



Gabriel Kappeler

Qu'est-ce que mon enfant apprendra à l'école ?

Une analyse des croyances et des
attentes des parents d'enfants
en début de scolarité

Thèse de doctorat
présentée à la Faculté des lettres de
l'Université de Fribourg (Suisse)

2014

Gabriel Kappeler

**Qu'est-ce que mon enfant
apprendra à l'école ?**

Une analyse des croyances et des attentes
des parents d'enfants en début de scolarité

THÈSE DE DOCTORAT

présentée devant la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg (Suisse)

Approuvé par la Faculté des lettres sur proposition des professeurs
D^r Jean-Luc Gurtner (Université de Fribourg), D^r Youssef Tazouti
(Université de Lorraine) et D^{re} Tania Ogay (Université de Fribourg)

Fribourg, le 19 décembre 2014

Le Doyen, Prof. Dr Marc-Henry Soulet

Remerciements

L'aboutissement de ce travail de thèse, je le dois à l'appui et à l'encouragement de nombreuses personnes à qui je souhaite exprimer toute ma gratitude.

Au professeur Jean-Luc Gurtner qui m'a offert la possibilité de débiter une thèse de doctorat dans un environnement de travail enrichissant. Durant tout le processus de recherche, il a su me guider avec habileté en me donnant cadre et autonomie. Ses critiques constructives, ses conseils avisés, sa grande disponibilité m'ont été d'un fort soutien.

Aux collaborateurs-trices du Département des sciences de l'éducation, tout particulièrement à Laure, Gonzague, Mireille et Laetitia, qui ont contribué à la bonne ambiance au sein de notre équipe. Les nombreuses discussions informelles, tout au long de ce travail, m'ont permis de me remettre en question et de mieux définir encore mon objet de recherche.

Aux conseillers-ères communales en charge des écoles qui ont accepté avec intérêt la passation de mes questionnaires auprès des parents concernés par l'objet de ma recherche.

Aux nombreux parents qui ont pris du temps pour répondre à mon questionnaire ; je tiens à les remercier chaleureusement pour leur précieuse participation.

À la Direction de l'instruction publique, aux inspecteurs-trices, aux collaboratrices pédagogiques du premier cycle et aux enseignantes de l'école enfantine avec qui j'ai eu l'occasion, à plusieurs reprises, d'échanger afin de faire avancer mon objet d'étude.

À Philippe pour ses conseils avisés en statistiques, sa relecture et à l'intérêt qu'il a porté à ma recherche. Son soutien en fin de thèse a été pour moi une précieuse source de motivation.

À ma famille, à Alex, et à mes amis pour leur affection, leurs encouragements, leur amitié et leur écoute !

Afin d'éviter les lourdeurs qu'entraînerait la répétition systématique des termes masculins et féminins pour désigner des personnes, seul le genre masculin a été retenu comme générique. Les lectrices et lecteurs voudront bien en tenir compte.

Table des matières

Introduction	1
Cadre théorique	9
1. L'éducation préscolaire	11
2. Approche conceptuelle	55
3. Croyances parentales et école	67
4. Attentes parentales et école	79
5. Objectifs de recherche	87
Méthodologie	91
6. Contexte de la recherche	95
7. Outil de récolte des données	105
8. Analyses statistiques	123
Présentation des résultats	125
9. Différences de croyances et d'attentes selon le contexte de scolarisation	131
10. Différences de croyances et d'attentes selon les variables individuelles	141
11. Degré d'accord des parents pour l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école enfantine	165
12. Typologie de parents en fonction de leurs attentes	177
Analyse et discussion des résultats	185
Objectif 1	189
Objectif 2	195
Objectif 3	207
Conclusion	213
Bibliographie	227
Annexes	243

Introduction

L'école est une institution qui joue sans conteste un rôle central dans notre société. Au fil du temps, son organisation et ses objectifs ont évolué au gré des besoins et des attentes de la communauté. En effet, on ne compte plus les réformes scolaires – plus ou moins importantes – qui ont progressivement modifié son fonctionnement et adapté ses missions. Malgré ces nombreux changements, l'école reste une institution relativement stable. Elle représente un passage obligé pour tout individu et soutient les parents dans leur rôle d'éducation et d'instruction vis-à-vis de leur enfant. Ainsi, non seulement elle contribue au développement et à l'épanouissement de chacun, mais vise également à offrir à tout enfant les mêmes chances d'accès aux formations et emplois ultérieurs.

Afin de pouvoir assumer sa mission, l'école possède trois fonctions essentielles (Dubet & Martuccelli, 1996). La première fonction concerne tout particulièrement l'*éducation* ; elle consiste à former des individus autonomes et réflexifs, capables d'analyser les situations qu'ils sont amenés à affronter. La deuxième fonction est la *socialisation* ; l'école doit permettre aux individus d'intégrer des normes, des habitudes, des valeurs tout comme des connaissances pour interagir avec le groupe social dans lequel ils évoluent. La troisième fonction est celle de la *distribution* ; elle doit évaluer les apprenants en leur attribuant individuellement des notes afin de les répartir progressivement dans des tâches, fonctions ou emplois divers. Il s'agit donc d'une fonction qui a une grande utilité sociale puisque certains pourront dès lors s'orienter vers des professions auxquelles d'autres n'auront pas accès, et réciproquement.

Avant de commencer l'école, l'enfant se développe au sein de sa famille. C'est là qu'il y assimile les normes et codes culturels propres à son milieu familial et social. En effet, les parents vont éduquer leur enfant par le biais notamment de leurs discours et de leurs comportements, et lui transmettre, le plus souvent de manière implicite, leurs propres représentations. En effet, l'enfant observe et imite ses parents ainsi que les personnes qui gravitent dans son entourage plus ou moins proche, il adopte et intègre dans un premier temps le fonctionnement propre à son milieu.

À un moment donné, l'entrée à l'école va être une étape importante dans le parcours de l'enfant. Ce dernier va devoir composer avec le glissement de son premier espace de socialisation vers un nouvel espace qui est celui de la socialisation scolaire. Durant ces premières années de scolarité – appelées école enfantine en Suisse – l'enfant va découvrir et se confronter à d'autres normes et codes culturels, à savoir ceux de l'école. Au cours de cette période, il va développer des compétences langagières, des apprentissages sociaux et des habitudes scolaires (Hutterli & Vogt, 2014) qui lui permettront ainsi de s'adapter progressivement à ce nouvel environnement.

Ces deux instances de socialisation (famille et école) ne sont pas cloisonnées ; elles se superposent. Cependant, la distance entre elles varie en fonction des groupes sociaux (Maulini & Bölsterli, 2007). En effet, les attentes et les représentations de l'une ne correspondent pas forcément à celles de l'autre, ce qui peut générer des frictions plus ou moins importantes, avec des répercussions néfastes pour les enfants.

Le processus de socialisation scolaire prend parfois passablement de temps, ce qui soulève légitimement la question de savoir quel est l'âge idéal pour envisager le début de la scolarité. En effet, l'écart entre l'environnement scolaire et l'environnement familial peut être sensiblement diminué si l'enfant débute l'école en s'imprégnant de la culture de cette dernière plus tôt (Garnier, 2009). Une seconde question – étroitement liée à la première – concerne les contenus d'apprentissages qui doivent être proposés aux élèves afin qu'ils puissent se développer au mieux pour la suite de leur scolarité. En réalité, il n'y a pas un seul type d'apprentissage qui

est visé puisque, lors de ces premières années, les enfants sont amenés à développer des compétences sociales, mais également à s'intéresser aux premiers apprentissages académiques (Cosden, Zimmer, & Tuss, 1993).

Avant 2009, les enfants du canton de Fribourg débutaient l'école enfantine à l'âge de 5 ans. Suite à l'harmonisation du système scolaire suisse, et afin de répondre aux exigences nationales, ce canton a adopté un certain nombre de principes qui impliquent des changements, comme notamment l'introduction d'une deuxième année d'école enfantine. Après une courte période de transition (permettant aux communes de mettre en place les infrastructures pour accueillir une volée supplémentaire d'élèves), les enfants fribourgeois débutent actuellement tous – et depuis la rentrée 2013 – leur scolarité obligatoire à 4 ans. Cette modification a été la source de nombreux débats sur la place publique et a soulevé diverses questions concernant la mission de l'école enfantine.

En effet, avant la votation du 7 mars 2010 sur l'acceptation ou non du concordat HarmoS¹, certains citoyens fribourgeois ont rédigé des lettres ouvertes au courrier des lecteurs dans le quotidien fribourgeois francophone (journal *La Liberté*). Ces différents avis sont sans aucun doute représentatifs des principaux éléments de controverse qui touchent au rôle et aux missions de l'éducation préscolaire, mais aussi aux apprentissages à y développer :

« (...) une chance pour eux de rencontrer d'autres enfants et d'autres adultes, d'apprendre le b.a.-ba du chant, du dessin, des contes ... » (*La Liberté* du 26 février 2010).

« (...) Il n'y a pas que l'école pour assurer, entre 4 et 5 ans, le développement et la socialisation des enfants, ni même les meilleurs résultats scolaires. » (*La Liberté* du 3 mars 2010).

« (...) ils se voient infliger un rythme fou par le nouveau système : avec ses 11 heures d'école par semaine (...) arrêtons de vouloir toujours pousser et encore pousser les enfants à un maximum de performance. » (*La Liberté* du 3 mars 2010).

¹ Concordat visant l'harmonisation du système scolaire (*cf.* chapitre 1).

Ces extraits de trois lettres ouvertes – parmi tant d’autres – que nous avons reproduits ici expriment bien les espoirs des parents au sujet de la fonction de socialisation de l’école par la confrontation de l’enfant avec ses pairs (mais aussi avec des adultes), et de celle de préparation aux apprentissages, ici sur un plan cognitif et artistique. En revanche, certains parents – pas forcément opposés à la réforme HarmoS – sont convaincus que ces apprentissages ne doivent pas impérativement se faire dans le contexte scolaire et que la famille peut également offrir des conditions favorables au développement harmonieux de l’enfant et à sa préparation à l’école. Finalement, on peut relever aussi un certain nombre de craintes dont la principale concerne la scolarisation précoce des enfants, à qui l’on imposerait dès 4 ans un rythme soutenu dans un but de performances scolaires uniquement.

Durant toute la période d’introduction d’une deuxième année d’école enfantine dans le canton de Fribourg (2009-2013), les discussions autour de cette question sont restées vives. En effet, confronté aux nombreux débats, chaque citoyen fribourgeois a pu se construire un avis sur la question. Les divergences ont notamment porté sur le rôle de l’école et sur celui de la famille, sur les capacités d’adaptation de l’enfant à cet âge-là ou encore sur son développement et ses aptitudes à entrer dans les apprentissages premiers proposés par les enseignants. Nous avons ainsi pu nous rendre compte de représentations et d’attentes particulièrement contrastées quant aux apprentissages à développer durant ces deux années prévues d’école enfantine.

Dans le contexte créé par cette modification structurelle majeure (introduction d’une deuxième année d’école enfantine obligatoire), il nous a semblé pertinent de nous intéresser plus particulièrement aux personnes qui sont directement concernées par cette réforme : les parents d’enfants inscrits à l’école enfantine. En effet, dans la mesure où l’école a pour mission de seconder les parents dans leur rôle d’éducation, analyser et discuter la manière dont ces derniers appréhendent la scolarité enfantine pour leur enfant – notamment lorsque sa durée est prolongée – est un objectif qui devrait permettre une meilleure compréhension du partenariat école-famille.

Cet objectif se justifie également par l'absence de publications scientifiques sur le sujet. En parcourant la littérature (à laquelle on fera appel tout au long de ce travail), on peut en effet trouver de nombreuses études qui visent à cerner les croyances ou les attentes des parents en matière de connaissances et de compétences qu'un enfant doit disposer avant de pouvoir commencer l'école enfantine. Par ailleurs, d'autres chercheurs se sont intéressés à l'influence des croyances et/ou des attentes des parents en matière d'acquisition des apprentissages et du lien particulier qu'elles entretiennent avec les compétences scolaires de leur enfant. De plus, diverses études se sont focalisées sur les représentations des parents et sur leurs attentes dans les degrés supérieurs de l'école obligatoire. De leur côté, les sociologues de l'éducation ont abordé plus spécifiquement des questions relatives aux inégalités des chances dès les premières années de scolarité.

Ainsi, pour ce travail de thèse, nous nous sommes tout d'abord fixé l'objectif d'identifier en particulier les attentes des parents quant aux apprentissages qu'ils souhaitent que leur enfant développe lors des premières années de scolarité. En effet, si chacun semble avoir un avis bien tranché sur la question, aucune donnée objective sur les attentes réelles des parents n'est disponible. De surcroît, outre l'analyse des attentes parentales, nous avons trouvé judicieux de chercher à mieux comprendre également les croyances des parents quant aux différents apprentissages qui sont, selon eux, effectivement abordés durant l'école enfantine. Le contexte particulier et unique du canton de Fribourg dans lequel se met progressivement en place une deuxième année d'école enfantine offre l'opportunité de récolter au même moment des données auprès de parents qui sont dans des situations différentes en ce qui concerne le début de la scolarité pour leur enfant.

Dans ce travail, le cadre théorique est structuré en cinq chapitres :

1. Le premier chapitre définit l'éducation préscolaire ainsi que les différentes structures en place tant en Suisse que dans d'autres pays européens. Les missions prioritaires de l'éducation préscolaire en Suisse et plus particulièrement encore dans le canton de Fribourg sont brièvement présentées, comparativement à ce que l'on trouve en France ou en Allemagne. Par ailleurs, une comparaison de l'âge officiel d'entrée dans la scolarité est commentée. Puis, toujours dans ce premier chapitre, nous analysons et apportons un regard critique sur la dialectique entre l'environnement familial et l'environnement scolaire (et leurs tensions) ainsi qu'entre la logique de socialisation et la logique de scolarisation.
2. Le deuxième chapitre présente plus précisément ce que sont les représentations sociales et leur fonctionnement, la façon dont elles se développent et se modifient, comme l'intérêt de traiter de telles questions dans le champ de l'éducation. La psychologie sociale nous offre ici un cadre conceptuel intéressant, car elle nous permet de comprendre le fonctionnement des individus tout en considérant le contexte dans lequel ils évoluent et le groupe social auquel ils appartiennent.
3. Le troisième chapitre fournit une définition des croyances, et plus particulièrement des croyances parentales. Elle discute et analyse également les résultats empiriques de diverses recherches menées principalement aux États-Unis sur les croyances parentales en matière de *readiness*.
4. Le quatrième chapitre du cadre théorique se penche quant à lui sur les attentes parentales et sur la manière dont elles sont généralement opérationnalisées par les chercheurs. Là aussi, nous examinons des résultats d'études concernant les attentes parentales sur les *readiness* avant l'entrée à l'école enfantine ou avant l'entrée à l'école primaire.
5. Le cinquième et dernier chapitre du cadre théorique présente nos objectifs et nos questions de recherche formulés à partir des éléments théoriques développés en amont, tout en tenant compte du contexte particulier de notre étude.

Dans la deuxième partie (méthodologie), nous décrivons les étapes qui nous ont permis de développer un instrument de mesure adapté. Suite à la présentation détaillée du questionnaire, nous relevons les différents éléments justifiant de sa validité. Dans ce chapitre, nous présentons également l'échantillon auprès duquel nous avons récolté les données empiriques pour cette étude.

Puis, la troisième partie de ce travail est consacrée à la présentation des résultats. Les analyses statistiques que nous avons effectuées sur des données récoltées auprès des parents de notre échantillon y sont détaillées. La discussion des résultats fait l'objet de la quatrième partie. Nous reprenons et analysons nos résultats à l'aide d'apports théoriques en structurant nos propos en fonction des objectifs et des questions de recherche.

Finalement, dans la conclusion, nous revenons sur les principaux apports de cette recherche et nous ouvrons la discussion vers diverses perspectives de recherche dans le domaine. Nous relevons également quelques apports spécifiques à destination du terrain qui émergent de ce travail.

Cadre théorique

1. L'éducation préscolaire	11
1.1. Les structures préscolaires	14
1.1.1. École enfantine / Kindergarten	19
1.1.2. École maternelle française	23
1.1.3. Le Kindergarten allemand	26
1.2. Âge d'entrée dans une structure préscolaire	28
1.2.1. Situation en Europe	29
1.2.2. Situation de la Suisse	30
1.3. Ecole enfantine : un lieu de scolarisation ?	33
1.3.1. Superposition entre deux environnements : famille et école	37
1.3.2. D'une socialisation familiale à une socialisation scolaire	49
2. Approche conceptuelle	55
2.1. Représentations sociales	57
2.1.1. Représentations individuelles et représentations collectives	58
2.1.2. L'approche sociogénétique	58
2.1.3. L'approche structurale	60
2.1.4. Fonction d'une représentation sociale	61
2.1.5. Distance entre la représentation sociale et l'objet	62
2.2. Transformation et changement d'une représentation sociale	62
2.2.1. L'espace d'études des représentations sociales	64
3. Croyances parentales et école	67
3.1. Croyances parentales en matière de <i>readiness</i>	71
3.1.1. Statut socio-économique et croyances parentales	76
4. Attentes parentales et école	79
4.1. Attentes et aspirations	79
4.1.1. Facteurs expliquant les différences d'attentes	81
5. Objectifs de recherche	87

*An die Familie muß sich die Schule
anknüpfen. Einigung der Schule und des
Lebens; Einigung des häuslichen, des
Familien- und Unterrichtslebens ist die
sicherste und unzertrennliche Forderung der
uns zur Vollendung führen sollenden
Menschenentwicklung und Menschenbildung.*

Friedrich Fröbel (1782 - 1852)

1. L'éducation préscolaire

Autant la terminologie pour décrire les différentes structures de l'enseignement obligatoire semble claire, autant celle pour parler des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants¹ s'avère compliquée. En effet, le système scolaire suisse est particulièrement complexe puisque les vingt-six cantons disposent d'une large autonomie en matière de politique éducative. Dans l'objectif d'harmoniser au mieux les différents systèmes scolaires cantonaux, la confédération helvétique s'est dotée en 2009 d'un outil pour y

¹ Selon le rapport d'Eurydice (2009), la terminologie *d'éducation et l'accueil des jeunes enfants* – EAJE – englobe tous les « services agréés et subventionnés par l'État destinés aux enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge de la scolarité obligatoire. Cette expression qui juxtapose les termes *d'éducation* et *d'accueil* souligne que les services destinés aux jeunes enfants peuvent regrouper des possibilités de garde, de développement et d'apprentissage » (p. 7).

arriver : HarmoS². Après que dix cantons suisses aient accepté ce concordat intercantonal, ces derniers, mais les autres seize cantons également, ont eu jusqu'en 2015 pour apporter les adaptations nécessaires à leur système éducatif. Un des éléments principaux du concordat – celui dont les citoyens suisses ont le plus parlé – consiste à abaisser l'âge d'entrée à l'école enfantine à 4 ans et la rendre obligatoire pour tous les enfants, faisant passer de 9 à 11 ans la durée de la scolarité obligatoire. Pour certains cantons, il fallait introduire une deuxième année d'école enfantine alors que pour d'autres, il s'agissait simplement de rendre ces deux ans obligatoires. Dès lors, malgré le fédéralisme suisse, la situation nationale se clarifie vers un modèle harmonisé, simplifiant non seulement la lisibilité et la compréhension du système éducatif dans son entier, mais aussi le passage des élèves d'un canton à un autre.

À côté de cette harmonisation helvétique, la situation dans le contexte international n'est pas plus simple et sa lecture se trouve complexifiée par les nombreux modèles internationaux de la petite enfance. Par conséquent, dans ce premier chapitre, nous décidons de considérer l'école enfantine comme une structure *d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, nous permettant ainsi de la comparer avec les autres modèles internationaux accueillant des enfants entre

² Le 21 mai 2006, le peuple suisse a accepté les nouveaux articles constitutionnels sur l'éducation. Dès lors, la confédération et les cantons sont chargés de veiller ensemble à la qualité de l'espace de formation suisse. Ils doivent, selon les limites des compétences de chacun, harmoniser certains paramètres fondamentaux du système scolaire (CDIP, 2011). Pour y parvenir, le 26 juin 2007, les vingt-six directeurs cantonaux de l'instruction publique, formant la CDIP, ont accepté à l'unanimité le concordat HarmoS. Plusieurs éléments essentiels le composent. Premièrement, il s'agit d'harmoniser les structures de l'école obligatoire au niveau national. Maintenant, il est ainsi obligatoire de suivre l'école enfantine durant 2 ans, l'école primaire durant 6 ans et le cycle secondaire durant 3 ans. Dorénavant l'école a par conséquent une durée de 11 ans obligatoire (y compris l'école enfantine) allant de la 1^H à la 11^H. Deuxièmement, ce qui est une nouveauté, les domaines de base dans lesquels les élèves doivent acquérir des compétences sont définis au niveau national. Par ailleurs, des standards de formation sont fixés dans chacun de ces domaines d'enseignement. Un monitoring de l'éducation nationale est mené tous les quatre ans afin de récolter les données permettant de réguler et de piloter le système scolaire suisse. Finalement, les cantons signataires s'engagent, dans la mesure du possible, à proposer des horaires blocs avec possibilité d'un accueil extrascolaire.

3 et 6 ans³. Toutefois, l'âge d'entrée des enfants dans une structure préscolaire et la philosophie d'enseignement et d'éducation varient en fonction des contextes éducatifs.

Si la plupart des pays considèrent que les enfants peuvent débiter l'école dès 5 ans, ils ne s'entendent toutefois pas sur les finalités et les missions des structures qui accueillent des enfants en bas âge (Chalmel, 2003). Lorsque la question de l'âge d'entrée à l'école est débattue par les différents politiciens, les parents, les enseignants, les spécialistes de l'éducation ou encore les pédagogues, plusieurs tensions apparaissent indépendamment de l'époque dans laquelle on se situe. Cette question ne débouche d'ailleurs pas toujours une réponse unanime au sein de nos sociétés. Une première tension se dessine entre, d'un côté, ceux qui prônent principalement un développement social et affectif de l'enfant et, de l'autre côté, ceux qui souhaitent une scolarisation de plus en plus précoce en la justifiant par la nécessité de développer les aspects langagiers dès le plus jeune âge et ceci, dans une structure scolaire officiellement reconnue (Garnier, 2009). La deuxième tension se situe quant à elle entre les tenants d'une responsabilité éducative partagée entre les familles et l'école, et ceux qui défendent une responsabilité exclusive des mères. Ces deux tensions s'appuient sur des logiques culturelles, historiques et contextuelles et s'alimentent de théories de la psychologie du développement de l'enfant, de la sociologie, de l'économie ou de la politique de l'éducation.

Afin de clarifier ce que nous comprenons par *éducation et accueil de la petite enfance*, mais également par *préscolarisation* dans une école enfantine, nous présentons différents types de structures, dans des contextes éducatifs internationaux et nationaux variés, accueillant des enfants en âge de préscolarisation. Les courants de pensée sur l'éducation préscolaire varient fortement en fonction des contextes culturels. Nous démontrons ceci plus bas en nous inspirant d'articles de loi sur *l'école enfantine/Kindergarten* suisse (illustrée par l'exemple fribourgeois⁴) en la comparant à *l'école*

³ Comme dans de nombreux rapports européens sur l'éducation et l'accueil de la petite enfance et à l'instar de Collombet (2013) également, nous différencions les modèles accueillant des enfants de 0 à 3 ans de ceux les accueillant de 3 à 6 ans.

⁴ Il s'agit du canton dans lequel cette étude a été menée.

maternelle française et au *Kindergarten* allemand qui, tous deux, sont imprégnés d'idéologies différentes. Cette perspective comparative nous permet ainsi de mieux comprendre le rôle de l'école enfantine dans notre contexte, celui de la Suisse. Puis, nous exposons différentes données relatives à l'âge d'entrée des enfants à l'école enfantine en Suisse et en Europe de nos jours. Finalement, nous abordons plus en détail la question de l'âge d'entrée à l'école et des nombreuses tensions qui s'y dégagent lorsque ce sujet est débattu.

À l'aide de différents résultats de recherches empiriques issues principalement de la tradition française et de la sociologie de l'éducation pour tous les aspects liés aux différences entre les classes sociales, et de celles issues de diverses traditions américaines pour tous les aspects psychopédagogiques, nous tâchons de donner réponse à ces questions. Nous terminons ce premier chapitre en discutant d'un côté les tensions entre l'*environnement familial* vs l'*environnement scolaire* et de l'autre, la *socialisation* vs la *scolarisation*.

1.1. Les structures préscolaires

Historiquement, l'école primaire était chargée d'instruire et d'éduquer les enfants alors que l'école enfantine était considérée comme une entité indépendante de *garde* et d'*éducation*. Cette conception explique le fossé entre ces deux structures éducatives (CDIP, 1997). L'école enfantine avait ainsi une fonction d'attente voire de « *loisir scolaire* » (p. 295) avant la véritable entrée à l'*école obligatoire*. En Suisse, avant l'acceptation du concordat HarmoS, ces deux identités étaient séparées tant par leur appellation, leur curriculum, que par la formation du personnel enseignant et parfois même, par leur emplacement géographique. Par contre, depuis les années 1970, l'école enfantine tend à devenir une étape importante dans le processus de socialisation, de préparation à l'école primaire, car elle a pour objectif de développer les *habitus scolaires* tout en stimulant le développement intellectuel des enfants (Chamboredon & Prévot, 1973). En outre, tout comme les autres institutions scolaires, les structures préscolaires ont aussi pour mission de reproduire la culture locale et de transmettre les

valeurs de la société dans laquelle elle est implantée (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999) en y enseignant, par exemple, des traditions locales ou encore des chansons typiques de la région.

La première *infant school* fondée par Robert Owen a ouvert ses portes à New Lanark (Angleterre) en 1816, puis d'autres ont vu le jour à Londres. Sous l'influence d'une riche protestante, Madame Mallet, ce concept a été exporté à Paris, où il sera assez rapidement appelé *salle d'asile*⁵, puis progressivement dans toute l'Europe (Luc, 1999). Au départ, de nombreuses résistances venant principalement de l'Église catholique mais aussi des écoles primaires ou encore des administrations se sont dressées contre ces structures préscolaires afin de dissuader ces précurseurs à en ouvrir. En effet, pour les uns, les mères devaient prendre elles-mêmes en charge l'éducation de leurs jeunes enfants ; pour d'autres, il ne fallait pas débiter les apprentissages scolaires avant que l'enfant ne rejoigne l'école primaire ; pour d'autres enfin, ce n'était pas à l'État de financer l'éducation des enfants des familles appartenant aux classes ouvrières. Pour convaincre l'opinion publique durant les années 1830-1840, les instigateurs de ces différentes structures ont essayé d'en faire des exemples pour convaincre les opposants. Mais au fil du temps, les conditions de garde et d'éducation n'étaient pas toujours optimales. En effet, certaines classes accueillait jusqu'à septante enfants alors qu'une seule enseignante était à disposition.

Historiquement, elles avaient une double mission. Premièrement, les jeunes enfants des classes ouvrières pouvaient passer la journée dans un endroit hygiénique et les mères avaient la possibilité de travailler. Dès lors, les enfants recevaient une éducation morale, physique et intellectuelle (Cadenel, 2001). « Ces salles collectives de garde sont principalement destinées aux enfants des classes les

⁵ « Le premier but des novateurs a été d'accueillir les enfants d'ouvrières, l'expression *salle d'asile* le dit bien. Les facilités ainsi offertes aux mères, la tranquillité morale en résultant pour elles, servaient directement les industriels. Quant aux autorités politiques et religieuses, elles se félicitaient de voir les enfants arrachés aux dangers de la rue. La loi du 22 décembre 1837 [en France], définissant la salle d'asile comme un établissement charitable, traduisait cette orientation » (Vial, 1989, p. 38).

plus pauvres, le plus souvent laissés à eux-mêmes. À l'origine ces salles d'asile sont associées à diverses associations philanthropes, patronnesses, religieuses ou municipales » (Gaussel, 2014, p. 2). Ainsi, elles ont de fait participé au projet politique et social de moralisation du prolétariat (Cadenel, 2001). Deuxièmement, il s'agissait de proposer une structure de garde afin de permettre aux femmes de travailler dans les usines.

En 1830, le père fondateur du *Kindergarten* (en Allemagne), Friedrich Fröbel, n'était pas seulement motivé par l'utilité sociale et l'aide aux familles ouvrières, mais il voulait également apporter une formation culturelle et morale aux jeunes enfants. Néanmoins, assez rapidement (vers 1860), les jardins d'enfants ont été adaptés aux besoins et aux réalités d'une société très hiérarchisée. En effet, selon la baronne von Marenholz-Bülow par exemple, les enfants des classes populaires devaient être adaptés au monde du travail et non gâtés par des activités qu'ils ne pouvaient de toute manière pas atteindre par leur condition sociale. Il fallait donc qu'ils soient éduqués à l'effort et au travail. « Dans ses commentaires, il [Joseph Wertheimer]⁶ souligne l'utilité d'une éducation collective anticipée pour améliorer la productivité et les conditions de vie des classes laborieuses tout en leur apprenant à se satisfaire de leur état » (Luc, 1999, p. 192). Ainsi, il y avait, dans de nombreux endroits, deux types de structures : une qui accueillait les enfants des classes populaires et l'autre les enfants des familles bourgeoises (Budde, 1999). Les missions d'éducation différaient d'une structure à l'autre et indirectement, les enfants des deux classes sociales n'étaient pas mélangés.

C'est plus tard seulement, notamment grâce aux mouvements pédagogiques de l'Éducation nouvelle⁷ et des méthodes actives inspirées entre autres de Maria Montessori, Ovide Decroly ou

⁶ C'est en 1826 que Joseph Wertheimer, étudiant viennois, traduit la troisième version de l'ouvrage de Samuel Wilderspin, directeur de l'une des premières *infant schools* à Londres (Luc, 1999).

⁷ Suite aux bouleversements économiques, politiques et sociaux de la fin du 19^{ème} siècle, de nombreux pédagogues et philosophes ont proposé de nouvelles méthodes d'enseignement basées sur la pédagogie fonctionnelle et la pédagogie de l'activité afin de susciter l'intérêt de l'enfant (Ottavi, 2007).

Célestin Freinet, que les classes enfantines sont perçues comme un facteur de progrès pour tous les enfants, indépendamment de leur appartenance sociale (Cadenel, 2001).

Après avoir relevé quelques éléments historiques, nous présentons la situation actuelle. Qu'il s'agisse du niveau national ou du niveau international, les structures préscolaires et structures d'accueil pour les jeunes enfants sont différentes d'un contexte à un autre. Chaque État a ses propres spécificités en matière d'éducation préscolaire. En Suède par exemple, au niveau du système éducatif préscolaire et de sa régulation, une grande marge de manœuvre est laissée aux régions. En effet, tant au niveau géographique qu'au niveau de la philosophie de l'établissement, les structures peuvent s'adapter au plus près des attentes parentales (Dahlberg et al., 1999). Par contre en France, le système éducatif veut uniformiser le plus possible l'école maternelle (Brougère, 2002) indépendamment des différentes régions dans lesquelles les établissements sont concrètement implantés.

Les finalités tant pédagogiques qu'éducatives, voire encore celles relatives aux soins apportés aux enfants en bas âge, ne sont pas similaires d'un pays à un autre (Chalmel, 2003). Pour mieux comprendre les buts généraux de ces structures d'accueil, à qui elles sont destinées, comment elles fonctionnent ou encore quels sont leurs objectifs d'enseignement, nous tentons une brève description des principales terminologies utilisées. Ainsi, nous décrivons celles qui concernent des enfants avant qu'ils ne débutent l'école primaire.

Pour Pianta, Barnett, Burchinal et Thornburg (2009), auteurs américains, les *structures préscolaires* sont toutes celles qui accueillent les enfants avant leur entrée à l'école obligatoire. Etant actuellement dans une période de transition, la situation suisse est relativement complexe, car avant l'acceptation du concordat HarmoS, l'école enfantine ne faisait pas à proprement parler partie de l'école obligatoire, alors que maintenant si. Malgré le fait que l'école enfantine en Suisse soit actuellement considérée comme une étape à part entière de l'école obligatoire, nous la considérons dans ce chapitre comme une structure préscolaire afin de pouvoir comparer ces diverses structures en Suisse à celles d'autres pays. Dans de nombreuses publications, notamment dans la littérature

scientifique sur le sujet, les structures préscolaires regroupent toute structure qui accueille des enfants dont l'âge se situe entre 0 et 6 ans. Par conséquent, du fait que les enfants de l'école enfantine ont, en Suisse, un âge compris entre 4 et 6 ans, nous trouvons judicieux de considérer ici cette structure comme une structure préscolaire.

Suite à un premier rapport publié en 1997, la CDIP⁸ a publié ses recommandations quant à la formation et à l'éducation des enfants de 4 à 8 ans en Suisse (CDIP, 2000). Cette instance politique – qui réunit tous les directeurs de l'instruction publique des vingt-six cantons suisses – a recommandé alors l'instauration d'une phase pilote avec pour objectif de décrire et d'évaluer la situation des structures cantonales pour les enfants de cette tranche d'âge. Elle a également souhaité une réflexion approfondie quant à la création d'un cycle élémentaire⁹ regroupant les deux premières années préscolaires et les deux premières années de l'école primaire. D'après la CDIP, plusieurs éléments sont considérés comme primordiaux pour ce cycle : des classes hétérogènes, une flexibilité quant à la durée de ce cycle, un encouragement précoce et une sensibilisation au calcul, à la lecture et à l'écriture ainsi qu'une innovation didactique centrée sur l'individu (CDIP, 2000). Par la suite, deux rapports supplémentaires publiés par la CDIP ont vu le jour : le premier en 2006 rédigé par Wannack, Criblez et Giroud, le second en 2014 rédigé par Hutterli et Vogt. Ces deux rapports permettent à la CDIP de suivre plus précisément l'évolution de l'harmonisation de l'entrée à l'école dès 4 ans, ceci tant au niveau cantonal qu'au niveau national. Ainsi, si cela s'avère nécessaire, des réajustements pourront être proposés.

⁸ Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

⁹ Une forme possible est la *Basisstufe*. Elle est composée des deux années d'école enfantine et des deux premières années d'école primaire. Ainsi, les enfants sont regroupés dans une classe multiâges. Les cantons, s'ils le souhaitent, peuvent introduire cette formule en adaptant leur législation. Une telle expérience est menée par exemple dans le canton de Fribourg, à Barberêche.

1.1.1. ÉCOLE ENFANTINE / KINDERGARTEN¹⁰

Les termes d'école enfantine en Suisse romande et de Kindergarten en Suisse allemande concernent pratiquement tous les enfants dès l'âge de 4 ans depuis l'acceptation du concordat HarmoS. Le jour de référence pour la détermination de l'âge est le 31 juillet. Les objectifs de ces deux premières années d'enseignement sont définis par le plan d'études¹¹. Les enfants doivent développer des compétences sociales, des compétences langagières fondamentales ainsi que se familiariser au travail scolaire (Hutterli & Vogt, 2014), ce que nous appellerons dans ce travail *les habitudes scolaires*. La familiarisation au travail scolaire est une étape importante pour l'enfant qui va ainsi l'amener à devenir un élève. Les habitus qu'il a développés au sein de sa famille se trouvent confrontés à des habitus d'autres enfants et d'autres adultes, dont notamment les enseignants (Chamboredon & Prévot, 1973). Confronté à d'autres habitus que les siens et se trouvant dans un environnement nouveau (l'environnement scolaire), l'enfant construit, petit à petit, des habitudes scolaires.

C'est par la mise en relation du système de dispositions que la famille tend à former et du système de dispositions que l'école requiert et tente de former que l'on pourrait étudier comment se construisent les habitus scolaires, ensemble de dispositions à l'égard de l'école et des tâches

¹⁰ En 1845, les premiers Kindergarten (jardins d'enfants) ont ouvert leurs portes sous l'influence du pédagogue Friedrich Fröbel (1782-1852). Pour marquer une distance claire avec l'école primaire, les enfants jouaient, chantaient et faisaient du dessin. En Suisse alémanique, le terme de Kindergarten est utilisé pour désigner l'école enfantine. Les pays anglophones utilisent également cette terminologie. Nous présentons une brève description du Kindergarten allemand dans le chapitre 1.1.3. Dans cette section, nous présentons l'école enfantine/Kindergarten de manière générale, puis comme il est inscrit dans le paysage suisse. Progressivement, la terminologie d'école enfantine est remplacée par 1^H et 2^H car elle s'inscrit dans la modification opérée sur à l'acceptation du concordat HarmoS (1 et 2 indiquant les deux premières années d'école obligatoire, et le H signifiant qu'elles sont relatives à la structure HarmoS).

¹¹ Les différents plans d'études définissent les objectifs pour la scolarité obligatoire. Il s'agit du *Plan d'études romand* (PER) pour la partie francophone, du *Lehrplan 21* pour la partie germanophone et du *Piano di studio* pour la partie italophone.

scolaires qui, comme principes déterminant le rapport aux apprentissages scolaires, ont chance d'exercer des effets tout au long de la carrière scolaire (Chamboredon & Prévot, 1973, p. 334).

