

L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Avis au ministre de l'Éducation

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

1. L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE : UN NOUVEAU CONTEXTE

- Une amélioration substantielle de l'offre de services éducatifs à la petite enfance
- Un ajustement nécessaire du rôle de l'éducation préscolaire

2. LES ATTENTES À L'ÉGARD D'UN NOUVEAU PROGRAMME

- Les lacunes de l'ancien programme
- Les résultats de la mise à l'essai du programme renouvelé
- Les exigences formulées par la Commission des programmes d'études
- Les ajustements découlant de la révision du Programme de formation

3. LES RÉSULTATS DE L'EXAMEN DU PROGRAMME

- Une harmonisation amorcée avec les autres composantes du Programme de formation... mais une intégration qui reste à parfaire
- Un respect notable de la tradition du préscolaire... mais un virage nécessaire qu'on tarde à prendre

- Une attention louable au développement global de l'enfant... mais un silence inquiétant quant à sa dimension cognitive
- Une place réservée au développement personnel et à la langue... mais une absence déplorable des autres domaines d'apprentissage
- Un programme aux exigences partiellement rehaussées... mais qui supporte encore mal la comparaison
- En somme, un programme qui, malgré certaines améliorations, appelle des ajustements considérables

4. LES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE

- Une formation initiale et continue adéquate du personnel enseignant
- Des classes d'une taille raisonnable
- Une utilisation optimale du temps dans un environnement d'apprentissage riche
- Un soutien accru à l'engagement éducatif parental

5. L'ARRIMAGE ENTRE LE PRÉSCOLAIRE ET LES AUTRES SERVICES ÉDUCATIFS

- Une intégration du préscolaire et des premières années du primaire au sein d'un même cycle
- Un rattachement administratif et pédagogique plus clair à la formation de base commune

CONCLUSION

- [À propos du programme](#)
- [À propos de la formation du personnel enseignant](#)
- [À propos de la qualité de l'environnement éducatif](#)
- [À propos de l'arrimage avec les autres services éducatifs](#)

[NOTES](#)

ANNEXE A –	<u>LISTE DES MEMBRES DU COMITÉ D'EXPERTS</u>
ANNEXE B –	<u>LISTE DES INFORMATRICES ET INFORMATEURS CLÉS</u>
ANNEXE C –	<u>LISTE DES MEMBRES DE LA COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES</u>

[INTRODUCTION](#)

L'extension de l'offre de services d'éducation préscolaire et le renouvellement du programme éducatif de celle-ci ont été parmi les premières mesures mises en œuvre par le ministère de l'Éducation pour [*Prendre le virage du succès*](#), selon les termes de son ambitieux plan d'action lancé en février 1997. Dans un avis à la ministre de l'Éducation portant sur le calendrier de réforme des programmes d'études, la Commission s'était engagée à examiner, au cours de la présente année, le nouveau programme d'éducation préscolaire et à analyser la possibilité d'intégrer celle-ci au premier cycle du primaire. En mars 1999, le programme révisé lui a été déposé pour examen. C'est en réponse à la demande du Ministère et à l'engagement pris antérieurement par la Commission que le présent avis a été préparé.

Pour formuler cet avis, la Commission a procédé à une revue de la documentation relative à l'organisation, la fréquentation, la nature et l'influence des services éducatifs à la petite enfance ici et ailleurs. Elle a réuni un comité d'experts pour l'éclairer dans l'analyse du programme qui lui a été soumis pour examen. Elle a pris connaissance de divers programmes d'éducation préscolaire en vigueur aux États-Unis, en Europe et dans d'autres provinces canadiennes de façon à situer le

programme proposé pour le Québec par rapport aux tendances qui ont cours dans le monde. Elle a commandé et analysé des données statistiques sur l'évolution de la fréquentation des services éducatifs à la petite enfance (maternelle, garderie, garde en milieu scolaire) et sur le personnel enseignant du préscolaire. Elle a également mené des entrevues auprès d'informatrices et d'informateurs clés de ce domaine afin de valider les analyses et les recommandations qu'elle entendait inclure dans le présent avis.

Le premier chapitre de l'avis rappelle les principaux changements récents qu'ont connus les services éducatifs à la petite enfance au Québec et dégage les conséquences qui en découlent pour le rôle et le programme éducatif de la maternelle. Dans le deuxième chapitre, la Commission s'intéresse aux attentes qui ont été exprimées à l'égard du programme d'éducation préscolaire. Elle s'appuie pour ce faire sur les avis émis relativement à l'ancien programme, sur les résultats de la mise à l'essai d'un programme renouvelé ainsi que sur les exigences qu'elle a elle-même énoncées pour assurer la qualité de toutes les composantes du Programme de formation des élèves. Le troisième chapitre rend compte des résultats de l'examen du programme révisé d'éducation préscolaire et contient des recommandations quant aux améliorations qui devraient lui être apportées avant son approbation par le ministre aux fins d'implantation. Dans le quatrième chapitre, la Commission attire l'attention sur les conditions qui mériteraient d'être prises en considération pour que le programme porte tous ses fruits. Le cinquième chapitre est consacré à l'arrimage entre l'éducation préscolaire et les autres services éducatifs. Il présente la position de la Commission quant aux formes que devrait prendre l'harmonisation du préscolaire et du primaire, tant sur le plan administratif que pédagogique. Dans la conclusion, un rappel est fait des recommandations adressées au ministre.

1 - L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE : UN NOUVEAU CONTEXTE

- Une amélioration substantielle de l'offre de services éducatifs à la petite enfance

À l'automne 1997, l'implantation des mesures prévues dans le Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation de même que l'entrée en vigueur des nouvelles dispositions de la politique familiale sont venues donner le coup de barre depuis longtemps réclamé en matière d'offre de services éducatifs à la petite enfance [\(1\)](#). Depuis lors, il faut reconnaître que des progrès notables ont été accomplis tant en ce qui a trait à l'accessibilité des services qu'aux encadrements susceptibles d'en assurer la qualité. Dans la mesure où ils modifient de façon substantielle le cadre dans lequel s'exercent dorénavant la mission de l'éducation préscolaire et la mise en œuvre de son programme éducatif, il nous semble utile de rappeler les aspects majeurs de cette réforme.

Pour les enfants de 5 ans, la fréquentation de la maternelle à temps plein

Depuis septembre 1997, la maternelle est offerte à temps plein à tous les enfants de 5 ans. Auparavant, elle n'était accessible qu'à demi-temps, sauf pour environ 10 000 enfants, la plupart

issus de milieux défavorisés, qui étaient visés par des mesures particulières à l'intention des élèves considérés comme à risque. La maternelle n'est pas obligatoire, mais elle est fréquentée par la presque totalité des enfants de ce groupe d'âge, soit 98,0 p. 100. Pour tenir compte du passage au temps plein, une révision du programme éducatif a été entreprise.

Pour les enfants de 4 ans, une offre de services éducatifs à coûts minimes

Conformément à la politique familiale rendue publique en janvier 1997, une offre de services éducatifs à coûts minimes (5 par jour par enfant et gratuité dans le cas de parents prestataires de la sécurité du revenu) a été élaborée par les centres de la petite enfance, sous la coordination du ministère de la Famille et de l'Enfance(2). Pour les enfants de 4 ans qui ont des besoins particuliers, notamment les enfants handicapés ou issus de milieux défavorisés, les maternelles à demi-temps existantes, dont l'accès est gratuit, ont été maintenues. En complément, pour l'autre demi-journée, un accès gratuit à des services éducatifs dispensés par le personnel des services de garde en milieu scolaire a été offert aux enfants de l'île de Montréal. Là où il n'y avait pas déjà de maternelles 4 ans, les services éducatifs pour les enfants qui ont des besoins particuliers ont été rendus disponibles dans les centres de la petite enfance. Le ministère de l'Éducation a maintenu son soutien au programme d'animation Passe-Partout visant le développement des compétences parentales. Ce programme rejoint à lui seul près de la moitié de l'effectif du réseau public d'éducation couvert par les diverses mesures destinées aux enfants de 4 ans (3). Annuellement, les parents de près de 8 000 enfants de 4 ans, vivant généralement dans des conditions économiques difficiles, en bénéficient. Dans plusieurs commissions scolaires, ce programme prévoit aussi des activités à l'intention des enfants eux-mêmes (4).

Une amélioration des encadrements visant la qualité des services de garde

Bien que plusieurs services de garde aient depuis longtemps adopté des objectifs et des pratiques conformes à leur mission éducative et qu'un programme favorisant le développement des enfants fût disponible (5), les critiques portant sur l'inégale qualité des services de ce réseau étaient fort nombreuses. Sur ce plan, la création des centres de la petite enfance et la confirmation de leur mission éducative sont venues combler des lacunes importantes. L'adoption d'un programme éducatif (6) d'application obligatoire pour les centres de la petite enfance représente un acquis certain sur le chapitre de la qualité, d'autant qu'il traduit une préoccupation avouée pour la continuité éducative avec le programme d'éducation préscolaire et pour l'intégration des enfants à la maternelle. De plus, la révision des normes de qualification du personnel des services de garde – deux éducatrices sur trois doivent dorénavant être détentrices d'un diplôme d'études collégiales ou l'équivalent pour travailler dans les centres de la petite enfance, alors qu'auparavant l'exigence était de une sur trois – fournit aussi de meilleures garanties quant à la capacité du personnel de composer avec les exigences éducatives du programme.

Une extension des services de garde en milieu scolaire

Les services de garde en milieu scolaire ont été étendus à un plus grand nombre d'écoles primaires. Le nombre d'enfants du préscolaire 4 ans et 5 ans qui fréquentent ces services a plus que doublé au cours des deux dernières années. Plus de 27 000 enfants du préscolaire fréquentent cette année les services de garde en milieu scolaire, environ les trois quarts d'entre eux le faisant sur une base régulière⁽⁷⁾.

En somme : une offre convenable

Sans nier les améliorations qu'il reste encore à y apporter, il faut reconnaître que les changements récents qu'a connus l'offre de services éducatifs à la petite enfance l'ont considérablement améliorée. Tant en matière d'accessibilité que de qualité de ces services, la situation du Québec se compare désormais avantageusement à celle des autres pays industrialisés.

- [Un ajustement nécessaire du rôle de l'éducation préscolaire](#)

Une attention plus soutenue à la « préscolarisation »

Traditionnellement, l'on convenait que l'une des tâches importantes de la maternelle était de permettre à l'enfant de vivre de façon harmonieuse la transition de son milieu familial vers le milieu scolaire. Celle-ci supposait notamment l'adaptation à un groupe d'enfants plus nombreux, la reconnaissance de l'autorité d'un adulte autre que le parent, l'observation de règles de vie collective. À partir du moment où de plus en plus d'enfants fréquentent les centres de la petite enfance avant leur entrée en maternelle, il en découle que l'adaptation à un milieu de vie autre que le milieu familial se fait plus tôt et que cette tâche incombe moins à la maternelle. Si l'on se reporte au début des années 80, au moment où a été mis en place le premier véritable programme d'éducation préscolaire, on est à même de constater que la fréquentation des services de garde régis était loin de ce qu'elle est aujourd'hui. En 1981, on comptait à peine un peu plus de 20 000 places dans ces services (garderie et garde en milieu familial). Aujourd'hui, on en compte près de cinq fois plus (98 045). Les enfants de 3 et 4 ans occupent près des deux tiers de ces places⁽⁸⁾.

Certes, le passage des centres de la petite enfance à la maternelle exige une certaine adaptation de la part des enfants – nombre d'enfants par adulte plus élevé, fréquentation d'une école –, mais la transition paraît nettement moins exigeante que dans le cas où l'enfant quitte sa famille pour la première fois. La transition devrait d'ailleurs être d'autant facilitée que les centres de la petite enfance mettent en œuvre un programme éducatif qui vise le développement global de l'enfant dans toutes ses dimensions (physique et motrice, intellectuelle, langagière, socioaffective et morale), et dont les orientations s'harmonisent avec celles de la maternelle. Sans faire preuve d'un optimisme démesuré en ce qui a trait à l'effet de la fréquentation des centres de la petite enfance – qui à elle seule ne peut compenser le poids des conditions socioéconomiques et familiales difficiles dans lesquelles vivent beaucoup d'enfants –, on peut raisonnablement escompter une certaine réduction des écarts de développement entre les enfants, ce qui devrait faciliter le travail éducatif en maternelle.

La socialisation étant bien amorcée pour un bon nombre d'enfants, l'éducation préscolaire peut désormais compter sur ces acquis et aller plus avant dans son soutien au développement de l'élève et sa préparation à l'enseignement primaire.

Un enrichissement du programme en raison d'un temps de présence accru

Le fait de doubler le temps de présence des enfants de 5 ans à la maternelle appelle également une révision et un enrichissement des objectifs et des activités qui y sont poursuivis. On conviendra aisément que, tout en évitant de tomber dans le piège de la surcharge du programme, le fait de disposer de deux fois plus de temps ouvre le champ des possibles et devrait permettre à l'éducation préscolaire de faire plus et mieux. Nous reviendrons plus loin sur le sens des ajustements à apporter, mais soulignons d'entrée de jeu que, sans qu'il y ait unanimité à ce sujet, plusieurs intervenants y voient l'occasion de combler certaines lacunes attribuées au programme qui a été en vigueur de 1981 à 1997, notamment son peu d'insistance sur les aspects cognitifs du développement et son absence d'engagement explicite envers la préparation des élèves à l'enseignement primaire. Il est clair que, si diverses voies peuvent être envisagées en matière de réorientation du programme, l'une mérite assurément d'être exclue, celle qui consisterait à faire la même chose qu'auparavant en deux fois plus de temps.

Un virage de l'accès au succès

L'extension des services éducatifs destinés aux enfants de 4 et 5 ans et la révision du programme d'éducation préscolaire font partie du plan ministériel pour la réforme de l'éducation. Le titre donné à ce plan d'action en situe les ambitions : *[Prendre le virage du succès](#)*. En ce qui concerne la petite enfance, le sens du virage à prendre y est clairement tracé. En plus de l'extension des services pour mieux répondre aux besoins, et du choix d'une action particulière visant les parents et les enfants de milieux défavorisés, le plan définit la contribution de ces services à la réussite et à la persévérance scolaires de même que la cohérence des interventions éducatives des divers réseaux comme les aspects essentiels du virage recherché. Il nous semble nécessaire de garder à l'esprit les intentions de départ de cette réforme puisqu'elles devraient normalement guider, voire fonder, les choix en matière de révision du programme d'éducation préscolaire.

