

Chapitre 11

L'éducation préscolaire pour normaliser l'enfant ou pour le soutenir dans son développement et la construction de son humanité ?

Jean-Yves Lévesque, Corina Borri-Anadon, Annie Charron,
Maryse Rondeau

Au Québec, l'éducation préscolaire concerne les enfants de 4-5 ans nés avant le 30 septembre de l'année scolaire en cours et qui n'ont donc pas l'âge de la scolarisation obligatoire, soit 6 ans. À l'automne 2020, le gouvernement du Québec a annoncé l'adoption d'un premier *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Ce programme du ministère de l'Éducation (MÉQ) pour les maternelles 4 et 5 ans a une double visée : d'une part, on veut favoriser le développement global de tous les enfants, d'autre part, on désire mettre en œuvre des interventions préventives, dites universelles et ciblées¹. Si le développement global des enfants faisait déjà partie des programmes d'éducation préscolaire antérieurs, celui sur les interventions préventives, comme le dépistage précoce, est inédit. À la lumière de cet ajout, il y a lieu de se questionner sur la mission de l'éducation préscolaire et son impact sur les enfants qui la fréquentent et leur famille.

Dans un premier temps, nous mettons en évidence la mission complexe d'éduquer les enfants. Nous montrons d'abord que l'objectif de l'éducation est de participer à l'effort des humains pour se construire. Mais à notre époque, l'éducation doit aussi servir à soutenir les enfants dans leur compréhension du monde et des impacts des activités humaines. Puis, dans un deuxième temps, en évoquant le cycle de la vie préscolaire, nous faisons ressortir que lorsqu'il est question de l'enfant ou de l'enfance, il y a une multitude d'enfants et d'enfances à reconnaître et à respecter, ce qui pose à l'éducation préscolaire d'énormes défis. Dans un troisième temps, l'éducation préscolaire comme dispositif de prévention précoce est discutée, de même que l'évolution des orientations des prescriptions ministérielles pour l'éducation préscolaire ainsi que les effets pervers de certaines d'entre elles. La quatrième partie du chapitre met en évidence l'approche développementale que nous proposons, approche qui se rapproche des manières d'être et d'agir communes chez les enfants. Enfin, la dernière est consacrée à notre vision de la qualité éducative à l'éducation préscolaire, soutenue par une approche écosystémique.

¹ Ministère de l'Éducation (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Québec : Gouvernement du Québec. [en ligne] http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf, p. 3.

1. Éduquer : une mission complexe

Sans aucun doute, dans nos sociétés, l'instruction, la diplomation, la qualification sont essentielles aux humains pour leur vie actuelle. Nonobstant cela, pour le généticien Albert Jacquard, elles ne sont que des moyens pour progresser dans la construction de notre « humanité »². Selon lui, il y a un « objectif de l'éducation autrement plus exaltant », c'est la participation à l'effort humain pour se construire, pour s'humaniser encore davantage.

« L'objectif premier de l'éducation est évidemment de révéler à un petit d'homme sa qualité d'homme, de lui apprendre à participer à la construction de l'humanité et, pour cela, de l'inciter à devenir son propre créateur, à sortir de lui-même pour devenir un sujet qui choisit son devenir, et non un objet qui subit sa fabrication »³.

S'humaniser davantage veut aussi dire que notre espèce doit travailler fortement à changer les conditions d'habitabilité de notre planète, un défi complexe sans précédent qui doit orienter notre mission éducative. Ce défi remet en question la visée prioritaire actuelle de l'éducation, celle d'assurer la réussite scolaire à tout prix et pour cela viser de hauts taux de diplomation. Réduire la vision de l'éducation à une finalité de productivité implique de vouloir limiter l'éducation préscolaire aux apprentissages en vue de la préparation à l'école et d'en faire le lieu d'interventions pour la prévention précoce d'éventuelles futures difficultés scolaires. Cette représentation simplifiée, voire dangereuse, de l'éducation, centrée sur l'obtention du diplôme peut s'expliquer par un mouvement qui se répand dans les sociétés développées depuis une double décennie : le personnel enseignant n'a qu'à mettre en œuvre des pratiques issues de résultats de recherche dits *probants* et la réussite scolaire des élèves sera assurée. Ce mouvement, emprunté aux sciences de la santé sans que ne soit justifiée sa transposition directe dans le domaine de l'éducation, fait l'objet de virulentes critiques⁴.