La particularité de l'école enfantine (ou l'école maternelle, nous y reviendrons plus loin) comme le dit Garnier (2009) ce n'est « pas seulement de faire semblant d'être élève, c'est-à-dire d'apprendre à se plier aux exigences normatives de l'école, mais d'être confronté à de réels apprentissages scolaires dont les enjeux sont désormais culturels » (p. 10). En effet, derrière chaque jeu proposé à l'école enfantine se cache un objectif *social*, *affectif* ou encore *cognitif*. Ces jeux sont culturellement construits et ancrés dans une pratique pédagogique et scolaire.

Garcion-Vautor (2003) parle de *socialisation scolaire*, car l'enfant doit également se socialiser aux normes et rituels de notre société qui sont indissociables de l'acte d'apprendre. Brougère (2002) illustre ceci en disant qu'« il s'agit de préparer l'enfant à vivre en groupe, enjeu de plus en plus important face à des modes de vie où l'enfant est souvent seul au milieu d'adultes, de rendre possible l'intégration à la culture scolaire et au-delà de proposer des apprentissages plus ou moins spécifiques à cet âge » (p. 13).

De son côté, Périsset Bagnoud (2004) a mené une recherche auprès de différents acteurs professionnels proches de l'école enfantine pour comprendre quelles étaient, à leurs yeux, ses missions. Quatre missions essentielles ressortent de son analyse : 1) *la socialisation*, 2) *le développement cognitif*, 3) *le développement affectif* et 4) *la fonction d'accueil ou de garde*. On notera au passage que cette auteure parle d'*école première* faisant ainsi référence à la première expérience scolaire à laquelle les enfants sont confrontés.

Suite aux grands chamboulements du concordat HarmoS, le canton de Fribourg a modifié sa loi scolaire (la version antérieure datait de 1985). Un article spécifique dessinait le but de l'école enfantine :

L'école enfantine a pour but spécifique de compléter l'éducation reçue dans la famille, de favoriser l'insertion sociale de l'enfant et de développer ses facultés d'expression et de compréhension.

Loi scolaire du canton de Fribourg, 1985 (art. 12)

Selon cette loi de 1985, l'école enfantine a pour missions de compléter et de développer les habitudes que l'enfant a déjà acquises dans son environnement familial. Elle doit également favoriser le développement de compétences sociales, créatives et cognitives.

En 2014, le canton de Fribourg s'est doté d'une nouvelle loi scolaire (en vigueur depuis août 2015). Selon ce texte, l'école obligatoire commence à 4 ans (art. 6) et dure en principe onze ans (art. 7). Dans l'art. 8, il est indiqué que l'école primaire est constituée de deux cycles recouvrant les années 1 à 4 pour le premier et 5 à 8 pour le second. Les deux premières années du cycle 1 (1-2) sont appelées « école enfantine ». Selon cette nouvelle loi, les buts de l'école enfantine ne sont pas différenciés des buts du reste de la scolarité obligatoire. Depuis l'harmonisation du système suisse, Fribourg conçoit sa nouvelle loi scolaire en respectant aussi près que possible le concordat HarmoS.

¹ L'école amène les élèves à développer au mieux leurs potentialités.

² A cette fin, l'école assure l'acquisition des connaissances et des compétences fondamentales définies par les plans d'études, ainsi que d'une identité culturelle basée sur les valeurs universelles d'égalité, d'équité, de justice, de liberté et de responsabilité.

³ L'école favorise chez l'élève le développement d'une personnalité autonome ainsi que l'acquisition de compétences sociales et du sens des responsabilités vis-à-vis de lui-même ou elle-même, d'autrui, de la société, de l'environnement et des générations futures.

⁴ L'école amène l'élève à connaître son pays et ses institutions dans leur diversité et lui donne une ouverture sur l'ensemble de la communauté humaine.

⁵ L'école permet à chaque élève d'accéder, au terme de la scolarité obligatoire, aux filières de formation post-obligatoires, de s'intégrer dans la société, de s'insérer dans la vie professionnelle et de vivre en harmonie avec lui-même ou elle-même et autrui.

Loi scolaire du canton de Fribourg, 2014 (art. 3)

Selon cette loi, l'école a pour mission de développer des connaissances tout en favorisant aussi le développement de compétences sociales. Par ailleurs, elle doit également veiller à ce que l'enfant puisse devenir autonome et puisse s'insérer dans la société.

Elle présente ensuite (art. 7, al. 2) les objectifs spécifiques pour l'école primaire et indirectement, ceux de l'école enfantine étant donné qu'elle s'y inscrit depuis l'acceptation du concordat HarmoS :

² (...) Elle a pour objectif d'assurer la formation de base de l'élève par l'acquisition des connaissances et des compétences fondamentales dans les différents domaines décrits par les plans d'études. Elle vise également le développement de la personnalité de l'élève, complète l'éducation reçue dans sa famille et favorise son insertion sociale.

Avec cet article, le législateur souhaite que l'enfant développe tout au long de sa scolarité primaire des connaissances fondamentales d'ordre cognitif essentiellement, mais également des habitudes transversales. À cela, il souhaite aussi que les enfants du canton acquièrent dans le cadre scolaire des compétences affectives et sociales afin de développer leur personnalité et de favoriser leur insertion dans la société.

Depuis avril 2009, l'accord HarmoS est entré en vigueur. L'école obligatoire dure ainsi 11 ans et elle est divisée en trois cycles : le cycle 1 (1^H à 4^H), cycle 2 (5^H à 8^H) et le cycle 3 (9^H à 11^H). Dans le PER, cette structure est retenue et progressivement, dans le paysage des enseignants et des initiés, cette nouvelle nomenclature est utilisée pour parler de ces degrés (1^{ère} enfantine = 1^H, deuxième enfantine = 2^H, 1^{ère} primaire = 3^H, etc.). Par ailleurs, dans la nouvelle loi scolaire, les deux terminologies sont utilisées. Ayant commencé ce travail de recherche au début de la transition opérée par la Confédération, lorsque l'appellation d'école enfantine était encore utilisée par la population suisse, nous décidons de garder le terme *d'école enfantine* lorsque nous parlons de la structure destinée aux élèves des degrés 1^H et 2^H.

Par ailleurs, dans les différents articles de loi présentés ici, qu'ils datent de 1985 ou de 2014, l'école a pour but de compléter l'éducation que l'enfant reçoit dans sa famille. On voit alors dans ces articles de loi émerger l'idée d'un partenariat entre l'école et les parents en matière d'éducation. L'école vient ainsi compléter l'éducation que l'enfant reçoit dans le milieu familial. Durant les premières années de scolarisation de l'enfant, la relation école-famille est d'autant plus sensible car la confrontation entre ces deux identités est très intense sur toutes les questions relatives à la socialisation de l'enfant (Chamboredon & Prévot, 1973). Pour certains, il s'agit en effet de leur premier contact avec l'école.

Après les différents éléments exposés plus haut, nous définissons l'école enfantine comme *une structure qui accueille les enfants dès l'âge de 4 ans et dans laquelle ils vont développer des compétences sociales, affectives, motrices, créatrices, cognitives et des habitudes scolaires. Elle se situe à un croisement entre la famille et l'école primaire, et a donc pour objectif d'assurer la transition entre ces deux mondes en favorisant l'insertion sociale de l'enfant dans l'« école » tout en complétant l'éducation qu'il a reçue dans sa famille.*

1.1.2. ÉCOLE MATERNELLE FRANÇAISE

En Suisse, l'école maternelle est une structure privée dans laquelle les parents peuvent inscrire leur enfant dès l'âge de 3 ans pour trois demi-jours par semaine au maximum avant qu'il ne commence l'école enfantine. En France, par contre, l'école maternelle se rapprocherait d'avantage, sur certains aspects, de l'école enfantine telle que nous l'avons en Suisse. Certes, le fonctionnement et l'âge d'entrée ne sont pas identiques à la structure suisse (*cf.* chapitre 1.2), mais ses objectifs le sont sur certains points comme le développement de la socialisation ou la préparation à l'école élémentaire. En France, on observe un intérêt marqué pour le développement du langage plus formellement ancré dans le curriculum (Florin, 1987) qu'il ne l'est en Suisse. Il s'agit d'un choix assumé et d'une volonté de rendre la structure de l'école maternelle la plus scolaire possible (Brougère, 2002). Ainsi, dans le guide pratique des parents – *Mon enfant à l'école maternelle* – édité par le Ministère de l'éducation nationale (2012-2013) il est

indiqué que « l'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre » (p. 5). Toujours dans ce guide, le Ministère de l'éducation explique aux parents que leur enfant va développer des relations avec ses pairs, découvrir l'univers de l'écrit, exercer ses capacités motrices, sensorielles et affectives, mais aussi acquérir les habitudes scolaires. Les enfants peuvent débiter l'école maternelle dès 3 ans et sous certaines conditions, même dès 2 ans. Ainsi, l'âge d'entrée à 2 ans demeure prioritairement réservé à des écoles qui se situent dans un environnement social défavorisé que l'on rencontre par exemple dans certaines zones urbaines ou zones de montagne (Caille, 2001).

Les politiques publiques d'éducation légitiment la territorialisation de la scolarisation à deux ans, au nom d'une logique d'équité, se traduisant par un traitement prioritaire accordé aux enfants de deux ans issus de milieux sociaux défavorisés. Ce traitement est justifié par la prise en compte des différences objectives de situations sociales, économiques et culturelles des individus et des territoires, et par un motif d'intérêt général : la réduction des inégalités (Warren, 2011, p. 246).

Si l'école maternelle n'est pas obligatoire, tous les enfants y sont inscrits dès l'âge de 4 ans. Caille (2001) observe dans son panel de données datant 1997 que 31% des enfants débutent à 2 ans, 63% à 3 ans et 6% à 4 ans. Le choix de scolariser son enfant à 2 ans est, selon cet auteur, davantage lié à la taille de la commune et au trimestre de naissance de l'enfant. En effet, les enfants nés durant le premier trimestre sont automatiquement plus âgés lorsque débute l'école et, à cet âge, une différence de quelques mois est considérable. Caille observe également que les familles françaises sont plus nombreuses à profiter de cette scolarisation précoce que ne le sont les familles issues de l'immigration.

L'école maternelle est composée de trois groupes : la petite, la moyenne et la grande section. Les enfants rejoignent ensuite l'école élémentaire. Ensemble, écoles maternelle et élémentaire sont appelées école primaire. Certains aspects de la loi scolaire fribourgeoise se retrouvent également dans la loi scolaire française.

Une sensibilisation aux apprentissages fondamentaux, une préparation pour l'école élémentaire ainsi qu'un apprentissage pour vivre en société y sont des éléments centraux. On observe toutefois la volonté de l'école maternelle de préparer les enfants à débiter l'école élémentaire, tout en y abordant non seulement des connaissances fondamentales mais en y développant aussi des habitudes scolaires.

La mission éducative de l'école maternelle comporte une première approche des outils de base de la connaissance, prépare les enfants aux apprentissages fondamentaux dispensés à l'école élémentaire et leur apprend les principes de la vie en société.

Code de l'éducation, 2005 (Art. L321-2)

Le Ministère de l'éducation nationale française résume en quelques mots les éléments importants à retenir de la structure de l'école maternelle.

Reconnue depuis longtemps pour sa créativité pédagogique et la qualité de son enseignement, elle n'est ni une garderie ni un jardin d'enfants, mais une école au plein sens du terme, un terrain d'expériences et d'apprentissages premiers. Elle a vocation à éduquer et à socialiser les enfants de 2 à 6 ans, en leur donnant les moyens de « devenir grands ».

MEN, 2004 (p. 3)

Si l'on compare cette structure à l'école enfantine en Suisse, sur la base des articles de loi et des documents officiels, on observe de grandes similarités en dépit de son caractère non obligatoire en France, alors qu'elle l'est depuis peu en Suisse. On peut relever toutefois quelques différences dont notamment la possibilité, pour les français, d'inscrire leur enfant dès l'âge de 2 ans. On ressent également une volonté plus accrue de développer les connaissances fondamentales, en particulier le langage et les premières approches de l'écrit. Pour le reste, les apprentissages visent essentiellement, tout comme en Suisse, le développement social et affectif, afin d'aider l'enfant à trouver sa place dans la société.

1.1.3. LE KINDERGARTEN ALLEMAND

À l'instar de la Suisse, l'Allemagne a un système éducatif qui a pour particularité de se développer dans un État fédéraliste – composé de seize Länder – ce qui, bien évidemment, le rend complexe. Un des premiers changements, après la chute du mur de Berlin, a consisté à abolir l'idéologie marxiste-léniniste de l'enseignement des cinq Länder de l'Est (Lamer & Eschenauer, 2002). En RDA¹², il y avait de nombreuses crèches et structures préscolaires permettant ainsi aux femmes d'avoir une vie active tout en ayant une famille. L'État socialiste allemand demandait à l'école de « former l'individu à la vision socialiste du monde et de l'éduquer dans le seul intérêt de l'État » (Lamer & Eschenauer, 2002, p. 3). De l'autre côté, en RFA¹³, les femmes restaient au foyer afin de garder leur(s) enfant(s) (Budde, 1999). Héritage de cette séparation entre les deux Allemagnes, le financement des structures préscolaires varie encore en fonction du Land et de son histoire. En effet, ce financement peut très bien être octroyé par la commune, les communautés religieuses, ou même par des sources privées, le reste demeurant à la charge des parents (Lamer & Eschenauer, 2002).

En Allemagne, les parents ont le choix entre inscrire leur enfant au Kindergarten ou le garder à la maison jusqu'à 6 ans si la mère peut s'en occuper. Au Kindergarten, structure encore imprégnée par la pédagogie froebélienne, l'enfant est considéré comme un individu à part entière. Il peut donc choisir les activités qu'il souhaite réaliser contrairement à l'école maternelle française, beaucoup plus structurée où l'enseignant propose les tâches à mener et explique comment les réaliser (Fossat, 2010). En effet, découlant de la doctrine et des méthodes de Fröbel pour lequel l'activité de l'enfant est volontaire et motivée par le jeu (Vial, 1989), les enseignants du Kindergarten proposent des activités pédagogiques

¹² République Démocratique d'Allemagne : de 1949 à 1990 l'Allemagne était divisée en deux. La RDA était la zone soviétique, puis socialiste de l'Allemagne. Suite aux manifestations de 1989, le mur de Berlin est tombé et, en 1990, l'Allemagne est réunifiée officiellement et politiquement.

¹³ République Fédérale d'Allemagne.

et ludiques aux enfants afin qu'ils développent des apprentissages tout en jouant et en y trouvant de l'intérêt.

Du côté législatif allemand, on ne trouve pas comme en France ou dans l'exemple fribourgeois, une description claire du rôle et des missions de l'école maternelle ou de l'école enfantine. Dans le code social, 8^{ème} livre, la loi de soutien de l'enfance et de la jeunesse donne, dans l'article 22, quelques éléments de réponse sur les lignes de base pour la promotion de la jeunesse et donc, sur toutes les questions liées à l'accueil et à l'éducation des jeunes enfants.

(1) Tageseinrichtungen sind Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztägig aufhalten und in Gruppen gefördert werden. Kindertagespflege wird von einer geeigneten Tagespflegeperson in ihrem Haushalt oder im Haushalt des Personensorgeberechtigten geleistet. Das Nähere über die Abgrenzung von Tageseinrichtungen und Kindertagespflege regelt das Landesrecht. Es kann auch regeln, dass Kindertagespflege in anderen geeigneten Räumen geleistet wird.

(2) Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen

1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,
2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,
3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.

(3) Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen.

Sozialgesetzbuch (SGB), 1990 (VIII - § 22)

Dans ces articles de loi, on parle d'accueil et d'éducation des enfants en bas âge de manière générale. En effet, l'enfant peut très bien se trouver à la maison dans sa famille, dans une structure de garde ou encore, dès l'âge de 5 ans, au Kindergarten. Peu importe la structure, l'enfant doit se trouver dans un endroit qui lui permette de se développer en tant qu'individu à part entière. L'éducation dans la famille est soutenue et la collaboration avec une autre structure d'accueil est clairement pensée comme un partenariat. Par ailleurs, de la même manière que dans les deux exemples précédemment utilisés, la promotion des compétences sociales, émotionnelles, motrices et cognitives sont encouragées. Ces compétences doivent être développées de manière éthique, dans le respect de l'enfant afin qu'il puisse se construire selon son rythme de développement personnel. On constate ainsi que la doctrine et les méthodes de Fröbel ont clairement inspiré ces quelques articles de loi pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants.

1.2. Âge d'entrée dans une structure préscolaire

Lorsque l'on désire aborder la question de l'âge d'entrée dans une structure préscolaire et en dégager des données pour réaliser une comparaison internationale, il est tout d'abord souhaitable de considérer le facteur de la gratuité ou non pour les familles. En effet, les nations qui offrent des structures d'éducation et d'accueil préscolaire gratuites ont un taux de participation beaucoup plus élevé que celles qui ne le font pas (Eurydice, 2014). Nous développons la question de gratuité et de l'âge d'entrée parallèlement en reprenant des informations d'Eurydice¹⁴ ou de la CDIP afin de mieux comprendre la situation européenne et celle de la Suisse.

Relevons encore qu'au moins une année d'éducation dans une structure qui dispense une éducation préscolaire est pratiquement généralisée dans toute l'Europe pour les enfants de 3 à 6 ans (Collombet, 2013). Dans cette section, nous présentons d'abord la situation en Europe, puis celle de la Suisse.

¹⁴ Eurydice est une base de données européenne qui fournit de l'information sur les systèmes éducatifs et offre des analyses de ces différents systèmes ainsi que des politiques menées en matière d'éducation dans les pays d'Europe.

1.2.1. SITUATION EN EUROPE

La majorité des pays européens proposent une année d'éducation préscolaire gratuite dont la moitié d'entre eux l'offrent déjà dès l'âge de 3 ans. Le nombre d'heures de présence en classe peut varier entre 19 et 40 heures par semaine. La Lettonie, le Lituanie et la Roumanie proposent une éducation et un accueil de la petite enfance dès l'âge d'un an pour le premier enfant et dès la naissance pour les deux suivants. Par contre, les places disponibles ne sont pas assurées ; aucun droit légal n'impose aux communes d'offrir à tous les enfants une place dès leur plus jeune âge. Nombreux sont donc les parents qui n'obtiennent pas de place pour leur enfant en temps voulu. Par conséquent, il y a une quantité considérable d'enfants qui ne peuvent y accéder dès l'âge prévu (Eurydice, 2014).

La Belgique francophone et flamande ainsi que Malte proposent une offre gratuite dès l'âge de 2 ans et demi. La communauté germanophone de Belgique, l'Irlande, l'Espagne, la France, l'Italie, le Luxembourg, la Hongrie, la Pologne, le Portugal, la Suède et le Royaume-Uni proposent une éducation gratuite dès l'âge de 3 ans. La Grèce, Chypre¹⁵, la Suisse ainsi que le Liechtenstein, l'offrent quant à eux dès l'âge de 4 ans. La Bulgarie, la Tchéquie, l'Autriche et la Slovaquie le font dès l'âge de 5 ans alors que seule la Finlande le fait pour les enfants entre 6 et 7 ans (Eurydice, 2014).

Bien que la participation financière des parents soit variable selon leur revenu, le Danemark, l'Allemagne, l'Estonie, la Croatie, la Slovénie, l'Islande, la Turquie ainsi que la Norvège demandent une contribution aux parents durant toute la période d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (Eurydice, 2014). En Allemagne, le coût¹⁶ varie selon le salaire des parents et du Landsgemeinde dans lequel ils vivent. Certains parents n'ont pas les moyens d'envoyer leur enfant au Kindergarten. Par exemple, la ville de Berlin a décidé de rendre la dernière année du Kindergarten gratuite pour

¹⁵ Pour être plus précis, la république de Chypre le propose dès l'âge de 4 ans et demi.

¹⁶ Selon Fossat (2010), pour la municipalité de Berlin, ce coût peut varier entre 65 et 500 €

tous les enfants afin d'encourager les parents à les y inscrire (Fossat, 2010). Par ailleurs, relevons que la politique familiale allemande encourage financièrement et professionnellement les femmes à rester au foyer pour s'occuper des jeunes enfants de 0 à 3 ans et indirectement, elle n'encourage pas la création de structures accueillant des enfants de cet âge (Dienel, 1996). Par conséquent, certains hésitent à les inscrire par après au Kindergarten.

Le taux d'inscription dans une structure d'éducation et d'accueil pour les jeunes enfants entre 3 et 6 ans est relativement élevé dans l'union européenne. Il atteint les 74% pour les enfants âgés de 3 ans, 82% pour les 4 ans, 77% pour les 5 ans et 27% pour les 6 ans. Le pourcentage diminue dès 5 ans car, dans certains pays, l'enseignement devient obligatoire alors que dans d'autres il ne l'est pas encore (Eurydice, 2009). En France par exemple, l'entrée à l'école maternelle peut se faire bien avant 4 ans (dès 2 ans¹⁷ déjà), mais la possibilité d'inscrire son enfant à l'école maternelle est laissée au libre choix des parents. Le taux de fréquentation pour les enfants de 4 à 5 ans est pratiquement de 100% et une scolarisation dès 3 ans, voire dès 2 ans, s'est bien développée. Aujourd'hui, une entrée à l'école maternelle dès 3 ans est pratiquement devenue la règle (Caille, 2001).

1.2.2. SITUATION DE LA SUISSE

Avant que le peuple suisse n'accepte le concordat HarmoS, 86% des enfants, sans y être obligés, fréquentaient l'école enfantine durant deux ans (Hutterli & Vogt, 2014). Cet accord intercantonal fixe l'âge d'entrée à 4 ans révolus¹⁸ (CDIP, 2007, art. 5) et il est attendu que l'enfant puisse progresser selon son propre rythme

¹⁷ Pour que les parents puissent inscrire leur enfant dès l'âge de 2 ans dans une classe maternelle, il faut qu'il y ait suffisamment de places disponibles et la situation socioéconomique du cercle scolaire dans lequel l'école se trouve doit correspondre à certains critères. En effet, l'école dès 2 ans n'est pas possible pour tous les petits français ; il s'agit avant tout d'une discrimination positive afin de permettre aux enfants des classes sociales défavorisées d'être scolarisés une année avant, dans l'idée de développer des compétences et des habitudes scolaires suffisamment tôt (Caille, 2001).

¹⁸ Le jour de référence est le 31 juillet.

durant ses premières années de scolarisation. La nouvelle loi fribourgeoise entrée en vigueur à l'automne 2015 s'est beaucoup inspirée de ce concordat tant sur la forme et le fond donnés au système scolaire suisse¹⁹. Il est à nouveau clairement mentionné que l'enfant se familiarise au travail scolaire, se socialise et développe des compétences langagières durant ses premières années de scolarisation.

Au cours de ses premières années de scolarité (enseignement préscolaire et primaire), l'enfant progresse sur la voie de la socialisation et se familiarise avec le travail scolaire, complétant et consolidant en particulier les apprentissages langagiers fondamentaux. Le temps nécessaire à l'enfant pour franchir cette première étape de la scolarité dépend de son développement intellectuel et de sa maturité affective ; le cas échéant, l'enfant bénéficie de mesures de soutien spécifiques.

CDIP, 2007 (art. 5, alinéa 2)

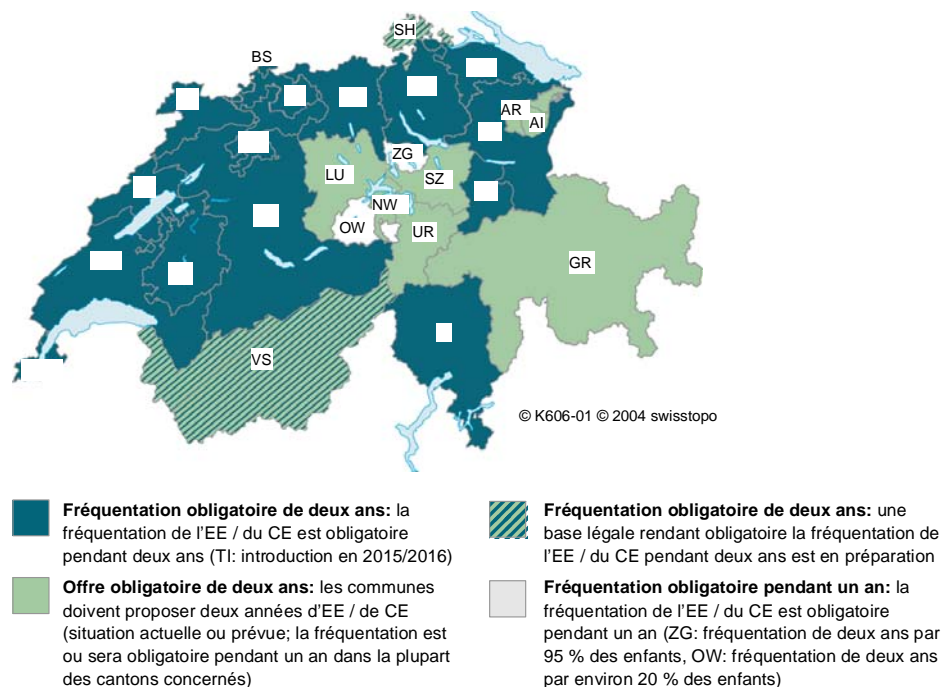
Les modifications apportées par ce concordat laissent la possibilité aux cantons de prévoir deux années d'école enfantine ou de former un cycle élémentaire regroupant les quatre premières années de scolarisation²⁰ (aussi appelé Basisstufe). L'école enfantine, dans une structure publique, est gratuite pour tous les enfants.

Bien qu'une majorité des cantons ait accepté le concordat HarmoS, une certaine marge de manœuvre tant au niveau de la procédure qu'au niveau de la législation cantonale leur est laissée pour adapter leur système scolaire et principalement ce qui concerne les premières années d'école obligatoire (CDIP, 2014). Cette carte de la Suisse (voir figure 1.1) indique quels sont les cantons qui ont adapté la loi scolaire ou lesquels sont en train de le faire. En vert clair, il s'agit des cantons de Suisse centrale et des Grisons qui rendent l'offre obligatoire auprès des communes. Cela veut dire

¹⁹ Isabelle Chassot, présidente de la CDIP de 2006 à 2013, était également conseillère d'État du canton de Fribourg en charge de l'Instruction publique de 2001 à 2013.

²⁰ 1^H à 4^H correspond aux deux années d'école enfantine et aux deux premières années du primaire.

que ces dernières ont l'obligation de mettre en place une structure qui permet d'accueillir deux années d'école enfantine. Par contre, l'obligation de la fréquenter n'est que d'une année. Par ailleurs, ces cantons ont refusé le concordat. Dans les deux cantons laissés en blanc sur la carte, la fréquentation à l'école enfantine est obligatoire durant une année et il est possible, selon les communes et si les infrastructures le permettent, d'inscrire son enfant durant deux ans. Toutefois, il est intéressant de relever que pour l'un d'entre eux (Zoug), le taux de fréquentation durant les deux ans est de 95%, alors que pour l'autre (Obwald), il est de 20% seulement.



Remarque: distinction est faite ici entre la **fréquentation obligatoire** (pour les enfants) et l'**offre obligatoire** (pour les communes, la fréquentation restant facultative pour les enfants)

Figure 1.1 : Réglementation cantonale relative à la fréquentation obligatoire de l'école enfantine ou d'un cycle élémentaire pour l'année scolaire 2013/2014 en Suisse (figure tirée de CDIP, 2014, p. 5)

Les derniers chiffres de la CDIP indiquant le pourcentage des enfants ayant suivi deux années d'école enfantine à leur entrée en première primaire datent de la rentrée scolaire 2013/2014. Aujourd'hui, comme le démontre la figure 1.1, dans la majorité des cantons, tous les enfants suivent deux années d'école enfantine.

Pour les cantons signataires²¹ du concordat, le taux de fréquentation de l'école enfantine est de 100%, sauf pour le canton du Valais (91%) et celui de Schaffhouse (98%) qui ont prévu l'application du concordat dès la rentrée scolaire 2014/2015 (CDIP, 2014). Malgré cela, le taux de fréquentation est très élevé et le début de la scolarité à 4 ans fait pratiquement partie du paysage helvétique. Quant aux cantons non signataires²², les taux de fréquentation les plus faibles reviennent aux cantons de la Suisse centrale. Dans le canton d'Obwald (20%), les communes ont la possibilité (mais pas l'obligation) d'introduire une structure permettant l'accueil des enfants dès l'âge de 4 ans. À Lucerne (45%), les communes ont jusqu'à la rentrée scolaire 2016/2017 pour proposer deux années d'école enfantine ; toutefois, la première année n'est et ne sera pas obligatoire. Puis à Uri (46%), l'offre sera obligatoire dès la rentrée 2016/2017 également ; par contre, seule la fréquentation d'un an sera obligatoire. À Schwyz (60%), on retrouve le même cas de figure puisque ce canton offrira, dès la rentrée 2017/2018, deux années d'école enfantine dont une année obligatoire. À Nidwald (82%), la révision de la loi scolaire est en cours et offrira la possibilité aux communes de proposer un cycle élémentaire. Pour les autres cantons non signataires, le taux de fréquentation des deux années atteint plus de 95%.

1.3. Ecole enfantine : un lieu de scolarisation ?

Après avoir présenté la situation de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants dans plusieurs pays, nous revenons sur les questions régulièrement abordées dans les débats politiques et qui se développent peu à peu dans la littérature scientifique. En effet, lorsqu'il s'agit d'éducation préscolaire, d'âge d'entrée à l'école enfantine, des contenus des apprentissages à proposer durant ces premières années de scolarité, du rôle de la famille ou encore de celui de l'école dans l'éducation, plusieurs tensions émergent.

²¹ Berne, Bâle-Campagne, Bâle-Ville, Fribourg, Genève, Glaris, Jura, Neuchâtel, Saint-Gall, Schaffhouse, Tessin, Vaud, Valais, Zurich.

²² Argovie, Appenzell Rhodes-Intérieures, Appenzell Rhodes-Extérieures, Grisons, Lucerne, Nidwald, Obwald, Schwyz, Thurgovie, Uri, Zoug.

Les attentes vis-à-vis de l'école et les processus familiaux qui se mettent en place lorsqu'un enfant entre dans la culture scolaire sont souvent emprunts d'ambivalences et de contradictions (Charlot & Rochex, 1996). Sans vouloir trop s'étendre sur cette question qui n'est pas le point central de ce travail, nous proposons tout de même un modèle conceptuel permettant d'illustrer la rencontre de ces deux environnements que sont la famille et l'école et leur relation à la socialisation et à la scolarisation de l'enfant. Entre ces deux lieux de socialisation nous pouvons parler de distance plus ou moins grande qui concerne notamment leur compréhension réciproque du rôle, des attentes, des connaissances ou des valeurs de chacun. Ce modèle que nous proposons n'est de loin pas exhaustif, mais il nous permet d'illustrer ces diverses tensions et nous offre la possibilité de mettre en lien les différentes dimensions que nous souhaitons développer.

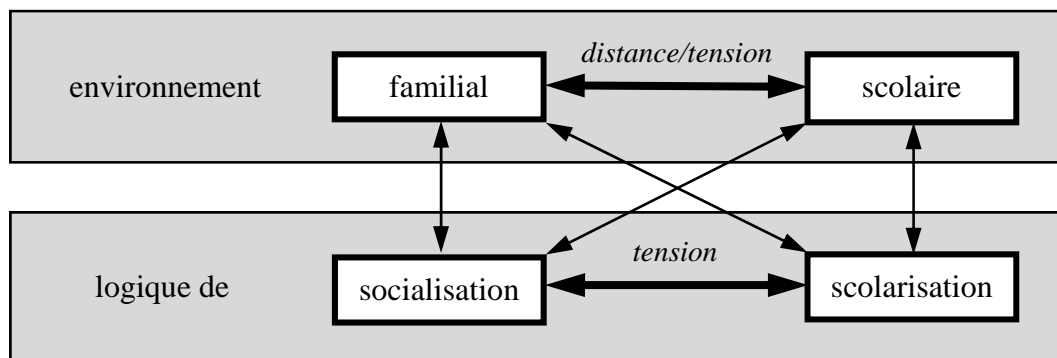


Figure 1.2 : Distance/tension entre l'environnement familial et l'environnement scolaire et tensions entre la logique de socialisation et la logique de scolarisation

Quels sont les contenus à développer durant les premières années de scolarité ? S'agit-il de compétences socio-affectives seulement ou faut-il également en développer des cognitives ? L'école doit-elle essentiellement accentuer ses contenus sur le développement du langage et de la découverte du nombre ou faut-il, au contraire, laisser les enfants jouer en groupe et leur apprendre à vivre en communauté ? Aborder trop tôt des compétences cognitives ne serait-ce pas une manière détournée de scolariser l'école enfantine ou au contraire, ne serait-ce pas un moyen de les préparer à mieux débiter l'école primaire et ainsi, diminuer les inégalités sociales

entre les enfants venant d'horizons différents ? Parallèlement, est-ce aux parents de se charger de l'éducation et du développement des compétences tant sociales que cognitives ou encore des habitudes scolaires à acquérir avant de débiter l'école primaire ou est-ce à une structure étatique de proposer un curriculum qui permette aux enfants de se préparer au mieux pour entrer à l'école primaire ? Est-ce que les familles sont égales face à leur compréhension de ce qui se fait dans les structures préscolaires ? ... tant de questions qui peuvent alimenter les débats sur la scolarisation précoce des enfants.

En nous inspirant de quelques travaux d'auteurs questionnant l'éducation préscolaire ou les inégalités entre les individus et de travaux sur l'âge d'entrée dans l'école, nous expliquons ce modèle conceptuel présenté dans la figure 1.2. Comme nous le faisons régulièrement tout au long de ce travail, nous étayons nos propos à partir de différents auteurs issus d'autres disciplines²³. Mais avant cela, il est nécessaire de définir brièvement chacune des dimensions retenues dans notre modèle.

L'environnement familial, plus particulièrement la famille est une structure qui se définit au présent comme une cellule de vie de plus d'une personne et n'étant pas forcément organisée autour d'un enfant (Barthélémy, Muxel, & Percheron, 1986). Dans ce travail cependant, nous considérons évidemment que l'enfant fait partie intégrante de la famille. Barthélémy et al. (1986) ont travaillé sur les représentations d'un échantillon d'environ 1'000 personnes pour décrire ce qu'ils comprenaient lorsque l'on évoquait le terme de famille. Pour eux, la famille « c'est avant tout une relation affective entre des personnes vivantes, peu nombreuses et proches » (p. 716). Dans notre modèle théorique, nous parlons de famille et non de parents, car cela serait déjà les mettre du côté de l'institution scolaire comme le relève Périer (2005a).

²³ La sociologie apporte tout un éclairage concernant l'égalité des chances entre les différentes familles et leur « background ». La psychologie – plus précisément la psychologie du développement – nous permet de nous pencher sur la question de l'âge et du moment auquel un enfant est prêt à développer un apprentissage plutôt qu'un autre. L'apport des sciences politiques est également nécessaire puisque cette question est souvent politisée.

L'*environnement scolaire* se charge avant tout de la formation d'enfants par « une relation qui, dans sa structure même, suppose une inégalité foncière, et doit néanmoins donner lieu, par son déroulement, à l'émergence progressive d'un rapport égalitaire » (Barrère & Martuccelli, 1998, p. 660). Nous avons nommé cette dimension environnement scolaire, mais nous aurions pu utiliser les termes d'environnement d'accueil et d'éducation de la petite enfance étant donné que la situation varie d'un pays à l'autre. Toutefois, dans ce travail, nous avons choisi d'appréhender l'école enfantine – telle qu'elle est présente en Suisse dans la plupart des cantons²⁴ – sous le terme d'environnement scolaire.

Pour la *logique de socialisation*²⁵, il s'agit de la comprendre comme une des « formes diverses de socialisation rapportées aux conditions d'existence, aux relations sociales et à l'histoire des groupes et des individus » (Thin, 2010, p. 3). Les familles ont des logiques et des pratiques différentes selon leur appartenance culturelle et sociale, mais ce n'est pas parce qu'elles ne correspondent pas à celles socialement admises dans un contexte donné qu'elles sont incohérentes. Elles sont simplement différentes d'une famille à l'autre ou encore, de l'institution scolaire dans laquelle leurs enfants sont amenés à vivre. Pour ce modèle, nous utilisons le terme de *socialisation*, d'une part comme il est compris par les enseignants d'école enfantine (à savoir tout le développement socio-affectif de l'enfant durant les premières années d'école) et, d'autre part, comme un processus d'assimilation de nouveaux codes que l'enfant sera amené à développer lorsqu'il sera en contact avec d'autres groupes sociaux (Plaisance, 1990). Selon le Plan d'études romand (CIIP, 2010), il s'agit de toutes les capacités transversales qui ne sont pas enseignées par elles-mêmes, mais qui se développent au travers d'activités contextualisées. Les compétences transversales définies par le PER²⁶ « permettent à l'élève

²⁴ La situation de l'école enfantine en Suisse est développée dans le chapitre 1.2.2.