2 - [LES ATTENTES À L'ÉGARD D'UN NOUVEAU PROGRAMME](#)

- [Les lacunes de l'ancien programme](#)

Au cours des deux dernières décennies, les débats relatifs à l'éducation préscolaire ont porté davantage sur l'offre de services et la coordination des interventions des divers réseaux que sur le programme éducatif comme tel. Même si, dans l'ensemble, le personnel enseignant du préscolaire s'est montré assez satisfait du programme qu'il devait appliquer (9), il n'en demeure pas moins que

les avis émis par certains organismes-conseils, notamment le Conseil supérieur de l'éducation et la Commission des États généraux sur l'éducation, de même que les articles publiés par certains chercheurs et chercheuses montrent que des changements importants au programme d'éducation préscolaire étaient attendus. Les commentaires dont il sera fait mention portent sur le programme de 1981, en vigueur jusqu'en juin 1997 (10). Il s'agit en fait du dernier programme officiel, c'est-à-dire du dernier à avoir reçu l'approbation ministérielle, le programme renouvelé de 1997 (11) n'ayant été autorisé qu'aux fins de mise à l'essai. La Commission trouve utile de rappeler ces commentaires dans la mesure où ils pourraient servir d'inspiration à une refonte du programme d'éducation préscolaire.

Des équivoques à lever concernant le rôle de préparation à l'école

Dans les divers avis qu'il a émis relativement à l'éducation préscolaire, le Conseil supérieur de l'éducation (12) a reconnu le bien-fondé de la mission de développement intégral de l'enfant qui est confiée à l'éducation préscolaire. Par ailleurs, il a souligné que sa traduction en des termes très globaux et généraux dans les objectifs du programme – se connaître, entrer en relation harmonieuse avec les autres et interagir avec son environnement – ne permettait pas de bien saisir l'importance accordée à chacune des dimensions du développement (cognitive, affective, sociale et motrice), ce qui donnait lieu à des écarts très grands entre les milieux par rapport à la substance même des activités.

Le Conseil a également signalé que, pour plusieurs intervenants, l'intégralité du développement était associée au développement affectif et à la libre créativité des enfants, excluant le développement des habiletés cognitives, qu'ils assimilaient aux apprentissages scolaires, eux-mêmes perçus comme incompatibles avec le développement intégral. À cet égard, le Conseil, sans opter pour une approche étroitement scolarisante – entendue au sens de l'application des méthodes utilisées à l'enseignement primaire, en particulier pour aborder l'écrit –, a rappelé que le développement global de l'enfant de la maternelle commandait justement de dépasser les seules satisfactions reliées à son bien-être immédiat et de favoriser méthodiquement des apprentissages significatifs par des activités d'éveil qui ne sont pas sans liens avec les futurs apprentissages scolaires.

Dans le même ordre d'idées, la Commission des États généraux sur l'éducation (13) a déploré l'imprécision du programme éducatif de la maternelle qui pouvait, à son avis, donner lieu au meilleur comme au pire. Se démarquant de celles et ceux qui y voient « une scolarisation précoce aux mille dangers », cette commission a rappelé le rôle particulier qu'elle voulait voir jouer aux services éducatifs offerts durant l'année qui précède l'entrée des enfants à l'enseignement primaire : « un temps privilégié comportant des activités éducatives préparatoires à la scolarisation qui s'accorde aux rythmes et aux modes d'apprentissage de l'enfant, notamment en puisant dans les approches ludiques ».

Des chercheuses et chercheurs (14) ont également reproché au programme d'éducation préscolaire d'être trop centré sur le développement affectif et la socialisation au détriment du développement

cognitif. Le défaut du programme de préparer les enfants du préscolaire aux apprentissages formels pourrait même expliquer certaines difficultés d'apprentissage que rencontrent les élèves dès la première année.

Des faiblesses en matière d'éveil linguistique, artistique, mathématique et scientifique

Le Conseil supérieur de l'éducation a souligné que, pour assurer le développement équilibré des fonctions cognitive, affective, sociale et motrice de l'enfant de la maternelle, un renforcement de certains aspects, voire des changements significatifs, s'imposaient à l'intérieur du programme d'éducation préscolaire [\(15\)](#).

L'attention accordée par le programme au développement moteur et à la socialisation s'avère pertinente, même si l'acquisition d'habiletés plus substantielles dans ces domaines pourrait être favorisée. En ce qui a trait au développement du langage et à l'initiation au monde de l'écrit, le Conseil déplore le caractère trop peu explicite des objectifs du programme et considère qu'il y a « quelque naïveté à penser que les seules situations de la vie courante à la maternelle puissent fournir un degré suffisant de stimulations en vue d'assurer le développement optimal des habiletés langagières ». À son avis, il y aurait lieu de donner un coup de barre dans ce domaine.

En matière d'éveil artistique, le programme invite à respecter le potentiel créateur des enfants et à n'attacher qu'une valeur relative aux résultats. Le Conseil supérieur considère que l'éveil artistique gagnerait en profondeur et en efficacité si le programme accordait une attention plus importante à l'examen critique de la démarche de l'enfant, à son exploration de l'esthétique et à son ouverture à la culture, notamment par des occasions qui lui permettent de confronter ses productions avec d'autres et de commencer à fréquenter les grandes œuvres.

Le Conseil constate que l'exploration scientifique et technique est traitée de façon très variable selon l'intérêt des enseignantes et que l'univers des mathématiques fait figure de parent pauvre. Il invite à un renforcement de ces dimensions.

Dans une de ses recommandations, le Conseil résume les améliorations qu'il souhaite voir apporter au programme d'éducation préscolaire : « que, pour réaliser plus efficacement l'équilibre visé par l'éducation préscolaire, on accorde plus d'attention à l'exercice rigoureux des processus mentaux et à l'acquisition d'habiletés de communication, particulièrement par l'enrichissement des activités concernant le développement des habiletés langagières, artistiques, mathématiques et scientifiques » [\(16\)](#).

- [Les résultats de la mise à l'essai du programme renouvelé](#)

Pour faire face au passage à temps plein de la maternelle 5 ans, un programme renouvelé a été élaboré au printemps 1997 et a été autorisé par la ministre de l'Éducation d'alors aux fins de mise à

l'essai durant l'année scolaire 1997-1998. La Commission des programmes d'études, dans un avis sur le calendrier de réforme des programmes, a recommandé à la ministre de l'Éducation de prolonger d'une année la mise à l'essai (17).

Selon le rapport d'évaluation de ce programme (18), le renouvellement n'a pas donné lieu aux corrections de trajectoire réclamées depuis plusieurs années et dont nous venons de faire état. En conséquence, sous bon nombre d'aspects, le programme renouvelé fait l'objet des mêmes reproches que l'ancien programme. Il nous paraît utile de rappeler les principaux éléments soulignés dans le rapport de mise à l'essai, car cette rétro-information a fourni de précieux indices sur les corrections qui méritaient d'être apportées à ce programme et que l'on s'attendait à voir réinvesties dans la version révisée qui vient d'être soumise à la Commission pour examen.

Une satisfaction toute relative

L'auteur du rapport d'évaluation constate que le programme est, dans l'ensemble, bien accueilli par les enseignantes et enseignants. La grande majorité d'entre eux se disent d'accord avec sa visée non scolarisante, avec la place qui y est faite au jeu, avec l'équilibre entre la théorie et la pratique qui le caractérise, avec son réalisme au regard du vécu quotidien de la maternelle, avec l'autonomie laissée au personnel, avec son actualité, avec le niveau des exigences fixées aux enfants.

Par contre, les critiques relatives à la structure du texte ont été fort nombreuses. Par exemple, les finalités et les buts du programme doivent être déduits de chapitres qui n'en traitent pas toujours directement. Cela est source de confusion et d'ambiguïté. Prenant appui sur les propos de certains intervenants, l'auteur avance que l'organisation peu rigoureuse du document explique en partie le taux élevé de satisfaction à son égard, chacun pouvant y trouver son compte en ne retenant que les passages qui lui conviennent.

Un outil peu utile pour la planification de l'enseignement

Même si la grande majorité des enseignants considèrent que le programme est un instrument essentiel à l'exercice de leur profession, environ la moitié d'entre eux y ont peu recours pour la planification de leurs activités en classe. De même, près du tiers d'entre eux estiment qu'il ne fournit pas l'information dont ils ont besoin. Le programme est perçu comme nettement insuffisant pour nourrir la pratique, et le besoin d'un guide d'accompagnement est vivement ressenti.

Une place insuffisante au contenu

Dans la mesure où le programme se présente davantage comme un projet d'intervention que comme un programme d'études au sens strict, il est souvent perçu comme étant sans contenu spécifique. Sa visée non scolarisante, c'est-à-dire le choix de ne pas aborder l'enseignement systématique de notions disciplinaires, ne devrait pas exclure pour autant tout contenu, non plus qu'un mode d'intervention méthodique, rigoureux et structuré. De façon à mieux situer le mandat spécifique de

l'éducation préscolaire, notamment par rapport à celui des centres de la petite enfance, l'auteur du rapport d'évaluation est d'avis qu'il y a lieu de préciser le niveau de compétence qui caractérise les enfants de maternelle au regard des capacités intellectuelles, et de proposer des éléments de contenu appropriés. Compte tenu que le caractère non scolarisant tient davantage à l'orientation et à la pédagogie du programme qu'à son contenu, le fait de cerner un contenu propre à la maternelle n'en ferait pas pour autant un programme scolarisant. Il aurait le mérite d'opposer à l'invasion appréhendée des contenus des programmes d'études du primaire un contenu bien délimité et reconnu officiellement.

Des changements importants réclamés

Malgré l'accueil somme toute assez favorable qui a été réservé au programme, il ne faudrait pas minimiser les changements qui s'imposent : « Il serait assez malheureux et, d'une certaine manière inconséquent, qu'après avoir reconnu l'importance de la maternelle en décrétant son passage à temps plein, on se satisfasse de petits ajustements à son programme et l'exclue, ce faisant, du processus de réforme en profondeur engagé pour le primaire et le secondaire ». En conclusion de son rapport d'évaluation, l'auteur rappelle que, tant par sa facture que par son contenu, le programme est assez peu prospectif et qu'il ne serait pas stratégique de le retenir comme modèle de la version finale d'un programme conçu pour la prochaine décennie [\(19\)](#).

- [Les exigences formulées par la Commission des programmes d'études](#)

Dans un avis antérieur, la Commission [\(20\)](#) a fait des propositions relativement aux orientations et encadrements devant servir à l'élaboration du Programme de formation des élèves et a formulé des exigences particulières concernant chacune de ses composantes : le Plan de formation, le Programme des programmes et les programmes d'études. Ces exigences ayant reçu un accueil favorable de la part de la ministre de l'Éducation de l'époque, M^{me} Marois [\(21\)](#), la Commission s'attend à ce qu'elles soient prises en compte dans l'élaboration des programmes qui lui sont soumis pour examen. Le programme d'éducation préscolaire fait partie du Programme de formation des élèves et, à ce titre, la Commission considère que les exigences formulées à l'endroit des programmes d'études s'y appliquent également, moyennant quelques ajustements.

À cet égard, la Commission ne s'attend pas à ce que le programme d'éducation préscolaire s'attache à des objectifs et à des contenus disciplinaires. De même, elle ne s'attend pas à recevoir des indications sur les devoirs et leçons, pas plus que sur les œuvres à l'étude. Par ailleurs, elle s'attend à ce que ce programme fasse une place à certaines préoccupations assez largement partagées par les intervenants du préscolaire, notamment l'engagement éducatif des parents et la continuité des interventions éducatives menées dans divers réseaux qui offrent des services à la petite enfance.

Quant aux autres exigences qu'elle a énoncées, la Commission s'attend à les voir considérer avec autant d'attention dans le programme d'éducation préscolaire que dans tout programme d'études.

Ainsi en est-il des aspects suivants : la contribution du programme à l'accomplissement des missions de l'école; le respect des orientations de la réforme; la définition claire d'objectifs de formation qui précisent les résultats attendus de l'élève à la fin du programme; l'ordonnancement des apprentissages en vue d'une progression optimale de l'élève; la précision du poids relatif à accorder aux divers apprentissages visés (22); l'établissement de liens clairs avec l'étape suivante de la scolarité; l'exposé des liens avec le Programme des programmes; la pertinence des contenus d'apprentissage retenus et leur cohérence par rapport aux objectifs de formation visés; l'intégration formelle de la dimension culturelle aux contenus d'apprentissage; l'utilité du programme comme outil de planification de l'enseignement; la prise en compte de la marge de manœuvre du personnel enseignant; la clarté de la présentation matérielle; le réalisme du programme quant au niveau de développement des élèves et au respect de leur diversité et quant à la prise en compte des possibilités et contraintes de l'organisation scolaire; la présence des indications devant être fournies d'après l'Énoncé de politique éducative (par exemple, en matière de technologies de l'information et de la communication, et d'évaluation).

- Les ajustements découlant de la révision du Programme de formation

L'urgence d'ajuster le programme d'éducation préscolaire pour faire face à la fréquentation à temps plein de la maternelle par les enfants de 5 ans a fait en sorte que les travaux qui ont débouché sur le programme renouvelé, implanté à compter de septembre 1997, ont été menés avant que ne s'amorce réellement le chantier de la réforme des programmes d'études. Ce programme a été conçu avant le dépôt du rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum Réaffirmer l'école (23) et avant la parution de L'école, tout un programme (24), l'énoncé de politique éducative qui lui a donné suite et qui a clarifié les missions de l'école, les objectifs fixés à chaque ordre d'enseignement ainsi que le sens des changements attendus en ce qui a trait au curriculum, à la grille-matières et à la facture des programmes d'études. De même, les choix quant aux modes d'élaboration et d'implantation des programmes d'études (notamment l'approche par compétences) ont été faits alors que le programme renouvelé d'éducation préscolaire était déjà à l'étape de mise à l'essai.

