

Devenir élève à quatre ans Quelles attentes et représentations des professionnel·le·s ?

Catherine Amendola, Sandrine Angéloz Huguenot et Marie Jacobs

Émulations - Revue de sciences sociales
2019, n° 29, « Enfances à l'école ».

Article disponible à l'adresse suivante

<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations/article/view/amendola>

Pour citer cet article

Catherine Amendola, Sandrine Angéloz Huguenot, Marie Jacobs, « Devenir élève à quatre ans. Quelles attentes et représentations des professionnel·le·s ? », *Émulations*, n° 29, Mise en ligne le 2 avril 2019.
DOI : 10.14428/emulations.029.03

Distribution électronique : Université catholique de Louvain (Belgique) : ojs.uclouvain.be

© Cet article est mis à disposition selon les termes de la Licence *Creative Commons Attribution, Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International*. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Éditeur : Émulations – Revue de sciences sociales / Presses universitaires de Louvain
<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations>

ISSN électronique : 1784-5734

Devenir élève à quatre ans

Quelles attentes et représentations des professionnel·le·s ?

Catherine Amendola,
Sandrine Angéloz Huguenot et Marie Jacobs¹

[Résumé] Depuis plusieurs années, les politiques éducatives en Europe considèrent l'encadrement des jeunes enfants comme un des leviers pour réduire les inégalités sociales et favoriser la réussite scolaire. La Suisse a rejoint ces préoccupations et harmonisé son système éducatif en faisant débiter la scolarité obligatoire à l'âge de quatre ans sur l'ensemble de son territoire. Cette contribution examine les tensions entre enfance et scolarité et présente les premiers résultats d'une enquête par questionnaire en ligne auprès des enseignant·e·s encadrant les enfants de quatre à six ans dans le canton de Vaud. La présentation des données est organisée selon trois axes d'analyse : les approches pédagogiques sous-jacentes dans les réponses des répondant·e·s, les caractéristiques de l'apprentissage dans les pratiques déclarées, la manière de définir leur rôle et celui de l'élève.

Mots-clés : scolarisation précoce ; représentations sociales ; approches pédagogiques ; jeu ; apprentissages ; rôles de l'enseignant·e.

[Abstract] For several years, educational policies in Europe have considered early childhood care as one of the levers for reducing social inequalities and promoting educational success. Switzerland has addressed these concerns and harmonized its educational system by implementing throughout its territory compulsory schooling at the age of four. This contribution considers the tensions between childhood and schooling and presents the first results of an online survey questionnaire conducted with teachers working with four to six years old pupils in the canton of Vaud. The data's presentation is organized into three lines of analysis: the underlying educational approaches in the teachers' responses, the characteristics of learning in the declared practices, the way to define the role of pupils and their role as teacher.

Keywords: early schooling; social representations; educational approaches; play; learning; teachers' roles.

Introduction

Dans la plupart des pays européens, les enfants sont scolarisés entre cinq et sept ans² et ont la possibilité de suivre une éducation préscolaire non obligatoire. Perçu comme un des moyens de lutter contre les inégalités sociales et culturelles face à

¹ Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse.

² Seuls les systèmes éducatifs de l'Irlande, du Luxembourg, de la Hongrie et de la Suisse font débiter l'obligation scolaire plus tôt. EUROPEAN COMMISSION, EACEA, EURYDICE (2017), *The Structure of the European Education Systems 2017/18: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

l'école, l'accueil institutionnel préscolaire est au cœur des débats et des politiques éducatives en Europe. La petite enfance, définie par l'Unesco comme la période allant de la naissance à huit ans, devient le levier par lequel l'efficacité et l'équité dans les systèmes éducatifs pourraient être améliorées (Commission des communautés européennes, 2006³ ; Eurydice, 2009⁴) et répondre aux exigences du marché du travail (Felouzis, Goastellec, 2014) ; il s'agit « d'investir dans l'enseignement au plus tôt » lit-on dans la préface du rapport sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe (Eurydice, 2009 : 3). Ces enjeux rendent nécessaire de s'interroger sur le type d'accueil proposé aux jeunes enfants, de réfléchir à la définition de leur encadrement éducatif et notamment à celle, implicite, des spécificités et besoins de l'enfant pour grandir et se développer.