²⁵ Thin (2006) parle de logique socialisatrice dans son article intitulé « Pour une analyse des relations entre familles populaires et école en termes de confrontation entre logiques socialisatrices ».

²⁶ Plan d'études romand

d'améliorer sa connaissance de lui-même et concourent à optimiser et à réguler ses apprentissages » (CIIP, 2010, p. 35). Le PER en relève cinq : *collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice et démarche réflexive*. Nous n'utilisons pas le terme de socialisation ici comme le font Dubet et Martuccelli (1996) qui intègrent dans cette dimension également tous les apprentissages et connaissances développés durant l'école, et la différencient d'*éducation* terme qui, pour eux, regroupe l'ensemble des attitudes relatives au développement personnel de l'enfant. Il s'agit donc, pour la logique *de socialisation*, de tous les aspects liés à l'éducation et au développement des compétences transversales ainsi que l'acquisition d'habitus.

Par ailleurs, la logique socialisatrice scolaire que nous considérons ici comme *logique de scolarisation* se définit, quant à elle, par le travail des enseignants qui sont directement influencés par l'institution scolaire et l'histoire sociale du contexte dans lequel ils enseignent (Thin, 2006). Dans cette culture scolaire, les contenus enseignés deviennent, comme le mentionne Chervel (1998), des « disciplines scolaires » (p. 192) qui appartiennent à l'école et ne correspondent pas directement à ce qui se passe réellement dans la société. « La forme scolaire, produit d'une dynamique historique particulière, se caractérise par une relation sociale spécifique, la relation pédagogique, par des formes d'apprentissages décontextualisés visant des savoirs objectivés, par le privilège accordé à une culture écrite (...) » (Garnier, 2009, p. 7). Par cette logique de scolarisation, nous entendons par exemple toutes les activités qui sont proposées par les enseignants – notamment l'entrée dans le monde de la lecture – à des fins de développement cognitif.

1.3.1. SUPERPOSITION ENTRE DEUX ENVIRONNEMENTS : FAMILLE ET ÉCOLE

Traiter la question de la distance entre l'environnement familial et l'environnement scolaire ne peut se faire sans passer par quelques références théoriques venant de la sociologie de l'éducation. Cette discipline permet en effet de mieux comprendre cette distance en termes d'inégalité d'accès à la culture scolaire et de différences entre ces deux niveaux, à savoir l'environnement familial et l'environnement scolaire, ainsi qu'entre les familles elles-mêmes.

Par conséquent, dans un premier temps, nous nous intéressons aux connaissances réciproques ou non de ces deux niveaux et aux inégalités sociales entre les familles. Puis, dans un second temps, nous abordons la question de l'âge auquel un enfant peut – ou devrait – aller à l'école en nous inspirant de théories de la psychologie du développement, mais aussi de la politique de l'éducation pour comprendre quels sont les enjeux qui sont à prendre en compte. Dès lors, dans ce deuxième cas de figure, nous optons de préférence pour le terme de tension, car il s'agit là de savoir si l'enfant est prêt à quitter le cocon familial et rejoindre ainsi progressivement la culture scolaire ou si, au contraire, l'éducation de l'enfant devrait encore se trouver entièrement sous l'égide de la famille.

Le cadre familial et le cadre scolaire ne sont pas forcément en opposition, mais la distance entre ces deux niveaux de socialisation peut parfois créer certaines tensions, car les attentes de l'institution ne sont pas toujours comprises par les parents (McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro, & Wildenger, 2007). L'environnement familial offre à l'enfant un premier lieu de socialisation où il se trouve en contact direct d'adultes qu'il observe, imite et avec qui il partage ses premières expériences. De son côté, le cadre scolaire lui offre des expériences à un second niveau, dans lequel les expériences de ce monde sont *a priori* objectivées (Maulini & Bölsterli, 2007) par le curriculum scolaire et le travail des enseignants qui sont directement influencés par leur institution. Selon ces auteurs, ces deux niveaux ne sont pas étanches et une « zone de superposition » (p. 8), souvent inégale selon l'origine sociale et culturelle des enfants, leur permet d'obtenir un rapport plus ou moins proche entre les apprentissages scolaires dispensés par l'école et les apprentissages privés développés à la maison. Pour certains enfants, les habitudes scolaires et les apprentissages qui sont développés à l'école sont proches de l'*habitus* familial alors que pour d'autres, la distance entre ces deux types d'habitudes est grande (Plaisance, 1990). Par ailleurs, Entwisle et Alexander (1993) observent qu'une fois l'enfant scolarisé, la distance entre les enfants qui vivent dans une famille proche du monde scolaire et ceux qui en sont plus éloignés se creuse durant les longues vacances scolaires, car ils n'ont pas de support direct à l'apprentissage comme il est dispensé dans l'école.

In fact, most of the differences that emerge in young children's standardized test scores associated with ethnicity or family type can probably be traced to economic disadvantage that takes its toll in summer periods when school is closed and the resources needed to support learning are not replaced by the home (Entwisle & Alexander, 1993, p. 418).

Pour Bourdieu (1966), « chaque famille transmet à ses enfants, par voies indirectes plutôt que directes, un certain *capital culturel* et un certain *ethnos*, système de valeurs implicites et profondément intériorisées, qui contribue à définir entre autres choses les attitudes à l'égard du capital culturel et à l'égard de l'institution scolaire » (p. 326). Le niveau culturel et le lieu de résidence des familles peuvent, en grande partie, expliquer les écarts de réussite scolaire entre les élèves appartenant à des classes sociales distinctes. Les savoirs et savoir-faire des enfants des parents les plus formés sont relativement proches de la culture scolaire. Bourdieu parle de langue scolaire que seuls les enfants des classes cultivées ont pour langue maternelle. Ceci, dès le plus jeune âge, crée des différences car en reprenant la métaphore de la langue maternelle selon Bourdieu, certains enfants sont, au début de scolarité, allophones en ce qui concerne le langage scolaire. Par conséquent, ils doivent d'abord se l'approprier. Une forme importante du capital social est l'accès à l'information qui indéniablement influence et facilite directement les acteurs dans leurs relations sociales (Coleman, 1986). Cette dimension est relativement importante car elle creuse ou comble la distance entre école et famille ; toutes les familles n'ont pas accès aux informations utiles du monde scolaire pour développer un capital scolaire. Cet accès à l'information peut se réaliser de manière directe par les mass médias, la documentation sur l'école ou encore par les informations données par les enseignants, mais également de manière indirecte lorsque les parents discutent entre eux et échangent sur ce qui se fait à l'école. Lorsque les parents développent un capital social à l'intérieur de leur famille et aussi avec leur communauté ou entourage, Coleman (1988) parle de capital humain. Cet accès à l'information, direct et indirect, au sujet de la culture scolaire – souvent inégal selon les ressources culturelles des parents – augmente l'engagement de ces derniers vis-à-vis de l'école (Lareau, 1987).

Toutefois, pour Thin (2006) ce n'est pas seulement le capital culturel ou scolaire des parents qui est remis en question, mais l'ensemble des pratiques parentales socialisatrices qui sont effectivement impliquées dans la relation entre la famille de l'enfant et l'école ; des pratiques socialisatrices qui doivent être comprises comme une distance entre leur vécu et l'école et non seulement comme un manque de capital culturel.

Les relations, produites par la scolarisation, mettent en présence des êtres sociaux dont les pratiques socialisatrices sont très différentes, souvent contradictoires, tramées par des logiques antinomiques : d'un côté, les enseignants dont les logiques éducatives participent de ce que nous appelons le mode scolaire de socialisation ; de l'autre des familles populaires aux logiques socialisatrices étrangères au mode scolaire de socialisation (Thin, 2006, p. 2).

L'augmentation des travaux en psychologie sur les questions du développement de la personnalité et de l'intelligence a eu un impact sur la compréhension de la prime enfance. Les nombreux écrits en pédagogie ainsi que la vulgarisation de la psychologie de l'enfant ont contribué à l'élargissement des connaissances dans ce domaine. Ces études ont démontré l'importance de placer les apprentissages de plus en plus tôt. La diffusion de cette littérature a plus particulièrement touché certaines classes sociales qui, par leur parcours, ont plus facilement accès à ce type d'écrit. Par ailleurs, la plupart des apprentissages sont réalisés à travers le jeu, ce qui n'est pas forcément toujours compris par certains parents. En effet, ils n'ont parfois pas conscience que, par le biais d'une activité ludique, un apprentissage peut être réalisé. Ainsi, certains d'entre eux n'ont pas accès à cette information expliquant de quelle manière un nouvel apprentissage s'acquiert lorsque l'enfant joue. Par exemple, les familles qui disposent de ces connaissances peuvent développer un environnement familial proche de l'environnement scolaire. Les mères des classes moyennes et supérieures qui y ont accès et qui ont du temps pour donner un sens aux jeux éducatifs qu'elles proposent à leurs enfants sont plus proches de l'environnement scolaire. De tels résultats sont également mis en évidence par Chauveau et Rogovas-Chauveau (1992) qui soulignent la ressemblance entre ce qui est fait à l'école et les activités à la maison chez

les enfants des milieux favorisés. Les élèves de ce milieu sont par conséquent mieux préparés à entrer au CP²⁷. Par contre, les mères des couches sociales plus défavorisées, souvent contraintes à des horaires de travail rigides et des tâches domestiques, auront plus facilement tendance à concevoir le jeu comme un simple moment de détente pour leur enfant et l'école comme le lieu de transmission des connaissances. C'est pour cela que la distance entre le travail et le jeu peut être plus ou moins grande en fonction de la représentation qu'en ont les parents. « La forte opposition dans les classes populaires entre ces deux sphères d'activité peut être un obstacle à la saisie adéquate des intentions et de l'esprit de la pédagogie de l'école maternelle » (Chamboredon & Prévot, 1973, p. 332).

Le rôle de l'école infantine dans l'égalisation des chances devient complexe sachant notamment que les pratiques socialisatrices sont très différentes selon le milieu social de l'enfant. Cette période d'ajustement scolaire est considérée comme un moment charnière, mais à risque pour grand nombre de minorités qui ne comprennent pas forcément toutes les pratiques scolaires du contexte social auquel appartient l'école (Entwisle & Alexander, 1993). Il s'agit donc de se poser la question si l'école infantine souhaite avant tout être un lieu favorisant le développement de la socialisation et permettant à tous les enfants de s'approprier le langage scolaire au détriment de tout contenu scolaire ou si, au contraire, elle souhaite avant tout s'inscrire dans une logique de préscolarisation dans l'idée que les enfants doivent acquérir dès le plus jeune âge un maximum de connaissances fondamentales. Dans cette deuxième logique par contre, elle prend le risque d'imposer trop tôt les normes scolaires en minimisant par conséquent le développement de la socialisation des enfants au monde scolaire (Maulini & Bölsterli, 2007).

Par ailleurs, l'allongement des études a amené l'ensemble des familles à considérer le développement du capital scolaire comme fondamentalement important pour réussir. Le projet familial n'est

²⁷ Cours préparatoire qui équivaut, en Suisse, à la première et deuxième année primaire (3^H à 4^H).

plus seulement la famille elle-même, mais aussi la réussite sociale de chaque membre qui la compose, cette réussite passant avant tout par l'école (Charlot, 1987). Cet allongement a également modifié les pratiques de socialisation à l'intérieur même des familles (Périer, 2005b). Pour illustrer cette modification, les États-Unis s'étaient engagés dans les années 1990 à faire en sorte que, dans les dix ans, tous les enfants soient prêts à commencer l'école élémentaire. Bien que cet objectif ne soit pas considéré comme primordial par tous les parents, le secteur privé en a profité pour développer des livres et des magazines d'information, accessibles à toutes les familles, sur comment préparer son enfant à débiter l'école (Kagan, 1994). Reste la question de savoir si toutes les familles ont accès à cette littérature vulgarisée ou si, à nouveau, seulement une partie d'entre elles en profitent.

Pour Chauveau et Rogovas-Chauveau (1992), il ne suffit pas de considérer le contexte socio-institutionnel ainsi que les conditions sociales et culturelles des familles. Pour comprendre ce qui se passe dans la relation entre l'école et les familles en termes de distance ou de proximité entre ces deux niveaux, « il faudrait aussi prendre en considération le contexte *cognitif*, c'est-à-dire le jeu des raisonnements et des interprétations chez les acteurs » (p. 11). Cette dimension cognitive permet aux acteurs de donner du sens à ce qui est vécu dans cette nouvelle interaction entre ces deux environnements. Plus l'écart de compréhension sur la manière de fonctionner de l'un (la famille) et de l'autre (l'école) est grand, plus les malentendus, tensions, divergences ou rapports de force peuvent s'installer durablement.

La distance entre ces deux environnements est inégale en fonction de plusieurs éléments que nous avons relevés plus haut. L'objectif visé par l'intégration de l'école infantile à l'école obligatoire (dans le contexte suisse) est de permettre aux enfants d'acquérir une culture scolaire et d'améliorer leur compréhension de cette « langue scolaire » avant de débiter l'école primaire. Selon Hutterli et Vogt (2014), dans leur rapport publié par la CDIP, cet abaissement permettrait de diminuer les inégalités scolaires des enfants issus de familles socioéconomiquement désavantagées et des familles migrantes. Cette volonté se retrouve également en France dès les années 1970 (Garnier, 2009). La distance entre les

environnements familial et scolaire serait ainsi diminuée et, par conséquent, l'échec scolaire le serait également. À l'inverse, pour d'autres chercheurs, cette solution pourrait rendre visible encore plus précocement les inégalités sociales entre les jeunes enfants (Brougère, 2002) au risque de stigmatiser certains groupes. Par ailleurs, d'autres tensions émergent entre ces deux dimensions lorsque l'on parle d'abaissement de l'âge d'entrée à l'école.

En effet, il s'agit notamment d'une question de société qui interroge le rôle de la famille et celui de l'école dans l'éducation des enfants. La question peut paraître abruptement posée lorsque l'on cherche à savoir si c'est le rôle de l'État, donc de l'école, de former les enfants dès leur plus jeune âge ou si c'est celui des familles (des mères essentiellement) qui doivent ainsi s'en charger le plus longtemps possible. La comparaison entre le système scolaire allemand et celui de la France permet de mesurer l'étendue des opinions à ce sujet et montre bien à quel point ces différences sont essentiellement une question de société.

On retrouve l'opposition entre prise en compte de l'intérêt de l'enfant ou celui des adultes. La différence entre France et Allemagne paraît en grande partie se situer là, mais cela suppose une différence en terme de représentation de l'enfant et de la relation parents/enfants. Les Français apparaissent comme ceux qui peuvent abandonner leurs enfants, les Allemands comme ceux qui préfèrent le sacrifice de la vie professionnelle de la femme. Quelle relation entre autonomie de l'enfant et autonomie de la femme : il y a là une relation cachée qui émerge de temps en temps (Brougère, 1998, p. 30).

Les questions relatives à l'âge d'entrée à l'école sont étroitement liées à celle du travail des parents et plus spécifiquement l'activité professionnelle de la femme. En effet, nombreuses sont les mères qui mettent de côté, entièrement ou en partie, leur carrière pour s'occuper de leur(s) enfant(s) en bas âge. Bien évidemment, il existe des structures d'accueil et d'éducation pour les enfants entre 0 et 3, voire 4 ans. Cependant, puisqu'elles ne sont pas gratuites, une partie des familles ne peut en bénéficier, quand bien même certaines de ces structures sont soutenues par les collectivités. Les politiciens qui se penchent sur cette question se demandent si ce

sont les parents, premiers responsables de l'éducation de leur enfant, ou au contraire les collectivités qui doivent financer ces structures au nom d'une solidarité éducative (Meyer, Spack & Schenk, 2002). Il n'est pas forcément facile de clarifier si ces structures sont un moyen de réduire une discrimination sociale ou, lorsqu'elles ne sont pas subventionnées, une mesure uniquement à disposition des classes moyennes et supérieures. Dans le discours de certains, abaisser l'âge d'entrée à l'école obligatoire se veut justement un outil permettant de diminuer cette discrimination entre les familles des classes moyennes et celles des classes populaires. Parallèlement, les pays membres de l'OCDE souhaitent investir dans l'éducation précoce afin d'accroître le taux d'activité des femmes, de rendre la vie familiale plus équitable pour les mères et encore, de trouver des solutions contre les problèmes démographiques auxquels ils sont confrontés (OCDE, 2006). Pour illustrer ceci avec un exemple suisse, il faut savoir qu'en 1980, seulement 25% des femmes reprenaient une vie professionnelle active après avoir accouché alors qu'en 1990, elles étaient déjà 62% à le faire (Meyer et al., 2002). La transformation de la société avec un accroissement des femmes dans la vie active et une transformation des familles (accroissement du nombre de familles monoparentales, baisse de la natalité, etc.) pousse les états à trouver des solutions et à modifier les missions qu'ils attendent des structures d'accueil et d'éducation des jeunes enfants (Charlot & Rochex, 1996). Qu'il s'agisse de l'âge d'entrée ou des contenus enseignés, cette logique est avant tout culturelle malgré toute la volonté de l'OCDE. Il ne faut pas oublier que cette question n'a rien d'universel, mais s'enracine dans la spécificité même du contexte national voire régional (Brougère, 2002).

Pourtant, Heckman et Masterov (2007) démontrent dans leur article – illustré par de nombreux exemples – que le retour sur investissement dans des programmes de préscolarisation, avant l'âge de 5 ans et auprès d'enfants appartenant à des groupes sociaux plus défavorisés, est gagnant. Ces chercheurs d'Amérique du Nord en sciences économiques utilisent des exemples avec lesquels nous ne sommes pas habitués dans notre domaine. Toutefois, leurs illustrations sont évocatrices, tel le lien négatif étroit entre le taux de criminalité et le niveau d'éducation. Ils démontrent sur cette base que les coûts de la criminalité sont extrêmement

élevés pour le contribuable aux États-Unis. D'après les projections tirées de leur modèle d'analyse, si le taux de fréquentation au niveau du collège augmentait d'un pourcent, le pays aurait économisé 1.8 billion de dollars durant l'année 2004. Avec 94'000 crimes en moins, une productivité augmentée et une baisse des coûts de la santé, le bénéfice social aurait été ainsi considérable et profitable à tous.

Plus l'encouragement et l'aide se fait auprès des jeunes enfants, plus le retour sur investissement est grand. Cela ne sous-entend pas qu'il faut arrêter de se préoccuper des formations au niveau du collège ou dans la formation professionnelle, mais cela signifie que l'effet sera d'autant plus grand plus les apports arrivent rapidement dans l'éducation de l'enfant (voir figure 1.3).

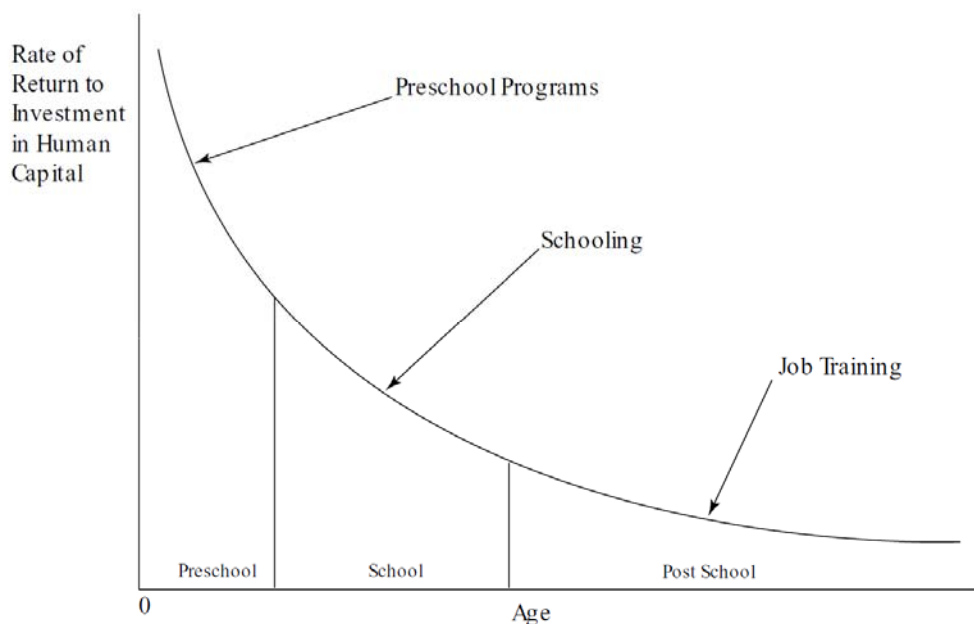


Figure 1.3 : Courbe de rendement dans l'investissement du capital humain chez les jeunes enfants (tirée de Heckman & Masterov, 2007, p. 476)

Heckman et Masterov (2007) s'interrogent parallèlement sur la façon d'encourager les familles appartenant à des classes sociales désavantagées à profiter des programmes préscolaires proposés. Les débats ne se limitent pas seulement à des questions financières, la quasi-totalité de la population tiendrait certainement un autre

discours au sujet de l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école enfantine s'il s'agissait seulement de ceci. Toujours selon ces auteurs, le problème – certes indirect – se situe au niveau des valeurs que les parents partagent ou non avec le système scolaire.

Après avoir abordé brièvement la question économique par un exemple, et avant d'aborder la deuxième tension quant aux contenus qu'il faudrait développer ou non durant l'école enfantine, nous relevons encore quelques observations réalisées sur la question de l'âge d'entrée dans la scolarité et sur les raisons qui poussent certains parents à la retarder d'une année pour leur enfant, voire même à renoncer à scolariser ce dernier à l'école enfantine étant donné qu'ils supposent que cette structure ne leur permet pas d'acquérir en maturité²⁸.

La question à laquelle les parents doivent souvent faire face dans ce genre de situation est de savoir s'ils souhaitent laisser plus de temps à leur enfant pour qu'il puisse acquérir davantage de maturité ou s'ils souhaitent qu'il intègre dès que possible un environnement spécialement conçu pour développer des compétences académiques (Stipek, 2002). Dans leurs entretiens auprès de 15 mères, Noel et Newman (2003) différencient deux types de mères qui ont fait le choix de garder leur enfant une année supplémentaire à la maison. D'un côté se trouvent les mères qui pensent que leur enfant n'est pas encore prêt à intégrer le système scolaire. Elles expliquent donc qu'il est nécessaire que l'enfant acquière davantage de maturité. De l'autre côté se trouvent les mères qui, pour des raisons philosophiques, idéologiques ou personnelles, préfèrent que leur enfant reste une année supplémentaire à la maison.

Le sexe de l'enfant, l'appartenance socioéconomique et culturelle des parents jouent également un rôle dans cette question (Cosden, Zimmer, & Tuss, 1993). En effet, l'entrée à l'école est plus souvent retardée pour les garçons qu'elle ne l'est pour les filles. Ces auteurs observent également que les familles latinos utilisent cette option plus souvent que ne le font les familles caucasiennes.

²⁸ Pour cette question, nous nous basons principalement sur des études menées aux États-Unis où ce thème a été largement discuté.

Toutefois, cette différence est à nuancer, car elle varie en fonction du taux de population d'enfants latinos dans les quartiers ; l'entrée à l'école est plus souvent retardée pour les garçons dans les quartiers où les latinos sont en minorité, en comparaison des quartiers où ce groupe culturel est majoritaire. Il se peut que les familles du groupe minoritaire préfèrent garder leur enfant une année supplémentaire à la maison s'ils jugent qu'il n'a pas encore assez gagné en maturité. Cependant, selon ces auteurs, ces familles auraient peur d'être jugées par les autres familles du groupe majoritaire si la scolarisation de leur enfant ne devait pas bien se dérouler. On pourrait faire un parallèle intéressant avec les enfants ayant des besoins spécifiques. Ces derniers sont en effet spécialement désavantagés lorsqu'ils commencent l'école plus tard, car durant ces premières années de scolarité (Stipek, 2002), les enseignants peuvent déjà mettre en place des mesures d'aide. Ainsi, par analogie, les enfants issus de la minorité, même s'ils n'ont pas de besoins spécifiques, se retrouvent toutefois « handicapés » en ce qui concerne la culture scolaire.

Stipek et Byler (2001), ou encore Datar et Sturm (2004), observent que les enfants qui commencent l'école en étant un peu plus âgés ont un avantage certain. Cependant, cette différence s'estompe durant les premières années de scolarisation car il y a de nombreux autres facteurs qui expliquent les variations de réussite entre les enfants en bas âge. Pour Datar et Sturm (2004), cette différence durant les premières années de scolarité est d'autant plus grande pour les enfants à risque. Trois stratégies méthodologiques sont utilisées pour traiter la question de la réussite scolaire des jeunes enfants et indirectement, pour observer si les enfants qui restent une année supplémentaire sont désavantagés ou non par rapport aux autres (Stipek, 2002). La première consiste à comparer les enfants qui sont entrés une année après l'âge légal (car leurs parents ont retardé leur entrée) et de comparer leurs résultats à ceux qui ont commencé à l'âge prévu. Toujours d'après Stipek, cette méthode n'est pas judicieuse car l'interprétation des résultats est difficile étant donné que les facteurs qui expliquent les différences sont nombreux et que les écarts entre ces deux groupes sont généralement très modestes.

La deuxième s'intéresse aux différences entre les enfants qui ont le même âge révolu pour commencer l'école, mais vise à prendre en compte la différence d'âge en mois étant donné qu'il y a *de facto* une variation de douze mois. S'il y a un léger désavantage au niveau des compétences cognitives pour les enfants plus jeunes, ce désavantage disparaît très rapidement (Kinard & Reinherz, 1986 ; Stipek & Byler, 2001) et, sur le long terme, aucune différence ne peut donc être repérée (Lincove & Painter, 2006).

La troisième – et la plus pertinente à leurs yeux – consiste à comparer des enfants qui ont le même âge, mais qui ne sont pas dans le même degré de scolarisation. Crone et Whitehurst (1999) remarquent que les enfants des classes défavorisées²⁹ qui ont dix mois de plus que leurs camarades de classe ont de meilleures compétences en alphabétisation au début de l'école infantile. Ils notent toutefois que cette différence diminue rapidement. Par contre, ils observent que les enfants qui ont une année de scolarisation supplémentaire s'en sortent mieux en alphabétisation et en lecture. D'après leur étude, l'effet de l'année de scolarisation est plus de quatre fois supérieur à celui de l'âge. Par ailleurs, les enfants qui commencent plus tôt l'école reconnaissent mieux les lettres mais sont par contre moins bien évalués en ce qui concerne le langage et le raisonnement mathématique (NICHD, 2007).

La pression de la réussite scolaire pousse certains parents à garder leur enfant une année supplémentaire à la maison afin qu'il puisse acquérir en maturité. Comme nous l'avons déjà relevé, les enfants plus âgés réussissent mieux en début de scolarité, mais cela s'estompe rapidement. L'effet pervers relevé par Shepard et Smith (1986) est que, par conséquent, dans les régions où les parents sont trop nombreux à retarder l'entrée de leur enfant à l'école, le niveau des classes enfantines sera automatiquement plus élevé. Bien qu'elle soit de courte durée, une discrimination non voulue se développe alors. Par ailleurs, ce désavantage se situe principalement au niveau des attentes des enseignants envers les enfants plus jeunes parce que ces enfants n'ont pas encore acquis certaines compétences de base (Lincove & Painter, 2006).

²⁹ Étude menée aux États-Unis auprès de 337 enfants.

1.3.2. D'UNE SOCIALISATION FAMILIALE À UNE SOCIALISATION SCOLAIRE

Dans la section précédente, nous avons d'abord présenté des éléments permettant de mieux comprendre la distance souvent asymétrique entre les deux environnements que sont la famille et l'école. Nous avons également argumenté en présentant des résultats de recherches empiriques pour mieux comprendre quels sont les intérêts en faveur d'un début de scolarité plus ou moins précoce. Dans cette nouvelle section, il s'agit maintenant de revenir sur les tensions souvent présentes entre le pôle de la socialisation et celui de la scolarisation de l'enfant. En effet, fixer le début de la scolarité en fonction de l'âge de l'enfant fait émerger d'autres questions dans le débat publique, à savoir s'il faut avant tout développer des compétences sociales et affectives ou si, au contraire, il faut davantage développer des compétences cognitives. Par exemple, pour les états qui régulent leur système scolaire à l'aide d'évaluations externes, la pression se fait de plus en plus grande de la part des administrations de ces écoles afin que les enseignants développent davantage les apprentissages cognitifs dans le but que les élèves les réussissent mieux lorsqu'ils seront plus grands, ce qui permettrait alors à l'école d'être mieux notée (Noel & Newman, 2003). En Suisse, on n'observe pas directement de pression de ce type et une des missions principale de l'école enfantine consiste simplement à « vivre ensemble » et, de cette manière, développer la socialisation des enfants (Giroud, Meyer & Veuthey, 2014).

Aux États-Unis, après avoir fixé comme objectif prioritaire (dès l'année 2000) que tous les enfants du pays soient prêts à débiter l'école (Kagan, Moore, & Bredekamp, 1995), le groupe de pilotage du *National Education Goals Panel* (1991) a développé cinq dimensions pour évaluer le bien-être des jeunes enfants : a) le bien-être physique et le développement moteur, b) le développement social et affectif, c) les stratégies d'apprentissage, d) le développement du langage et e) les connaissances et compétences cognitives. Pourtant, lorsque l'on parle d'éducation précoce, elles sont mises en parallèle ou en opposition. De plus, elles sont souvent classées par ordre d'importance et de priorité à développer durant l'école enfantine. Au risque de mettre en opposition le « vivre ensemble » et les apprentissages scolaires, Passerieux (2007) préfère parler de

socialisation scolaire afin de souligner que les enfants « apprennent ensemble ». En effet, il n'est pas possible de dissocier complètement chacune des activités proposées pour n'en développer qu'une seule à la fois, tout particulièrement lorsque l'on parle de structures préscolaires. Lorsqu'il y a apprentissage cognitif, se développent aussi des apprentissages affectifs et sociaux (Saada & Ducret, 2009), raison pour laquelle Amigues et Zerbato-Poudou (2000) introduisent le terme *socialisation scolaire* qui se compose de trois processus fondamentaux : 1) le rapport aux objets de savoir, 2) le rapport aux autres, et 3) le rapport à soi. Ces trois processus font échos aux dimensions cognitives, affectives et sociales.

Le Plan d'études romand pour l'école obligatoire rassemble les principaux objectifs adoptés par la déclaration³⁰ de la CIIP³¹ en 1989. Il porte beaucoup d'attention au développement de la socialisation des enfants durant le premier cycle.

Le cycle 1 fournit le cadre, les conditions et les moyens adéquats pour que cette transition [entre l'école et la famille] soit vécue harmonieusement dans le respect des exigences posées par le développement psychomoteur, psychologique et affectif de l'enfant. C'est pour cette raison qu'il est essentiel que les enseignantes et enseignants du cycle 1 et des deux premières années scolaires consacrent le temps nécessaire à aller à la rencontre de chaque enfant pour l'accompagner adéquatement en tant qu'individu mais aussi en tant que membre d'un groupe constitué lors de son entrée dans le système scolaire.

CIIP, 2010 (p. 24)

³⁰ Cette déclaration datant de 1989 définit les domaines de compétences qu'un enfant doit pouvoir développer durant sa scolarité obligatoire. Concrètement, il s'agit du développement de la langue maternelle (compréhension orale et écrite, capacité d'écriture et de lecture), de compétences linguistiques (allemand et anglais) tant à l'oral qu'à l'écrit, d'une culture mathématique, scientifique, artistique et des connaissances pour la prévention de sa propre santé et du comportement citoyen. La CIIP (1989) souhaite également que l'école publique transmette des valeurs sociales et développe, chez les enfants, des compétences transversales (réflexion, collaboration, communication, démarche critique et pensée créatrice).

³¹ Conférence intercantonale de l'instruction publique

Pour la CIIP (2010), les enjeux de ce premier cycle s'articulent autour de trois éléments fondamentaux : a) la socialisation, b) la construction des savoirs, et c) la mise en place d'outils cognitifs. Tout en relevant que le développement de la socialisation au rythme de chaque individu est important, elle mentionne clairement l'importance de développer également des apprentissages cognitifs durant ces premières années de scolarisation. Toutefois, les syndicats des enseignants vaudois et romands sont inquiets du nombre élevé d'objectifs à visée cognitive dans le PER et trouvent que l'école enfantine s'achemine vers une « *primarisation* »³² (Giroud, Meyer, & Veuthey, 2014). Selon Cosden, Zimmer et Tuss (1993) les enfants doivent pouvoir se socialiser au monde scolaire, jouer avec d'autres enfants, tout comme développer également des apprentissages pré-académiques avant de débiter l'école primaire. Dès lors, deux missions principales sont attribuées à l'école enfantine : il s'agit aborder les apprentissages de socialisation, puis les apprentissages précoces dans le domaine cognitif (Périsset Bagnoud, 2007).

Du côté des parents, malgré le fait que l'école enfantine soit souvent considérée comme un espace de jeu, la majorité des parents³³ interrogés dans l'enquête de Niikko et Havu-Nuutinen (2009) pensent que les apprentissages (tant sociaux que cognitifs) que l'enfant développe dans une structure préscolaire ne pourraient quand même pas se développer uniquement dans leur environnement familial.

Sur la base d'une autre étude menée auprès de plus de 250 parents scolarisant leur enfant dans une école maternelle située dans une zone d'éducation prioritaire (ZEP), Sellenet (2000) présente une classification du partage des tâches entre la famille et l'école réalisée suite à ses analyses des représentations parentales (voir tableau 1.1 à la page suivante).

³² Terme utilisé pour faire référence au style d'enseignement de l'école primaire et à ses contenus d'apprentissage.

³³ Étude menée en Finlande auprès de 95 parents questionnés à deux reprises durant l'année scolaire.

Tableau 1.1 : Le partage des tâches éducatives entre les familles et l'école vu par les parents (selon Sellenet, 2000, p. 268)

Domaines réservés aux parents	Domaines communs	Domaines attribués à l'école
<ul style="list-style-type: none"> • La morale, le savoir-vivre • Les représailles physiques ou morales • L'éducation religieuse • La vie de famille • Les rythmes familiaux • L'éducation, la propreté, l'hygiène de vie • Le domaine financier, politique • Les choix éducatifs • Les problèmes familiaux • La transmission de valeurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Le respect des autres, la politesse, le civisme 	<ul style="list-style-type: none"> • Les programmes scolaires, l'éveil de l'enfant • Les apprentissages de base et l'acquisition des connaissances • La surveillance des devoirs et, dans la cour, la surveillance de la violence, l'apprentissage de la vie en groupe • L'instruction • La lecture, la discipline

Les parents souhaitent que les aspects plus liés au développement des valeurs, de la morale, de l'éducation religieuse leur soient réservés tout comme ceux directement liés aux soins de base et à la vie familiale. Entre les deux environnements, on retrouve les règles de politesse et de civisme. Par contre, ils s'attendent à ce que les enseignants développent chez leurs enfants les connaissances et compétences de base, de la lecture et de la vie en groupe par exemple.

Du côté des enseignants de l'école enfantine, Giroud et al. (2014) observent que la socialisation est perçue comme un apprentissage à court terme et qui doit s'acquérir avant de pouvoir entrer dans de nouveaux apprentissages. Les enseignants travaillant dans des structures préscolaires sont davantage tentés de développer des compétences cognitives plutôt que socio-affectives auprès de leurs élèves, notamment lorsqu'ils sont en difficulté scolaire (Stipek, 2002). Pour les responsables pédagogiques du service de l'enseignement du canton du Valais par exemple, les enseignants de l'école enfantine proposent essentiellement des activités de socialisation alors que les enseignants eux-mêmes pensent développer prioritairement des habiletés cognitives (Périsset Bagnoud, 2007).

En résumé, lorsqu'il s'agit de savoir à quel âge un enfant devrait débiter, des arguments divers apparaissent quant aux deux environnements que sont la famille et l'école. Premièrement, les élèves ne sont pas égaux face à leurs connaissances des habitudes scolaires. Pour certains, la culture scolaire est déjà connue car ils sont nés dans un environnement familial très proche des normes, des structures et des symboles scolaires. Dès lors, quand ils débutent leur scolarité, ils sont malgré eux plus avancés que les enfants qui doivent commencer par acquérir ces compétences puisque ce langage scolaire leur est étranger. Deuxièmement, des arguments idéologiques ancrés dans un contexte socio-culturel, régional ou national se font entendre quant au rôle de la femme dans la société. L'évolution durant ces deux dernières décennies a poussé les politiques à trouver des alternatives pour que les mères puissent concilier famille et vie professionnelle. Nos sociétés occidentales ont besoin de main d'œuvre qualifiée, mais elles doivent également réfléchir à leur évolution démographique. Sans une politique familiale et un soutien de l'état, ces objectifs ne peuvent être atteints. Troisièmement, les bénéfices que la société peut retirer en développant des programmes de pré-éducation (mis en place de plus en plus tôt pour permettre aux enfants de se préparer avant de commencer l'école) sont considérables et se répercutent sur un ensemble d'autres aspects de la société en général. Dans notre contexte suisse, bien qu'elle soit devenue obligatoire, l'école enfantine remplit entre autres ce rôle de préparation à l'école primaire.