La révision du programme d'éducation préscolaire doit prendre appui sur les décisions ministérielles récentes en matière de politiques et de programmes. Elle ne saurait se limiter à la seule prise en compte des résultats de l'implantation (terme que la ministre Pauline Marois a préféré à celui de mise à l'essai), même si celle-ci devrait fournir de précieux indices sur le sens des changements à apporter au programme. Pour éviter la marginalisation du préscolaire, ce dernier doit prendre le train de la révision du Programme de formation de l'école québécoise et harmoniser ses façons de faire à celles retenues pour l'enseignement primaire et secondaire.

Le calendrier modifié d'implantation des programmes d'études, rendu public en février dernier par le ministre François Legault, indique que le programme d'éducation préscolaire sera soumis à une nouvelle phase d'implantation de deux ans, la première année étant consacrée à son appropriation par le personnel enseignant et la seconde donnant lieu à l'application du programme en classe. **La**

Commission estime que ce choix de soumettre le programme d'éducation préscolaire à une autre phase d'implantation de deux ans est judicieux puisqu'il offre les conditions d'un meilleur arrimage du préscolaire à la formation de base.

3 - LES RÉSULTATS DE L'EXAMEN DU PROGRAMME

Les attentes et les exigences relatives au programme d'éducation préscolaire, qui ont été rappelées au chapitre précédent, ont servi de toile de fond à la Commission pour son examen du programme révisé qui lui a été soumis en mars dernier. L'analyse que la Commission livre ici se fonde sur l'expertise diversifiée de ses onze membres, mais elle prend aussi appui sur les résultats de l'examen effectué par les membres du comité d'experts qu'elle a mis sur pied pour l'occasion, de même que sur une revue de la documentation existante qui a permis d'établir certaines comparaisons avec des programmes en vigueur dans d'autres provinces ou pays.

Les commentaires relatifs au programme sont regroupés en six sous-thèmes. Pour chacun d'eux, les aspects positifs sont d'abord présentés, suivis des aspects négatifs. Le dernier de ces sous-thèmes rassemble les suggestions de la Commission relativement aux améliorations à apporter à ce programme de même que la recommandation qu'elle adresse au ministre quant à la pertinence d'autoriser ce programme aux fins d'implantation.

- Une harmonisation amorcée avec les autres composantes du Programme de formation... mais une intégration qui reste à parfaire

La Commission constate, avec satisfaction, que le programme d'éducation préscolaire fait partie intégrante du *Programme de formation de l'école québécoise* (25) et qu'il est présenté dans le même document que les programmes de l'enseignement primaire, comme elle l'avait recommandé dans son avis sur les orientations et encadrements (26). Plus qu'un simple détail technique, cette présentation conjointe, pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, des missions de l'école, des finalités des programmes et des programmes eux-mêmes permet de saisir la continuité éducative entre ces deux composantes de l'école primaire. L'éducation préscolaire ne fait plus cavalier seul, quelque part entre la garderie et l'école. Son inclusion dans le Programme de formation donne un signal non équivoque de son appartenance au système scolaire et de la contribution attendue d'elle en ce qui a trait à la réalisation des missions qui sont dévolues à celui-ci.

De même, dans le Programme de formation, il apparaît clairement que le Programme des programmes s'applique à l'éducation préscolaire comme à l'enseignement primaire. Cet aspect est très important dans la mesure où l'on mise sur ce programme, non seulement pour garantir l'intégration des savoirs chez les élèves, mais également pour assurer la cohésion des interventions de l'équipe-école, dans l'enseignement, dans les activités des services complémentaires et dans

l'ensemble de la vie quotidienne de l'école (27). La Commission voit là un geste positif susceptible de favoriser une meilleure intégration et une participation plus active du personnel enseignant du préscolaire à la vie de l'école.

La Commission appuie aussi le choix du Ministère d'utiliser, pour le programme d'éducation préscolaire, le même mode d'élaboration et la même facture que pour les autres programmes d'études. Ainsi, comme l'annonce la présentation du Programme de formation (p. 6-7), on devrait y retrouver les composantes suivantes : énoncé de chacune des compétences et de leur contexte de réalisation; précisions sur le sens de chaque compétence, sur les capacités, les habiletés et les contenus en cause, de même que sur les critères de réussite; établissement des points d'ancrage avec le Programme des programmes; information complémentaire portant notamment sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

Toutefois, l'examen du programme déposé révèle qu'il est loin d'être conforme aux intentions annoncées par le Ministère et aux exigences formulées par la Commission.

D'une part, plusieurs composantes manquent à l'appel. En effet, on ne trouve aucune section distincte sur le contenu, sur les points d'ancrage avec le Programme des programmes, ni sur les technologies de l'information et de la communication. Certes, certaines de ces composantes pourraient faire l'objet d'adaptation pour respecter la spécificité du préscolaire. Par exemple, les contenus, plutôt que d'être disciplinaires, pourraient être établis sur la base des diverses dimensions du développement de l'élève ou sur la base des domaines d'apprentissage. Leur absence complète, et le silence sur cette question, ne sauraient toutefois être considérés comme une réponse adéquate à la spécificité du préscolaire.

D'autre part, en ce qui a trait aux composantes qui figurent au programme, leur traitement est loin d'être satisfaisant. Ainsi, les énoncés de compétence et les contextes de réalisation qui y sont associés ne sont pas suffisamment précis pour permettre de bien cerner les résultats attendus de l'élève à la fin du programme. Par exemple, en quoi « Affirmer sa personnalité dans ses expériences de vie, dans les situations vécues en classe, dans ses activités créatrices et dans ses relations avec les autres » (Compétence 2 et son contexte, p. 18) représente-t-il un contenu et un degré de difficulté de tâches caractéristiques du préscolaire? Il en va de même des critères de réussite, qui ne sont pas toujours des repères utiles pour soutenir le personnel enseignant dans le jugement qu'il doit porter sur le degré de maîtrise d'une capacité par l'élève ou sur l'évolution de son développement. De plus, il est parfois difficile de percevoir la cohérence interne du programme; par exemple, plusieurs éléments abordés dans les sections relatives au « sens de la compétence » ne sont pas repris par la suite dans les capacités et habiletés.

L'absence de certaines composantes essentielles et le manque de rigueur dans l'application des composantes existantes nous laissent la malheureuse impression que l'élaboration d'un programme d'éducation préscolaire peut passer outre aux exigences imposées aux autres programmes.

- Un respect notable de la tradition du préscolaire... mais un virage nécessaire qu'on tarde à prendre

Le développement de compétences d'ordre psychomoteur, affectif, social, cognitif et méthodologique constitue l'objectif général du programme, situant celui-ci d'emblée dans la perspective qui a toujours caractérisé l'éducation préscolaire, celle du développement global de l'élève. La Commission est d'avis qu'il n'y a pas lieu de remettre en question cette perspective, qui remporte d'ailleurs une large adhésion chez les intervenants du préscolaire.

Dans la présentation du programme (p. 15), le Ministère rappelle combien il importe que l'intervention éducative soit centrée sur les besoins et les intérêts de l'enfant, qu'elle comporte des défis à sa mesure et qu'elle lui réserve un rôle actif en vue d'en faire le principal agent de ses apprentissages. Tout en reconnaissant l'apport privilégié du jeu, parallèlement à l'exploitation de situations réelles et d'expériences de vie de l'enfant, le programme met bien en évidence la nécessité pour l'enfant de passer du stade de joueur spontané à celui de joueur réfléchi dans la construction de ses connaissances et le développement de ses compétences. La Commission partage cette conception du rôle de l'élève et cette attention aux modes d'apprentissage propres aux jeunes enfants.

La présentation du programme laisse également percer un souci pour l'intégration des savoirs, en faisant référence, entre autres, à la nature transdisciplinaire des activités vécues par l'enfant dans le cadre du programme. Cette intention rejoint la préoccupation de la Commission pour des apprentissages qui ne soient pas étroitement disciplinaires et qui permettent à l'élève d'établir des liens entre les savoirs qu'il s'approprie progressivement, que ce soit par le contact avec divers domaines ou disciplines ou par des expériences de vie qui transcendent les univers disciplinaires.

La Commission voit également d'un bon oeil le fait que le programme laisse une marge de manœuvre au personnel enseignant dans le choix des méthodes, stratégies et approches pédagogiques, et qu'il offre un espace suffisant pour l'adaptation de l'intervention éducative.

Par ailleurs, l'affirmation selon laquelle « l'éducation préscolaire est un temps privilégié où l'enfant de 4 ou 5 ans se prépare à entreprendre sa vie scolaire avec succès » (p. 15) ne suffit pas à lever l'équivoque quant au rôle que l'on souhaite voir jouer au préscolaire dans la préparation à l'école. Pourtant, la conception de ce rôle est une donnée fondamentale pour les orientations à donner au programme. L'énoncé de politique qui a servi de guide aux interventions éducatives de 1979 à 1997, *L'école québécoise*(28), communément appelé « livre orange », se positionnait clairement en ce qui a trait aux visées du préscolaire : « la maternelle ne poursuit pas l'objectif d'une scolarisation systématique »; « il ne s'agit pas d'une préparation immédiate à la première année du primaire, mais bien d'un cheminement précédant des apprentissages formels »; « le but de l'éducation préscolaire concerne donc l'enfant et son développement plutôt que sa préparation directe aux apprentissages scolaires ». Le programme d'éducation préscolaire (1981) qui a suivi la publication de cet énoncé de politique se situait, en toute cohérence, dans le même courant et affirmait explicitement son

caractère non scolarisant. On serait en droit de s'attendre à ce que le programme révisé d'éducation préscolaire (1999), qui fait suite au nouvel énoncé de politique éducative [L'école, tout un programme](#), (29) porte les signes du virage qu'on a voulu faire prendre à l'école. Le peu de place réservé au développement cognitif (exception faite de certains aspects méthodologiques) et à l'éveil aux domaines d'apprentissage donne à penser que le choix implicite a été fait de poursuivre la tendance non scolarisante en matière d'éducation préscolaire sans pour autant que soient mieux circonscrits les contours de l'orientation « préscolarisante » retenue. On ne peut ignorer que des divergences marquées caractérisent sur ce plan les conceptions et les pratiques des intervenants en éducation préscolaire au Québec. La Commission estime que le ministère de l'Éducation ferait œuvre utile en situant plus clairement ses choix à cet égard. La réactualisation de ses visées en matière de « préscolarisation » et leur traduction concrète dans le programme révisé sont indispensables à la cohérence des encadrements ministériels, à l'harmonisation des interventions pédagogiques du personnel enseignant tout autant qu'à l'équité des services éducatifs dispensés aux élèves.

L'examen du programme porte à douter que l'éducation préscolaire soit résolument partie prenante du virage annoncé pour l'école québécoise. En effet, certaines des orientations majeures de l'actuelle réforme – entre autres, le recentrage sur la fonction intellectuelle de l'école, le rehaussement culturel du curriculum et des programmes d'études, l'amélioration de la réussite scolaire, et la continuité éducative – ne trouvent pas de traduction satisfaisante dans le programme d'éducation préscolaire. D'abord, par l'accent qu'il met sur le développement physique et socioaffectif de l'enfant, le programme ne met pas assez en évidence la contribution du préscolaire au développement intellectuel de l'élève. De la même manière, on cherche en vain des indices d'une intention de rehaussement culturel. Par exemple, en ce qui a trait à la compétence 5 « Communiquer », si, d'une part, on affirme qu'elle permet à l'élève d'entrer en contact avec sa culture, d'autre part, les capacités et habiletés qui s'y rattachent révèlent une conception bien instrumentale de la communication orale et écrite. La lecture n'y est pas clairement située comme pratique culturelle ni comme base d'un « commerce durable avec la culture écrite »(30). De même, aucune compétence, capacité ou habileté ne fait explicitement référence à la pratique d'activités artistiques ou à la fréquentation de lieux culturels, qu'il s'agisse de la musique ou des arts plastiques. La culture scientifique et technologique est tout aussi absente. On se demande alors comment l'élève développera le goût de la culture, sans pratique substantielle d'exploration et sans contact avec des œuvres significatives de différentes sphères d'activités, époques et civilisations. Sur ce plan, le programme ne rend d'ailleurs pas compte de la richesse des pratiques actuelles.

Quant à la contribution de l'éducation préscolaire à la réussite et à la persévérance scolaires, elle passe entre autres par une offre de services à l'intention des enfants de 4 ans qui ont des besoins particuliers (élèves de milieux défavorisés, handicapés ou nouveaux arrivants). Le programme ne fait nullement mention des conditions sociales ou des besoins pédagogiques particuliers de ces enfants, pas plus qu'il n'attire l'attention du personnel enseignant sur l'importance d'un diagnostic précoce et d'un soutien pédagogique continu pour ces élèves.

En ce qui a trait à la continuité éducative, non seulement le programme n'est-il pas assez explicite quant à la préparation à la première année, mais il reste muet quant aux liens qui l'unissent au programme des centres de la petite enfance et au partage du travail éducatif avec les parents. Ce dernier aspect, qui était traité dans le programme précédent (1997), est considéré comme essentiel pour assurer la continuité éducative école-famille et pour mieux circonscrire le rôle du personnel enseignant qui ne peut assumer seul la responsabilité de soutenir le développement global de l'élève.

Enfin, si l'on peut se réjouir de la marge de manœuvre laissée au personnel enseignant en ce qui a trait à l'application pédagogique du programme, son ampleur a toutefois de quoi inquiéter. Avec un programme aussi général, qui ne fournit pas les balises indispensables à l'orientation du travail du personnel enseignant, la marge de manœuvre est assimilable à une forme de délégation du travail d'élaboration de la part du Ministère. S'il incombe au personnel enseignant de faire les adaptations nécessaires et de choisir les approches pédagogiques qui s'imposent pour ajuster le programme aux caractéristiques de chaque milieu, il ne lui revient pas de poursuivre le travail d'élaboration du programme. En outre, en l'absence d'orientations plus précises dans le programme lui-même, le risque est grand de voir proliférer, dans le quotidien de la maternelle, des interprétations fort divergentes du programme qui donneront lieu à des pratiques qui, tout en étant valables en d'autres contextes, ne sont pas conformes aux buts et objectifs fixés pour l'éducation préscolaire. On pense ici, par exemple, à des activités qui s'apparentent un peu trop à celles des centres de la petite enfance ou, à l'inverse, à d'autres qui empruntent exagérément aux manières de faire de l'enseignement primaire. Compter sur des guides d'accompagnement ne saurait être une solution, car c'est au programme qu'il revient de préciser les apprentissages essentiels. Les compétences, contextes de réalisation, capacités, habiletés et contenus qu'il contient sont d'ailleurs prescriptifs, de façon à s'assurer de la qualité et de l'harmonisation des interventions éducatives des divers milieux.

