



Mémoire

Projet de loi no 23

Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique
concernant certains services éducatifs aux élèves âgés
de moins de cinq ans

Déposé le 29 avril 2013

À la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Madame Marie Malavoy

Table des matières

Présentation de l'AQCPE	3
Les besoins réels de places en services de garde éducatifs de 4 ans.....	5
Positionnement général de l'AQCPE à l'égard du projet de loi no 23.....	6
Favoriser l'accès aux services de garde éducatifs	8
Les CPE, des milieux de vie adaptés aux besoins des enfants de 4 ans	10
Le respect du rythme de chaque enfant	10
La continuité éducative, stabilité et milieu inclusif.....	11
Une approche éducative misant sur le jeu.....	11
Du personnel formé spécifiquement pour soutenir le développement des tout-petits	12
Les ratios.....	13
La taille des organisations	13
Le CPE, premier maillon de la chaîne de l'éducation	14
Les effets inconnus de la scolarisation précoce	14
Recommandation 1	15
Recommandation 2	15
Recommandation 3	15
Recommandation 4	16
Recommandation 5	16
Recommandation 6	16
Recommandation 7	16
Annexe 1.....	17
Annexe 2.....	40

Présentation de l'AQCE

L'Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCE) est un réseau d'entreprises d'économie sociale représentant les intérêts de la très grande majorité des centres de la petite enfance et bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial, réunis dans 12 regroupements régionaux de CPE, présents partout au Québec. Forte d'un tel membership, l'AQCE est ainsi la seule association nationale pleinement représentative des parents-administrateurs de CPE, CPE-BC et BC de toutes les régions du Québec.

L'AQCE est reconnue auprès de ses nombreux partenaires comme un acteur de premier plan en petite enfance et sa mission est d'exercer un leadership national sur l'ensemble des enjeux liés aux services éducatifs et de garde à l'enfance.

L'AQCE et les regroupements régionaux déploient également plusieurs projets importants de soutien à la qualité de l'intervention éducative et de la gestion. Ces multiples initiatives s'inscrivent dans une stratégie d'amélioration continue de la qualité.

L'AQCE est le second plus gros employeur privé du Québec, après le mouvement Desjardins et 60 % des employés qui œuvrent dans le réseau des CPE ne sont pas syndiqués.

Voici le réseau en quelques chiffres :

- **217 334 places** en services de garde éducatifs à contribution réduite (7\$);
- près de **1 000** centres de la petite enfance répartis en plus de 1 400 installations
- Plus de **40 000** professionnelles;
- Plus de **20 000** éducatrices;
- Plus de **1 000** directrices générales ;
- près de **15 000** personnes responsables d'un service de garde en milieu familial (RSG) reconnues par un bureau coordonnateur;
- Plus de **8 000 parents-administrateurs bénévoles**;
- En 2010¹, une proportion de **67 % des enfants de 4 ans fréquentait un service de garde à l'enfance régi par l'État** (c'est-à-dire plus de 50 000 enfants).

¹Données colligées à partir des documents suivants : Ministère de la Famille, situation des Centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en lieu familial, mai 2012, p. 34 et Ministère de la Famille et des Aînés, Un portrait statistique des familles au Québec 2011, MFA, p. 61.

- De ces 50 000 enfants, presque **la moitié sont en CPE**, soit 46 %; 30 % d'entre eux sont accueillis dans un milieu familial reconnu et 24 % sont en garderies (subventionnées ou non). À ces données s'additionnent 8 % des enfants fréquentant la « maternelle 4 ans ».
- Les enfants de 4 ans fréquentent les milieux de garde dans une proportion de 65 %, (selon l'ISQ), les enfants de **4 ans issus de milieux défavorisés sont en services de garde à contribution réduite selon une proportion de 73,2 %²**.

²Institut de la statistique du Québec, *Utilisation et préférences des familles quant à la garde régulière de leurs jeunes enfants selon l'indice de défavorisation*, novembre 2011, p.30

Les besoins réels de places en services de garde éducatifs de 4 ans

- Le bassin d'enfants visés par la mesure «maternelle quatre ans» est constitué de 26,8 % des enfants. De ce nombre, on compte déjà plus de 6 000 enfants inscrits en maternelle 4 ans et environ 10 000 inscrits au programme *Passe-partout*. **Il ne reste donc que 7 120 enfants qui ne sont ni en maternelle, ni en milieu de garde, ni à *Passe-partout*;**
- Selon les annonces de développement des places en **services de garde éducatifs**, le réseau accueillerait près de **72 000 enfants de 4 ans en 2016**;
- Suivant cette projection et si on maintient le nombre de places actuellement comblées en **milieu scolaire pour 2016, ce dernier accueillerait 6 020 enfants, soit 8%** du nombre total d'enfants de 4 ans, *Passe-partout* en accueillerait près de 10 000 (13 %).
- **On devrait donc combler 1 700 places en services de garde éducatifs ou ailleurs.**

Positionnement général de l'AQCPE à l'égard du projet de loi no 23

Les CPE sont nés d'une réflexion en profondeur sur les besoins des familles. Après plus de trente ans d'engagement des femmes à travers les garderies populaires, et à la suite d'événements charnières venus poser les bases d'une vision des services à offrir aux enfants et aux familles, le Québec a pris un virage important en structurant des politiques destinées aux familles ayant des enfants de moins de cinq ans. Le réseau des CPE est donc le résultat d'une volonté tant politique que populaire de concilier la vie professionnelle et la vie familiale. Après toutes ces années, les CPE sont devenus des milieux de vie qui influencent favorablement le développement des enfants et favorisent l'égalité des chances.

Dans le présent contexte où l'ensemble des acteurs est mobilisé pour offrir de meilleures perspectives aux jeunes enfants issus de milieux défavorisés, l'Association québécoise des CPE est d'avis que les services de garde éducatifs à contribution réduite offrent la réponse la mieux adaptée aux besoins de ces enfants et de leur famille et que des mesures doivent être mises en place pour en favoriser l'accès. Premier maillon de la chaîne de l'éducation, ils contribuent au plein épanouissement des enfants, et ce, dès leur plus jeune âge. Ils constituent des milieux de vie adaptés aux besoins des enfants de 4 ans en respectant leurs particularités, de par leur approche éducative misant sur le jeu et sur le développement global des enfants. Ils reconnaissent les parents comme les premiers éducateurs de leurs enfants.

La préparation à l'école commence dès l'arrivée en CPE de l'enfant. La fréquentation d'un service de garde de qualité joue un rôle déterminant dans la réussite scolaire des enfants issus de milieux défavorisés. Aussi, à l'instar du Conseil supérieur de l'éducation, l'AQCPE est d'avis que les CPE constituent ce qui correspond le mieux à *un idéal de qualité*. *Le Conseil croit donc que, pour assurer rapidement l'accès de 90 % des enfants de 4 ans à des services éducatifs de qualité réglementés par l'État, il faut créer en CPE les places qui manquent.*³ Des places réservées pour desservir la clientèle des enfants issus de milieux défavorisés doivent être développées et des mesures favorisant leur accès en CPE doivent être mises en place.

Plus de 65 % des enfants de 4 ans issus d'un milieu défavorisé fréquentent déjà des services de garde régis par l'État. L'État doit donc collaborer avec le réseau des CPE et les organisations partenaires concernées à la mise en place de mesures facilitant l'accès des familles vulnérables ou à faibles revenus à des services de garde. De plus, l'entrée à l'école étant une étape charnière dans le parcours éducatif, de l'enfant, l'ensemble des intervenants doit aussi impérativement travailler à la concrétisation de moyens pour faciliter la transition des enfants vers l'école.

En outre, si le ministère de l'Éducation va de l'avant dans son objectif d'implanter des classes de maternelles pour les enfants de 4 ans issus de milieux défavorisés, il doit en évaluer les effets sur une période d'au moins 5 ans, c'est-à-dire jusqu'à la fin de la troisième année du primaire, avant de considérer élargir cette politique à l'ensemble des écoles des milieux défavorisés. Les effets de la fréquentation de services de garde de qualité doivent également être évalués, jusqu'à la fin de la troisième année du primaire, de concert avec le ministère de la Famille.

³ Conseil supérieur de l'éducation, *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, Août 2012, p. 77.

Recommandation 1

Considérant :

- ♦ ce qui précède;
- ♦ que l'article 3 du projet de loi propose de modifier la Loi sur l'instruction publique en permettant aux commissions scolaires d'offrir des services éducatifs aux enfants de moins de 5 ans ;
- ♦ que la ministre de l'Éducation a annoncé la mise en place des maternelles 4 ans pour les enfants issus de milieux défavorisés et que le projet de loi no 23 ne précise pas la clientèle qui sera visée par l'instauration de classes de maternelle pour les enfants de 4 ans.

L'AQCPE recommande à la ministre le retrait de ce projet de loi.

Recommandation 2

Puisqu'il n'existe aucune preuve des effets à long terme de la fréquentation de la maternelle à 4 ans sur la réussite scolaire des enfants de milieux défavorisés et qu'aucune évaluation des coûts de l'implantation de cette mesure à court et à moyen terme n'a encore été effectuée,

Il est recommandé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport de procéder à une évaluation en profondeur des impacts à long terme de la fréquentation précoce de l'école, avant qu'il aille plus avant dans l'instauration de classes de maternelles à temps plein pour les enfants de 4 ans de milieux défavorisés. Cette évaluation devrait mesurer les effets, tant sur la réussite et la persévérance scolaire des enfants de milieux défavorisés que sur l'ensemble des sphères de leur développement (moteur, langagier, cognitif, affectif et social) et ce, sur une période d'au moins 5 ans, soit jusqu'à la fin de la troisième année du primaire.

Il est également recommandé que le ministère de l'Éducation en partenariat avec le ministère de la Famille évalue les effets de la fréquentation de services de garde de qualité jusqu'à la troisième année du primaire.

Favoriser l'accès aux services de garde éducatifs

L'idée de favoriser la réussite scolaire des enfants de 4 ans issus de milieux défavorisés est louable. Au Québec, en 2009, un peu moins de 8 000 enfants ne fréquentaient ni un service de garde éducatif, ni une classe de maternelle, ni le programme Passe-partout. La ministre de l'Éducation souhaite aujourd'hui mettre en place des classes de maternelles pour desservir cette clientèle. Pourtant, le réseau des CPE a déjà fait ses preuves et il est déjà bien établi à travers le Québec. D'ici 2017, près de 30 000 nouvelles places seront développées. Alors qu'une majorité de chercheurs s'entendent pour affirmer que la fréquentation de services de garde éducatifs a des effets positifs sur la préparation à l'école des enfants issus des milieux défavorisés, il est à se demander pourquoi la ministre souhaite aller de l'avant dans son projet d'instaurer des classes de maternelle pour cette clientèle. Il serait plus opportun de favoriser l'accès de ces enfants en CPE en soutenant ou en bonifiant des initiatives ayant déjà cours dans le réseau.

- Les règles donnant droit à l'exemption de la contribution parentale pour les familles à faibles revenus devraient être revues pour permettre la fréquentation à temps plein des enfants des familles à faibles revenus (la règle actuelle de 4 heures par jour correspondait à la fréquentation de la maternelle 4 ans à mi-temps dans le milieu scolaire); elles devraient en outre être étendues à la clientèle des salariés à faibles revenus et non pas seulement à celle qui a recours à l'aide sociale;
- L'offre de services des services de garde éducatifs devrait être adaptée en fonction des besoins des familles;
- Des services de transport gratuits vers le CPE pour les familles issus de milieux défavorisés devraient être mis en place ou poursuivis comme cela se fait déjà dans certains CPE;
- Des sommes devraient être injectées pour l'établissement de nouveaux protocoles entre les CLSC et les CPE, permettant à des enfants référés par les CLSC d'être admis en priorité dans les CPE;
- Des places réservées à la clientèle des milieux défavorisés devraient être prévues dans les projets de CPE en développement;
- Une promotion des CPE auprès des clientèles issues des milieux défavorisés pourrait s'amorcer.

Ces moyens doivent être déployés auprès de ces clientèles, en partenariat avec les acteurs de première ligne et les ministères de la Famille, de l'Éducation et de la Santé et des Services sociaux.

Recommandation 3

Puisque l'accès des clientèles défavorisées aux services de garde éducatifs est limité par un manque de places encore criant dans certains secteurs :

Il est recommandé que le ministère de la Famille prévoit que les CPE qui développeront des places dans les prochaines années allouent des places spécifiques pour besoins des familles provenant des milieux défavorisés.

Recommandation 4

Pour faciliter l'accès à un service de garde éducatif des enfants issus de familles à faibles revenus n'ayant pas recours à l'aide sociale :

Il est recommandé que le ministère de la Famille revoit les critères d'accès au programme d'exonération financière pour la fréquentation d'un service de garde éducatif (ECP) afin qu'il finance la fréquentation à temps plein et qu'il ne soit plus limité uniquement aux ménages bénéficiant de l'aide sociale, mais qu'il s'adresse à l'ensemble des familles à faibles revenus.

Il est également recommandé de réviser les ententes de partenariats qui s'établissent entre les CLSC et les CPE (places protocoles).

Recommandation 5

Puisque l'absence de moyen de transport constitue dans certains cas un frein à la fréquentation d'un service de garde :

Il est recommandé que le ministère de la Famille investisse dans un système de transport permettant l'accès aux services de garde pour les familles issues de milieux défavorisés.

Les CPE, des milieux de vie adaptés aux besoins des enfants de 4 ans

Les CPE appuient leurs interventions sur le Programme éducatif *Accueillir la petite enfance* qui énonce 6 objectifs des services de garde: accueillir les enfants et répondre à leurs besoins; assurer le bien-être, la santé et la sécurité des enfants; favoriser l'égalité des chances; contribuer à la socialisation des enfants; apporter un appui aux parents et faciliter l'entrée des enfants à l'école. Dans l'exercice de ce mandat, les CPE apportent une réponse aux besoins des enfants et des familles vivant en contexte de défavorisation.

Les CPE sont dirigés par des conseils d'administration composés de parents qui ont à cœur d'offrir des services adaptés aux besoins de leurs enfants. De même, la structure d'accueil souple des CPE et le lien privilégié que tissent, au quotidien, les parents avec le personnel éducateur en font des milieux de vie aptes à demeurer en phase avec les besoins de la clientèle qu'ils desservent.

Le programme éducatif du ministère de la Famille fait d'ailleurs clairement mention de cette reconnaissance de la place prépondérante du rôle des parents :

Tout en reconnaissant la responsabilité première des parents dans l'éducation de leur enfant, les milieux de garde éducatifs les appuient dans leur rôle. [...] Ils permettent également à certains parents plus vulnérables d'avoir un peu de répit, d'être soutenus dans l'exercice de leur rôle parental et constituent une excellente occasion de favoriser le développement social de l'enfant, en particulier lorsqu'il n'a ni frère ni sœur à la maison.⁴

Le respect du rythme de chaque enfant

L'action des éducatrices tient compte du fait que chaque enfant est un être unique. Ces dernières *cherchent à comprendre la réalité de chacun des enfants qui lui [sont] confié, à respecter ses différences et ses particularités individuelles et [elles] ne cherche[nt] pas à vouloir faire faire toujours les mêmes choses à tous en même temps⁵*. Par leur action, les éducatrices respectent le rythme de l'enfant et tous les aspects de son développement. Ce respect est à la base de l'organisation de leur travail, de la relation de qualité qu'elles nouent avec chacun des enfants de leur groupe.

Pour se développer harmonieusement, l'enfant a besoin de sécurité et de régularité. La capacité de l'éducatrice d'individualiser les moments de routine et de soins permet au jeune enfant de se construire lorsqu'il évolue en contexte collectif; c'est ainsi qu'il acquiert le sentiment d'être unique, d'exister dans le groupe. Ainsi, comme le note les auteurs de *Partager le plaisir d'apprendre*, dans un milieu de garde, *l'horaire quotidien est sécurisant parce qu'il offre, chaque jour, une séquence d'événements prévisibles, des transitions en douceur un soutien et des attentes raisonnables de la part des éducatrices⁶*.

⁴ Ministère de la Famille et des Aînés, Programme éducatif *Accueillir la petite enfance*, mise à jour 2007, p. 9.

⁵ Ministère de la Famille et des Aînés, *Accueillir la petite enfance*, op .cit., p. 20.

⁶ Hohmann, Mary, Welkart, David P., Bourgon et Proulx Michelle, *Partager le plaisir d'apprendre, guide d'intervention éducative au préscolaire*, 2^e édition, Gaetan Morin éditeur, Chenelière Éducation, 2007, page 147.

La continuité éducative, stabilité et milieu inclusif

Lorsqu'un enfant fréquente un CPE, il passe généralement la journée avec le même groupe et côtoie un nombre restreint d'adultes signifiants. En milieu scolaire, il doit alterner entre l'école et le service de garde ou encore, selon les régions, entre le CPE et l'école.

Les enfants qui fréquentent un CPE peuvent le faire toute l'année, l'été inclus. Ce qui n'est pas le cas pour les enfants de la maternelle. L'été, les parents de ces enfants doivent trouver un autre lieu qui l'accueillera en toute sécurité. Selon des rapports produits par les CRE (Centre régional d'emploi) de différentes régions, il semble que la garde estivale des enfants est un problème pour un bon nombre de parents.⁷

Pour soutenir leur développement neurologique, certains enfants de 4 ans ont encore besoin de moments de sommeil ou de repos dans la journée. En effet, en plus de leur donner l'occasion de se reposer pour retrouver un niveau d'énergie et d'attention suffisant, ces périodes de sommeil et de repos offrent à l'enfant une période de *récupération pour le corps et le cerveau, il permet la mémorisation et l'intégration des apprentissages, la maturation du système nerveux et la fabrication du cerveau, la sécrétion de l'hormone de croissance, le renforcement du système immunitaire et la régularisation de l'humeur*⁸. Les milieux de garde offrent cette possibilité à l'enfant, mais est-ce que l'école pourra lui permettre d'avoir recours à des moments de repos de cette qualité?

Aussi, en milieu de garde, si l'enfant a faim, l'éducatrice s'assure qu'il a accès à un petit déjeuner, elle lui offre à une collation équilibrée et un repas qui comblera ses besoins nutritionnels afin de le disposer à l'apprentissage.

De plus, l'entrée à l'école étant une étape charnière dans le parcours éducatif, de l'enfant, l'ensemble des intervenants doit aussi impérativement travailler à la concrétisation de moyens pour faciliter la transition des enfants vers l'école.

Recommandation 6

Plusieurs acteurs sont concernés par le soutien au développement et à la persévérance scolaire des enfants de milieux défavorisés :

Il est donc recommandé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, de concerter l'ensemble des organisations concernées pour mettre en place de mesures visant le soutien à la transition des milieux de garde ou de la famille vers l'école.

Une approche éducative misant sur le jeu

Le programme éducatif du ministère de la Famille, *Accueillir la petite enfance*, énonce dans ses principes de base que l'enfant apprend par le jeu. Celui-ci constitue pour l'enfant l'instrument par excellence pour explorer son univers, le comprendre et expérimenter. Parce qu'il lui permet de se développer et de se

⁷ Conseil supérieur de l'éducation, *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, Août 2012, p. 15.

⁸ Malenfant, Nicole, *Routine et transitions en services éducatifs*, deuxième édition revue et augmentée, Presses de l'Université Laval, Saint-Nicolas, 2006, page 182

réaliser sur tous les plans, il faut considérer le jeu comme l'outil essentiel d'expression, de compréhension et d'intégration du jeune enfant.

Le jeu respecte le rythme de développement de l'enfant, lui permet d'explorer son environnement à partir de ses intérêts. L'enfant peut ainsi apprendre dans le plaisir tout en se développant sur tous les plans.

En milieu scolaire, malgré un programme pédagogique qui place le jeu au centre de l'enseignement, *plus de six enseignantes sur dix estiment avoir des pratiques scolarisantes et que les enseignantes à statut précaire, de même que celles qui travaillent en milieu défavorisé, qualifient plus souvent leur pratique ainsi*⁹.

Soumettre un enfant trop tôt à des objectifs pédagogiques précis risque de le placer en situation d'échec et éteindre peu à peu son désir d'apprendre.