Enfin, même si certains pensent que l'école enfantine se *primarise* doucement, les apprentissages cognitifs ne se développent jamais sans toucher d'autres dimensions. Dès leur plus jeune âge, les enfants se socialisent à d'autres, à des règles, à des codes culturels et poursuivent cette socialisation dans cette structure qu'est l'école. Qu'il s'agisse des familles ou de l'école, l'enfant s'y socialise, apprend à vivre avec d'autres et à respecter des codes culturels. L'âge d'entrée à l'école enfantine permet d'anticiper le passage de la socialisation familiale à la socialisation scolaire, tout en permettant à l'enfant de développer des apprentissages cognitifs, affectifs, sociaux ou encore moteurs.

*... je me peindrai sans fard et sans modestie ;
je me montrerai à vous tel que je me vois, et tel
que je suis ; car, passant ma vie avec moi, je dois
me connaître, et je vois, par la manière dont
ceux qui pensent me connaître interprètent mes
actions et ma conduite, qu'ils n'y connaissent
rien. Personne au monde ne me connaît que moi
seul. Vous en jugerez quand j'aurai tout dit.*

*Jean-Jacques Rousseau (1972)
Première lettre à M. le Président de Malesherbes*

2. Approche conceptuelle

Avant d'aller plus loin dans notre raisonnement et de toucher le cœur de notre recherche, il nous semble nécessaire de présenter quelques éléments permettant de mieux appréhender les concepts avec lesquels nous souhaitons aborder notre objet de recherche. Ainsi, en interrogeant les croyances et les attentes parentales en matière d'apprentissage à développer durant l'école enfantine, nous abordons le chapitre des représentations sociales. En effet, les différentes croyances et attentes que nous développons en termes d'apprentissage à développer durant les premières années d'école obligatoire contribuent à l'examen de celles-ci, notamment par le biais des représentations sociales qu'ont les parents de l'école enfantine. Il paraît donc indispensable de définir ce qu'est une représentation, comment elle se forme et comme elle évolue.

Les représentations sociales sont essentiellement définies et étudiées en psychologie sociale. Le champ scolaire « offre un espace privilégié pour observer le jeu des représentations sociales, aux différents niveaux du système éducatif : le niveau politique où sont définies les finalités et les modalités d'organisation de la formation, le niveau de la hiérarchie institutionnelle dont les agents sont chargés de la mise en pratique de ces politiques, et le niveau des usagers, élèves et parents, du système scolaire » (Jodelet, 2013, p. 9.4). Cette approche est à l'intersection de l'individu et de son environnement social, et a pour but d'étudier le sens commun des acteurs du terrain. Étudier la pensée « naïve » ou le « sens commun » est primordial pour comprendre la dynamique sociale et voir comment les individus et les groupes sociaux agissent (Abric, 2011b) et interagissent entre eux. La société influence et modifie le sens commun de l'individu, surtout lorsqu'il cherche à se mettre en accord avec les normes et à éviter de se retrouver en conflit avec les idées véhiculées dans le groupe. Ainsi, il cherche à diminuer les tensions entre ses positions antérieures et les pressions actuelles du groupe, des institutions ou tout simplement des autres. S'intéresser seulement aux aspects individuels et au fonctionnement cognitif de l'individu ne permettrait donc pas de comprendre toute la dynamique des représentations sociales qu'ont les parents sur l'école. La sociologie apporte des outils supplémentaires pour analyser l'influence d'un méta-système relativement stable sur les croyances et attentes parentales.

D'après Doise (1992) trois ancrages sont à prendre en considération pour travailler sur les représentations sociales. Premièrement, un ancrage psychologique s'intéressant aux liens que peuvent avoir des attitudes, des croyances, des perceptions ou également des évaluations générales avec d'autres variables. Deuxièmement, un ancrage d'ordre sociologique afin de comparer les variations entre des groupes d'individus et leur position sociale. Troisièmement, un ancrage se situant sur le croisement des deux autres, plus communément appelé un ancrage psychosociologique car « les auteurs de ce courant font en général l'hypothèse que notre compréhension d'autrui, comme de nous-mêmes, se base sur des croyances largement diffusées auxquelles adhèrent, avec des intensités différentes, les membres de la société » (Doise, 1992, p. 189).

Deniger, Anne, Dubé et Goulet (2009) pensent qu'une meilleure connaissance des représentations qu'ont les parents sur l'école aiderait les enseignants et les responsables du système éducatif à mieux comprendre les attitudes des familles envers l'école. En effet, la contrainte relative aux positions sociales des différents groupes de parents qui sont en relation avec l'école – et qui vis-à-vis de cette dernière ont construit des croyances et ont développé des attentes pour la scolarisation de leur enfant – nous pousse à adopter cette approche conceptuelle. Nous définissons dans ce présent chapitre les représentations sociales et les concepts qui y sont directement associés en nous aidant d'auteurs du courant de la psychologie sociale qui les ont largement développés, mais tout en gardant comme cadre global le champ scolaire. Par conséquent, notre approche conceptuelle est de ce fait plutôt une approche en psychologie sociale de l'éducation.

2.1. Représentations sociales

Il s'agit, dans cette première section, d'apporter en particulier un éclairage théorique – que nous savons non exhaustif – permettant une meilleure compréhension de la genèse d'une représentation sociale (approche sociogénétique) et de sa structure interne (approche structurelle). Dans un premier temps, nous nous référons à quelques auteurs proches de la psychologie sociale parce que leurs travaux permettent d'apporter une meilleure compréhension des théories utilisées. Par la suite, nous essayons de différencier les concepts qui lui sont proches. Ceci est nécessaire dans la mesure où une certaine confusion s'installe parfois, car l'emploi qu'en font les auteurs varie selon leurs disciplines, leurs croyances épistémologiques et la culture de recherche dans laquelle ils sont ancrés (Seca, 2010), même si les représentations sociales englobent traditionnellement les opinions, les images, les croyances, les stéréotypes ou encore les attitudes (Roussiau & Bonardi, 2001). Ce petit détour nous permet ainsi de définir correctement les concepts sur lesquels nous nous appuyons au fil de ce travail et d'en proposer ainsi une définition. Par la suite, dans le troisième chapitre, nous présentons une revue de littérature traitant des questions de représentations sociales en lien direct, cette fois, avec l'image que les parents ont de l'école et de ce qu'ils attendent pour leur enfant.

2.1.1. REPRÉSENTATIONS INDIVIDUELLES ET REPRÉSENTATIONS COLLECTIVES

Durkheim (1898), père fondateur de la sociologie, est le premier à parler de représentations lorsqu'il traite des questions liées aux consciences individuelles et collectives. Les premières sont liées à l'individu lui-même et à ses cognitions propres. En s'inspirant directement des théories durkheimiennes, Sperber (1996) les nomme « représentations mentales et publiques » ; elles sont des cognitions, une intention voire une hypothèse propres à l'individu. Les deuxièmes, par contre, existent dans l'environnement et dans des textes qui sont partagés dans l'espace social. Pour Durkheim (1898), l'humain ne peut développer ses représentations individuelles en vase clos. Une structure plus forte, comme par exemple des croyances morales et religieuses, influencent forcément ses représentations. Ces croyances sont partagées par un même groupe ce qui crée des représentations collectives. L'auteur soulève que les faits sociaux sont indépendants des individus et, par conséquent, extérieurs aux consciences individuelles. Le groupe dicte quelles sont les normes acceptables et celles qui ne le sont pas, de quelle manière il faut agir ou penser. Cette conscience collective a donc une influence forte sur l'humain dans son quotidien. D'après Durkheim, ces consciences collectives peuvent exister sans l'être humain, car elles sont au-dessus de l'individu, elles sont achevées. Par conséquent, les représentations sociales le sont aussi, ce qui les fige et les rend statiques.

2.1.2. L'APPROCHE SOCIOGÉNÉTIQUE

Plus tard, Moscovici (1961) apporta une contribution majeure avec son étude sur la représentation sociale de la psychanalyse, soutenant ainsi une nouvelle définition de la représentation sociale. En particulier, il pose les jalons permettant la compréhension du processus de construction de ces représentations.

Pour lui, la représentation sociale se définit d'abord « comme un processus de médiation entre concept et perception » (p. 302) ; le premier processus étant comme une entité scientifique, un savoir objectif, et le deuxième étant de l'ordre des sensations, de l'affectif ou encore du kinesthésique. La représentation amènerait donc à un

va-et-vient entre ces deux, sans être que l'un ou que l'autre, mais devenant une troisième instance, intermédiaire entre la sphère cognitive et sensori-motrice. La représentation sociale contribue à la reproduction d'une connaissance, d'une réalité ou d'un objet sur un plan cognitif. « Autrement dit, un objet n'existe pas en lui-même, il existe pour un individu ou un groupe et par rapport à eux » (Abric, 2011a, p. 16). Ce remodelage de la réalité produit une information signifiante qui se construit dans le groupe au travers de la communication (Fischer, 2005). Une représentation sociale peut se former ou se transformer tant par voies informelles – socialisation, expérience ou mémoire collective par exemple – que par voies formelles tels le langage, l'éducation ou encore le système étatique (Markova, 1999).

Pour Moscovici (1961) le processus de construction d'une représentation sociale est découpé en deux temps. Le premier, qui est appelé *objectivation*, consiste à sélectionner et décontextualiser les informations circulant dans la société parce que les individus n'arrivent pas à prendre en compte toute l'information disponible. Ensuite, ils vont la schématiser en donnant un rôle plus important à certaines informations qui sont alors retenues. De l'image réelle, de l'objet, ou même du savoir scientifique, l'*objectivation* permet la construction de la réalité sociale. Puis dans un deuxième temps, l'*ancrage* se réalise une fois que les individus enracent les informations de l'objet dans leur propre système de valeurs. Ensuite, pour qu'il puisse y avoir l'intégration d'une représentation, il est encore nécessaire que ces informations soient retenues et partagées à l'intérieur du groupe social, puisque « si l'*objectivation* explique comment les éléments représentés d'une théorie s'intègrent en tant que termes de la réalité sociale, l'*ancrage* permet de comprendre la façon dont ils contribuent à exprimer et à constituer des rapports sociaux » (p. 318). En communiquant avec d'autres personnes, les individus participent à la construction d'une représentation sociale (Doise, 1984).

Dans une étude ayant pour but d'évaluer le système représentationnel des conducteurs quant à la croyance sur la vitesse, Pianelli, Abric et Saad (2010) observent que les représentations sociales qui sont déjà à disposition de l'individu jouent un rôle important lors du processus d'ancrage d'une nouvelle représentation. Dès lors, ils

pensent que le système représentationnel déjà en place agit aussi sur la sélection et la décontextualisation des informations pour générer une nouvelle représentation.

2.1.3. L'APPROCHE STRUCTURALE

La structure d'une représentation sociale se subdivise en deux : d'une part le *noyau*, comprenant les éléments centraux, et d'autre part les *éléments périphériques* qui gravitent autour du noyau (Abric, 1984, 2011). Le noyau est un système central stable d'une représentation qui permet de gérer les incohérences et la diversité des éléments périphériques car il résiste au changement. Il est directement lié aux conditions historiques, idéologiques et sociologiques. Par contre, si le noyau se modifie, la représentation ne sera plus la même. Le noyau est constitué d'éléments cognitifs qui ont une fonction génératrice permettant de déterminer la signification des autres éléments d'une représentation sociale ainsi qu'une fonction organisatrice qui détermine la nature des liens entre ces différents éléments. « Les éléments centraux permettraient alors aux individus de définir l'objet de représentation à partir de termes communs, donnant ainsi une illusion de consensus, mais susceptibles de recevoir des interprétations variées en fonction des contextes et des expériences individuelles » (Molinier & Martos, 2005, p. 3.2). Les éléments périphériques ont également un rôle essentiel à jouer. En effet, ils vont permettre à l'individu de mieux comprendre son environnement en lui apportant une série d'éléments lui permettant de le définir et de réagir dans une situation. Ils agissent aussi comme tampons entre d'éventuels éléments perturbateurs et le noyau. Pour agir ainsi, le système périphérique se transforme sans affecter directement la représentation. Pouvant évoluer et se modifier, les nouveaux éléments cognitifs vont être rajoutés à ce système.

Les représentations ne sont pas toutes aussi lisses et stables avec un noyau central et des éléments qui gravitent autour comme nous pourrions l'imaginer avec la terre et son satellite naturel qu'est la lune. Les représentations disposent d'une structure, mais cette dernière varie de l'une à l'autre. Seca (2010) schématise la configuration d'une représentation sociale en un processus de formation (figure 1.4). En effet, les représentations faiblement structurées,

appelées groupements cognitifs, gravitent autour ou se rapprochent d'une représentation forte et plus stable pour ensuite se former en une représentation fortement structurée. Cette dernière est donc moins encline à se modifier que la représentation faiblement structurée. De plus, du moment où elles appartiennent à un même environnement social, elles sont structurées en réseau et s'imprègnent d'idéologies, de croyances et de valeurs communes (Pianelli et al., 2010).

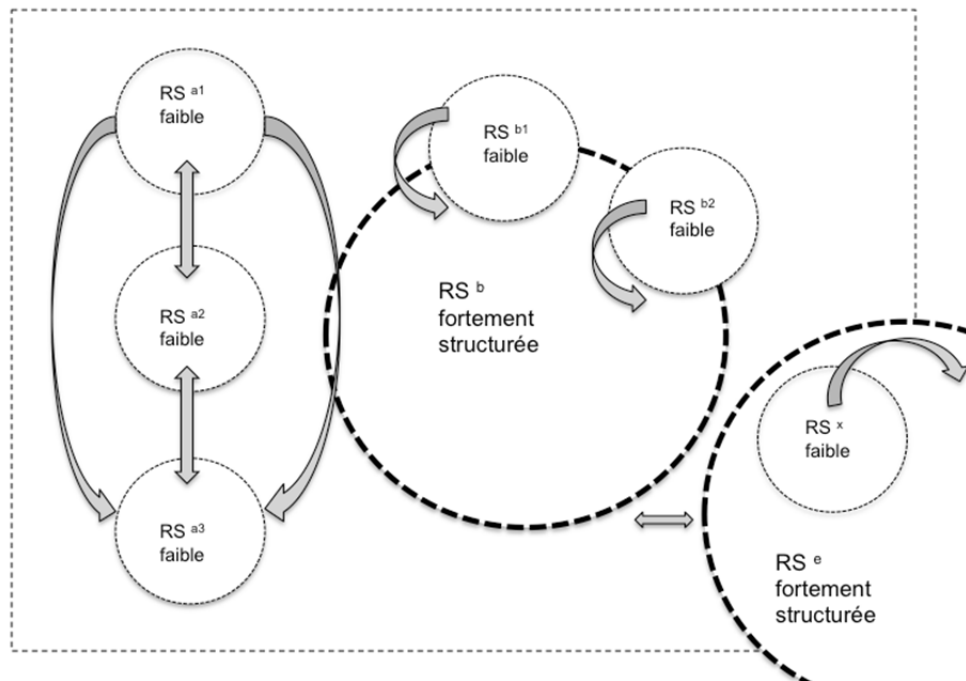


Figure 1.4 : Configuration d'une représentation en train de se former (Seca, 2010, p. 49)

2.1.4. FONCTION D'UNE REPRÉSENTATION SOCIALE

Jouant un rôle essentiel dans la dynamique des relations sociales et dans les pratiques des individus, quatre fonctions essentielles d'une représentation sociale sont à relever en particulier (Abric, 2011b)³⁴. Premièrement, elles ont une fonction de savoir puisqu'elles offrent à l'individu la possibilité de comprendre et d'expliquer la réalité en

³⁴ Ces fonctions ont été décrites en détail par Abric en 1994 dans le chapitre « Les représentations sociales : aspects théoriques » de son livre. Depuis, cet ouvrage (Pratiques sociales et représentations) en est à sa troisième édition.

définissant un cadre de référence spécifique qui permet de communiquer avec autrui. Cette recherche de compréhension permet à l'individu de remodeler ses représentations. Deuxièmement, elles disposent d'une fonction identitaire qui permet à l'individu de s'identifier à un groupe social tout en s'imprégnant des valeurs, idéologies et normes du groupe social dans lequel il se trouve. Puis, troisièmement, elles ont une fonction d'orientation qui a pour but de guider l'individu et le groupe en agissant sur leurs attentes, leurs comportements et leurs pratiques. Et finalement, une fonction justificatrice agissant après l'action afin de permettre aux individus de légitimer et d'expliquer leurs actions.

2.1.5. DISTANCE ENTRE LA REPRÉSENTATION SOCIALE ET L'OBJET

Trois dimensions interviennent pour prendre en compte la distance perçue entre une représentation et un objet (Abric, 2011b). Il s'agit tout d'abord de la connaissance plus au moins approfondie qu'un individu a de l'objet en question. L'implication donne quant à elle des informations sur le positionnement de l'individu par rapport à l'objet (p.ex. le fait qu'il se sente concerné). Finalement, on trouve le comportement que ce dernier entretient directement avec l'objet concerné. C'est quelques années après avoir défini théoriquement les dimensions impliquées dans le processus de distanciation que Dany et Abric (2007) en apportent une preuve empirique au travers de leur étude sur la distance existante entre la représentation du cannabis et l'objet cannabis en soi. Leurs résultats suggèrent que plus la distance est grande par rapport à l'objet, plus les individus activent une représentation évaluative et jugeante.

2.2. Transformation et changement d'une représentation sociale

Les représentations sociales sont indirectement inscrites dans des périodes historiques et, par conséquent, sont constamment influencées par les changements sociaux (Seca, 2010). La thèse de doctorat de Guimelli (1985, publiée en 1989) apporte des observations sur les mécanismes de transformation des représentations sociales. Dans cette recherche, l'auteur démontre que les chasseurs du Languedoc, en France, ont dû réadapter leurs croyances de la

chasse suite à des événements extérieurs. En effet, suite à une épidémie de myxomatose qui décima pratiquement toute la population de lièvres et de lapins de la région, il n'y avait plus assez de gibier. Il fallait alors trouver d'autres proies, mais ces dernières se reproduisant plus lentement, il y a eu la nécessité de trouver une autre solution. Les jeunes chasseurs décidèrent d'introduire du gibier d'élevage dans la nature. La représentation d'une activité lucrative de la chasse pour les anciens s'est transformée en une activité sportive dans laquelle le gibier n'était plus l'élément majeur. Cet exemple particulier illustre que tout individu qui est en conflit entre ses croyances, idéologies et attitudes, va chercher à rééquilibrer ses conduites en cherchant de nouvelles explications et en activant de nouvelles cognitions (Seca, 2010).

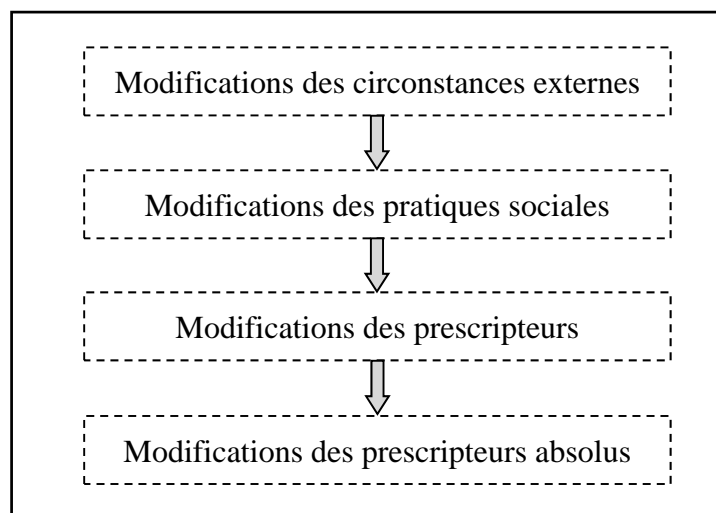


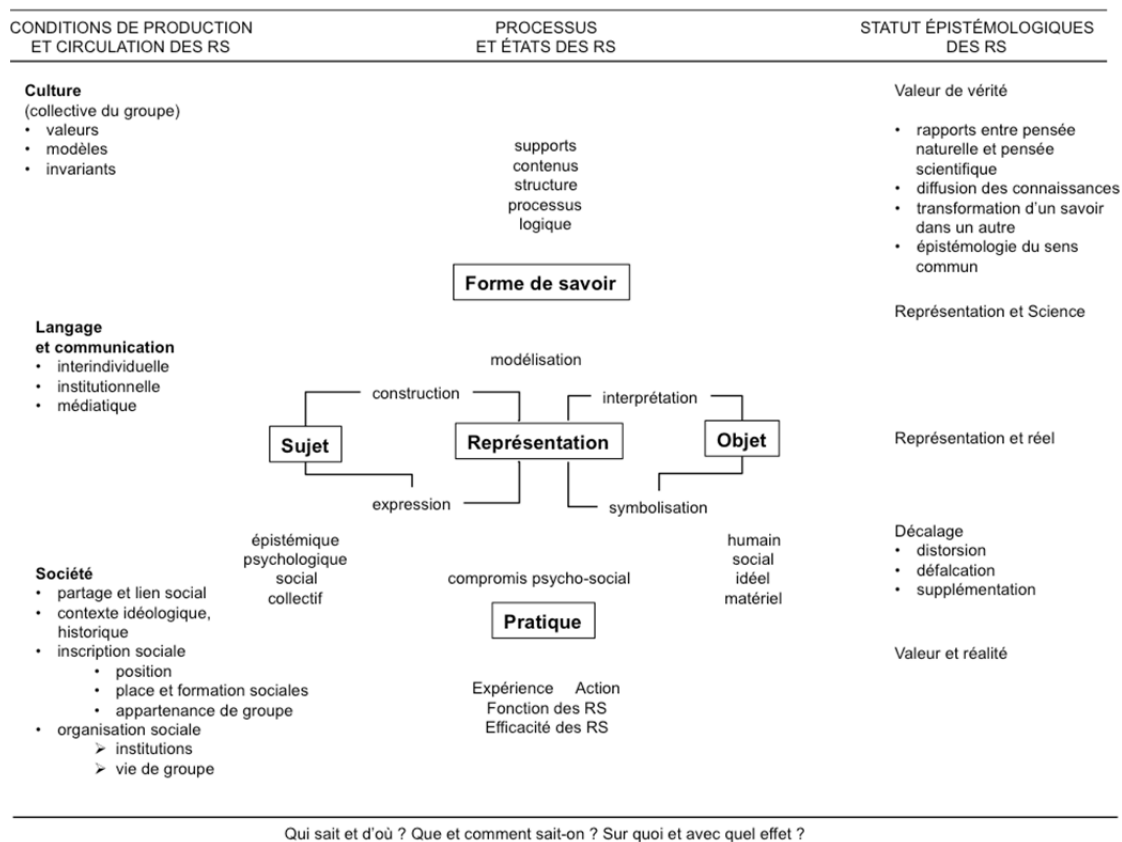
Figure 1.5 : Synthèse descriptive schématisée des processus de modification d'une représentation sociale (Flament, 2011)

Dans son schéma (figure 1.5 ci-dessus) – qui se veut plus pédagogique qu'heuristique – Flament (2011) propose un processus de transformation des représentations sociales par l'évolution des pratiques sociales. Les circonstances externes concernent tous les éléments hors de la représentation sociale et ainsi, indépendantes du groupe d'individus. Les pratiques sociales sont des comportements globaux qui n'ont d'autres choix que d'évoluer pour s'adapter aux changements externes. Les deux dernières étapes permettent à l'individu de ne pas devoir réaliser trop d'efforts

cognitifs à la fois. En effet, d’abord il intègre ces modifications de manière conditionnelle et, si le processus de changement doit arriver à une modification majeure, le prescripteur (instance qui va avoir un impact direct sur le comportement) deviendra dès lors absolu. Si les conditions changent en cours de route, ce processus de modification n’ira pas jusqu’à son terme. Par contre, si de bonnes raisons sont réunies, le processus peut aboutir. Par ailleurs, il est difficile de se faire une idée du temps nécessaire pour la totalité de ce processus.

2.2.1. L’ESPACE D’ÉTUDES DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Les représentations sociales sont des phénomènes très largement observés et construits par les chercheurs en sciences humaines. Les études dans le domaine étant nombreuses, Jodelet (1989) propose un schéma qui permet de présenter l’espace des études des représentations sociales. Nous le reprenons ci-dessous (figure 1.6).



Qui sait et d’où ? Que et comment sait-on ? Sur quoi et avec quel effet ?

Figure 1.6 : L’espace d’études des représentations sociales (Jodelet, 1989, p. 60)

Plusieurs dimensions de cette figure 1.6 ont déjà fait l'objet de description et d'explications dans les sections précédentes et d'autres seront présentées par après, car elles sont en lien direct avec notre problématique. Il s'agit donc maintenant d'expliquer brièvement cette figure sans revenir sur chacun des éléments qui la constituent. Comme le montre Jodelet (1989), les représentations se construisent par l'interaction entre le sujet et l'objet qui ont tous deux des caractéristiques qui leur sont propres. L'intérêt d'étudier les représentations sociales est justement de prendre en considération les aspects sociaux qui sont directement liés au sujet et qui vont influencer son activité cognitive et l'activité mentale de son groupe. Par exemple, si l'on souhaite prendre en compte les représentations sociales sur l'école, il est nécessaire de comprendre ce qui se passe en classe, mais également d'appréhender le système et les liens entre les individus selon leur position sociale, leurs idéologies ou encore l'organisation sociale des différents niveaux institutionnels (Gilly, 1989). La représentation est une forme de savoir modélisé par l'analyse de ses caractéristiques. Elle permet au sujet d'agir dans son environnement en ajustant ses pratiques. Jodelet (1989) se pose des questions fondamentales (Qui sait et d'où ? Que et comment sait-on ? Sur quoi et avec quel effet ?) qui sont traversées, pour y trouver des réponses, par trois ordres de problématiques dans le champ d'études sur les représentations sociales : 1) les conditions de production et circulation de ces dernières, 2) leurs processus et états, et 3) leur statut épistémologique.

Les croyances parentales sur les apprentissages développés durant l'école enfantine et les attentes de ces mêmes parents quant aux apprentissages qu'ils souhaitent que leur enfant développe s'inscrivent en partie dans ce champ d'études des représentations sociales. De nombreux éléments directement reliés aux croyances parentales qui sont expliqués dans les chapitres suivants, mais aussi les éléments théoriques qui nous ont permis de discuter l'éducation préscolaire, son histoire, son inscription sociale et contextuelle dans une société, tout comme les tensions entre l'environnement familial et l'environnement scolaire s'insèrent parfaitement dans cet espace proposé par Jodelet (1989). Nous y reviendrons plus en détail lors de l'interprétation des résultats de notre recherche (quatrième partie de cette publication).

Pour conclure ce chapitre, nous retenons la définition d'Abric (2011a) pour qui la représentation est « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (p. 17). Nous y reviendrons plus loin en approfondissant tout particulièrement la fonction de compréhension de la réalité à travers le système de référence des parents.

*Nous aimons les photos jaunies, y compris celles
d'une époque qui ne fut pas la nôtre mais qui
finit par participer des rêveries de notre enfance.
À l'école, l'odeur d'une craie est un peu notre
madeleine de Proust. Plus le monde change, plus
l'avenir est improbable et plus la nostalgie
s'installe dans les représentations de l'école.*

*Philippe Meirieu (2000)
L'École et les parents : la grande explication*

3. Croyances parentales et école

Dans du chapitre précédent, nous avons présenté et délimité le concept de représentation sociale, ses fonctions et son évolution. Nous avons pu voir que les représentations sociales sont faites de croyances, de conceptions d'opinions, de stéréotypes ou encore d'attitudes (Roussiau & Bonardi, 2001). Kalampaliki (2008) utilise une métaphore intéressante : si une représentation sociale était un moteur, les croyances seraient le carburant pour le faire fonctionner. Dans ce travail, nous adopterons le terme de *croyances* et, par la suite, de *croyances parentales*. Par analogie, les croyances parentales en matière d'apprentissages à développer durant l'école enfantine sont le « carburant » des parents qui leur permet de faire tourner le « moteur » de la représentation sociale qu'ils ont de l'école enfantine dans son ensemble.

Dans ce chapitre, nous présentons tout d'abord brièvement une définition du concept de croyance. Puis, de manière plus précise, nous présentons des recherches (souvent issues de la tradition

anglophone) qui expriment le concept de croyances parentales selon trois terminologies : *parents' beliefs* (par exemple : Booth, 1999 ; Miller, 1988 ; Okagaki & Sternberg, 1993 ; Simpkins, Fredricks, & Eccles, 2012), *parental conceptions* (par exemple : Barbarin et al., 2008 ; Diamond, Reagan, & Bandyk, 2000) et *parents' ideas* (par exemple : Goodnow, 1988 ; Palacios, 1990). Nous les utilisons ici comme synonymes et la traduction que nous gardons est celle de *croyances parentales*.

Il est relativement difficile de définir le concept de croyances car les définitions sont peu comparables, voire parfois contradictoires (Lafortune, Deaudelin, & Doudin, 2003). Selon Martin (1987) les croyances sont « l'ensemble des propositions auxquelles le locuteur est en mesure d'attribuer une valeur de vérité » (p. 21). Pour Sperber (1996), elles sont produites par des processus cognitifs et se subdivisent en deux types : *les croyances intuitives* et *les croyances réflexives*. Les premières sont le produit d'un processus spontané et inconscient. Elles sont fiables et permettent d'offrir une image du monde faisant preuve de bon sens. Elles s'appuient directement sur des informations issues de l'environnement. Elles offrent au sujet un arrière-plan pour communiquer et pour construire ses croyances réflexives. De plus, elles ont pour particularité d'être rigides et, par conséquent, elles n'évoluent et se modifient que peu. Les croyances réflexives, quant à elles, se trouvent imbriquées entre les croyances intuitives et sont d'un deuxième ordre. Elles sont comprises par le sujet, car elles se construisent et se justifient en fonction des croyances intuitives. Le sujet a conscience de ses croyances réflexives et décide consciemment de les propager par la communication. Contrairement aux premières, les croyances réflexives sont souvent amenées à se modifier et à évoluer à travers le temps.

Dans la littérature scientifique, les croyances parentales sont interrogées et discutées par les chercheurs sous différents angles. Nous résumons ci-dessous (par ordre chronologique) un certain nombre de problématiques abordées dans les publications à ce sujet :

- influence des croyances des parents concernant la difficulté de l'apprentissage des mathématiques pour leur enfant sur le sentiment de compétence de ce dernier (Parsons, Adler, & Kaczala, 1982) ;

-
- croyances parentales concernant la construction de compétences cognitives et ses effets possibles sur le comportement des parents et le développement de l'enfant (Miller, 1988) ;
 - impact du parcours scolaire, du statut professionnel, du contexte d'habitation et des expériences parentales antérieures sur les croyances liées au développement des enfants et à leur éducation (Palacios, 1990) ;
 - croyances parentales relatives au type d'éducation à apporter à l'enfant, et aux différents éléments caractérisant l'intelligence (Okagaki & Sternberg, 1993) ;
 - différences ethniques concernant les croyances des parents relatives aux capacités de leur enfant dans différents domaines (Galper, Wigfield, & Seefeldt, 1997) ;
 - croyances parentales (des mères en particulier) au sujet du développement des compétences et des habiletés sociales de l'enfant avec besoins spéciaux (Booth, 1999) ;
 - prédiction de l'utilisation de stratégies (centrées sur la tâche ou évitement) en lecture en fonction des croyances parentales relatives à la compétence scolaire de leur enfant (Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen, & Rasku-Puttonen, 2002) ;
 - divergences de croyances parentales concernant l'importance d'apporter de l'aide durant leurs devoirs selon l'âge de l'enfant et la réussite perçue (Drummond & Stipek, 2004) ;
 - structuration des croyances parentales en matière de prise en charge de leur enfant, notamment concernant la préparation à l'école (Gamble, Ewing, & Wilhlem, 2009) ;

- liens entre les pratiques éducatives instaurées dans le milieu familial, les croyances quant au développement et à l'éducation et les performances scolaires des élèves (Tazouti, Malarde & Michea, 2010) ;
- différences culturelles de croyances parentales quant à la place du jeu comme facilitateur pour les apprentissages (Singh & Gupta, 2012) ;
- influence des croyances parentales vis-à-vis du sport, de la musique et des mathématiques sur les comportements de l'enfant dans ces domaines à court et à moyen terme (Simpkins et al., 2012) ;
- mise en évidence d'une typologie de parents basée sur leurs comportements, leurs attitudes et leurs croyances concernant l'école (Pelletier, Collerette, Turcotte, & Beaulieu, 2013) ;
- impact des croyances parentales et du réseau social sur l'engagement des parents dans l'éducation de leurs enfants (Eng, Szmodis, & Mulsow, 2014) ;
- liens entre les croyances parentales relatives aux émotions (importance accordée ou acceptation des réactions affectives) et stratégies de socialisation et d'autorégulation de l'enfant (Meyer, Raikes, Virmani, Waters, & Tompson, 2014) ;
- buts (de maîtrise vs de performance) et croyances d'efficacité scolaire de l'enfant comme prédicteurs de l'implication des parents dans le travail à domicile (Gonida & Cortina, 2014).

Cette liste non exhaustive montre bien à quel point le sujet peut être abordé de différentes manières. Sans entrer dans le détail, les recherches appréhendent ce thème avec des problématiques, des méthodologies et des contextes très variés. Toutefois, aucune ne porte sur les croyances que manifestent les parents quant aux compétences qu'un enfant développera durant sa scolarisation à l'école enfantine.

Le concept qui nous semble le mieux s'appliquer à notre étude est celui de croyances parentales en matière de *readiness* qui se définit par la perception parentale concernant le niveau d'acquisition des compétences préscolaires qu'un enfant doit avoir acquis avant de commencer l'école enfantine (Kagan, 1992).

3.1. Croyances parentales en matière de *readiness*

L'entrée à l'école est un moment clé tant pour l'enfant que pour les parents qui sont ainsi contraints de s'adapter à un nouveau milieu : l'environnement scolaire. Qu'il s'agisse de l'âge de l'enfant, des stades du développement ou des contenus d'apprentissages, les parents développent de nombreuses croyances relatives à la préparation de leur enfant pour l'école enfantine. Nous présentons plusieurs résultats de recherches empiriques afin de mettre d'abord en évidence quelles sont les croyances parentales en matière de *readiness*, avant de comprendre comment elles se modulent en fonction de facteurs contextuels et individuels.

En guise d'exemple, nous présentons la recherche de Kim, Murdock et Choi (2005)³⁵ dans laquelle les auteurs mentionnent les apprentissages que les parents jugent importants de faire avant que l'enfant puisse débiter l'école enfantine (voir tableau 1.2 à la page suivante). Il ressort ainsi de cette étude que les compétences de communication orale sont jugées les plus importantes par l'ensemble des parents. Puis, succèdent toutes les compétences que nous regroupons sous *habitudes scolaires* et que ces auteurs nomment : attendre et partager, être enthousiaste et curieux, se tenir tranquille ou encore être attentif. Le développement de la motricité fine (dimension de l'utilisation du crayon et du pinceau) arrive en cinquième position avant les apprentissages cognitifs (compter jusqu'à vingt ou connaître l'alphabet).

³⁵ Données récoltées par le *National Center for Education Statistics* auprès de N=4'356 parents aux États-Unis lors de la deuxième *National Education Survey* en 1993.

Tableau 1.2 : Croyances parentales en matière de *readiness* avant de commencer l'école enfantine : moyennes et écarts-types [échelle de Likert allant de 1 (pas important) à 5 (essentiel)] (données tirées de Kim et al., 2005)

Dimensions	Moyennes (écarts-types)
Communiquer par oral	4.23 (0.57)
Attendre son tour et partager	4.20 (0.58)
Être enthousiasme et curiosité	4.10 (0.62)
Se tenir tranquille et être attentif	4.00 (0.66)
Utiliser un crayon et un pinceau	3.80 (0.78)
Compter jusqu'à vingt	3.70 (0.90)
Connaître l'alphabet	3.66 (0.85)

Kim et al. (2005) ont également réalisé une analyse en cluster afin de déterminer des profils de parents selon leurs croyances en matière de *readiness*. De leurs analyses se dégagent trois profils différents (p. 8) :

1. *Typical parent group* : ces parents ont des croyances similaires à l'échantillon global (cf. tableau 1.2). Les moyennes qu'ils obtiennent pour les différents apprentissages sont proches de l'ensemble du groupe de parents et l'ordre d'importance donné aux *readiness* est le même que dans ce tableau.
2. *High standards group* : en matière de *readiness*, ces parents ont des croyances très élevées pour toutes les dimensions y compris toutes celles qui touchent aux apprentissages cognitifs.
3. *Low academic emphasis group* : ces parents ont des croyances en matière de *readiness* très faibles pour les dimensions cognitives (compter jusqu'à vingt et connaître alphabet), alors que pour les autres dimensions, ils se rapprochent du deuxième groupe.