La Suisse a rejoint ces préoccupations, en vue de favoriser la transition vers l'école primaire et de compenser l'effet de l'origine sociale sur les performances des élèves, pointées notamment dans les résultats des enquêtes PISA (Gilliéron Giroud, 2007 ; Hutterli, Vogt, 2014). C'est ainsi qu'en 2006, de nouveaux articles constitutionnels ont été acceptés par votation populaire⁵, harmonisant notamment l'entrée dans la scolarité obligatoire à quatre ans sur l'ensemble du territoire. Ce nouveau contexte place l'accueil des 4-6 ans à l'intersection de deux champs : la petite enfance et la scolarité primaire. Comment se construit cette double appartenance ? En privilégiant l'un des champs ? S'agit-il d'accueillir l'enfant, de faire l'école à l'élève, ou les deux ?

Si l'éducation des jeunes enfants est vue comme un moyen de réduire les inégalités, de favoriser la réussite scolaire et les apprentissages ultérieurs, les risques potentiels d'une scolarisation précoce sont soulevés par de nombreux auteurs : une fragilisation d'une approche globale du développement et un glissement progressif vers des pratiques transmissives (Eurydice, 2009), l'enfermement de l'élève dans un formalisme scolaire traditionnel (Joigneaux, 2009), une primarisation de l'encadrement des enfants (Wannack, Sörensen Criblez, Gilliéron Giroud, 2006), un éloignement de pratiques spécifiques, comme les modalités de travail en individuel et en groupe ou l'enseignement interdisciplinaire par exemple (Gilliéron Giroud, 2007). Ces risques, qui sont le résultat de tensions entre enfance et scolarisation, nous conduisent à interroger les pratiques éducatives. Ils soulèvent des éléments temporels et leurs effets, la scolarisation précoce risquant ainsi de devenir trop précoce au détriment des besoins liés à la maturation et au développement de l'enfant.

³ COMMUNICATION DE LA COMMISSION AU CONSEIL ET AU PARLEMENT EUROPÉEN (2006), *Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation*, En ligne, consulté le 12 septembre 2018. URL : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:52006DC0481>.

⁴ EURYDICE (2009), *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles*, Bruxelles, Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture.

⁵ Le 21 mai 2006, le peuple suisse et l'ensemble des cantons ont accepté, à une large majorité, d'ajouter dans la Constitution fédérale des éléments concernant le système éducatif du pays (objectifs nationaux de formation, durée des niveaux d'enseignement, enseignement des langues, aménagement de la journée scolaire). Les cantons suisses sont ainsi tenus par la Constitution d'harmoniser leurs systèmes éducatifs. L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) est entré en vigueur le 1^{er} août 2009.

Ces réflexions, les changements structurels de l'école suisse, ainsi que nos observations sur le terrain (diminution de la place accordée au jeu libre et initié par l'enfant, utilisation croissante de moyens propres à la forme scolaire : fiches, manuels, cahiers d'exercices) nous ont amenées à centrer notre regard sur l'entrée dans la scolarité. Quelles sont les représentations des professionnel-le-s encadrant les enfants de quatre à six ans ? Quelles sont leurs conceptions de l'école infantine (1H-2H)⁶, de ses missions et du rôle de l'enseignant-e ? Quelles compétences sont attendues de l'enfant à la fin de ces deux premières années d'école ? Quels sont les modèles pédagogiques sous-jacents ? Nous examinons dans cet article la situation dans le canton de Vaud où la nouvelle organisation scolaire est entrée en vigueur en 2013, l'école infantine constituant désormais les deux années initiales du premier cycle primaire. Nous présentons ici les premiers résultats d'une étude descriptive réalisée au moyen d'un questionnaire en ligne adressé à l'ensemble des enseignant-e-s en fonction, à temps partiel ou complet, dans les classes infantines vaudoises durant l'année scolaire 2017-2018 (N=417)⁷. Nous étudions les représentations des enseignant-e-s afin de rendre raison et comprendre les pratiques mises en place à l'école et les significations données à ce nouveau contexte institutionnel (Moliner, Rateau, Cohen-Scali, 2002). En cherchant à identifier les conceptions partagées, l'analyse des données de l'enquête est présentée en référence à la théorie du noyau central (Abric, 1994), distinguant dans les représentations les éléments de consensus (le « noyau central ») et les éléments périphériques variables d'un individu à l'autre. Nous présentons et discutons ci-dessous nos résultats selon trois entrées : les approches pédagogiques sous-jacentes dans les propos de nos répondantes⁸, la nature de l'apprentissage dans les pratiques déclarées, la manière dont elles définissent leur rôle et celui de l'élève.