Recommandation 7

Puisque 15 000 enfants de 4 ans fréquentent déjà des services préscolaires en maternelle ou via le programme *Passe-partout*, et que le « programme d'activités » pour les enfants de 4 ans qui fréquenteront les classes de maternelle est en cours d'élaboration :

Il est proposé que la ministre de l'Éducation s'assure que ce programme proposera une approche centrée sur le développement global et qu'il proposera une approche éducative basée sur le jeu et qu'elle le soumette à l'examen concerté des acteurs en petite enfance pour en assurer la cohérence avec le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*.

Du personnel formé spécifiquement pour soutenir le développement des tout-petits

La plupart des chercheurs établissent un lien entre la formation du personnel interagissant avec les enfants et la qualité des services qui leur sont offerts. De manière générale, la capacité de l'éducatrice à offrir à l'enfant un environnement sécuritaire et stimulant qui favorise l'établissement d'une relation significative entre eux et constitue un gage de qualité. Cette capacité repose entre autres sur la formation initiale des intervenantes.

Comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation dans son avis sur l'accueil des enfants d'âge préscolaire¹⁰ :

Il existe un large consensus parmi les spécialistes à ce sujet ; le fait que les éducatrices possèdent un diplôme d'études postsecondaires en services éducatifs et de garde à l'enfance est fortement associé à la qualité d'un milieu de garde ainsi qu'au développement cognitif et social des enfants (Japel, Tremblay et Côté, 2005).

Des chercheurs notent également que les enfants qui fréquentent un milieu de garde d'une meilleure qualité développeront de meilleures habiletés langagières, académiques et sociales et auront moins de problèmes de comportement. Ces trois éléments constituent des prédicteurs de la réussite scolaire.

⁹ Conseil supérieur de l'éducation, op. cit., page 37.

¹⁰ Conseil supérieur de l'éducation, *Op. cit.*, p.28.

En CPE, plus de deux éducatrices sur trois sont titulaires d'au moins un diplôme de niveau collégial en petite enfance. Cette formation outille les futures éducatrices afin qu'elles puissent soutenir le développement des enfants qui leur sont confiés, et ce, dans toutes les sphères de leur développement. Le cursus collégial permet notamment aux étudiantes de s'attarder au développement des enfants de 0 à 6 ans, d'étudier spécifiquement l'intervention auprès de divers groupes d'âge – dont les 3 à 5 ans – et de développer leurs aptitudes à observer le jeu de l'enfant.

Au niveau préscolaire, bien que titulaires d'un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, les enseignantes reçoivent une formation limitée en ce qui a trait au volet préscolaire (CSE). À titre d'exemple, le programme offert par l'Université de Montréal n'offre que 9 crédits portant spécifiquement sur le préscolaire sur un total de 120, soit à peine 7,5 % de leur formation. De surcroît, les universités n'incluent pas toutes au cursus obligatoire de cette formation des cours sur le développement des jeunes enfants.

Les ratios

L'AQPE est très préoccupée du fait que la ministre de l'Éducation envisage un ratio d'une enseignante pour 18 enfants dans les classes de maternelle pour les 4 ans, alors qu'elle vise une clientèle qui est davantage à risque de présenter des besoins particuliers. Par ailleurs, le projet de loi no 23 ne précise pas la clientèle qui sera visée par l'instauration de classes de maternelle pour les enfants de 4 ans.

Par ailleurs, le projet de loi no 23 ne précise pas la clientèle qui sera visée par l'instauration de classes de maternelle, est-ce à dire que la ministre souhaite un jour l'étendre à la clientèle des enfants de 3 ans comme le souhaitent certains syndicats ?

Plusieurs études sur les services de garde identifient un faible ratio adulte/enfants comme un prédicteur important de la qualité de l'expérience éducative du tout-petit¹¹. Le ratio appliqué en CPE (1 adulte pour 10 enfants de 4 ans) permet aux éducatrices d'adapter leurs interventions aux besoins de chacun.

La taille des organisations

En moyenne, les CPE accueillent 58 enfants et un maximum de 80 enfants peut être admis dans une installation. En milieu scolaire, la taille des écoles est beaucoup plus importante; on compte en moyenne 307 élèves par école¹².

Les CPE sont des petites corporations, implantées dans toutes les localités du Québec et généralement accessibles géographiquement pour les parents. Cette proximité avec la clientèle desservie permet aux corporations de demeurer bien « branchées » sur les besoins des familles et d'offrir des services plus adaptés à ces besoins.

¹¹ Ibid, p. 27

¹² Données colligées en février 2013 à partir du site suivant : <http://www.mels.gouv.qc.ca/rentree2011/index.asp?page=statistiques#h1>

Le CPE, premier maillon de la chaîne de l'éducation

Les CPE reconnaissent les parents comme les premiers éducateurs de leur enfant et travaillent avec eux quotidiennement. Selon l'AQCPE, la préparation à l'école s'amorce dès l'arrivée en CPE de l'enfant, alors qu'il apprend à explorer son environnement et à le comprendre. À travers l'ensemble de ses découvertes et apprentissages, il forge son estime de soi et aiguise sa curiosité. Des relations de qualité (stables et chaleureuses) avec des adultes signifiants contribuent également à son plein épanouissement.

Un CPE de qualité respecte l'unicité de l'enfant, adopte une approche éducative basée sur le jeu et soutient le développement global de chaque enfant. Cette approche a un effet déterminant sur la préparation à l'école des enfants, particulièrement pour les enfants issus de milieux défavorisés.¹³ Si rien n'est entrepris avant l'âge de 4 ans, l'enfant en difficulté éprouvera un retard difficile à rattraper dans une ou diverses sphères de son développement. Des interventions doivent donc être mises en place en amont de son arrivée en maternelle, sans quoi le défi sera d'autant plus difficile à relever. Les enfants qui ont besoin d'un soutien plus ciblé et des services spécialisés doivent y avoir accès rapidement. Le gouvernement doit soutenir les services de garde afin de faciliter l'accès à des services spécialisés, orthophonie, ergothérapie ou autres.

Les CPE accueillent des enfants d'origines diverses et ils offrent à l'enfant un environnement riche, inclusif où tous ont l'opportunité de développer leurs habiletés, selon leurs intérêts. A contrario, la mesure proposée par le projet de loi 23 soumettra l'enfant à un milieu de vie homogène au plan socioéconomique. Cette mesure va donc à l'encontre des objectifs d'inclusion sociale et d'égalité des chances.

Les effets inconnus de la scolarisation précoce

Plus encore, plusieurs études ont démontré qu'il n'est pas nécessaire de scolariser tôt pour soutenir le développement optimal de l'enfant et sa réussite scolaire. Les chercheurs Lapointe, Tremblay et Hébert affirment d'ailleurs que les enfants des milieux défavorisés ayant fréquenté l'école dès l'âge de 4 ans ne sont pas mieux préparés que ceux qui sont entrés à l'école à l'âge de 5 ans une fois arrivés en première année du primaire¹⁴. Par exemple, il est énoncé dans la série de parutions sur les analyses des données de l'ELDEQ¹⁵ :

Certains travaux récents menés à partir des données de l'ÉLDEQ (1998-2010) laissent croire que la fréquentation de services de garde en bas âge pourrait favoriser une meilleure préparation à l'école chez les enfants québécois de milieux socioéconomiques défavorisés (Geoffroy et autres, 2010).¹⁶

¹³ Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p.77.

¹⁴ Lapointe, pierre, Tremblay, Richard, E. et Hébert, Martine, *Évaluation d'un programme national de maternelle en milieux défavorisés*, Canadian Journal of Education, no 28, 2005, p. 615-637.

¹⁵ Étude longitudinale du développement des enfants du Québec.

¹⁶ Desrosiers, Hélène, *Conditions de la petite enfance et préparation pour l'école: l'importance du soutien social aux familles*, Institut de la statistique du Québec, Numéro 18, avril 2013, p. 1

RECOMMANDATIONS

Recommandation 1

Considérant :

- ce qui précède dans ce mémoire;
- que l'article 3 du projet de loi propose de modifier la Loi sur l'instruction publique en permettant aux commissions scolaires d'offrir des services éducatifs aux enfants de moins de 5 ans ;
- que la ministre de l'Éducation a annoncé la mise en place des maternelles 4 ans pour les enfants issus de milieux défavorisés et que le projet de loi no 23 ne précise pas la clientèle qui sera visée par l'instauration de classes de maternelle pour les enfants de 4 ans.

L'AQCE recommande à la ministre le retrait de ce projet de loi.

Recommandation 2

Puisqu'il n'existe aucune preuve des effets à long terme de la fréquentation de la maternelle à 4 ans sur la réussite scolaire des enfants de milieux défavorisés et qu'aucune évaluation des coûts de l'implantation de cette mesure à court et à moyen terme n'a encore été effectuée,

Il est recommandé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport de procéder à une évaluation en profondeur des impacts à long terme de la fréquentation précoce de l'école, avant qu'il aille plus avant dans l'instauration de classes de maternelles à temps plein pour les enfants de 4 ans de milieux défavorisés. Cette évaluation devrait mesurer les effets, tant sur la réussite et la persévérance scolaire des enfants de milieux défavorisés que sur l'ensemble des sphères de leur développement (moteur, langagier, cognitif, affectif et social) et ce, sur une période d'au moins 5 ans, soit jusqu'à la fin de la troisième année du primaire.

Il est également recommandé que le ministère de l'Éducation en partenariat avec le ministère de la Famille évalue les effets de la fréquentation de services de garde de qualité jusqu'à la troisième année du primaire.

Recommandation 3

Puisque l'accès des clientèles défavorisées aux services de garde éducatifs est limité par un manque de places encore criant dans certains secteurs :

Il est recommandé que le ministère de la Famille prévoit que les CPE qui développeront des places dans les prochaines années allouent des places spécifiques pour besoins des familles provenant des milieux défavorisés.

Recommandation 4

Pour faciliter l'accès à un service de garde éducatif des enfants issus de familles à faibles revenus n'ayant pas recours à l'aide sociale :

Il est recommandé que le ministère de la Famille revoit les critères d'accès au programme d'exonération financière pour la fréquentation d'un service de garde éducatif (ECP) afin qu'il finance la fréquentation à temps plein et qu'il ne soit plus limité uniquement aux ménages bénéficiant de l'aide sociale, mais qu'il s'adresse à l'ensemble des familles à faibles revenus.

Il est également recommandé de réviser les ententes de partenariats qui s'établissent entre les CLSC et les CPE (places protocoles).

Recommandation 5

Puisque l'absence de moyen de transport constitue dans certains cas un frein à la fréquentation d'un service de garde :

Il est recommandé que le ministère de la Famille investisse dans un système de transport permettant l'accès aux services de garde pour les familles issues de milieux défavorisés.

Recommandation 6

Plusieurs acteurs sont concernés par le soutien au développement et à la persévérance scolaire des enfants de milieux défavorisés :

Il est donc recommandé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, de concerter l'ensemble des organisations concernées pour mettre en place de mesures visant le soutien à la transition des milieux de garde ou de la famille vers l'école.

Recommandation 7

Puisque 15 000 enfants de 4 ans fréquentent déjà des services préscolaires en maternelle ou via le programme *Passe-partout* et que le « programme d'activités » pour les enfants de 4 ans qui fréquenteront les classes de maternelle est en cours d'élaboration :

Il est recommandé à la ministre de l'Éducation de s'assurer que ce programme proposera une approche centrée sur le développement global et qu'il proposera une approche éducative basée sur le jeu et qu'elle le soumette à l'examen concerté des acteurs en petite enfance pour en assurer la cohérence avec le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*.

**CENTRES DE LA PETITE ENFANCE (CPE)
ET SERVICES DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL:
DES MILIEUX DE VIE ADAPTÉS
AUX BESOINS DES ENFANTS DE 4 ANS**



AVIS

Février 2013

Cet argumentaire a été élaboré par un comité formé d'administrateurs et de membres de l'équipe permanente de l'AQCPE :

Suzanne Beauchamp-Luft

Directrice générale du CPE Contact Jardin-Soleil (Terrebonne)

Renée-Chantal Bélinga

Coordonnatrice au développement et aux communications du Regroupement des CPE de l'Île de Montréal

Suzanne Pion

Directrice générale du Regroupement des CPE de l'Île de Montréal

Claudette Pitre-Robin

Directrice générale du Regroupement des CPE de la Montérégie

Élie Truchon

Directeur général du Regroupement des CPE du Saguenay – Lac St-Jean

Lucie Vaillancourt

Directrice générale du CPE-BC Magimuse (Baie-Comeau)

Louise Valiquette

Directrice générale du CPE l'Arche des Petits (Gatineau)

Geneviève Bélisle

Jocelyne Gamache

Isabelle Ricard

Chargées de projets à l'AQCPE (qualité)

TABLE DES MATIÈRES

Mise en contexte	4
Préambule	5
Réponse aux besoins et préférences des familles en matière de services de garde	6
Une faible proportion des enfants de quatre ans sont concernés.....	8
Une large proportion des familles défavorisées utilisent déjà la garde régulière pour leurs enfants d'âge préscolaire.....	9
FAVORISER LA RÉUSSITE SCOLAIRE... ?	10
L'âge de l'entrée à l'école n'a pas d'effet déterminant sur la performance scolaire des élèves.....	10
L'école constitue un facteur de stress pour les jeunes enfants.....	12
Réponse aux besoins de l'enfant	13
Les ratios sont moins élevés dans les services de garde.....	14
Les services de garde éducatifs sont modulés en fonction de la réponse aux besoins des enfants ...	15
Puisqu'elle mise sur le jeu, l'approche éducative des CPE est davantage adaptée au développement des jeunes enfants.....	17
Les milieux de garde offrent un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie.....	19
La formation initiale des éducatrices en CPE leur permet d'accompagner les jeunes enfants dans toutes les sphères de leur développement.....	20
Modèle CPE : gouvernance et organisation des services	21
Les CPE sont des entreprises d'économie sociale administrées par les parents usagers, offrant des services adaptés aux besoins des collectivités où ils sont implantés	21
Le milieu de garde offre des services adaptés aux besoins des tout-petits	22
Maternelle quatre ans : pertinence et faisabilité à interroger.....	22
Synthèse	23

MISE EN CONTEXTE

Les CPE sont nés d'une réflexion en profondeur sur les besoins des familles. Après plus de trente ans d'engagement des femmes à travers les garderies populaires, le Québec a pris un virage important en en structurant des politiques destinées aux enfants de moins de cinq ans. Des événements-charnières dans l'histoire sociopolitique québécoise ont été porteurs de cette réflexion, notamment la publication du rapport Bouchard, *Un Québec fou de ses enfants* en 1991, *met en évidence l'impossibilité pour les familles à faible revenu de payer les services existants et l'importance d'intensifier l'intervention précoce auprès des enfants des milieux défavorisés*¹. Les États généraux sur l'éducation tenus en 1995 et le Sommet sur l'économie et l'emploi, tenu l'année suivante ont permis la mise en place des centres de la petite enfance pour les enfants entre zéro et quatre ans et l'instauration des places à contribution réduite (places à 5\$).

En 1997, le gouvernement du Parti Québécois, dirigé alors par Lucien Bouchard, a transformé les garderies populaires et les agences de garde en milieu familial en centres de la petite enfance (CPE). Le réseau des CPE est donc le résultat d'une **volonté populaire de doter la société québécoise de services de garde éducatifs de qualité pour tous les jeunes enfants** et d'offrir aux familles un carrefour de services et un lieu de référence en petite enfance.

Toujours en 1997, sous l'impulsion de la ministre de l'Éducation de l'époque, Mme Pauline Marois, le gouvernement met en œuvre une politique familiale et il permet l'ouverture de classes de maternelles pour les enfants de quatre ans vivant en milieux défavorisés à la condition que les commissions scolaires offrent un service de garde gratuit en milieu scolaire pour répondre à leurs besoins.

Lors du dernier congrès du Parti québécois, il a toutefois été voté la résolution suivante :

*«Un gouvernement souverainiste analysera l'opportunité d'implanter dans les milieux défavorisés la maternelle quatre ans à temps plein tout en s'assurant qu'une concertation étroite s'établisse entre les CPE et l'école afin que les enfants reçoivent à leur entrée scolaire les services appropriés à leurs besoins.»*².

Cette intention a été réitérée lors de la cérémonie d'assermentation du nouveau gouvernement Marois. Même si les crédits budgétaires pour l'année 2012-2013 ne fournissent pas d'indication précise quant à la réalisation à court terme de ce projet.

La volonté de soutenir la persévérance scolaire, en mettant en place des maternelles pour les enfants de 4 ans vivant en contexte de défavorisation, pose cependant divers enjeux et périls en regard de la réponse aux besoins et de l'accompagnement du développement des enfants vivant en contexte de pauvreté et de vulnérabilité, de même que du soutien à leur famille.

¹ Bigras, Nathalie, Cantin, Gilles, Les services de garde éducatifs à la petite enfance, Recherches, réflexions et pratique, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. XIII

² <http://pq.org/parti/programme#c-6-3>, consulté en février 2013

PRÉAMBULE

Appuyé sur plusieurs recherches et études scientifiques reconnues, le document qui suit démontre que, tant par la réponse qu'ils offrent aux besoins des familles et des jeunes enfants que par le modèle unique et adapté qui les distingue, **les services de garde constituent le meilleur lieu pour préparer à l'école les enfants issus de milieu défavorisé.**

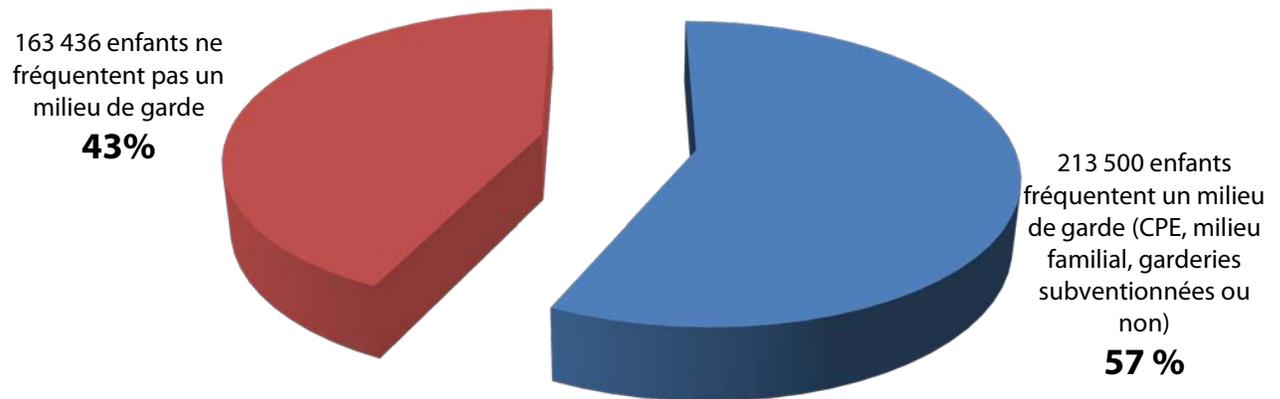
Les arguments présentés ci-dessous sont répartis sous quatre grands thèmes :

- 1. La réponse aux besoins et préférences des familles en matière de services de garde**
- 2. Favoriser la réussite scolaire...?**
- 3. La réponse aux besoins de l'enfant**
- 4. Le modèle CPE : la gouvernance et l'organisation des services**

RÉPONSE AUX BESOINS ET PRÉFÉRENCES DES FAMILLES EN MATIÈRE DE SERVICES DE GARDE

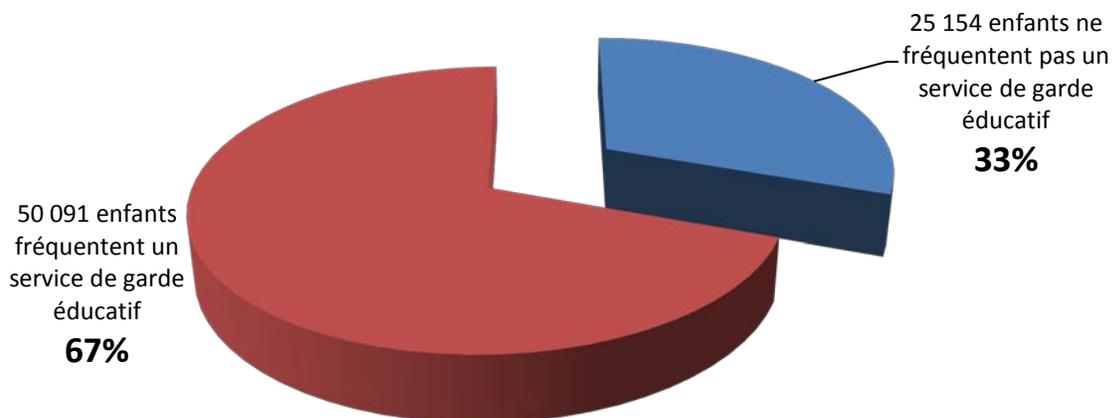
Selon les données tirées du ministère de la Famille qui dresse le profil des utilisateurs en 2010³, une proportion de 67 % des enfants de 4 ans fréquente un service de garde à l'enfance régi par l'État (c'est-à-dire plus de 50 000 enfants). De ce nombre, presque la moitié de ces enfants sont en CPE, soit 46 %, 30 % d'entre eux sont accueillis dans un milieu familial reconnu et 24 % sont en garderies (subventionnées ou non). À ces données s'additionnent 8 % des enfants fréquentant la « maternelle 4 ans.