Ils ont ensuite cherché à déterminer quelles étaient les caractéristiques individuelles permettant d'expliquer la présence des parents dans l'un des trois groupes. Le groupe des parents avec des croyances très élevées pour chacune des dimensions (deuxième groupe) sont des parents avec un haut revenu et une formation plus élevée que ne le sont les parents du premier groupe. Le troisième groupe se caractérise plus ou moins comme le deuxième groupe, à l'exception de leur âge. En effet, si les parents de ce groupe ont aussi un bon niveau de formation, ils se révèlent être un peu plus âgés. Ils s'attendent moins à ce que les apprentissages cognitifs soient développés avant de commencer l'école enfantine (Kim et al., 2005).

De leur côté, Hatcher, Nuner, et Paulsel (2012)³⁶ obtiennent des résultats qui vont dans le même sens. En effet, en questionnant les parents qui inscrivent leur enfant dans un programme de préparation (du type école maternelle ou crèche), ils observent que les parents perçoivent les compétences sociales et émotionnelles comme étant les plus importantes à acquérir avant de commencer l'école enfantine. Viennent ensuite les compétences de pré-lecture et de pré-écriture en passant par un contact avec les albums de jeunesse. Les parents pensent avant tout qu'un enfant doit être capable d'interagir avec ses pairs et l'enseignant avant d'acquérir des compétences cognitives. Dans un tout autre contexte social, Zhang, Sun et Gai (2008) observent les parents chinois et leurs croyances en matière de *readiness*. Les parents pensent que l'enfant doit trouver de l'intérêt dans l'apprentissage, être capable de s'engager individuellement dans les activités pour apprendre et être capable de suivre les instructions de son enseignant. Pour ces parents chinois, il est important que l'enfant puisse interagir dès le premier jour avec l'enseignant et, pour y arriver, il doit être prêt à le faire avant de commencer l'école. Ainsi, les résultats de cette étude montrent que, d'après les parents interrogés, il s'agit prioritairement d'habitudes scolaires et d'autonomie que l'enfant a besoin d'acquérir avant d'entrer à l'école enfantine.

³⁶ Étude exploratoire menée auprès de 13 éducateurs et 16 parents.

Diamond et ses collègues (2000)³⁷ ont également travaillé sur les questions de croyances parentales en matière de *readiness*, mais en s'intéressant aux facteurs qui influencent les familles à différer d'une année l'entrée à l'école enfantine pour leur enfant. L'analyse factorielle leur permet faire émerger cinq groupes d'habiletés et de comportements à acquérir avant de commencer l'école enfantine : 1) habiletés pré-académiques, 2) habiletés relatives au comportement, 3) habiletés à parler et à écouter, 4) développement de la motricité fine, et 5) contrôle des comportements à risque. Les parents qui perçoivent ces *readiness* comme étant acquises par leur enfant le laisseront débiter sa scolarité. Par contre, ceux qui pensent que leur enfant n'est pas encore en mesure de gérer son comportement seraient plus enclins à retarder d'une année son entrée à l'école.

Barbarin et al. (2008)³⁸ ont mené une étude auprès de 452 parents avec pour objectif de recueillir les croyances parentales en matière de *readiness* avant de commencer l'école obligatoire (à la différence de la recherche présentée précédemment où il s'agissait de commencer l'école enfantine). Ces auteurs ont dégagé 59 unités de sens qu'ils ont regroupées en 9 dimensions d'apprentissages. Le tableau 1.3 (voir page suivante) regroupe ces dimensions selon l'ordre d'importance perçu par les parents. La capacité à nommer, le développement du langage et les compétences sociales sont considérés comme étant les trois types d'apprentissages les plus importants à acquérir avant de commencer l'école. Ainsi, contrairement aux conclusions des études de Diamond et al. (2000), Hatcher et al. (2012), Kim et al. (2005) ou encore Zhang et al. (2008) qui relèvent toutes que les croyances parentales en matière de *readiness* avant de commencer l'école enfantine sont davantage centrées sur les habitudes scolaires et les compétences sociales

³⁷ Ils ont également travaillé sur les données du *National Education Survey* (voir note 35), mais en ne conservant que 2'059 parents.

³⁸ Vingt-cinq interviewers de langue anglaise ou espagnole ont téléphoné aux parents pour leur poser des questions semi-ouvertes sur ce qu'ils pensent qu'un enfant devrait développer et avoir comme compétences avant de commencer l'école enfantine. Les parents ayant répondu aux questions de l'enquêteur recevaient 25 dollars. Parallèlement, les compétences des enfants ont été évaluées par plusieurs tests d'habileté dans différents domaines.

(voir plus haut), Barbarin et al. (2008) démontrent que lorsqu'il s'agit de *readiness* pour commencer la première année primaire, les parents perçoivent certaines compétences cognitives comme plus importantes que les compétences sociales.

Tableau 1.3 : Croyances parentales en matière d'apprentissages faisant partie des *readiness* et taux d'apparition lors des entretiens (données tirées de Barbarin et al., 2008)

Dimensions d'apprentissage	Exemples	Degré d'importance perçu par les parents
Capacité à nommer	Nommer des objets, des lettres, des nombres, des animaux	66%
Alphabétisation précoce	Prononcer de lettres, de sons, lire et écrire son prénom, développer du vocabulaire	50%
Compétences sociales	Interagir de manière positive avec ses pairs	27%
Connaissances générales	S'identifier, donner son adresse	24%
Autorégulation	S'adapter aux attentes de l'école, aux habitudes scolaires	20%
Autonomie	Choisir des activités sans l'aide d'un adulte	18%
Développement moteur	Coordonner ses mouvements en matière de motricité globale et fine	4%
Mathématiques précoces	Compter de l'argent, additionner des petits nombres, ...	4%
Esprit déductif	Résoudre un problème à l'aide d'hypothèses, raisonner par déduction	< 1%

3.1.1. STATUT SOCIO-ÉCONOMIQUE ET CROYANCES PARENTALES

Lareau (1987) relève que les familles issues des classes moyennes ou supérieures perçoivent mieux l'environnement scolaire et, du reste, partagent plus facilement les codes de l'école et des enseignants. À l'inverse, les parents des classes populaires ne partagent pas les mêmes références que le système scolaire. Ainsi, malgré eux, l'environnement scolaire se révèle être indépendant de leur environnement familial. Cette auteure parle d'*interdépendance* pour les classes moyennes et d'*indépendance* pour les classes populaires. Chauveau et Rogovas-Chauveau (1992) indiquent que les parents des milieux populaires trouvent que les enseignants du CP³⁹ favorisent davantage le jeu, l'expression libre, les activités socio-éducatives au détriment des connaissances de base. Pour ces parents, il faudrait davantage développer ces connaissances de base telles la lecture, l'écriture ou encore la calculation. Boubekeur (1997)⁴⁰ retrouve des croyances parentales similaires. Il relève que les parents appartenant aux classes sociales inférieures ont une vision plus traditionnelle de l'école (enseignement civique, moral, religieux, professionnel et intellectuel) alors que ceux qui sont issus de classes moyennes et supérieures perçoivent quant à eux l'enseignement d'aptitudes et de capacités comme étant prioritaire à développer afin que leur enfant devienne le plus autonome possible dans ses apprentissages ; résultats totalement similaires à ceux qu'avaient exposés Delhaye et Pourtois en 1981 déjà⁴¹. En effet, il y a plus de 30 ans, les mères des milieux plutôt défavorisés percevaient l'apprentissage et l'instruction comme étant seulement reliés aux apprentissages de base (écriture, lecture et calcul) alors que les mères des milieux plutôt favorisés étaient principalement attentives aux aspects relationnels et sociaux.

³⁹ Le cours préparatoire (CP) est un degré scolaire en France qui se situe directement après l'école maternelle.

⁴⁰ Recherche menée en Algérie auprès de 120 pères et mères ayant un enfant à l'École fondamentale polytechnique.

⁴¹ Recherche menée en Belgique auprès de 40 mères, dont 20 issues de milieux plutôt défavorisés et 20 autres de milieux plutôt favorisés.

En matière de *readiness*, Barbarin et al. (2008) ne trouvent pas de liens directs entre le statut socioéconomique, la formation ou encore le groupe ethnique des parents et leurs croyances. Par contre, ils observent que les parents qui ont un emploi fixe ont des croyances plus élevées comparativement au groupe de parents qui sont dans une situation d'insécurité professionnelle. Pour Kim et al. (2005), les parents les plus âgés, les mieux formés et avec un bon niveau socioéconomique perçoivent les compétences sociales comme plus importantes à développer avant l'entrée à l'école enfantine que celles rattachées au domaine cognitif. Selon l'étude de Piotrkowski, Botsko et Matthews (2000)⁴², les parents à revenu faible considèrent comme « absolument nécessaire » que leurs enfants puissent nommer les lettres de leur prénom, connaître les couleurs et compter jusqu'à quinze. Les conclusions de l'étude de West et Haskins (1995)⁴³ vont aussi dans le même sens puisque ces auteurs observent que les parents qui ne sont pas au minimum diplômés d'un collègue perçoivent les apprentissages cognitifs (compéter jusqu'à vingt et connaître les lettres de l'alphabet) comme étant les plus importants à acquérir avant que l'enfant ne débute l'école enfantine.

⁴² Recherche menée auprès de 335 parents d'une école implantée dans un quartier pauvre de New York.

⁴³ Rapport de recherche qui présente une étude menée auprès de 4'423 parents aux États-Unis.

Espérer, c'est attendre d'une personne qu'elle nous fasse un don. Avoir des espérances, au contraire, nous fait attendre notre satisfaction d'un processus prévisible qui produira ce que nous avons le droit de demander.

*Ivan Illich (1971)
Une société sans école*

4. Attentes parentales et école

Dans la littérature anglophone en particulier, l'idée que les parents ont des attentes en matière de scolarité est présente depuis bien longtemps. Les chercheurs qui les opérationnalisent les considèrent souvent comme une variable médiatrice entre les compétences parentales et la réussite scolaire de leur enfant (Seginer, 1983).

4.1. Attentes et aspirations

Dans leur revue de la littérature, Yamamoto et Holloway (2010) définissent et distinguent les attentes parentales (*parental expectations*) des aspirations parentales (*parental aspiration*) par leur opérationnalisation qui n'est pas identique. En effet, alors que les premières (attentes parentales) sont des attentes réelles⁴⁴ et basées sur une évaluation des performances actuelles de leur enfant, les

⁴⁴ Les attentes réelles ou réalistes sont définies dans la littérature anglaise comme *expectations* alors que les attentes idéales ou idéalisées et orientées vers un ego personnel sont définies comme *aspirations* (Haller, 1968 ; Seginer, 1983).

secondes (aspirations parentales) sont des souhaits ou des buts qu'ils se fixent pour leur enfant. Ainsi, la personne (le parent en l'occurrence) qui a des attentes (*expectations*) envers une autre personne (l'enfant) anticipe le comportement de l'enfant selon son évaluation personnelle en l'ajustant entre ses observations réelles et ses aspirations (Finn, 1972).

Alors que certaines recherches se sont intéressées à savoir jusqu'à quel niveau les parents souhaiteraient (*aspirations*) que leur enfant étudie (Glick & White, 2004 ; Wood, Kaplan, & McLoyd, 2007 ; Yang, 2007 ; Zhang, Haddad, Torres, & Chen, 2011), d'autres les ont questionnés sur la réussite attendue (*expectations*) pour leur enfant dans un domaine donné (Räty & Kasanen, 2010 ; Räty, Leinonen, & Snellman, 2002 ; Tazouti et al., 2012). Dans ce deuxième cas par exemple, Räty et Kasanen (2010) évaluent les attentes parentales en leur demandant quel niveau de réussite ils envisagent pour leur enfant dans le domaine cognitif et expérimental, dans la résolution de problèmes, dans les compétences sociales, dans le développement réflexif ou encore dans les activités créatrices. Faisant le pont entre ces deux types de questions, certains chercheurs ont interrogé les parents afin de savoir jusqu'où ils souhaiteraient (*aspiration*) que leur enfant étudie et jusqu'où ils pensent (*expectation*) qu'il arrivera effectivement (Goldenberg, Gallimore, Reese, & Garnier, 2001). Systématiquement, les aspirations parentales s'avèrent plus élevées que les attentes parentales (Yamamoto & Holloway, 2010).

Les chercheurs ont principalement étudié les attentes des parents avec un enfant à l'école primaire ou secondaire. Ils notent que plus les élèves sont avancés dans leur parcours scolaire, plus les attentes parentales deviennent proches de la réalité (Gill & Reynolds, 1999). Les attentes des parents se modifient plus rapidement que leurs aspirations (Goldenberg et al., 2001). S'intéresser aux attentes parentales en ce qui concerne le niveau préscolaire ou celui de l'école enfantine oblige les auteurs à utiliser d'autres options pour opérationnaliser cette variable. En effet, plus l'enfant est jeune, plus il est difficile de demander aux parents quel niveau de formation ou quelle note ils souhaiteraient pour lui. Les exemples qui suivent permettent de mieux comprendre comment les chercheurs traitent la question des attentes parentales au niveau préscolaire.

4.1.1. FACTEURS EXPLIQUANT LES DIFFÉRENCES D'ATTENTES

Tazouti et al. (2012)⁴⁵ se sont intéressés aux pratiques éducatives familiales, aux attentes parentales et à leurs liens avec les apprentissages premiers des enfants dans un groupe de parents français et un groupe de parents allemands. La mesure des attentes parentales est décomposée en :

- attentes de *socialisation* envers la préscolarisation ;
- attentes d'*apprentissages cognitifs* envers la préscolarisation.

Les attentes d'apprentissages cognitifs envers la préscolarisation sont plus élevées dans le groupe de parents français ($M = 2.90$; $SD = 0.21$)⁴⁶ que dans le groupe de parents allemands ($M = 2.69$; $SD = 0.35$). Par contre, les attentes en terme de socialisation sont plus importants pour le groupe de parents allemands ($M = 2.84$; $SD = 0.25$) qu'elles ne le sont pour le groupe de parents français ($M = 2.70$; $SD = 0.38$). Par ailleurs, on remarque que les parents français s'attendent davantage à ce que leur enfant développe des apprentissages cognitifs plutôt qu'il ne développe sa socialisation alors que pour les parents allemands, on observe le contraire. Ainsi, selon le contexte propre à chaque pays, les attentes se révèlent être différentes.

Francis (2000)⁴⁷ observe d'autre part que les mères de milieux populaires en France expriment avant tout le souci que leur enfant soit « bien à l'école » (p. 91) et qu'il acquière une sécurité physique et affective durant l'école. Les apprentissages scolaires sont relégués au second plan. Pour Johnson (2003)⁴⁸, les parents s'attendent effectivement à ce que leur enfant puisse, en premier

⁴⁵ Ces chercheurs ont mené cette étude auprès de 552 enfants (et leurs parents) de l'école maternelle ($N = 299$) et du Kindergarten ($N = 253$).

⁴⁶ Aucune information nous est donnée quant à l'étendue de l'échelle utilisée.

⁴⁷ Cette recherche a été menée auprès de 36 mères appartenant à des milieux populaires en France. Des entretiens réalisés à l'aide de la méthode des récits de pratiques (durée d'environ 1h30) ont permis de questionner la distance entre les environnements scolaire et familial et d'examiner quel accès ont les mères à l'information concernant l'école et son fonctionnement.

⁴⁸ Ces chercheurs ont interrogé 275 parents pour cette étude menée au Canada.

lieu, apprendre à coopérer et à partager ($M = 9.34$; $SD = 1.01$)⁴⁹, à développer une bonne compréhension de la langue d'enseignement ($M = 9.30$; $SD = 1.29$) et à l'utiliser ($M = 9.25$; $SD = 1.30$). Sur les vingt types d'apprentissages proposés, on trouve en fin de classement les apprentissages cognitifs, à savoir l'apprentissage de l'écriture ($M = 6.68$; $SD = 2.60$) ainsi que celui de la lecture ($M = 6.54$; $SD = 2.82$).

Chan (2011)⁵⁰ examine les attentes parentales en matière d'apprentissages à développer durant l'école enfantine dans une population résidant à Hong-Kong. L'auteur note que les parents s'attendent d'abord à ce que leur enfant développe des compétences en termes (1) d'habitudes scolaires, (2) de capacités personnelles d'adaptation à l'école, (3) d'efficacité personnelle, (4) d'autonomie, et (5) de compétences sociales. Une telle constatation se révèle être en nette contradiction avec les conclusions des différentes études d'Achhpal, Goldman et Rohner (2007), de Johnson (2003), de Niikko et Havu-Nuutinen (2009) ou encore de Stamm et Edelman (2013), menées cette fois-ci dans un contexte européen ou nord-américain. Là encore, le contexte joue sans aucun doute un rôle important dans l'explication des différences observées.

Plus précisément, Achhpal et ses collègues (2007) ont interrogé une soixantaine de parents américains et constatent que, indépendamment de leur groupe ethnique⁵¹, ceux-ci s'attendent (en terme de *readiness*) à ce que leur enfant développe des compétences sociales (67%)⁵² et acquière un comportement adéquat (54%) s'il

⁴⁹ Échelle de Likert à 7 niveaux.

⁵⁰ Recherche réalisée à Hong-Kong lors de laquelle ce chercheur a interrogé 782 parents.

⁵¹ Dans cette étude, les chercheurs ont interviewé des parents qu'ils catégorisent comme euro-américains et d'autres comme portoricains. Le terme « ethnique » distingue ici deux groupes culturels qui se définissent eux-mêmes autrement en fonction de leur appartenance culturelle.

⁵² Pourcentage indiquant le nombre de fois que les parents ont mentionné cet apprentissage dans leur discours. Ici, nous calculons directement une moyenne des pourcentages des deux groupes étant donné que nous ne souhaitons pas différencier les parents d'appartenance euro-américaine de ceux d'appartenance portoricaine.

est inscrit à un programme préscolaire. Les compétences affectives (41%) ainsi que celles d'autonomie (35%) arrivent ensuite. Plus loin encore, se trouvent les compétences cognitives (31%). De manière étonnante, les comportements pré-académiques – qu'ils définissent comme la capacité d'écouter l'enseignant, de rester assis ou encore d'être attentif – obtiennent encore un plus faible pourcentage (20% seulement). Pour Gamble et al. (2009)⁵³ aussi, les parents s'attendent à ce que l'environnement d'éducation permette à l'enfant de développer au maximum son autonomie avant de pouvoir commencer l'école enfantine. Les attentes parentales en matière d'apprentissages cognitifs varient quant à elles en fonction de la perception que ces parents ont du comportement de leur enfant. En effet, les parents qui perçoivent le comportement de leur enfant comme adéquat pour son âge s'attendent davantage à ce que leur enfant développe des compétences cognitives, alors que ceux qui perçoivent des problèmes de comportement chez leur enfant ne souhaitent pas qu'il se retrouve dans une structure qui encourage le développement de telles compétences cognitives.

Reprenant l'échelle publiée par Rescorla, Hyson, Hirsh-Pasek, et Cone (1990), Stamm et Edelman (2013)⁵⁴ évaluent les attentes parentales en matière d'apprentissages à développer avant le début de l'école enfantine en Suisse. Elles nomment celles-ci les *Elternerwartungen* quant à l'éducation préscolaire. Les dimensions qu'elles utilisent (tableau 1.4) ressemblent en partie à celles déjà mentionnées dans le chapitre relatif aux croyances parentales (chapitre 3). Ces chercheuses observent des différences entre les attentes parentales des mères et celles des pères. En effet, les pères s'attendent davantage que les mères à ce que leur enfant puisse se préparer pour l'école, développer sa motricité et des compétences sportives, ainsi que ses compétences artistiques. Des analyses de variance permettent également de mettre en évidence différents facteurs qui sont à même d'expliquer la répartition des parents selon les dimensions. Ainsi, on constate que les attentes parentales

⁵³ Recherche menée auprès de 220 parents dont l'objectif est de comprendre les raisons qui poussent les parents à choisir une structure d'accueil et d'éducation préscolaire plutôt qu'une autre.

⁵⁴ Elles retiennent 200 mères et 200 pères pour cette étude.

quant à la préparation de l'enfant pour l'école ne sont pas identiques en fonction de l'âge de l'enfant et varient significativement dans chacune de leurs dimensions en fonction du temps passé à s'occuper de son enfant (soin et éducation).

Tableau 1.4 : Attentes parentales en matière d'*Erwartungen* durant la préscolarisation (avant l'entrée à l'école enfantine) : moyennes et écarts-types [échelle de Likert allant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord)] (données tirées de Stamm et Edelman, 2013)

Dimensions	Moyennes (écarts-types)
Développement social	5.20 (0.43)
Capacités à s'adapter	4.78 (0.58)
Préparation pour l'école	4.42 (1.12)
Développement moteur et sportif	4.06 (0.70)
Développement artistique et musical	3.34 (0.64)

Finalement, le type et surtout le niveau de formation des parents a également une influence sur les attentes de ces derniers en ce qui concerne la préparation pour l'école, attentes quant au développement moteur et physique de l'enfant ainsi que son développement artistique. En effet, plus les parents ont obtenu un niveau élevé de formation, plus ils s'attendent à ce que leur enfant se prépare pour son entrée à l'école. Les parents les mieux formés s'attendent aussi davantage à ce que leur enfant développe des capacités motrices et physiques. De plus, les parents qui ont suivi une formation dans une haute école (de type HEP, HES, etc.) s'attendent à ce que leur enfant développe davantage des compétences artistiques que ne le font les parents ayant uniquement terminé l'école obligatoire, ayant réalisé un apprentissage ou encore ayant terminé une formation universitaire.

Niikko et Havu-Nuutinen (2009)⁵⁵ examinent dans leur recherche les attentes parentales dans une perspective de développement de l'enfant. Ils opérationnalisent les attentes parentales avec d'autres dimensions que celles retenues par Stamm et Edelman (2013). Toutefois, Niikko et Havu-Nuutinen (2009) traitent aussi la dimension des compétences sociales. Celle-ci se positionne en première place aux yeux des parents (voir tableau 1.5) alors que les apprentissages de connaissances se trouvent loin derrière les premières dimensions.

Tableau 1.5 : Attentes parentales en matière d'activités à proposer pour permettre le développement de l'enfant. Degré d'importance en % (données tirées de Niikko & Havu-Nuutinen, 2009)

Dimensions	%
Activités favorisant le développement social	94%
Activités favorisant la résolution de problème	94%
Le jeu comme moyen d'apprentissage	93%
Apprentissages autour de la santé et de l'hygiène	91%
Activités favorisant le développement cognitif	87%
Ouverture sur le monde et apprentissage de valeurs	53%
Apprentissages de connaissances	46%

Nous pouvons ainsi retenir que les attentes parentales en matière d'apprentissages à développer durant la période de préscolarisation varient en fonction des contextes de scolarisation, mais également en fonction de variables individuelles. Dans le cadre de l'école enfantine, nous retenons plusieurs dimensions pour les définir. En

⁵⁵ Étude menée en Finlande. Ces chercheurs ont interrogé 93 parents lors de la première année de préscolarisation de leur enfant.

effet, les attentes qu'ont les parents en matière d'apprentissage à développer durant l'école enfantine se définissent par les attentes en matière de développement social, cognitif et de préparation à l'école primaire en permettant à l'enfant d'acquérir des habitudes scolaires.

5. Objectifs de recherche

Pour se construire une image de l'école et entrer dans la culture scolaire, les parents font appel à leurs représentations. Seulement, décrire les représentations des parents sur l'environnement scolaire est complexe, d'autant plus lorsqu'il s'agit de comprendre comment ces dernières évoluent. Cette description est essentiellement possible sur des éléments périphériques qui gravitent autour du noyau central.

Dans le cadre de cette recherche, nous visons à définir comment les parents se représentent les apprentissages développés durant l'école infantile et quelles sont leurs attentes au sujet des apprentissages que leur enfant devrait y développer. Deux concepts se trouvent ainsi au cœur de notre travail : le concept de *croyances parentales* qui décrit la représentation que les parents se font de l'école infantile et celui d'*attentes parentales* qui caractérise, quant à lui, les apprentissages escomptés pour leur enfant durant sa scolarisation à l'école infantile.

Profitant d'un contexte particulier, nous souhaitons observer la variation des croyances et attentes parentales en fonction de l'âge de l'enfant et de la durée de l'école infantile dans laquelle il est inscrit (*cf.* problématique). De plus, les nombreuses publications que nous avons citées dans le cadre théorique ont relevé de grandes différences pour ces deux concepts en fonction de l'âge de l'enfant

et du contexte social dans lequel il vit. Les travaux de recherche cités précédemment nous ont permis de comprendre que, tant les croyances parentales que les attentes parentales en matière de *readiness* peuvent varier en fonction de variables individuelles relatives aux parents. En effet, des variables telles que le niveau de formation, la profession, l'âge ou encore le sexe du parent peuvent avoir une influence sur les croyances et sur les attentes concernant la préscolarité infantile de leur enfant.

Par conséquent, cette recherche se donne pour objectif d'explorer la manière dont les parents perçoivent les apprentissages effectués *au début* de la scolarité infantile (et non avant l'entrée à l'école comme le font les recherches sur les *readiness*) et de repérer quels sont les apprentissages qu'ils souhaitent que leur enfant puisse acquérir durant cette période de scolarisation.

Profitant du contexte particulier dans lequel nous avons mené notre étude et en nous basant sur les éléments théoriques développés plus haut, nous définissons trois objectifs spécifiques et formulons des questions de recherche sous-jacentes.

Objectif 1

Décrire les croyances parentales et les attentes parentales en matière d'apprentissages à développer durant l'école infantile dans un contexte scolaire particulier (à savoir, l'introduction d'une seconde année d'école infantile).

Question de recherche 1.1 : Comment les parents se représentent-ils les apprentissages scolaires développés durant l'école infantile et qu'attendent-ils pour leur enfant en matière d'apprentissages à développer ?

Question de recherche 1.2 : Quels sont les liens entre les croyances et les attentes parentales ? Est-ce que les croyances et les attentes parentales se complètent ? Sont-elles similaires ou au contraire sont-elles distantes ?

Objectif 2

Identifier les différences et les variations de croyances et d'attentes parentales en fonction de certains facteurs contextuels et individuels relatifs aux parents.

Question de recherche 2.1 : Quels sont les facteurs contextuels qui permettent d'expliquer les variations de croyances et d'attentes parentales ?

Question de recherche 2.2 : Quels sont les facteurs individuels qui permettent d'expliquer les variations de croyances et d'attentes parentales ?

Question de recherche 2.3 : Quelles sont les variables contextuelles et individuelles qui permettent d'expliquer la distance ou la proximité entre les croyances des parents et leurs attentes quant aux apprentissages à développer durant l'école enfantine ?

Objectif 3

Examiner si les croyances et les attentes parentales permettent d'expliquer pourquoi certains parents seraient plus en accord avec l'introduction d'une deuxième année d'école enfantine que d'autres.

Question de recherche 3.1 : Est-ce que les croyances parentales en matière d'apprentissages à développer durant l'école enfantine peuvent expliquer le degré d'accord des parents quant à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école enfantine ? Si oui, lesquelles et dans quel sens ?

Question de recherche 3.2 : Est-ce que les attentes parentales en matière d'apprentissages à développer durant l'école enfantine peuvent expliquer le degré d'accord des parents quant à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école enfantine ? Si oui, lesquelles et dans quel sens ?

Dans le modèle de base supposé (voir figure 1.7 ci-dessous), nous organisons nos variables dépendantes et nos variables indépendantes. Cette modélisation nous permet de visualiser les liens que nous souhaitons observer. Elle situe nos différentes variables et couvre l'ensemble de nos objectifs et questions de recherche.

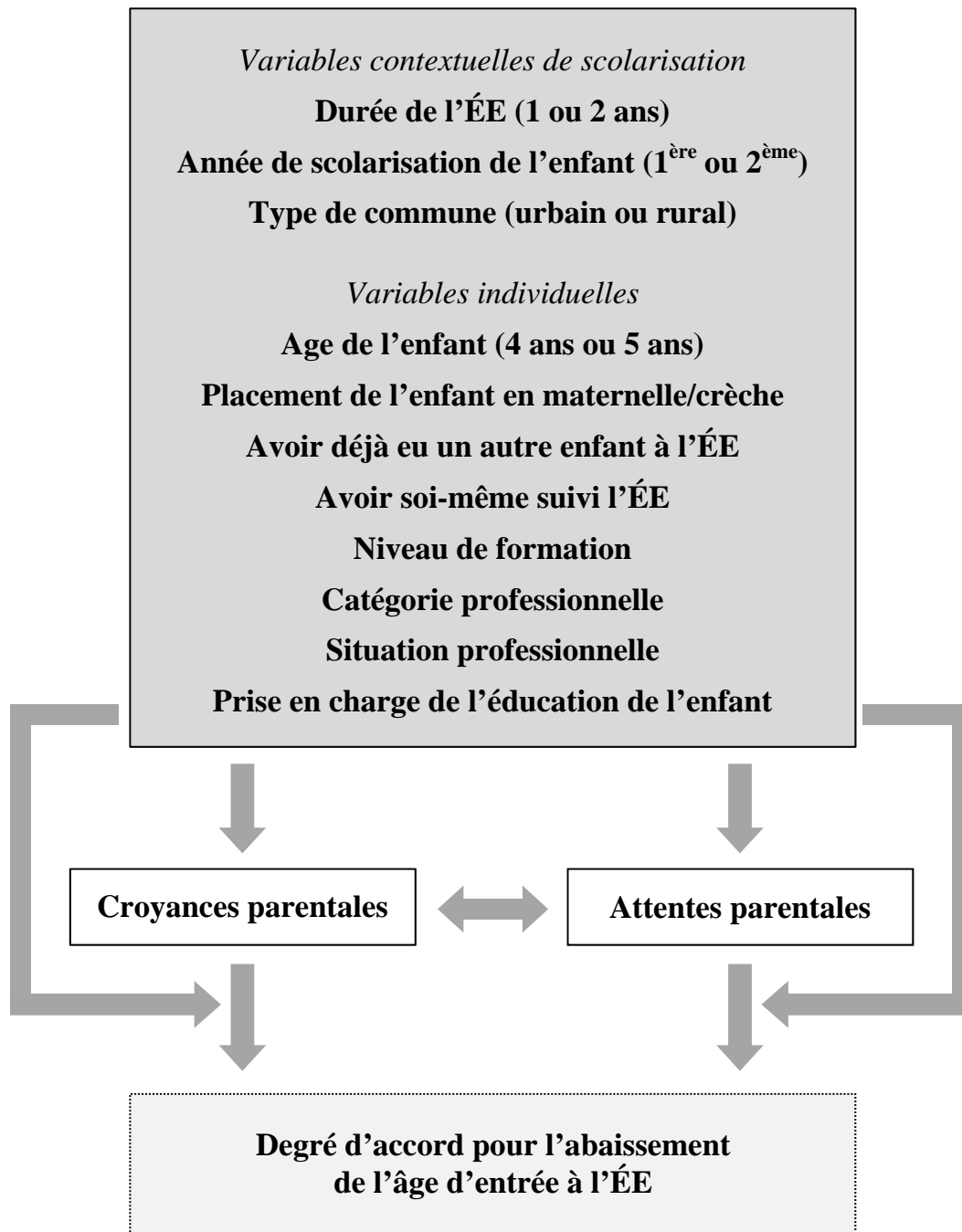


Figure 1.7 : Modèle schématique de notre recherche

Méthodologie

6. Contexte de la recherche	95
6.1. Population cible	95
6.2. Passation et sujets	96
6.2.1. Procédure de récolte des données	97
6.2.2. Description de l'échantillon cible	99
7. Outil de récolte des données	105
7.1. Construction du questionnaire	105
7.2. Première partie du questionnaire	111
7.2.1. Validation des échelles	112
7.3. Seconde partie du questionnaire	121
8. Analyses statistiques	123

En guise d'introduction du cadre méthodologique, nous situons d'abord notre approche épistémologique pour l'étude que nous menons. Notre démarche est positionnée entre trois types de paradigme de recherche : descriptif, descriptif-explicatif et diagnostic-prédictif (Trudel, Simard, & Vonarx, 2007) :

Type descriptif, car nous désirons dans un premier temps décrire les croyances et les attentes parentales en matière d'apprentissage à développer durant l'école enfantine ;

Type descriptif-explicatif, car nous souhaitons expliquer comment elles se modifient en fonction de certains facteurs prédéterminés et comment elles s'articulent et s'influencent mutuellement ;

Et finalement, un *type diagnostic-prédictif*, car nous voulons voir comment se comportent les croyances et les attentes parentales lorsqu'elles se retrouvent en lien avec le degré d'accord des parents quant à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école enfantine.

L'approche quantitative est plus appropriée pour cette étude étant donné que l'on cherche à décrire et à expliquer les liens entre différents concepts (Simard, 1998). Nous avons récolté les données par questionnaire que nous analysons en quantifiant le poids de nos variables. Ces dernières sont ensuite comparées afin de déterminer les différences entre les parents selon nos variables indépendantes.

Le contexte, la population et l'échantillon de la recherche ainsi que les étapes de la construction du questionnaire et sa validation sont exposés dans les chapitres suivants.

6. Contexte de la recherche

La mise en place progressive dans le canton de Fribourg de la 2^{ème} année d'école enfantine obligatoire entre 2009 (date de la modification de la loi scolaire introduisant une deuxième année d'école enfantine) et septembre 2013 (date à laquelle toutes les communes devaient proposer deux années d'école enfantine) offre une opportunité unique de questionner les croyances et les attentes parentales en matière d'apprentissages à développer durant l'école enfantine. Nous avons ainsi pu, en septembre 2011, interroger simultanément des parents ayant un enfant débutant sa scolarité à 5 ans dans une école enfantine d'une durée d'une seule année, des parents ayant un enfant débutant sa scolarité à 4 ans dans une école enfantine d'une durée de deux ans, et un troisième groupe de parents ayant un enfant de 5 ans scolarisé pour sa deuxième année dans une école enfantine d'une durée de deux ans.

6.1. Population cible

Suite au rajout d'une seconde année d'école enfantine (abaissement de l'âge d'entrée à l'école obligatoire), le nombre d'élèves des classes enfantines a, en conséquence, considérablement augmenté ces dernières années. Sur la figure 2.1, on observe une stabilisation des effectifs entre les années 2013 et 2014, car toutes les communes fribourgeoises sont, à ce moment, dotées de deux années d'école enfantine. Par ailleurs, le nombre d'élèves a fortement crû entre les années 2008 et 2009 et entre les années 2012 et 2013. La première augmentation s'explique par le fait que de nombreuses communes ont proposé deux années d'école enfantine dès que la modification de la loi scolaire fut acceptée. La deuxième augmentation (entre 2012 et 2013) est liée au fait que toutes les communes qui avaient attendu le dernier moment pour

introduire cette deuxième année, pour diverses raisons (notamment de manque d'infrastructures à disposition), ont dû le faire au plus tard pour la rentrée 2013.

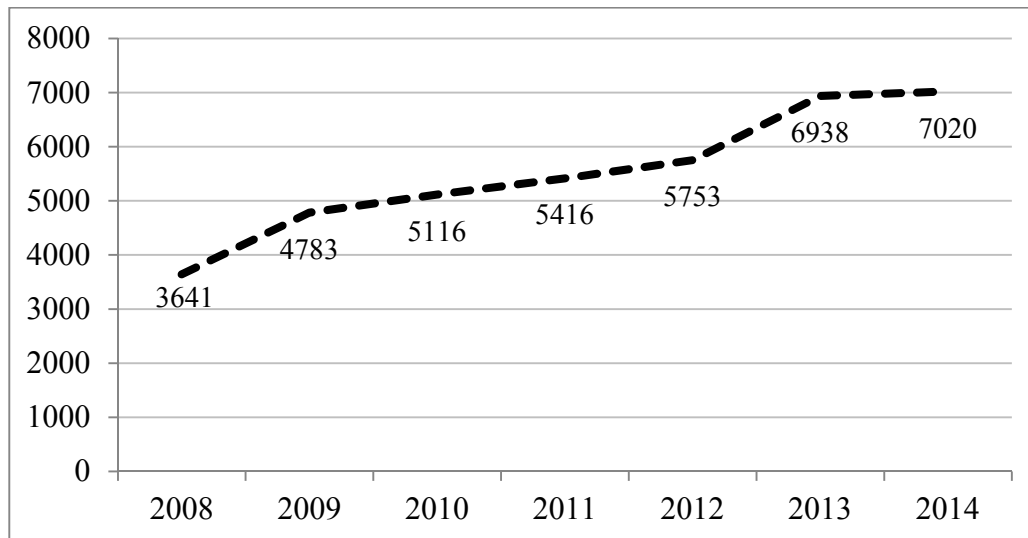


Figure 2.1 : Population des élèves du canton de Fribourg scolarisés à l'école enfantine entre 2008 et 2014 (données tirées des dossiers de presse de la DICS 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014)

Le nombre d'élèves scolarisés à l'école enfantine ne correspond pas exactement au nombre potentiel de parents avec un enfant scolarisé dans ces degrés. En effet, certains d'entre eux peuvent avoir plusieurs enfants scolarisés à l'école enfantine (parents d'un enfant de 4 ans et un de 5 ans, voire 6 ans s'il a prolongé son cycle à l'école enfantine, ou encore parents de jumeaux). La population de parents avec un enfant à l'école enfantine se voit donc quelque peu réduite.