1. La « scolarisation » de l'école infantine : vers un nouveau modèle pédagogique de la petite enfance ?

Si la forme scolaire est devenue prépondérante dans « l'éducation de base » (Maulini, Perrenoud, 2005), elle est également devenue le mode dominant de socialisation de la classe d'âge de quatre à six ans. Le compromis passé entre trois principes en vigueur :

⁶ Suite au concordat HarmoS, l'école infantine constitue les deux premiers degrés HarmoS (1H-2H).

⁷ Pour cette année scolaire, 1 419 enseignant-e-s sont en activité. La plupart de nos répondant-e-s (81 %) travaillent entre un mi-temps et un temps complet, et plus de la moitié (60 %) sont expérimenté-e-s dans l'enseignement pour ces premiers degrés (entre 11 et 40 ans d'expérience). Le taux de retour, 29 %, est plus élevé que le taux moyen identifié par Sax, Gilmartin et Bryant (2003) pour les questionnaires en ligne, généralement plus bas que ceux des questionnaires papier.

⁸ Nos répondant-e-s sont essentiellement des femmes (92 % contre 1 % d'hommes, 7 % n'ayant pas donné de réponse). Cette répartition du genre est proche de celle du corps enseignant suisse pour ces degrés (OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE (2018), *Statistiques de l'éducation 2017*, Neuchâtel, OFS) ; enseigner au primaire est un métier féminin, d'autant plus si l'on enseigne dans les premiers degrés de la scolarité. Nous conservons dès lors le genre féminin pour nommer les répondantes de notre recherche.

protéger les jeunes enfants, participer à leur éducation et les préparer en vue de leur scolarité est ébranlé par une nouvelle logique qui vise la formalisation des savoirs et la primauté des apprentissages cognitifs et langagiers (Garnier, 2009). Il nous semble dès lors primordial de réfléchir à la forme particulière de l'école enfantine au vu de sa position dans les institutions encadrant les jeunes enfants. Première dans la scolarité obligatoire, à l'intersection avec l'éducation préscolaire, elle ne se dissout pas sous son assimilation au cycle primaire. Assiste-t-on nécessairement au déclin de l'autonomie relative de l'école enfantine au détriment de ses spécificités éducatives ?

Plusieurs travaux scientifiques démontrent, en compilant les résultats de recherches antérieures, combien la manière de structurer les activités et d'enseigner dans les classes élémentaires a des implications significatives sur le développement de l'enfant et sa réussite scolaire. Heckman (2006) a ainsi montré que mettre l'accent sur les habiletés cognitives et académiques dans les programmes de la petite enfance a, sur le long terme, moins d'effets favorables que de travailler sur les habiletés sociales et comportementales des élèves. Or, dans différents contextes nationaux (États-Unis, France, Suisse), l'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle inquiète. À titre d'exemple, une enquête, menée par Bassok, Latham et Rorem en 2016 aux États-Unis, constate l'augmentation (entre 1998 et 2010) de contenus de mathématiques et de littérature à l'école enfantine et une diminution substantielle du temps consacré à l'art, aux jeux symboliques, à la musique ou aux sciences. Cependant, il n'existe pas de consensus sur la spécificité de l'environnement éducatif ni sur le modèle pédagogique qu'il faudrait préconiser dans les classes maternelles (Bassok *et al.*, 2016 ; Leseman, 2009). Parmi les curricula européens, on peut distinguer deux modèles destinés à l'encadrement des jeunes enfants (Crahay, 2009) : d'une part des approches globales (ou développementales, ou puérocentristes) se centrant sur le développement social, la construction de la personne, le jeu, les activités spontanées, et d'autre part, des approches transmissives (ou didactiques/académiques, ou instructionnistes) se centrant sur la transmission de connaissances et de compétences par l'enseignant-e, des activités dirigées et de renforcement des apprentissages scolaires.