Dans son avis *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) a émis trois principes qui peuvent être considérés comme autant de critères pouvant guider l'action éducative : 1) penser l'enfant dans son intégralité, 2) assurer le bien-être de l'enfant : un devoir de société, une responsabilité partagée et 3) faire de l'école un milieu de vie pour l'enfant. Ce dernier principe « s'inscrit en opposition avec une

² Selon Jacquard, l'humanité, c'est l'apport de tous les hommes à chaque homme. La nature a fabriqué sans préméditation, sans projet, l'humanité. Mais les hommes eux, capables de préméditation, remplis de projets, par de multiples espoirs graduellement mis en place, par leurs angoisses, leurs compréhensions, leurs questions, ont apporté leur contribution propre, l'humanité. Elle est l'apport humain à l'univers, richesse qui n'existerait pas sans les hommes, et dont ils se gratifient les uns les autres. Elle rassemble les cadeaux que les hommes se font les uns les autres, tels que l'exigence de l'égalité, la justice, la dignité, la liberté.

³ Jacquard, A. (1986). *L'héritage de la liberté*, Paris : Seuil, p. 181-182.

⁴ Lire le chapitre 10 sur la nécessaire diversité des recherches en éducation et la pluralité des méthodes d'enseignement.

approche dite médicale où la réponse aux besoins de l'enfant s'oriente autour d'un diagnostic centré sur l'enfant et ses déficits sans considérer le contexte dans lequel ses difficultés se manifestent »⁵.

L'enfance est un moment parmi d'autres du cycle de la vie humaine et une composante de la société. L'éducation préscolaire des enfants de quatre et cinq ans constitue une séquence dans le processus continu de développement et d'apprentissages mis en route à partir de leur naissance et qui durera toute leur vie. C'est une séquence importante, mais toutes les autres séquences le sont aussi. Avoir de la considération pour les enfants, c'est concevoir qu'ils apprennent à partir de leur naissance. Ils ne sont pas seulement des êtres en devenir ; ils ne se préparent pas seulement à être, ils ont été et ils sont. Dans cette perspective, « l'éducation préscolaire n'est pas une étape préparatoire à l'école, mais davantage une structure scolaire et sociale à part entière, permettant à l'enfant de développer des capacités d'agir, de devenir une personne citoyenne capable de penser par et pour elle-même par ses propres moyens »⁶.

Par ailleurs, il existe de nombreuses enfances et de nombreux enfants, ne l'oublions pas. L'éducation préscolaire ne peut donc être envisagée et mise en œuvre sans une ouverture à la diversité d'espaces, de lieux, de catégories sociales, de genres ou de conditions socioéconomiques des enfants ; cette diversité est universelle et participe à notre richesse collective. Les besoins et les identités des enfants sont multiples et la différence n'a pas à être interprétée comme une difficulté. Les possibilités de développement d'un enfant lui sont personnelles et, par le fait même, incomparables. Dans cette perspective, il importe que les adultes qui accompagnent les enfants posent sur chacun d'eux un regard valorisant qui souligne les avancées dans leur développement. Une évaluation positive permet à l'enfant de développer le sentiment de ses capacités. La prochaine partie expose comment ces principes ont été pris en compte dans l'histoire de l'éducation préscolaire au fil du temps.

2. L'éducation préscolaire vue comme un dispositif de prévention précoce et de normalisation

Au Québec, les objectifs de l'éducation préscolaire ont connu diverses transformations. Les voici brièvement, de même que le repérage de certaines inquiétudes générées par l'évolution des politiques ministérielles.

