

Dans ce numéro

La petite enfance

Mot du président	1
Orientations proposées	2
Initiatives pratiques	
■ Ouest et Nord	7
■ Ontario	10
■ Atlantique	13
Avis juridique	16
À vous la parole!	18
Bienvenue aux nouveaux membres du RNDGÉ	19
Vous souvenez-vous de... ..	20

L'INFORM@teur Comité éditorial

Roger Paul,
directeur éditorial

Gérard Auger,
membre du comité éditorial

Jean-Guy Levesque,
membre du comité éditorial

Lyse-Anne Papineau,
membre du comité éditorial

Anne-Marie Dessureault,
éditrice

Pour soumettre une idée, un texte
ou toute autre information, vous
pouvez contacter le directeur
éditorial (rpaul.fncsf@bellnet.ca) ou
un des membres du comité.

Regroupement national des
directions générales de l'éducation

435, rue Donald, bureau 203
Ottawa ON K1K 4X5

Tél. : 613 744-3443

Télec. : 613 744-1685

MOT DU PRÉSIDENT



Le développement de la petite enfance fut retenu en 2007 par les experts canadiens en politiques publiques comme un des enjeux prioritaires pour le pays. La petite enfance est la « porte d'entrée » à l'école de langue française. C'est une question de survie et de pérennité pour nos systèmes scolaires francophones. Les données de la deuxième analyse transformative effectuée en 2009 par la Commission nationale des parents francophones (CNPF) sur la situation en petite enfance dans les communautés francophones en contexte minoritaire démontrent clairement que sous le leadership des conseils scolaires francophones, les communautés francophones maintiennent leur intérêt pour le développement de la petite enfance.

C'est dans cette optique que nous croyons qu'il y a une nécessité d'explorer et de mieux comprendre les enjeux de l'arrimage petite enfance-école et d'arriver ensemble directions générales, éducateurs, enseignants et parents à des pistes de solutions pour relever ce beau défi, saisir cette opportunité et mieux comprendre les enjeux de l'intégration de la petite enfance dans le système scolaire.

Le sujet du présent numéro, soit la petite enfance, a pour but d'amener les dirigeants scolaires à réfléchir et à se questionner sur ce sujet d'actualité et d'importance capitale.

Nous vous présentons plusieurs articles, dont un article de fond qui soulève des questions fort pertinentes sur les raisons qui doivent inciter les conseils scolaires à vouloir intégrer et accueillir la petite enfance dans le meilleur intérêt des enfants. Sommes-nous prêts en tant que systèmes à accueillir cette clientèle? Avons-nous le personnel nécessaire, autant au niveau des enseignantes et des enseignants ou des éducatrices et des éducateurs qualifiés en nombre suffisant? Avons-nous les infrastructures pour accueillir cette clientèle? Quelle est l'approche pédagogique à privilégier? Certains articles traitent également de francisation, de nécessité d'approche intersectorielle, de continuité des programmes, de la nécessité d'équipes multidisciplinaires, etc.

Aussi, vous remarquerez que nous avons modifié le format de la rubrique juridique en nous associant à la firme d'avocats Heenan Blaikie, à qui nous avons demandé de commenter certains jugements rendus par les tribunaux et des effets possibles de ces derniers sur le rôle et le travail des directions générales.

En terminant, je tiens à remercier M. Maurice Saulnier qui a agi à titre de directeur éditorial depuis 2007. Son expertise et sa perspicacité ont contribué à la production de parutions de qualité dont nous pouvons être fiers. Je veux également remercier tous nos collaborateurs, nos collaboratrices et nos partenaires qui ont mis la main à la pâte pour nous offrir un numéro riche en contenu. L'objectif de ce numéro sur la petite enfance est d'apporter un éclairage particulier sur les pratiques exemplaires et une réflexion sur un domaine vital pour nos conseils scolaires francophones. Bonne lecture!



Denis Ferré
Président, RNDGÉ

Orientations proposées

L'intégration de la petite enfance dans le système scolaire

par Rose-Marie Duguay, Ph.D., professeure agrégée, Département d'enseignement au primaire et de psychopédagogie (DEPP) Université de Moncton, Nouveau-Brunswick

Le texte qui suit a pour but d'amener les dirigeants scolaires à réfléchir et à se questionner sur les principaux enjeux que pose l'intégration de la petite enfance dans le système scolaire. Quels buts poursuit-on réellement en voulant intégrer la petite enfance à l'école primaire? Veut-on accueillir la petite enfance purement pour des raisons administratives ou veut-on instaurer un système dans le meilleur intérêt des enfants?

Un bref regard vers le passé démontre les efforts déjà déployés pour intégrer les services à la petite enfance au système scolaire, en commençant par l'intégration des maternelles. On avait longtemps cru que l'intégration des maternelles à l'école publique réglerait la plupart des problèmes d'apprentissage, notamment les problèmes en lecture, en écriture et en mathématiques. Ces trois disciplines scolaires sont à la base de l'apprentissage des autres disciplines scolaires. Elles représentent des apprentissages importants pour la réussite de l'enfant à l'école primaire et secondaire. Dans cette foulée, la maternelle hérita d'une double mission. Elle devait, à la fois, préparer les enfants pour qu'ils réussissent leur première année scolaire et enrayer, chez ceux-ci, les principales inégalités scolaires.

Les maternelles ont effectivement amélioré le rendement scolaire de plusieurs enfants. Mais on s'est vite rendu compte qu'il y avait encore bien des défis à relever et que les enfants n'étaient pas aussi prêts pour l'école qu'on l'aurait souhaité¹. Par exemple, faute de compétences sociales de capacités d'autorégulation, les enfants qui n'avaient pas fréquenté une garderie éducative avant leur arrivée à la maternelle n'étaient pas prêts à apprendre en situation de groupe. Leur développement langagier les plaçait également dans une position à risque. S'ajoutait la menace de l'assimilation qui était toujours présente en milieu minoritaire.

Depuis les dernières années, plusieurs organismes nationaux francophones² réclament l'intégration de la petite enfance à l'école publique. Selon ces organismes, l'intégration de la petite enfance dans le système scolaire est un moyen prometteur pour contrer l'assimilation des jeunes francophones qui demeurent en milieu minoritaire. C'est aussi un moyen pour assurer la pérennité des

services à la petite enfance dans ces mêmes milieux. Plusieurs recherches témoignent des préoccupations des organismes nationaux du Canada³. Les principales recherches commandées par ces organismes tournent autour des thèmes suivants :

- Le potentiel des services à la petite enfance pour le développement langagier des enfants demeurant en milieu minoritaire;
- Un plan d'action pour soutenir les organismes francophones dans leurs démarches de lobbying visant à obtenir des services à la petite enfance;
- L'accès à des services en petite enfance dans les communautés francophones minoritaires;
- Les services qui doivent encadrer l'intégration de la petite enfance à l'école de langue française.

Comme vous pouvez le constater, la majorité des recherches effectuées en milieu minoritaire francophone ont pour but d'obtenir des services en petite enfance. C'est dans ce volet que les organismes nationaux semblent consacrer la plus grosse partie de leurs fonds de recherche. Quoique moins nombreuses, quelques recherches se sont également intéressées à la réussite scolaire des enfants. Mais ce volet nécessite encore beaucoup d'études; la réussite scolaire des jeunes enfants faisant partie des espoirs des communautés francophones minoritaires.

L'arrivée des Centres de la petite enfance et de la famille (CPEF)

Depuis les années 1990, la Commission nationale des parents francophones (CNPF) propose un modèle d'intégration des services à la petite enfance en milieu scolaire. À l'instar des autres organismes nationaux, la CNPF veut également contrer l'assimilation des jeunes francophones en milieu minoritaire. Elle est également fort préoccupée par le meilleur intérêt de l'enfant.

Au départ, la CNPF proposait que les services destinés à la petite enfance en milieu minoritaire soient offerts dans des Centres de la petite enfance et de la famille (CPEF). Ces centres devaient être logés à l'intérieur même des écoles. Actuellement, on envisage un deuxième modèle selon lequel les services à la petite enfance sont rattachés à l'école, sans nécessairement être à l'intérieur de ses murs. Dans ce deuxième modèle, les CPEF collaborent étroitement

¹ R.-M. Duguay (2003). *Chaleur à l'écoute de ses enfants. Rapport de recherche sur les aptitudes d'apprentissage des enfants de la maternelle; Comprendre la petite enfance de la Péninsule Acadienne*, Phase 1 (2002) et Phase 2 (2007). Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton : GRPE.

² R.-M. Duguay. (2008). *Répertoire de recherche en petite enfance en milieu minoritaire*. Faculté des sciences de l'éducation (Université de Moncton) : Groupe de recherche en petite enfance (GRPE).

³ Idem.

avec l'école, c'est-à-dire qu'un véritable partenariat doit s'établir entre l'école et les CPEF pour que les enfants et les familles en tirent les meilleurs avantages.

Pour assurer la réussite de l'intégration des services à la petite enfance ou des CPEF au système scolaire, les dirigeants scolaires doivent examiner attentivement l'ensemble du dossier. La réussite de l'intégration de la petite enfance en dépend. La petite enfance n'est pas une maternelle en miniature, ni une école primaire en miniature. La petite enfance nécessite des principes directeurs, des conditions incontournables qui tiennent compte de ces principes et des critères de qualité pour satisfaire aux conditions⁴.

Conséquemment, l'intégration de la petite enfance au système scolaire exige que les dirigeants scolaires se penchent sur les enjeux qui distinguent la petite enfance de l'école primaire, dont les principaux sont : le concept de la maturité scolaire, l'approche pédagogique à privilégier en petite enfance, la continuité des programmes offerts en petite enfance et à la maternelle, la formation initiale et continue des éducatrices et des enseignantes⁵, la nécessité d'une approche intersectorielle, l'accueil et l'accompagnement des parents (AAP) et la préparation de l'école et de son personnel. Voyons brièvement chacun de ces dossiers.

Le concept de la maturité scolaire

La maturité scolaire est également appelée « Prêt à apprendre », « Prêt pour l'école » ou « Prêt pour la réussite scolaire ». À première vue, ces expressions font toutes appel aux mêmes concepts et sont souvent utilisées de façon interchangeable. Cependant, ces expressions renvoient à des priorités pédagogiques fort différentes.

L'expression « Prêt à apprendre » semble la plus répandue. Elle est également la plus contestée, étant donné que toute personne est prête à apprendre à tout moment de la vie et non seulement au moment de sa rentrée à l'école primaire. L'expression « Prêt à apprendre » peut être utilisée dans plusieurs contextes et à plusieurs niveaux. Elle ne se limite pas au passage de la petite enfance à l'école publique.