Afin d'étudier les représentations de nos répondantes quant aux missions de l'école enfantine, nous avons cherché à mesurer l'influence de ces approches en construisant deux variables à partir de 22 items⁹ du questionnaire, relevant soit de l'approche transmissive (variable AT), soit de l'approche globale (variable AG). Les moyennes obtenues pour ces deux variables indiquent l'influence légèrement plus élevée de l'approche transmissive (3,61¹⁰) dans les représentations comparativement à l'approche

⁹ Les répondantes devaient préciser si elles étaient oui ou non d'accord avec ces 22 affirmations (items), sur une échelle de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord).

¹⁰ Sur une échelle de Likert de 1 à 4, 1 pour un avis « pas du tout d'accord » et 4 pour un avis « tout à fait d'accord ».

globale (3,28)¹¹. La différence infime entre ces deux résultats invite néanmoins à postuler la concomitance de ces deux modèles dans les représentations plutôt que la prépondérance d'une approche sur l'autre.

Afin de caractériser davantage les éléments propres aux différentes approches pédagogiques dans les représentations, nous avons, dans un second temps, identifié la structure sous-jacente à l'ensemble de ces 22 items, à l'aide d'une analyse en composantes principales. Trois dimensions permettent de détailler plus précisément comment ces enseignantes perçoivent les missions de l'école enfantine¹². La première dimension relève significativement de l'approche transmissive, car elle reprend une série d'items en lien avec l'acquisition de savoirs formalisés et élémentaires nécessaires à la poursuite de la scolarité (assurer les acquis pour le passage en 3H, assurer l'instruction et un socle minimal de connaissances, mettre en place les apprentissages disciplinaires, évaluer les acquis). La seconde dimension s'apparente davantage à une approche puérocentrique et globale (valoriser toute forme d'apprentissage, prendre en compte la diversité des élèves, encourager l'intégration dans un groupe de pairs, soutenir le développement global de l'enfant), reliée à la prise en compte des besoins individuels, des stratégies naturelles d'apprentissage ou des intérêts de l'enfant (OCDE, 2007, cité par Garnier, 2009). La troisième dimension, également tributaire de l'approche globale, est relative aux liens à tisser entre l'école et la famille, que ce soit au moment de l'entrée dans la scolarité ou durant l'intégration progressive de l'élève à la vie scolaire (assurer la transition entre la famille et l'école, seconder la famille dans l'éducation des enfants, encourager la participation à la vie scolaire). Ces deux dernières dimensions montrent que les représentations des enseignantes s'inscrivent dans les orientations pédagogiques de l'ancien programme romand, centrées sur l'enfant et faisant une large place à l'expérience personnelle dans l'apprentissage.

2. Entre jeu et apprentissages scolaires, sur le continuum entre formel et informel

La première question de notre questionnaire demandait aux enseignantes d'associer spontanément huit mots à l'« école enfantine ». Parmi ceux-ci apparaissent : premiers pas dans l'école, jeux partagés, nouvelles expériences à vivre, premiers apprentissages. Lors de leur catégorisation en unités de sens, la socialisation, comprise au sens de Percheron comme « l'ensemble des processus par lesquels l'enfant construit son identité sociale devient un membre autonome des groupes sociaux auxquels il appartient et à travers eux, de la société tout entière » (cité par Sirota, 2005 : 36), ressort le plus fréquemment (mentionnée par 171/417 personnes). Viennent ensuite les éléments liés au jeu (107/417) et à l'apprentissage (92/417), suivis par début de scolarité (88/417), petit enfant (84/417) et découverte (79/417). À la suite de ces termes centraux dans la

¹¹ En contrôlant l'indice de dispersion, soit avec un écart-type proche de 0 et avec un degré de significativité inférieur à 0,05 % (valeur du Test-t pour échantillon unique).

¹² Le test de sphéricité de Bartlett est significatif ($p < 0,0005$).

représentation de l'école enfantine, d'autres catégories sont également mentionnées, tels que plaisir, transition famille-école, autonomie, apparaissant entre 30 et 50 fois. Le noyau central des représentations se situe autour de la socialisation, du jeu et des apprentissages, et donc plutôt du côté du modèle global de Crahay (2009).