6.2. Passation et sujets

Dans ce chapitre nous présentons en détail les différentes étapes par lesquelles nous avons pu récolter du matériel pour nos analyses ainsi que les sujets qui ont effectivement répondu à notre questionnaire et qui constituent donc notre échantillon.

6.2.1. PROCÉDURE DE RÉCOLTE DES DONNÉES

Plusieurs étapes ont jalonné la procédure de récolte de données entre mai et octobre 2011 (figure 2.2). Pour des raisons pragmatiques, nous avons choisi de faire un échantillonnage par grappes (Simard, 1998), car nous avons dans un premier temps sélectionné des communes puis, dans celles qui ont accepté notre demande, nous avons eu accès aux sujets de notre recherche, à savoir les parents d'élèves débutant leur scolarité enfantine.

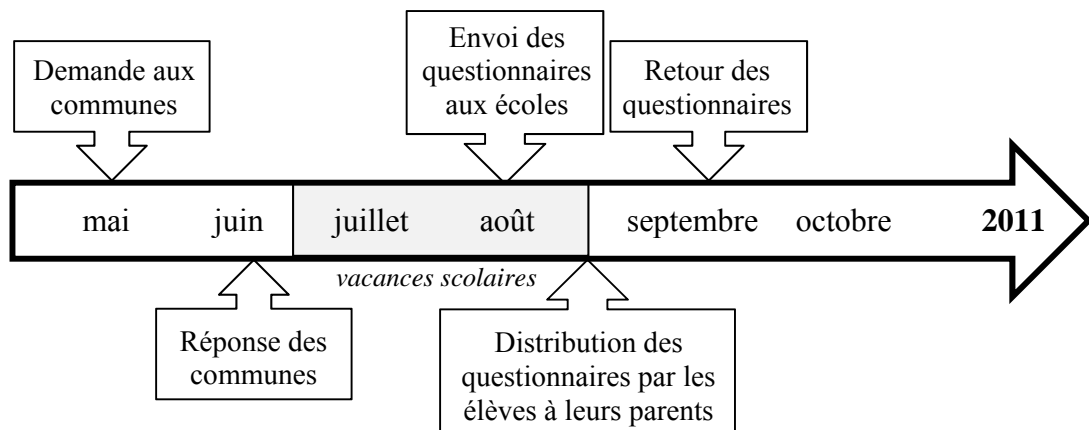


Figure 2.2 : Calendrier des différentes étapes de la passation des questionnaires

Au début de notre recherche, nous avons sélectionné 15 communes du canton de Fribourg (partie francophone) en nous basant sur la durée de l'école enfantine et sur la localisation urbaine vs rurale (variable contextuelle dans notre recherche). Par courrier, une demande a été envoyée auprès des conseillers communaux en charge des écoles pour leur demander s'ils acceptaient que le questionnaire soit distribué auprès des citoyens de leur commune ayant un enfant scolarisé à l'école enfantine dès la rentrée scolaire 2011-2012. Joint à ce courrier se trouvaient :

- une lettre expliquant le but de la recherche (annexe 1) ;
- un formulaire dans lequel ils indiquaient s'ils acceptaient cette récolte de données dans leur commune, le nombre d'élèves à l'école enfantine durant l'année scolaire 2011-2012, et la forme du retour souhaité (rapport écrit ou présentation orale) (annexe 2) ;

- un exemplaire du questionnaire ;
- une enveloppe réponse affranchie.

En août 2011, nous avons envoyé les questionnaires (format papier) aux enseignants, aux responsables d'établissement ou aux secrétariats des écoles des communes qui avaient accepté la passation auprès des parents d'élèves de leur école infantine. Une lettre explicative (annexe 3) à l'attention des enseignants ainsi qu'un descriptif de la démarche à respecter pour la passation du questionnaire (annexe 4) ont été joints à ce courrier. Nous y avons également inséré une enveloppe-réponse affranchie.

Les enseignants de l'école infantine ont été chargés de distribuer le questionnaire lors de la première semaine d'école aux parents de leurs élèves. Les parents acceptant de participer à cette enquête ont eu deux semaines pour compléter le questionnaire ; une enveloppe leur a été fournie afin qu'ils puissent le retourner – par le biais de leur enfant – en toute confidentialité à l'enseignant. Une fois les questionnaires recueillis, les enseignants nous les ont remis.

Au final, 9 communes ont accepté la passation de ce questionnaire auprès des parents d'enfants scolarisés à l'école infantine dans leur cercle scolaire (tableau 2.1). Seuls 14 parents de l'échantillon ont préféré renvoyer directement le questionnaire à l'Université sans passer par l'enseignant. Il est nécessaire de préciser que les communes catégorisées comme urbaines sont des villes, au sens de la définition de l'OFS (2010), c'est-à-dire des communes de plus de 10'000 habitants.

Tableau 2.1 : Communes ayant accepté la passation

Années d'ÉE	Zone	N	Questionnaires		Taux de retour
			envoyés	retournés	
1	Urbaine	1	200	31	16%
1	Rurale	2	80	35	44%
2	Urbaine	1	280	104	37%
2	Rurale	5	320	135	42%
<i>Renvoyé directement par les parents à l'Université</i>				14	–
$N_{communes} =$		9	880	319	36%

Comme on le voit dans le tableau 2.1, le taux de réponse – bien que raisonnable dans son ensemble – est variable. Plusieurs hypothèses peuvent être faites pour l’expliquer. Premièrement, nous ne pouvons pas exclure la présence de problèmes techniques (oublis de distribuer ou de rapporter le questionnaire, consignes non respectées, etc.). Deuxièmement, nous sommes conscient que certains parents issus de l’immigration n’ont pas pu compléter un questionnaire rédigé en français ; ces derniers habitant plus souvent dans des zones urbaines, ceci expliquerait en partie pourquoi les taux sont plus faibles. Troisièmement, il n’est pas impossible aussi que les parents en ville de Fribourg soient de manière générale plus sollicités par des recherches et donc moins enclins à y participer que ceux qui sont géographiquement plus éloignés.

6.2.2. DESCRIPTION DE L’ÉCHANTILLON CIBLE

Les données de cette recherche ont donc été récoltées auprès des parents ayant eu un enfant scolarisé à l’école enfantine durant l’année scolaire 2011-2012 (dans le canton de Fribourg). Sur les 319 questionnaires qui nous ont été retournés au total, 8 ont été retirés avant d’effectuer nos analyses, car ils n’étaient pas complétés intégralement. Notre échantillon se compose donc de 311 répondants.

Notre questionnaire a été principalement complété par des mères ($N = 225$), puisque seuls 18 pères se sont individuellement penchés sur les items proposés. Les 66 questionnaires restants – sans compter deux réponses manquantes – ont été remplis conjointement par les deux parents. L’âge moyen de l’échantillon est relativement bas ($M = 35.3$) ; cela est cohérent puisqu’il s’agit de parents ayant un enfant de 4-5 ans environ. La dispersion de cette variable (âge) reste toutefois plutôt élevée ($SD = 5.4$).

Les sujets de notre échantillon se trouvent dans des communes qui proposent soit une année, soit deux années d’école enfantine (figure 2.3). Dans le premier groupe, 60 sont des parents d’enfants qui débutent effectivement leur scolarité enfantine (prévue pour eux sur une année) alors que 4 ont des enfants qui prolongent (redoublent) leur scolarisation enfantine avant l’entrée dans les degrés primaires. Le second groupe se divise très équitablement

entre les parents dont l'enfant entre en première année ($N = 119$) et en deuxième année ($N = 114$). Ce dernier groupe rassemble donc des parents dont les enfants ont déjà suivi une première année d'école enfantine. Pour un petit groupe de sujets ($N = 14$), l'information quant à la durée de l'école enfantine est manquante.

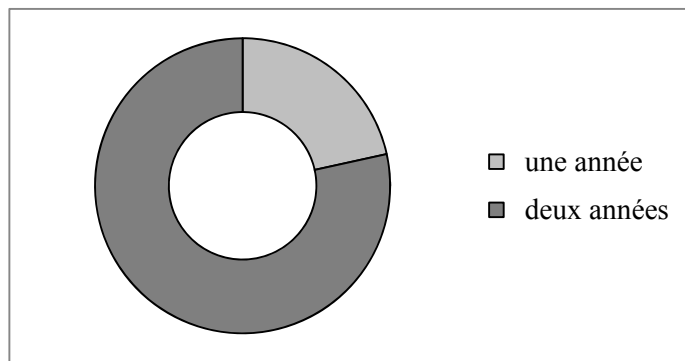


Figure 2.3 : Répartition selon la durée de l'école enfantine

Nous voulions également connaître l'expérience passée des parents de notre échantillon avec l'école enfantine ou d'autres structures préscolaires. Nous obtenons une distribution pratiquement équitable (figure 2.4) entre les parents qui ont déjà eu un enfant scolarisé à l'école enfantine ($N = 149$) et ceux qui n'en n'ont pas encore eu ($N = 160$) (2 données manquantes). Par contre, une majorité des parents de notre étude ont eux-mêmes suivi l'école enfantine lorsqu'ils étaient enfants ($N = 244$), alors qu'un petit groupe n'y a pas eu accès ($N = 58$), comme cela se constate dans la figure 2.5 (9 données manquantes).

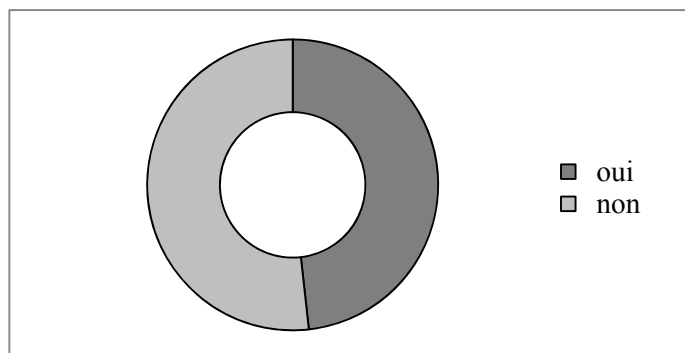


Figure 2.4 : Répartition selon la présence d'aîné(s) ayant suivi l'école enfantine

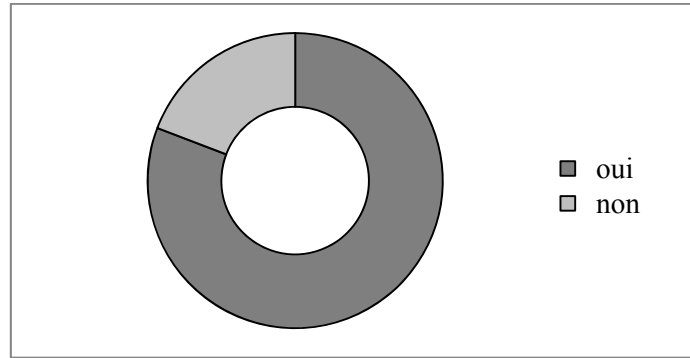


Figure 2.5 : Répartition selon le fait d’avoir soi-même suivi l’école enfantine

Finalement, en ce qui concerne le placement dans des structures d’accueil gérées par des professionnels (crèche ou école maternelle avant l’entrée à l’école enfantine), une majorité des parents y ont eu recours pour leur enfant ($N = 248$), alors que le reste ($N = 62$) s’est organisé pour garder (ou faire garder) l’enfant par leurs propres moyens (figure 2.6 ; 1 donnée manquante).

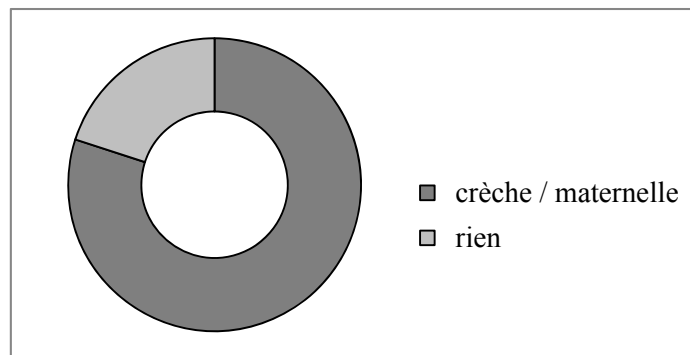


Figure 2.6 : Répartition selon le parcours de l’enfant avant l’entrée à l’école enfantine

Parmi les 311 sujets de notre échantillon, plus des deux tiers ($N = 217$) disent partager l’éducation avec leur conjoint (figure 2.7), alors que lorsque l’éducation ne concerne qu’un seul parent, il s’agit généralement de la mère ($N = 90$) et non du père ($N = 3$) (1 donnée manquante).

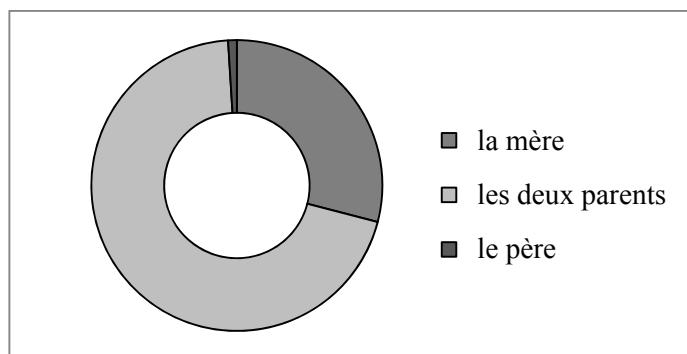


Figure 2.7 : Répartition selon la prise en charge de l'éducation de l'enfant à la maison

En ce qui concerne le niveau de formation des parents, nous avons utilisé une échelle ordinale basée sur les catégories de l'ISCED (*International Standard Classification of Education* ; OFS, 2008), mais qui sépare formation professionnelle et formation académique (Genoud, 2011). Le tableau 2.2 présente le nombre de parents dans chacun de ces niveaux (20 données sont manquantes).

Tableau 2.2 : Niveaux de formation

Niveau		<i>N</i>	total	groupe
1	Moins que l'école obligatoire	4		
2	École obligatoire	43	178	inférieur
3	Apprentissage	101		
4	Maturité professionnelle	25		
5	Maturité, baccalauréat	13	85	moyen
6	Formation professionnelle supérieure	47		
7	Université, haute école	78	78	supérieur

Pour ce qui est des catégories professionnelles, nous nous sommes basé sur la version francophone de l'*International Standard Classification of Occupations*, la CITP 88 (OFS, 2003). Cette liste a été également structurée en sept niveaux de professions (Genoud, 2011) que nous reproduisons dans le tableau 2.3 (29 données manquantes).

Tableau 2.3 : Catégories professionnelles

Catégorie	<i>N</i>
1 Ouvriers et employés non qualifiés (manutentionnaires, éboueurs, livreurs, aides de ménage, vendeurs ambulants, etc.)	0
2 Conducteurs de machine et de robots industriels, grutiers, chauffeurs de taxi, pilotes de locomotive, etc.	0
3 Artisans et ouvriers (maçons, charpentiers, couvreurs, plâtriers, potiers, orfèvres, bouchers, boulangers, ébénistes, couturiers, etc.)	25
4 Personnel des services et de la vente (cuisiniers, serveurs, coiffeurs, pompiers, guides, vendeurs, etc.)	88
5 Agriculteurs, pêcheurs, etc.	88
6 Employés de type administratif (secrétaires, standardistes, guichetiers, etc.)	31
7 Professions intermédiaires (techniciens, infirmiers, comptables, inspecteurs de police, etc.)	73
8 Professions intellectuelles et scientifiques (ingénieurs, médecins, professeurs, avocats, etc.)	58
9 Dirigeants, cadres supérieurs, cadres de direction	27

Pour terminer, nous pouvons caractériser notre échantillon selon le pourcentage de travail des parents (tableau 2.4). Les données manquantes sont relativement nombreuses pour les mères ($N = 37$) et surtout pour les pères ($N = 77$). On constate ici que la majorité des mères travaillent à mi-temps ou à un pourcentage inférieur (20% n'ont pas d'activité professionnelle rémunérée), alors que le profil est foncièrement différent pour les pères dont plus de 90% ont un emploi à plein temps.

Tableau 2.4 : Taux de travail des parents

<i>N</i>	Mère	Père
0%	60	1
≤ 50%	123	8
> 50%	75	15
100%	36	230

7. Outil de récolte des données

Pour la construction de l’outil de recherche, nous avons procédé en plusieurs étapes car nous souhaitions préalablement définir quels étaient les apprentissages perçus par les parents comme développés durant l’école infantine et nous voulions ensuite les confronter avec ceux définis par le curriculum afin que cet outil ne soit pas uniquement déterminé par des données empiriques ou par des modèles issus des programmes scolaires. En effet, il nous a semblé indispensable que le choix des dimensions puisse découler de ces deux sources.

Nous avons choisi d’adopter pour la récolte de nos données un questionnaire auto-reporté. En effet, afin de pouvoir faire un état des lieux des perceptions et envisager des comparaisons entre celles-ci auprès d’un échantillon de parents relativement grand, le questionnaire s’est avéré être l’outil le plus adapté. Dans cette section, nous présentons donc le processus de construction et la validation de ce questionnaire.

7.1. Construction du questionnaire

La construction du questionnaire a été effectuée en quatre phases sur une durée de 11 mois (le détail se trouve dans le tableau 2.5). En effet, l’élaboration de l’outil pour la collecte de données a tout d’abord été réalisée à partir d’une enquête exploratoire auprès de trois parents. Cette démarche nous a permis de définir les dimensions de nos deux échelles et de formuler une série d’items utilisés dans notre questionnaire. « (...) en effet, pour savoir quelle question poser dans un questionnaire et construire une liste de réponses préétablies (les items), il est souvent nécessaire d’avoir effectué et analysé quelques entretiens non directifs au préalable » (Daverne-Bailly, 2013, p. 94).

Tableau 2.5 : Phases de la construction du questionnaire

Phase	Description	Période
1. Entretiens exploratoires	a) Trois entretiens exploratoires auprès de parents ayant un enfant qui allait débiter l'école enfantine. b) Un entretien exploratoire auprès d'une enseignante d'école enfantine. c) Transcription des entretiens. d) Analyse des entretiens.	août 2010
2. Analyse du PER	Analyse des objectifs de l'école enfantine contenus dans le PER (plan d'études romand).	octobre 2010
3. Formulation d'items	Formulation d'items avec six étudiants en Master en Sciences de l'éducation : a) lire et classer des objectifs de l'école enfantine selon le PER (travail individuel) ; b) formuler des items (travail de groupe) ; c) classer des items selon les dimensions d'apprentissage retenues (travail collectif) ; d) tester la compréhension des items auprès de trois familles (travail de groupe) ; e) modifier les items.	février-mai 2011
4. Élaboration du questionnaire	a) L'échelle construite avec les étudiants a été reprise et d'autres items rajoutés dont les questions relatives aux données individuelles des parents. b) Dernier test auprès de quatre familles. c) Corrections finales.	juin-juillet 2011

Pour l'analyse de nos entretiens exploratoires (phase n°1), nous avons retenu trois dimensions de l'éducation décrites par Gayet (2006) : développement cognitif, développement affectif et développement social. Nous avons défini des codes d'analyse faisant référence à ces trois dimensions et, en analysant les entretiens ($N = 3$), nous avons déterminé d'autres codes de manière inductive, en gardant pour objectif les croyances parentales en matière d'apprentissages à développer durant l'école enfantine. Ces analyses nous ont permis de dégager deux autres dimensions (l'apprentissage d'habitudes scolaires et le développement moteur).

Le tableau 2.6 expose, en guise d'exemples, quelques *verbatim* issus du discours des parents que nous avons interrogés et de leurs conceptions des apprentissages perçus comme étant développés durant l'école enfantine. Après retranscription, l'analyse de contenu nous a non seulement permis de retrouver les trois dimensions définies *a priori* (et que nous avons ensuite formulées en terme d'apprentissages et non plus en terme de développement), mais nous a également amené à ajouter deux dimensions supplémentaires que nous n'avions pas formulées au départ. En effet, l'*apprentissage d'habitudes scolaires* et le *développement moteur* sont des unités de sens qui revenaient régulièrement dans le discours des trois parents que nous avons interviewés.

Tableau 2.6 : Quelques exemples d'apprentissages relevés par les parents lors des entretiens exploratoires

Dimension	<i>Verbatim</i>
Apprentissages sociaux	<p>... l'école enfantine c'est un apprentissage de la socialisation pour ceux qui n'ont pas été à la crèche.</p> <p>La stabilité d'avoir des amis qu'il va retrouver chaque jour. Je pense que c'est important.</p> <p>... il va pouvoir jouer en groupe.</p>
Apprentissages affectifs	<p>Il faut quand même qu'il apprenne à perdre.</p> <p>J'aimerais qu'il puisse aller retrouver ses copains, sans contrainte, sans peur... qu'il aime aller à l'école.</p> <p>C'est à l'école enfantine qu'il va prendre son indépendance ; il y aura un certain détachement.</p>
Apprentissages cognitifs	<p>Il va apprendre les formes et je pense qu'il va apprendre à écrire.</p> <p>Je me souviens avoir appris des chansons, des poésies, ...</p> <p>... savoir le nom des doigts, apprendre à compter, réciter une poésie, mais pas lire.</p>
Apprentissage d'habitudes scolaires	<p>Un préapprentissage au niveau de la discipline, à savoir écouter, des petites choses avant les grandes.</p> <p>Ils apprennent des choses un peu ... moins importantes qu'à l'école primaire ... mais c'est apprendre à se préparer pour l'école primaire.</p> <p>Il faudra qu'il apprenne à respecter le cadre, d'avoir un certain rythme, ... il devra se poser, se concentrer.</p>
Développement moteur	<p>Sur le courrier reçu de la maîtresse durant les vacances, c'était écrit qu'il y aurait de la gym et de la rythmique : c'est au programme.</p> <p>Il va travailler les gestes, les mouvements, la coordination sur du rythme et de la musique, mettre en commun le corps et la musique, ...</p> <p>Je crois qu'il aura la gym deux fois par semaine.</p>

En résumé, voici une brève description des cinq dimensions retenues :

- Pour définir la dimension des *apprentissages sociaux*, l'inventaire des schèmes d'action altruiste d'enfants d'âge préscolaire proposé par Strayer (1978) donne des indications intéressantes pour mieux comprendre cette dimension et les comportements qu'un enfant développe lors d'apprentissages sociaux. Il s'agit de donner, offrir, prendre, partager, échanger et saisir pour les activités reliées à un objet et de coopérer lors de tâches ou de jeux coopératifs. Lorsque l'enfant se trouve en activité, il peut proposer de l'aide, en accepter ou en rejeter.
- Selon Anderson (1982), les *apprentissages cognitifs* comprennent deux niveaux. Le premier niveau, le *savoir déclaratif*, est formé d'un assemblage d'informations utilisées pour agir. Le deuxième niveau, le *savoir procédural* est, quant à lui, constitué de procédures et d'habiletés pour agir dans l'action.
- La dimension qui touche les *apprentissages affectifs* ne recoupe pas ici tout ce qu'englobe la métaémotion (Pons, Doudin, Harris & de Rosnay, 2002), mais uniquement une de ses composantes : le contrôle (ou la régulation) des émotions. Il ne s'agit donc pas pour l'élève de connaître les causes de ses émotions, de faire preuve d'empathie, mais seulement d'arriver à gérer ses propres affects.
- Le *développement moteur* au niveau préscolaire et primaire se définit par « l'amélioration de la coordination motrice dans la motricité globale et la motricité fine (dont la calligraphie) et la formation du schéma corporel » (Rigal, 2009, p. 6).
- L'école est structurée par de nombreux rituels qui sont fondés sur une stricte organisation du temps scolaire et de l'espace. Le rôle des enseignants et des élèves est exclusivement défini par des règles scolaires dans un espace scolaire où chacun a une place prédéfinie (Marchive, 2007). L'enfant est amené à connaître ces codes scolaires et ainsi, il est guidé à développer les *apprentissages d'habitudes scolaires*.

Si ces cinq dimensions ressortent clairement du discours des parents, nous souhaitons également voir dans quelle mesure elles se retrouvent dans le curriculum officiel pour l'enseignement à l'école enfantine (phase 2). C'est ainsi que nous nous sommes penchés sur le contenu du PER (DICS, 2010), plus particulièrement sur les différents domaines disciplinaires, les capacités transversales et la formation générale (figure 2.8). Nous avons classifié tous les apprentissages du 1^{er} cycle (école enfantine et deux premières années de primaire : 1^H à 4^H) en termes de connaissances ou de compétences qui s'enseignent, d'une manière ou d'une autre, durant l'école enfantine. Nous avons sélectionné les objectifs d'apprentissage et ses composantes, les apprentissages fondamentaux qui sont les acquisitions nécessaires pour que l'enfant puisse passer au cycle suivant, mais nous avons également retenu tous les objectifs formulés en termes de progression dans les apprentissages. Au total, 435 items¹ ont été pris en compte. Nous avons ensuite classé ces différents items dans leur(s) dimension(s) respective(s) ; une ou deux dimensions selon les cas.

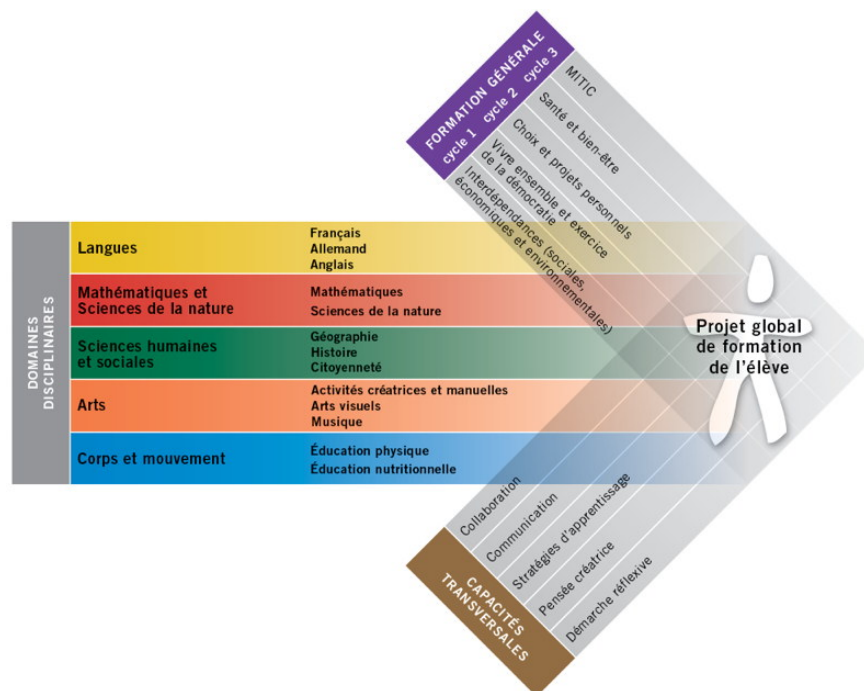


Figure 2.8: Domaines disciplinaires, capacités transversales et formation générale du PER (CIIP, 2010)

¹ Nous n'avons pas différencié l'importance relative de chacun.

La figure 2.9 ci-dessous indique le pourcentage d'apparitions dans le PER des différentes dimensions selon notre classification. Toutes les dimensions d'apprentissages se retrouvent dans le PER, mais selon des degrés d'intensité divers. Certains objectifs doivent être acquis à la fin de l'école enfantine (pour pouvoir passer aux degrés suivants 3^H-4^H), alors que d'autres sont des objectifs de sensibilisation. Les enseignants de l'école enfantine doivent préparer leurs élèves à ces notions-là, mais ces objectifs devront être effectivement atteints ultérieurement.

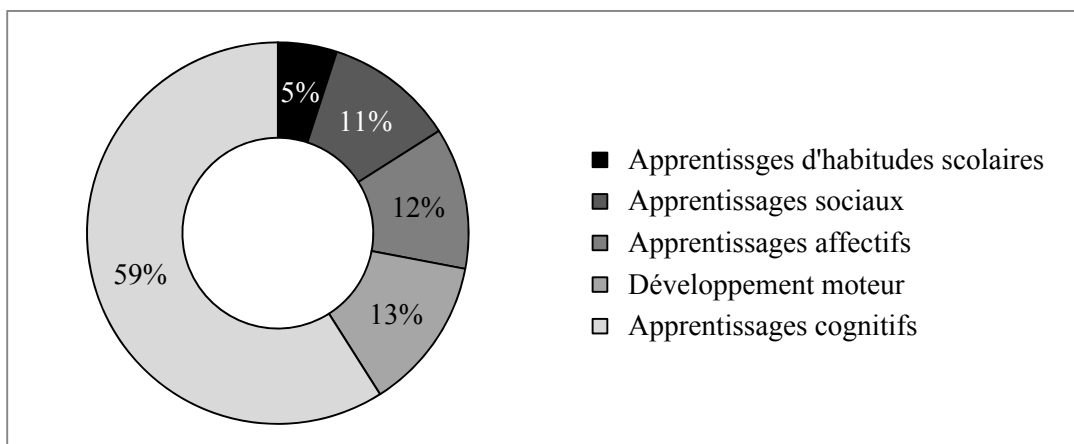


Figure 2.9 : Pourcentage d'apparition dans le PER des dimensions retenues

Sans surprise, les apprentissages cognitifs sont ceux qui reviennent le plus souvent, étant donné qu'il s'agit du plan d'études pour la scolarité obligatoire et que l'instruction est l'objectif premier de l'école. Les autres apprentissages ont des importances comparables entre eux, à l'exception des apprentissages d'habitudes scolaires qui sont moins présents. Cette différence s'explique par le fait que les apprentissages d'habitudes scolaires sont avant tout des apprentissages implicites qui ne figurent pas directement dans le curriculum officiel.

Au cours d'une troisième phase, nous avons travaillé avec un groupe de six étudiants universitaires durant plusieurs séances, mais également à distance. Cette collaboration a eu pour objectif de faire émerger des items relatifs aux apprentissages développés durant l'école enfantine, de les discuter, de les reformuler et de les

classer selon les dimensions que nous avons retenues auparavant. Dans un deuxième temps, les étudiants, par groupe de deux, ont rencontré une famille afin de tester la compréhension de ces items. Puis, ensemble, nous avons analysé les résultats quant à la compréhension des items, les avons adaptés et avons pu aussi en formuler d'autres.

Enfin, dans une quatrième phase, nous avons repris nos items et finalisé deux échelles en parallèle, la première focalisée sur les croyances parentales quant aux apprentissages effectivement développés – à leurs yeux – à l'école enfantine, la seconde se centrant sur leurs attentes en matière d'apprentissages à développer pour leur enfant durant cette partie de la scolarité.

7.2. Première partie du questionnaire

La première partie de notre questionnaire a pour but de récolter les croyances parentales et les attentes parentales en matière d'apprentissages à développer à l'école enfantine. Les 18 items de l'échelle des croyances parentales – débutant par la formule « Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant apprenne à ... » – répondent aux 18 items relatifs aux attentes parentales – qui débutent quant à eux par « Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à ... ».

Ainsi, autour d'un même apprentissage se trouve alors toujours un item évaluant les croyances des parents, suivi d'un autre item évaluant leurs attentes (voir exemples dans la figure 2.10). Une échelle de Likert à 7 niveaux est proposée aux parents afin qu'ils évaluent l'item en indiquant s'ils perçoivent cet apprentissage d'éventuellement à impérativement développé durant l'école enfantine. Nous avons choisi un nombre de modalités de réponse suffisamment étendu car nous nous attendons à des effets plafond pour de nombreux items. En effet, nous avons déjà pu remarquer dans le discours des parents que les attentes sont relativement importantes, quelle que soit la dimension d'apprentissage concernée. Ainsi, l'étalement de l'échelle devrait permettre une dispersion suffisamment grande des réponses des parents.

Nous avons volontairement regroupé les items (croyance et attente) concernant le même apprentissage. Ce choix a été dicté par deux considérations. Premièrement, cela a pour but d'offrir la possibilité aux parents d'ajuster leurs attentes en fonction de l'évaluation qu'ils ont faite de leurs croyances, sans avoir à rechercher les réponses déjà données. Deuxièmement, cela leur permet de bien saisir la différence entre croyance et attente et d'éviter des confusions qui auraient pu être présentes si tous les items étaient mélangés aléatoirement.

	éventuellement						impérativement
<p>Veillez mettre une croix dans la case correspondant à votre évaluation : 1 (éventuellement) à 7 (impérativement).</p>							
<p>Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant connaisse l'alphabet au terme de cette année.</p>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
<p>Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne l'alphabet.</p>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
<p>Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant respecte le choix de ses camarades.</p>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
<p>Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à respecter le choix de ses camarades.</p>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

Figure 2.10 : Présentation et organisation des items

7.2.1. VALIDATION DES ÉCHELLES

Lors de la formulation des items du questionnaire, nous avons constaté que certaines dimensions se révèlent être relativement proches les unes des autres. Afin de s'assurer que les items mesurent bien prioritairement une des dimensions d'apprentissage retenues, nous les avons soumis à sept juges (2 enseignants, 3 parents et 2 chercheurs en sciences de l'éducation) qui ont eu pour tâche d'évaluer leur pertinence comme descripteurs de ces dimensions. Ainsi, individuellement, les juges ont eu la consigne d'indiquer, pour chaque item, s'il « appartient clairement », « appartient éventuellement » ou « n'appartient pas du tout » à chacune des dimensions. Nous avons conservé uniquement, pour la présentation des items aux juges, la formulation de l'apprentissage, indépendamment qu'il s'agisse d'une croyance ou d'une attente.

Ayant pour objectif ainsi de mettre en évidence la validité de contenu de notre questionnaire, nous avons calculé, sur la base de la formule de Crocker et Algina (1986), les indices de congruence item-dimension (voir tableau 2.7).

Tableau 2.7 : Congruence item-dimension

	Nombre d'items	Indice de congruence moyen
Apprentissages d'habitudes scolaires	4	.74
Apprentissages sociaux	4	.74
Apprentissages affectifs	4	.83
Développement moteur	3	.99
Apprentissages cognitifs	3	.98

Les moyennes de ces indices sont satisfaisantes à très bonnes. Toutefois, nous observons, en analysant item par item, que trois d'entre eux sont inférieurs à .70. Il s'agit tout d'abord de l'item 9 qui porte sur le fait d'« avoir une bonne relation avec la maîtresse d'école enfantine ». Considéré comme faisant partie de la dimension des apprentissages affectifs, trois juges l'ont placé dans les apprentissages sociaux. L'item 15 (« apprendre à s'exprimer devant un groupe ») obtient également un coefficient relativement faible par son placement dans deux dimensions : apprentissages sociaux (où il était prévu *a priori*) et apprentissage d'habitudes scolaires. Finalement, l'item 16 (« utilisation des formules de politesse ») se partage aussi entre ces deux dimensions bien qu'il ait été attribué initialement à la seconde. Ainsi, cette analyse soulève bien évidemment le recoupement des dimensions entre elles et l'on constate assez clairement, hormis les apprentissages moteurs et cognitifs, que l'affectif, le social et les habitudes scolaires se chevauchent partiellement.

Il nous a paru par conséquent utile de relever, par le biais d'une matrice dite de « confusions » (tableau 2.8 ci-dessous), les dimensions qui ont été touchées par le classement des juges. Ainsi, avec 5 dimensions, comprenant chacune 4 items, évalués par 7 juges, on trouve 140 possibilités de réponses. La lecture de ce tableau nous informe par exemple que pour les items concernant l'apprentissage d'habitudes scolaires, les juges les ont placés par erreur 15 fois dans la dimension des apprentissages sociaux, 1 fois dans les apprentissages affectifs et 1 fois encore dans le développement moteur (ce qui ne veut pas dire qu'ils ne les ont pas attribués également à la dimension prévue *a priori*).

Tableau 2.8 : Matrice de confusions

Dimensions	Apprentissages d'habitudes scolaires	Apprentissages sociaux	Apprentissages affectifs	Développement moteur	Apprentissages cognitifs
Apprentissages d'habitudes scolaires		15	1	1	–
Apprentissages sociaux	8		6	–	5
Apprentissages affectifs	4	8		4	–
Développement moteur	–	–	–		1
Apprentissages cognitifs	1	–	1	–	

Note : les dimensions indiquées dans la première colonne représentent les dimensions prévues *a priori* ; les confusions se lisent ensuite dans les colonnes suivantes.

Les confusions les plus importantes concernent l'apprentissage d'habitudes scolaires qui font partie, plus largement, des apprentissages sociaux (17% de confusion entre ces deux dimensions). On note aussi la proximité des apprentissages affectifs et sociaux (10% au total). En effet, un tel recoupement est attendu puisque, comme Lafortune et Mongeau (2002) le mentionnent explicitement dans l'introduction de leur ouvrage, « (...) on ne peut parler d'affectivité sans faire référence aux liens qui unissent les personnes engagées dans une situation d'apprentissage. » (p. 3). La confusion qui concerne l'apprentissage social catégorisé comme cognitif (4%) ne concerne qu'un seul item (« respecter les règles d'un jeu ») qui a effectivement été appréhendé davantage par certains juges comme une capacité à intégrer cognitivement le fonctionnement d'une activité ludique plutôt que comme le respect des autres dans une activité sociale. En résumé, malgré ces quelques confusions, les items semblent être tout de même des indicateurs pertinents de nos dimensions puisque la congruence moyenne sur l'ensemble de notre questionnaire est de .86.