« Prêt pour l'école » et « Prêt pour la réussite scolaire » brouillent également le grand portrait. Ces deux expressions placent l'importance sur ce qui est à venir et non sur la richesse et le potentiel du moment présent⁶. En petite enfance, cette position peut avoir des répercussions sérieuses. Les tenants de ce concept ont tendance à utiliser une approche « scolarisante » dès la petite enfance. Selon eux, l'enfant d'âge préscolaire doit être prêt à apprendre ou même avoir déjà appris ce que l'école doit lui enseigner en maternelle ou en première année. Par exemple, certains exigent que les jeunes enfants maîtrisent l'alphabet et la séquence des nombres jusqu'à 10 ou 100 avant de se présenter à la maternelle.

Plus récemment, on favorise l'expression « maturité scolaire ». Cette expression s'inspire surtout des travaux de Doherty⁷, de Janus⁸ et de McCain et Mustard⁹. La maturité scolaire fait appel à un « ensemble de processus neurologique, physiologique, cognitif, langagier, moteur, social et affectif »¹⁰. Par conséquent, la maturité scolaire comprend les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires à la réussite scolaire, notamment la capacité de se faire des amis, la capacité de résoudre des conflits entre amis, la capacité de communiquer ses besoins, ses désirs et ses opinions de façon appropriée, une curiosité réelle face à de nouveaux apprentissages et un développement socio-affectif adéquat, incluant l'autorégulation, le sentiment d'appartenance et la construction identitaire.

La maturité scolaire place beaucoup d'importance sur le développement des fonctions exécutives en petite enfance. Ces fonctions sont essentielles et transversales. Elles tiennent compte de la socialisation du jeune enfant et de ses capacités à apprendre individuellement ou en situation de groupe. Les fonctions exécutives qui nous intéressent particulièrement en petite enfance sont les suivantes : l'autorégulation, l'anticipation ou la prédiction, l'organisation d'une démarche, l'évaluation des résultats de ses propres activités, la persistance dans une tâche, la capacité d'ajustement en cours de route, la capacité d'adaptation aux changements...¹¹. Ces fonctions exécutives sont davantage garantes de la réussite scolaire que le sont les connaissances scolaires.

⁴ Document de travail préparé par le Comité de la Stratégie 3 de la Commission nationale des parents francophones (CNPF). (2010).

⁵ Le féminin (éducatrice et enseignante) a pour seul but d'alléger le texte.

⁶ Ce principe revient principalement à John Dewey. Consulté C.G. Mooney. (2000). *Theories of Childhood. An introduction to Dewey, Montessori, Erickson, Piaget and Vygotsky*, p. 1-19. St Paul, MN : Redleaf Press.

⁷ G. Doherty. (1997). *De la conception à six ans : les fondements de la préparation à l'école*. Développement des ressources humaines Canada : Direction générale de la recherche appliquée.

⁸ Janus, M. (2004) *Voices from the field - Transition to school practices : the need for evidence*. In R.E. Tremblay, R.G. Barr, R.DeV. Peters, Eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec : Centre of Excellence for Early Childhood Development; 104. Disponible sur <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/JanusANG.pdf>

⁹ M. McCain et J. F. Mustard (1999). *Inverser la véritable fuite des cerveaux. Étude sur la petite enfance*. Rapport final. Toronto : Secrétariat à l'enfance de l'Ontario.

¹⁰ Projet Odyssey. (2009). *Petit guide pour prendre la route vers la maturité scolaire*. <http://www.aqcpe.com/quoi-de-neuf/odyssee-les-petit-guide-pour-prendre-161.html>

¹¹ L. Bérubé. (1991). *Terminologie de neuropsychologie et de neurologie du comportement*. Montréal : Les éditions de la Chenelière inc.

Les tests d'entrée à l'école primaire

Plusieurs provinces exigent que l'enfant passe des tests d'entrée avant son arrivée à la maternelle, donc dès l'âge de quatre ans. Certains tests sont de nature diagnostique. Le personnel enseignant peut alors utiliser les résultats de ces tests pour mieux accueillir l'enfant dès son arrivée à l'école primaire. Cependant, d'autres sont de nature plus sommative. Souvent, les tests sommatifs ne sont pas conformes aux connaissances, aux habiletés et aux attitudes mises de l'avant comme fondements de l'apprentissage en petite enfance. Lorsque les tests d'entrée vérifient les connaissances scolaires du jeune enfant plutôt que son développement global ou holistique, ils ont souvent des effets négatifs. D'abord, ils placent l'enfant en situation d'échec dès le départ en lui posant des questions qu'il n'est pas prêt à répondre. Ensuite, certaines éducatrices en petite enfance veulent préparer les enfants pour passer les tests d'entrée. Elles mettent alors de côté les principes pédagogiques qui caractérisent l'apprentissage en petite enfance pour adopter une approche plus scolarisante ou plus appropriée à l'école primaire. En même temps, les parents sont inquiets des résultats que pourrait obtenir leur enfant sur les tests d'entrée. Par conséquent, ils demandent à l'éducatrice d'« enseigner » des notions scolaires à leur enfant, toujours dans le but de réussir les tests d'entrée.

Souvent, le choix des approches pédagogiques en petite enfance est basé sur les résultats des enfants aux tests d'entrée. Ceci est complètement contraire à ce que nous apprend la recherche à propos du développement holistique des enfants et de leur mode d'apprentissage : le jeu. Un programme qui se limite à enseigner pour réussir un test prive les enfants d'expériences riches en possibilités d'apprentissage¹².

Les recherches longitudinales indiquent que les progrès manifestés par les enfants qui ont vécu une approche scolarisante sont neutralisés vers la 3^e année scolaire. Au contraire, les enfants à qui on a offert des activités qui leur ont permis de découvrir et de comprendre le monde qui les entoure par une approche holistique et ludique rattrapent les autres enfants et, souvent, les dépassent¹³.

L'approche pédagogique à privilégier en petite enfance

L'approche pédagogique en petite enfance doit être conforme aux objectifs visés : le développement global et harmonieux du jeune enfant. L'approche doit donc favoriser le développement de tous

les domaines du développement de l'enfant. Le développement doit également être harmonieux, c'est-à-dire qu'aucun domaine n'est favorisé au détriment d'un autre¹⁴.

Une approche holistique et ludique est donc caractérisée par le respect du développement global de l'enfant. De toute évidence, une telle approche est plus avantageuse en petite enfance qu'une approche scolarisante.

Selon le Bilan Innocenti 8 (2001), les pays qui ont opté pour une approche du développement holistique et global du jeune enfant arrivent régulièrement en tête des tableaux de classement international concernant les résultats scolaires des élèves de 15 ans¹⁵.

Le jeune enfant apprend plus facilement dans une approche ludique, communément appelée pédagogie du jeu. C'est son mode privilégié de découvrir, d'apprendre et de créer. Cependant, il faut distinguer le jeu libre et la pédagogie du jeu. Tout jeu n'est pas nécessairement pédagogique. Le jeu libre est choisi par l'enfant qui en retire beaucoup de plaisir. Le jeu libre facilite la pratique des habiletés et il doit garder une place en petite enfance. La pédagogie entre en jeu par l'intermédiaire de l'éducatrice qui intervient de façon à enrichir le jeu de l'enfant ou à approfondir sa réflexion par rapport au contenu et à l'orientation de son jeu. La pédagogie du jeu comprend donc des interventions pédagogiques, intentionnelles et stratégiques.

Le choix d'une approche pédagogique doit être conforme aux principes scientifiques de la progression des connaissances, des habiletés et des attitudes propres à la petite enfance. Par exemple, les préalables qui précèdent une habileté ne ressemblent pas toujours à l'habileté à laquelle ils sont associés. Réciter l'alphabet n'aidera pas nécessairement le jeune enfant à apprendre à lire. Il est préférable d'échanger avec lui en employant un vocabulaire varié et précis et de le questionner pour qu'il approfondisse les sujets qui l'intéressent. Autrement dit, en petite enfance, il faut développer les habiletés et les comportements qui facilitent l'acquisition des connaissances scolaires plutôt que les connaissances mêmes¹⁶.

Les activités et le matériel utilisés dans une pédagogie du jeu doivent intéresser l'enfant, piquer sa curiosité et offrir des possibilités variées. Construire avec des blocs ou jouer à des jeux symboliques - mimer une histoire ou inventer un jeu nouveau - permet au jeune enfant de satisfaire sa curiosité à propos de situations ou d'événements qui l'intéressent. Ce genre de jeu

¹² S. Engel. (2010). *Playing to learn*. New Marlborough, Mass : Williams College.

¹³ Groupe de recherche en petite enfance. (2010). *Découvrir, apprendre et créer à quatre ans*. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton : GRPE.

¹⁴ Ministère du développement social. (2009). *Curriculum éducatif pour les services de garde francophones*. Fredericton (N.-B.) : Gouvernement du Nouveau-Brunswick.

¹⁵ Centre de recherche Innocenti (2001). *Tableau de classement des services de garde et d'éducation des jeunes enfants dans les pays économiquement avancés*. Florence, Italie : Bilan Innocenti 8 (pour l'UNICEF).

¹⁶ S. Engel. Déjà cité.

développe les habiletés métacognitives; par exemple, vérifier des hypothèses, imaginer des situations à partir du point de vue d'une autre personne ou trouver des solutions différentes à un même problème¹⁷. À condition, bien sûr, que les interventions pédagogiques soutiennent le développement de ces habiletés.

La continuité des programmes

Les dirigeants scolaires, en partenariat avec le secteur de la petite enfance, doivent s'assurer qu'il y a une continuité entre les programmes de la petite enfance et ceux de la maternelle. De part et d'autre, on doit se poser des questions de fond : Les programmes assurent-ils une progression dans le processus de découverte, d'apprentissage et de création des jeunes enfants? Assurent-ils une cohérence dans leurs fondements théoriques et leurs approches pédagogiques?

La continuité des programmes entre la petite enfance et la maternelle a des retombées avantageuses. Entre autres, la continuité favorise l'intérêt des enfants et une meilleure transition à la maternelle. Au contraire, lorsqu'il n'y a aucun lien ou très peu de lien entre les programmes, les enfants risquent de se désintéresser. Par exemple, on entend parfois de jeunes enfants se plaindre que les bacs à eau et les bacs à sable de la maternelle sont les mêmes que ceux qu'ils avaient à la garderie éducative ou au CPEF. Lorsque la continuité des programmes est assurée, ce genre de situation est moins fréquent. Les enfants découvrent des nouveautés qui les intéressent. Ils profitent alors des activités éducatives et de projets éducatifs qui les passionnent. Ces activités et ces projets nourrissent leur goût de découvrir, d'apprendre et de créer dans un cadre scolaire.