⁵ Conseil Supérieur de l'Éducation (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Québec : Gouvernement du Québec, p. 30 ; <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf>

⁶ April, J., Lanaris, C. et Bigras, N. (2018). *Conditions d'implantation de la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé*. Sommaire de rapport présenté au ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, p. 25.

2.1 L'évolution des programmes d'éducation préscolaire et des encadrements ministériels

Le premier programme d'éducation préscolaire du ministère de l'Éducation (MÉQ) paru en 1981 se concentrait exclusivement sur une « éducation globale de la personnalité de l'enfant » (p. 7). Le second, paru en 1997 dans le cadre de l'implantation des maternelles cinq ans à temps plein, insistait également sur le fait de ne pas être basé sur un modèle scolarisant et visait « le développement de chaque enfant dans sa globalité » (p. 11). Ainsi, dans ces programmes, le MÉQ s'opposait fermement à toute tendance qui chercherait à préparer l'enfant pour la première année et évitait de privilégier certains domaines de développement au détriment d'autres. Le programme de 2000 (MÉQ, chap.4), quant à lui, veut « jeter les bases de la scolarisation » (p. 52), particulièrement sur le plan social et cognitif, tout en demeurant centré sur le développement global de l'enfant et l'actualisation de toutes ses potentialités. En 2017, le *Programme d'éducation préscolaire 4 ans* pour la maternelle à temps plein en milieu défavorisé est adopté. Avec le tout récent *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* de 2021, le Ministère vise à favoriser le développement global de tous les enfants, entre autres « en mettant en place les bases de la scolarisation » (p. 3). De plus, il introduit une autre finalité, celle de mettre en œuvre des interventions préventives centrées sur « certains déterminants de la réussite scolaire, comme le langage oral, la lecture et l'écriture, la mathématique, les habiletés sociales et l'autorégulation » (p. 5)⁷.

Les diverses finalités du MÉQ pour l'éducation préscolaire ont donc graduellement changé. La préparation des enfants à la scolarisation primaire a gagné du terrain et les domaines de développement social, langagier et cognitif ont pris le pas sur les autres domaines de développement. Pour le ministère de l'Éducation, le regard porté sur les enfants doit désormais s'inscrire dans une approche de prévention précoce prédictive, d'inspiration psychomédicale. Le programme de 2021 prescrit la mise en œuvre du dépistage et de l'intervention précoces sous deux volets : d'une part, « en procurant des activités de prévention universelle » (p. 5) pour tous les enfants afin de prévenir des difficultés d'apprentissage et de comportement, et d'autre part en « procurant des activités de prévention ciblée » (p. 5), c'est-à-dire par des interventions spécifiques pour les enfants « chez qui on a décelé un niveau élevé de vulnérabilité ou certaines difficultés, notamment sur le plan psychosocial et cognitif » (p. 5).

2.2 L'orientation normalisatrice actuelle

Ainsi, de plus en plus, les enfants fréquentant la maternelle sont appelés à apprendre à se comporter selon une conception de l'enfant dit *normal* qui arrivera au primaire. Or, cette conception de l'enfant de quatre et cinq ans est une construction sociale, développée à partir d'un enfant du groupe majoritaire et de classe moyenne considéré comme le prototype d'enfant

⁷ On peut voir les références à ces programmes de 1981, 1997, 2000, 2017 sur le site du MÉQ.

supposément universel et de son développement dont les stades ont été fixés par âge, et ce, malgré le fait que ce développement est l'objet de débats incessants. À partir du moment où un enfant s'écarte de ce prototype, il est fort possible qu'il ne se développe pas au rythme standardisé souhaité. « Nier l'hétérogénéité et vouloir l'homogénéité à tout prix, c'est vouloir s'approcher d'un modèle, c'est-à-dire d'un idéal socialement légitimé. Dans ces conditions, la diversité des enfants est, elle aussi, perçue comme une difficulté à surmonter, plutôt que comme une richesse à exploiter », de souligner la psychologue É. Ferreiro⁸.