- Une attention louable au développement global de l'enfant... mais un silence inquiétant quant à sa dimension cognitive

Les apprentissages prévus au programme concernent la plupart des dimensions associées au développement global de l'élève. Ainsi en est-il des dimensions psychomotrice (compétence 1), affective et sociale (compétences 2, 3 et 4) et langagière (compétence 5).

La Commission considère comme particulièrement heureux le traitement réservé aux dimensions affective et sociale de ce développement. On y trouve les éléments essentiels pour assurer la progression d'un élève de maternelle dans sa quête d'autonomie et son apprentissage de la vie collective. La recherche de l'affirmation de l'individualité de l'élève est mise en relation avec les exigences qu'impliquent les relations avec autrui, dans une perspective ouverte qui intègre autonomie, participation, responsabilisation et savoir-vivre-ensemble. Sur ce plan, le programme traduit bien l'ampleur de la mission de socialisation dévolue à l'école.

Cependant, la Commission déplore le manque d'équilibre du programme quant au traitement des diverses dimensions du développement et, en particulier, le sous-développement de la dimension

cognitive.

Certes, on trouve, dans le programme, plusieurs mentions de l'importance de développer chez l'élève des compétences, capacités ou habiletés d'ordre méthodologique qui ne sont pas sans liens avec le développement cognitif. De même, le texte décrivant la compétence 5 « Communiquer » fait référence à des aspects cognitifs de l'apprentissage : le contact avec des sources d'information, l'établissement de liens, la découverte de concepts et de conventions, l'utilisation de stratégies de compréhension, l'organisation de ses idées, l'utilisation d'un vocabulaire approprié. Il en va de même de la description de la compétence 6 « Mener à terme un projet personnel en utilisant différents langages » qui évoque l'appropriation par l'élève des outils nécessaires à la construction de ses savoirs, les démarches d'essai et erreur et de résolution de problèmes, l'acquisition de concepts, d'habiletés et de stratégies transférables.

Par contre, au-delà du discours et malgré l'emploi d'un vocabulaire d'inspiration constructiviste, le programme ne permet pas de saisir concrètement par quelles voies l'élève accroîtra sa maîtrise des savoir-faire et des savoirs concernés. Les résultats de recherches portant sur le développement cognitif des enfants d'âge préscolaire montrent que non seulement les situations éducatives doivent toucher les divers domaines du fonctionnement cognitif (mémoire, compréhension, écoute, communication), mais que les tâches cognitives proposées doivent également développer des habiletés intellectuelles comme l'inférence, l'analogie, la classification⁽³¹⁾. De plus, pour que l'élève s'éveille à sa responsabilité d'apprenant actif, il faut travailler de façon structurée sur le développement cognitif en l'aidant à prendre conscience de ses processus mentaux et à apprendre à contrôler son fonctionnement en situation d'apprentissage. Les capacités et habiletés dont il est fait mention ne permettent pas de conclure que le programme accorde au développement des stratégies métacognitives toute l'importance qu'il mérite.

Par ailleurs, le faible ancrage dans les domaines d'apprentissage de même que l'absence d'une section sur les contenus contribuent à rendre encore plus obscur le chemin que propose le programme pour contribuer au développement intellectuel de l'élève.

En outre, le programme ne met pas assez en évidence le caractère social de l'apprentissage, le fait que c'est par l'interaction, le dialogue et la médiation entre individus que l'apprentissage s'effectue. L'aspect affectif et social du développement de l'élève est traité séparément, comme un élément indépendant. Ses relations avec le développement langagier et cognitif ne sont pas perceptibles.

- Une place réservée au développement personnel et à la langue... mais une absence déplorable des autres domaines d'apprentissage

La Commission constate que le programme d'éducation préscolaire accorde une attention convenable au développement personnel de l'élève. Quatre des six compétences visées ont des liens évidents avec ce domaine : la compétence 1 « Maîtriser son corps »; la compétence 2 « Affirmer sa

personnalité »; la compétence 3 « Interagir de façon harmonieuse avec les autres »; la compétence 4 « S'impliquer dans la vie de groupe ». De même, un souci manifeste pour la langue se dégage de la compétence 5 « Communiquer ».

Néanmoins, la Commission constate certaines lacunes dans la manière d'aborder ces deux domaines. En ce qui concerne le développement personnel, les capacités associées à la compétence 1 témoignent d'une conception réductrice de l'éducation à la santé qui se résume à la capacité de se conformer aux règles de sécurité. Quant au domaine des langues, il serait mieux servi si les capacités et habiletés associées à la compétence 5 étaient plus explicites en matière d'éveil à l'écrit et si la place du livre comme support aux apprentissages y était mieux campée.

La situation paraît plus inquiétante, toutefois, dans le cas des trois autres domaines –technologie, sciences et mathématiques; univers social; arts – auxquels aucune référence explicite n'est faite. Tout au plus trouve-t-on, dans les sections sur les habiletés, quelques rares mentions que l'on peut associer à certaines disciplines de ces domaines. Par exemple, on peut présumer que « tenir compte des différents concepts liés au temps, à l'espace et aux quantités » fait appel à des apprentissages en histoire, en géographie ou en mathématiques; ou encore que « faire appel à sa créativité » n'est pas sans rapport avec les arts. L'on doit toutefois reconnaître que ces quelques allusions ne font pas du programme un menu bien substantiel en ce qui concerne l'éveil à ces trois domaines.

Certes, l'on peut invoquer que la compétence 6 « Mener à terme un projet personnel en utilisant différents langages » ouvre la voie à des apprentissages dans tous les domaines. Le texte explicitant le sens de la compétence 6 (p. 23) précise d'ailleurs que, pour l'enfant, il s'agit d'un premier contact avec les disciplines scolaires qu'il abordera au primaire. La Commission émet des réserves sérieuses sur cette interprétation. Elle est d'avis qu'on ne peut considérer que le seul fait de faire appel aux différents langages (verbal, symbolique, artistique) dans le cadre de la réalisation d'un projet personnel comporte un passage obligé de l'élève par les disciplines ou domaines d'apprentissage. En effet, rien n'est moins sûr, d'autant que, selon la capacité 3 associée à cette compétence, l'élève doit transmettre les résultats de son projet selon « le » langage choisi. Même si on l'invite à choisir des stratégies variées, rien ne l'oblige à avoir recours aux divers langages et encore moins aux contenus en usage dans les divers domaines d'apprentissage, contenus qui ne peuvent d'ailleurs, en toute rigueur, être réduits à des langages.

Le fait que le terme « projet » soit utilisé à de nombreuses reprises dans le programme, parfois comme un contexte de réalisation au même titre que le jeu (compétences 3 et 4), à d'autres moments comme un élément d'un critère de réussite (compétences 2 et 4), ou encore comme un moyen de préciser les intentions visées par d'autres compétences (compétences 2, 4 et 5), fait planer un doute sérieux sur la pertinence de faire de la conduite d'un projet personnel l'une des compétences clés du programme d'éducation préscolaire. Dans ce contexte, la compétence 6 apparaît comme une sorte de fourre-tout pour les compétences méthodologiques, pour celles liées aux domaines d'apprentissage, et pour l'interdisciplinarité. La Commission est d'avis qu'il serait préférable de bien distinguer ces divers volets.

Comme le Programme des programmes s'appliquera aussi au préscolaire, le programme d'éducation préscolaire devrait établir clairement les liens qu'il entretient avec celui-ci, notamment les points d'ancrage avec les domaines d'expérience de vie et, éventuellement, la contribution au développement des compétences transversales.

La Commission estime aussi que le rehaussement culturel recherché ne peut être atteint si l'élève n'est pas mis en contact, dès le préscolaire, avec le patrimoine culturel et, notamment, avec les savoirs constitués dans les divers domaines. Sur ce plan, le « nouveau » programme (1999) représente un recul par rapport au programme précédent (1997) qui, même s'il ne précisait pas de résultats attendus de l'élève, faisait néanmoins une présentation de chaque domaine d'apprentissage, qui permettait de circonscrire la contribution de ces domaines au développement et à la formation de l'élève et d'attirer l'attention du personnel enseignant sur les apprentissages qu'ils impliquaient.

Le silence sur les domaines d'apprentissage risque également de compromettre l'arrimage entre l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire. Par exemple, dans la présentation des programmes de mathématiques (p. 162), de sciences et technologie (p. 177) et de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (p. 181), on affirme prendre appui sur les activités d'exploration réalisées en maternelle, voire sur les bases qui y auraient été acquises. Pourtant, le programme d'éducation préscolaire ne permet pas de savoir si des apprentissages sont visés dans ces domaines et encore moins d'en connaître la nature et l'ampleur.

La Commission ne demande pas que le programme comporte un énoncé de compétence pour chaque domaine d'apprentissage. Au contraire, elle considère qu'une approche plus intégrée dans laquelle l'éveil aux divers domaines serait mis à contribution pour le développement des compétences serait préférable. Elle souhaite cependant que cet apport soit explicite.

- [Un programme aux exigences partiellement rehaussées... mais qui supporte encore mal la comparaison](#)

La Commission considère que, comparativement au programme d'éducation préscolaire précédent qui ne présentait pas de résultats attendus de l'élève, mais uniquement des exemples de résultats possibles, ce programme représente une amélioration. Les composantes du programme (notamment les compétences, capacités et habiletés et, éventuellement, les contenus), si elles étaient pleinement exploitées, pourraient conduire à l'énoncé d'attentes claires en ce qui a trait aux apprentissages visés à l'éducation préscolaire. Comme nous l'avons évoqué au deuxième chapitre, cela correspond à des demandes sociales maintes fois réitérées.

Dans la même veine, l'intention avouée de mettre l'accent sur l'instrumentation méthodologique de l'élève tranche avantageusement avec les programmes antérieurs et avec une conception du développement global de l'enfant dont on postulait le caractère indivisible, ce qui semblait rendre suspect tout travail systématique sur l'une ou l'autre de ses dimensions.

Cependant, la Commission déplore le flou qui caractérise le niveau d'exigence du programme. La nature imprécise et répétitive des compétences et des contextes de réalisation ne lui permet pas de se faire une idée claire des résultats attendus de l'élève en fin de parcours. Cette imprécision s'étend, de manière plus prononcée encore, aux indications données en matière d'évaluation et de critères de réussite. Ces derniers ne fournissent pas au personnel enseignant les bases minimales dont il a besoin pour effectuer le travail de prévention qu'on attend de lui, et qui passe entre autres par un diagnostic précoce, et pour remplir les obligations prévues au régime pédagogique en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages. Le programme devrait fournir des indicateurs qui permettent d'observer et de repérer les aspects tangibles des progrès de l'élève par rapport aux diverses dimensions de son développement et de son éveil aux domaines d'apprentissage.

En comparaison d'autres programmes d'éducation préscolaire, celui-ci est peu satisfaisant. Les programmes d'éducation préscolaire en usage dans d'autres provinces ou pays, et que la Commission a eu l'occasion de consulter, sont nettement mieux structurés que le programme québécois soumis à son examen. Malgré la diversité qui les caractérise du point de vue des orientations (à caractère développemental ou scolarisant) ou des modes d'élaboration (par compétences, par profils de sortie ou par objectifs), ces programmes fournissent généralement des balises claires au personnel enseignant en ce qui a trait aux visées de l'éducation préscolaire et aux rapports qu'elle entretient avec l'enseignement primaire, aux résultats d'apprentissage attendus de l'élève dans divers domaines et aux contenus sous-jacents, au rôle de l'enseignante ou de l'enseignant, et à l'évaluation des apprentissages [\(32\)](#).

- En somme, un programme qui, malgré certaines améliorations, appelle des ajustements considérables

La Commission saisit mal la filiation entre le « nouveau » programme (1999) qui vient de lui être soumis et le programme « renouvelé » (1997) qui avait fait l'objet de deux ans de mise à l'essai. Les résultats de la mise à l'essai n'ont pas été réinvestis dans ce « nouveau » programme. Il en va de même des attentes exprimées depuis plusieurs années par rapport à l'ancien programme (1981) et que la Commission a rappelées au chapitre précédent. Plusieurs des lacunes identifiées sont encore là, en particulier la faiblesse du développement cognitif et l'absence de contenus. D'autres se sont ajoutées, notamment le manque de références explicites aux domaines d'apprentissage, la non-fiabilité des repères en matière d'évaluation, l'absence de référence au rôle éducatif des parents.

Dans son état actuel, le programme ne constitue pas un bon outil de planification pour l'enseignement ni un instrument utile pour la coordination pédagogique.

En conséquence, la Commission invite le ministre à y apporter les améliorations suivantes :

- Clarifier la perspective adoptée en matière de « préscolarisation ».

- Accorder plus de place au développement cognitif en s’attachant explicitement à l’éveil aux différents domaines d’apprentissage, tout en introduisant des apprentissages liés à des stratégies métacognitives.
- S’assurer que les principales composantes du programme (compétences, capacités, habiletés et contenus) prévoient explicitement des apprentissages liés à chacun des 5 domaines d’apprentissage, sans verser dans le cloisonnement disciplinaire.
- Éviter les répétitions (les compétences 3 et 4 qui portent sur le développement social donnent lieu à plusieurs répétitions dans les textes relatifs au sens des compétences).
- Enrichir les apprentissages relatifs à l’éducation à la santé de sorte qu’ils ne se limitent pas, comme c’est le cas actuellement dans la compétence 1, au respect des règles de sécurité.
- Être plus précis en ce qui concerne l’éveil à l’écrit et faire une place au livre.
- Prévoir une compétence qui porte sur l’intégration des savoirs, l’objectif visé n’étant pas que l’élève mène à terme un projet (comme cela est formulé dans l’actuelle compétence 6), mais qu’il puisse témoigner de sa capacité d’intégrer les savoirs acquis, ceux de l’ordre des domaines comme ceux relevant de la méthodologie.
- Rendre visibles les points d’ancrage de ce programme avec le Programme des programmes.
- Déterminer, comme il est fait pour les autres programmes d’études, les contenus d’apprentissage à acquérir en rapport avec les compétences visées.
- Préciser les critères de réussite, de façon à faciliter le travail ultérieur d’évaluation formative et d’élaboration d’outils en ce domaine.
- Resserrer la continuité éducative notamment en rendant visibles les liens qui unissent les apprentissages faits par les élèves du préscolaire et par ceux des deux premières années du primaire, tout en maintenant un programme distinct pour le préscolaire. Aborder explicitement la question de la continuité éducative avec les centres de la petite enfance et avec les parents.
- Indiquer les sources ou références bibliographiques et annexer un lexique qui définit les termes utilisés.