Répartition des enfants de 0- 4 ans

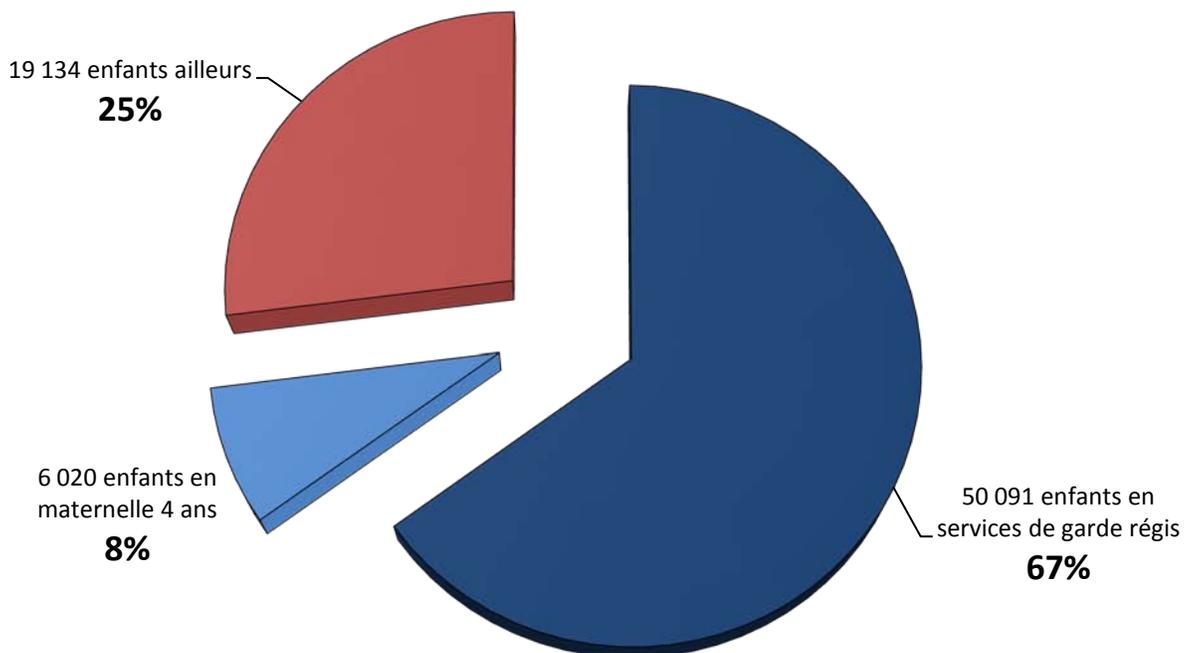


³Données colligées à partir des documents suivants : Ministère de la famille, situation des Centres de la petite enfance, des garderies et de la la garde en lieu familial, mai 2012, p. 34 et Ministère de la Famille et des Aînés, Un portrait statistique des familles au Québec 2011, MFA, p. 61.

Enfants de 4 ans fréquentant ou non un service de garde éducatif



Portrait de la fréquentation de services de garde éducatifs par les enfants de 4 ans



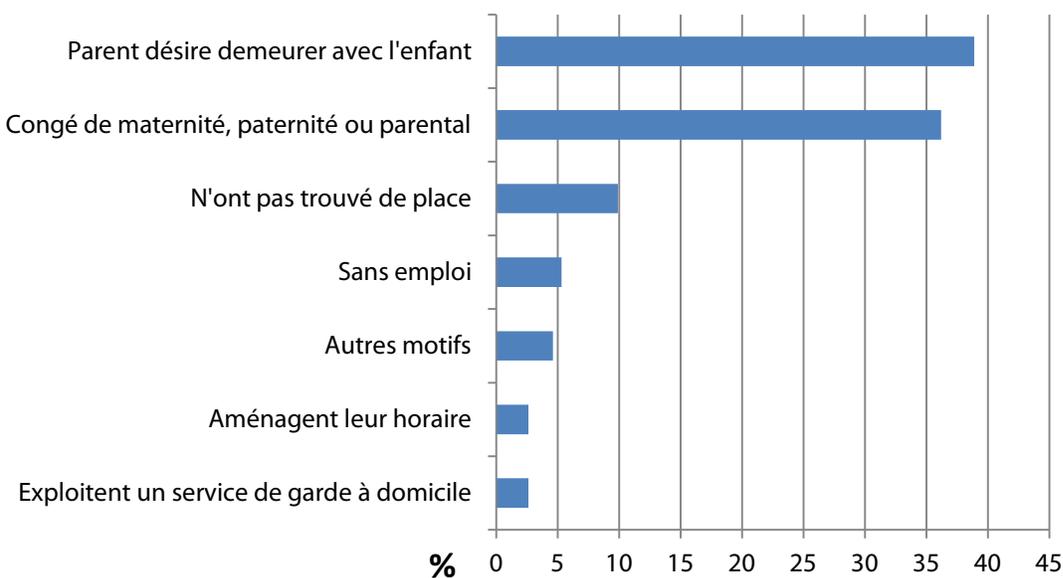
Une faible proportion des enfants de quatre ans sont concernés

Le graphique ci-dessus⁴ démontre que moins du tiers des enfants de quatre ans ne fréquentent aucun service éducatif (CPE, milieu familial, garderie ou maternelle).

Aussi, en ce qui a trait spécifiquement à la proportion des familles n'ayant pas recours à la garde régulière, on a souvent tendance à expliquer le fait qu'elles utilisent peu les services de garde régis en évoquant surtout le manque de places. Cependant, selon les données récentes de l'Institut de la Statistique du Québec (ISQ)⁵, ce facteur est loin d'arriver premier dans les motifs évoqués le plus souvent par les parents. En effet **le manque de places n'est nommé que par 10 % des répondants** pour expliquer qu'ils n'ont pas recours à la garde régulière.

Les motifs évoqués le plus souvent, en proportion, pour les enfants dont les parents (ou le parent seul) ont comme principale occupation le travail ou les études sont : le désir de demeurer à la maison avec l'enfant (39%) et le fait que l'un ou l'autre des parents bénéficie d'un congé parental (36 %). Arrivent ensuite le fait d'exploiter un service de garde à domicile (2,6 %) et le fait d'aménager son horaire de travail ou d'études pour rester avec son ou ses enfant(s) (2,6%).⁶

Principaux motifs évoqués par les parents pour ne pas utiliser la garde régulière⁷



⁴ Conseil supérieur de l'éducation, *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, août 2012, p. 21.

⁵ Institut de la statistique du Québec, *Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde*, 2009, p. 106.

⁶ Il est à noter que le fait que les deux parents (ou le parent seul) travaillent ou étudient modifie l'importance relative des différents motifs pour ne pas utiliser la garde régulière.

⁷ Institut de la statistique du Québec, *op.cit.*, p. 104.

Une large proportion des familles défavorisées utilisent déjà la garde régulière pour leurs enfants d'âge préscolaire

Alors que l'ensemble des enfants de 4 ans fréquentent les milieux de garde dans une proportion de 65 %, selon l'ISQ, les enfants de 4 ans issus de milieux défavorisés **sont en services de garde à contribution réduite selon une proportion de 73,2 %**⁸. On peut donc en conclure que le bassin réel d'enfants visés par la mesure « maternelle quatre ans » est beaucoup plus restreint que ce qu'on laisse percevoir, puisqu'elle ne toucherait que 26,8 % des enfants. Il s'agit donc de permettre au quart des enfants de 4 ans provenant de milieux défavorisés d'avoir accès à des services de garde de qualité. Suivant cette logique, le Conseil supérieur de l'éducation notait dans son avis rendu public en août 2012 :

« Le Conseil croit donc que, pour assurer rapidement l'accès de 90 % des enfants de 4 ans à des services éducatifs de qualité réglementés par l'État, il faut créer en CPE les places qui manquent. Il faut aussi maintenir les services qui desservent déjà des enfants de 4 ans, de manière à atteindre le plus rapidement possible un taux de fréquentation de 90 % tout en améliorant la qualité dans tous les types de services éducatifs. »⁹

Cette affirmation du Conseil supérieur de l'éducation s'appuie tant sur les données de recherche « de l'ÉLDEQ que celles de l'ÉUSG [qui] montrent que les parents qui utilisent des services de garde de tous types, régis ou non par l'État, sont plus favorisés sur le plan socioéconomique (revenu et scolarité plus élevés, notamment) que ceux qui n'en utilisent pas (Japel, Tremblay et Côté, 2005 ; Gingras, Audet et Nanhou, 2011). »¹⁰ Plus loin, le Conseil ajoute, que « la fréquentation d'un service éducatif avant l'entrée à l'école peut avoir une influence positive sur le développement des enfants, en particulier ceux de milieux défavorisés, surtout si le service est de bonne qualité. »¹¹

Dans les faits, en se basant sur les données de l'ISQ portant sur l'utilisation et les préférences des familles quant à la garde régulière, selon l'indice de défavorisation, **65,4 % des familles qui vivent dans des conditions matériellement et socialement plus défavorables utilisent déjà la garde régulière pour leurs enfants de moins de 5 ans**¹². À l'évidence, les énergies investies dans la mise en place des maternelles pour les enfants de 4 ans issus de milieux défavorisés ne visent pas beaucoup d'enfants.

⁸ Institut de la statistique du Québec, *Utilisation et préférences des familles quant à la garde régulière de leurs jeunes enfants selon l'indice de défavorisation*, novembre 2011, p.30

⁹ Conseil supérieur de l'éducation, op.cit. p. 77

¹⁰ Ibid., p. 20.

¹¹ Ibid., p. 48.

¹² Institut de la statistique du Québec, *Utilisation et préférences des familles quant à la garde régulière de leurs jeunes enfants selon l'indice de défavorisation*, novembre 2011, p. 18.

FAVORISER LA RÉUSSITE SCOLAIRE...?

L'âge de l'entrée à l'école n'a pas d'effet déterminant sur la performance scolaire des élèves.

La hausse du temps de fréquentation scolaire n'a pas d'effet déterminant sur la performance scolaire des élèves. Les conclusions de la dernière enquête du *Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)* sur les résultats des enfants de 15 ans en sciences, en lecture et en mathématiques démontrent bien cette absence de corrélation. D'ailleurs, **les élèves québécois s'y situent bien au-dessus de la moyenne des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), non loin de la Finlande où la scolarisation débute réellement à sept ans.**

Sommaire du classement des principaux pays de l'OCDE suite à la dernière enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)¹³

Pays	Âge de la scolarisation	Classement au test PISA		
		Lecture	Mathématiques	Sciences
France	3 ans	22	25	26
Belgique	3 ans	14	15	19
Italie	3ans	27	35	33
États-Unis	5 ans	19	34	22
Québec	6 ans	7	5	13
Finlande	7 ans	3	7	2
Suède	7 ans	21	28	28

Ces observations démontrent donc clairement qu'il n'est pas nécessaire de scolariser tôt pour soutenir le développement optimal de l'enfant et leur réussite scolaire. Les Québécois et les Finlandais en sont la preuve. Les chercheurs Lapointe, Tremblay et Hébert affirment par ailleurs que **les enfants des milieux défavorisés ayant fréquenté l'école dès l'âge de quatre ans, ne sont pas mieux préparés que ceux qui sont entrés à l'école à l'âge de cinq ans, une fois arrivés en première année du primaire.**¹⁴

On sait par ailleurs que les divers programmes axés sur l'éveil à la lecture et à l'écriture, comme ils sont pratiqués dans les CPE, (décodage de l'alphabet, lecture partagée, programme avec les parents ou interventions visant à soutenir le développement d'habiletés langagières) ont des effets bénéfiques à court terme sur les jeunes enfants.

¹³ Statistique Canada, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE, La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences, premiers résultats de 2009 pour les Canadiens de 15ans*, p. 46, 77 et 78.

¹⁴ Lapointe, Pierre, Richard E. Tremblay & Martine Hébert, « Évaluation d'un programme national de maternelle en milieu défavorisés », *Canadian Journal of Education*, n° 28, 2005, p. 615-637.

Tuer le plaisir d'apprendre...

La littérature scientifique des dernières années fait beaucoup état des risques d'une scolarisation trop précoce. Voici quelques extraits de textes publiés par des spécialistes reconnus à l'échelle nationale et internationale :

Selon Micheline Lalonde-Gratton, [...] lorsque ces situations [de stress] sont trop fréquentes ou trop intenses, on tue le plaisir d'apprendre. La rigidité intellectuelle annule toute créativité et bloque la vie imaginaire de l'enfant. Le résultat obtenu est le contraire de celui qui est recherché : on se retrouve dans des situations de détresse avec des troubles psychosomatiques, de l'hyperactivité ou des désordres de comportement. L'enfant a besoin d'être stimulé et non pas d'être dirigé dans des cadres rigides. Exercer trop de pression dans le but d'accélérer ses apprentissages peut provoquer du stress et du déplaisir.

(Lalonde-Gratton, Micheline, *Une enfance à préserver, réflexion sur les dangers de la scolarisation précoce*, Concertation interrégionale des garderies du Québec, 1996.)

La scolarisation précoce « méséduque », non parce qu'elle tente d'enseigner, mais parce qu'elle tente d'enseigner des choses au mauvais moment. Lorsqu'on ignore ce que l'enfant doit apprendre et qu'on lui impose ce que l'on veut enseigner, on met les jeunes enfants à risque sans raison valable.

(Elkind, David, *Miseducation, Preschoolers at risk*, Alfred A. Knopf Editor, New York, 1987.)

La scolarisation précoce porte même le risque de limiter les perspectives d'apprentissage : La priorité qu'on accorde actuellement à l'acquisition de compétences scolaires dès le plus jeune âge constitue également une menace pour le jeu, car trop souvent, elle limite les perspectives d'apprentissage naturellement inhérentes à celui-ci.

(Hewes, Jane (Ph. D.), *Laissons-les s'amuser : l'apprentissage par le jeu chez les jeunes enfants*, Centre du savoir sur l'apprentissage chez les jeunes enfants/Centre d'Excellence pour le développement des jeunes enfants.)

Et malgré tous ces risques, rien ne montre que la scolarisation précoce soit la solution pour favoriser l'égalité des chances et pour contrer efficacement les échecs scolaires.

(Lalonde-Gratton, Micheline, *Une enfance à préserver, réflexion sur les dangers de la scolarisation précoce*, op.cit.)

L'école constitue un facteur de stress pour les jeunes enfants

Des spécialistes affirment qu'**en voulant faire intégrer à l'enfant des apprentissages précoces, on brusque son rythme de développement et on crée inévitablement des situations de stress**¹⁵.

Outre les éléments proprement liés à l'apprentissage, un ensemble de facteurs contextuels peuvent placer l'enfant en situation de stress et teinter la suite de son parcours éducatif. En effet, le début de scolarisation marque des changements importants dans la vie de l'enfant :

- > L'environnement physique et social de l'enfant s'élargit ;
- > La surveillance des adultes est moindre;
- > Les habiletés sociales de l'enfant sont davantage sollicitées, particulièrement en regard de :
 - la maîtrise de ses comportements et de ses autocontrôles,
 - sa capacité à collaborer et à coopérer avec les autres enfants,
 - sa capacité à communiquer,
 - son respect pour l'autorité des adultes,
 - son respect des normes socialement acceptables (Doherty, 1997 ; Tremblay *et al* 2003).

La maturité de l'enfant et sa capacité à s'adapter à ces changements sont donc à prendre en considération lorsqu'il s'agit de son intégration en milieu scolaire.

Ainsi, selon les données compilées dans *l'Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais*, l'âge de l'enfant est lié à sa maturité scolaire : *chez les enfants en âge de fréquenter la maternelle, plus ils sont âgés, meilleurs sont leurs résultats de maturité scolaire*¹⁶.

¹⁵ Duclos, Germain, Danielle Laporte & Jacques Ross, *Les grands besoins des tout petits*, Les Éditions Héritage, Saint-Lambert, 1999.

¹⁶ Direction de la santé publique, *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais*, Rapport régional 2008, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2008, p. 40.

RÉPONSE AUX BESOINS DE L'ENFANT

Les CPE s'appuient sur le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* pour soutenir l'action des éducatrices auprès des enfants. Ce programme repose sur les principes suivants :

- > **Chaque enfant est unique** et les activités éducatives qui lui sont proposées doivent respecter son rythme de développement, ses besoins et ses champs d'intérêt.
- > **L'enfant est le premier agent de son développement**, c'est-à-dire que ce développement part d'une aptitude et d'une motivation intrinsèques à l'enfant. L'adulte guide ensuite cette démarche et la soutient afin qu'elle conduise l'enfant à l'autonomie.
- > **Le développement de l'enfant est un processus global et intégré** qui comporte plusieurs dimensions : affective, physique et motrice, sociale et morale, cognitive, et langagière.
- > **L'enfant apprend par le jeu**, qui est la principale activité du service de garde et la base de l'intervention éducative.
- > **La collaboration entre le personnel éducateur ou les responsables d'un service de garde en milieu familial et les parents est essentielle au développement harmonieux de l'enfant.**¹⁷

Alors qu'*Accueillir la petite enfance* met l'accent sur le développement global, le programme du préscolaire identifie les compétences que l'enfant doit acquérir dans différentes sphères et il dresse une liste de savoirs essentiels tant au plan des stratégies que des connaissances. De même, il précise des attentes que l'enfant doit satisfaire au terme de l'éducation préscolaire.

¹⁷ Ministère de la Famille et des Aînés, Programme Éducatif *Accueillir la petite enfance*, mise à jour 2007, p. 16.

Les ratios sont moins élevés dans les services de garde

Le Conseil supérieur de l'éducation fait remarquer dans son dernier avis que **le ratio** apparaît, dans plusieurs études sur les services de garde, comme un « **prédicteur important de la qualité de l'expérience éducative du jeune enfant** ». Il relève également que, pendant les premières années scolaires, la taille du groupe a une incidence « légère, mais utile » sur l'amélioration des résultats.¹⁸

Ratios établis en fonction des types d'établissement pour les enfants de 4 ans

Type d'établissement	Nombre d'enfants par adulte
CPE	10 maximum
Milieu familial	6 maximum (ou 9 maximum, si 2 adultes)
Maternelle 4 ans	18 minimum
Service de garde en milieu scolaire	20

Un ratio adulte/enfants moins élevé permet aux éducatrices d'adapter leurs interventions aux besoins de chaque enfant de leur groupe. Cela a des effets sur l'engagement des enfants qui se montrent moins perturbateurs dans un petit groupe, car ils savent qu'on répondra à leurs besoins. La qualité de la relation enfant-adulte induite par des groupes plus petits permet à l'éducatrice ou à la RSG de créer et de conserver des interactions de qualité avec tous les enfants du groupe.