La formation initiale et continue des éducatrices et des enseignantes¹⁸

À l'école ou dans les services à la petite enfance, la formation initiale et continue des éducatrices et des enseignantes est un élément clé du succès des enfants. Que les services à la petite enfance soient à l'intérieur ou à l'extérieur des murs de l'école, toutes les éducatrices et les enseignantes concernées doivent recevoir une formation professionnelle et appropriée à la petite enfance. Les dirigeants scolaires et préscolaires pourront déterminer les compétences nécessaires pour travailler à ces niveaux et embaucher un personnel dûment formé et qualifié. À la lumière de la formation déjà existante, ils pourront également mettre en

place un processus pour la formation continue du personnel qui travaille en petite enfance et à la maternelle. Ils devront prévoir des ressources professionnelles pour aider le personnel à développer des expertises; par exemple, comment intervenir de façon intentionnelle et stratégique en petite enfance au moyen de la pédagogie du jeu.

La nécessité d'une approche intersectorielle

« L'action intersectorielle favorise la mise en commun des forces, des connaissances et des moyens permettant de comprendre et de régler des problèmes complexes qui ne peuvent être résolus par un seul secteur. L'action intersectorielle peut prendre la forme d'une stratégie ou d'un processus et elle peut servir à promouvoir et à atteindre des objectifs communs dans divers domaines; par exemple, les politiques, la recherche, la planification, la mise en œuvre et le financement... Il en résulte des initiatives communes, des alliances, des coalitions ou des partenariats »¹⁹.

Parce que l'éducation des jeunes enfants est une responsabilité commune entre les parents, les éducatrices, les enseignantes, la gouvernance d'un CPEF ou d'une garderie éducative et la communauté, les dirigeants scolaires devront faire appel à une approche intersectorielle pour réussir l'intégration des services à la petite enfance à l'école primaire. Ensemble, les partenaires traceront un portrait plus juste des interventions pédagogiques nécessaires pour atteindre les objectifs fixés dans les communautés francophones en milieu minoritaire relativement au développement des jeunes enfants. Une approche intersectorielle fournit une plateforme pour la compréhension commune des enjeux, pour trouver plus facilement les ressources disponibles et pour ajouter les ressources manquantes.

L'accueil et l'accompagnement des parents

Les parents sont très présents dans les CPEF. Et avec raison! L'école doit donc prévoir des services d'accueil et d'accompagnement des parents (AAP), autant pour ceux qui ont des enfants au CPEF que pour ceux qui en ont à l'école primaire ou secondaire.

Par services d'accueil et d'accompagnement, on signifie des structures, des services, des approches favorables pour que les parents se sentent pleinement accueillis et accompagnés dans leur rôle de premiers éducateurs de leur enfant.

¹⁷ S. Engel. Déjà cité.

¹⁸ Le féminin est employé dans le seul but d'alléger le texte.

¹⁹ CNPF. (2007). *Un guide pratique sur la collaboration intersectorielle en petite enfance*. Ottawa : Commission nationale des parents francophones.

Des principes de partenariat, de collaboration et de coopération sont incontournables lorsqu'il s'agit de l'accueil et de l'accompagnement des parents. Les parents doivent être accueillis et accompagnés dans le respect de leur individualité. Les besoins des parents dans une communauté donnée détermineront la forme de collaboration qui devra s'instaurer. Le partenariat nécessite, entre autres, un échange bidirectionnel, un rapport égalitaire, une prise de décision commune à toutes les étapes, une reconnaissance et une confiance en son partenaire²⁰. Six caractéristiques qualifient le partenariat et la collaboration en AAP : la qualité de la communication entre les parties, l'engagement des partenaires, l'égalité entre les membres, les compétences professionnelles et personnelles de chacun, la confiance et le respect mutuel.

L'ensemble des caractéristiques du partenariat et de la collaboration dans un cadre d'accueil et d'accompagnement des parents s'inscrit dans l'approche écologique de Bronfenbrenner, dans laquelle l'aspect holistique, inclusif et systémique est nettement mis en valeur. L'approche écologique prend en considération l'ensemble des besoins des parents comme premiers éducateurs de leur enfant²¹. Dans ces conditions, l'intégration des services à la petite enfance dans l'école publique fait appel à des services intégrés²².

La préparation de l'école et de son personnel

L'intégration des services à la petite enfance exige que l'école se prépare et que le personnel en fasse autant. La préparation de l'école, comme édifice, comprend des structures appropriées aux jeunes enfants : Les tables sont-elles à la hauteur des enfants? A-t-on prévu un équipement approprié pour le gymnase? Les présentoirs de la bibliothèque sont-ils accessibles? Les toilettes, les fontaines d'eau et les évier sont-ils accessibles? La cour de récréation est-elle sécuritaire et munie d'un équipement adéquat? L'école offre-t-elle un milieu esthétiquement beau pour que les enfants s'y sentent bien?

Le personnel de l'école, incluant la direction, doit connaître et bien comprendre les caractéristiques distinctives de l'éducation à la petite enfance. Les buts, les objectifs, les valeurs, les principes directeurs, les fondements théoriques et le choix de l'approche pédagogique qui actualisera tous ces paramètres²³ sont d'une importance capitale pour le développement des jeunes francophones qui demeurent en milieu minoritaire²⁴.

Pour conclure

Il est souvent question que l'enfant soit prêt pour réussir à l'école, mais rarement que l'école soit prête à accueillir et à accompagner l'enfant dès son arrivée à la maternelle. L'intégration des maternelles publiques dans les écoles nous en a beaucoup appris sur l'importance de la préparation des écoles à accueillir la petite enfance et son personnel. Avec l'arrivée des CPEF, le personnel de l'école doit se questionner sur :

- sa façon d'interpréter les activités éducatives qui prennent forme dans une pédagogie du jeu;
- les bienfaits de la pédagogie du jeu et des interventions pédagogiques, intentionnelles et stratégiques en petite enfance;
- la synergie entre le développement des compétences sociales, le développement cognitif et langagier et le développement socio-affectif, y compris le sentiment d'appartenance et la construction identitaire.

Les huit enjeux que nous venons d'exposer tracent la trajectoire éducative et développementale des jeunes enfants en milieu minoritaire. Le personnel de l'école, de même que les dirigeants scolaires, sont-ils véritablement conscients de l'importance de ces enjeux? Sont-ils prêts à en tenir compte avant d'intégrer la petite enfance dans le système scolaire? Poser ces questions commande qu'on s'y arrête pour répondre. L'avenir des enfants en milieu minoritaire en dépend.

²⁰ A. C. Moreau, A. Robertson et J. Ruel. (2005). De la collaboration au partenariat : Analyse de recensions antérieures et prospective en matière d'éducation inclusive. *Éducation et francophonie*, XXXIII(2), 142-160. Consulté le http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIII_2_142.pdf M. Paquin, M. Drolet et R. Hasan. (2006). *La violence au préscolaire et au primaire : Les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec. S. J. Larivée. (2008). *Collaborer avec les parents : Portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire*. In E. Correa Molina et C. Gervais. (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques* (p. 219-248). Québec : Presses de l'Université du Québec.

²¹ D. Pelchat. (2006). *Accompagner la naissance d'un enfant ayant une déficience. Un partenariat interdisciplinaire et familial au Québec*. *Informations sociales*, 5, 106-113. C. Mertensmeyer et M. Fine. (2000). ParentLink : A model of integration and support for parents. *Family Relations*, 257-265.

²² Table nationale en développement de la petite enfance. (2007). *Cadre national de collaboration en développement de la petite enfance francophone en contexte minoritaire au Canada*. Ottawa : CNPF.

²³ Voir commentaires sur la pédagogie du jeu dans la section sur l'approche pédagogique à privilégier en petite enfance.

²⁴ On pourrait penser à un Curriculum éducatif, tel celui du N.-B., qui servirait de cadre d'évaluation des programmes pour assurer la présence des caractéristiques distinctives de l'éducation à la petite enfance dans les programmes suivis par une école donnée ou par un CPEF.

Initiatives pratiques

■ Ouest et Nord



Le rôle des conseils scolaires dans la gestion des programmes de petite enfance : une évolution naturelle vers la complétude institutionnelle

par Marc Dumont, directeur général adjoint
Conseil scolaire Centre-Est, Alberta



Depuis sa création en 1994, le Conseil scolaire Centre-Est ne cesse de croître et, d'année en année, se doit d'innover afin de mieux desservir sa clientèle.

Depuis ce temps, il y a eu beaucoup d'accent mis sur l'acquisition d'une infrastructure équivalente à celle de la majorité anglophone. Chacune des communautés présentement desservies par le CSCE a maintenant des installations qui répondent mieux aux besoins de sa clientèle.

Toutefois, le CSCE a toujours reconnu qu'il était critique de pouvoir offrir une programmation qui allait au-delà de celle prescrite par le gouvernement provincial, mais qui répondait davantage à l'esprit de l'Article 23. C'est-à-dire que le CSCE, comme de plus en plus de conseils scolaires francophones hors Québec, a reconnu l'importance d'offrir une programmation solide et normalisée au niveau de la petite enfance.

La prise en charge du programme de la prématernelle au CSCE a dû respecter une certaine évolution « naturelle » sur un bon nombre d'années. C'est-à-dire que c'est en 2003 que le conseil scolaire, grâce aux fonds du PLOÉ, a franchi une des premières étapes de l'évolution en offrant un programme de maternelle à temps plein. À cette époque, tout comme aujourd'hui, la grande majorité des parents ont reconnu l'importance non seulement d'exposer leur enfant à la langue française pendant de plus longues périodes, mais aussi de les exposer à des activités pédagogiquement solides.

Dans chacune de nos communautés, les conseils scolaires de la majorité (conseils scolaires publics et conseils scolaires catholiques) ont dû suivre notre exemple pour demeurer, comme toute entreprise albertaine, compétitifs!

Depuis plus de 5 ans, l'économie albertaine attire un bon nombre de familles en provenance des quatre coins du Canada et des quatre coins du globe. Tous les services gouvernementaux ont ressenti

l'impact de l'arrivée d'une population extrêmement diversifiée. Les pressions que subissaient les conseils scolaires de la province au niveau de l'intégration des nouveaux arrivés étaient énormes – une infrastructure inadéquate, une pénurie d'enseignants, des problèmes au niveau de l'intégration en raison de la non-maîtrise de la langue. La province a dû agir.