Il est justifié d'être inquiet des effets de ce regard porté sur les enfants, basé sur la normalisation, la pseudo-universalité du développement, qui génère la prévention universelle et ciblée prescrite par le MÉQ. Il est fort possible qu'elle contribue largement à la perpétuation et au renforcement d'un système de classification et d'étiquetage des enfants, dont la préparation à la scolarisation ne sera pas conforme aux normes du MÉQ, selon sa nomenclature d'enfant *à risque, vulnérable, à besoins particuliers, en difficulté, en retard, ou au contraire en avance, précoce, doué, surdoué, etc.* Des enfants risquent de disparaître derrière des étiquettes, lesquelles peuvent fixer à tout jamais lesdites limites ou lesdites surcapacités.

L'avènement de l'implantation de classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieux défavorisés en septembre 2012 s'inscrit dans ce regard porté aux enfants. Cette initiative visait à fournir à tous les enfants des chances égales de réussite éducative. Néanmoins, après cinq ans d'expérimentation basée sur le programme du MÉQ de 2013, les auteures d'un rapport de la recherche ayant évalué le processus d'implantation concluent ceci : « l'idéologie de la déficience est toujours dominante dans le processus d'implantation de la maternelle quatre ans temps plein en milieu défavorisé et celle du respect de la différence et de l'adaptation de l'école demeure faiblement opérationnalisée »⁹. Les chercheuses recommandent que l'action éducative dans les milieux scolaires doive non seulement s'appuyer sur des dispositifs législatifs, mais aussi bénéficier d'un ensemble de dispositifs humains, contextuels, organisationnels, sociaux, relationnels et culturels. Cela permettrait d'accroître l'accompagnement du personnel des écoles et de modifier le regard porté sur les enfants et leurs familles issus de milieux défavorisés ou marginaux.

2.3 Une approche scolarisante : connaître le nom et le son des lettres

Le nouveau programme-cycle de l'éducation préscolaire de 2021 ajoute aux précédents une directive à deux volets : la prévention précoce prédictive, et pour les enfants et leurs enseignantes et enseignants, celle de « connaître (et

⁸ Ferreiro, E. (2001). *Culture écrite et éducation*, Paris : Retz, p. 126.

⁹ April, A., Lanaris, C. et Bigras, N. *Ibid*, p. 39.

d'enseigner) la plupart des lettres de l'alphabet (nom et son) »¹⁰. Cette exigence nouvelle expose les enfants à un risque supplémentaire de catégorisation. En fait, on assiste depuis déjà plusieurs années à une tendance à revendiquer « un enseignement direct des lettres de l'alphabet, qui est vu comme le préalable incontournable à tout apprentissage de la lecture et de l'écriture et le développement de la conscience phonologique »¹¹. Pour ce faire, les enfants sont très souvent mis en contact avec l'écrit par du matériel abstrait, des feuilles d'exercice, voire un programme d'activités orientées vers des apprentissages décontextualisés et un enseignement direct lettre par lettre. Les enfants n'y trouvant pas de sens, le personnel enseignant doit user d'astuces pour les séduire en incorporant à son enseignement direct des activités sous forme de jeu. Ces activités dites amusantes servent à tenter de faire passer aux enfants un contenu disciplinaire semblable à celui du primaire. Le danger est donc grand qu'à l'avenir, les enfants soient jugés en retard, à jour ou en avance selon cette nouvelle norme à la fin du cycle de l'éducation préscolaire.