Le « jeu¹³ », pratique qui, tout en étant considérée depuis Montaigne comme l'activité la plus sérieuse de l'enfant et relevant plutôt de la notion de loisir et de plaisir, se trouve ainsi nommé en parallèle du mot « apprentissage » qui lui semble relever des notions de travail, de réflexion ou d'effort. Brougère et Bézille (2007) défendent l'idée qu'apprendre ne se réduit pas aux situations scolaires, qu'il peut y avoir un « apprendre » sans en miroir la volonté d'un « faire apprendre ». Cette idée renvoie à la notion d'apprentissage informel dont il existe diverses définitions se focalisant sur la présence ou l'absence d'institutions se chargeant de l'éducation, ou sur la plus ou moins grande formalisation des situations permettant les apprentissages, ou encore sur le fait que l'apprentissage soit entremêlé à la vie, les expériences vécues constituant des situations d'apprentissage. Cependant, ces définitions se rejoignent sur le fait que l'apprentissage informel commence avant et se poursuit après et en parallèle à l'école, l'éducation scolaire ne représentant qu'une faible part de ce que nous savons (Brougère, Bézille, 2007). La « socialisation » évoquée par nos répondantes¹⁴ renvoie elle aussi à une forme d'apprentissages informels, ceux qui ne remontent pas à la conscience de l'individu, appelés apprentissages tacites (Brougère, 2016 : 52).

Le fait que ces enseignantes évoquent des éléments fortement liés à l'apprentissage informel n'est probablement pas un hasard : leurs élèves arrivent à l'école avec des connaissances, des savoir-faire, des attitudes apprises dans le contexte (extra)-familial. Cela a été régulièrement décrit et ces enseignantes confrontées quotidiennement au produit de ces apprentissages inégaux y sont sans doute sensibles. La position de l'école enfantine ensuite, entre famille, accueil de la petite enfance et école primaire, les situe bien entre l'informel (au sens d'absence d'institution étatique chargée de l'éducation) et le formel. C'est peut-être pour cela qu'elles évoquent des termes se rapportant à la socialisation – au jeu – à l'apprentissage, probablement sans les opposer, mais en les situant sur un continuum entre le plus informel (des situations de vie engendrant un apprentissage tacite) et le plus formel (la planification d'activités pédagogiques en vue d'un apprentissage conscient chez leurs élèves).

Nous avons ensuite demandé aux personnes ce qui, selon elles, ne correspondait pas du tout à l'école enfantine. Seul un cinquième réfute le développement cognitif, les apprentissages disciplinaires ou l'utilisation de fiches. Moins de la moitié d'entre elles (194) pense que l'évaluation ne correspond pas du tout à l'école enfantine, et entre 5 et 10 % se sont opposées au recours à l'enseignement collectif ou aux activités dirigées. Par conséquent, peu d'entre elles s'oppose à des items en lien avec l'éducation formelle, au sens de situation formalisée et proposée par une institution chargée de l'éducation.

¹³ Compris ici au sens de jeu libre, initié par l'enfant.

¹⁴ Elles nomment : vivre ensemble, partager, socialiser, bien vivre avec d'autres et soi-même, échanger, participer, etc.

Parallèlement, pratiquement toutes nos répondantes (de 402 à 407 sur les 417) estiment que ces niveaux scolaires se centrent sur le développement global de l'enfant, proposent des activités spontanées, s'attachent au vivre ensemble, répondent aux intérêts de l'enfant, utilisent le jeu et l'expérimentation. Ces évocations semblent présenter des possibilités d'apprentissage peu formalisées. Nous voyons donc là un éventail de pratiques se situant sur ce continuum entre informel et formel.

3. Les rôles dans la classe

L'introduction du Plan d'Études Romand (PER)¹⁵ a uniformisé la présentation des apprentissages et des objectifs à atteindre sur les onze années de la scolarité ; organisé en entrées disciplinaires et transversales, il est venu remplacer les documents spécifiques à l'enseignement en 1H-2H. La comparaison avec les documents antérieurs met en évidence une évolution vers une structure et une présentation de l'enseignement propres à la forme scolaire, notamment par la formalisation de l'enseignement et de l'apprentissage et la référence à des curricula précis (Schneuwly, Hofstetter, 2017). Une particularité est par contre conservée dans la présentation de ce document ; elle concerne le rôle des apprentissages fondamentaux pour les deux premières années de la scolarité¹⁶. Ceux-ci ne se réduisent pas à lire, écrire ou compter, mais représentent le socle d'une scolarité réussie, les apprentissages fondateurs de la capacité de l'enfant à devenir élève et à apprendre à l'école (Clerc-Georgy, 2018). Les enjeux de la transition et de l'entrée dans l'école sont ainsi axés sur trois apprentissages fondamentaux :

- la socialisation scolaire, visant l'appropriation des outils et des règles pour apprendre ensemble, au-delà de l'apprendre à vivre ensemble,
- la construction des savoirs, permettant de développer un rapport scolaire aux savoirs et d'entrer progressivement dans les caractéristiques des disciplines,
- la mise en place d'outils cognitifs, s'inscrivant dans l'apprendre à apprendre et l'appropriation des gestes et des normes propres au travail intellectuel¹⁷.