En juin 2008, le ministère de l'Éducation a annoncé un financement supplémentaire au niveau de l'apprentissage de l'anglais, en tant que langue seconde, administré par l'entremise des conseils scolaires, pour tout enfant âgé d'au moins 3 ans et demi qui en avait besoin. Heureusement, les formules de financement en éducation en Alberta reconnaissent l'équivalence des programmes d'anglais langue seconde et de francisation. Or, ce nouveau financement permettait dorénavant aux conseils scolaires francophones d'identifier les élèves ayant besoin de francisation et de mettre en place une programmation dans le but de pouvoir aider les enfants et les familles à s'intégrer plus pleinement à la société albertaine et canadienne.

Dans cette formule de financement on retrouvait, pour l'année scolaire 2009-2010, un octroi de base pour chaque élève identifié, équivalent à l'octroi de base pour un élève de la maternelle, soit 2 849 \$ et un montant additionnel de 547 \$, soit le montant au prorata, en fonction d'un financement de la maternelle à demi-temps par le ministère de l'Éducation, du 1 094 \$ versé à chaque élève



d'un conseil scolaire francophone ayant des besoins en francisation. Ce financement, en plus de frais modestes pour les parents, était suffisant pour mettre en place un programme de prématernelle uniforme et une rémunération équitable pour les éducatrices et aide-éducatrices. Le CSCE a trouvé critique de financer l'appui à la mise en œuvre d'une prématernelle pleinement intégrée, en incluant la mise en œuvre et la supervision du programme dans la description de tâches d'une de ses conseillères pédagogiques. Cette décision s'est avérée critique car les règlements de la province en matière de licences d'opération et de certification des éducatrices venaient tout juste de changer. La proximité et les connaissances de la conseillère pédagogique ont permis aux éducatrices de vivre ces changements dans la plus grande tranquillité d'esprit.

La pression que subissait la société albertaine avec l'arrivée massive de gens à la recherche d'un emploi était-elle le seul facteur qui a poussé le CSCE à proposer la prise en charge des prématernelles? Non. Avant même que les parents francophones obtiennent la pleine gestion des écoles francophones en 1994, il existait, dans le Centre-Est comme dans bien d'autres endroits dans la province, des groupes de parents convaincus et passionnés par le projet de mise sur pied des écoles francophones. Pendant de nombreuses années, les revenus de bingos et de casinos ont été la plus grande source de revenus pour ces organismes. Mais, en mars 2007, les évêques de la province ont donné la directive aux paroisses, écoles et conseils scolaires catholiques de cesser d'accéder aux fonds en provenance de bingos et de casinos. Un nouveau facteur venait peser lourd chez les groupes de parents qui géraient des prématernelles.

De plus, une étude menée dans chacune des communautés en 2007-2008 a clairement démontré qu'il y avait bien plus d'avantages que d'inconvénients à ce que le conseil scolaire prenne la relève de la gestion des prématernelles, parmi lesquels on pouvait énumérer la normalisation des programmes, la normalisation des espaces physiques, le financement assuré et prévisible, la normalisation de la rémunération, y compris une augmentation salariale et un accès aux avantages sociaux pour les éducatrices et les aide-éducatrices, l'accès à une conseillère pédagogique en plus d'un plus grand accès aux occasions de perfectionnement de qualité. Le CSCE peut aussi démontrer à quel point l'intégration des prématernelles a été critique pour attirer les nombreux ayants droit qui, initialement, n'avaient aucune intention d'inscrire leur enfant dans l'école francophone. En septembre 2009, il y a eu une augmentation des inscriptions de la prématernelle et maternelle de plus de 28 %!

Élargir le mandat des conseils scolaires francophones pour inclure les programmes de prématernelle n'est qu'une évolution naturelle dans l'épanouissement et le développement de nos communautés francophones.

Des réussites en petite enfance au Manitoba

par Lucille Daudet-Mitchell, directrice École Sainte-Agathe, et Joanne McAvoy, agente de communication, DSFM Division scolaire franco-manitobaine



La Division scolaire franco-manitobaine investit en petite enfance afin de s'assurer que nos enfants ont une bonne préparation pour la rentrée scolaire à l'école française. Elle travaille de près avec plusieurs partenaires pour développer des initiatives en petite enfance.

La Coalition francophone de la petite enfance du Manitoba est composée des partenaires suivants : La Division scolaire franco-manitobaine, la Fédération provinciale des comités de parents, la Société franco-manitobaine et Enfants en santé Manitoba. La Coalition francophone joue un rôle de rassembleur et de catalyseur pour assurer la concertation et l'échange entre les partenaires concernés par la petite enfance en français. La Coalition francophone gère également les Centres de la petite enfance et de la famille (CPEF). Ces centres regroupent tous les services et les programmes destinés à la petite enfance. Une coordonnatrice travaille étroitement avec la direction d'école et la communauté pour assurer le succès des activités destinées aux familles de sa communauté. La Coalition vise à établir un CPEF dans chaque communauté et, en ce moment, 40 % de nos écoles accueillent un CPEF.

L'instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) est un outil utilisé par toute la province qui mesure le niveau de préparation d'un groupe d'enfants à l'apprentissage en milieu scolaire. Cet outil a permis d'analyser le niveau de préparation des enfants selon leur langue de communication. Ces données sont partagées avec les écoles et les centres préscolaires afin de mieux planifier des interventions appropriées.



La DSFM reçoit l'octroi *Initiative du développement du jeune enfant* provenant du Ministère l'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba et offre, aux personnels de la prématernelle et du service de garde, des sessions de développement professionnel incluant des formations en francisation sous forme de mentorat.

La Division scolaire franco-manitobaine fournit des espaces dans les écoles qui sont à la disposition des prématernelles et des garderies. À l'heure actuelle, dans les écoles de la DSFM, il y a plus de 600 places en garderies. De plus, dix-huit prématernelles francophones sont en place dans nos communautés, dont seize se trouvent dans nos écoles. Aussi, quatorze de nos communautés-écoles offrent en service de garde, ayant une pouponnière, la garde scolaire et la garde préscolaire. Les recherches récentes indiquent que la transition entre le préscolaire et le scolaire est non seulement importante pour l'enfant, mais pour la famille tout entière. La DSFM travaille de près avec les partenaires des centres préscolaires pour appuyer les familles.



La DSFM a participé à deux projets de recherche dont *Parlons petite enfance* et *Comprendre la petite enfance*. *Parlons petite enfance* est une étude longitudinale dans le contexte franco-manitobain, dont l'objectif était de mieux comprendre l'impact de la langue en petite enfance sur la capacité d'apprendre dès la maternelle et sur la réussite scolaire. Cette étude a confirmé un lien entre « vivre en français à la petite enfance » et « apprendre à l'école française ». Les expériences au préscolaire ont des effets directs sur la réussite des évaluations de lecture en 3^e année.

Comprendre la petite enfance, une recherche ponctuelle, a permis d'évaluer le niveau de préparation des enfants à l'entrée scolaire. Dans le cadre de ce projet de recherche, les partenaires et les parents des communautés-écoles ont participé à développer des plans d'action pour appuyer la petite enfance dans leur communauté. Ainsi, chaque communauté compte un comité de la petite enfance incluant la direction d'école, un représentant du personnel préscolaire et l'enseignante de maternelle. Ce comité a pour objectif de s'assurer que la planification des activités répond aux besoins des familles et que la transition entre le préscolaire et le scolaire est une expérience positive pour tous.

Le défi de la communauté franco-manitobaine est de transmettre aux parents l'importance de vivre des expériences préscolaires en français avec leurs enfants afin qu'ils soient prêts à s'intégrer à l'école française dès la maternelle. Il est aussi important d'obtenir et d'utiliser les services et les programmes préscolaires francophones.

Il faut toute une communauté pour élever un enfant en français, et la Division scolaire franco-manitobaine s'engage à assurer le développement de la petite enfance en français au Manitoba.



Un modèle de collaboration qui assure une transition entre le foyer et l'école

par Lina Davidson, responsable des services éducatifs connexes
Conseil scolaire catholique du Nouvel-Ontario



Depuis 2007, des enfants et des parents habitant à Hanmer, une collectivité faisant partie de la ville du Grand Sudbury, profitent d'un partenariat entre des fournisseurs de services de la petite enfance et le Conseil

scolaire catholique du Nouvel-Ontario (CSCNO). Le but de cette collaboration est d'assurer une meilleure transition entre le foyer et la garderie au monde scolaire.

Ayant ciblé l'école Notre-Dame, un établissement scolaire de 360 élèves de la maternelle à la 8^e année, le CSCNO a rénové quelques locaux afin de permettre l'intégration d'une garderie et d'un carrefour Meilleur départ (un centre rassemblant divers services de la petite enfance) à l'école. Motivé par un esprit de collaboration, l'école et les fournisseurs de services de la petite enfance font front commun et permettent aux familles d'avoir accès à un système complet de services pour leurs enfants dès leur naissance.

À la rentrée scolaire 2008, le personnel de l'école Notre-Dame et les praticiennes du carrefour Meilleur départ ont amorcé un dialogue dont l'objectif était d'améliorer la mise en place de programmes favorisant une approche intégrée entre les deux secteurs et, ainsi, de faciliter la transition des enfants du secteur préscolaire au milieu scolaire. Le GAP (Groupe d'apprentissage préscolaire) fut le fruit de ces pourparlers.

En raison de cet esprit de collaboration, la livraison et la planification des séances hebdomadaires étaient assurées par une équipe comprenant des enseignantes de la maternelle et du jardin, des

éducatrices de la petite enfance et des praticiennes du carrefour Meilleur départ. Un autre facteur essentiel au succès du GAP était sa capacité de rassembler une foule de gens : aussi bien des parents et des enfants au foyer, des parents et des enfants utilisateurs du carrefour, des enfants et leurs éducatrices préscolaires, que des élèves de la maternelle et du jardin, accompagnés de leurs enseignantes. Bien que les utilisateurs provenaient de divers milieux, ils partageaient une vision commune : favoriser le développement langagier, socioaffectif, culturel et spirituel des enfants et assurer leur transition à la maternelle.

Une fois par semaine, les divers regroupements se rassemblaient à la maternelle ou au jardin d'enfants de l'école Notre-Dame pour profiter d'une variété d'activités ludiques. Tout en s'amusant, les enfants et leurs parents se familiarisaient avec la salle de classe et développaient une relation de confiance avec le personnel scolaire. Pour le parent, il s'agissait d'un moment privilégié d'accompagner son enfant dans son apprentissage.