Plusieurs recherches¹⁹ font également ressortir les effets de la qualité de la relation avec un adulte (enseignante ou éducatrice) dans le développement de l'enfant. Ainsi des niveaux élevés de soutien sont associés à des progrès en lecture et en mathématiques, et ce, avant même l'entrée à l'école.

¹⁸ Conseil supérieur de l'éducation, *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès de qualité et de continuité des services*, p. 27.

¹⁹ Doherty (2000), Morissey, (2007), Drouin (2003), Manningham (2009), etc.

Les services de garde éducatifs sont modulés en fonction de la réponse aux besoins des enfants

Le respect du rythme de chaque enfant

L'action des éducatrices s'appuie sur le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* et elle tient compte du fait que chaque enfant est un être unique. Tel que cité plus haut, le programme éducatif reconnaît ce principe et note que le *personnel éducateur cherche à comprendre la réalité de chacun des enfants qui lui est confié, à respecter ses différences et ses particularités individuelles et il ne cherche pas à vouloir faire faire toujours les mêmes choses à tous en même temps*²⁰.

L'action des éducatrices des CPE est axée sur le respect du rythme de l'enfant, du niveau de développement de ses capacités physiques et neurologiques. Ce respect est à la base de l'organisation du travail de l'éducatrice, de la relation de qualité qu'elle noue avec chacun des enfants de son groupe.

Sécurité et régularité, essentielles au développement socioaffectif du jeune enfant

Pour se développer harmonieusement, l'enfant a besoin de sécurité et de régularité. Les moments d'accueil, de départ et de transition bien planifiés et structurés conviennent aux besoins des enfants de quatre ans. Il en est de même pour l'horaire, qui doit être régulier et alterner des moments de soins et des périodes de jeu entrecoupés d'activités de transition. La routine qui se répète d'une journée à l'autre, un aménagement qui offre des repères à l'enfant ou encore des espaces réservés aux soins peuvent contribuer à son sentiment de sécurité. La capacité de l'adulte d'individualiser les moments de routine et de soins permet au jeune enfant de se construire lorsqu'il évolue en contexte collectif; c'est ainsi qu'il acquiert le sentiment d'être unique, d'exister dans le groupe. Ainsi, comme le note les auteurs de *Partager le plaisir d'apprendre*, dans un milieu de garde, *l'horaire quotidien est sécurisant parce qu'il offre, chaque jour, une séquence d'événements prévisibles, des transitions en douceur un soutien et des attentes raisonnables de la part des éducatrices*²¹.

L'importance de la stabilité du milieu dans lequel évolue l'enfant

Lorsqu'un enfant fréquente un CPE, il passe généralement la journée avec le même groupe et côtoie un nombre restreint d'adultes signifiants. En milieu scolaire, il doit alterner entre l'école et le service de garde ou encore, selon les régions, entre le CPE et l'école (et utiliser un système de transport scolaire pour se véhiculer d'un endroit à l'autre).

Les enfants qui fréquentent un CPE peuvent le faire toute l'année, l'été inclus. Ce qui n'est pas le cas pour les enfants de la maternelle. L'été, les parents de ces enfants doivent trouver un autre lieu qui prendra leur enfant en charge en toute sécurité. Selon des rapports produits par les CRE (Centre

²⁰ Ministère de la Famille et des Aînés, *Accueillir la petite enfance*, op.cit., p. 20.

²¹ Hohmann, Mary, Welkart, David P., Bourgon et Proulx Michelle, *Partager le plaisir d'apprendre, guide d'intervention éducative au préscolaire*, 2^e édition, Gaetan Morin éditeur, Chenelière Éducation, 2007, page 147.

régional d'emploi) de différentes régions, il semble que la garde estivale des enfants soit un problème pour un bon nombre de parents.²²

L'enfant devra s'adapter à un deuxième milieu s'il fréquente une classe de maternelle

Les élèves de la maternelle complètent souvent leur demi-journée de classe par la fréquentation du service de garde de l'école. En 2004-2005, selon les données colligées par le Conseil supérieur de l'éducation²³, 81 % des écoles primaires publiques offrent ce service. On devra donc évaluer leur capacité d'accueillir la clientèle des enfants de 4 ans si le gouvernement allait de l'avant avec son projet de mise en place de classes de maternelles. Par ailleurs, au 30 septembre 2005, on comptait près de **60 % du personnel éducateur qui ne possédait aucun diplôme lié à l'emploi et on sait que la formation du personnel est un prédicteur de la qualité des services de garde éducatif.** Aussi il n'est pas étonnant d'apprendre que trois études québécoises ont démontré que la qualité globale des services de garde en milieu scolaire se situe entre une cote « minimale » et une cote « bonne » (White et autres, 1998; Jacobs, Mill et Jennings, 2002; Japel à paraître au moment de la parution de l'étude). En d'autres termes, les auteurs estiment que la qualité des services (de garde en milieu scolaire) ne compromet pas le développement global des enfants, mais qu'elle n'est pas non plus de nature à le favoriser de manière optimale²⁴.

La sieste pour consolider les apprentissages

Pour soutenir leur développement neurologique, certains enfants de quatre ans ont encore besoin de moments de sommeil ou de repos dans la journée. En effet, en plus de leur donner l'occasion de se reposer pour retrouver un niveau d'énergie et d'attention suffisant, ces périodes de sommeil et de repos offrent à l'enfant une période de *récupération pour le corps et le cerveau, il permet la mémorisation et l'intégration des apprentissages, la maturation du système nerveux et la fabrication du cerveau, la sécrétion de l'hormone de croissance, le renforcement du système immunitaire et la régularisation de l'humeur*²⁵.

²² Conseil supérieur de l'éducation, op. cit. p. 15.

²³ Conseil supérieur de l'éducation, *Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités*, version abrégée, Avis au ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport, Septembre 2006, p.5.

²⁴ Ibid., p. 11.

²⁵ Malenfant, Nicole, *Routine et transitions en services éducatifs*, deuxième édition revue et augmentée, Presses de l'Université Laval, Saint-Nicolas, 2006, page 182

Puisqu'elle mise sur le jeu, l'approche éducative des CPE est davantage adaptée au développement des jeunes enfants

Le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* met clairement l'accent sur **le jeu car, pour l'enfant, il constitue l'instrument par excellence pour explorer son univers, le comprendre, le maîtriser.** Parce qu'il permet à l'enfant de se développer et de se réaliser sur tous les plans, il faut considérer le jeu comme l'outil essentiel d'expression, de compréhension et d'intégration de l'enfant :

Dans la vie de l'enfant, le jeu a plusieurs fonctions. Il lui permet de faire de nombreuses découvertes sensorielles et de parfaire ses habiletés motrices, puis, plus tard, d'agir sur son environnement en le manipulant à sa guise et aussi d'expérimenter de nouveaux rôles sociaux. Le jeu permet ensuite à l'enfant d'apprendre à faire des choix, ce qui l'amène à développer à la fois son autonomie, sa créativité et son estime de soi. Il lui sert aussi à affronter ses peurs et à vaincre les monstres qui emplissent son imaginaire. Il constitue enfin un exutoire grâce auquel l'enfant peut évaluer ses tensions et ses frustrations²⁶.

Les enfants de quatre ans sont encore à l'âge de jouer

Comme le fait remarquer Claude Dugas, professeur titulaire au département des sciences de l'activité physique à l'Université du Québec à Trois-Rivières :

L'importance du développement de la motricité avec l'âge et l'influence exercée par la stimulation provenant du milieu sont aujourd'hui reconnues (Newell, 1984; Seefeldt, 1980; Rigal, 1996b; Wall, 2004). Plusieurs composantes de ce développement (schéma corporel, structuration spatiale et temporelle, etc.) sont même considérées comme des prérequis importants aux apprentissages scolaires (Lauzon, 1990; Rigal, 1996; De Lièvre et Staes, 2000). Le jeune enfant dont la motricité n'a pas atteint un état satisfaisant de développement est susceptible de vivre des difficultés d'apprentissage dès ses premières années de scolarisation (Connor-Kuntz et Dummer, 1996).²⁷

Tout en reconnaissant l'importance du jeu dans le développement cognitif des enfants qui leur sont confiés et, malgré une formation initiale et un programme pédagogique qui placent le jeu au centre de l'enseignement, les enseignantes du préscolaire, axent trop souvent leur intervention sur la préparation à la lecture et aux mathématiques, ce qui a pour effet de délaissé le jeu au profit d'activités plus *scolarisantes.*, puisque le programme du préscolaire précise les attentes que l'enfant doit satisfaire au terme de l'éducation préscolaire en regard de compétences ciblées.

Comme le note Claude Dugas, lorsque le jeu est contrôlé par l'adulte, *les enfants doivent se plier aux règles mises en place par l'adulte. Ainsi, le jeu perd certains avantages, en particulier celui de développer la créativité, le leadership et les compétences à développer en groupe²⁸.*

²⁶ Ministère de la Famille et des Aînés, Programme Éducatif, *Op. cit.*, p. 20.

²⁷ Dugas, Claude et Point, Mathieu, *Portrait du développement moteur et de l'activité physique au Québec, chez les enfants de 0 à 9 ans*, Février 2012, p. 18.

²⁸ *Ibid.*, p. 28.

La qualité des interactions entre adultes et enfants a un impact sur le développement de ces derniers. Des interactions de qualité *sont aussi associées aux progrès en lecture et en mathématiques de la maternelle jusqu'en cinquième année*²⁹. Les milieux de garde misent sur la qualité des interactions avec l'enfant et sur le jeu afin de lui permettre d'apprendre dans un contexte ludique.

L'approche éducative par le jeu a de réels impacts sur la réussite scolaire

Notons que **plusieurs études établissent un lien entre les habiletés motrices des jeunes enfants, leur développement cognitif et leur réussite scolaire** (ELDEQ, Pagani *et al*, 2011). Le développement global de l'enfant axé sur le jeu proposé par le programme *Accueillir la petite enfance* soutient la consolidation des habiletés motrices des enfants.

Une étude citée dans l'avis du Conseil supérieur de l'éducation montre également que *les enfants d'âge préscolaire participant à un programme axé sur l'apprentissage actif et le jeu pour développer, entre autres, les fonctions exécutives ont de meilleurs résultats en mathématiques et en lecture à 7 ans que les enfants qui ont un reçu un enseignement scolaire direct* (Diamond, 2009)³⁰. Plus loin dans cet avis, on fait état du constat suivant :

*Dans les pays héritiers de la tradition de la pédagogie sociale (pays nordiques et d'Europe centrale), le jardin d'enfants est perçu comme un lieu de préparation à la vie et l'étape fondatrice de l'éducation tout au long de la vie. On s'y attache avant tout à encourager l'enfant dans ses activités d'éveil et à stimuler ses intérêts du moment. L'optique dans laquelle l'enfant est perçu englobe accueil, soins et éducation [...] et il est largement admis que l'influence de la pédagogie du jardin d'enfants devrait continuer à se faire sentir au moins durant les premières années d'école primaire (OCDE, 2007, p. 63)*³¹

Le Conseil supérieur retient enfin que *la fréquentation d'un service éducatif avant l'entrée à l'école peut avoir une influence positive sur le développement des enfants, en particulier ceux de milieux défavorisés, surtout si le service est de bonne qualité*³².

²⁹ Conseil supérieur de l'éducation, *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès de qualité et de continuité des services*, p. 47.

³⁰ Ibid., p. 31.

³¹ Ibid., p. 35.

³² Ibid., p. 48.

Les milieux de garde offrent un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie

Le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* rappelle l'un des mandats importants des services de garde éducatifs :

*Les milieux de garde offrent aux enfants un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie, de saines habitudes alimentaires et à l'adoption de comportements qui influencent de manière positive leur santé et leur bien-être. Ils contribuent, par exemple, à éveiller les enfants à l'importance de manger des aliments sains et au plaisir de bouger, de courir, de sauter de jouer dehors et ils se préoccupent autant de leur santé mentale que de leur santé physique.*³³

Les CPE permettent aux enfants de bouger, à l'intérieur comme à l'extérieur, parce qu'ils en reconnaissent les bienfaits pour eux. L'activité physique quotidienne (courir, grimper, sauter...) permet en effet aux enfants de canaliser leur énergie, de réduire les tensions, l'agitation et les comportements agressifs.³⁴ Les installations sont adaptées à l'âge des enfants qui fréquentent les milieux de gardes : mobilier, aires de jeux intérieures et extérieures, installations sanitaires, etc. De plus, les règles qui y sont en vigueur sont adaptées à la capacité des enfants de 0 à 5 ans de les respecter ; elles sont donc fort peu nombreuses.

Les milieux de garde sont des microcosmes qui abritent sous un même toit plusieurs services pour l'enfant : cuisine, espaces de jeux intérieurs et extérieurs sécuritaires et adaptés aux besoins des enfants de cet âge, mobiliers adaptés, etc. L'école qui accueille des enfants plus âgés est moins bien adaptée aux besoins des plus petits ; s'y côtoient, en effet, des enfants de 4 ans et des « grands » de 12 ans dans la cour d'école, dans les aires de repas ou au service de garde. Pour un petit de 4 ans, tout est bien intimidant.

Dans le même ordre d'idée, les CPE sont des milieux de vie hétérogènes qui incluent des enfants de plusieurs origines socioéconomiques, comparativement au modèle scolaire qui sera offert spécifiquement aux enfants issus de milieux défavorisés. Ainsi, en milieu de garde, si l'enfant a faim, l'éducatrice s'assure qu'il a accès à un petit déjeuner, elle lui offre des portions additionnelles lors des collations ou du repas afin de combler ses besoins nutritionnels sans que ses parents aient à contribuer financièrement. De plus, les repas ou collations offerts sont sains et répondent aux exigences du *Guide alimentaire canadien*. L'école n'est pas en mesure de répondre à ces besoins.

³³ Ministère de la Famille et des Aînés, Programme Éducatif, *Op. cit.*, p. 8.

³⁴ Dugas, Claude et Point, Mathieu, *Portrait du développement moteur et de l'activité physique au Québec chez les enfants de 0 à 9 ans*, p. 13.

La formation initiale des éducatrices en CPE leur permet d'accompagner les jeunes enfants dans toutes les sphères de leur développement

La plupart des chercheurs établissent un lien entre la formation du personnel interagissant avec les enfants et la qualité des services qui leur sont offerts. De manière générale, la capacité de l'éducatrice à offrir à l'enfant un environnement sécuritaire et stimulant, qui favorise l'établissement d'une relation significative entre eux, est un gage de qualité. Cette capacité repose entre autres sur la formation initiale des intervenantes.

Comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation dans son avis sur l'accueil des enfants d'âge préscolaire³⁵ :

Il existe un large consensus parmi les spécialistes à ce sujet ; le fait que les éducatrices possèdent un diplôme d'études postsecondaires en services éducatifs et de garde à l'enfance est fortement associé à la qualité d'un milieu de garde ainsi qu'au développement cognitif et social des enfants (Japel, Tremblay et Côté, 2005).

Les chercheurs en petite enfance notent également qu'une meilleure qualité des services à la petite enfance est associée à de meilleures habiletés langagières, académiques et sociales, et à moins de problèmes de comportement chez les enfants qui fréquentent un milieu de garde. Ces trois éléments constituent des prédictifs de la réussite scolaire.

Les éducatrices en CPE sont spécialisées en éducation à la petite enfance

En CPE, plus de deux éducatrices sur trois sont titulaires d'au moins un diplôme de niveau collégial en petite enfance. Cette formation outille les futures éducatrices afin qu'elles puissent soutenir le développement des enfants qui leur sont confiés, et ce, dans toutes les sphères de leur développement. Le cursus collégial permet notamment aux étudiantes de s'attarder au développement des enfants de 0 à 6 ans, d'étudier spécifiquement l'intervention auprès de divers groupes d'âge – dont les 3 à 5 ans – et de développer leurs aptitudes à observer le jeu de l'enfant.

Au niveau préscolaire, bien que titulaires d'un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, les enseignantes reçoivent une formation limitée en ce qui a trait au volet préscolaire (CSE). À titre d'exemple, le programme offert par l'Université de Montréal n'offre que 9 (neuf) crédits portant spécifiquement sur le préscolaire sur un total de 120, soit à peine 7,5 % de leur formation. De surcroît, les universités n'incluent pas toutes au cursus obligatoire de cette formation des cours sur le développement des jeunes enfants.

Nature des études	Pourcentage consacré à la petite enfance
Éducatrice - Technique d'éducation à l'enfance	100 %
Enseignante - Baccalauréat en préscolaire-primaire	7,5 %

³⁵ Conseil supérieur de l'éducation, *Op. cit.*, p.28.

MODÈLE CPE : GOUVERNANCE ET ORGANISATION DES SERVICES

Les CPE sont des entreprises d'économie sociale administrées par les parents usagers, offrant des services adaptés aux besoins des collectivités où ils sont implantés

Les CPE et les bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial sont des entreprises autonomes, à but non lucratif où les parents usagers ont une place de premier plan. Composant au moins les deux tiers des conseils d'administration des corporations, ceux-ci en déterminent les orientations et en orchestrent le développement. Dans le réseau des CPE, on compte environ 8 000 parents administrateurs. Ils sont majoritaires dans les conseils d'administration des corporations, alors qu'en milieu scolaire, les conseils d'établissement ne comptent que quatre (4) parents sur 11 membres.

Les parents sont également présents dans les activités quotidiennes du milieu de garde, à divers moments de la journée : accueil, départ, sorties, période d'acclimatation. Dans ce contexte, la relation qui s'établit entre le personnel du milieu de garde et les parents est privilégiée et elle place en son centre le développement harmonieux de l'enfant. D'ailleurs, les conversations avec les parents sont favorisées lors de l'arrivée ou du départ quotidien de l'enfant dans son milieu de garde. Elles permettent aux éducatrices et aux RSG de bien connaître les enfants et leur réalité familiale, ce qui entraîne une meilleure compréhension de certains comportements de l'enfant et la possibilité d'offrir, le cas échéant, un soutien aux parents.

En ce sens, elles incarnent l'objectif du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* cité plus haut et qui présente la collaboration entre le personnel éducateur et les parents comme étant essentielle au développement harmonieux de l'enfant.

Des entreprises collectives bien implantées dans leur communauté

Exerçant une mission à la fois éducative, sociale et communautaire, les CPE sont des corporations engagées dans leur communauté : elles entretiennent des liens avec les CLSC, les organismes familles, les centres de réadaptation, les organismes communautaires et les écoles du voisinage. Elles sont donc plus à même de soutenir les familles dans une réponse globale à leurs besoins, de les référer vers des ressources externes ou d'aller chercher des appuis nécessaires à une offre de services plus adaptée.

Le milieu de garde offre des services adaptés aux besoins des tout-petits

En moyenne, les CPE accueillent 58 enfants et un maximum de 80 enfants peuvent être admis dans une installation. En milieu scolaire, la taille des écoles est beaucoup plus importante ; on compte en moyenne 307 élèves par école³⁶.

Les CPE sont des petites corporations, implantées dans toutes les localités Québec et généralement accessibles géographiquement pour les parents. Cette proximité avec la clientèle desservie permet aux corporations de demeurer bien « branchées » sur les besoins des familles et d'offrir des services plus adaptés à ces besoins.

Maternelle quatre ans : pertinence et faisabilité à interroger

La maternelle 4 ans est mise de l'avant pour mieux préparer à l'école les enfants de milieux défavorisés, qui malheureusement fréquentent encore trop peu les services de garde éducatifs. Ce projet ne constitue toutefois qu'une solution palliative puisque plusieurs gestes peuvent d'abord être posés pour faciliter l'accès des enfants de milieux défavorisés aux services de garde éducatifs, et ce, dès leur plus jeune âge. En effet, les chances de réussite des jeunes enfants peuvent être influencées dès la naissance et, à cet égard, les services de garde éducatifs jouent un rôle de premier plan auprès des clientèles les plus vulnérables. Aussi, une meilleure concertation avec les partenaires du monde scolaire et des services sociaux, des ressources affectées au soutien parental et l'établissement de partenariat permettront d'accroître la fréquentation des milieux de garde par ces familles.