Dans ce contexte, nous nous sommes intéressées aux représentations liées au rôle de l'enseignant·e et aux éléments qui permettent de dire qu'un élève est prêt à poursuivre son parcours scolaire.

3.1. Accompagner, enseigner, contrôler ses élèves

L'analyse lexicale révèle une palette de qualités, de compétences et de connaissances attendues ou présentées comme légitimes pour l'enseignant·e 1H-2H selon nos répondantes. Parmi les termes les plus souvent nommés, on retrouve accompagner (114 occurrences), encourager (75), guider (74) ou écouter (35). Cette représentation largement

¹⁵ La Suisse romande est formée des cantons francophones, dont le canton de Vaud.

¹⁶ Plan d'Études Romand (2010), *Rôle des apprentissages fondamentaux dans la première partie du cycle 1*, Neuchâtel, CIIP, p. 24.

¹⁷ Plan d'Études Romand (2010), *Rôle des apprentissages fondamentaux dans la première partie du cycle 1*, Neuchâtel, CIIP, p. 24.

partagée décrit une posture type, mais témoigne du peu de visibilité des pratiques, celles-ci demeurant peu détaillées (Gilliéron Giroud, 2004). Ces postures s'accompagnent de valeurs reconnues comme des savoir-être essentiels au métier, comme la bienveillance (41), la confiance (33) ou la patience (43). Aussi, l'importance accordée à l'accompagnement est caractéristique d'une approche centrée sur l'enfant-élève, son développement individuel, lui accordant beaucoup d'écoute et de liberté (Gilliéron Giroud, Meyer, Veuthey, 2014).

Néanmoins, transmettre (29 occurrences) et apprentissage (28) reflètent une représentation parallèle, axée sur l'organisation de l'apprentissage en classe et le développement cognitif. Le mot « cadre » est également récurrent dans les réponses (29) et se réfère à la dimension normative du rôle de l'enseignante. Ainsi, dans nos résultats, trois des six postures enseignantes définies par Bucheton et Soulé (2009) sont saillantes : la posture accompagnante domine, elle se traduit par des gestes professionnels qui s'adaptent à l'enfant, son projet, ses désirs et ses acquis ; la posture d'enseignement renvoie quant à elle à la formulation et à la structuration des savoirs, à la planification et la conduite des activités d'apprentissage en classe ; enfin, une posture de contrôle, qui vise à faire respecter les règles du jeu scolaire.

3.2. Entrer dans les apprentissages : savoir vivre ensemble, mieux se connaître

Quand l'enfant est-il prêt à poursuivre sa scolarité en 3H ? Les fréquences des réponses aux items à choix multiple soulignent le poids des apprentissages fondamentaux dans les représentations. Pour une importante majorité (316 des 417 répondantes), l'enfant est prêt à poursuivre sa scolarité quand il entre dans les apprentissages scolaires, associé à la construction des savoirs et à l'appropriation des caractéristiques liées aux différentes disciplines. Pour mieux comprendre ce qui se joue dans les réponses choisies, nous avons procédé à une analyse en composantes principales¹⁸. Une des dimensions de cette analyse met en évidence la corrélation entre les aptitudes à compter, lire et, dans une moindre mesure, écrire, ce qui pourrait préciser la signification donnée à l'entrée dans les apprentissages scolaires. Une autre met en évidence la corrélation entre la maîtrise du langage et la capacité à entrer dans les apprentissages. Si le langage est intrinsèquement lié aux manières de faire, de penser et d'agir propres au contexte scolaire (Clerc-Georgy, 2018), à ce stade, nous n'avons pas d'indication sur le sens donné par nos répondantes à la maîtrise du langage : à quel registre se réfèrent-elles ? S'agit-il pour elles d'un langage compréhensible et socialement partagé, ou d'un langage pour apprendre où l'élève verbalise la pensée pour s'approprier les savoirs ?