Madame Mélanie Doiron, une mère qui a fréquenté le GAP avec son enfant, n'a que des éloges pour le programme. « Par sa participation à des activités, tels le bricolage, les comptines et le cercle, mon enfant a côtoyé des enseignantes et a pu faire la connaissance de ses camarades de classe. Ce modèle a favorisé une meilleure transition et a grandement réduit toute anxiété de sa part face à la première journée d'école. Je recommande fortement le programme du Groupe d'apprentissage préscolaire à tous les parents ayant un enfant d'âge préscolaire, puisqu'il assure une transition en douceur à la maternelle. »

La thématique des activités combinait des thèmes explorés au cycle préparatoire scolaire, ainsi qu'à la garderie. « Je crois fortement aux mérites du programme GAP et je suis convaincue de son succès », déclare Mme Andrée Blanchette, enseignante de la maternelle à l'école Notre-Dame. « C'était un grand plaisir d'accueillir les petits et leurs parents dans ma salle de classe. Mes élèves se sentaient valorisés, car ils pouvaient aider les "petits amis" et leur montrer ce qu'ils avaient déjà appris à l'école. »

Le programme GAP a fait ses preuves en peu de temps et servira sans doute de modèle d'une pratique de collaboration gagnante à instaurer dans d'autres communautés. Malgré les différences législative et administrative qui distinguent le carrefour Meilleur départ du milieu scolaire, le GAP démontre qu'il est possible d'arriver à un haut niveau de collaboration intégrée et de répondre aux besoins de la collectivité et des familles.



Apprentissage à temps complet pour les élèves de 4 et 5 ans de l'Ontario

Une équipe pluridisciplinaire au service des jeunes enfants

par Lyne Proulx, responsable des services de garde et de la petite enfance
Conseil scolaire de district catholique Centre-Sud, Ontario



CONSEIL SCOLAIRE
DE DISTRICT CATHOLIQUE
CENTRE-SUD

Le 27 octobre dernier, le gouvernement de l'Ontario annonçait la mise en œuvre de sa nouvelle initiative

visant à offrir des programmes à temps complet aux élèves de la maternelle (4 ans) et du jardin d'enfants (5 ans). Pourtant, ce n'est rien de nouveau pour les conseils scolaires de langue française en Ontario. Ayant reconnu depuis bien longtemps les nombreux bienfaits de l'école à temps plein dès 4 ans, les conseils scolaires de langue française l'offrent à ses élèves depuis 1998!

Le Programme d'apprentissage des jeunes enfants (PAJE) attire certainement l'attention au pays. Après la réforme québécoise en matière de services de garde, c'est à notre tour de prendre part à l'épanouissement du développement des services à la petite enfance. Les chercheurs ne cessent de démontrer le lien direct entre la réussite scolaire et la qualité des programmes offerts durant les premières années de vie.

L'initiative du gouvernement de l'Ontario propose un modèle de prestation unique et tout à fait original pour la maternelle et le jardin d'enfants à temps complet. Elle propose une équipe pédagogique de la petite enfance composée d'éducatrices ou d'éducateurs de la petite enfance et d'enseignantes ou d'enseignants. De plus, les parents qui le désirent pourront à leurs frais se prévaloir d'un service de « journée prolongée ».

Depuis la création des programmes de jardin d'enfants puis de l'ajout de la maternelle, ce sont les enseignantes et enseignants en Ontario qui sont responsables d'offrir ces programmes aux élèves. Et avouons-le, nous sommes très satisfaits de l'éducation de langue française reçue et du succès de nos élèves francophones!

C'est le rapport « Pour un avenir prometteur » rédigé par le Dr Charles Pascal qui est à l'origine de tous les changements annoncés par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. C'est vrai que les temps

ont changé depuis la création de nos programmes préscolaires. Le rôle des parents s'est transformé et le rythme de vie a évolué. Peut-être est-il temps de s'ajuster en fonction des familles d'aujourd'hui? Les chercheurs observent par exemple que les enfants sont moins actifs et de plus en plus sollicités par des jeux passifs comme la vidéo. Même sur la route, vous pouvez les voir qui regardent un film dans l'auto ou s'amuse avec un PSP! La science constate tristement que les enfants ne jouent plus! Pourtant, le jeu est un élément important de l'acquisition des préalables pour être prêt à apprendre.

Dé nombreuses recherches ont inspiré le Dr Charles Pascal. Elles démontrent clairement toute l'importance de la maturité scolaire et de l'autorégulation afin d'arriver en première année prêt et disposé à apprendre. Pour ce faire, l'enfant doit s'amuser et faire des jeux de rôles et sociaux. Selon l'avis des experts, les notions scolaires sont plus faciles à apprendre pour l'enfant qui a un bon contrôle cognitif ou une capacité d'autorégulation. Il est donc impératif que les enfants se retrouvent en situation de jeu avec leurs pairs pour développer ce contrôle essentiel à leur réussite scolaire. Il faut leur montrer à jouer!

L'éducatrice et l'éducateur en petite enfance sont donc des professionnels tout désignés pour appuyer l'enseignement aux enfants de la maternelle (4 ans) et du jardin d'enfants (5 ans). Grâce à leur formation de deux années au niveau collégial (en Ontario), l'éducatrice et l'éducateur de la petite enfance connaissent bien le développement de l'enfant, les méthodes d'intervention et d'observation inhérentes aux jeunes enfants, les stratégies pour une programmation d'activités adaptée à leur clientèle. Plus encore, les éducatrices et les éducateurs de la petite enfance maîtrisent bien les outils pédagogiques pour une programmation basée sur le jeu. Ils adorent s'amuser et on pourrait croire qu'ils le font sans souci pédagogique, mais ne vous y méprenez pas, ils jouent pour favoriser l'apprentissage des petits qui leur sont confiés!

Le mariage des deux professions, enseignement et éducation de la petite enfance, apportera une nouvelle dimension dans la salle de classe pour le bien-être des élèves! Espérons que l'équipe pédagogique de la petite enfance reconnaîtra les forces de chacun de ses membres de manière à développer un partenariat profitable à l'enfant, qui est au cœur de leur travail.

Le Conseil scolaire de district catholique Centre-Sud compte 39 services de garde au sein de ses 41 écoles élémentaires. À l'instar des autres conseils scolaires de langue française de l'Ontario, il offre la maternelle et le jardin à temps plein aux élèves de 4 et 5 ans depuis 1998.

Petits pas à trois : un projet novateur pour les enfants de 3 ans

par Mario Lajoie, directeur - planification, imputabilité, concertation stratégique, services
Conseil des écoles catholiques du Centre-Est, Ontario



En septembre 2009, 48 enfants âgés de 3 ans ont franchi le seuil de l'école pour la première fois. Une innovation du Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE), la prématernelle *Petits pas à trois* fut mise en place dans trois écoles élémentaires dans le cadre d'un projet pilote fort convoité des parents qui est aussi une stratégie gagnante dans le recrutement et la fidélisation des familles à l'école de langue française.

Chaque matin, tous les jours de l'année scolaire, deux éducatrices de la petite enfance accueillent seize enfants à l'école dans un local rempli de jeux et d'équipement adaptés à leur stade de développement, à leurs besoins et, surtout, à leurs champs d'intérêt. Quoique situé dans un milieu scolaire, ce programme à demi-temps est axé sur l'apprentissage par le jeu. En fait, sa devise – « *L'enfant ne joue pas pour apprendre, il apprend parce qu'il joue* » – explique bien son approche et sa philosophie. Un programme pédagogique a été développé selon le programme scolaire. Il précise des attentes et des contenus d'apprentissage adaptés aux jeunes enfants et il encadre les pratiques du personnel. Au moyen de la manipulation, de l'expérimentation et de l'exploration, le programme vise à encourager la créativité et la curiosité de l'enfant afin qu'il ou elle puisse développer les compétences nécessaires pour relever avec succès les défis de la scolarisation en première année.

Chacune des prématernelles *Petits pas à trois* étant située dans un secteur différent de la ville d'Ottawa, les priorités au niveau des inscriptions varient selon les réalités du milieu. C'est la personne à la direction qui gère le processus d'inscription à son école. Située au cœur d'un quartier à grands besoins qui comprend une forte population issue de l'immigration, l'école élémentaire catholique Le Petit Prince a mis la priorité sur les enfants dont la famille était recommandée par un de ses partenaires communautaires ou bien déjà identifiée par la direction comme pouvant profiter d'un appui supplémentaire. À l'école élémentaire catholique St-Joseph d'Orléans, la direction a favorisé les enfants en apprentissage du français ainsi que d'autres qui étaient résidents du secteur, et ce, afin de ralentir une décroissance qui se fait notamment au profit des écoles de langue anglaise. Enfin, les priorités à l'école élémentaire catholique Terre-des-Jeunes reflètent son quartier où résident majoritairement des familles exogames avec des enfants

s'exprimant surtout en anglais. Les enfants de la prématernelle *Petits pas à trois* sont considérés comme des élèves en devenir et ils sont inscrits à l'école au même titre que les autres enfants.

Le CECCE s'appuie sur ses partenaires des services de garde pour assurer la livraison du projet pilote. Par l'intermédiaire d'une convention d'achat de service, le partenaire est responsable de la dotation et de la supervision des éducatrices de la petite enfance. Par contre, les éducatrices de la petite enfance font partie de l'équipe-école et elles participent aux réunions de planification et aux autres activités de l'école.

Dans sa vision du programme, le CECCE place les parents dans le rôle de premier éducateur de leurs enfants. C'est ainsi que la prématernelle *Petits pas à trois* est complétée par une série de huit ateliers en soirée misant sur le rôle parental dans la scolarisation de l'enfant, particulièrement dans la réalité du contexte minoritaire. Les parents sont invités à se faire accompagner de leurs enfants lors des ateliers et, le cas échéant, les enfants participent à une activité qui s'harmonise avec le thème de la rencontre des parents. Un léger repas est servi pour la famille et une halte-garderie est disponible pour les frères et sœurs. Ce type d'organisation favorise grandement la participation des familles aux ateliers, le taux de participation s'élevant à plus de 80 %. De plus, le parent est invité à rencontrer les éducatrices à deux reprises durant l'année pour discuter de ses inquiétudes et de ses impressions sur le développement de son enfant.



L'évaluation étant une composante essentielle de tout projet pilote rigoureux, le CECCE s'est associé à la Société de recherche sociale

appliquée (SRSA), organisme à but non lucratif, qui a développé une expertise dans le domaine de l'évaluation des approches efficaces en matière de politique sociale, incluant les programmes préscolaires en milieu minoritaire.

Fort des succès du projet pilote, le CECCE est à planifier une expansion de la prématernelle *Petits pas à trois* pour l'année 2010-2011. Il vise à augmenter le nombre de sites à Ottawa de même qu'à en ouvrir dans d'autres régions. Un rapport intérimaire d'évaluation de la SRSA sera déposé en mars. Dans une perspective d'amélioration continue, il est possible que certains éléments du programme soient modifiés. Par contre, tous les indicateurs – comme le taux de participation aux ateliers et au programme de prématernelle ainsi que les commentaires positifs de toutes les personnes concernées – nous portent à croire que l'investissement du CECCE dans ce beau projet novateur en valait réellement le coup et que les résultats escomptés seront réalisés.