À la suite de ces observations, il nous semble intéressant de discuter l'homogénéité interne de nos dimensions à l'aide du calcul de l'alpha de Cronbach sur l'ensemble de nos sujets ($N = 311$). Les tableaux 2.9 et 2.10 présentent pour chacune des deux échelles (croyances et attentes), les items par dimension ainsi que les coefficients trouvés. Nous pouvons constater que l'homogénéité interne des dimensions est satisfaisante à bonne pour chacune des dimensions (ceci dans les deux échelles), d'autant plus que le nombre d'items par dimension est très restreint. Pour Nunnally (1978) les alphas de recherches préliminaires se situent aux alentours de .70. Peterson (1995) relève que les coefficients alpha utilisés pour la recherche en sciences sociales sont en moyenne de .70 pour les croyances et de .73 pour les attentes.

Tableau 2.9 : Homogénéité interne pour l'échelle des croyances

Dimension	Items	α
Apprentissages d'habitudes scolaires	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant reste à sa place de travail.	.82
	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant ne coupe pas la parole.	
	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant lève la main.	
	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant utilise de manière adéquate les formules de politesse.	
Apprentissages sociaux	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant coopère en classe.	.79
	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant s'exprime devant un groupe.	
	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant respecte les règles d'un jeu.	
	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant respecte le choix de ses camarades.	
Apprentissages affectifs	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant s'habille seul pour sortir en récréation et à la sortie de l'école.	.78
	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant gère sa colère.	
	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant ait une bonne relation avec sa maîtresse d'école enfantine.	
	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant gère sa frustration.	
Développement moteur	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant coordonne ses mouvements.	.76
	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant apprenne à utiliser le matériel de bricolage (ciseaux, colle, poinçon, etc.).	
	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant développe son agilité durant les leçons de gym.	
Apprentissages cognitifs	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant connaisse l'alphabet au terme de cette année.	.69
	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant distingue les animaux, les plantes, etc.	
	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant reconnaisse les formes.	

Tableau 2.10 : Homogénéité interne pour l'échelle des attentes

Dimension	Items	α
Apprentissages d'habitudes scolaires	Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à rester à sa place de travail.	.79
	Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à ne pas couper la parole.	
	Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à lever la main.	
	Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à utiliser de manière adéquate les formules de politesse.	
Apprentissages sociaux	Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à coopérer en classe.	.74
	Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à s'exprimer devant un groupe.	
	Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à respecter les règles d'un jeu.	
	Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à respecter le choix de ses camarades.	
Apprentissages affectifs	Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à s'habiller seul pour sortir en récréation et à la sortie de l'école.	.70
	Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à gérer sa colère.	
	Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à avoir une bonne relation avec sa maîtresse.	
	Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à gérer sa frustration.	
Développement moteur	Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à coordonner ses mouvements.	.77
	Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à utiliser le matériel de bricolage (ciseaux, colle, poinçon, etc.).	
	Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant développe son agilité durant les leçons de gym.	
Apprentissages cognitifs	Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne l'alphabet.	.69
	Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à distinguer les animaux, les plantes, etc.	
	Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à reconnaître les formes.	

Il nous a paru également pertinent de mesurer les corrélations entre les cinq dimensions de notre questionnaire. Celles-ci sont présentées dans le tableau 2.11 ci-dessous).

Tableau 2.11 : Matrice de corrélations entre les cinq dimensions (pour les croyances et les attentes parentales)

	Apprentissages d'habitudes scolaires	Apprentissages sociaux	Apprentissages affectifs	Développement moteur	Apprentissages cognitifs
Apprentissages d'habitudes scolaires	–	.80	.70	.75	.54
Apprentissages sociaux	.75	–	.72	.78	.55
Apprentissages affectifs	.68	.64	–	.71	.55
Développement moteur	.67	.68	.63	–	.64
Apprentissages cognitifs	.56	.57	.55	.64	–

Note : la diagonale supérieure concerne l'échelle des croyances, la diagonale inférieure, celle des attentes

Les corrélations entre les dimensions sont généralement fortes, indiquant que certains parents ont des croyances et/ou des attentes élevées, quelle que soit la dimension d'apprentissage, alors que d'autres ont des scores systématiquement plus faibles dans toutes les dimensions. Cependant, si l'analyse des corrélations indique une forte proximité des dimensions d'apprentissages (notamment les quatre premières), les indices de congruence interjuges

présentés plus haut attestent que les dimensions ne sont pas interchangeables et que chaque item fait principalement référence à une dimension dont il est un descripteur adéquat.

Nous avons ensuite souhaité mettre en évidence la qualité de la structure de notre modèle à cinq dimensions (première partie du questionnaire) par le biais d'une analyse factorielle. Au vu des corrélations entre les dimensions, nous avons d'emblée exclu l'analyse en composantes principales et opté alors pour une analyse confirmatoire. C'est le logiciel AMOS (modèles d'équations structurales) qui a été utilisé pour examiner si les données empiriques sont ajustées au modèle théorique. Puisque ce logiciel ne permet pas l'analyse de fichiers contenant des données manquantes, nous les avons donc remplacées par la moyenne des scores à l'item (uniquement pour ces analyses).

En ce qui concerne les indicateurs de la qualité de l'ajustement, malgré le manque de consensus dans les ouvrages statistiques consacrés à ce thème (p.ex. Bollen, 1989 ; Browne & Cudeck, 1993 ; Byrne, 1998 ; Kline, 1998 ; Hu & Bentler, 1998), la simulation réalisée par Sharma, Mukherjee, Kumar et Dillon (2005) nous apporte des arguments convaincants pour retenir certains coefficients plutôt que d'autres. Ainsi, nous retenons le *TLI* (*Tucker-Lewis Index*) et le *RMSEA* (*Root Mean Square Error of Approximation*), tout comme le calcul du χ^2/dl et le *CFI* (*Comparative Fit Index*), indices qui sont généralement mis en évidence dans les recherches utilisant les équations structurales.

Bien que certains indicateurs soient standardisés (notamment le *TLI* et le *CFI*), les seuils permettant de parler d'ajustement insuffisant, acceptable ou (très) bon ne sont pas toujours les mêmes dans les publications. Nous retenons cependant les valeurs qui apparaissent le plus fréquemment dans les travaux de validation de questionnaire, à savoir :

- *TLI* et *CFI* > .90 (Bentler & Bonett, 1980)
- χ^2/dl < 3.0 (Kline, 1998)
- *RMSEA* < .05 (très bon) ou < .08 (raisonnable) (MacCallum, Browne, & Sugawara, 1996 ; Browne & Cudeck, 1993)

L'analyse a été testée à deux reprises avec la même modélisation, une première fois avec les données relatives aux croyances parentales, une seconde fois avec celles concernant les attentes parentales. Les résultats de ces deux analyses se trouvent dans le tableau 2.12 ci-dessous.

Tableau 2.12 : Résultats des analyses factorielles confirmatoires

	<i>TLI</i>	<i>CFI</i>	<i>chi²/dl</i>	RMSEA		
				Valeur	Intervalle à 90%	PCLOSE
Croyances	.93	.95	2.32	.066	.055 – .076	.00
Attentes	.92	.94	2.39	.067	.057 – .077	.00

Nous constatons tout d'abord la grande similitude des indices dans les deux modèles testés. Ceci nous amène à confirmer l'équivalence (et donc la possible comparabilité) des deux échelles qui se basent sur les mêmes contenus, mais avec des formulations adaptées (voir plus haut). L'examen de ces coefficients nous permet ensuite de conclure que les données présentent une bonne qualité d'ajustement avec notre modèle à cinq dimensions, tant en ce qui concerne les croyances parentales que les attentes parentales. Il faut toutefois mentionner que nous avons volontairement laissé les covariations libres entre les dimensions dans notre analyse (plutôt que d'imposer une indépendance totale entre elles) puisque – comme nous l'avons mentionné à maintes reprises – les dimensions sont relativement proches conceptuellement. Seul le RMSEA dépasse, dans les deux cas, la valeur de .05 sans atteindre néanmoins le seuil de .08, ceci même dans la borne supérieure des intervalles de confiance. Ainsi, ces analyses confirment bien la structure de notre modèle.

7.3. Seconde partie du questionnaire

Dans la seconde partie du questionnaire, nous demandons tout d'abord aux parents s'ils sont favorables à l'introduction d'une deuxième année d'école enfantine (échelle de Likert à 7 niveaux, de « pas du tout » à « tout à fait »). Ce degré d'accord pourrait sembler correspondre à la réponse qu'ils ont pu donner à la votation sur HarmoS. Elle s'en différencie clairement par deux aspects cependant. Premièrement, la votation HarmoS, bien que souvent focalisée dans les débats sur l'introduction d'une année d'école enfantine supplémentaire, ne portait pas uniquement sur cet aspect précis. Deuxièmement, nous proposons aux parents de pouvoir nuancer leur avis sur une échelle, alors que la votation exigeait une réponse dichotomique (oui ou non).

Outre le degré d'accord concernant l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école enfantine, nous avons également posé une série de questions permettant d'obtenir quelques données individuelles et contextuelles relatives aux familles interrogées. Le tableau 2.13 présente ces variables et leurs modalités de réponse.

Tableau 2.13 : Deuxième partie du questionnaire

Variable	Modalités de réponse
Degré d'accord quant à l'introduction d'une deuxième année d'ÉE	Echelle de Likert à 7 niveaux (de « pas du tout » à « tout à fait »)
Parent ayant complété le questionnaire	la mère / le père / les deux
Parent en charge de l'éducation à la maison	la mère / le père / les deux
Parcours de l'enfant avant l'ÉE	la crèche / l'école maternelle / les deux / sans
Année de scolarité	1 ^{ère} année d'ÉE / 2 ^{ème} année d'ÉE
Nombre d'enfants	<i>ouverte</i>
Avoir déjà eu un enfant à l'ÉE	oui / non
Pays d'origine des parents	<i>ouverte</i>
Niveau de formation	7 catégories (<i>cf.</i> tableau 2.2)
Situation professionnelle	5 catégories (<i>cf.</i> annexe 5)
Catégorie professionnelle	7 catégories (<i>cf.</i> tableau 2.3)
Taux de travail	% de la mère / % du père

En ce qui concerne le traitement des données personnelles, les répondants ont pu lire sur le questionnaire que leurs réponses seraient traitées de manière strictement confidentielle. Le fichier de données a donc été anonymisé. Par ailleurs, nous avons demandé aux parents s'ils souhaitaient obtenir un retour sur les résultats obtenus une fois la recherche terminée. Les parents qui le souhaitaient nous ont communiqué leur adresse électronique ou postale. Un retour leur a été fait une fois le travail de recherche terminé.

8. Analyses statistiques

Afin de réaliser nos différentes analyses, nous avons utilisé trois logiciels : *TAMS*, *SPSS* et *AMOS*.

*TAMS*² est un logiciel *open source* pour les analyses qualitatives qui s'utilise sur *Mac*. Il permet d'identifier des parties de textes (notes, interviews, documents officiels), d'images ou de sons par des codes. Puis, les différents codes peuvent être regroupés, comparés, opposés et présentés de manière graphique dans le but de représenter les concepts et les liens qu'ils entretiennent entre eux. Les avantages majeurs de ce logiciel sont sa gratuité, sa souplesse (l'utilisateur peut définir ses propres syntaxes) et sa mise à jour régulière. Ce logiciel a été utilisé pour l'analyse des entretiens exploratoires dans le but de mieux cerner les dimensions sous-jacentes à notre questionnaire.

SPSS (version 19) est un logiciel qui peut s'utiliser sur *Mac OS X* et sur *Windows*. Il permet d'effectuer des analyses statistiques descriptives et inférentielles. Ce logiciel impose certaines contraintes quant aux types de données et leurs traitements, mais offre une interface très accessible et conviviale.

AMOS (version 21) est un logiciel qui permet de mener des analyses en équations structurales. Il a l'avantage de fonctionner avec une base de données introduite sur *SPSS*. Nous l'avons utilisé uniquement pour l'analyse factorielle confirmatoire de nos échelles.

² <http://tamsys.sourceforge.net>

Présentation des résultats

9. Différences de croyances et d'attentes selon le contexte de scolarisation	131
9.1. Différences selon la durée de l'école enfantine	132
9.2. Différences selon la durée de l'ÉE et le degré de scolarisation de l'enfant	135
9.3. Différences selon le type de commune	139
10. Différences de croyances et d'attentes selon les variables individuelles	141
10.1. Age de l'enfant	142
10.2. Parcours de l'enfant avant l'ÉE	145
10.3. Avoir déjà eu un enfant à l'ÉE	149
10.4. Avoir soi-même suivi une scolarité enfantine	151
10.5. Niveau de formation des parents	153
10.6. Catégorie professionnelle des parents	157
10.7. Situation professionnelle des parents	158
10.8. Prise en charge de l'éducation de l'enfant	162
11. Degré d'accord des parents pour l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école enfantine	165
11.1. Influence des croyances parentales	165
11.2. Influence des attentes parentales	167
12. Typologie de parents en fonction de leurs attentes	177

Dans ce chapitre, nous exposons au fur et à mesure les résultats que nous avons obtenus suite aux analyses statistiques réalisées sur la base des questionnaires rentrés.

Pour commencer, nous présenterons les résultats relatifs aux différences de croyances et les attentes parentales selon les variables contextuelles à disposition. Ainsi, nous nous concentrerons en premier lieu sur les différences éventuelles concernant le fait que la commune dans laquelle est scolarisé l'enfant possède une école enfantine (ÉE) qui dure une année, ou déjà une ÉE qui dure deux ans au moment de la récolte des données.

Dans un deuxième temps, nous distinguerons – dans les communes ayant deux années d'ÉE – les attentes et croyances des parents dont l'enfant entre en 1^{ère} ou en 2^{ème} année d'ÉE. Finalement, nous examinerons si le côté rural ou urbain des communes est à même d'expliquer des différences dans les croyances et attentes des répondants.

Puis, seront présentés les résultats relatifs aux différences selon les variables individuelles des parents. Nous nous intéresserons ici aux différences entre les groupes de parents constitués selon leur formation, leur situation professionnelle et leur expérience personnelle de l'école enfantine et de l'éducation préscolaire.

Après ces analyses, nous tenterons de dégager les variables relatives aux attentes parentales à même d'expliquer au mieux le degré d'accord des parents quant à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'ÉE, notamment par le biais d'analyses de régressions linéaires simples menées séparément pour différents sous-groupes retenus dans les analyses précédentes.

Finalement, nous essayerons de dégager des profils types de répondants quant à leurs attentes. En effet, il nous semble intéressant

d'examiner si les parents ont des attentes qui sont proches ou, au contraire, qui peuvent se révéler fort différentes en ce qui concerne les apprentissages attendus lors de cette/ces année(s) d'ÉE. C'est par le biais d'une analyse en cluster que cette analyse sera réalisée.

Pour toutes ces analyses, nous avons décidé de fixer le seuil de significativité à 5% (en relevant toutefois les résultats dont le seuil serait inférieur à 1%). En effet, la taille raisonnable de notre échantillon justifie le choix d'un tel seuil communément utilisé dans les recherches en sciences sociales. Au besoin, nous mentionnerons également les résultats tendanciellement significatifs ($p < .10$).

Avant d'entrer dans le détail de ces différentes analyses, nous avons tout d'abord examiné la distribution de nos variables sur l'ensemble de notre échantillon ($N = 311$). Le tableau 3.1 reprend les différentes valeurs trouvées pour les indices de position, de dispersion, d'asymétrie et de voussure. Nous avons choisi de présenter les dimensions par ordre décroissant de leur score (cet ordre est identique pour les croyances et les attentes) ; c'est cet ordre que nous conserverons par la suite afin de simplifier la lecture des résultats même si, dans certains sous-groupes, cet ordre n'est pas toujours strictement conservé.

Dans le tableau 3.1, le tri des dimensions par ordre décroissant nous montre que les parents se représentent les apprentissages d'habitudes scolaires (1) et les apprentissages sociaux (2) comme étant les plus travaillés durant l'école enfantine. Ces apprentissages sont suivis des apprentissages affectifs (3) et moteurs (4). En dernière position, se placent les apprentissages cognitifs (5). L'écart des moyennes entre croyances et attentes est plus faible pour les compétences placées en 1^{ère} et 2^{ème} position (habitudes scolaires et apprentissages sociaux). Les parents se représentent ces deux types d'apprentissages avec la même force. Par contre, cet écart se creuse davantage pour les autres compétences (apprentissage affectifs, développement moteur et apprentissages cognitifs).

Tableau 3.1 : Distribution des différentes dimensions concernant les croyances et les attentes parentales

		Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asymétrie		Voussure	
						<i>Skewness</i>	<i>SE</i>	<i>Kurtosis</i>	<i>SE</i>
Croyances	Apprentissages d'habitudes scolaires	1.00	7.00	5.37	1.31	-1.10	0.14	1.19	0.28
	Apprentissages sociaux	1.00	7.00	5.22	1.26	-1.02	0.14	1.10	0.28
	Apprentissages affectifs	1.00	7.00	4.90	1.45	-0.84	0.14	0.20	0.28
	Développement moteur	1.00	7.00	4.86	1.22	-0.84	0.14	0.72	0.28
	Apprentissages cognitifs	1.00	7.00	4.56	1.42	-0.36	0.14	-0.26	0.28
Attentes	Apprentissages d'habitudes scolaires	1.00	7.00	5.69	1.17	-1.55	0.14	3.44	0.28
	Apprentissages sociaux	1.00	7.00	5.68	1.05	-1.70	0.14	4.55	0.28
	Apprentissages affectifs	1.00	7.00	5.39	1.24	-1.11	0.14	1.58	0.28
	Développement moteur	1.00	7.00	5.29	1.08	-1.32	0.14	3.00	0.28
	Apprentissages cognitifs	1.00	7.00	5.19	1.37	-0.85	0.14	0.64	0.28

Au niveau des distributions, nous constatons que l'ensemble de nos dimensions sont utilisées sur toute l'étendue de l'échelle de réponse (de 1 à 7), bien qu'il s'agisse de moyennes de différents items (voir méthodologie). Toutefois, les moyennes s'avèrent relativement élevées (le centre de l'échelle de Likert étant positionné sur la valeur de 4). Ainsi, pour les croyances, et dans une plus forte mesure encore pour les attentes, nous pouvons constater des asymétries négatives marquées. Ces valeurs standardisées, bien que dépassant clairement deux fois l'erreur-type ne sont pas extrêmes. De telles distributions étaient en effet attendues (tendance à un effet plafond) et nous avons par conséquent opté pour une échelle de Likert élargie (de 1 à 7 plutôt que de 1 à 5),

afin de permettre une certaine variabilité des réponses dans le haut de l'échelle, objectif qui semble parfaitement atteint (*cf.* valeurs des écarts-types). Les voussures des distributions dépendent également de cette asymétrie observée puisque, à une exception près, les valeurs du kurtosis sont positives indiquant des distributions leptokurtiques (*i.e.* tendance à être plus pointues que des distributions parfaitement normales).

Nous observons aussi dans ce tableau que les scores concernant les attentes sont systématiquement plus élevés que ceux concernant les croyances. Cette différence – qui sera reprise et discutée plus en détail par la suite – était prévisible puisque les produits idéaux ont généralement une évaluation supérieure aux produits réels.

Une seconde analyse préalable concerne la corrélation entre les croyances et les attentes des parents. En effet, il est légitime de se demander si, pour chacune des dimensions retenues, les liens entre ces deux aspects sont élevés ou non. Le tableau 3.2 ci-dessous présente les coefficients de corrélations de Bravais-Pearson.

Tableau 3.2 : Corrélations entre les croyances et les attentes ($N = 311$)

Apprentissages d'habitudes scolaires	Apprentissages sociaux	Apprentissages affectifs	Développement moteur	Apprentissages cognitifs
.56**	.50**	.53**	.45**	.56**

** $p < .01$

Les corrélations sont toutes élevées (et bien évidemment significatives) et les pourcentages de variance commune oscillent entre 20 et 31%. Ainsi, croyances et attentes vont plus ou moins de pair. Les parents ayant des attentes élevées dans un domaine perçoivent aussi que les apprentissages proposés à l'ÉE vont dans le sens de leurs attentes. Dans l'ensemble, leurs attentes sembleraient donc s'adapter à leurs croyances, ou vice-versa.

9. Différences de croyances et d'attentes selon le contexte de scolarisation

Dans cette section, nous exposons d'abord les analyses relatives au contexte scolaire dans lequel les parents scolarisent leur enfant. En effet, le lieu de scolarisation de l'enfant est régi par une règle territoriale : les parents scolarisent leur enfant dans l'école du cercle scolaire de leur commune. La loi scolaire du canton de Fribourg (1985) stipule que « les élèves fréquentent l'école du cercle scolaire de leur domicile ou de leur résidence habituelle reconnue par la direction compétente en matière d'enseignement obligatoire (art. 8) ». L'article 9 indique que l'inspecteur peut, pour des raisons de langues ou si l'intérêt de l'élève le demande, autoriser une dérogation. Notre connaissance du système nous permet d'affirmer toutefois que cela est rarement le cas.

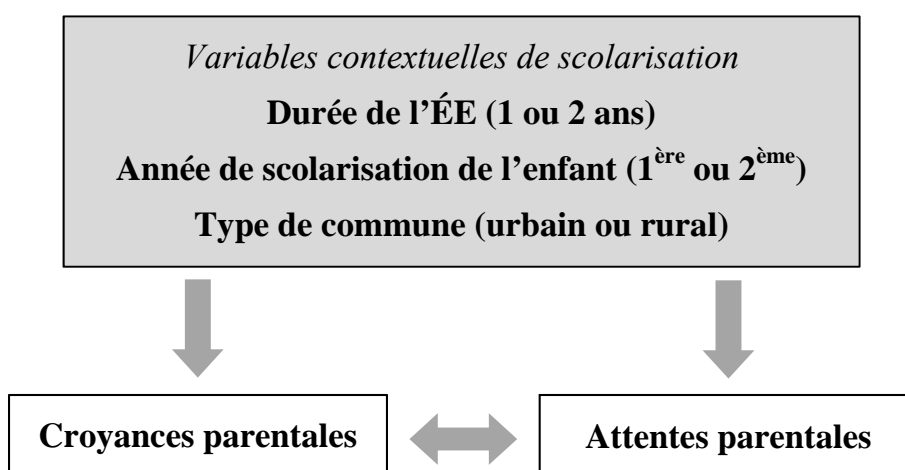


Figure 3.1 : Première partie du modèle de base : différences de croyances et d'attentes selon les variables contextuelles

Dans le but de tester simultanément les différences induites par les variables contextuelles ainsi que les différences entre les niveaux de croyances et d'attentes (et diminuer par ce biais l'erreur de type I), nous avons choisi de faire des analyses de variances à mesures répétées (les croyances et les attentes portant sur les mêmes dimensions – mesurées avec des items comparables – constituent en effet une mesure dite répétée). Ainsi, de telles analyses nous permettent d'observer les effets simples (différences selon les niveaux du contexte et différence entre croyances et attentes), tout comme les éventuels effets d'interaction entre ces deux variables.

9.1. Différences selon la durée de l'école enfantine

Dans cette première section, nous présentons les résultats obtenus selon la durée de l'ÉE, tout d'abord de manière descriptive (tableau 3.3 ; figure 3.2) puis sous l'angle inférentiel (tableau 3.4). Par durée d'ÉE, nous distinguons les ÉE proposant une année seulement à ce niveau de celles qui en proposent deux. Dans le premier cas de figure, les enfants débutent l'ÉE après 5 ans alors que dans le deuxième, ils la commencent après 4 ans, mais restent intégrés dans l'ÉE durant 2 ans.

Tableau 3.3 : Attentes et croyances selon la durée de l'école enfantine (commune avec une année ou commune avec deux années d'ÉE)

	Nombre d'années d'ÉE	<i>N</i>	Croyances <i>M</i> (<i>SD</i>)	Attentes <i>M</i> (<i>SD</i>)
Apprentissages d'habitudes scolaires	1 année	64	5.33 (1.47)	5.60 (1.49)
	2 années	233	5.39 (1.27)	5.75 (1.04)
Apprentissages sociaux	1 année	64	5.20 (1.28)	5.52 (1.31)
	2 années	233	5.22 (1.24)	5.74 (0.94)
Apprentissages affectifs	1 année	64	4.79 (1.49)	5.24 (1.39)
	2 années	233	4.94 (1.43)	5.47 (1.15)
Développement moteur	1 année	64	4.66 (1.27)	5.00 (1.29)
	2 années	233	4.89 (1.20)	5.39 (0.99)
Apprentissages cognitifs	1 année	64	4.40 (1.55)	5.00 (1.49)
	2 années	233	4.58 (1.39)	5.25 (1.37)

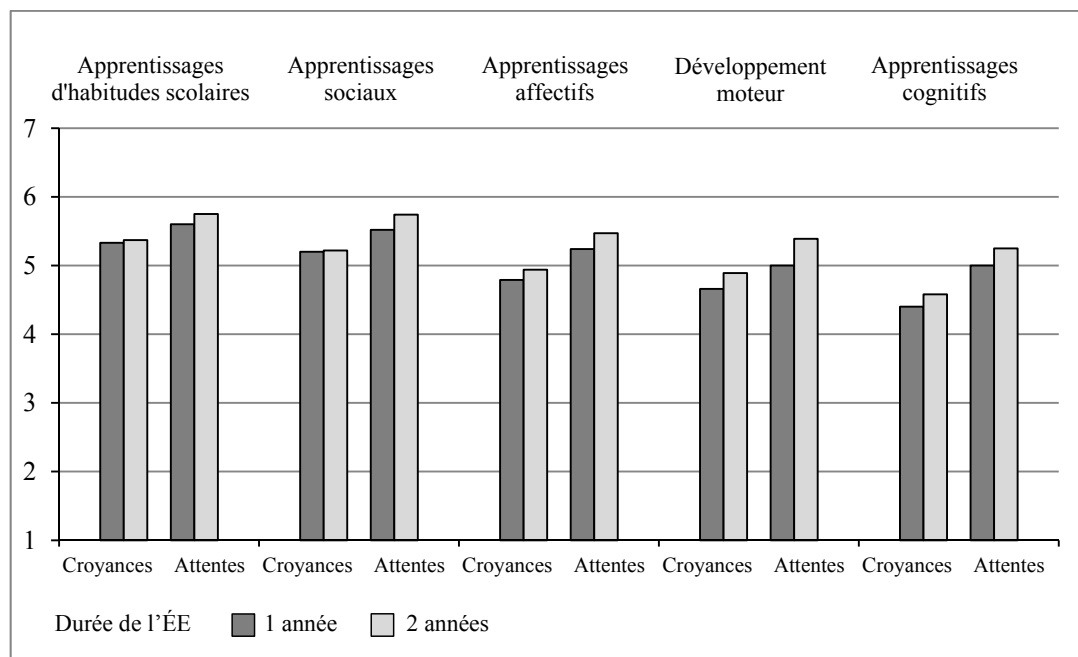


Figure 3.2 : Attentes et croyances selon la durée de l'école enfantine (commune proposant une année vs deux années d'ÉE)

Nous constatons tout d'abord (graphique 3.2 ci-dessus) que tant les croyances que les attentes parentales sont plus élevées lorsqu'il s'agit de communes offrant les deux années d'ÉE. Comme déjà relevé précédemment, les attentes parentales sont systématiquement plus élevées que les croyances parentales. Cette observation se confirme donc indépendamment de la durée de l'ÉE. Les différences sont, pour chaque dimension, clairement significatives (voir tableau 3.4). L'écart le plus grand concerne les apprentissages cognitifs ; la différence entre les croyances et les attentes est de 0.60 pour les répondants habitant une commune ne proposant qu'une année d'ÉE et de 0.67 pour les autres. Les écarts entre les croyances et les attentes sont légèrement plus petits pour les autres dimensions d'apprentissages.

L'examen plus détaillé de ce tableau présentant les moyennes montre que l'écart entre les croyances et les attentes augmente à mesure que les scores diminuent. Cette observation suggère que la tendance à l'effet plafond mentionné plus haut, qui est plus marquée pour les premières dimensions du tableau (puisque nous les avons ordonnées par ordre décroissant), empêche la mise en évidence d'écarts qui pourraient s'avérer plus grands en réalité.

Même si les scores ne se trouvent pas à l'extrémité de l'échelle et que leur variabilité reste suffisante sur une échelle d'une étendue de 6, il est fort probable que cet effet joue un rôle dans les données récoltées.

Si les écarts-types sont plus élevés lorsqu'il s'agit de croyances parentales (comparativement à ce que l'on trouve pour les attentes parentales), ces dispersions sont également – et systématiquement – plus grandes pour les parents bénéficiant d'une seule année d'ÉE pour leur enfant (croyances et attentes). Leurs représentations et leurs attentes semblent donc différer davantage entre eux que chez les parents bénéficiant de deux années d'ÉE pour leur enfant.

Tableau 3.4 : Différences de croyances et d'attentes selon la durée de l'école infantine

	Différence Croyances-Attentes	Différence selon le nombre d'années d'ÉE	Effet d'interaction
Apprentissages d'habitudes scolaires	$F_{(1,295)} = 15.46^{**}$	$F_{(1,295)} = 0.49$	$F_{(1,295)} = 0.29$
Apprentissages sociaux	$F_{(1,295)} = 28.57^{**}$	$F_{(1,295)} = 0.68$	$F_{(1,295)} = 1.60$
Apprentissages affectifs	$F_{(1,295)} = 29.73^{**}$	$F_{(1,295)} = 1.37$	$F_{(1,295)} = 0.18$
Développement moteur	$F_{(1,295)} = 26.50^{**}$	$F_{(1,295)} = 5.14^*$	$F_{(1,295)} = 0.85$
Apprentissages cognitifs	$F_{(1,295)} = 50.47^{**}$	$F_{(1,295)} = 1.53$	$F_{(1,295)} = 0.10$

** $p < .01$; * $p < .05$

En ce qui concerne les différences selon notre variable contextuelle (durée de l'ÉE), nous ne constatons (tableau 3.4) qu'une seule différence significative (pour la dimension relative au développement moteur). Toutefois, malgré cette absence de significativité pour les autres dimensions, il est intéressant de noter que tant les croyances que les attentes des parents qui scolarisent leur enfant dans une école avec deux années d'ÉE sont systématiquement plus élevées que celles des parents qui le scolarisent dans une ÉE à une année (figure 3.2). Les parents qui peuvent profiter de deux années

d'ÉE pour leur enfant ont des croyances plus élevées sur les apprentissages développés durant ces deux premières années de scolarisation. Par contre, ils auront également davantage d'attentes concernant le fait que leur enfant puisse y acquérir ces compétences. Finalement, aucun effet d'interaction n'est constaté pour l'ensemble des dimensions mesurées.

9.2. Différences selon la durée de l'ÉE et le degré de scolarisation de l'enfant

Après avoir testé les différences selon la durée de l'ÉE et au vu des résultats obtenus, il nous semble intéressant de poursuivre cette analyse en distinguant cette fois-ci le degré de scolarisation de l'enfant, lorsque celui se trouve dans une école proposant les deux degrés d'ÉE.

Avec cette manière de procéder, nous obtenons trois groupes différents : (1) les élèves qui se trouvent dans une école à un seul degré ; (2) les élèves qui débutent la 1^{ère} année dans une école qui offre les deux degrés ; et (3) les élèves qui débutent la 2^{ème} année dans une école qui offre les deux degrés. De fait, les analyses que nous réalisons ci-dessous séparent simplement le groupe précédemment intitulé « 2 années » en deux sous-groupes distincts.

Pour faciliter la lecture, nous reprenons donc les analyses de variance à mesures répétées dans le même ordre (et par la suite également), en présentant tout d'abord les résultats descriptifs chiffrés (tableau 3.5) ainsi que la représentation graphique (figure 3.3), puis les résultats inférentiels (tableau 3.6).

Les croyances parentales sont plus élevées pour le groupe de parents avec un enfant de 4 ans (1^{ère} année / 2 degrés) et elles sont relativement similaires pour les deux groupes de parents qui ont un enfant de 5 ans (ÉE à un an ou ÉE à deux ans). Une exception concerne les apprentissages cognitifs où les parents d'enfants scolarisés en 2^{ème} année (dans une école qui offre les deux ans) ont des croyances plus fortes encore. Hormis cette dimension, le pattern des croyances apparaît en effet pareil pour les apprentissages d'habitudes scolaires, sociaux, affectifs ainsi que pour le développement moteur.

Les apprentissages attendus sont systématiquement plus faibles chez les parents dont les enfants bénéficient d'une année seulement d'ÉE. Ils sont, dans une large mesure, identiques entre le groupe de parents qui ont un enfant en première année et ceux qui en ont un en deuxième année d'ÉE lorsque cette dernière dure deux ans. Ainsi, ils n'adaptent pas leurs attentes à la baisse ; elles restent relativement identiques. Toutefois, les parents s'attendent à ce que les apprentissages cognitifs soient plus développés durant la deuxième année d'ÉE qu'ils ne le sont en première année. Cet écart de moyenne est de 0.30.

Tableau 3.5 : Attentes et croyances selon la durée de l'ÉE et l'année de scolarisation¹ (dans des écoles à deux années d'ÉE)

	Groupe	N	Croyances <i>M (SD)</i>	Attentes <i>M (SD)</i>
Apprentissages d'habitudes scolaires	1 degré	60	5.28 (1.30)	5.51 (1.51)
	1 ^{ère} / 2 degrés	119	5.50 (1.23)	5.75 (1.03)
	2 ^{ème} / 2 degrés	114	5.28 (1.30)	5.75 (1.05)
Apprentissages sociaux	1 degré	60	5.15 (1.29)	5.46 (1.33)
	1 ^{ère} / 2 degrés	119	5.33 (1.17)	5.71 (0.95)
	2 ^{ème} / 2 degrés	114	5.11 (1.30)	5.77 (0.93)
Apprentissages affectifs	1 degré	60	4.76 (1.51)	5.19 (1.42)
	1 ^{ère} / 2 degrés	119	5.02 (1.42)	5.45 (1.18)
	2 ^{ème} / 2 degrés	114	4.86 (1.44)	5.49 (1.12)
Développement moteur	1 degré	60	4.61 (1.28)	4.92 (1.29)
	1 ^{ère} / 2 degrés	119	4.97 (1.20)	5.40 (0.98)
	2 ^{ème} / 2 degrés	114	4.81 (1.19)	5.38 (0.99)
Apprentissages cognitifs	1 degré	60	4.37 (1.57)	4.95 (1.50)
	1 ^{ère} / 2 degrés	119	4.54 (1.33)	5.10 (1.29)
	2 ^{ème} / 2 degrés	114	4.63 (1.44)	5.40 (1.35)

¹ Le groupe de parents qui scolarisent leur enfant dans une ÉE proposant une seule année est à 60 sujets pour cette partie d'analyse et non de 64 comme pour la section précédente. Quatre parents sont retirés du groupe car leur enfant refaisait son année d'ÉE.

En comparant les attentes des deux groupes ayant un enfant du même âge (les parents d'un enfant de 5 ans dans une ÉE qui dure une année et les parents d'un enfant de 5 ans dans une ÉE qui dure deux ans), l'écart pour les apprentissages cognitifs est, quant à lui, encore plus grand (Δ de 0.45) qu'il ne l'était lorsqu'il s'agissait d'enfants d'âges différents. Les parents profitant de deux années d'ÉE pour leur enfant s'attendent à ce qu'en deuxième année, leur enfant puisse développer davantage ses compétences cognitives que durant sa première année d'ÉE. Par contre, les parents qui scolarisent leur enfant dans une commune proposant seulement une année d'ÉE ne s'attendent pas que ce dernier en développe plus étant donné qu'il s'agit de sa première année d'ÉE ; ils n'ont en effet pas de moyens de comparaison si ce n'est leurs croyances, mais ces dernières sont déjà plus faibles.