En résumé, l'éducation préscolaire est de plus en plus considérée par le MÉQ comme le dispositif de prédilection pour maximiser à long terme l'atteinte de la productivité éducative tant espérée, soit d'augmenter le taux de diplomation et préparer la main-d'œuvre de demain. Intervenir avant ou au moment de l'apparition de difficultés présumées devient la solution idéale pour sauver les élèves de l'échec et prévenir le décrochage scolaire. Plusieurs spécialistes de la petite enfance indiquent que l'éducation des jeunes enfants devient ainsi gouvernée par une programmation temporelle ; ils doivent acquérir de plus en plus tôt, de plus en plus rapidement et efficacement des connaissances identifiées pour leur portée centrée exclusivement sur des résultats futurs. L'enfant est perçu comme ce qu'il sera, c'est-à-dire un être préparé à la scolarisation et l'apprentissage de la première année du primaire. Cette approche scolarisante introduit des contenus disciplinaires de l'école primaire reliés notamment au lire, à l'écrire et au calcul. Cette pression excessive exercée sur les enfants les expose à vivre continuellement un stress toxique et nuisible à leur développement. De plus, tout le temps consacré à réaliser et même à forcer ces apprentissages précoces empêche l'enfant de consacrer du temps à réaliser des apprentissages précieux, significatifs et à sa mesure.

3. Une approche développementale pour l'éducation préscolaire

¹⁰ Ministère de l'Éducation (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Québec : Gouvernement du Québec, *Ibid*, p. 46.

¹¹ Conseil Supérieur de l'Éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec : Gouvernement du Québec, Conseil Supérieur de l'Éducation, p. 39.

L'approche appropriée à l'éducation préscolaire est développementale. Elle doit se rapprocher le plus possible des façons d'être et d'agir spontanées des enfants, de leurs stratégies naturelles et habituelles de développement, telles que le jeu, l'interaction avec les autres, la curiosité. Plus particulièrement à cet âge, le développement des enfants est holistique, multidimensionnel. Il s'opère sur la base d'une mosaïque de pièces attachées, c'est-à-dire les dimensions physique, psychomotrice, affective, cognitive, sociale, langagière, éthique et méthodologique. Selon cette approche, le développement des enfants est conçu « dans sa globalité et son intégralité sous la forme d'un continuum »¹². Il s'agit d'un processus de complexification graduelle au cours des six premières années de leur vie.

La pédagogie centrée sur le développement des enfants a pour principe qu'ils doivent avoir le temps de s'engager dans les activités de la classe, sans être forcés de se dépêcher pour apprendre, qu'on doit leur laisser le temps de réaliser les activités et les tâches de manière satisfaisante, chacun à son rythme. Il est essentiel d'accorder une importance à la composante « temps ». Dans une étude sur les conditions d'implantation de la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé, les auteures indiquent que les enseignantes et les enseignants qui adhèrent à l'approche développementale « modifient leurs pratiques pour répondre aux besoins des enfants, se donnent du temps pour les observer afin de les connaître et de les découvrir »¹³. La classe devient ainsi un milieu d'apprentissage du « bien vivre ensemble », où l'enfant a l'occasion de se développer et de s'épanouir. Le personnel enseignant valorise chez les enfants leur rapport avec la nature et avec les personnes, afin qu'ils s'activent, à leur niveau, en apprenant à connaître les ressources humaines et physiques et à vivre avec elles de manière respectueuse et durable.

3.1 L'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire

Se rapprocher des enfants en adoptant l'approche développementale à l'éducation préscolaire, c'est considérer que le cycle de vie préscolaire est une période et un processus d'émergence par rapport au lire-écrire chez les enfants.

« Considéré comme une période, ce concept d'émergence de l'écrit rappelle l'espace de temps situé entre la naissance et la fréquentation scolaire obligatoire (des premières heures à six ans) et au cours de laquelle l'enfant acquiert des notions plus ou moins variées et manifeste des comportements reliés à l'écrit. Cependant, le terme *émergence* est davantage considéré comme un processus. Il reflète alors l'idée de changements qui s'opèrent durant cette période par rapport au savoir lire-écrire [...]. Il se réfère à

¹² Leboeuf, M. et Bouchard, C. (2019). Continuum de développement global. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs*, 2^e édition, Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 423-440.