L'analyse des fréquences révèle également un autre des apprentissages fondamentaux, la socialisation scolaire : un enfant est prêt à entrer en 3H lorsqu'il connaît et respecte les règles de la vie scolaire (258 des 417 répondantes) et lorsqu'il a des relations positives avec ses pairs (213). C'est bien donc une posture scolaire de l'élève, caracté-

¹⁸ Trois dimensions se dégagent, le test de sphéricité de Bartlett étant significatif ($p < 0,0005$).

risée par « la manière dont [il] essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues » (Bucheton, Soulé, 2009 : 39), et d'autre part, des liens positifs avec ses camarades, plus associés au vivre ensemble qu'à l'apprendre ensemble, définis dans le plan d'études¹⁹ qui sont visés par nos répondantes. De plus, les caractéristiques liées à l'approche globale de Crahay (2009) sont fréquemment citées (avoir une estime de soi positive, être motivé et intéressé par une nouvelle classe, demander d'apprendre à lire, à calculer). La motivation et l'intérêt de l'enfant sont ainsi considérés comme des éléments prédictifs, tout comme sa capacité à demander de l'aide quand il en a besoin (170/417). Nous voyons ici, pour les enseignantes interrogées, l'importance de l'engagement actif de l'élève à la fin des deux années d'école enfantine.

Enfin, l'analyse en composantes principales a permis de faire émerger une dernière dimension relevant significativement de l'approche globale et des apprentissages fondamentaux. Ainsi figurent parmi les représentations l'importance de la connaissance de soi et des interactions avec autrui (avoir construit une estime de soi positive, demander de l'aide en cas de besoin, avoir des relations positives et constructives avec ses pairs, identifier et verbaliser les émotions, traiter et organiser les informations). Pour Amigues et Zerpato-Poudou (2007), devenir élève, c'est instaurer un nouveau rapport aux objets de savoir, aux autres et à soi ; pour nos répondantes, ce sont bien ces mêmes composantes qui paraissent déterminantes dans les choix des items qu'elles associent au métier d'élève. Ainsi, le profil de l'élève prêt à continuer sa scolarité en 3H est celui d'un enfant qui entre dans les apprentissages et s'intéresse plus spécifiquement au nombre, à l'oral et à l'écrit, qui entretient des relations constructives avec ses pairs et qui a consolidé son identité.

Conclusion

En amont de cet article, nous évoquions certains risques auxquels s'expose l'école enfantine vaudoise depuis son intégration dans le cycle primaire. Nous faisons l'hypothèse de l'influence significative de méthodes pédagogiques qualifiées tantôt d'instructionnistes, transmissives ou curriculaires sur les représentations des enseignant·e·s. Or, les résultats de notre enquête montrent au contraire l'influence de l'approche développementale sur la manière de la concevoir en général, mais aussi sur son rôle particulier au début de la scolarité obligatoire. Nous avons ainsi pu mettre en évidence la superposition de modèles pédagogiques dans la manière de définir et concevoir les missions de l'école enfantine. Ceci témoigne du statut particulier des premières années de l'école obligatoire où sa « mise en système scolaire » (Garnier, 2009) donne lieu à des apprentissages de nature plus ou moins formalisée. Si les enseignantes ayant participé à l'enquête mettent l'accent sur les apprentissages définis par le plan d'études, elles les articulent également avec d'autres dimensions tenant compte des spécificités de chaque enfant. De plus, la position de ces degrés au début de la scolarité

¹⁹ Plan d'Études Romand (2010), *Rôle des apprentissages fondamentaux dans la première partie du cycle 1*, Neuchâtel, CIIP, p. 24.

té semble influencer les représentations sur ses missions. C'est une « école de l'entre-deux », un espace intermédiaire qui devrait reconnaître l'enfant, sa famille et le relier à l'école (Thouroude, 2010). Cette dimension transitionnelle apparaît dans nos résultats ; une école qui assure la transition entre l'univers familial et la suite du cursus scolaire. Nous retrouvons également cette dimension dans la diversité des éléments signalant que l'élève est prêt à quitter l'école infantine. Enfin, une mise en perspective de nos résultats avec certaines contraintes institutionnelles ou organisationnelles est nécessaire. Depuis l'harmonisation de l'école, les enseignantes 1H-2H sont soumises à plusieurs documents de référence (plan d'études, plan cadre sur l'évaluation, moyens d'enseignement) ; ces éléments structurels induisent peut-être une formalisation plus importante qu'auparavant des apprentissages dans ces degrés. Par ailleurs, les attentes des enseignant-e-s intervenant dans la suite du cursus scolaire, ainsi que les principes pédagogiques instaurés par les directions d'établissement (le rôle de l'évaluation par exemple), peuvent influencer sur ces représentations et pratiques déclarées.