Par ailleurs, le transfert des enfants de 4 ans des CPE vers le réseau scolaire risque de coûter extrêmement cher et surtout de ne pas s'avérer être le choix le plus respectueux des besoins des enfants de quatre ans provenant de milieux défavorisés.

Puisque ce projet vise l'accueil en milieu scolaire de plus du quart des enfants provenant de milieux défavorisés, il est pertinent de s'interroger sur la capacité d'accueil des écoles concernées de même que sur les coûts liés à la mise en œuvre de cette mesure.

L'intervention auprès des enfants et des familles défavorisées : un enjeu d'importance pour le réseau des CPE

Depuis plusieurs années déjà, le réseau des CPE se penche sur la problématique de l'intervention auprès des enfants et des familles vivant en contexte de défavorisation, à travers divers projets et initiatives axées sur la qualité et la pertinence des services offerts à ces clientèles. L'AQCPE travaille spécifiquement pour les enfants et les familles défavorisées afin de mettre en place divers moyens afin de faciliter leur accès en CPE et ainsi l'exposer à l'approche éducative axée sur le jeu. Ce projet est offert dans toutes les régions du Québec.

³⁶ Données colligées en février 2013 à partir du site suivant : <http://www.mels.gouv.qc.ca/rentree2011/index.asp?page=statistiques#h1>

SYNTHÈSE

Au niveau académique, les jeunes Québécois, qui fréquentent l'école à partir de l'âge de 6 ans, performant très bien en comparaison avec les autres pays :

- > ils sont parmi les meilleurs en lecture, mathématiques et sciences au plan international ;
- > ils performant même mieux que la plupart des pays de l'OCDE qui scolarisent plus tôt.

La scolarisation précoce comporte des risques considérables, entre autres :

- > le risque de créer un stress indu aux enfants ;
- > le risque de tuer le plaisir d'apprendre ;
- > le risque de « méséduquer » ;
- > le risque de limiter les perspectives d'apprentissage.

Dans son état actuel, le réseau scolaire québécois ne semble pas en mesure de répondre adéquatement aux besoins des enfants de quatre ans :

- > les ratios y sont plus élevés ;
- > les groupes sont de plus grande taille ;
- > l'intervention y est davantage axée sur des activités « scolarisantes, au détriment de l'apprentissage par le jeu ;
- > la formation des enseignants est moins adaptée à la petite enfance ;
- > l'environnement est moins bien adapté aux besoins des enfants de quatre ans ;
- > on y note une présence et une contribution moins marquées des parents.

Par rapport à l'école, les CPE ont des avantages bien identifiés, documentés et reconnus. Leurs pratiques sont adaptées aux besoins de la petite enfance. Les CPE :

- > respectent le rythme de développement de l'enfant ;
- > sont mieux placés pour soutenir le développement global de l'enfant ;
- > offrent aux enfants le meilleur outil de développement : le jeu ;
- > sont tenus d'embaucher majoritairement du personnel formé en éducation à la petite enfance ;
- > offrent un soutien aux parents vivant des difficultés ;
- > sont des corporations autonomes, bien ancrées dans leur milieu.

Le transfert des enfants de 4 ans des CPE vers le réseau scolaire comporte diverses implications organisationnelles et financières dont on n'a pas encore démontré la portée.

Puisque les chances de réussite des jeunes enfants peuvent être influencées dès la naissance, la maternelle 4 ans ne constitue pas la meilleure solution ; on devrait plutôt travailler sur des solutions pour faciliter l'accès des clientèles vulnérables à un service de garde de qualité.

Annexe 2

LES ENFANTS DE 4 ANS : SERVICES DE GARDE ÉDUCATIF ET MATERNELLES 4 ANS

Au Québec, au Canada et ailleurs, on reconnaît de plus en plus l'importance de la période de la petite enfance comme fondement de l'éducation tout au long de la vie. Les jeunes enfants se développent et apprennent dès la naissance et c'est dans le socle de ces apprentissages précoces qu'ils ancreront graduellement de nouvelles habiletés, de nouvelles compétences ainsi que le goût de continuer à apprendre.

Conseil supérieur de l'éducation

PRÉSENTATION AUX DIRECTIONS GÉNÉRALES DES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE DE LA MONTÉRÉGIE

12 MARS 2013

POURQUOI EST-CE D'ACTUALITÉ MAINTENANT ?

Lors du dernier congrès du Parti québécois, la résolution suivante a été votée :

*« Un gouvernement souverainiste analysera l'opportunité d'implanter dans les milieux défavorisés la maternelle quatre ans à temps plein tout en s'assurant qu'une concertation étroite s'établisse entre les CPE et l'école afin que les enfants reçoivent à leur entrée scolaire les services appropriés à leurs besoins. »*¹

Cette intention a été réitérée lors de la cérémonie d'assermentation du nouveau gouvernement Marois. Même si les crédits budgétaires pour l'année 2012-2013 ne fournissent pas d'indication précise quant à la réalisation à court terme de ce projet.

Du côté de la Fédération Autonome de l'Enseignement (FAE) où neuf syndicats sont représentés, on peut lire dans son journal *L'Autonome* de février 2013 sous le titre « Préscolaire 4 ans à temps plein, Les Conditions de la Réussite » :

Depuis 1997, le préscolaire 4 ans à mi-temps est accessible aux élèves handicapés ou provenant de milieux défavorisés. Parce que cette mesure est susceptible de faciliter l'intégration des élèves et d'encourager leur réussite scolaire, la FAE en revendique l'élargissement depuis 2008. Lors de la dernière négociation, la Fédération obtenait la mise en place de six projets pilotes de préscolaire 4 ans à temps plein. Dernièrement, le gouvernement québécois annonçait son intention de pousser plus avant l'implantation du projet en milieux défavorisés.²

Récemment, Denis Lessard, journaliste à *La Presse* écrivait : « C'est de façon très progressive que le gouvernement Marois appliquera l'un de ses engagements électoraux, soit la mise en place de la maternelle pour les enfants de 4 ans dans les quartiers défavorisés. Une trentaine de projets devraient être lancés en septembre ».

La ministre de l'Éducation, Marie Malavoy, doit en faire l'annonce au cours des prochains jours. Une seule classe par commission scolaire est prévue pour l'instant. On devra aussi fonctionner avec les locaux existants et disponibles.

M^{me} Malavoy s'est récemment défendue (6 mars 2013) de faire du saupoudrage avec une classe de maternelle par commission scolaire - la trentaine de projets seront en effet distribués dans 68 commissions scolaires.

Elle a fait valoir que Québec avait déjà indiqué que ces classes de maternelle seraient peu nombreuses au début. « On avait dit que ce serait une implantation progressive, d'une part, c'est nouveau. D'autre part, on doit le financer. Il faut fonctionner de façon réaliste en septembre 2013 ».³

¹ <http://pq.org/parti/programme#c-6-3>, consulté en février 2013

² *L'Autonome*, Vol. 6 No 3, Février 2013, page 16.

³ LESSARD, Denis. *La Presse*, « Maternelle à 4 ans : une première rentrée dès septembre », 14 février 2013. <http://www.lapresse.ca/actualites/quebec-canada/education/201302/13/01-4621430-maternelle-a-4-ans-une-premiere-rentree-des-septembre.php>

UN PEU D'HISTOIRE

Au début des années 1970, 62 garderies sans but lucratif voient le jour grâce au financement de programmes fédéraux de création d'emplois ; elles offriront 1 500 places en milieux défavorisés.

En 1974-1976, il y avait 111 garderies sans but lucratif offrant 5 133 places et 109 garderies à but lucratif offrant 4 463 places pour un total de 9 596 places.

En 1995-1996, il y avait au Québec 680 garderies sans but lucratif offrant 36 708 places et 427 garderies à but lucratif offrant 19 842 places pour un total de 56 550 places.

Au printemps 1995 débutent les consultations populaires des **États généraux sur l'éducation**, puis en 1996, les États généraux tiendront des assises régionales et des assises nationales. Le rapport final doit être remis à l'automne 1996.

Le 29 janvier 1996, le premier ministre Lucien Bouchard invite les États généraux à inscrire leur action dans le cadre général des deux prochains Sommets sur l'Économie et l'Emploi (dans le cadre du déficit zéro), qu'il a convoqués en mars et à l'automne 2016. Au printemps 1996, le premier ministre donne au Chantier de l'économie sociale le mandat d'élaborer, avec des partenaires de différents secteurs, des projets structurants et créateurs d'emploi pour le Sommet sur l'emploi, la solidarité et la compétitivité prévu pour octobre 1996. La CIRGQ (Concertation inter-régionale des garderies du Québec) travaille donc, avec le Chantier de l'économie sociale, à la mise sur pied de centres intégrés de la petite enfance débutant par la concrétisation de treize projets pilotes.

Au début d'octobre 1996, les commissaires publient le Rapport final de la Commission des États généraux sur l'Éducation où ils préconisent la maternelle 5 ans temps plein et la maternelle 4 ans à mi-temps pour tous les enfants, la maternelle 4 ans à temps plein et la pré-maternelle 3 ans à demi-temps pour les enfants de milieux défavorisés. Ils recommandent également l'augmentation du nombre de places dans les services de garde.

Le 24 octobre 1996, Pauline Marois, ministre de l'Éducation et ministre des services de garde, fait connaître les principaux éléments de cette réforme. Le plan de la ministre propose une vaste réforme des services préscolaires. Pour les enfants de 5 ans, sans être obligatoire, la maternelle sera désormais accessible à temps complet. Les enfants de quatre ans issus des milieux défavorisés profiteront encore des maternelles à mi-temps. Toutefois, les écoles devront leur offrir des services de garde pour l'autre partie de la journée. L'aspect le plus visible de cette réforme est sans contredit la création de centres de la petite enfance autour des garderies actuelles. Ces centres coordonneront un ensemble de services et d'activités éducatives.

Le 31 octobre 1996, à l'occasion du Sommet sur l'économie et l'emploi, le premier ministre Lucien Bouchard expose les orientations de la politique familiale que le gouvernement présentera dans un Livre blanc au cours des semaines suivantes. Cette politique se présente sous le titre *Le Québec fait le choix de ses enfants*. Ces nouvelles dispositions regroupent trois principales mesures :

- 1) l'instauration d'une allocation unifiée pour les enfants ;
- 2) le développement de services de garde stimulants et de services éducatifs ;
- 3) l'instauration d'un nouveau régime d'assurance parentale.

La mesure visant le développement des services éducatifs et des services de garde stimulants comprend tous les éléments proposés auparavant, mais y précisant des services de garde à 5 \$ par jour pour les enfants de 4 ans et moins, étalés sur une période de cinq ans.

Au 31 mars 2012, les places à 7 \$ se répartissent entre les centres de la petite enfance qui ont 84 672 places, le milieu familial qui en offre 91 626, les garderies subventionnées avec 41 036 places, pour un total de 217 334 places auxquelles s'ajoutent les 27 773 places en garderies non subventionnées pour **un total de 245 107 places disponibles**.

RÉFÉRENCE

Micheline LALONDE-GRATON, *Des salles d'asile aux centres de la petite enfance. La petite histoire des services de garde au Québec*, Presses de l'Université du Québec, 2002.

1. PORTRAIT DES SERVICES ÉDUCATIFS À LA PETITE ENFANCE

Nombre d'enfants en services de garde éducatifs (MFA) au 30 septembre 2009

Dans son rapport *Situation des CPE, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2010*, le ministère de la Famille et des Aînés estime qu'il y a 225 044 places dans l'ensemble des services de garde et que 24,5 % de ces places sont occupées par des enfants de 4 ans et plus.

TABLEAU 2.7⁴

EXTRAPOLATION DU NOMBRE D'ENFANTS ACCUEILLIS EN CPE, EN GARDERIES OU EN MILIEU FAMILIAL EN MARS 2010, SELON LEUR ÂGE AU 30 SEPTEMBRE 2009

GROUPE D'ÂGE	INSTALLATIONS DE CPE		GARDERIES		MILIEU FAMILIAL		TOTAL	
	NOMBRE D'ENFANTS	%	NOMBRE D'ENFANTS	%	NOMBRE D'ENFANTS	%	NOMBRE D'ENFANTS	%
Moins de 1 an	4 723	26,5	2 131	12,0	10 974	61,6	17 828	7,9
1 an	14 280	30,2	9 285	19,6	23 689	50,1	47 254	21,0
2 ans	17 612	34,9	10 871	21,5	21 997	43,6	50 480	22,4
3 ans	21 340	39,3	13 370	24,6	19 564	36,0	54 274	24,1
4 ans	23 602	45,1	13 451	25,7	15 270	29,2	52 323	23,2
5 ans ou plus	790	27,4	941	32,6	1 154	40,0	2 885	1,3
TOTAL	82 347	36,6	50 049	22,2	92 648	41,2	225 044	100,0

Note du MFA : Il faut extrapoler les données du tableau 2.6 pour obtenir le nombre total d'enfants qui fréquentent les services de garde en mars 2010 et non seulement le nombre d'enfants dans les services de garde ayant transmis leur rapport d'activités (94 %). Le tableau 2.7 présente une extrapolation du nombre d'enfants qui fréquentent les services de garde selon leur âge au 30 septembre 2009. Ainsi, un total de 225 044 enfants utiliseraient les 221 192 places disponibles au 31 mars 2010.⁵

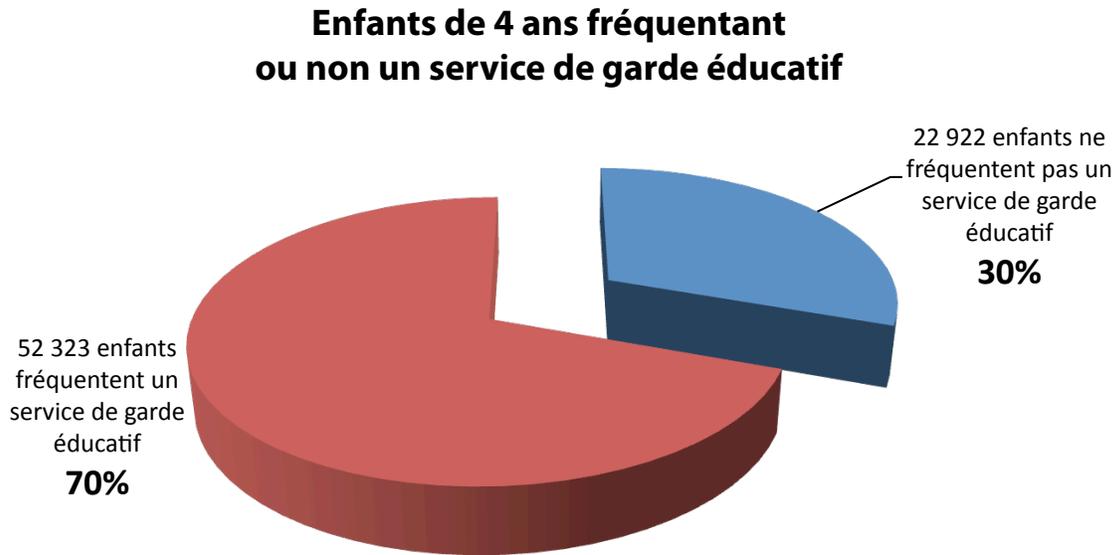
⁴ MFA, *Situation des CPE, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2010*, p.35.

⁵ MFA, *Profil des utilisateurs – Situation en 2010*

<http://www.mfa.qc.ca/fr/services-de-garde/portrait/profil-utilisateurs/Pages/index.aspx>

Enfants de 4 ans fréquentant ou non un service de garde éducatif

Une proportion de 70 %⁶ des enfants de 4 ans fréquente un service de garde à l'enfance régi par l'État (c'est-à-dire plus de 52 000 enfants). De ce nombre, presque la moitié de ces enfants sont en CPE, soit 45 %, 29 % d'entre eux sont accueillis dans un milieu familial reconnu et 26 % sont en garderies (subventionnées ou non).



Enfants de 4 ans fréquentant les services éducatifs en milieu scolaire

Nous reprendrons ici des informations fournies par l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation, *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*, Août 2012.

⁶ Données colligées à partir des documents suivants : MINISTÈRE DE LA FAMILLE, *Situation des Centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial*, mai 2012, p. 35 et MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DES AÎNÉS, *Un portrait statistique des familles au Québec 2011*, p. 61.

La maternelle en classe

Le tableau 2 de l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation illustre la proportion d'enfants inscrits à la maternelle 4 ou 5 ans (%). Ainsi en 2009-2010 : 20,5 % des enfants de 4 ans soit 12,9 % en Animation Passe-Partout et 7,6 % dans d'autres catégories (classes maternelle 4 ans, etc.). Pour l'année 2010-2011, ces chiffres demeuraient sensiblement les mêmes avec 20,3% [sic] d'enfants inscrits se partageant respectivement 12,9 % et 7,5 %.

TABLEAU 2 Proportion d'enfants inscrits à la maternelle 4 ou 5 ans (%)

	1982-1983	1992-1993	2002-2003	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Maternelle 4 ans	8.0	9.2	19.6	19.8	20.5	20.3
Animation Passe-Partout	-	-	11.0	12.4	12.9	12.9
Autres catégories (classe)	-	-	8.5	7.4	7.6	7.5

Le tableau 3 présente la distribution des élèves de la maternelle 4 ans et de la maternelle multiâge (enfants de 4 ans complétant un groupe de maternelle 5 ans).

TABLEAU 3 Nombre d'enfants de 4 ans selon le type de classe fréquentée et la région
Année scolaire 2011-2012

Région	Type de classe maternelle	
	4 ans	Multiâge
Île de Montréal	2 962	-
Reste du Québec	3 204	544

Source : Données transmises par la responsable du programme d'éducation préscolaire au MELS.

En 2010-2011, 7,5 % des enfants fréquentent la maternelle 4 ans en classe (MELS, 2011). La liste des établissements de milieux dits défavorisés pouvant être financés pour offrir la maternelle 4 ans n'a pas connu d'évolution depuis 1997. À cette époque, l'État québécois a choisi de développer plutôt les services de garde éducatifs pour les enfants de 4 ans ou moins, tout en maintenant les droits acquis des écoles qui offraient déjà la maternelle 4 ans. Les enfants de 4 ans de milieux défavorisés qui ont aujourd'hui accès à la maternelle à demi-temps sont ceux dont l'école, en 1997 était située en milieu défavorisé selon les indicateurs de l'époque.

À l'analyse du Tableau 4 sur le nombre et proportion d'écoles où des enfants de 4 ans sont inscrits à la maternelle classe en 2010-2011, on remarque que seulement 14 % des écoles de niveau 9 et 26 % des écoles de niveau 10, soit les 2 niveaux les plus élevés de défavorisation, offrent la maternelle 4 ans. Les écoles de milieux favorisés offrent rarement la maternelle 4 ans, mais 8 à 10 % de celles de niveau 6, 7 et 8 le font.

Le service d'animation Passe-Partout

Le service d'animation Passe-Partout est offert par 45 commissions scolaires et touche environ 10 000 familles par année et 13 % des enfants (MELS, 2011). En 2009-2010, 10 055 enfants étaient inscrits au service d'animation Passe-Partout selon la responsable du programme d'éducation préscolaire au MELS. (CSÉ p.12).

Au total, seulement 27 % des écoles comptent des enfants inscrits à Passe-Partout. On remarque peu de différences entre la proportion des écoles les plus défavorisées (niveaux 9 et 10) ayant des inscriptions à Passe-Partout et celle des écoles des niveaux 6, 7 et 8. Rappelons toutefois que plusieurs écoles de milieux défavorisés qui n'offrent pas Passe-Partout (à Montréal notamment) offrent la maternelle 4 ans à demi-temps.

La progression des places disponibles dans les services de garde éducatifs 2010 à 2016

La progression des places-enfants disponibles dans les services de garde éducatifs de 2010 à 2016 (incluant la fréquentation à temps partiel calculée à 1,01741 % et selon le développement prévu) et nombre de places 4 ans et plus.

⁷ (***) Nombre de places PCR estimé par le développement annoncé par le Gouvernement du Québec, février 2013.