¹³ April, A., Lanaris, C. et Bigras, N., *Ibid*, p. 26.

l'ensemble des phénomènes évolutifs caractérisant la démarche de l'enfant pour s'approprier le monde de l'écrit conventionnel au cours de la période préscolaire. »¹⁴.

Qu'il s'agisse des connaissances, des habiletés et des attitudes reliées à l'écrit à l'éducation préscolaire, les enfants s'éveillent quotidiennement à ces composantes à travers des expériences variées. Chacun à leur façon, les enfants n'ont pas attendu d'avoir quatre et cinq ans et du personnel enseignant devant eux pour commencer à apprendre et comprendre le monde qui les entoure dont l'écrit fait partie. Ainsi, dans une pédagogie développementale, le personnel enseignant offre aux enfants l'opportunité de poursuivre leur appropriation de l'écrit à partir de leurs dispositions naturelles, de leurs représentations, en la joignant à leur jeu spontané et symbolique et aux activités régulières de la classe. Par exemple, des activités initiées par les enfants (par exemple jeux symboliques, lecture, création de différents types de livre, préparation d'une carte de souhaits ou d'une liste d'épicerie, écriture sur l'asphalte, copie des noms des camarades, création d'un spectacle) ou dirigées par l'adulte (p. ex., l'utilisation du message du jour, la lecture d'une histoire, d'un documentaire) respectent l'approche développementale, ce qui n'est pas le cas pour des activités de type « exercices » qui correspondent davantage à une approche scolarisante.

Les enfants franchissent des pas dans l'exploration des diverses composantes qui soutiennent l'appropriation de l'écrit, dans la mesure où les enseignantes et les enseignants les mettent tous les jours en contact avec l'écrit. D'une part, des espaces dans la classe et hors classe ainsi que du matériel riche, diversifié et signifiant sont offerts aux enfants ; d'autre part, le personnel enseignant s'expose comme modèle de lecteur et de scripteur et entretient de multiples interactions avec les enfants à propos de l'écrit. La principale préoccupation du personnel enseignant est de capter le niveau actuel du développement de chaque enfant, soit ses représentations au sujet de l'écrit en vue de l'accompagner dans la zone du développement le plus proche¹⁵.

Afin de relever ce défi complexe, le personnel enseignant fait preuve d'imagination pour trouver des réponses aux questions suivantes.

- Comment demeurer centré sur la recherche et la construction du sens de l'écrit par les enfants ?
- Comment aider les enfants à s'éveiller à l'écrit tout en respectant leur habitude naturelle de se développer par le jeu ?
- De quelle façon apporter une aide qui propose et non qui impose ?

¹⁴ Thériault, J. et Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture*, Outremont : Logiques, p. 17-18.

¹⁵ Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute. L'auteur définit la zone du développement le plus proche comme la distance entre ce que l'enfant peut réaliser seul et ce qu'il peut réaliser en étant guidé par un adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents.

- Comment inscrire l'exploration de l'écrit dans l'approche du développement global des enfants où les différentes dimensions sont interconnectées ?
- Comment être avec les enfants et non au-delà d'eux dans ce processus d'émergence de l'écrit ?

4. La qualité éducative soutenue par une approche écosystémique

Le mandat de l'éducation préscolaire a subi des transformations au fil du temps engendrant aujourd'hui au moins deux écueils. D'une part, l'éducation préscolaire se voit imposer une approche scolarisante à partir de laquelle elle doit se préoccuper d'objets de plus en plus précis, hiérarchisant des dimensions développementales les unes par rapport aux autres. Parmi ces dernières, les dimensions cognitive, langagière et comportementale, réduites à certaines habiletés, tiennent le haut du pavé. Cette obsession sur des attentes spécifiques renforce une vision réductrice du rôle du personnel enseignant à l'éducation préscolaire qui s'inscrit dans une perspective de transmission, au détriment d'une perspective de médiation. D'autre part, ces transformations induisent le fait qu'il faut sans cesse vérifier si les enfants se développent « normalement ». Pourtant, le concept de *qualité éducative* implique d'agir en premier lieu sur l'environnement éducatif.