« Je suis prêt pour l'école »

par Danielle Gauthier-St-Onge, coordonnatrice pour la transition à la maternelle
District scolaire 3, Nouveau-Brunswick



District scolaire 3

Ensemble dans nos différences

Le District scolaire 3 offre des services éducatifs aux enfants du Nord-Ouest du Nouveau-Brunswick. Sa population de 6 000 élèves est à forte majorité francophone de souche. Dans un contexte régional, il est facile d'affirmer

que ces enfants grandissent dans une communauté majoritaire francophone. Toutefois, dans le contexte provincial, la population francophone ne représente qu'un peu plus de 28 % de la population totale. De plus, plusieurs communautés du District scolaire 3 sont à cheval sur la frontière canado-américaine. L'influence du pays de l'Oncle Sam est omniprésente.

Afin de bien préparer l'enfant à son entrée scolaire, le District scolaire 3 offre depuis quelques années le programme « Je suis prêt pour l'école ». Cette initiative fait partie du programme de transition à l'école. Elle s'adresse à tous les parents et à leur enfant, un an avant l'entrée à la maternelle. Les diverses composantes de cette initiative fournissent aux parents des activités d'éveil à la lecture, à l'écriture et à la numératie. Nous désirons favoriser l'utilisation d'interventions simples par le parent auprès de son enfant dans les activités familiales quotidiennes.

Le recrutement des enfants se fait en grande partie grâce à nos partenaires communautaires qui distribuent gratuitement aux parents l'information à ce sujet. Avec notre kiosque d'information lors d'événements familiaux communautaires, nous recrutons d'autres enfants. Le reste de notre publicité se fait dans les journaux et dans les bulletins paroissiaux.

Chaque parent est convoqué à l'école avec son enfant. Lors de cette entrevue, une personne évalue le niveau de développement de l'enfant. La conseillère en intervention préscolaire rencontre le parent afin de lui expliquer en quoi consiste l'évaluation et l'initiative « Je suis prêt pour l'école ». Le rapport de l'évaluation est remis aux parents au début décembre.

Deux ateliers parent/enfant pour tous sont offerts. Le premier se déroule avant Noël. Les parents et leur enfant visitent la classe de maternelle, font une recette de jus et écoutent des histoires dans

■ Atlantique



le but de vivre les étapes de la lecture à voix haute. L'autre atelier a lieu au printemps. Les parents et leur enfant visitent trois centres de jeux. À chaque station, une intervenante donne des défis aux enfants tout en expliquant aux parents comment se servir du matériel afin de faire de l'éveil à l'écrit et à la numératie avec leur enfant. Chaque enfant reçoit le sac « Bienvenue à la maternelle » de l'organisme Partenariat en éducation. Celui-ci contient le matériel utilisé lors de l'atelier et un CD de comptines.

Pour les enfants identifiés à risque d'avoir des difficultés d'apprentissage, huit rencontres parent/enfant sont offertes de janvier à juin. Les activités réalisées fournissent aux parents de l'information sur les capacités habituelles d'un enfant de 4 ans tout en stimulant les enfants dans leur développement cognitif. Les jeux proposés aux enfants permettent de développer des habiletés qui sont favorables à l'apprentissage ultérieur de la lecture. Nous prêtons un livre d'histoire aux enfants à chaque rencontre.

Une boîte de littératie, contenant des jeux et des livres est aussi prêtée à tour de rôle. Un compte rendu des acquis et défis à poursuivre durant l'été est remis aux parents à la fin du bloc de rencontres.

Avec le projet « Amili en garderie », nous agrandissons notre collaboration avec les intervenants communautaires de la petite enfance. Ce projet vise à offrir aux garderies et pré-maternelles la formation « Les Aventures d'Amili ». Cette formation constitue un programme d'éveil à l'écrit et à la conscience phonologique destiné aux enfants de 3-5 ans et adapté au milieu des services de garde. Nous rejoignons donc indirectement les enfants qui entreront à la maternelle et qui ne participent pas à nos activités du programme de transition à l'école.

L'initiative « Je suis prêt pour l'école » est plus qu'un tremplin entre la maison et l'école. Cette initiative constitue également une liaison entre l'école et la communauté. Cette collaboration entre les partenaires préscolaires sensibilise davantage la communauté à l'importance de la littératie familiale tout en augmentant d'une certaine manière les compétences parentales. Ensemble, nous faisons une différence.

Grandir en français - Le service préscolaire 4 ans du CSAP

par François Rouleau, directeur régional – Nord-Est
Conseil scolaire acadien provincial, Nouvelle-Écosse



L'éducation en français est offerte en Nouvelle-Écosse par le Conseil scolaire acadien provincial depuis septembre 1996. Les jeunes néo-écossais dans nos écoles acadiennes francophones

vivent dans une province dont la proportion des francophones diminue à chaque recensement pour s'établir à 3,9 % en 2006 selon les données de Statistique Canada. Devant une telle réalité et comprenant depuis le recensement de 2001 que près des deux tiers des enfants de 0 à 4 ans ayants droit de cette province habitaient dans une union exogame dont un des parents n'est pas francophone et qu'une majorité de ces enfants parleraient et comprendraient peu ou pas la langue de l'institution, le CSAP a dû prendre les grands moyens pour répondre aux besoins grandissants de francisation des années futures.

L'établissement progressif d'un service de préscolaire 4 ans (*Grandir en français*) dans ses écoles et quelques centres affiliés aura contribué certainement à l'augmentation de sa population scolaire depuis les dernières années. Ce service offert à tous les enfants de parents ayants droit vise à accueillir et à accompagner l'enfant de 4 ans dans son développement linguistique et culturel. Au cours d'une journée typique l'enfant a l'occasion de jouer, de chanter et de s'exprimer en français. Le service préscolaire 4 ans facilite l'établissement de liens entre le milieu familial et l'école en plus de créer des liens avec d'autres familles acadiennes/francophones. *Grandir en français* est une entrée à la vie sociale et collective de l'école de langue française et introduit l'enfant progressivement au monde des mathématiques, de la lecture et de l'écriture. Voici donc un aperçu des données mises à notre disposition.

Depuis quelques années, le nombre d'élèves inscrits au CSAP augmente dès les inscriptions à la maternelle. En septembre dernier, c'est un peu plus de 2 % d'augmentation pour une population scolaire totale de 4227 répartie dans ses 19 écoles. Bien que la dénatalité et l'exode affectent significativement le nombre d'élèves dans certaines régions, de fortes inscriptions dans d'autres viennent contrebalancer ces diminutions. Le CSAP est le seul conseil scolaire qui enregistre une augmentation de sa population scolaire en Nouvelle-Écosse.

Depuis la mise sur pied du service *Grandir en français*, le CSAP a réussi à augmenter sa population scolaire. Le besoin d'appui en francisation augmente aussi pour atteindre près de 79 % d'anglo-dominants en septembre dernier. Selon l'enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle 2006 du Canada, près de la moitié des parents ayants droit choisissent toujours de faire instruire leurs enfants à l'école anglaise. Par contre, selon une analyse interne, près de 93 % des jeunes inscrits dans notre programme *Grandir en français* se retrouvent toujours dans une école française. Depuis septembre dernier, 281 enfants profitent de ce service gratuit offert maintenant dans toutes les régions de la province. En novembre, la mise en œuvre progressive du *plan d'appui aux familles vivant dans un contexte minoritaire* vient ajouter d'autres outils et services pour accompagner les parents qui ont choisi une éducation en français pour leurs enfants. On souhaite aussi que ces mesures prises incitent plus de parents ayants droit à faire le choix d'éduquer leurs enfants en français.

Sur le plan linguistique, quel est l'impact du service préscolaire *Grandir en français*? En septembre 2003, 55 % des enfants inscrits étaient anglo-dominants. Cette année, 281 enfants suivent le programme *Grandir en français*, ce qui représente environ 80 % du nombre d'enfants qui devraient être inscrits en maternelle en septembre prochain. Les enseignants interrogés sont clairs, le niveau de compréhension de la langue de ces enfants fait une grande différence. Ce service est aussi indispensable si on veut rassurer les parents de ces enfants qui ne parlent pas ou presque pas le français.

En ce qui concerne le rendement de nos élèves en lecture et en écriture dans les écoles du Conseil scolaire acadien provincial, les résultats obtenus à l'outil de dépistage en 3^e année depuis l'année scolaire 2006-2007 progressent favorablement chaque année. Une collecte de données en lecture s'effectue 3 fois par année. Des progrès notables ont été enregistrés. Un peu plus des deux tiers des jeunes atteignent le niveau 30 avec une fluidité de 3 sur une échelle critériée de 4 avant la fin de la troisième année. Le rendement moyen des élèves à l'appréciation du rendement en littérature à l'élémentaire en 6^e année a particulièrement progressé ces dernières années en écriture. *À noter aussi que le taux de réussite de nos élèves testés par la province en anglais est parmi le plus élevé de la province.* Plusieurs facteurs devraient être pris en considération pour expliquer ces résultats. La mise sur pied d'un programme d'intervention préventive en lecture et en écriture depuis septembre 2001 aura certainement été un facteur important pour expliquer cette progression favorable des résultats. La formation continue offerte à nos enseignants, l'appui des mentors en littérature et des intervenants en francisation sont d'autres

facteurs clés. Ces mesures auront favorisé le développement de nouveaux programmes de français de la maternelle à la 4^e année à l'élémentaire et de la 7^e et 8^e année au secondaire.

La mise en œuvre de communautés d'apprentissages professionnelles dans toutes nos écoles favorisent une réflexion sur l'apprentissage et l'enseignement en fonction des données disponibles pour chaque élève.

Le service *Grandir en français* permet clairement de recruter davantage d'élèves ayants droit et prépare ces jeunes à s'intégrer dans le système d'éducation en français. Aussi, tous facteurs confondus, une augmentation des besoins en francisation ne s'est pas traduite par un rendement plus faible de nos élèves dans les évaluations en littératie, autant en français qu'en anglais. Le service *Grandir en français* aura eu l'effet de rassurer certains parents qui

sont de plus en plus nombreux à inscrire leurs enfants dans nos écoles. Il reste quand même un grand travail à faire pour qu'une plus grande portion de ces jeunes acadiens francophones reste dans nos écoles et nos communautés pour y vivre en français.

Le système scolaire ne peut, à lui seul, amener la jeunesse d'aujourd'hui à s'identifier en tant qu'Acadien francophone. Le maintien de nos jeunes dans nos écoles et communautés acadiennes francophones sera le fruit d'une collaboration avec toutes les institutions et organismes nationales, provinciales et communautaires pour renverser la tendance actuelle d'une assimilation lente mais continue de la francophonie canadienne à l'extérieur du Québec. Il faut agir pour nos jeunes mais nous comprenons aussi que c'est par eux que nos communautés rayonneront. Ces jeunes seront bientôt nombreux à avoir pu profiter du service préscolaire 4 ans *Grandir en français*, outil par excellence de francisation.