À partir des chiffres du tableau 2.7 du document du MFA Situation des CPE, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2010, p.35, nous avons estimé que le nombre de places répondant à plus d'un enfant (temps partiel) équivaut à 1,01741% et que le pourcentage des places pour les enfants de 4 ans et plus est de 24,5 %.

Places disponibles totales et nombre de places disponibles pour les 4 ans et plus⁸ 2010-2016					
Date	Nombre de places PCR (CPE, garderies subventionnées, MF)	Nombre de places dans garderies non subventionnées	Nombre de places totales actuelles et à venir	Total des places (incluant les places utilisées à temps partiel x 1.01741 % ^{**})	Nombre de places disponibles 4 ans et plus (x 24,5 % des places)
31 mars 2010	210 019	11 173	221 192	225 044 ^{***}	55 136
31 mars 2011	214 804	17 824	232 628	236 678	57 986
31 mars 2012	217 334	27 773	245 107	249 372	61 096
31 janvier 2013	218 832	37 519	256 351	260 814	63 899
31mars 2016 ^{***}	250 000	37 519 ^{****}	287 519	292 525	71 669

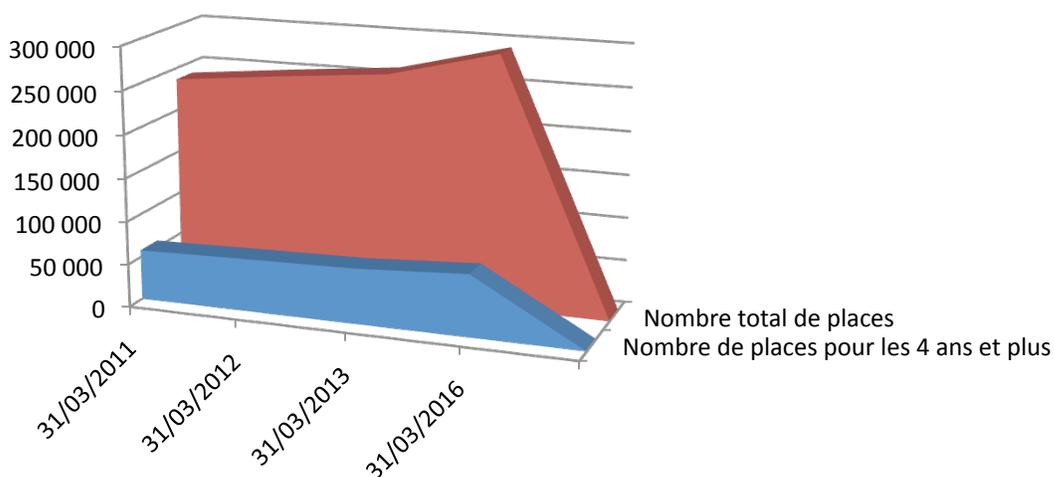
NOMBRE DE SERVICES DE GARDE ET DE PLACES SOUS PERMIS, État de la situation au 31 janvier 2013. Ministère de la Famille, Direction générale des opérations régionales, en collaboration avec la Direction générale des services de garde éducatifs à l'enfance. Données extraites de CAFE le 8 février 2013.

^{8 (**)} Création de places en service de garde

<http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/portrait/places/Pages/index.aspx>

^(****) Nous avons maintenu le nombre de places en garderies non subventionnées puisque c'est la plus récente donnée disponible.

Progression des places disponibles 2011 - 2016⁹



Places disponibles pour les enfants de 4 ans en services de garde éducatifs et en maternelle 4 ans en 2016

Il y aurait donc 71 699 places disponibles pour les enfants de 4 ans et plus dans le réseau des services de garde éducatif en 2016 alors que selon le tableau *Démographie : la population du Québec et des familles, La population en quelques chiffres*, MFA, il y avait 89 196 enfants de 4 ans au Québec le 1^{er} juillet 2012.

Selon le Conseil supérieur de l'éducation dans son avis *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*, il établit que 8 % des enfants de 4 ans, soit 6 020 enfants, sont en maternelle 4 ans.

Le CSE dit également que le Programme Passe-Partout touche 13 % des enfants de 4 ans soit 9 782 enfants.

Ainsi en 2016, le nombre total d'enfants de 4 ans pouvant avoir accès à des services éducatifs serait de 87 501. L'écart entre ce nombre et le nombre d'enfants de 4 ans est donc de 1 695 places.

⁹ MINISTÈRE DE LA FAMILLE, Direction générale des opérations régionales, en collaboration avec la Direction générale des services de garde éducatifs à l'enfance. *Nombre de services de garde et de places sous permis, état de la situation au 31 janvier 2013*. Site consulté en février 2013.
<http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/portrait/places/Pages/index.aspx>

⁵ Ibid., p. 21

⁶ Calcul établi à partir des données précédentes et du nombre d'enfants de 4 ans en septembre 2012, tel qu'estimé par Statistique Canada, Estimations démographiques, p. 34

Répartition des places pour les enfants de 4 ans en 2016

Répartition des places pour les enfants de 4 ans en 2016	
Nombre d'enfants de 4 ans au Québec au 1 ^{er} juillet 2012	89 196
Estimation des places en services de garde éducatifs en 2016	71 669
Places en maternelle classe 4 ans	6 020
Places en Animation Passe-Partout	9 782
Places en services éducatifs autres ou à développer	1 695



¹⁰ CONSEIL SUPERIEUR DE L'ÉDUCATION, *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, août 2012, p.12.

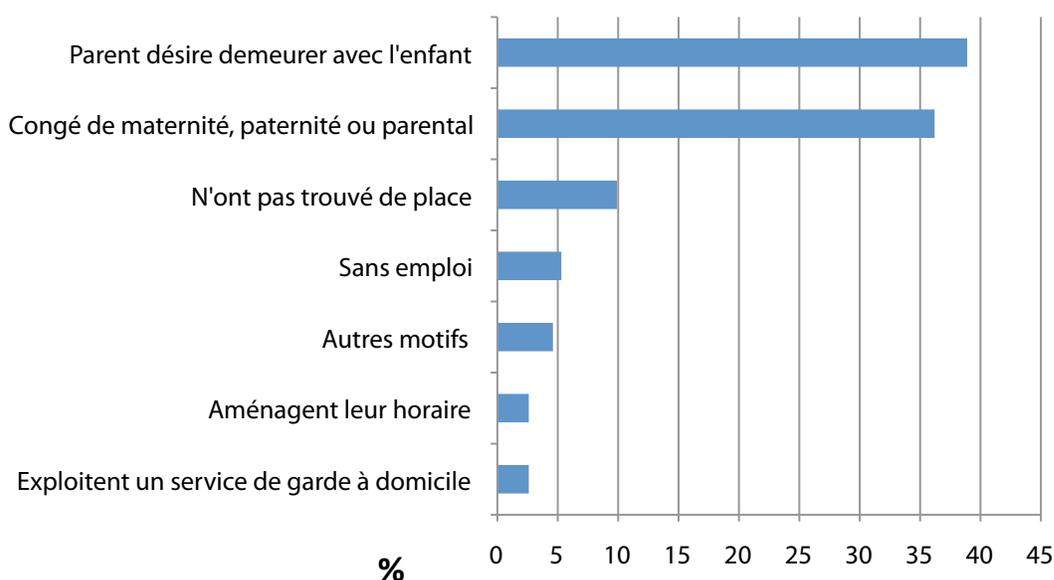
¹¹ *Ibid.*, p. 21.

Une faible proportion des enfants de quatre ans sont concernés

Le graphique ci-dessus¹³ démontre que moins du tiers des enfants de quatre ans ne fréquentent aucun service éducatif (CPE, milieu familial, garderie ou maternelle). Aussi, en ce qui a trait spécifiquement à la proportion des familles n'ayant pas recours à la garde régulière, on a souvent tendance à expliquer cette situation en évoquant surtout le manque de places. Cependant, selon les données récentes de l'Institut de la Statistique du Québec (ISQ)¹⁴, ce facteur est loin d'arriver premier dans les motifs évoqués le plus souvent par les parents. En effet, **le manque de places n'est nommé que par 10 % des répondants** pour expliquer qu'ils n'ont pas recours à la garde régulière.

Les motifs évoqués le plus souvent, en proportion, pour les enfants dont les parents (ou le parent seul) ont comme principale occupation le travail ou les études sont : le désir de demeurer à la maison avec l'enfant (39%) et le fait que l'un ou l'autre des parents bénéficie d'un congé parental (36 %). Arrivent ensuite le fait d'exploiter un service de garde à domicile (2,6 %) et le fait d'aménager son horaire de travail ou d'études pour rester avec son ou ses enfant(s) (2,6 %).¹⁵

Principaux motifs évoqués par les parents pour ne pas utiliser la garde régulière¹⁶



RÉFÉRENCE

AQCPE, Centres de la petite enfance et services de garde en milieu familial : des milieux de vie adaptés aux besoins des enfants de 4 ans, AVIS, Février 2013.

¹² Calcul établi à partir des données précédentes et du nombre d'enfants de 4 ans en septembre 2012, tel qu'estimé par Statistique Canada, Estimations démographiques, p. 34.

¹³ CONSEIL SUPERIEUR DE L'ÉDUCATION, *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, août 2012, p.21.

¹⁴ INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, *Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde*, 2009, p. 106.

¹⁵ Il est à noter que le fait que les deux parents (ou le parent seul) travaillent ou étudient modifie l'importance relative des différents motifs pour ne pas utiliser la garde régulière.

¹⁶ INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, *op.cit.*, p. 104.

Une large proportion des familles défavorisées utilisent déjà la garde régulière pour leurs enfants d'âge préscolaire

Alors que l'ensemble des enfants de 4 ans fréquentent les milieux de garde dans une proportion de 65 %, selon l'ISQ, les enfants de 4 ans issus de milieux défavorisés **sont en services de garde à contribution réduite selon une proportion de 73,2 %**¹⁷. On peut donc en conclure que le bassin réel d'enfants visés par la mesure « maternelle quatre ans » est beaucoup plus restreint que ce qu'on laisse percevoir, puisqu'elle ne toucherait que 26,8 % des enfants. Il s'agit donc de permettre au quart des enfants de 4 ans provenant de milieux défavorisés d'avoir accès à des services de garde de qualité. Suivant cette logique, le Conseil supérieur de l'éducation notait dans son avis rendu public en août 2012 :

« Le Conseil croit donc que, pour assurer rapidement l'accès de 90 % des enfants de 4 ans à des services éducatifs de qualité réglementés par l'État, il faut créer en CPE les places qui manquent. Il faut aussi maintenir les services qui desservent déjà des enfants de 4 ans, de manière à atteindre le plus rapidement possible un taux de fréquentation de 90 % tout en améliorant la qualité dans tous les types de services éducatifs. »¹⁸

Cette affirmation du Conseil supérieur de l'éducation s'appuie tant sur les données de recherche « de l'ÉLDEQ que celles de l'ÉUSG montrent que les parents qui utilisent des services de garde de tous types, régis ou non par l'État, sont plus favorisés sur le plan socioéconomique (revenu et scolarité plus élevés, notamment) que ceux qui n'en utilisent pas (Japel, Tremblay et Côté, 2005 ; Gingras, Audet et Nanhou, 2011). »¹⁹ Plus loin, le Conseil ajoute que « la fréquentation d'un service éducatif avant l'entrée à l'école peut avoir une influence positive sur le développement des enfants, en particulier ceux de milieux défavorisés, surtout si le service est de bonne qualité. »²⁰

Dans les faits, en se basant sur les données de l'ISQ portant sur l'utilisation et les préférences des familles quant à la garde régulière, selon l'indice de défavorisation, **65,4 % des familles qui vivent dans des conditions matériellement et socialement plus défavorables utilisent déjà la garde régulière pour leurs enfants de moins de 5 ans**²¹. À l'évidence, les énergies investies dans la mise en place des maternelles pour les enfants de 4 ans issus de milieux défavorisés **ne visent pas beaucoup d'enfants puisque comme nous l'avons démontré précédemment, environ 2 % des enfants n'auront pas accès à des services éducatifs en services garde éducatifs ou en maternelle 4 ans.**

Ces chiffres dépassent donc largement la recommandation du Conseil supérieur de l'éducation.

RÉFÉRENCE

AQCPE, Centres de la petite enfance et services de garde en milieu familial : des milieux de vie adaptés aux besoins des enfants de 4 ans, AVIS, Février 2013.

¹⁷ INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUEBEC, *Utilisation et préférences des familles quant à la garde régulière de leurs jeunes enfants selon l'indice de défavorisation*, novembre 2011, p.30.

¹⁸ CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, *op.cit.*, p. 77.

¹⁹ *Ibid.*, p. 20.

²⁰ *Ibid.*, p. 48.

²¹ INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUEBEC, *Utilisation et préférences des familles quant à la garde régulière de leurs jeunes enfants selon l'indice de défavorisation*, novembre 2011, p.18.

La hausse du temps de fréquentation scolaire n'a pas d'effet déterminant sur la performance scolaire des élèves.

La hausse du temps de fréquentation scolaire n'a pas d'effet déterminant sur la performance scolaire des élèves. Les conclusions de la dernière enquête du *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA) sur les résultats des enfants de 15 ans en sciences, en lecture et en mathématiques démontrent bien cette absence de corrélation. D'ailleurs, **les élèves québécois s'y situent bien au-dessus de la moyenne des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), non loin de la Finlande où la scolarisation débute réellement à sept ans.**

Conclusions de la dernière enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)

- En mathématiques, le Québec arrive premier au Canada et deuxième dans le monde occidental, après la Finlande. (...)
- Le Québec se situe au 4^e rang (dans la moyenne canadienne) en sciences et au 13^e (sur 65 pays) à l'échelle internationale. (...)
- Pour ce qui est de la capacité de lecture et de compréhension, la même fierté devrait être exprimée, car le Québec se situe au 6^e rang au plan mondial et au 2^e en Occident (toujours après la Finlande).
- (...) Plus remarquable encore... le Québec est au premier rang dans le monde francophone devant la France, la Belgique et la Suisse.

Extrait tiré de : Collectif signé par 17 universitaires québécois, *Le Devoir*, « Résultats du Québec au PISA – soyons fiers de notre système d'éducation ! », 13 décembre 2010.

Ces observations démontrent donc clairement qu'il n'est pas nécessaire de scolariser tôt pour soutenir le développement optimal de l'enfant et leur réussite scolaire. Les Québécois et les Finlandais en sont la preuve. Les chercheurs Lapointe, Tremblay et Hébert affirment par ailleurs que « **les résultats des analyses sur l'effet de la fréquentation scolaire à l'âge de quatre ans ne permettent pas de distinguer les groupes d'enfants selon leur condition de scolarisation. Ainsi, dans les milieux défavorisés, comparativement à ceux qui sont entrés à l'école à l'âge de cinq ans, les enfants qui ont commencé à l'âge de quatre ans n'apparaissent pas mieux préparés en première année du primaire.** »²²

Ils soulignent également que « l'âge des enfants à l'entrée à la maternelle, traité comme variable continue (60 à 71 mois), est fortement associé au rendement scolaire. Les enfants plus âgés réussissent mieux que les plus jeunes aux matières de base enseignées en première année, c'est-à-dire en mathématique et en lecture-écriture. Une relation similaire est observée pour le taux d'absentéisme. »

²² LAPOINTE, Pierre, Richard E. TREMBLAY & Martine HÉBERT, « Évaluation d'un programme national de maternelle en milieux défavorisés », *Canadian Journal of Education*, n° 28, 2005, p. 615-637.

Les résultats de deux recherches québécoises ont également démontré que la hausse du temps de fréquentation scolaire n'a pas d'effet déterminant sur la performance scolaire des élèves :

1. Évaluation d'un programme national de maternelle en milieux défavorisés de Pierre LAPOINTE, Richard E. TREMBLAY & Martine HÉBERT (2005)

Cette étude a examiné le rendement scolaire et l'adaptation sociale de 10 369 élèves inscrits à un programme de maternelle à plein temps ou à demi-temps. Les résultats scolaires des élèves issus de milieux économiquement faibles sont comparés à la fin de la 1^{re} année du primaire. Les analyses montrent qu'au-delà des facteurs personnels qui peuvent influencer la réussite à l'école, la fréquentation de la maternelle à plein temps ne permet ni un meilleur rendement scolaire ni une meilleure adaptation sociale de ces élèves.

Ainsi, « aucune différence significative entre les résultats ajustés en mathématiques et en lecture-écriture n'est observée chez les élèves des milieux défavorisés qu'ils aient fréquenté la maternelle à plein temps ou à demi-temps. Des résultats similaires sont obtenus à la suite de l'analyse des variables reliées à l'adaptation sociale. Les enfants des milieux défavorisés inscrits au programme de maternelle à plein temps ne se distinguent pas de leurs pairs ayant fréquenté à demi-temps sur les variables suivantes : taux d'absentéisme, désignation comme élève avec troubles du comportement et recours aux services spécialisés. L'ensemble de ces résultats montre donc que la fréquentation à plein temps en comparaison avec la fréquentation à demi-temps, en milieu défavorisé, ne permet ni un rendement scolaire ni une meilleure adaptation sociale des élèves en première année. »

De plus, « notre étude permet aussi d'évaluer si l'expérience acquise par les écoles dans l'application du programme a un effet positif sur la performance scolaire des enfants en première année. En général, après trois ans d'implantation, il est plutôt observé un effet contraire : les enfants des milieux défavorisés inscrits à la maternelle plein temps ont des résultats plus faibles que leurs pairs des milieux non défavorisés. Enfin, nos résultats montrent que les enfants qui ont fréquenté l'école dès l'âge de quatre ans ont des caractéristiques scolaires similaires à celles des enfants qui ont commencé leur scolarisation seulement à l'âge de cinq ans. »

2. Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoce et comparaison de leurs effets à moyen terme sur l'adaptation scolaire et sociale d'enfants de milieu socio-économique faible.

Bernard Terrisse, Marie Louise Lefebvre et François Larose (2000)

Le texte de l'introduction explique que « cette recherche s'inscrit dans le cadre général de l'intervention éducative précoce en milieu socio-économiquement faible et, plus particulièrement, dans le cadre des études sur les effets à moyen terme de cette intervention, en fonction des caractéristiques des projets implantés. Elle est d'autant plus d'actualité que de nombreuses instances éducatives au Québec, entre autres le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1989) et la coalition regroupant diverses associations telles que l'Association des cadres scolaires du Québec, la Centrale de l'enseignement du Québec, la Fédération des comités de parents de la province de Québec et la Fédération des commissions scolaires du Québec, préconisent depuis plusieurs années des services éducatifs à la petite enfance intégrés au réseau scolaire (Conseil scolaire de l'Île de Montréal (CSIM), 1995).

Attendu qu'il s'agit d'analyser les interventions éducatives précoces auprès d'enfants de milieu socio-économiquement faible et d'en cerner leurs effets, elle s'inscrit également dans une hypothèse compensatoire auprès d'une population à risques appréhendés (population vulnérable). De nombreux chercheurs (...) ont déjà analysé les effets à court terme de ce type d'intervention, mais la présente étude vise à en dégager les retombées à moyen terme dans le cadre d'un contexte longitudinal.

Deux points tirés des résultats sur **l'analyse de l'impact des mesures d'IEP sur la performance scolaire** touchent directement les propos de ce présent document :

2.2 L'efficacité des mesures 4 ans lorsqu'elles sont couplées à une maternelle 5 ans temps complet (« 4+5 ans à temps complet »)

Même si le temps complet ou partiel à 5 ans divise l'échantillon quant au recours à des services d'adaptation scolaire ou aux performances en début de scolarité régulière, la maternelle 5 ans à temps complet est d'autant plus efficace qu'elle est précédée d'une mesure de préscolarisation à 4 ans, surtout si elle se déroule hors des structures scolaires. La maternelle-classe 4 ans semble moins susceptible de prévenir l'inadaptation scolaire que les autres mesures 4 ans (cf. graphique 5). La même observation vaut pour l'entrée à l'école : ce sont les élèves qui ont bénéficié des mesures les plus complètes, mesure 4 ans et maternelle 5 ans à temps complet, qui se révèlent en général les plus forts au cours de leur première année de scolarité.

2. Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoce et comparaison de leurs effets à moyen terme sur l'adaptation scolaire et sociale d'enfants de milieu socio-économique faible. Rapport final de recherche présenté au Conseil Québécois de la recherche sociale pour la subvention no 2677 095, Bernard Terrisse et Marie Louise Lefebvre, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, et François Larose, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke avec la collaboration de Nathalie Martinet. Avril 2000.

2.3 L'absence d'un effet à moyen terme des mesures de préscolarisation sur les performances scolaires et la réussite supérieure du groupe n'ayant pas eu d'intervention temps complet à 5 ans (« 4+5 ans à temps partiel »)

Le recours proportionnellement plus important de ce groupe à des services d'adaptation scolaire et leurs piètres performances dans les matières en première année de scolarisation va dans le sens des deux constats précédents : l'absence d'une mesure 4 ans suivie d'une maternelle 5 ans à temps complet (ou même d'une maternelle-classe à temps complet seulement à 5 ans), augmente les difficultés d'adaptation et amène les élèves à se situer en bas de la moyenne des autres, sauf en français oral. Par contre, c'est ce groupe qui affiche à la fin du premier cycle du primaire la meilleure performance, soulevant ainsi le problème de l'efficacité à moyen terme d'une préscolarisation à temps complet qui

semble pourtant apporter des avantages aux élèves de mséf au moment de leur entrée à l'école. C'est le groupe qui semblait le mieux préparé au départ, les « 4+5 ans à temps complet » qui perd le plus vite son avance, dès la deuxième année, alors que le groupe de « 5 ans seulement », en troisième année, atteint le deuxième rang avec une performance en mathématique supérieure à la moyenne et des résultats, dans les trois évaluations en français, meilleurs qu'en deuxième année et proches de l'ensemble de l'échantillon.

En effet, de nombreuses études ont déjà démontré que lorsque l'efficacité des mesures d'IEO auprès des enfants « à risques » est évaluée à relativement court terme, soit durant les trois premières années de scolarité, l'ensemble des enfants qui en ont bénéficié de façon systématique réussissent bien en première année de scolarité, notamment en lecture ainsi qu'en mathématique. C'est le cas des élèves de notre échantillon qui ont bénéficié de mesures 4 ans à temps partiel et 5 ans à temps complet. Cependant, les mêmes recherches tendent à démontrer que ce profil de succès se dilue relativement rapidement et qu'une variabilité importante des résultats se manifeste de façon précoce selon les matières et selon que l'évaluation tient compte du profil des élèves sur le plan des compétences sociales.

La conclusion nous apporte des éléments également à considérer quant à l'importance de la place des parents, à l'établissement d'un réel partenariat :

- D'autre part, la réussite scolaire des enfants ayant bénéficié de mesures d'IEP, notamment lorsqu'ils proviennent de mséf, tend à être associée à l'exposition à des pratiques éducatives parentales stables, cohérentes, fondées sur des rapports de confiance et qui impliquent des interactions régulières parents-enfants, surtout de type verbal.

. La probabilité d'efficacité à long terme des mesures d'IEP semble dépendre aussi en bonne partie de leur durée ainsi que de la cohérence des modèles d'intervention éducative et des représentations que les intervenants ont des effets de la pauvreté sur l'apprentissage ou encore du rôle respectif de l'enseignant, de la famille, de l'environnement et de l'enfant lui-même par rapport à son apprentissage.

. Les mesures qui offrent la meilleure garantie de portée à long terme sur le plan de l'apprentissage et de la réussite scolaire partagent certaines caractéristiques d'après Holloway et al. (1995) : elles tendent à adopter une perspective constructiviste dans laquelle les intervenants considèrent l'environnement d'apprentissage en tant que communauté apprenante et le processus d'apprentissage lui-même en tant qu'effet de la médiation sociale et de l'interaction continue entre l'enfant, les intervenants et les pairs. L'ajustement des perspectives des parents et des éducateurs au regard des processus d'apprentissage et de développement de l'enfant ainsi que du type d'interactions éducatives avec ce dernier implique un partenariat réel, et non une relation de dépendance, entre le milieu familial et le milieu où se réalise l'IEP. Or, dans notre recherche, l'analyse des mesures (premier objectif) montre bien que le partenariat école-famille semble encore se traduire, dans les faits, par le modèle vertical professionnels-experts vers les parents et enfants-bénéficiaires.

. S'il est un résultat inquiétant qui ressort du traitement des données dont nous disposons, c'est bien celui de la conception du partenariat et, en particulier, des compétences parentales tant au niveau de l'analyse des programmes que lors de l'analyse de contenu des aspects représentationnels des attentes des intervenants au regard des facteurs de succès et d'échec scolaire chez les enfants provenant de mséf (...). La question qui se pose est celle de la conception même de la pauvreté, de la défavorisation, qui est véhiculée tant par les concepteurs que par les intervenants des diverses mesures d'IEP en mséf.

LES RISQUES DE LA SCOLARISATION PRÉCOCE

Des spécialistes affirment qu'**en voulant faire intégrer à l'enfant des apprentissages précoces, on brusque son rythme de développement et l'on crée inévitablement des situations de stress**²³.

Outre les éléments proprement liés à l'apprentissage, un ensemble de facteurs contextuels peuvent placer l'enfant en situation de stress et teinter la suite de son parcours éducatif. En effet, le début de scolarisation marque des changements importants dans la vie d'enfant qui constitue un facteur de stress chez le jeune enfant.

La maturité de l'enfant et sa capacité à s'adapter à ces changements sont donc à prendre en considération lorsqu'il s'agit de son intégration en milieu scolaire.

Ainsi, selon les données compilées dans l'Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais, l'âge de l'enfant est lié à sa maturité scolaire : *chez les enfants en âge de fréquenter la maternelle, plus ils sont âgés, meilleurs sont leurs résultats de maturité scolaire*²⁴.

La littérature scientifique des dernières années fait beaucoup état des risques d'une scolarisation trop précoce. Selon Micheline Lalonde-Graton, (...) *lorsque ces situations [de stress] sont trop fréquentes ou trop intenses, on tue le plaisir d'apprendre. La rigidité intellectuelle annule toute créativité et bloque la vie imaginaire de l'enfant. Le résultat obtenu est le contraire de celui qui est recherché : on se retrouve dans des situations de détresse avec des troubles psychosomatiques, de l'hyperactivité ou des désordres de comportement. L'enfant a besoin d'être stimulé et non pas d'être dirigé dans des cadres rigides. Exercer trop de pression dans le but d'accélérer ses apprentissages peut provoquer du stress et du déplaisir.*

(LALONDE-GRATON, Micheline, *Une enfance à préserver, réflexion sur les dangers de la scolarisation précoce*, Concertation interrégionale des garderies du Québec, 1996).

La scolarisation précoce porte même le risque de limiter les perspectives d'apprentissage : La priorité qu'on accorde actuellement à l'acquisition de compétences scolaires dès le plus jeune âge constitue également une menace pour le jeu, car trop souvent, elle limite les perspectives d'apprentissage naturellement inhérentes à celui-ci.

(HEWES, Jane (Ph. D.), *Laissons-les s'amuser : l'apprentissage par le jeu chez les jeunes enfants*, Centre du savoir sur l'apprentissage chez les jeunes enfants / Centre d'Excellence pour le développement des jeunes enfants).

Cette question a fait l'objet d'un éditorial dans la revue *L'intervention éducative*, sous le titre de « Scolariser ou non la petite enfance : qu'en est-il de l'intervention éducative dans les maternelles québécoises ? »

Cet article expose dès le départ que les pratiques éducatives au préscolaire sont loin de faire l'unanimité auprès des personnels enseignants et peuvent également faire l'objet de controverses. Il met en évidence que deux postures s'opposent, soit celle qui consiste à souligner les dangers potentiels de la préscolarisation sur le développement des « tout-petits » et celle qui, au contraire, insiste sur son importance pour atténuer les inégalités sociales entre les enfants, notamment lors de leur entrée au primaire.

²³ DUCLOS, Germain, Danielle LAPORTE & Jacques ROSS, *Les grands besoins des tout petits*, Éditions Héritage, Saint-Lambert, 1999.

²⁴ DIRECTION DE LA SANTÉ PUBLIQUE, *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais*, Rapport régional 2008, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2008, p. 40.

L'analyse des modèles d'intervention éducative (Larose et Lenoir, 1998 ; Lenoir, Larose, Daudelin, Kalubi et Roy, 2002) privilégiés par les enseignantes permet de constater une double référence. D'une part, ces dernières tendent vers une épistémologie de type constructiviste quant aux fondements et finalités de l'éducation au préscolaire, mais aussi, d'autre part, vers un modèle de type néobéhavioral ou cognitiviste lorsque les objets de questionnement sont liés à la mise en œuvre de l'intervention éducative. Il y a là indice de pragmatisme de leur part ou, si l'on préfère, un indice de distance entre le discours général et le discours objectivé au regard de la structuration et de l'actualisation de l'intervention. Ainsi, les enseignantes privilégiant des pratiques "scolarisantes" ont davantage tendance que leurs collègues à privilégier des approches de type néobéhavioral. Celles qui interviennent auprès de clientèles de MSEF ont, quant à elles, moins tendance à valoriser des modèles de type constructiviste que leurs pairs intervenant auprès d'enfants mieux nantis.

Une maternelle scolarisante ou non ?

Si la lecture des buts du curriculum – implanté à l'éducation préscolaire depuis 2001 – est à peu près également partagée au regard d'une finalité "scolarisante" (53 %) plutôt que "non scolarisante" (41 %), les pratiques déclarées, pour leur part, penchent vers la première alternative (61 %). La lecture du curriculum est influencée par la précarité du statut, les enseignantes à statut précaire, généralement en insertion, ayant plus tendance à en identifier une finalité "scolarisante" que leurs pairs. La situation est identique en ce qui concerne le profil des pratiques déclarées. Le statut socioéconomique des clientèles affecte aussi à la fois la lecture du curriculum et la finalisation de sa propre pratique, les enseignantes intervenant auprès de clientèles de MSEF ayant davantage tendance que leurs pairs à considérer le curriculum comme étant essentiellement "scolarisant", ce qui suggère chez ces dernières une lecture compensatoire de la fonction de l'intervention éducative précoce.

Il termine en questionnant : « Quelle place doit-on réellement donner à l'enseignement des disciplines scolaires à la maternelle et comment doit-on le faire de façon à ce que le jeune élève développe le goût d'aller à l'école en sachant que, dans sa tête d'enfant de 4 et 5 ans, il y est déjà ! »

Pour assurer une approche pédagogique appropriée aux enfants d'âge préscolaire, nous appuyons la recommandation 5 du CSÉ qui demande aux Ministres concernées de réaffirmer le choix, à la maternelle et dans les services éducatifs à l'enfance, de l'approche centrée sur le développement global de l'enfant et l'apprentissage actif tel qu'elle est préconisée dans le programme éducatif de leur secteur respectif.

Pour poursuivre la réflexion, le texte *Attention aux dangers de la scolarisation précoce*, Sylvie Bourcier, intervenante en petite enfance, est annexée à la fin de ce document en Annexe 1.

RÉFÉRENCE

« Scolariser ou non la petite enfance : qu'en est-il de l'intervention éducative dans les maternelles québécoises ? » dans la Revue *L'intervention éducative*, Lettre de la Chaire de recherche du Canada et du Centre de recherche en intervention éducative, Printemps 2010, Vol. 8, no 2.

Les ratios sont moins élevés dans les services de garde

Le Conseil supérieur de l'éducation fait remarquer dans son dernier avis que **le ratio** apparaît, dans plusieurs études sur les services de garde, comme un « **prédicteur important de la qualité de l'expérience éducative du jeune enfant** ». Il relève également que, pendant les premières années scolaires, la taille du groupe a une incidence « légère, mais utile » sur l'amélioration des résultats.²⁵

Ratios établis en fonction des types d'établissement pour les enfants de 4 ans

Type d'établissement	Nombre d'enfants par adulte	Taille des groupes
CPE	10 maximum	20
Milieu familial	6 maximum (ou 9 max., si 2 adultes)	9
Maternelle 4 ans	18 minimum	20
Service de garde en milieu scolaire	20 (Service dîneurs seul. 1/35 – 1/60)	Selon la taille du service de garde – 1 ou 2 groupes

Un ratio adulte/enfants moins élevé permet aux éducatrices d'adapter leurs interventions aux besoins de chaque enfant de leur groupe. Cela a des effets sur l'engagement des enfants qui se montrent moins perturbateurs dans un petit groupe, car ils savent qu'on répondra à leurs besoins. La qualité de la relation enfant-adulte induite par des groupes plus petits permet à l'éducatrice ou à la RSG de créer et de conserver des interactions de qualité avec tous les enfants du groupe.

Plusieurs recherches²⁶ font également ressortir les effets de la qualité de la relation avec un adulte (enseignante ou éducatrice) dans le développement de l'enfant. Ainsi, des niveaux élevés de soutien sont associés à des progrès en lecture et en mathématiques, et ce, avant même l'entrée à l'école.

²⁵ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*, p. 27.

²⁶ DOHERTY (2000), MORISSEY, (2007), DROUIN (2003), MANNINGHAM (2009), etc.

La gratuité, pour les enfants de 4 ans, pour la fréquentation des services de garde éducatifs réglementés.

Actuellement, les enfants de 4 ans dont le parent reçoit une prestation en application du Programme d'aide sociale ou du Programme de solidarité sociale, a droit à la gratuité pour des services de garde pour un maximum de 2 journées et demie ou de 5 demi-journées de garde par semaine, ce qui rend souvent difficile d'avoir accès à une place dans un service de garde qui doit compenser pour l'autre demi.

Cette mesure étant, lors de son instauration, une mesure d'équité entre la maternelle mi-temps en milieu scolaire et un même mi-temps en service de garde éducatif. **La maternelle 4 ans devenant un service temps plein, il serait conséquent que les services de garde soient également gratuits pour les enfants de 4 ans ; toutefois, il est impératif que dès maintenant, les enfants de 4 ans de milieux défavorisés aient également accès à cette gratuité de service, à temps plein.**

TEXTE DE LOI ACTUEL QUANT À L'EXEMPTION DU PAIEMENT DE LA CONTRIBUTION RÉDUITE

Art 11. Est admissible à l'exemption du paiement de la contribution réduite pour la garde de son enfant âgé de moins de 5 ans au 30 septembre de l'année de référence, le parent qui reçoit une prestation en application du Programme d'aide sociale ou du Programme de solidarité sociale prévus par la Loi sur l'aide aux personnes et aux familles (L.R.Q., c. A-13.1.1).

Art 12. Le prestataire de services de garde fournit à l'enfant dont le parent est exempté du paiement de la contribution réduite des services de garde continus pour un maximum de 2 journées et demie ou 5 demi-journées de garde par semaine pour un maximum de 130 journées ou 261 demi-journées de garde réparties dans l'année de référence.

Les dispositions du premier alinéa de l'article 6 et celles de l'article 8 s'appliquent, compte tenu des adaptations nécessaires, lorsque l'enfant est gardé à la journée.

Le prestataire de services de garde doit fournir à un enfant dont le parent est exempté du paiement de la contribution réduite pour une demi-journée de garde :

1° les collations si l'enfant est gardé durant les heures prévues pour leur distribution;

2° sous réserve des dispositions de l'article 10, tout le matériel éducatif utilisé ainsi que tout autre bien ou service mis à la disposition, offert ou fourni aux enfants qu'il reçoit, par toute personne, pendant la prestation des services de garde.

Art 13. Nonobstant le premier alinéa de l'article 12, un intervenant d'un établissement visé par la Loi sur les services de santé et les services sociaux (L.R.Q., c. S-4.2) ou par la Loi sur les services de santé et les services sociaux pour les autochtones cris (L.R.Q., c. S-5), selon le cas, peut recommander qu'un parent visé à l'article 11 soit exempté du paiement de la contribution réduite pour une plus longue période si l'une des conditions suivantes est présente :

1° l'enfant est affecté par un problème psychosocial justifiant qu'il bénéficie de services de garde pour une plus longue durée;

2° sans cette mesure, il y a lieu de croire que l'enfant serait retiré du milieu familial.

La recommandation est faite par écrit. Elle mentionne que l'enfant remplit l'une des conditions prescrites et indique le nombre de journées ou de demi-journées de garde nécessaires. Ce nombre ne peut excéder 20 journées de garde par 4 semaines et 261 journées de garde réparties dans l'année de référence.

« Durée maximale de l'exemption ou période »

Le parent qui veut bénéficier d'une exemption de la contribution réduite pour des services de garde éducatifs s'échelonnant sur plus de 2 journées et demie ou 5 demi-journées de garde par semaine doit produire une recommandation à cet effet au moins une fois par année. La recommandation ne peut être valable que pour un maximum de 261 jours inclus dans l'année de référence.

ATTENTION AUX DANGERS DE LA SCOLARISATION PRÉCOCE

Sylvie Bourcier

On observe dans nos milieux de garde des exigences de plus en plus grandes de la part des parents. Certains milieux cèdent à la pression des parents et les enfants se retrouvent dans un contexte scolarisant où l'excellence et la performance sont de rigueur. « La fabrique des surdoués », titrait *La Presse* en septembre dernier. Au programme, cours de pré-lecture, pré-écriture dès l'âge de deux ans ; énumérations mathématiques à 3 ans et dès 5 ans pratiques de tests d'admission pour accéder à des écoles élitiques. Pourtant, les enfants qui obtiennent les meilleurs résultats scolaires en mathématiques viennent de Finlande où la scolarisation débute à 7 ans. Quant aux enfants qui accèdent à la maternelle suite à une dérogation scolaire, ils risquent davantage d'échouer une année scolaire. En effet, une étude¹ démontre que 75 % des enfants qui échouent une année scolaire sont les plus jeunes et qu'ils sont deux fois plus référés pour trouble d'apprentissage. De plus, en France, où les enfants débutent l'école très tôt, on constate certes à l'âge de 5 ans un large vocabulaire mais malgré les apprentissages précoces seulement 10 % d'entre eux sont aptes à acquérir les bases de l'apprentissage de la lecture.

Selon les connaissances actuelles, les principaux prédictors de la réussite scolaire sont la maîtrise du langage, des bonnes compétences sociales et la curiosité intellectuelle. L'imposition d'attentes irréalistes au niveau du développement cognitif crée des situations de stress chez l'enfant. Il se trouve confronté à des exercices qui exigent de lui des processus cognitifs non accessibles par manque de maturation anatomique. Son cerveau peut parfois mémoriser sans toutefois comprendre. Ce gavage intellectuel chez les petits peut provoquer des blocages face aux apprentissages scolaires. Il sape la motivation en lui faisant vivre des situations d'échec à répétition. Lorsque le temps de jeu est utilisé pour des apprentissages non adaptés au niveau de développement de l'enfant celui-ci risque d'être freiné ou ralenti. En effet, le temps qui devrait être alloué aux activités de découvertes d'exploration, de manipulation, de motricité est monopolisé inutilement par des exercices scolarisants visant des connaissances qui peuvent parfois s'acquérir naturellement par le jeu ou qui sont non adaptés aux petits. De plus, le cadre directif des apprentissages scolarisants est peu propice à l'expression de la créativité. Le jeu libre permet à l'enfant de se construire un monde intérieur à son image. Le jeu libre est libre de contraintes, libre de stress, libre d'objectifs prédéterminés.

Par son caractère universel, le jeu représente le meilleur médiateur entre les enfants de toutes origines confondues. Il développe les habiletés langagières particulièrement dans les jeux symboliques qui sont

¹ UPHOFFET, Gilmore (1986) cité dans Germain DUCLOS, *Du côté des enfants*, Éditions du CHU Sainte-Justine.

soutenus par le langage. En étant maître d'œuvre de son univers ludique, l'enfant recrée la réalité et la corrige en fonction de ses désirs. Il évolue donc dans un contexte de valorisation personnelle.

Le jeu donne un sens à certaines situations observées et non comprises. L'enfant reproduit ce qu'il a observé et comprend mieux le contexte. La capacité de l'enfant à faire appel à des représentations mentales lui permet d'exprimer les conflits intériorisés qui l'habitent en projetant à l'extérieur des préoccupations jusque-là non dites.