Étant donné l’ampleur des réaménagements suggérés, la Commission demande au ministre que le programme lui soit de nouveau soumis pour examen avant qu’il n’en autorise l’implantation.

4 - LES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE

- Une formation initiale et continue adéquate du personnel enseignant

La formation initiale

Conformément aux orientations données par le ministère de l'Éducation en 1994 (33), la formation initiale du personnel enseignant de l'éducation préscolaire est suivie dans le cadre d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. **À l'instar de la plupart des intervenants du monde de l'éducation, la Commission considère que ce mode d'organisation de la formation a le mérite d'assurer une polyvalence aux futurs enseignants et enseignantes et d'éviter la marginalisation du préscolaire en l'associant étroitement à l'enseignement primaire.**

Toutefois, dans son document d'orientation, le Ministère rappelait qu'il devait y avoir « à l'intérieur de chacune des composantes, un équilibre dans la répartition des cours et des stages entre l'éducation préscolaire et chacun des cycles du primaire » (34). Force est de constater que cette intention est loin de toujours se concrétiser dans les programmes universitaires. Une étude comparative de ces programmes, effectuée pour le compte du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) (35), révèle que la formation à l'éducation préscolaire est prise en compte dans tous les programmes étudiés, mais qu'il est souvent difficile de se faire une idée de la place exacte qui lui est réservée, étant donné le manque de précision des titres, des objectifs et des descriptions des cours et des stages. Il existe un tronc commun de cours et de stages, dont le contenu varie selon les universités, et qui sont obligatoires pour tous les étudiants et étudiantes qui se destinent à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Par ailleurs, le nombre d'unités obligatoires qui préparent spécifiquement à l'éducation préscolaire va de 3 à 15 unités selon les universités. Tout juste la moitié des programmes inclut un stage qui porte spécifiquement sur l'éducation préscolaire. La Commission s'interroge sur la capacité de tous ces programmes à préparer adéquatement à enseigner au préscolaire et sur les conditions à mettre en place pour offrir de meilleures garanties à cet égard.

La Commission a pris connaissance de l'avis que vient de rendre public le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), qui avait reçu de M^{me} Pauline Marois, alors ministre de l'Éducation, le mandat d'analyser les conséquences de la réforme de l'éducation sur la formation à l'enseignement (36). En ce qui a trait à l'éducation préscolaire, elle y a trouvé des éléments qui rejoignent pour l'essentiel sa propre analyse.

Dans son avis au ministre de l'Éducation (37), le COFPE recommande, compte tenu de l'avènement de l'éducation préscolaire à temps plein à partir de l'âge de cinq ans, une mise à jour des orientations et des compétences attendues du personnel enseignant de l'éducation préscolaire, une précision de la nouvelle place de cette formation dans les programmes universitaires et une clarification des liens qui l'unissent à l'enseignement au primaire. Dans les commentaires justifiant cette recommandation,

le COFPE suggère des éléments de compétences qu'il serait souhaitable de développer chez les futurs enseignants et enseignantes à l'éducation préscolaire : une évaluation non scolarisante, la communication avec les parents, le dépistage des problèmes d'apprentissage, la remédiation rapide aux difficultés en collaboration avec les autres intervenants, les stratégies pour développer chez les jeunes enfants une attitude positive envers le savoir et les assises d'une méthode d'apprentissage efficace.

Étant donné l'importance des objectifs visés par l'éducation préscolaire et vu la place réduite et variable qui lui est accordée dans les programmes universitaires de formation du personnel enseignant, le COFPE recommande que soit assuré un seuil suffisant de formation en éducation préscolaire, en fonction des compétences attendues pour ce niveau d'éducation, et que soient établies les exigences à satisfaire pour l'agrément des programmes de formation à l'enseignement à l'éducation préscolaire.

Le Comité recommande également que la formation pratique comprenne, dans la mesure du possible, un stage en éducation préscolaire. Conscient du peu de places disponibles dans les écoles pour un tel stage et du nombre restreint de maîtres associés à l'éducation préscolaire, le Comité invite les universités à imaginer de nouvelles modalités de formation pratique.

À l'instar du COFPE, la Commission attire l'attention du ministre sur l'importance de mettre à jour les orientations et compétences attendues en matière de formation à l'éducation préscolaire. Elle l'invite à fournir des balises plus nettes quant aux manières d'atteindre l'équilibre recherché dans la répartition des cours et des stages entre l'éducation préscolaire et les cycles du primaire, et à exprimer ces balises sous la forme d'exigences précises en matière d'agrément des programmes de formation.

La formation continue

Le passage à la maternelle à temps plein pour tous les enfants de 5 ans, à compter de l'automne 1997, a donné lieu à une augmentation de plus du tiers (36,3 p. 100) du personnel enseignant de l'éducation préscolaire. Le nombre d'enseignantes et d'enseignants est alors passé de 3 743 à 5 102. Pour l'essentiel, le personnel additionnel nécessaire a été puisé dans le bassin du personnel du primaire (38). Celui-ci a généralement suivi une formation initiale qui le préparait à intervenir à la fois au préscolaire et au primaire. Cependant, étant donné le peu d'attention accordé au préscolaire dans les programmes de formation initiale à l'enseignement et l'évolution rapide des connaissances en ce qui a trait au développement des enfants, aux processus cognitifs et à la pédagogie propres à ce niveau, on comprendra aisément l'ampleur des besoins de formation continue.

La révision du programme, si elle a l'envergure que la Commission souhaite qu'elle ait, exigera des efforts accrus de formation continue. Les activités de perfectionnement sont des occasions de faire partager les nouvelles orientations ministérielles relatives à la mission du préscolaire et à la nature

des apprentissages qu'on entend y poursuivre. À défaut d'investissement dans la formation continue du personnel, on risque fort que le personnel en place depuis longtemps perpétue, par ses pratiques, l'ancien programme et que les nouveaux arrivés transposent des pratiques pédagogiques en vigueur au primaire. Certes, le programme devrait être suffisamment clair pour éviter que la marge de manœuvre pédagogique conduise à ce qu'il y ait autant de programmes qu'il y a d'enseignantes et d'enseignants, mais l'appropriation du programme par chaque enseignante et enseignant ne peut être évitée si l'on veut s'assurer d'une mise en œuvre cohérente et concertée.

Au-delà du programme lui-même, le personnel enseignant du préscolaire doit aussi être sensibilisé aux objectifs de l'ensemble de la réforme de même qu'aux nouvelles politiques et aux nouveaux encadrements qui le concernent, notamment en matière d'adaptation scolaire, d'intégration et d'éducation interculturelle, et d'évaluation des apprentissages.

En conséquence, la Commission recommande au ministre de prendre les mesures nécessaires pour que s'amorcent le plus tôt possible les activités de formation continue rendues indispensables par la réforme de l'éducation préscolaire.

Dans un avis antérieur portant sur les sciences et la technologie (39), la Commission avait indiqué un ensemble d'éléments à considérer dans les orientations et les programmes que le Ministère adopterait ou soutiendrait relativement au perfectionnement du personnel enseignant : la reconnaissance de l'amplitude des besoins, l'accessibilité régionale, le recours à l'expertise développée dans les réseaux d'éducation, la concordance entre la démarche de perfectionnement et la démarche privilégiée dans les programmes d'études, l'accent sur une pratique réflexive, le leadership ministériel et l'adéquation du financement. Elle estime que ces éléments doivent aussi guider la planification du perfectionnement qui sera organisé à l'intention du personnel enseignant du préscolaire (40).

- Des classes d'une taille raisonnable

L'accueil en milieu scolaire d'enfants de 4 et 5 ans comporte ses exigences. L'atteinte des objectifs du programme d'éducation préscolaire, notamment en matière de communication et de socialisation, suppose des groupes qui ne soient pas trop nombreux de façon à favoriser la participation des élèves et à permettre au personnel enseignant d'être attentif aux besoins de chacun. Dans le cas de la maternelle 4 ans, qui reçoit des élèves considérés comme à risque, cette exigence paraît encore plus impérative. Cette réalité est reconnue puisque les règles de formation des groupes varient selon l'âge et les caractéristiques des élèves qui les composent. Pour les groupes ordinaires, la moyenne passe ainsi de 15 élèves au préscolaire 4 ans, à 20 au préscolaire 5 ans, à 23 élèves en 1^{re} année, pour atteindre 25 en 2^e et 3^e année. Pour l'effectif de 5 ans qui a des besoins particuliers, la moyenne est inférieure : dans les classes d'accueil et de soutien linguistique, elle est de 15 élèves et, dans les classes spéciales pour élèves handicapés ou en difficulté, elle varie de 4 à 8 élèves selon la gravité du handicap(41). Plusieurs recherches ont montré que les petites classes comportaient des avantages

certaines pour la réussite des élèves de la maternelle et des premières années du primaire, notamment en ce qui concerne les acquis en lecture et en mathématiques (42). ***En vue de créer des conditions facilitantes pour l'intégration, la formation et la réussite des élèves de l'éducation préscolaire, la Commission invite le ministre à promouvoir des règles de formation de groupes qui garantissent, pour les classes du préscolaire, un nombre d'élèves inférieur à celui qui est établi pour les premières années du primaire.***

- Une utilisation optimale du temps dans un environnement d'apprentissage riche

On comprendra aisément que l'effet de la maternelle sur le développement et la formation de l'élève ne dépend pas de sa seule fréquentation, fût-elle à temps plein, mais peut varier considérablement selon ce qui s'y vit. À cet égard, une recension d'études américaines (43) a fait ressortir que certaines maternelles à temps partiel disposaient d'un temps de formation de qualité supérieure à celui de maternelles à temps plein, et que la proportion du temps de présence consacrée à la tâche éducative était également plus faible dans ces dernières. Si la longueur de la journée scolaire définit des possibilités pour l'apprentissage, elle ne garantit en rien ce qui se passe dans la classe.

Une autre étude américaine (44) a montré que, même si la plupart des éducatrices et éducateurs de la petite enfance approuvaient les orientations mises en avant par l'Association nationale pour l'éducation des jeunes enfants (NAEYC), les activités vécues en classe de maternelle s'en éloignaient considérablement. Les activités relatives à la motricité paraissaient plus appropriées, alors que certaines activités liées au développement social, à la créativité et aux soins personnels faisaient piètre figure. Dans près de la moitié des classes, les enfants passaient la plupart de leur temps en grands groupes. Le recours aux cahiers d'exercice et à l'apprentissage par cœur était courant. Rares étaient les classes dans lesquelles les enfants assumaient le leadership des activités ou le partageaient avec le personnel enseignant.

Au Québec, des recherches (45) ont révélé que, dans les maternelles, les enseignantes manifestaient une certaine indifférence pour l'aménagement d'aires favorisant le jeu symbolique et que les enfants s'adonnaient souvent à une activité symbolique peu signifiante et en deçà de leur âge, notamment à cause de l'aménagement physique. Sur ce plan, la cohérence dans l'agencement du mobilier et du matériel, une organisation qui permet une diversité de rôles, un matériel complet et une certaine intimité de l'aire de jeu seraient des aspects déterminants. Une bonne planification assurerait une meilleure qualité du jeu de l'enfant ainsi que des comportements plus appropriés aux aires d'activités, ce qui améliorerait l'apprentissage (46). Des liens ont également été observés entre la qualité des environnements en maternelle et certains aspects du développement du langage.

La qualité de cet environnement d'apprentissage suppose aussi que les ressources disponibles dans l'école (par exemple bibliothèques, laboratoires, ordinateurs, gymnases) soient accessibles aux élèves et au personnel enseignant du préscolaire comme à ceux de l'enseignement primaire.

La Commission attire l'attention du ministre sur le rôle crucial du personnel enseignant de l'éducation préscolaire dans l'aménagement de l'environnement et la gestion du temps en vue d'une formation de qualité, et l'invite à sensibiliser ses partenaires à ces réalités, notamment par son programme d'éducation préscolaire et par ses orientations en matière de formation initiale et continue du personnel enseignant.

- Un soutien accru à l'engagement éducatif parental

La pertinence de soutenir le développement des compétences parentales est largement reconnue dans le monde de l'éducation. L'effet positif de telles interventions auprès des parents sur la réussite scolaire des élèves de milieux économiquement faibles a été depuis longtemps observé (47).

Certaines caractéristiques de l'environnement familial, dont les pratiques d'éducation des parents, ont une influence marquée sur le développement des jeunes enfants. Par exemple, des recherches ont montré que les jeunes enfants qui vivent dans un environnement plus stimulant, où les parents sont plus affectueux et encourageants, en tirent profit sur le plan du développement psychomoteur, social, langagier et cognitif (48). La stimulation par des jeux, des jouets et du matériel de lecture est le volet de l'environnement familial qui présente les liens les plus importants avec les divers aspects du développement de l'enfant (49).

Dans les familles de milieux défavorisés, certaines compétences parentales sont considérées comme des facteurs de résilience, c'est-à-dire qu'elles font contrepoids à des conditions socio-économiques difficiles qui, en règle générale, affectent négativement la réussite scolaire. La capacité d'empathie, les habiletés de communication verbale et non verbale, les habiletés de résolution de problème ainsi que certains traits de personnalité (sentiment profond de contrôle et de compétence éducative personnelle) sont du nombre. Ces caractéristiques favoriseraient l'autonomie de l'enfant et sa capacité à se distancier d'une situation problématique(50). En ce sens, il serait souhaitable qu'elles soient développées chez tous les parents.

La Commission invite le ministre à faire appel aux résultats des recherches faites en vue de déterminer les conditions qui assurent un plus grand engagement éducatif parental. Tout en reconnaissant le besoin d'efforts accrus en milieux défavorisés, elle l'invite également à promouvoir l'accès de tous les parents à des programmes visant la sensibilisation et l'instrumentation en matière d'attitudes et de pratiques parentales favorables au développement et à la réussite scolaire des élèves.