À vous la parole!

Partagez une expérience, une lecture ou autre qui vous ont marqués ou réagissez à ce que vous lisez dans L'INForm@teur...

Lorsque les sciences franchissent les portes du laboratoire...

Par Claude Giroux, directeur général
District scolaire 9 de la Péninsule acadienne, Nouveau-Brunswick



Le ministre de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, l'honorable Kelly Lamrock, rendait public en 2007 un plan d'action en éducation¹, qui identifiait certaines cibles à atteindre quant aux résultats des jeunes du Nouveau-Brunswick. Parmi celles-ci figuraient les sciences, tant au primaire qu'au secondaire.

Dans cette perspective, et après avoir analysé la situation au niveau des écoles, le District scolaire 9 de la Péninsule acadienne décidait de revaloriser les sciences, tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire. Après une consultation auprès du secteur pédagogique, nous décidions d'ajouter des appariteurs au personnel des écoles, primaires dans un premier temps. Le rôle de ces appariteurs² consiste principalement à assister le personnel enseignant pour planifier les activités de laboratoire se rapportant aux programmes d'études, de la 5^e à la 8^e année. S'ajoute à cela l'inventaire du matériel, la préparation des expériences, l'entretien des laboratoires, etc. Le rôle de « transmission des connaissances » est, par ailleurs, strictement réservé au personnel enseignant.

Bien sûr, cette étroite collaboration entre le personnel enseignant et le personnel technique a permis de clarifier certains contenus d'apprentissage, au moyen des expériences qui y sont reliées. Une meilleure compréhension des résultats d'apprentissage spécifique de la part du personnel enseignant ne peut qu'être bénéfique pour les élèves lorsqu'ils réalisent des expériences de laboratoire. En outre, cette aide technique pour le personnel enseignant élimine toute contrainte de temps, de surcharge de travail dans le cadre des activités habituelles d'enseignement.

De plus, la recherche récente³ indique que les manipulations et les expériences pratiques favorisent la persévérance des garçons, en particulier, et augmente leur motivation à participer aux activités scolaires.

De plus, cet ajout d'activités aux apprentissages en sciences a permis de mettre à jour le matériel utilisé pour les activités de laboratoire, ou qui devrait servir à ces expériences. Par ailleurs, cette collaboration entre apparitrices et enseignants a aussi rendu

possible l'identification de certains contenus de programmes d'études qui feront l'objet d'une mise à jour des connaissances, dans le cadre de journées de perfectionnement professionnel organisées par le secteur pédagogique, pour s'assurer que l'enseignement se fait en conformité avec les programmes d'études de la province et permettre éventuellement des épreuves communes pour la partie de l'évaluation des apprentissages qui relève du district et des écoles.

Le projet a débuté l'an dernier avec une apparitrice au niveau primaire qui intervenait dans trois écoles, alors que, pour l'année scolaire 2009-2010, ce sont quatre apparitrices qui se répartissent les 18 écoles primaires du district. Ainsi, le personnel enseignant peut mieux planifier son enseignement et l'accès au laboratoire est bien organisé. À titre d'exemple, ce sont plus de 325 expériences qui ont été réalisées par les élèves de la 5^e à la 8^e année entre le début d'octobre et la mi-décembre 2009.

Finalement, devant le succès de cette initiative au niveau primaire, les élèves, anticipant les périodes de laboratoire pendant lesquelles ils participent activement à leurs apprentissages et ne voulant pas manquer une période de laboratoire!, nous regardons attentivement la possibilité d'ajouter des appariteurs en sciences pour le niveau secondaire, pour un total de huit appariteurs pour le district scolaire.

Si les élèves ont été en mesure de s'approprier un langage scientifique tant en salle de classe qu'en laboratoire depuis deux années scolaires, il nous semble particulièrement important, en milieu linguistique minoritaire, qu'ils puissent maintenir et augmenter ces acquis, sans parler des autres aspects positifs identifiés précédemment.

Il nous semble donc logique que ces élèves puissent retrouver pendant leurs études secondaires un environnement scientifique aussi stimulant que celui qu'ils auront connu au niveau primaire. Bien qu'il soit encore trop tôt pour confirmer une augmentation des résultats scolaires des élèves en sciences, l'équipe pédagogique est convaincue que cette initiative aura une incidence tant sur les résultats aux examens que sur la fréquentation et la persévérance scolaires.

¹ <http://www.gnb.ca/cnb/newsf/edu/2007f0707ed.htm>

² Dans les faits, il s'agit de quatre apparitrices...

³ <http://www.lactualite.com/societe/education/ne-tuez-pas-einstein>

Cette rubrique propose le partage d'avis juridiques et tente de répondre à vos préoccupations juridiques dans le cadre de vos fonctions.

La propriété intellectuelle au service des communautés de langue française en situation minoritaire?

En collaboration avec le cabinet Heenan Blaikie LLP*

La Cour fédérale a rendu un jugement clé en matière de droits linguistiques le 26 janvier dernier dans l'affaire *Picard c. Canada* (*Office de la propriété intellectuelle*), 2010 CF 86 (CanLII). L'affaire *Picard*, qui portait sur les obligations linguistiques du gouvernement fédéral dans le domaine de la propriété intellectuelle, aura certainement un impact dans bon nombre de domaines, y compris celui de l'éducation. En effet, le gouvernement fédéral, par l'intermédiaire de divers programmes gérés par Patrimoine canadien, est très actif dans le domaine de l'éducation en langue française dans les provinces et territoires à l'extérieur du Québec. Les conclusions de la juge Tremblay-Lamer dans l'affaire *Picard* pourraient potentiellement renforcer des revendications spécifiques des conseils scolaires francophones favorisant l'épanouissement et le développement de leurs communautés et promouvant la pleine reconnaissance de l'usage du français.

Ce jugement découle d'une plainte déposée par Frédéric Picard selon laquelle une demande de brevet, même lorsqu'elle devient disponible pour consultation par le public, ne l'est que dans une langue officielle, soit celle dans laquelle elle a été déposée. Seuls quelques renseignements, dont aucun ne permet de comprendre le fonctionnement de l'invention couverte et l'étendue du monopole conféré, sont disponibles dans les deux langues officielles une fois le brevet octroyé. Selon monsieur Picard, les brevets et les demandes de brevet devaient être bilingues pour respecter les exigences de la *Loi sur les langues officielles* du Canada (la « LLO »). La Cour fédérale était donc invitée à déterminer si la disponibilité de ces documents dans une seule langue officielle – habituellement l'anglais – plutôt que dans les deux langues officielles contrevient, entre autres, à la partie VII de la LLO. La question a reçu une réponse affirmative.

Rappelons que la partie VII de la LLO porte sur la promotion du français et de l'anglais. En vertu de l'article 41 de la LLO, les « institutions fédérales » ont l'obligation de veiller à ce que soient prises des « mesures positives » pour mettre en œuvre l'engagement du gouvernement fédéral « à favoriser l'épanouissement des minorités francophones et anglophones du Canada et à appuyer leur développement, ainsi qu'à promouvoir la pleine reconnaissance et l'usage du français et de l'anglais dans la société canadienne ». Cette disposition avait été l'objet de plusieurs tentatives d'amendements

de la part de feu l'honorable Jean-Robert Gauthier qui souhaitait la rendre clairement contraignante. C'est en 2005 que le sénateur Gauthier a réussi l'exploit de faire amender la partie VII de la LLO pour écarter une conclusion frustrante de la Cour d'appel fédérale dans l'affaire *Agence canadienne de l'inspection des aliments c. Forum des maires de la péninsule acadienne*, 2004 CAF 263. Avant l'amendement obligeant que des mesures positives soient prises, la Cour fédérale avait conclu que la partie VII de la LLO était « déclaratoire d'un engagement et [...] ne [créait] pas de droit ou d'obligation susceptible [à] ce moment d'être sanctionné par les tribunaux, par quelque procédure que ce soit ».

L'affaire *Picard* a donc donné l'occasion à la juge Tremblay-Lamer de se pencher sur l'article 41 nouvellement amendé. Cette dernière a conclu que l'objectif de la *Loi sur les brevets* « ne peut être qu'entravé par la non-accessibilité de l'information scientifique et technique contenue dans un brevet à la partie de la population canadienne qui ne parle pas la langue dans laquelle le brevet en question a été rédigé. En somme, le fait que les brevets n'existent que dans une langue officielle prive donc les Canadiens ne parlant pas cette langue d'informations importantes tant sur le plan juridique que sur le plan scientifique ». La Cour fédérale conclut donc « que les mesures proposées à ce jour par le Bureau des brevets ne sont pas suffisantes pour rencontrer l'obligation qui lui incombe, en tant qu'institution fédérale, de promouvoir l'usage de ces deux langues ». La Cour a ultimement conclu que le Bureau des brevets devait, au minimum, rendre disponibles les abrégés des brevets dans les deux langues officielles.

L'affaire *Picard* constitue l'un des plus importants jugements linguistiques des dernières années, et ce, pour au moins deux (2) raisons. La première de ces raisons est que la Cour fédérale rejette catégoriquement l'interprétation de la partie VII de la LLO prônée jusqu'à ce jour par le gouvernement du Canada. Celui-ci prétend depuis au moins 2005 que la partie VII de la LLO ne confère pas de droits individuels, mais lui impose simplement l'obligation d'œuvrer à l'avantage de communautés de langue officielle. Autrement dit, le gouvernement du Canada considérerait que la partie VII de la LLO n'imposait pas d'obligations précises aux institutions fédérales et exprimait seulement un engagement à ce que des mesures soient prises, à sa plus entière discrétion, pour sa mise en œuvre. Cette approche conservatrice et réductrice a été carrément et

expressément rejetée par la Cour fédérale dans l'affaire *Picard*. La Cour a clairement indiqué que, sous le régime de la partie VII de la LLO, le demandeur a droit à des mesures spécifiques.