La qualité éducative permet de qualifier des systèmes ou des programmes qui visent le bien-être et le développement positif des enfants¹⁶ ; elle se définit par trois composantes interreliées :

- la composante structurelle : la structuration des lieux physiques, la taille du groupe, le ratio adulte-enfant, le niveau de formation du personnel enseignant ;
- la composante des processus : l'organisation de l'espace et des ressources, l'adaptation du contenu et des programmes au développement de l'enfant et la nature des interactions entre les enfants et l'enseignante ou l'enseignant ;
- la composante des orientations pédagogiques : les valeurs, les croyances, les attitudes et les actions du personnel scolaire.

La qualité des interactions est la composante la plus déterminante, car elle influence directement les apprentissages et le développement des enfants.¹⁷ Pour définir la qualité des interactions en classe, Hamre et ses

¹⁶ Slot, P. L. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review*, OECD, Education Working Papers, (176), p. 1-65.

¹⁷ Duval, S., Bouchard, C. et Charron, A. (sous presse). La qualité éducative à l'éducation préscolaire, dans Charron, A., Lehrer, J., Boudreau, M. et Jacob, E. (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

collaborateurs¹⁸ ont développé un modèle. Ce modèle repose sur trois domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Des recherches montrent que le soutien à l'apprentissage a le niveau de qualité le plus faible chez le personnel enseignant à l'éducation préscolaire¹⁹. Devant ce constat, le plus grand défi auquel le personnel enseignant est exposé s'avère être sa relation avec l'enfant pour le soutenir dans ses apprentissages et le développement de potentiel. Aller à la rencontre de l'enfant, c'est accepter de reconnaître ses besoins et de se donner le projet de lui offrir un environnement éducatif de qualité qui soutiendra ses apprentissages en l'amenant à analyser, à raisonner, à créer, à réfléchir, à exprimer sa pensée, à dialoguer, à tisser des liens avec la vie, à socialiser, etc. Soutenir les apprentissages, à l'éducation préscolaire, ce n'est pas scolariser, conformer, préparer à la première année du primaire, mais plutôt mettre en œuvre des conditions environnementales et humaines qui favoriseront le développement global présent et ultérieur de l'enfant en prenant en considération tous les acteurs qui gravitent autour de lui.

Nous proposons l'expression *prévention écosystémique* pour faire écho à une « approche écosystémique, comprise dans une perspective non réductionniste et non-comportementaliste [qui] implique la prise en considération des interactions de l'enfant avec l'ensemble des composantes (acteurs et environnement physique) des systèmes au travers desquels il transite »²⁰. Par « non réductionniste », on peut comprendre l'importance de ne pas se limiter à un système (la classe, ou l'enfant lui-même) et par non-comportementaliste, on saisit la nécessité de ne pas réduire le développement de l'enfant à l'atteinte de normes déterminées. On pourrait ajouter à ces qualificatifs celui de socioconstructiviste, dans le sens où, dans une approche écosystémique, les habiletés, les compétences de l'enfant sont conçues comme étant le produit d'interactions et sont intrinsèquement contextualisées. Elles sont donc le résultat de l'action de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative.

Dans une perspective semblable à la nôtre, certains auteurs parlent de « prévention prévenante » : « une pratique préventive où il s'agit moins d'empêcher que quelque chose d'indésirable n'advienne que de créer des contextes de socialisation visant à offrir des alternatives ou des situations

¹⁸ Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487. <https://doi.org/10.1086/669616>

¹⁹ Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H., & Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 40 (3), 272-301. Retrieved from <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2549>

²⁰ Larose, F., Terrise, B., Lenoir, Y. et Bedard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education Journal*, 13 (2), p. 72.

nouvelles pouvant aider les enfants, les jeunes et leurs parents»²¹. Ces auteurs précisent qu'on devrait parler moins de « risque à prévenir ou de potentiel à optimiser », mais plutôt de potentiel de socialisation à faire émerger et à soutenir. Il importe d'éviter de s'arrêter aux seuls comportements observables et aux seules exigences scolaires. Par exemple, avec la prévention dite *prévenante*, on peut s'interroger sur les relations que l'enfant tisse avec ses parents et ceux et celles qui l'entourent. On peut aussi s'informer sur les conditions de vie auxquelles l'enfant est confronté.