Bibliographie

- ABRIC J.-C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France.
- AMIGUES R., ZERBATO-POUDOU M.-T. (2007), *Comment l'enfant devient élève*, Paris, Retz.
- BASSOK D., LATHAM S., ROREM A. (2016), « Is Kindergarten the New First Grade? », *Aera Open*, vol. 1, n° 4, p. 1-31.
- BROUGÈRE G., BÉZILLE H. (2007), « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 158, p. 117-160.
- BROUGÈRE G. (2016), « De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle », *Le Télémaque*, vol. 1, n° 49, p. 51-63.
- BUCHETON D., SOULÉ Y. (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation & Didactique*, vol. 3, n° 3, p. 29-48.
- CLERC-GEORGY A. (2018), « Redéfinir les fondamentaux pour permettre à tous les élèves de s'approprier les outils requis par l'école : la question du langage », *Carnets Rouges*, n° 12, p. 24-26.
- CRAHAY M. (2009), « Synthèse et conclusions », in RAPPORT EURYDICE, *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles*, Bruxelles, Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture, p. 129-146.
- FELOUZIS G., GOASTELLEC G. (dir.) (2014), *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives*, Berne, Peter Lang.
- GARNIER P. (2009), « Préscolarisation ou scolarisation ? », *Revue française de pédagogie*, n° 169, p. 5-15.

- GILLIÉRON GIROUD P. (2007), *L'école enfantine en Suisse romande et au Tessin. État de situation et questions actuelles*, Lausanne, URSP.
- GILLIÉRON GIROUD P., MEYER A., VEUTHEY C. (2014), *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation dans les premières années scolaires. Les spécificités de l'école enfantine en question*, Lausanne, URSP.
- HECKMAN J. J. (2006), « Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children », *Science*, vol. 312, n° 5782, p. 1900-1902.
- HUTTERLI S., VOGT F. (2014), *Entrée à l'école et premières années de scolarité obligatoire. Vue d'ensemble des études, projets et instruments cantonaux de flexibilisation et d'individuation, d'encouragement des compétences linguistiques et de socialisation ou d'intégration*, Berne, CDIP.
- JOIGNEAUX C. (2009), « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n° 169, p. 17-28.
- LESEMAN P. P. M. (2009), « L'impact d'une offre d'éducation et d'accueil de qualité sur le développement des jeunes enfants. Synthèse de la recherche », in RAPPORT EURYDICE, *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles*, Bruxelles, Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture, p. 17-49.
- MAULINI O., MONTANDON C. (2005), *Les formes de l'éducation variété et variations*, Bruxelles, De Boeck.
- MOLINER P., RATEAU P., COHEN-SCALI V. (2002), *Les représentations sociales. Pratiques et études de terrain*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- SAX L. J., GILMARTIN S. K., BRYANT A. N. (2003), « Assessing Response Rates and Nonresponse Bias in Web and Paper Surveys », *Research in Higher Education*, vol. 44, n° 409, p. 409-432.
- SCHNEUWLY B., HOFSTETTER R. (2017), « Forme scolaire : un concept trop séduisant ? », in A. DIAS-CHARUTTINI, C. COHEN-AZRIA (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture : fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 153-167.
- SIROTA R. (2005), « L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance. », in G. BERGONNIER-DUPUY (dir.), *L'Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*, Toulouse, Erès, p. 33-41.
- THOUROUDE L. (2010), « L'école maternelle : une école de l'entre-deux », *Carrefours de l'éducation*, n° 30, p. 43-55.
- WANNACK E., SÖRENSEN CRIBLEZ B., GILLIÉRON GIROUD P. (2006), *Un début plus précoce de la scolarité en Suisse. État de situation et conséquences*, Berne, CDIP.