5 - L'ARRIMAGE ENTRE LE PRÉSCOLAIRE ET LES AUTRES SERVICES ÉDUCATIFS

- Une intégration du préscolaire et des premières années du primaire au sein d'un même cycle

Des propositions à cet égard au Québec

La Commission des programmes d'études s'est engagée, dans son avis sur le calendrier de réforme des programmes (51), à examiner non seulement le programme d'éducation préscolaire, mais également les liens à établir avec le premier cycle du primaire, et à analyser la possibilité d'y intégrer l'éducation préscolaire.

Au préalable, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum, dans son rapport *Réaffirmer l'école*, avait proposé que la formation de base commune s'étende de la maternelle 5 ans jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire, soit la neuvième année. Il avait également recommandé qu'à court ou moyen terme la maternelle plein temps 5 ans fasse formellement partie du premier cycle du primaire (52).

L'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* n'a pas explicitement fait sienne cette orientation, même s'il y est affirmé qu'on doit désormais inclure dans la formation de base commune l'éducation préscolaire offerte à temps plein à tous les enfants de 5 ans.

Dans le rapport d'évaluation du programme renouvelé d'éducation préscolaire (rapport Carbonneau), la proposition émanant du rapport Inchauspé d'intégrer le préscolaire au premier cycle du primaire est vue comme une solution intéressante, même si l'on reconnaît qu'elle suscite la méfiance dans les milieux du préscolaire où l'on craint que les attentes de scolarisation du primaire l'emportent sur les objectifs développementaux du préscolaire. L'auteur du rapport énonce certains avantages d'un tel choix : un moins grand isolement du préscolaire; un rapprochement plus naturel du préscolaire avec le primaire plutôt qu'avec les centres de la petite enfance en raison de son statut dans le système scolaire et des personnels qui y oeuvrent; une plus grande concertation du personnel enseignant du préscolaire et du primaire, impliquant la définition et la poursuite d'objectifs dans une perspective de continuité et de complémentarité; la prise en charge de groupes d'élèves par des équipes d'enseignants de sorte que le parcours scolaire des élèves soit davantage régulé par leur maturation et leurs capacités plutôt que par des butoirs temporels; une connaissance et une compréhension réciproques meilleures de la mission du préscolaire et du primaire. Prenant appui sur ces aspects positifs, il recommande que les démarches soient entreprises pour inclure la maternelle dans le premier cycle du primaire.

Un coup d'œil sur divers modèles à l'étranger

La transition éducative entre la maternelle et la première année est un sujet de préoccupation majeur dans beaucoup de pays. En Europe (53), la situation est très diversifiée. Dans certains pays, les enseignantes et enseignants des deux niveaux sont tout simplement invités à collaborer plus étroitement. Dans d'autres pays, des mécanismes plus officiels sont établis.

Aux Pays-Bas et en Irlande, l'objectif d'assurer la continuité éducative s'est concrétisé par

l'intégration complète de l'éducation préscolaire à l'enseignement primaire. À l'opposé, l'Allemagne, dont l'offre de services éducatifs préscolaires est assez réduite, a choisi une voie que l'on pourrait qualifier d'adaptation par le haut. On estime que l'éducation préscolaire ne doit pas anticiper sur les matières qui seront abordées à l'enseignement primaire. Pour favoriser la transition, on demande à l'école primaire d'adapter ses méthodes pédagogiques en poursuivant l'apprentissage par le jeu pendant les deux premières années.

Ailleurs, des activités de nature scolaire sont organisées pour faciliter le passage au primaire. Au Danemark, les enfants de la maternelle ont 3 ou 4 leçons par jour pour les préparer progressivement à la vie scolaire; les enfants de la maternelle peuvent recevoir le même enseignement que ceux des deux premières années du primaire. En Italie, le préscolaire et le primaire sont tenus de fixer d'un commun accord des modalités d'organisation et de déroulement des activités didactiques ainsi que des échanges d'information ou d'expériences. Au Portugal, la loi prévoit, depuis 1991-1992, la possibilité d'intégrer l'éducation préscolaire aux « écoles de base intégrées ». En France, tout en comportant son programme spécifique, la section des grands (les 5 ans) fait partie intégrante, avec la 1^{re} et la 2^e année de l'école élémentaire, du cycle des apprentissages fondamentaux. Il en va de même en Belgique où la maternelle 5 ans est incluse dans le 2^e cycle, avec les premières années de l'enseignement primaire (les 5-8 ans).

Dans plusieurs États américains, des compétences, objectifs ou « standards » sont établis par discipline, et situés sur un continuum allant de la maternelle à la 12^e année.

Dans certaines provinces canadiennes, la préoccupation d'assurer la continuité éducative entre le préscolaire, le primaire et le secondaire s'est concrétisée par la précision d'attentes relatives aux résultats d'apprentissage par domaine ou discipline, s'échelonnant sur les trois ordres d'enseignement. En Colombie-Britannique, ces attentes sont présentées par cycle, la maternelle et la première année étant regroupées au sein d'un même cycle. Les autres signataires du *Western Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education, Kindergarten to Grade 12* (Manitoba, Saskatchewan, Alberta, Yukon et Territoires du Nord-Ouest), bien qu'ils formulent généralement des attentes par domaine ou discipline et qu'ils les situent sur un continuum allant de la maternelle à la 12^e année, ne procèdent pas à leur intégration pour la maternelle et la première année.

À la recherche d'un « modèle québécois »

La Commission est d'avis qu'il faut accorder une attention particulière à la continuité éducative. À cet égard, assurer une transition harmonieuse entre le préscolaire et le primaire est un enjeu majeur en matière de réussite éducative. Comment faire pour que le préscolaire sorte de cette « insularité » qui l'a jusqu'ici caractérisé, tant en ce qui a trait au programme qu'à la composition des équipes éducatives, sans pour autant basculer dans son assimilation complète par le primaire? Comment promouvoir une cohabitation pédagogique réelle de ces deux entités au sein de l'école primaire?

À la suite de l'analyse qu'elle a faite des diverses formules en usage ailleurs pour garantir

l'harmonisation entre le préscolaire et le primaire, la Commission en arrive à la conclusion que certains modèles ne seraient pas conformes aux intentions de la réforme et au contexte québécois. Ainsi en est-il des formules suivantes : la scolarisation précoce (modèle hollandais et irlandais), l'association étroite avec les centres de la petite enfance (modèle allemand), l'approche disciplinaire par degré qui inclut la maternelle (modèle de certains États américains et provinces canadiennes), l'approche d'un cycle conjoint maternelle et premières années du primaire sans programme distinct pour la maternelle (modèle de la Colombie-Britannique).

Considérant que le statu quo n'est pas acceptable, compte tenu que les appels à une meilleure harmonisation ont montré leurs limites, la Commission estime que la solution suivante est la plus appropriée : l'intégration du préscolaire et des deux premières années du primaire au sein d'un même cycle, assortie du maintien d'un programme distinct pour le préscolaire. La Commission voit plusieurs avantages à un tel changement : il resserrerait la continuité éducative entre le préscolaire et le primaire; il améliorerait la supervision pédagogique par les directions d'école, traditionnellement peu marquée au préscolaire; il permettrait la constitution d'équipes d'enseignants travaillant à la fois au préscolaire et au primaire, facilitant ainsi la connaissance mutuelle et la rétroaction; il favoriserait la visibilité et la reconnaissance du travail pédagogique réalisé au préscolaire; il favoriserait une ouverture au décroisement des groupes d'élèves pour mieux répondre à leurs besoins; il respecterait la spécificité du préscolaire, par le maintien de son programme, tout en indiquant plus clairement sa contribution à l'atteinte d'objectifs de fin de cycle, celle-ci étant située après la 2^e année du primaire; il donnerait au cycle son plein sens pédagogique, en en faisant un espace-temps plus long qui favorise la diversité et l'adaptation des parcours ainsi que la composition d'équipes d'enseignants en mesure de suivre, sur quelques années, le cheminement de leurs élèves.

Une autre possibilité pourrait être envisagée : la constitution d'un cycle particulier pour le préscolaire, situé en continuité avec un cycle regroupant les deux premières années du primaire, et assortie du maintien d'un programme distinct pour le préscolaire. Cette solution, sans être pleinement satisfaisante, serait néanmoins préférable au statu quo.

La Commission appelle toutefois à la vigilance en ce qui concerne l'importance de préserver la spécificité du préscolaire. Aux États-Unis, les pressions pour accroître la contribution de la maternelle à la réussite scolaire ont conduit à certaines dérives qu'il faudrait éviter : le passage d'un programme caractérisé par des activités adaptées au développement de l'enfant à un programme plus scolaire qui correspond pratiquement à ce qui était auparavant enseigné en 1^{re} année; le report de l'âge d'entrée à la maternelle de façon que les enfants puissent faire face à un programme aux exigences accrues; la sélection des enfants préalablement à leur entrée à la maternelle pour déterminer s'ils sont prêts pour l'école; le recours de plus en plus fréquent au redoublement à la maternelle ou à des formes déguisées de redoublement(54).

La Commission se montre également sensible aux propos de personnes qu'elle a interviewées selon lesquelles un arrimage plus harmonieux passe aussi par une remise en question de certaines pratiques d'enseignement traditionnel en usage au primaire et par une supervision et une

coordination pédagogiques qui respectent les visées du programme du préscolaire.

La Commission considère cependant que les avantages escomptés de l'intégration, au sein d'un même cycle, du préscolaire et des deux premières années du primaire l'emportent largement sur les inconvénients appréhendés, inconvénients qui peuvent d'ailleurs être prévenus par l'approbation d'un programme explicitement « préscolarisant » et par le maintien des dispositions du régime pédagogique prévoyant l'obligation d'admettre à l'enseignement primaire tout élève qui répond aux conditions d'âge prévues.

Pour les raisons qui viennent d'être évoquées, la Commission recommande au ministre d'intégrer, au sein d'un même cycle d'études, l'éducation préscolaire et les deux premières années du primaire, tout en maintenant un programme distinct pour cette première étape du parcours.

- Un rattachement administratif et pédagogique plus clair à la formation de base commune

Dans le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, Prendre le virage du succès, le préscolaire était regroupé avec les services de garde au sein d'une même ligne d'action « Intervenir dès la petite enfance ». Ce regroupement avait le mérite de présenter une vue d'ensemble des services éducatifs destinés aux tout-petits, le manque d'harmonisation des actions des divers organismes et ministères concernés ayant fait l'objet de nombreuses critiques. Ce choix paraissait d'autant plus cohérent que la ministre de l'Éducation d'alors était aussi ministre de la Famille et de l'Enfance. Toutefois, on peut se demander si cela n'a pas contribué à renforcer l'image de la maternelle comme un monde à part, plus près des garderies que du système scolaire.

L'urgence d'amorcer les travaux de renouvellement du programme d'éducation préscolaire pour répondre au passage à temps plein de la maternelle 5 ans a fait en sorte que ces travaux ont été menés parallèlement à ceux qui concernaient le primaire et le secondaire. L'énoncé de politique éducative L'école, tout un programme, qui situe les orientations ministérielles relatives à la formation de base, n'aborde que de façon très marginale l'éducation préscolaire. Alors que dans l'énoncé de politique précédent, *L'École québécoise*, mieux connu sous le nom de Livre orange, un chapitre entier était consacré aux orientations et moyens d'action en matière d'éducation préscolaire, l'énoncé qui guidera les interventions éducatives au cours des prochaines années demeure pratiquement muet sur la question. L'éducation préscolaire se retrouve, en quelque sorte, orpheline quant aux perspectives qui devraient inspirer ses actions à la suite de la présente réforme. La Commission comprend les conditions, presque incontournables d'ailleurs, qui ont conduit à une telle situation. Elle constate aussi, avec satisfaction, qu'un certain rattrapage a eu lieu dans les documents ministériels plus récents, notamment dans le Plan de formation et le Programme de formation de l'école québécoise, où un effort d'intégration de l'éducation préscolaire a été fait. ***Elle invite néanmoins le ministre à réaffirmer l'appartenance de la maternelle au système scolaire, tout en reconnaissant la nécessité d'une harmonisation avec d'autres services éducatifs à la petite enfance, et lui recommande de considérer l'éducation préscolaire comme faisant partie de la formation de base commune au sein de l'ordre d'enseignement « préscolaire-primaire ».***

À la suite d'un examen des documents qui servent de fondements à la réforme en cours – Loi sur l'instruction publique, projet de régime pédagogique, énoncé de politique éducative –, la Commission constate qu'il existe encore des zones floues, voire des « trous » importants, en ce qui concerne les encadrements qui balisent l'éducation préscolaire et leur harmonisation avec ceux de l'enseignement primaire et secondaire. Elle trouve utile de relever ici quelques-unes de ces absences qui mériteraient d'être comblées.

La distinction que fait la Loi sur l'instruction publique (article 461) entre les programmes d'activités de l'éducation préscolaire et les programmes d'études du primaire et du secondaire pouvait avoir sa raison d'être avant 1981 alors qu'une série de guides intitulés *Les activités à la maternelle* tenaient lieu de programme d'éducation préscolaire, mais on se demande quelle en est la pertinence aujourd'hui. Elle induit une ambiguïté certaine quant à savoir si certains articles de la loi s'appliquent ou non au préscolaire. De nombreux articles touchant des sujets aussi importants que l'approbation et la gratuité des manuels et du matériel didactique, le projet éducatif, le rôle du conseil d'établissement, le rôle de la commission scolaire dans l'évaluation et le contrôle de l'application des programmes, sans compter le rôle de la Commission des programmes d'études et du Comité d'évaluation des ressources didactiques, ne font référence qu'aux programmes d'études sans mention des programmes d'activités du préscolaire. Doit-on comprendre que l'éducation préscolaire est exclue du champ d'application de ces articles ou plutôt que ses programmes d'activités sont assimilables à des programmes d'études et que, par extension, ils y sont visés? Dans ce dernier cas, pourquoi maintenir une telle distinction dans la loi et dans le régime pédagogique? ***La Commission n'entend pas s'aventurer plus loin sur le terrain de l'analyse juridique, mais elle désire néanmoins attirer l'attention du ministre sur l'importance de lever toute ambiguïté quant au statut du programme d'éducation préscolaire. Pour ce faire, elle lui recommande de reconnaître ce programme comme un programme d'études.***

L'analyse du projet de Régime pédagogique montre également que les articles touchant l'éducation préscolaire gagneraient à être plus précis. Le but qui y est assigné aux services d'éducation préscolaire est constitué d'une série d'enchaînements qui font perdre de vue la cible. Il y est question du développement global de l'élève qui, à son tour, permet l'intégration des connaissances, des habiletés et attitudes qui, à leur tour, faciliteront l'acquisition des apprentissages qui seront ultérieurement proposés au primaire. ***La Commission est d'avis qu'une formulation plus directe du but de l'éducation préscolaire – par exemple permettre à l'élève d'acquérir des connaissances, des attitudes et des habiletés qui, tout en contribuant à son développement global, le prépareront à l'enseignement primaire – livrerait un message plus clair quant à ce qui est attendu du préscolaire. Advenant une mise à jour de l'énoncé de politique éducative « L'école, tout un programme », un ajout devrait être prévu pour préciser, comme il est fait pour l'enseignement primaire et secondaire, les buts de l'éducation préscolaire.***

En concordance avec la proposition d'intégration faite précédemment, la Commission recommande au ministre de considérer l'éducation préscolaire comme faisant partie, avec les deux premières années de l'enseignement primaire, du premier cycle d'études et d'en faire

mention dans le Régime pédagogique (chapitre 2, section II).