Ainsi, les pratiques qui s'inscrivent dans une perspective de prévention écosystémique :

- visent à agir sur l'environnement éducatif de qualité dont les situations de développement et d'apprentissage, l'aménagement de la classe, les relations entre enfants, entre enfants et adultes et entre adultes, incluant les familles et la communauté ;
- reconnaissent la contribution complémentaire de tous les acteurs de l'équipe-école au-delà des interventions déployées auprès des enfants de façon individuelle et directe : la collaboration interprofessionnelle et entre l'école, les familles et les communautés ;
- considèrent les divers domaines du développement global de l'enfant et les liens qu'ils entretiennent entre eux ;
- conçoivent les manifestations d'apprentissage de l'enfant comme étant en continuel changement et résultant des occasions de développement qui lui ont été offertes.

Ces pistes d'action pointent enfin vers une tension dans le contexte québécois actuel qu'il importe de reconnaître. Comment articuler les mandats de soutien au développement global et celui de prévention dans une perspective prédictive ? Pourquoi ne pas considérer l'attention accordée à toutes les dimensions de développement comme étant de la prévention en soi ? Que devient le rôle du personnel enseignant à l'éducation préscolaire ? Accorde-t-on suffisamment de temps aux divers intervenants qui gravitent autour de l'enfant pour faire état de leurs observations et coordonner leurs actions éducatives ? A-t-on réellement tenu compte des commentaires des experts du terrain et des chercheuses et des chercheurs spécialisés en éducation préscolaire et en développement de l'enfant avant d'édicter le programme de 2021 ?

Il y a lieu de s'inquiéter d'un renforcement d'une perspective scolarisante et prédictive à l'éducation préscolaire. Un réel débat social sur ces questions est urgent et nécessaire.

²¹ Michel Parazelli, par exemple. Lire le chapitre 6 sur la prévention précoce.

Conclusion

Ce chapitre se veut une invitation à réfléchir sur ce que devrait être (et est parfois) l'éducation préscolaire et sur les conditions permettant à cette dernière d'atteindre sa mission. La première partie a reconnu qu'éduquer n'est pas simple et que cela exige de relever de nombreux défis. Les enfants ne sont pas à l'éducation préscolaire pour se voir préparer à l'école, mais pour se développer au mieux au contact d'autres humains et commencer à vivre un engagement citoyen, car ce sont des citoyens à part entière. Dans la deuxième partie, les orientations des encadrements ministériels québécois ont été critiquées, car l'éducation préscolaire est de plus en plus conçue comme une stratégie pour optimiser la productivité du système éducatif, voire du système économique; la perspective scolarisante et la prévention précoce prédictive sont de plus en plus mises de l'avant, malgré leurs effets délétères sur les enfants et l'ensemble de la société. Face à ces constats, dans les deux parties suivantes, une autre vision de l'éducation préscolaire et de la prévention qui devrait être prévenante est présentée. Traduites en pistes de réflexion et d'action, l'approche pédagogique développementale et l'approche de prévention écosystémique rappellent d'une part, l'importance de se soucier du bien-être à l'école, du rythme de chacun et chacune ainsi que des stratégies de développement des enfants que sont le jeu, l'interaction avec les autres, l'exploration. Elles réaffirment la responsabilité partagée de la qualité de l'environnement éducatif et la nécessité de concevoir la prévention à son service par la mise en place de pratiques plurielles et concertées.

Ce chapitre pourra jeter les bases d'un nécessaire dialogue social pour tendre vers une éducation préscolaire qui soutient les enfants dans le développement de leur « humanité ».