Le jeu permet la construction d'images mentales. La pensée évocatrice favorise la pratique de l'organisation séquentielle, la mémorisation, l'organisation de la pensée, la décontextualisation, la planification, la décentration et ainsi favorise la conservation des apprentissages.

Le jeu permet l'intégration de différents concepts. Par exemple dans les jeux de sable, l'enfant explore les concepts suivants : poids/mesure, forme/grandeur, pareil/différent, lourd/léger, plus/moins, vitesse d'écoulement, transformation matière (sec/mouillé/ évaporation), relations spatiales (dessus/dessous), etc.

Il favorise aussi le développement moteur et la bonne estime de soi de l'enfant. En effet, l'enfance joue sans vivre du stress excessif et vit un sentiment de confiance. Il vit du succès et fait preuve d'autonomie ce qui lui permet de se sentir compétent. Il exprime ses émotions, ses besoins, ses désirs ouvertement ce qui lui permet peu à peu de mieux se connaître.

Lorsque nous permettons à l'enfant de découvrir le monde par le jeu, nous respectons l'expression de sa personnalité. Les enfants ne sont pas des adultes en miniature, hantés par l'avenir. Ce sont des petits d'homme qui ont leurs propres désirs, leurs propres rêves et leur candeur. Ils ont droit au respect de leur rythme, ils ont droit à la joie et au plaisir d'habiter leur univers, la planète enfance.

Sylvie Bourcier

Intervenante en petite enfance

Avec l'enfant, novembre 2009

http://aveclenfant.com/index.php?option=com_content&view=article&id=46:attention-aux-dangers-de-la-scolarisation-precoce&catid=9:celine-perreault&Itemid=28

Les dangers de la scolarisation précoce

Madame Micheline Lalonde-Graton,
professeure en garderie
Université du Québec à Montréal

Madame Lalonde-Graton publiera prochainement sur le sujet

Pour bien comprendre ce qu'est la scolarisation précoce et les dangers qui en découlent, il faut d'abord saisir ce qui caractérise le jeune enfant, entre autres, son développement, ses besoins, ses apprentissages.

L'enfant est un être humain à part entière.

Dès sa naissance, il entame un processus de développement qui se produit par étape. Il réalise peu à peu des apprentissages à son rythme. Il entre en communication avec cet univers qu'il a à découvrir. Pensons à ses premiers sourires, ses premiers mots, ses premiers pas. Regardons-le explorer, manipuler, découvrir, s'émerveiller. Progressivement, il se développe sur tous les plans à la fois : physique, intellectuel, affectif, social et moral.

Pour se développer sainement, il a besoin de soins, de sécurité, de beaucoup d'amour et d'un environnement physique et humain qui lui permet de développer l'estime de soi et la confiance en ses capacités.

Ses apprentissages se réalisent graduellement. Il se traîne à quatre pattes et se tient debout avant de marcher. Lorsqu'il se sent en confiance, le «petit château branlant» se met à courir, à sauter... mais il a dû parcourir plusieurs étapes avant d'y arriver. Au plan du langage, il produit d'abord des sons, puis prononce quelques mots isolés pour ensuite arriver à faire des phrases. Il met le temps voulu pour intégrer diverses notions telles le temps, l'espace.

Un environnement stimulant l'aidera à maîtriser différents apprentissages.

Il apprend par la routine, par le contact avec les adultes et avec ses pairs, mais c'est principalement par le jeu qu'il effectue ses apprentissages. Les experts s'accordent pour dire que le jeu représente sa principale source d'apprentissage puisqu'il lui permet d'intégrer ses expériences et de développer une meilleure compréhension du monde qui l'entoure.

Chez le jeune enfant, le besoin de jouer est aussi grand que celui de manger, de dormir, d'être aimé.

Grâce au jeu, le jeune enfant, en plus de développer ses capacités motrices, apprend à vivre en société, à communiquer, à entrer en relation avec les autres, à coopérer, à partager, à exprimer ses sentiments, ses besoins et ses désirs. Il apprend à intégrer les normes et les règles de sa culture et aussi à prendre des risques, à résoudre des problèmes, à innover et à être créateur.

Grâce au jeu, il prend connaissance de nouvelles informations, il découvre des relations de cause à effet et ainsi, développe un début de compréhension des sciences et des mathématiques. Le jeu permet également l'apprentissage direct du langage.

Pour le jeune enfant, le jeu est essentiellement agréable. Or, il est largement prouvé que les apprentissages qui durent longtemps sont ceux qui ont été vécus dans le plaisir. Lui refuser le droit au jeu signifie la négation de son droit à la vie et à sa croissance.

Il est donc essentiel d'offrir à l'enfant un environnement qui lui offre toutes les occasions d'apprendre par le jeu, selon son âge, son stade de développement et en respectant son rythme.

Compte tenu des connaissances acquises au plan du développement du jeune enfant tentent de supplan-

ter la notion d'apprentissage par le jeu par celle d'apprentissages scolaires précoces.

De plus en plus, dès la prime enfance, des pressions s'exercent sur les jeunes enfants pour qu'ils grandissent plus vite. On les inscrit très jeunes à diverses activités sportives, artistiques, physiques, etc. Parce qu'on souhaite développer tout leur potentiel et leur donner toutes les chances, on les épuise. De même, on cherche par tous les moyens le développement intellectuel précoce et la réalisation académique hâtive parce qu'on croit ainsi leur assurer un meilleur avenir. L'objectif en soi est louable, mais l'atteinte de cet objectif ne peut se réaliser en accélérant la croissance des enfants.

Qu'en est-il au juste de la scolarisation précoce ?

La scolarisation est l'acte de scolariser. «Scolariser» signifie «assurer un enseignement scolaire». La scolarisation vise les apprentissages formels, académiques, essentiels ou fondamentaux (selon l'expression privilégiée) de la langue parlée et écrite, de la mathématique, des sciences humaines, des sciences de la nature, de la technologie, etc. Ces apprentissages sont déterminés dans des programmes et sont évalués grâce à des instruments précis. Pour réussir, il faut rencontrer les exigences du système scolaire.

Le terme «précoce» signifie avant le temps normal ou habituel - qui survient plus tôt que d'ordinaire». Le terme précoce a pour synonyme : hâtif, prématuré, avant terme. La scolarisation précoce signifie donc que l'on scolarise «prématurément», «avant le temps».

Pour bien comprendre, prenons l'exemple suivant : un enfant né prématurément n'a pas complété la période de développement intra-uté-

rin nécessaire à la maturation de tous ses organes. Il risque plus qu'un enfant né à terme. Ainsi, on s'inquiète et on tente d'assurer sa survie en le plaçant dans un incubateur et en lui prodiguant des soins particuliers qui, sans doute, peuvent lui occasionner certaines souffrances. On ne peut certes pas empêcher un tel «accident» de la nature, mais la science médicale, ayant beaucoup évolué, réussit presque toujours à lui sauver la vie.

Avant six ans, âge de la scolarisation obligatoire, le jeune enfant n'a pas acquis la maturation nécessaire. Intégrer trop tôt dans un contexte «scolaire», il risque plus qu'un enfant qui a vécu toutes les étapes de son développement. Pour combler les lacunes et remédier aux difficultés nous aurons sans doute à lui accorder une attention particulière pour réparer «les pots cassés» qui, sans doute, lui ont occasionné certaines souffrances. On peut empêcher un tel «accident» de parcours puisque les sciences humaines ont montré l'importance de respecter les stades de développement de l'enfant. Pour assurer sa «survie», on doit lui offrir un milieu d'éducation propre à son âge.

Au dix-huitième siècle, Jean-Jacques Rousseau exprimait ainsi l'importance du respect du développement «Donnez à la nature le temps de faire son oeuvre avant de vous en emparer, de peur de gêner sa méthode. La nature veut que les enfants soient des enfants avant d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produisons des fruits précoces qui n'auront ni maturité, ni saveur et ne tarderont pas à se corrompre». Ce qu'a dit Rousseau au siècle dernier s'applique encore aujourd'hui.

Quels sont les dangers de la scolarisation précoce ?

Bon nombre de chercheurs, américains, français ou autres, sont d'avis que la scolarisation précoce peut engendrer des effets négatifs. Par exemple, au Québec, Duclos, Laporte et Ross montrent qu'en voulant faire

intégrer à l'enfant des apprentissages précoces, on brusque son rythme de développement et on crée inévitablement des situations de stress. Lorsque ces situations sont trop fréquentes et trop intenses, on tue le plaisir d'apprendre. La rigidité intellectuelle annule toute créativité et bloque la vie imaginaire de l'enfant. Le résultat obtenu est le contraire de celui qui est recherché : on se retrouve dans des situations de détresse avec des troubles psychosomatiques, de l'hyperactivité ou des désordres de comportement. L'enfant a besoin d'être stimulé et non pas d'être dirigé dans des cadres rigides. Exercer trop de pression dans le but d'accélérer ses apprentissages peut provoquer du stress et du déplaisir.

Selon ces mêmes auteurs, il y a un temps propice à l'acquisition de telle aptitude, au développement de tel intérêt, à la réalisation de tel apprentissage. En deçà ou au-delà de ce moment critique, la performance de l'enfant n'atteint pas le rendement optimal. Commencé trop tôt, l'apprentissage s'avère trop pénible et sape la motivation de l'enfant, le place inutilement dans une situation d'échec, diminue sa confiance en lui-même et dans son entourage, et lui fait redouter le développement à venir.

Plusieurs recherches américaines ont permis d'identifier certains contextes qui entravent l'apprentissage chez l'enfant. Un contexte qui ne permet pas la spontanéité, qui impose des modèles inappropriés et non pertinents, où les attentes et les exigences des adultes sont trop grandes, empêche l'enfant d'explorer et d'apprendre et provoque une hostilité face aux apprentissages.

David Elkind, psychoéducateur américain, est d'avis que «Sans nier l'importance des apprentissages et de la stimulation, il importe de voir qu'une éducation saine soutien et encourage les apprentissages spontanés et que la scolarisation précoce, au contraire, «méséduque», non pas parce qu'elle tente d'enseigner, mais

parce qu'elle tente d'enseigner des choses au mauvais moment. Lorsqu'on ignore ce que l'enfant doit apprendre et qu'on lui impose ce que l'on veut enseigner, on met les jeunes enfants à risque sans raison valable».

Dans un monde où tout se bouscule, où on vit à toute vitesse, où la technologie domine, où la performance prime, il est essentiel de s'arrêter et de s'interroger sur nos façons d'agir, de voir et de penser l'enfance.

En principe, nous sommes tous d'accord pour reconnaître que les enfants sont une richesse sociale inestimable et que l'enfance représente une période importante de la vie. Dans la réalité, la notion d'enfance semble avoir perdu son sens. On «bouscule» l'enfant en souhaitant accélérer son développement, on lui impose le rythme effréné qu'on a adopté, on tente de le «programmer» pour qu'il devienne «performant». Plus vite il apprendra, plus vite il sera «utile» à cette société. Mais on a oublié que l'enfant a besoin de temps pour grandir, apprendre et se développer. Il a pleinement droit à vivre son enfance, sans sauter des étapes qu'il ne pourra jamais rattraper.

En ce qui concerne l'éducation préscolaire, on ne doit jamais perdre de vue que les jeunes enfants ont droit de vivre pleinement leur enfance et que cette période cruciale de la vie doit être vécue étape par étape.

Il est donc essentiel d'offrir aux jeunes enfants un milieu éducatif qui s'appuie sur le respect de leurs besoins et où ils réalisent des apprentissages propres à leur âge. Ces apprentissages ne doivent pas priver l'enfant de son enfance ou tenter de le faire grandir trop vite. Ils ne doivent pas être axés sur la scolarisation précoce, mais bien sur le jeu.

Il faut laisser «mûrir» l'enfance dans l'enfant. C'est à nous tous de respecter ce droit.

REGROUPEMENT DES GARDERIES SANS BUT LUCRATIF DE LA MONTÉRÉGIE

ETATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996)
POSITION DU RGSBLM EN RÉPONSE AUX QUESTIONS À DÉBATTRE

Chapitre 2 - A propos de l'accessibilité et de la réussite

Question 4. En ce qui a trait aux services à la petite enfance

a) Croyez-vous qu'une politique globale appelant la participation de tous les ministères concernés est une nécessité ?

Oui, nous réclamons depuis plusieurs années l'élaboration d'une politique globale à la petite enfance comme un préalable plutôt que des décisions à la pièce, tel que s'apprête à faire le milieu scolaire.

Nous croyons qu'il faut d'abord définir les orientations d'une telle politique en se basant sur les besoins de la petite enfance pour ensuite définir les rôles et responsabilités de chaque ministère ou organisme. Il est essentiel toutefois que les associations et les personnes concernées (parents, éducatrices) soient associées dans l'élaboration de cette politique.

De plus, si nous sommes cohérents, répondre dans l'affirmative à cette question devrait avoir pour conséquence de retirer les trois questions suivantes du débat puisque c'est à l'intérieur de cette politique que devraient se définir les responsabilités et les orientations des différentes structures impliquées en vue de soutenir la coordination et l'harmonisation de tous les services s'adressant à la petite enfance. On ne devrait donc pas prendre de décisions quant aux services à développer pour les 4 et 5 ans sans d'abord définir cette politique.

b) Que pensez-vous d'une évaluation obligatoire, pour les enfants de 3 ans (faite par le CLSC, par exemple) qui permettrait de repérer ceux qui gagneraient à être inscrits en maternelle 4 ans?

Comment pourrait-on rendre obligatoire une évaluation des enfants de trois ans? Comment permettre une évaluation objective? Aucun instrument de mesure ne peut garantir son adéquacité sans tenir compte des multiples variables telles le milieu économique, culturel, géographique, le vécu ou l'histoire personnelle de chaque enfant ce qui, à toutes fins pratiques, apparaît impensable.

D'ailleurs, les chercheurs reconnaissent que les outils standards d'évaluation présentent un potentiel élevé d'erreurs et qu'ils doivent être traités avec beaucoup de prudence.

Nous nous opposons au caractère obligatoire de cette évaluation. La mise sur pied d'une telle opération irait à l'encontre de la reconnaissance des parents comme premiers responsables de leurs enfants et de leur libre choix en matière de services éducatifs. De plus, l'aspect obligatoire de ce genre d'évaluation n'irait-il pas à l'encontre de la Charte des droits de la personnes.

Cette évaluation semble viser les enfants ayant des retards de développement. Or, que fait-on des enfants qui présentent des troubles de comportement? Quels services seraient développés pour eux?

c) Etes-vous d'accord avec la formule de maternelle obligatoire à temps plein pour les enfants de 5 ans?

Nous sommes en désaccord avec la formule de maternelle obligatoire et avec le temp plein pour les enfants de 5 ans. La maternelle 5 ans n'est pas obligatoire dans les pays d'Europe (sauf dans les Pays-Bas), en Scandinavie et en Amérique. Si on constate que la maternelle actuelle est utilisée à 95%, faut-il croire que 5% des enfants qui ne la fréquentent pas n'utilisent aucun autre service? Peut-on conclure pour autant qu'ils manquent de stimulation et qu'ils présentent des retards lors de la rentrée scolaire? Il est aussi possible que les enfants absents du réseau de la maternelle scolaire fréquentent une garderie ou un autre service ou encore, s'agit-il d'enfants qui, à cause d'un handicap physique ou intellectuel, ne reçoivent aucun service adéquat en milieu scolaire?

Non au temps plein. D'une part, les recherches démontrent clairement que si les enfants de 6 ans sont prêts à faire des apprentissages scolaires, le développement des enfants de 5 ans ne permet pas de faire de tels apprentissages et qu'il y a même des dangers, particulièrement pour les enfants dits "à risque", à la scolarisation précoce.

La maternelle 5 ans a un rôle de transition très important, soit celui de permettre le passage de la petite enfance vers l'âge scolaire. Son programme vise donc à initier progressivement l'enfant à la vie scolaire.

Avec la maternelle 4 ans, sur une base facultative, à demi-temps (à temps plein pour certains enfants qui en auraient besoin) ?

Non, nous ne sommes pas d'accord avec la maternelle 4 ans et ce, même à demi-temps. Nous pouvons largement démontré que l'école maternelle n'est pas en mesure de répondre adéquatement aux besoins des enfants de 4 ans.

Le milieu scolaire propose la maternelle 4 ans comme mesure permettant la réussite scolaire et ainsi éviter le décrochage scolaire. Puisque le décrochage scolaire est plus fréquent en milieu défavorisé, c'est auprès de ces enfants que l'on veut intervenir à temps plein.

Or, le ministère de l'Éducation, dans un rapport qu'il a publié, décrit les résultats d'évaluation de toutes les mesures d'intervention qui ont été installées pour les enfants de 4 ans en milieu défavorisé. De toutes ces mesures (maternelles-classe demi-temps et temps plein, maternelle-maison et programme Passe-Partout), c'est le programme-animation Passe-Partout, axé sur la participation active des parents, qui s'est avéré le plus efficace pour éviter aux enfants le retard scolaire. C'est également le seul programme qui s'est avéré réellement efficace pour les garçons. Bien plus, il y a eu davantage de garçons qui ont accumulé du retard scolaire parmi ceux qui ont participé aux mesures de maternelles-classe 4 ans que parmi ceux qui n'ont bénéficié d'aucune mesure.

Il en va de même aux Etats-Unis, les programmes qui ont eu du succès sont ceux qui permettaient l'implication des parents. Le Perry Preschool Project, où des animateurs se rendaient en milieu familial pour animer des activités avec les parents, en est un bon exemple. Le programme animation Passe-Partout dispensé dans le milieu familial (calqué sur ce programme américain) a connu les mêmes succès, contrairement, par exemple, aux maternelles-classe.

Nous croyons que le projet de Concertation inter-régionale des garderies du Québec visant à mettre sur pied des centres de la petite enfance répondrait adéquatement aux divers besoins des enfants et de leur famille. Le développement de ces centres de la petite enfance se réaliserait en greffant progressivement aux services de garde les divers services essentiels à la petite enfance.

d) En ce qui a trait aux programmes de maternelle, seriez-vous d'accord qu'ils comportent une moitié d'apprentissages structurés préparatoires à la scolarisation et une autre moitié d'activités plus ludiques ou de socialisation ?

En se référant à la première partie de la réponse précédente, nous répétons que la maternelle 5 ans doit demeurer à mi-temps. Le programme actuel est adéquat et tient compte du niveau de développement de chaque enfant. Sa difficulté réside parfois dans les moyens utilisés dans son application pour s'assurer le respect du rythme de chaque enfant.

Dans le cadre du contexte scolaire, il est surprenant de constater que l'Exposé de la situation ne fait aucunement mention de l'existence de services de garde en milieu scolaire dans 825 écoles du Québec. Ces services de garde en milieu scolaire, en plus de développer les compétences sociales des enfants, jouent un rôle important au niveau de la prévention sociale. Il faudrait donc favoriser le développement des services de garde en milieu scolaire dans un plus grand nombre d'écoles.

Chapitre 7 - A propos du partage des pouvoirs et des responsabilités

Question 4. Comment devrait-on répartir les pouvoirs en ce qui a trait tant aux rapports interpersonnels (parents, élèves, enseignants) qu'aux structures de participation (parents, étudiants, école, commission scolaire, partenaires sociaux) pour que chacun exerce le pouvoir qui lui revient en matière d'éducation ?

Nous désirons souligner que l'élément majeur qui doit ressortir des réflexions des Etats généraux de l'éducation doit être d'accorder aux parents un pouvoir décisionnel au sein de toutes les structures qui concernent les services offerts à leurs enfants.

Nous croyons qu'il faille donner une place décisionnelle aux parents au sein du Conseil d'orientation de l'école (si cette structure demeure) ou au sein d'un futur Conseil d'administration. Nous croyons que le service de garde en milieu scolaire devrait posséder son propre comité de parents utilisateurs, rattaché au Conseil d'orientation ou au Conseil d'administration en qualité de sous-comité, avec des pouvoirs décisionnels.