À la lecture des documents produits dans le cadre de la réforme du curriculum, on constate également un niveau de précision nettement moins grand quand il est question du préscolaire que lorsqu'il s'agit de l'enseignement primaire ou secondaire. À cet égard, dans le Plan de formation (version préliminaire, 14 décembre 1998), le fait que l'objectif de l'éducation préscolaire soit le même que celui des programmes de 1981 et de 1997 et, surtout, qu'il soit similaire à l'objectif général retenu pour le domaine des arts dans le Programme de formation a de quoi surprendre. ***La Commission recommande au ministre, pour la version finale du Plan de formation, de reformuler l'objectif général de l'éducation préscolaire pour y mettre en évidence la nature de la formation, les apprentissages visés et la préparation à l'étape suivante de la scolarité.***

La Commission constate aussi que, malgré les efforts faits pour inclure l'éducation préscolaire dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, des ajustements s'imposent encore pour lui garantir une réelle intégration. Par exemple, alors que l'objectif général de l'ordre d'enseignement, les buts et les caractéristiques des programmes d'études font l'objet d'une présentation détaillée pour le primaire, on ne trouve pas l'équivalent pour le préscolaire. De même, comme il a été souligné au troisième chapitre du présent avis, on saisit mal pourquoi le programme d'éducation préscolaire échappe à l'obligation de fournir de l'information sur des aspects considérés comme des composantes essentielles de tout programme d'études, dont certaines ont d'ailleurs un caractère prescriptif, notamment les contenus disciplinaires (qui pourraient être des contenus d'apprentissage) et les points d'ancrage avec le Programme des programmes. ***La Commission suggère au ministre de revoir les aspects ayant trait à l'éducation préscolaire dans le Programme de formation de façon à atteindre une plus grande harmonisation avec les autres composantes du Programme.***

La réforme en cours donne lieu à la formulation ou à la révision de bon nombre de politiques qui balisent les interventions éducatives, par exemple : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, politique d'évaluation, politique d'adaptation scolaire. ***La Commission invite le ministre à veiller à ce que les politiques qu'il énonce tiennent compte de la réalité du préscolaire et que leur champ d'application l'inclue.***

La Commission considère qu'une réponse favorable aux recommandations énoncées précédemment rendrait explicite la continuité qui existe entre le préscolaire, le primaire et le secondaire, et clarifierait le fait que les orientations et encadrements ministériels relatifs à la formation de base s'appliquent aussi au préscolaire, avec les spécificités qui s'imposent.

CONCLUSION

Pour assurer la réussite éducative du plus grand nombre, les premiers pas sur le terrain de l'école sont déterminants, tous en conviennent. L'éducation préscolaire est en ce sens un enjeu majeur de la

présente réforme. Or, elle se trouve aujourd'hui à un tournant. Précédée désormais de services éducatifs plus structurés, depuis la mise sur pied des centres de la petite enfance, et suivie d'un enseignement primaire dont les programmes d'études seront entièrement renouvelés, elle est appelée à se redéfinir. Par le présent avis, la Commission a voulu indiquer le sens que devrait prendre ce nécessaire repositionnement du préscolaire. Celui-ci concerne d'abord le programme éducatif à implanter dans les classes de maternelle, mais aussi son arrimage avec la formation de base commune. À cet égard, la Commission a adressé au ministre un certain nombre de recommandations qu'elle croit utile de rappeler ici.

À propos du programme

- *La Commission invite le ministre à apporter plusieurs corrections au programme d'éducation préscolaire avant sa distribution dans le réseau. Étant donné l'ampleur des réaménagements suggérés, la Commission demande au ministre que le programme lui soit de nouveau soumis pour examen avant qu'il n'en autorise l'implantation.*

À propos de la formation du personnel enseignant

- *À l'instar du COFPE, la Commission attire l'attention du ministre sur l'importance de mettre à jour les orientations et compétences attendues en matière de formation à l'éducation préscolaire. Elle l'invite à fournir des balises plus nettes quant aux manières d'atteindre l'équilibre recherché dans la répartition des cours et des stages entre l'éducation préscolaire et les cycles du primaire, et à exprimer ces balises sous la forme d'exigences précises en matière d'agrément des programmes de formation.*
- *La Commission recommande au ministre de prendre les mesures nécessaires pour que s'amorcent le plus tôt possible les activités de formation continue rendues indispensables par la réforme de l'éducation préscolaire.*

À propos de la qualité de l'environnement éducatif

- *En vue de créer des conditions facilitantes pour l'intégration, la formation et la réussite des élèves de l'éducation préscolaire, la Commission invite le ministre à promouvoir des règles de formation de groupes qui garantissent, pour les classes du préscolaire, un nombre d'élèves inférieur à celui qui est établi pour les premières années du primaire.*
- *La Commission attire l'attention du ministre sur le rôle crucial du personnel enseignant de l'éducation préscolaire dans l'aménagement de l'environnement et la gestion du temps en vue d'une formation de qualité, et l'invite à sensibiliser ses partenaires à ces réalités, notamment par son programme d'éducation préscolaire et par ses orientations en matière de formation initiale et continue du personnel enseignant.*

- *La Commission invite le ministre à faire appel aux résultats des recherches faites en vue de déterminer les conditions qui assurent un plus grand engagement éducatif parental. Tout en reconnaissant le besoin d'efforts accrus en milieux défavorisés, elle l'invite également à promouvoir l'accès de tous les parents à des programmes visant la sensibilisation et l'instrumentation en matière d'attitudes et de pratiques parentales favorables au développement et à la réussite scolaire des élèves.*

À propos de l'arrimage avec les autres services éducatifs

- *La Commission invite le ministre à réaffirmer l'appartenance de la maternelle au système scolaire, tout en reconnaissant la nécessité d'une harmonisation avec d'autres services éducatifs à la petite enfance, et lui recommande de considérer l'éducation préscolaire comme faisant partie de la formation de base commune au sein de l'ordre d'enseignement « préscolaire-primaire ».*
- *La Commission désire attirer l'attention du ministre sur l'importance de lever toute ambiguïté quant au statut du programme d'éducation préscolaire. Pour ce faire, elle lui recommande de reconnaître ce programme comme un programme d'études.*
- *La Commission est d'avis qu'une formulation plus directe du but de l'éducation préscolaire – par exemple permettre à l'élève d'acquérir des connaissances, des attitudes et des habiletés qui, tout en contribuant à son développement global, le prépareront à l'enseignement primaire – livrerait un message plus clair quant à ce qui est attendu du préscolaire. Advenant une mise à jour de l'énoncé de politique éducative L'école, tout un programme, un ajout devrait être prévu pour préciser, comme il est fait pour l'enseignement primaire et secondaire, les buts de l'éducation préscolaire.*
- *La Commission recommande au ministre d'intégrer, au sein d'un même cycle d'études, l'éducation préscolaire et les deux premières années du primaire, tout en maintenant un programme distinct pour cette première étape du parcours. En conséquence, la Commission recommande au ministre de considérer l'éducation préscolaire comme faisant partie, avec les deux premières années de l'enseignement primaire, du premier cycle d'études et d'en faire mention dans le Régime pédagogique (chapitre 2, section II).*
- *La Commission recommande au ministre, pour la version finale du Plan de formation, de reformuler l'objectif général de l'éducation préscolaire pour y mettre en évidence la nature de la formation, les apprentissages visés et la préparation à l'étape suivante de la scolarité.*
- *La Commission suggère au ministre de revoir les aspects ayant trait à l'éducation préscolaire dans le Programme de formation de façon à atteindre une plus grande harmonisation avec les autres composantes du Programme.*

- **La Commission invite le ministre à veiller à ce que les politiques qu'il énonce tiennent compte de la réalité du préscolaire et que leur champ d'application l'inclue.**
-

NOTES

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Prendre le virage du succès, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Ministère de l'Éducation du Québec, 1997, p. 3-7.
2. L'accès aux places à 5 \$ dans les centres de la petite enfance a d'abord été réservé aux enfants de 4 ans. L'année suivante, il a été étendu à ceux de 3 ans. Les enfants de 2 ans y seront admissibles en septembre 1999, et les moins de 2 ans en septembre 2000.
3. En 1998-1999, l'effectif de la maternelle 4 ans dans le réseau public (15 640 élèves) se répartissait comme suit : 144 à 180 demi-journées par an : 12,6 p. 100; 36 à 108 demi-journées : 14,5 p. 100; maternelle 4 ans à demi-temps avec complément en services de garde en milieu scolaire (Montréal) : 24,2 p. 100; animation Passe-Partout : 48,7 p. 100. Source : Distribution du fichier « élèves standard » 1998-1999, Direction des statistiques et des études quantitatives, Ministère de l'Éducation du Québec.
4. Lire à ce sujet : Guy LEGAULT. *L'animation Passe-Partout auprès des parents, Les pratiques observées en 1994*, Direction de la recherche, Ministère de l'Éducation du Québec, 1994, 24 pages; Claude BEAUCHESNE. *L'animation Passe-Partout auprès des parents, L'année scolaire 1994-1995*, Direction de la recherche, Ministère de l'Éducation du Québec, 1996, 10 pages; GROUPE DE TRAVAIL PASSE-PARTOUT. *Le soutien aux compétences parentales, Rapport du Groupe de travail Passe-Partout*, mars 1998, 34 pages.
5. MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE. *Jouer, c'est magique, Programme favorisant le développement global des enfants*.
6. MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE. *Programme éducatif des centres de la petite enfance*, Les Publications du Québec, 1997, 38 pages.
7. Fréquentation des services de garde en milieu scolaire. Source : Rapport-synthèse provincial 1996-1997 et Rapport au 21 janvier 1999, Direction de la formation générale des jeunes, Ministère de l'Éducation du Québec.
8. Sources : pour 1981 : OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE. *Rapport annuel 1993-1994*, Sainte-Foy, Les publications du Québec, 1994, p. 27; pour 1998 : tableaux fournis par le Ministère de la Famille et de l'Enfance.

9. Les résultats d'une enquête menée par le MEQ en 1988 révèlent que la majorité des enseignantes se déclarent en accord avec les orientations du programme (78,3 p, 100 tout à fait d'accord ou d'accord). Par ailleurs, certains commentaires négatifs, bien qu'exprimés par une minorité de répondantes, rejoignent les propos du Conseil supérieur de l'éducation quant aux lacunes à combler. Source : Ministère de l'Éducation. *Le personnel préscolaire exprime ses opinions et fait connaître ses besoins 1988-1989*, Ministère de l'Éducation du Québec, 1989, 55 pages.
10. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'éducation préscolaire*, Direction générale des programmes, Ministère de l'Éducation du Québec, 1981, 43 pages.
11. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme-Éducation préscolaire*, Ministère de l'Éducation du Québec, 1997, 61 pages.
12. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'éducation préscolaire : un temps pour apprendre*, Sainte-Foy, 1987, 52 pages; *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, 1994, p. 49-53; *Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action*, 1996, 121 pages.
13. COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final, Ministère de l'Éducation du Québec, 1996, p. 16-17.
14. Nicole GAGNÉ DUPUIS, Bernard TERRISSE et Thérèse BOUFFARD-BOUCHARD. « Le développement des contenus du savoir métacognitif de l'enfant de cinq ans par le jeu éducatif en coopération avec les parents », dans Bernard TERRISSE et Gérald BOUTIN (dir.) . *La famille et l'éducation de l'enfant*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994, p. 273-296.
15. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'éducation préscolaire : un temps pour apprendre*, Sainte-Foy, 1987, p. 26-33.
16. *Ibid.*, p. 33.
17. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Calendrier d'élaboration, d'implantation et de révision des programmes d'études*, Ministère de l'Éducation du Québec, 1998, p. 8.
18. Michel CARBONNEAU. *Programme Éducation préscolaire, Rapport d'évaluation*, Montréal, février 1998, 21 pages.

19. Sur la base d'une version préliminaire du programme renouvelé, qui n'a pas connu de modifications substantielles avant sa mise à l'essai, les responsables de l'éducation préscolaire à la CECM ont fait part au Ministère d'inquiétudes et de réserves qui rejoignent pour une bonne part les critiques que l'on retrouve dans le rapport Carbonneau. Les reproches suivants étaient adressés au programme : son incapacité à répondre à la commande, qui était de préciser la portée et l'application en classe des orientations de l'éducation préscolaire en vue d'une pratique convergente; l'évacuation de la formation à une méthodologie efficace de traitement de l'information, de gestion de projets et d'apprentissage, et à une démarche réflexive qui permette à l'enfant de commencer à acquérir les outils cognitifs souhaitables pour la réussite éducative; la présentation des activités d'éveil comme des éléments anecdotiques plutôt que comme des activités qui, tout en étant non scolarisantes, doivent être menées de façon rigoureuse en vue d'une préparation socioculturelle à l'apprentissage formel; le fait de véhiculer une conception des domaines de compétences qui ne correspond pas à l'état actuel des connaissances; le manque de cohérence et d'intelligibilité du texte. Source : Pierre CHAMBERLAND. *Dossier des maternelles plein temps. Programme révisé du préscolaire 4 et 5 ans. Premières réactions*, Montréal, CECM, 29 mai 1997, 3 pages.
20. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Orientations et encadrements pour l'établissement du Programme de formation*, Ministère de l'Éducation du Québec, 1998, 48 pages.
21. Source : Lettre de la ministre de l'Éducation à la présidente de la Commission des programmes d'études, 24 septembre 1998, 2 pages.
22. De l'avis des membres du comité d'experts, l'ordonnancement des apprentissages au sein du programme de même que la précision du poids relatif à accorder aux divers apprentissages ne sont pas nécessaires à l'éducation préscolaire. Sensible à ce point de vue, la Commission n'a pas retenu ces deux exigences pour l'examen du programme.
23. GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM. [*Réaffirmer l'école*](#), Ministère de l'Éducation du Québec, 1997, 151 pages.
24. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Ministère de l'Éducation du Québec, 1997, 40 pages.
25. Le programme d'éducation préscolaire est présenté aux pages 13 à 24 de ce document. Les pages indiquées entre parenthèses font référence à ce document : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, Document de travail, Version provisoire, 8 mars 1999, 353 pages.

26. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Orientations et encadrements pour l'établissement du Programme de formation*, Ministère de l'Éducation du Québec, 1998, p. 17.
27. *Ibid.*, p. 18.
28. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école québécoise - Énoncé de politique et plan d'action*, Ministère de l'Éducation du Québec, 1979, p. 122-124.
29. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Ministère de l'Éducation du Québec, Québec, 1997, 40 pages.
30. Lire à ce sujet : Gérard CHAUVEAU et Éliane ROGOVAS-CHAUVEAU. *Apprendre à lire, une acquisition sociale et culturelle*, Paris, avril 1998, 4 p., et Nadia REVAZ. *Comment l'enfant devient lecteur? La réponse de Gérard Chauveau*, avril 1998, 2 p. (site Internet).
31. Lire à ce sujet : Nicole GAGNÉ DUPUIS, Bernard TERRISSE et Thérèse BOUFFARD-BOUCHARD. « Le développement des contenus du savoir métacognitif de l'enfant de cinq ans par le jeu éducatif en coopération avec les parents », dans Bernard TERRISSE et Gérald BOUTIN (dir.) . *La famille et l'éducation de l'enfant*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994, p. 273-296.
32. Sources : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *Jardin d'enfants*, 1998. Gouvernement de l'Ontario, 1998, 23 pages; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Maternelle, Programme d'éducation*, Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 1991, 70 pages; ALBERTA EDUCATION. *Kindergarten Program Statement, September 1995 (Revised 1997)*, Gouvernement de l'Alberta, 1997, 18 pages; ALBERTA EDUCATION. *Programme d'éducation de maternelle en français langue première, Édition provisoire 1998*, Gouvernement de l'Alberta, 1998, 61 pages; SASKATCHEWAN EDUCATION. *Children and the Curriculum : the Kindergarten Program*, Gouvernement de la Saskatchewan, Ministère de l'Éducation, Site Internet, 1998; BRITISH COLUMBIA EDUCATION. *Prescribed Learning Outcomes K-7*, Site Internet, 1998; GOUVERNEMENTS DU MANITOBA, DE LA SASKATCHEWAN, DE L'ALBERTA, DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE, DU YUKON ET DES TERRITOIRES DU NORD-OUEST. *Western Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education, Kindergarten to Grade 12*, 1993; CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION. *Academic Content Standards K-12*, Site Internet, 1999; MISSISSIPPI DEPARTMENT OF EDUCATION. *Curriculum Framework K-12*, Office of Academic Education, Site Internet, 1999; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes de l'école primaire*, Centre national de développement pédagogique, France, 1995; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme des activités, Enseignement préscolaire de l'État*, Ministère de l'Éducation nationale, Bruxelles, Belgique, 1985, 109 pages.

33. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, Orientations et compétences attendues*, Ministère de l'Éducation du Québec, 1994, 34 p.
34. *Ibid.*, p. 20.
35. M'hammed MELLOUKI. *Analyse et comparaison des projets de programme de baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement primaire soumis au Comité d'agrément des programmes*, 1994, Rapport au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, Québec, août 1995, 138 p.
36. Lettre de la ministre Pauline Marois à M^{me} Francine Schoeb, présidente du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 29 janvier 1998.
37. COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE). *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement, Avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant 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*, Ministère de l'Éducation du Québec, mars 1999, 71 p.
38. Sources : effectif du personnel enseignant au préscolaire selon le champ et le statut. Données annuelles 1996-1997 et données au 30 septembre 1997 (commissions scolaires Crie et Kativik exclues), Ministère de l'Éducation du Québec.
39. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *L'enseignement des sciences et de la technologie dans le cadre de la réforme du curriculum du primaire et du secondaire, Avis à la ministre de l'Éducation*, Ministère de l'Éducation du Québec, octobre 1998, p. 30-44.
40. Les orientations rendues publiques récemment par le Ministère rejoignent, sous bon nombre d'aspects, les recommandations que la Commission formulait dans cet avis. Source : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Le virage du succès ensemble, Soutenir le développement des ressources humaines*, Ministère de l'Éducation du Québec, février 1999, 12 pages.
41. Source : convention collective de la Centrale de l'enseignement du Québec, (1995-1998). Pour les classes de maternelle 5 ans des écoles de milieux défavorisés prévues à l'annexe 56 de cette convention, la moyenne est de 18 élèves.

42. Les résultats des recherches recensées par l'Educational Research Service de même que ceux des études menées au Tennessee, en Caroline du Sud et en Indiana vont dans le même sens : la réussite est meilleure dans le cas des élèves qui ont fréquenté de petites classes (par exemple, de 13 à 17 élèves dans le cas du Tennessee), mais une fois sortis des petites classes, leur avance ne se maintiendrait pas très longtemps. Source : Robert E. SLAVIN. « School and Classroom Organization in Beginning Reading – Class Size, Aides, and Instructional Grouping », dans Robert E. SLAVIN, Nancy L. KARWEIT et Barbara A. WASIK. *Preventing Early School Failure*, Massachusetts, Allyn and Bacon, 1994, p. 122-142.
43. Nancy L. KARWEIT. « Issues in Kindergarten Organization and Curriculum », dans Robert E. SLAVIN, Nancy L. KARWEIT et Barbara A. WASIK. *Preventing Early School Failure*, Massachusetts, Allyn and Bacon, 1994, p. 78-101.
44. Cette étude a été conduite dans une centaine de classes de maternelle de Caroline du Nord et conclut que seulement 20 p. 100 d'entre elles pourraient être considérées comme adéquates sur le plan de l'approche développementale telle que définie par la NAEYC. Les principales caractéristiques de cette approche sont : un programme intégré qui vise le développement physique, émotionnel, social et cognitif de l'enfant; un apprentissage par le jeu libre qui fournit aux enfants des occasions de choisir parmi différents matériels et activités; un rôle de facilitateur plutôt qu'un rôle didactique pour le personnel enseignant. Source : Donna M. BRYANT, Richard M. CLIFFORD et Ellen PEISNER. « Best Practices for Beginners : Developmental Appropriateness in Kindergarten », *American Educational Research Journal*, hiver 1991, vol. 28, n° 4, p. 783-803.
45. Ces résultats ont été obtenus par l'observation de sept classes de maternelle, complétée par une autre étude dans trois classes de maternelle qui mettait l'accent sur la transformation de certaines aires à partir de critères prédéfinis. Source : Madeleine BAILLARGEON et Jacqueline THÉRIAULT. « Contribution de l'éducation préscolaire à la réussite scolaire : une perspective à renouveler », dans CRIRES ET FECS. *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques*, CEQ et Éditions Saint-Martin, 1992, p. 91-103.
46. Advenant que les références au rôle de l'enseignant ou de l'enseignante (p. 15, 18, 19, 21 et 23) soient maintenues dans le programme, il serait souhaitable qu'il s'en dégage une image moins réductrice. Par exemple, il serait intéressant de montrer que le soutien et l'accompagnement de l'élève sollicitent l'expertise professionnelle du personnel enseignant, notamment en ce qui concerne l'aménagement de l'environnement, la gestion du temps, l'observation des élèves en vue d'une adaptation de l'intervention éducative, la formulation d'exigences qui représentent des défis pour l'élève et l'encadrement d'ordre cognitif.

47. En ce qui a trait aux effets du programme d'animation Passe-Partout, lire : Guy LEGAULT. *Services éducatifs donnés aux enfants de quatre ans de milieu économiquement faible. Effet sur la diplomation*, Québec, Direction de la recherche, Ministère de l'Éducation du Québec, 1993, 12 pages.
48. Source : Bernard TERRISSE, Daniel S.L. ROBERTS, Ercilia PALACIO-QUINTIN et Brenda E. MACDONALD. « Effects of parenting practices and socioeconomic status on child development », *Swiss Journal of Psychology*, 57 (2), 1998, p. 114-123.
49. Source : E. PALACIO-QUINTIN et B. TERRISSE. « L'environnement familial et le développement de l'enfant d'âge préscolaire », *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 1, n° 1, 1997, p. 71-82.
50. François LAROSE, Bernard TERRISSE, Marie-Louise LEFEBVRE et Vincent GRENON. « L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle et du premier cycle de l'enseignement primaire : l'échelle des compétences éducatives parentales (ECEP) », *Mesure et évaluation*, 1998, 21 pages.
51. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Calendrier d'élaboration, d'implantation et de révision des programmes d'études*, Ministère de l'Éducation du Québec, 1998, p. 8.
52. GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM. *Réaffirmer l'école*, Ministère de l'Éducation du Québec, 1997, p. 65.
53. EURYDICE. *L'importance de l'éducation préscolaire dans l'Union européenne – Un état de la question*, Bruxelles, 1995; EURYDICE. *L'enseignement préscolaire et primaire dans l'Union européenne*, Bruxelles, 1994; EURYDICE. *Complément à l'étude « L'enseignement préscolaire et primaire dans l'Union européenne » - La situation en Autriche, Finlande et Suède et dans les pays de l'AELE-EEE (Islande et Norvège)*, Bruxelles, 1996.
54. NATIONAL ASSOCIATION OF EARLY CHILDHOOD SPECIALISTS IN STATE DEPARTMENTS OF EDUCATION. *Unacceptable Trends in Kindergarten Entry and Placement*, Springfield, Illinois, 1987, cité dans D. Bryant, R. Clifford et E. Peisner; Jim HOOK et Peggy SHAEFFER. *Wyoming Kindergartens : Past, Present, and Future*, Laramie, Wyoming Center for Educational Research, Wyoming University, 1993, 34 pages; Donna M. BRYANT, Richard M. CLIFFORD et Ellen PEISNER. « Best Practices for Beginners : Developmental Appropriateness in Kindergarten », *American Educational Research Journal*, hiver 1991, vol. 28, n° 4, p. 783-803.

Présidente : **Louissette BÉLIVEAU**, enseignante titulaire au primaire
Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke

Secrétaire : **Michèle BERTHELOT**, agente de recherche
Commission des programmes d'études

Membres : **Sylvie ANCTIL**, directrice adjointe
Commission scolaire des Samares

Pâquerette DUBÉ-HAECK, enseignante au préscolaire
Commission scolaire de Montréal

Ellen JACOBS, professeure au Département d'éducation*
Université Concordia

Marie JOBIN, enseignante au préscolaire
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Chantal LEFEBVRE, enseignante au primaire
Commission scolaire de l'Énergie

Georges OUELLET, conseiller pédagogique au préscolaire
Commission scolaire de Montréal

Claude VALOIS, directrice
Centre de la petite enfance La Charmille, Sainte-Foy

Lise VINCENT, enseignante au préscolaire
Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke

* M^{me} Jacobs n'a pas participé à la réunion de mise en commun des examens des experts.

ANNEXE B - LISTE DES INFORMATRICES ET INFORMATEURS CLÉS

Ginette BEAUSÉJOUR, présidente
Association d'éducation préscolaire du Québec

Luc BRUNET, responsable du dossier de l'éducation préscolaire
Fédération des syndicats de l'enseignement (Centrale de l'enseignement du Québec)

Michel CARBONNEAU, professeur honoraire
Université de Montréal, et consultant en éducation

Marie JACQUES, professeure
Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Diane MIRON, 1^{re} vice-présidente
Fédération des comités de parents de la province de Québec

Candide PINEAULT, membre de l'exécutif
Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire

Denis TRUELLE, professeur et responsable du baccalauréat en enseignement au
préscolaire et au primaire
Université de Sherbrooke

Suzanne VINCENT, professeure
Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

ANNEXE C - [LISTE DES MEMBRES DE LA COMMISSION DES PROGRAMMES
D'ÉTUDES 1998-1999](#)

Présidente : **Jeanne-Paule BERGER**, directrice générale
Commission scolaire des Phares

Membres* : **Gilles AUBIN**, directeur du Bureau des Relations internationales (sciences)
École Polytechnique de Montréal

Louissette BÉLIVEAU, enseignante titulaire au primaire
Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke

Hervé BERGERON, professeur de français, langue d'enseignement, au secondaire
Commission scolaire des Navigateurs

Louise BERTRAND, directrice adjointe aux programmes
Cégep de Trois-Rivières

Marie-France BRUNET, professeure d'arts plastiques au secondaire
Commission scolaire de Laval

Nicole FERGUSON, directrice,
École des hautes études en éducation, Université Bishop's

Pierre LAPERRIÈRE, professeur d'histoire au secondaire
Commission scolaire des Trois-Lacs

Lyne MARTIN, conseillère pédagogique
Commission scolaire de Montréal

Catherine MOYSAN, parent
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Sylvie TURCOTTE, professeure d'éducation physique au primaire
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

* — Monsieur **Marc-André COUILLARD**, professeur d'arts plastiques au secondaire, a été membre de la Commission jusqu'en mars 1999.

Personnel de la Commission :

Francine Bédard-Hô, agente de recherche
Michèle Berthelot, agente de recherche
Jean-Guy Hamel, spécialiste en sciences de l'éducation
Francyne Lavoie, spécialiste en sciences de l'éducation
Francine Richard, coordonnatrice
Renée Roy, agente de secrétariat

Rédaction : Michèle BERTHELOT

Recherche : Francine BÉDARD-HÔ et Michèle BERTHELOT

Juin 1999