La deuxième raison pour laquelle le jugement de la Cour fédérale est si important pour les communautés d'expression française en situation minoritaire concerne la nature des mesures que doit prendre le gouvernement pour satisfaire ses obligations à l'égard des minorités linguistiques. Dans sa décision, la Cour fédérale rejette une thèse, également soutenue par le gouvernement du Canada depuis 2005, selon laquelle la partie VII impose aux tribunaux une certaine déférence, qui doit se traduire par une réticence à ordonner ou à diriger des dépenses de deniers publics, actes qui ressortiraient exclusivement aux élus. La Cour fédérale conclut à la polyvalence de la partie VII de la LLO. Si la partie VII peut servir de bouclier pour les communautés de langue officielle en situation minoritaire (*Fédération des communautés francophones et acadienne c. Canada; LaRocque c. Société Radio-Canada*), elle peut aussi offrir un fondement juridique pour contraindre une institution fédérale à prendre une mesure positive nouvelle et particulière, même si elle entraîne des dépenses, comme la traduction des abrégés de brevets par exemple (l'affaire *Picard*).

Les conseils scolaires et leurs directions générales peuvent donc se réjouir de cette décision. En effet, Patrimoine canadien, comme

toute institution fédérale, sera dorénavant tenu de prendre des mesures positives spécifiques appuyant le développement de leurs communautés francophones en tenant compte de leurs besoins dans l'élaboration de tout programme et dans la prise de toute décision. Les directions générales ayant connaissance des besoins de leurs communautés, elles seront bien positionnées pour déterminer si les mesures et les programmes de Patrimoine canadien, entre autres, ayant une incidence sur l'épanouissement et le développement des communautés francophones qu'elles desservent sont adéquats, et pour proposer des mesures positives concrètes pour combler les lacunes. Par ailleurs, la décision de la Cour fédérale pourrait mener à une meilleure imputabilité en ce qui a trait à l'élaboration des ententes fédérales-provinciales, voire encourager la participation des conseils scolaires à cet égard. Encore là, l'apport des directions générales pourrait s'avérer précieux.

L'affaire *Picard* a fait l'objet de plusieurs critiques jusqu'à maintenant. Il sera donc important d'en suivre l'évolution advenant un appel éventuel et de constater son impact dans la jurisprudence croissante en droits linguistiques.

** Maîtres Claire Vachon, Mark Power et Christian Paquette, collaborateurs à cette rubrique juridique, pratiquent au sein du cabinet Heenan Blaikie LLP. Ils appuient régulièrement des conseils scolaires de langue française en milieu minoritaire dans leurs revendications fondées sur leurs droits linguistiques.*

Bienvenue aux nouveaux membres du RNDGÉ

Céline Cadieux



En plus d'un brevet d'agente de supervision, madame Céline Cadieux détient un baccalauréat en psychologie et en éducation, une spécialisation en éducation spécialisée et en comptabilité, des qualifications additionnelles en éducation religieuse, un certificat en droit et une maîtrise en administration scolaire.

Madame Cadieux a entrepris sa carrière dans l'enseignement au palier secondaire, puis a obtenu un poste de direction adjointe d'école au palier élémentaire. Elle a également occupé un poste à la direction adjointe d'école au palier secondaire, avant d'obtenir un poste d'adjointe à la surintendance. Elle était surintendante de l'éducation au Conseil scolaire

de district catholique de l'Est ontarien avant d'accéder à la fonction de directrice de l'éducation et secrétaire.

Madame Cadieux a eu l'occasion au cours de sa carrière de participer à plusieurs comités tant régionaux que provinciaux, dans différents domaines, dont l'enfance en difficulté et l'apprentissage jusqu'à 18 ans.

La nouvelle directrice de l'éducation du Conseil scolaire de district catholique de l'Est ontarien désire poursuivre le travail amorcé par son prédécesseur, monsieur Roger Paul, en menant à bon terme le plan stratégique « Destination 2012 ». Elle souhaite également préparer la relève en encourageant tout le personnel du CSDCEO à faire preuve de leadership en éducation.



Conseil scolaire de
district catholique
de l'Est ontarien

Bienvenue aux nouveaux membres du RNDGÉ (suite)

Roch Gallien



Monsieur Roch Gallien occupe le poste de directeur de l'éducation et secrétaire du Conseil scolaire public du Nord-Est de l'Ontario depuis le 30 novembre 2009. Il œuvre dans le monde de l'éducation depuis maintenant 22 ans. Il détient une maîtrise en éducation (administration éducationnelle) de l'Université d'Ottawa ainsi qu'un brevet d'agent de supervision.

Ouvrant graduellement à titre d'enseignant, de coordonnateur, de directeur adjoint d'école et de

surintendant de l'éducation, Roch Gallien se destine à une brillante carrière en éducation. Son expérience et ses expertises en matière de gestion du personnel et de projets, d'administration et de planification stratégique lui permettent de relever avec brio les défis d'envergure auxquels font face nos leaders en éducation de langue française au Canada.

Bernard Roy



Depuis le 1^{er} avril 2010, Bernard Roy assume ses nouvelles fonctions de Directeur de l'éducation du Conseil des écoles catholiques du Centre-Est de l'Ontario. Avec 30 années d'expérience en enseignement et en administration scolaire, Bernard Roy possède un solide bagage de compétences pour relever les défis associés à la direction d'un conseil scolaire. C'est en 1981 qu'il a commencé son ascension au CECCE où il a occupé des postes d'enseignant, de conseiller pédagogique, de directeur adjoint et de directeur d'écoles secondaires. Il a également occupé le poste de surintendant de l'éducation à partir de 2005 et, en novembre 2009, il a été nommé surintendant exécutif de l'éducation.

Bernard Roy possède une expertise à titre de surintendant des écoles élémentaires et secondaires

de l'ouest d'Ottawa. Il a dirigé des dossiers de consolidation de communautés fortement minoritaires. Les retombées se sont fait sentir en région, où il a travaillé de près avec cette communauté scolaire pour le Centre scolaire catholique Jeanne-Lajoie, un établissement en pleine croissance regroupant sous un même toit l'élémentaire et le secondaire.

À titre de surintendant de l'éducation, il a été responsable de dossiers favorisant la réussite des élèves, dont l'élaboration et la mise en œuvre de la nouvelle vision technologique des écoles secondaires. Cette initiative s'insère dans une approche d'aider l'élève à faire l'école différemment pour qu'il puisse découvrir sa passion.

Réjane Vaillancourt



Madame Réjane Vaillancourt est en poste à la direction générale de la Commission scolaire francophone du Nunavut depuis le 4 janvier dernier. Native du Bas Saint-Laurent au Québec et attirée par le Nord depuis longtemps, Madame Vaillancourt réalise un rêve en venant travailler et vivre à Iqaluit. Détentrice d'un baccalauréat en éducation ainsi que d'une maîtrise en « Educational Leadership », Madame Vaillancourt a aussi accumulé une expérience de 30 ans dans le domaine de l'éducation en y occupant différents postes : enseignante, conseillère pédagogique, directrice, responsable de la production d'outils d'évaluation, directrice des services éducatifs aux adultes.

Ses expériences antérieures à la Commission scolaire Western Quebec et à la Commission scolaire Kativik lui ont permis d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour œuvrer dans une commission scolaire francophone minoritaire en milieu inuit. Gestionnaire expérimentée et familière avec les problématiques d'apprentissage des langues secondes, de la diversité culturelle et de la construction identitaire, Madame Vaillancourt a déjà amorcé depuis plus de trois mois son défi nordique. Elle ne craint ni le froid ni le changement et est bien consciente de l'ampleur du travail qui l'attend dans le contexte de la mise en œuvre d'une toute nouvelle loi sur l'éducation au Nunavut.

Vous souvenez-vous de...

Sous cette rubrique, nous vous proposons de renouer avec un(e) ancien(ne) collègue.

Edmond Ruest

Je remarque que la section dédiée aux petits vieux vient tout de suite après la section où on présente les petits nouveaux. Ça donne presque l'envie d'offrir des conseils! Mais je m'en garde bien, ayant remarqué que les gens sont beaucoup moins attentifs à mes sermons depuis la retraite.

Et bien oui, voilà que ça fait maintenant déjà deux ans pour moi et comment décrire cela sans que ça ressemble à des conseils ou à la suffisance? En résumé, la retraite me trouve en train de regarder mon calendrier plutôt que ma montre. La planification stratégique s'intéresse plus aux saisons et la reddition des comptes est devenue une affaire personnelle. Le temps est devenu un allié et ami généreux qui invite à l'aventure.

Des rêves oubliés sont retrouvés, des questions simples se transforment en projets. Et l'aventure commence... « Qu'est-ce que ça a l'air tout un printemps dans le sud de la France? Comment vivent les gens dans la Tierra Del Fuego; Est-ce comme j'avais lu autrefois dans une revue *National Geographic* que les plus grandes tempêtes en mer se trouvent au Cap Horn? Je me demande qu'est-ce que ça peut avoir l'air? Comment vivent les pêcheurs de homard en Nouvelle Écosse, n'est-ce pas peut-être un peu semblable à la vie des agriculteurs des Prairies? »

« ...les gens qui vivent dans la Sierra Madre au Mexique se couvrent-ils toujours avec une feuille de bananier quand ils se font prendre dans une pluie torrentielle? Les enfants sont-ils toujours aussi souriants? Quel temps de l'année serait le meilleur pour voir des baleines et faire du kayak dans la Baja? Mon certificat de plongée est-il toujours valide...je devrais quand même me recertifier, il y a beaucoup de changement dans l'équipement. Mais là, ça serait le fun aussi de faire de la photo sous-marine avec un appareil numérique. Je devrais m'inscrire au cours Photoshop. Ça pourrait être après la semaine de ski avec ma fille et son chum. Fernie a de la poudreuse en abondance à la fin de janvier. Le congé à l'Université de Calgary est à ce temps-là. Où est mon calendrier encore? Whoa! Noël est dans deux semaines, je devrais bien faire des tourtières. Tiens, on annonce du moins 25 à moins 30 au Yukon pour la fin de semaine. Trop froid pour les 15 km de ski de fond quotidien : tourtières! Je me demande si Céline Dion a fait une autre version de « Blue Christmas » »...



« ...pendant que les tourtières cuisent, je pourrais envoyer un mot au RNDGÉ comme promis il y quelques semaines à la belle Solange. Je pourrais aussi en profiter pour souhaiter un Joyeux Noël à tous, mais je pense qu'elle a dit que ça paraîtrait plus tard, peut-être en février. Too bad! C'est pas parce que mes souhaits arriveront en retard que ça va gâcher leur Noël. Il serait peut-être plus approprié de leur souhaiter la Bonne Année. Je pourrais en même temps les inviter à venir nous voir si certains d'entre eux projettent un voyage au Yukon. On s'occuperait bien d'eux, c'est certain! À moins d'être au Mexique... Ce serait bien le fun de les revoir surtout les petits vieux, on faisait tellement une bonne gang. On pourrait se parler de la naissance du RNDGÉ et de la planification de ce projet autour de la table de pique-nique sous le gros chêne à Moncton. En quelle année est-ce que c'était encore? »...

À bientôt!

Edmond du Yukon