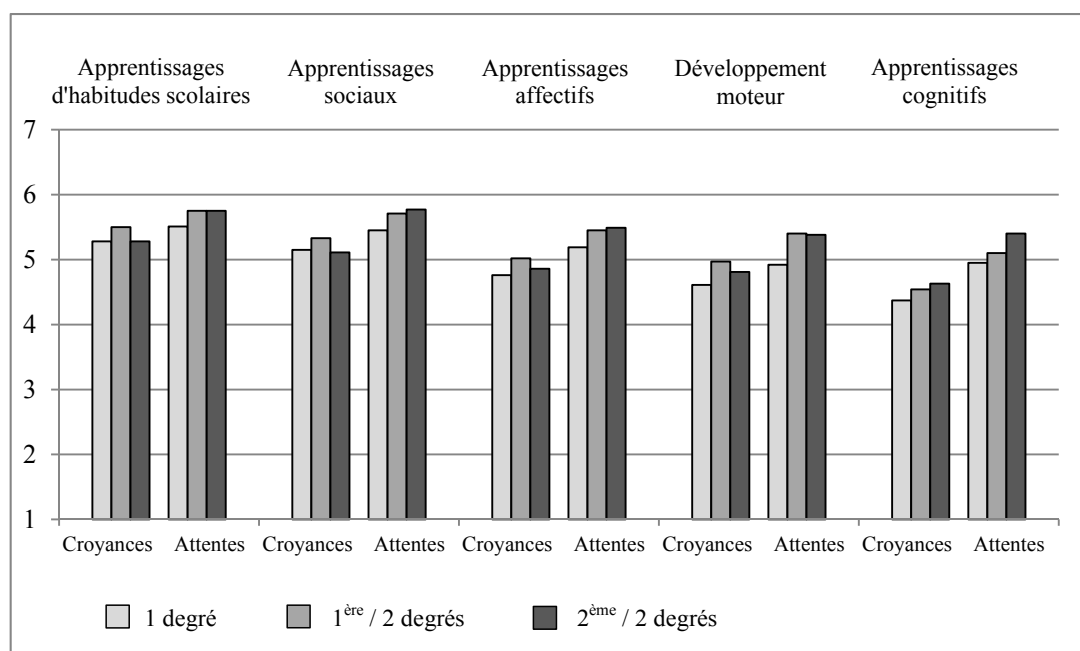


Figure 3.3 : Attentes et croyances selon la durée de l'ÉE et l'année de scolarisation

Les écarts-types sont relativement élevés, et particulièrement plus encore pour le groupe de parents bénéficiant d'une seule année d'ÉE. Leurs croyances en matière d'apprentissages à développer durant l'ÉE divergent plus qu'elles ne le font pour les deux autres groupes de parents. Ces écarts-types sont encore plus grands pour

la dimension des apprentissages cognitifs. Croyances ou attentes, peu importe, les parents dont les enfants n'auraient qu'une seule année d'ÉE ont des avis plus divergents que ceux qui profitent du nouveau modèle de scolarisation (dans les communes qui proposent deux années d'ÉE).

Ainsi, bien que ces différences soient modestes (*cf.* figure 3.3) et non significatives, on constate le même pattern sur les quatre premières dimensions. Cette régularité suggère qu'il ne s'agit pas d'une variation aléatoire, mais bien d'un schéma récurrent.

Les différences entre les croyances et les attentes sont toutes significatives (tableau 3.6). Sur ce plan, le partage du groupe de parents qui scolarisent leur enfant dans une ÉE qui dure deux ans ne change en rien ce qui avait été observé auparavant.

Tableau 3.6 : Différences de croyances et d'attentes selon la durée de l'ÉE et l'année de scolarisation

	Différence Croyances-Attentes	Différence selon le groupe	Effet d'interaction
Apprentissages d'habitudes scolaires	$F_{(1,290)} = 20.90^{**}$	$F_{(2,290)} = 0.88$	$F_{(2,290)} = 1.38$
Apprentissages sociaux	$F_{(1,290)} = 43.82^{**}$	$F_{(2,290)} = 0.86$	$F_{(2,290)} = 2.59$
Apprentissages affectifs	$F_{(1,290)} = 40.22^{**}$	$F_{(2,290)} = 0.99$	$F_{(2,290)} = 0.89$
Développement moteur	$F_{(1,290)} = 37.56^{**}$	$F_{(2,290)} = 3.84^*$	$F_{(2,290)} = 1.05$
Apprentissages cognitifs	$F_{(1,290)} = 66.90^{**}$	$F_{(2,290)} = 1.77$	$F_{(2,290)} = 0.94$

** $p < .01$; * $p < .05$

La seule différence que nous obtenons entre les trois groupes de parents (constitués à partir de la durée de l'ÉE et de l'âge de l'enfant) se situe au niveau du développement moteur. En effet, les parents qui scolarisent leur enfant à l'âge de 5 ans dans une ÉE qui dure une seule année, se représentent et s'attendent à ce que la motricité fine et globale soit un peu moins développée que ne se le

représentent et s'attendent les parents qui scolarisent leur enfant (à 4 ou 5 ans), dans une ÉE qui dure deux ans (*post hoc* significatifs à $p < 1\%$). Finalement, aucun effet d'interaction entre nos deux variables n'est à relever, quelle que soit la dimension testée.

9.3. Différences selon le type de commune

Dans cette troisième section, nous différencions les parents qui habitent dans des communes que l'on peut qualifier d'urbaines de ceux qui habitent en région rurale (*cf.* méthodologie). Nous reprenons les mêmes analyses que précédemment, à savoir des analyses de variance à mesures répétées en débutant par une présentation descriptive des scores (tableau 3.7 ; figure 3.4).

Les croyances ainsi que les attentes parentales sont pratiquement similaires avec toutefois quelques légères différences pour les apprentissages affectifs et les apprentissages cognitifs ; pour ceux-ci, croyances et attentes sont légèrement plus forts chez les parents de zone urbaine. Seules les attentes parentales en matière de développements moteurs présentent une différence dans le sens opposé (en zone rurale, les attentes sont un peu plus élevées) ; toutefois, ces écarts restent minimes (figure 3.4) et non significatifs.

Tableau 3.7 : Attentes et croyances selon le type de commune

	Type de commune	N	Croyances <i>M (SD)</i>	Attentes <i>M (SD)</i>
Apprentissages d'habitudes scolaires	Urbaine	129	5.41 (1.36)	5.72 (1.27)
	Rurale	168	5.36 (1.27)	5.71 (1.05)
Apprentissages sociaux	Urbaine	129	5.22 (1.31)	5.72 (1.13)
	Rurale	168	5.22 (1.20)	5.67 (0.95)
Apprentissages affectifs	Urbaine	129	4.99 (1.40)	5.45 (1.25)
	Rurale	168	4.84 (1.48)	5.40 (1.18)
Développement moteur	Urbaine	129	4.85 (1.27)	5.26 (1.18)
	Rurale	168	4.84 (1.17)	5.34 (0.98)
Apprentissages cognitifs	Urbaine	129	4.65 (1.46)	5.29 (1.41)
	Rurale	168	4.46 (1.39)	5.12 (1.33)

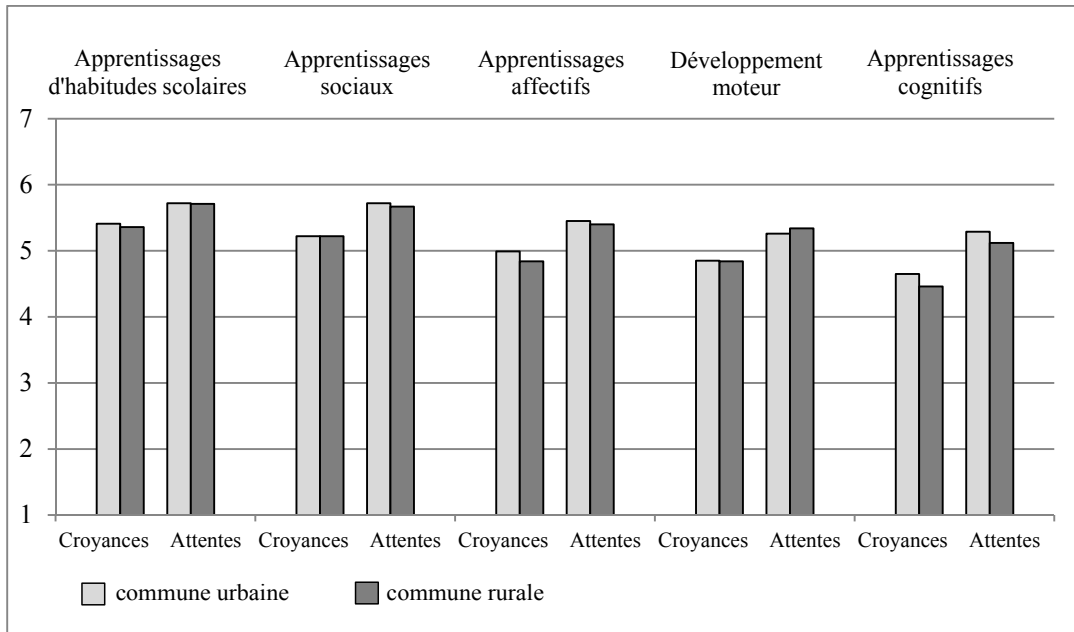


Figure 3.4 : Attentes et croyances selon le type de commune

Sans surprise, les attentes sont systématiquement plus élevées que les croyances, que les parents habitent en zone urbaine ou en zone rurale. Comme nous pouvons le voir (tableau 3.8), les différences selon le type de commune ne sont toutefois pas significatives et nous ne trouvons aucun effet d'interaction entre les groupes de parents selon leur type de commune et leurs croyances ou leurs attentes en matière d'apprentissages à développer durant l'ÉE.

Tableau 3.8 : Différences de croyances et d'attentes selon le type de commune

	Différence Croyances-Attentes	Différence selon le type de commune	Effet d'interaction
Apprentissages d'habitudes scolaires	$F_{(1,295)} = 25.65^{**}$	$F_{(1,295)} = 0.06$	$F_{(1,295)} = 0.09$
Apprentissages sociaux	$F_{(1,295)} = 53.86^{**}$	$F_{(1,295)} = 0.05$	$F_{(1,295)} = 0.12$
Apprentissages affectifs	$F_{(1,295)} = 45.93^{**}$	$F_{(1,295)} = 0.53$	$F_{(1,295)} = 0.44$
Développement moteur	$F_{(1,295)} = 45.54^{**}$	$F_{(1,295)} = 0.09$	$F_{(1,295)} = 0.41$
Apprentissages cognitifs	$F_{(1,295)} = 77.00^{**}$	$F_{(1,295)} = 0.21$	$F_{(1,295)} = 0.01$

** $p < .01$; * $p < .05$

10. Différences de croyances et d'attentes selon les variables individuelles

Après s'être concentré essentiellement sur les variables contextuelles dans le chapitre précédent, nous nous intéressons maintenant aux variables individuelles relatives aux parents ayant complété le questionnaire. Même si nous ne nous attendons pas forcément à des différences marquées de croyances parentales et d'attentes parentales selon ces variables individuelles, leur présentation et leur discussion sont nécessaires afin de bien comprendre comment ces dernières se construisent et se modifient selon les groupes de parents. De nombreux facteurs devraient être considérés pour bien les comprendre. Toutefois, pour ce travail, nous en avons sélectionnés quelques-uns qui, d'après nous, méritaient une attention particulière. Nous retenons les variables individuelles suivantes : l'âge de leur enfant à l'entrée à l'école enfantine, leur niveau de formation, leur catégorie professionnelle et aussi leur situation professionnelle.

De plus, nous observons si l'expérience passée avec l'école enfantine – comme le fait d'avoir eux-mêmes suivi l'ÉE ou non, ou encore le fait d'avoir déjà eu un enfant (plus âgé) qui a suivi l'ÉE précédemment – influence les croyances et les attentes parentales. Ces expériences peuvent en effet amener les parents à se représenter différemment l'ÉE et développer aussi d'autres attentes.

Finalement, nous avons choisi de retenir la variable qui concerne le parcours de l'enfant avant l'ÉE. En effet, certains parents décident de placer – pour des raisons diverses – leur enfant dans une crèche et/ou à l'école maternelle avant qu'il ne commence l'école, alors que d'autres ne font pas ce choix et gardent leur enfant essentiellement à la maison.

Nous présentons dans la figure 3.5 ci-dessous le modèle qui représente de manière schématique les objectifs de ce chapitre.

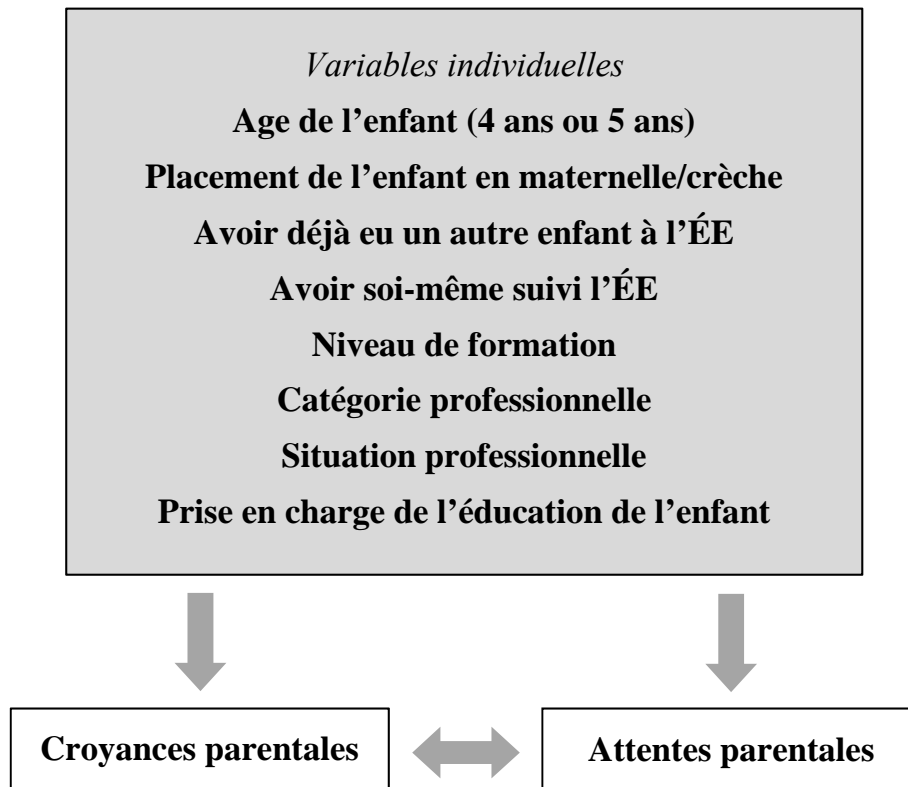


Figure 3.5 : Deuxième partie du modèle de base : différences de croyances et d'attentes selon les variables individuelles

10.1. Age de l'enfant

Nous débutons nos premières analyses en prenant en compte l'âge de l'enfant. En effet, les attentes et les croyances des parents pourraient se révéler différentes selon l'âge auquel leur enfant débute sa scolarité obligatoire. À cette période de développement de l'enfant, les écarts d'autonomie et les différences relatives à de nombreux comportements évoluent rapidement. En quelques mois, les parents peuvent porter un regard très différent sur leur enfant et avoir par conséquent des attentes différenciées.

Il faut toutefois mentionner préalablement que la variable âge d'entrée à l'ÉE recoupe parfaitement la variable nombre d'années

d'ÉE (voir chapitres 9.1 et 9.2) puisque l'enfant qui débute sa scolarité à 4 ans habite obligatoirement dans une commune qui offre deux années, alors que celui qui commence à 5 ans ne peut se trouver que dans une commune n'ayant momentanément qu'une seule année d'ÉE. La seule différence dans ces analyses est que les élèves qui débutent leur seconde année d'ÉE (dans les écoles à deux degrés) ne sont pas pris en compte ici.

Tableau 3.9 : Attentes et croyances selon l'âge de l'enfant à l'entrée à l'ÉE

	Age de l'enfant	N	Croyances <i>M</i> (<i>SD</i>)	Attentes <i>M</i> (<i>SD</i>)
Apprentissages d'habitudes scolaires	4 ans	119	5.50 (1.23)	5.75 (1.03)
	5 ans	60	5.28 (1.49)	5.52 (1.51)
Apprentissages sociaux	4 ans	119	5.33 (1.17)	5.71 (0.95)
	5 ans	60	5.15 (1.29)	5.46 (1.33)
Apprentissages affectifs	4 ans	119	5.02 (1.42)	5.45 (1.18)
	5 ans	60	4.76 (1.51)	5.19 (1.42)
Développement moteur	4 ans	119	4.97 (1.20)	5.40 (0.98)
	5 ans	60	4.61 (1.28)	4.92 (1.29)
Apprentissages cognitifs	4 ans	119	4.54 (1.33)	5.10 (1.29)
	5 ans	60	4.37 (1.57)	4.95 (1.50)

Comme nous l'avions fait pour les analyses précédentes, nous présentons d'abord les analyses descriptives (tableau 3.9 ; figure 3.6), puis les analyses inférentielles (tableau 3.10) permettant ainsi de comparer les croyances et les attentes parentales selon l'âge de l'enfant lors de l'entrée à l'ÉE cette fois-ci.

Les différences que l'on peut observer sont semblables à celles relevées dans les chapitres 9.1 et 9.2. Les croyances et les attentes parentales sont systématiquement plus élevées pour les parents qui ont un enfant qui commence l'ÉE à 4 ans alors qu'elles sont plus faibles pour les parents dont l'enfant commence à 5 ans. On aurait pu s'attendre à des différences allant dans un sens opposé car, d'une certaine manière, les parents qui ont un enfant débutant l'ÉE

à 4 ans pourraient avoir moins d'attentes que les parents qui ont un enfant qui commence à 5 ans, étant donné que les enfants plus âgés devraient sans doute avoir déjà développé auparavant un certain nombre de compétences dans le contexte familial ou dans des structures d'accueil). Cependant, nos résultats indiquent le contraire. Il semble ainsi que ces croyances et ces attentes sont différentes, mais pour des raisons directement liées à l'introduction d'une deuxième année d'ÉE et de sa durée. Nous y reviendrons plus précisément dans la partie concernant l'interprétation des résultats.

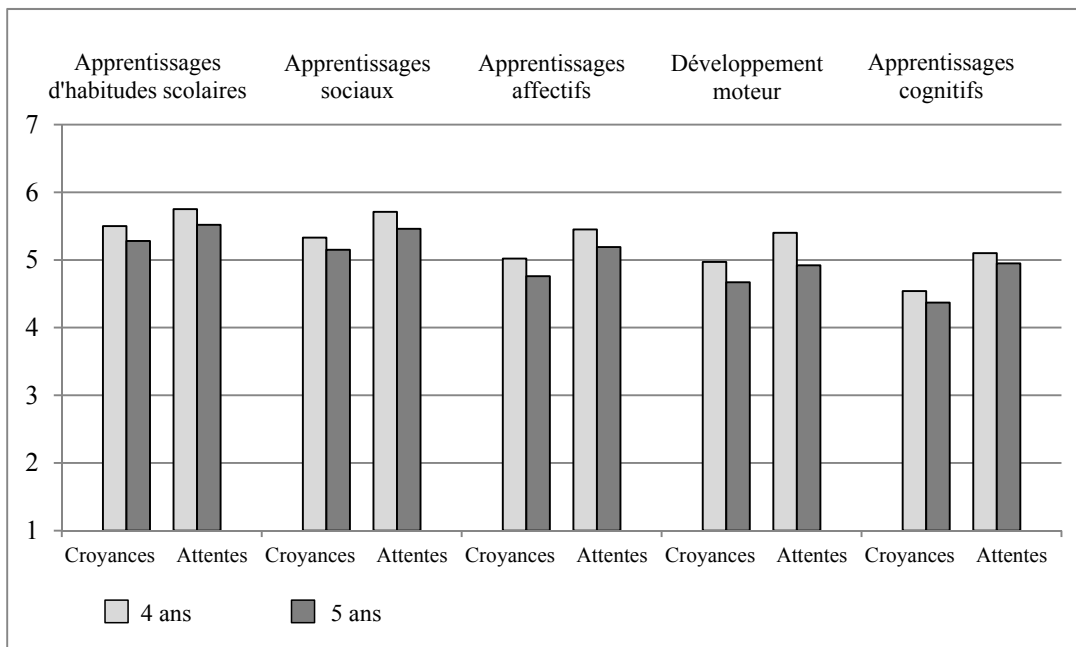


Figure 3.6 : Attentes et croyances selon l'âge de l'enfant au début de l'ÉE

Nous l'avons déjà observé dans les chapitres précédents : les attentes parentales sont systématiquement plus élevées que les croyances parentales et les différences obtenues sont toutes significatives. L'écart entre ces deux variables n'est pas atténué lorsque l'on différencie les parents selon l'âge d'entrée de leur enfant à l'ÉE.

Tableau 3.10 : Différences de croyances et d'attentes selon l'âge de l'enfant à l'entrée à l'ÉE

	Différence Croyances-Attentes	Différence selon l'âge de l'enfant	Effet d'interaction
Apprentissages d'habitudes scolaires	$F_{(1,177)} = 7.58^{**}$	$F_{(1,177)} = 0.49$	$F_{(1,177)} = 0.01$
Apprentissages sociaux	$F_{(1,177)} = 17.11^{**}$	$F_{(1,177)} = 1.64$	$F_{(1,177)} = 0.19$
Apprentissages affectifs	$F_{(1,177)} = 19.08^{**}$	$F_{(1,177)} = 1.82$	$F_{(1,177)} = 0.00$
Développement moteur	$F_{(1,177)} = 17.03^{**}$	$F_{(1,177)} = 6.97^{**}$	$F_{(1,177)} = 0.43$
Apprentissages cognitifs	$F_{(1,177)} = 34.33^{**}$	$F_{(1,177)} = 0.68$	$F_{(1,177)} = 0.01$

** $p < .01$; * $p < .05$

Dans le chapitre 9.2, nous avons obtenu une différence plus marquée pour la dimension du développement moteur (selon le degré de scolarisation), résultat que nous obtenons à nouveau ici lorsque nous examinons les différences selon l'âge (comme mentionné plus haut, les variables se recourent en grande partie). En effet, non seulement les attentes parentales sont plus élevées que les croyances parentales en matière de développement moteur, mais cette différence est de plus significative entre les deux groupes de parents. Ceux qui ont un enfant qui débute sa scolarité à 4 ans s'attendent davantage à ce que leur enfant développe ses capacités de motricité globale et fine que ne s'attendent les parents qui ont un enfant qui débute l'ÉE à 5 ans.

10.2. Parcours de l'enfant avant l'ÉE

Afin de poursuivre la présentation de l'impact des variables individuelles, nous présentons ci-dessous la prise en compte du placement de l'élève dans une structure d'accueil (crèche et/ou école maternelle) avant son entrée à l'ÉE. Bien que d'autres moyens de garde existent, nous retenons ici les moyens les plus utilisés et ceux qui sont encadrés par du personnel formé. Dans notre échantillon, nous trouvons 24% des enfants qui ont été placés

dans une crèche avant leur entrée à l'ÉE, 45% dans une école maternelle et 11% dans les deux structures. Malgré l'important pourcentage d'enfants ayant déjà eu contact avec des pairs dans ces structures, nous avons choisi de les comparer en bloc avec ceux qui n'ont pas été placés dans de telles structures (20%). En effet, n'ayant pas de précisions concernant les raisons de ce placement (volonté pour les parents de mettre leur enfant en contact avec des pairs afin de le socialiser et/ou moyen pour faire garder l'enfant) ni d'informations sur les possibilités concrètes de placement, il nous a paru plus pertinent de ne conserver que deux modalités : l'enfant se rendait à la crèche et/ou à l'école maternelle une à plusieurs fois par semaine ou il restait essentiellement à la maison.

Afin de rendre ces résultats les plus lisibles possible, nous conservons le même ordre de présentation que précédemment, à savoir d'abord les analyses descriptives sous forme chiffrée puis graphique (tableau 3.11 ; figure 3.7), suivies ensuite par les analyses inférentielles (tableau 3.12).

Tableau 3.11 : Attentes et croyances selon le parcours de l'enfant avant l'entrée à l'ÉE

	Structures d'accueil préalables	N	Croyances <i>M (SD)</i>	Attentes <i>M (SD)</i>
Apprentissages d'habitudes scolaires	Non	62	5.46 (1.35)	5.75 (1.20)
	Oui	248	5.35 (1.31)	5.69 (1.15)
Apprentissages sociaux	Non	62	5.33 (1.33)	5.65 (1.14)
	Oui	248	5.19 (1.25)	5.70 (1.02)
Apprentissages affectifs	Non	62	5.18 (1.45)	5.61 (1.28)
	Oui	248	4.83 (1.44)	5.34 (1.22)
Développement moteur	Non	62	4.98 (1.27)	5.31 (1.17)
	Oui	248	4.83 (1.20)	5.29 (1.06)
Apprentissages cognitifs	Non	62	4.65 (1.49)	5.28 (1.43)
	Oui	248	4.53 (1.40)	5.17 (1.36)

Les croyances parentales sont systématiquement plus élevées pour le groupe de parents dont l'enfant n'a pas bénéficié² d'une structure d'accueil et d'éducation officielle avant de débiter l'ÉE. On peut constater que l'écart le plus grand se situe au niveau des apprentissages affectifs. En effet, les parents d'enfants qui n'ont pas bénéficié d'une structure d'accueil préalable se représentent les apprentissages affectifs comme étant plus développés durant l'ÉE que ne se le représentent les autres parents ($\Delta_{\text{croyances affectives}}$ de 0.35). On observe également un écart légèrement plus grand que pour les autres dimensions au niveau de leurs attentes en matière d'apprentissages affectifs ($\Delta_{\text{attentes affectives}}$ de 0.27).

Les écarts-types restent relativement élevés dans les deux groupes malgré la nouvelle séparation opérée. Ils sont toutefois légèrement plus faibles pour le groupe de parents ayant bénéficié d'une structure pour leur enfant avant qu'il ne commence l'ÉE.

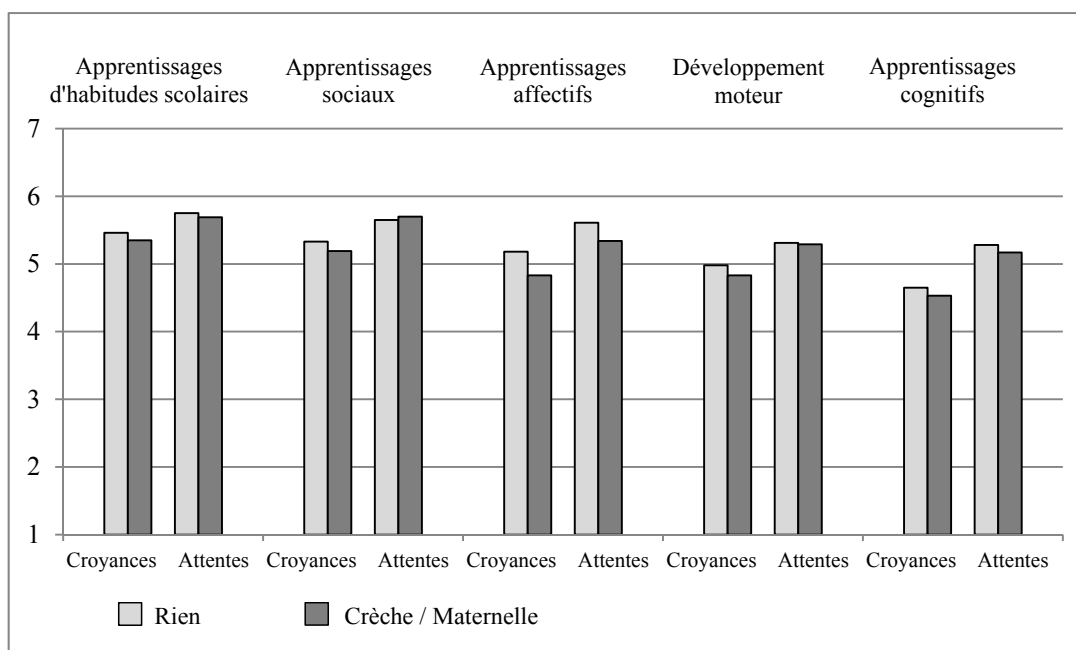


Figure 3.7 : Attentes et croyances selon le parcours de l'enfant avant l'entrée à l'ÉE

² Il faut noter que le fait de ne pas placer son enfant dans de telles structures d'accueil et d'éducation peut être soit un choix délibéré des parents, soit une impossibilité de le faire (par manque de places disponibles ou pour des raisons financières par exemple).

Avec cette séparation selon le parcours préalable de l'enfant avant son entrée à l'ÉE, les différences entre croyances et attentes ne sont pas atténuées (tableau 3.12). En effet, les croyances parentales restent systématiquement plus faibles que leurs attentes parentales et ceci indépendamment du parcours de l'enfant avant son entrée à l'ÉE. Les différences entre les croyances parentales et les attentes parentales sont toutes significatives comme nous l'avons également observé lors des analyses précédentes.

Nous observons un effet additif tendanciellement significatif ($p < 10\%$) pour les apprentissages affectifs. Comme nous le relevions plus haut, les parents n'ayant pas bénéficié d'une structure d'accueil et d'éducation officielle pour leur enfant se représentent et s'attendent davantage à ce que leur enfant développe des compétences affectives. Pour ces parents, il s'agit de la première fois qu'ils sont amenés à « placer » leur enfant dans une structure éducative officielle. Par conséquent, ils considèrent important que leur enfant puisse développer des compétences cognitives. Les parents qui ont déjà fait appel à ce type de structures éducatives avant l'ÉE adaptent leurs croyances et leurs attentes directement de leur vécu par rapport à l'expérience de leur enfant.

Tableau 3.12 : Différences de croyances et d'attentes selon le parcours de l'enfant avant l'entrée à l'ÉE

	Différence Croyances-Attentes	Différence selon le parcours de l'enfant	Effet d'interaction
Apprentissages d'habitudes scolaires	$F_{(1,308)} = 13.72^{**}$	$F_{(1,308)} = 0.32$	$F_{(1,308)} = 0.07$
Apprentissages sociaux	$F_{(1,308)} = 24.26^{**}$	$F_{(1,308)} = 0.09$	$F_{(1,308)} = 1.36$
Apprentissages affectifs	$F_{(1,308)} = 25.20^{**}$	$F_{(1,308)} = 3.60^t$	$F_{(1,308)} = 0.17$
Développement moteur	$F_{(1,308)} = 21.00^{**}$	$F_{(1,308)} = 0.36$	$F_{(1,308)} = 0.59$
Apprentissages cognitifs	$F_{(1,308)} = 46.74^{**}$	$F_{(1,308)} = 0.41$	$F_{(1,308)} = 0.00$

** $p < .01$; * $p < .05$; ^t $p < .10$

10.3. Avoir déjà eu un enfant à l'ÉE

Dans ce chapitre, nous nous intéressons à l'influence de l'expérience passée des parents avec l'ÉE. En effet, nous présentons les résultats pour les croyances et les attentes parentales en tenant compte de la différence entre les parents qui ont déjà eu un autre enfant à l'ÉE et ceux pour qui c'est le premier. Pour rappel, lorsque les parents ont complété le questionnaire pour cette enquête, ils devaient évaluer leurs croyances et leurs attentes en se référant à l'enfant actuellement scolarisé à l'ÉE.

Tableau 3.13 : Attentes et croyances selon la présence d'enfants plus âgés

	Présence d'enfants plus âgés	N	Croyances $M(SD)$	Attentes $M(SD)$
Apprentissages d'habitudes scolaires	Non	160	5.33 (1.34)	5.68 (1.22)
	Oui	149	5.40 (1.29)	5.70 (1.11)
Apprentissages sociaux	Non	160	5.13 (1.34)	5.71 (1.10)
	Oui	149	5.31 (1.18)	5.65 (1.01)
Apprentissages affectifs	Non	160	4.90 (1.41)	5.43 (1.31)
	Oui	149	4.89 (1.49)	5.34 (1.17)
Développement moteur	Non	160	4.80 (1.23)	5.27 (1.15)
	Oui	149	4.92 (1.21)	5.31 (1.01)
Apprentissages cognitifs	Non	160	4.68 (1.47)	5.27 (1.38)
	Oui	149	4.43 (1.36)	5.09 (1.36)

Les attentes sont à nouveau beaucoup plus élevées que les croyances (voir tableau 3.13), notamment pour les apprentissages cognitifs où l'écart s'avère très important (Δ_{moyen} de 0.63). Les résultats obtenus en séparant les parents de cette façon ne vont pas tous systématiquement dans la même direction comme nous l'avons vu auparavant. En effet, les parents qui n'ont pas eu préalablement d'enfant à l'ÉE se représentent les apprentissages sociaux, d'habitudes scolaires et le développement moteur comme

étant des apprentissages moins développés que ne se le représentent les parents ayant déjà eu un enfant à l'ÉE. Par contre, ces parents qui n'ont pas encore eu un enfant à l'ÉE se représentent les apprentissages cognitifs comme étant plus développés que ne le considèrent les parents en ayant déjà eu un auparavant. Les différences quant à leurs attentes sont moins nettes ; indépendamment des deux groupes composés pour cette analyse, leurs attentes sont relativement proches.

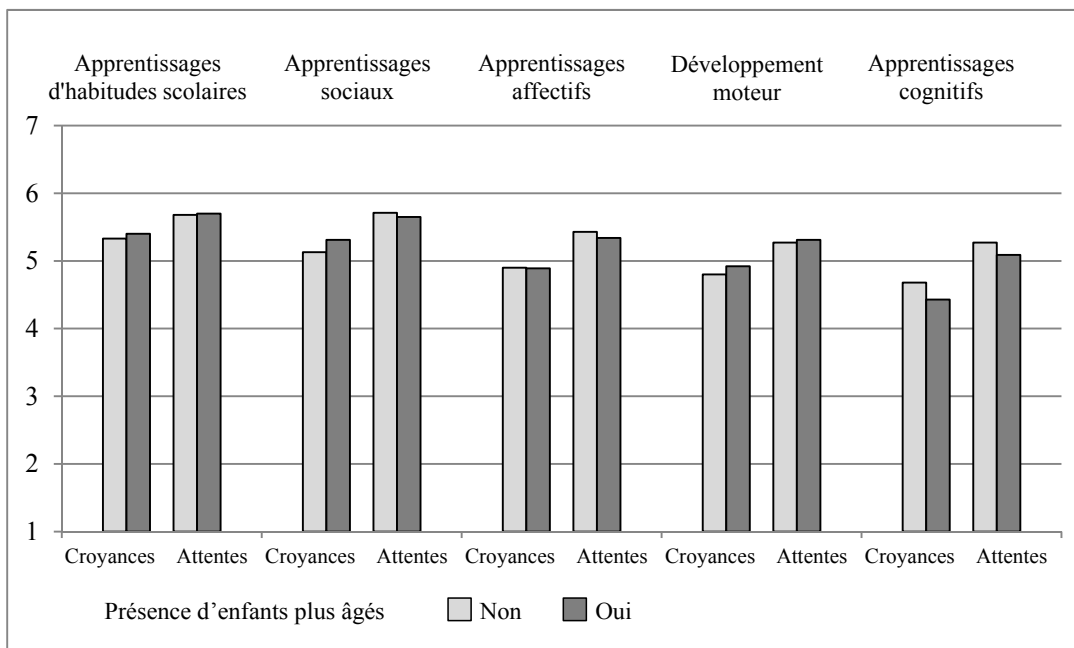


Figure 3.8 : Attentes et croyances selon la présence d'enfants plus âgés

En effet, les deux groupes de parents ont des attentes relativement similaires pour la dimension des apprentissages d'habitudes scolaires et celle du développement moteur. Elles sont par contre légèrement supérieures chez les parents qui n'ont pas encore eu d'enfant auparavant à l'ÉE pour les dimensions des apprentissages sociaux, des apprentissages affectifs et des apprentissages cognitifs.

Les écarts entre les croyances et les attentes sont systématiquement plus grands pour les parents qui n'ont pas encore d'expérience avec l'ÉE. Il semble donc que le fait d'avoir déjà eu un enfant à l'ÉE diminue cet écart et rend ainsi les attentes parentales plus proches de leurs croyances.

On observe aussi la tendance à un effet d'interaction (tableau 3.14) en ce qui concerne la dimension des apprentissages sociaux. Ainsi, quand il y a déjà d'autres enfants dans une famille, les parents attendraient moins de l'école qu'elle joue un rôle de socialisation puisque l'enfant a la possibilité de se confronter à sa fratrie. À l'inverse, au niveau des croyances, les parents constatent que ce contact avec d'autres enfants (même s'ils n'ont pas le même âge) est très important pour que l'enfant développe des compétences sociales lors d'interactions avec d'autres enfants. Ainsi, si les attentes portent sur l'enfant qui débute l'ÉE, les croyances concernent peut-être plus leur vécu concernant le(s) enfant(s) plus âgé(s) dans la fratrie et qui sont déjà passés par l'ÉE.

Tableau 3.14 : Différences de croyances et d'attentes selon la présence d'enfants plus âgés

	Différence Croyances-Attentes	Différence selon la présence d'enfants plus âgés	Effet d'interaction
Apprentissages d'habitudes scolaires	$F_{(1,307)} = 23.20^{**}$	$F_{(1,307)} = 0.12$	$F_{(1,307)} = 0.19$
Apprentissages sociaux	$F_{(1,307)} = 47.51^{**}$	$F_{(1,307)} = 0.32$	$F_{(1,307)} = 3.35^t$
Apprentissages affectifs	$F_{(1,307)} = 42.82^{**}$	$F_{(1,307)} = 0.12$	$F_{(1,307)} = 0.27$
Développement moteur	$F_{(1,307)} = 38.25^{**}$	$F_{(1,307)} = 0.50$	$F_{(1,307)} = 0.44$
Apprentissages cognitifs	$F_{(1,307)} = 71.18^{**}$	$F_{(1,307)} = 2.26$	$F_{(1,307)} = 0.24$

** $p < .01$; * $p < .05$; ^t $p < .10$

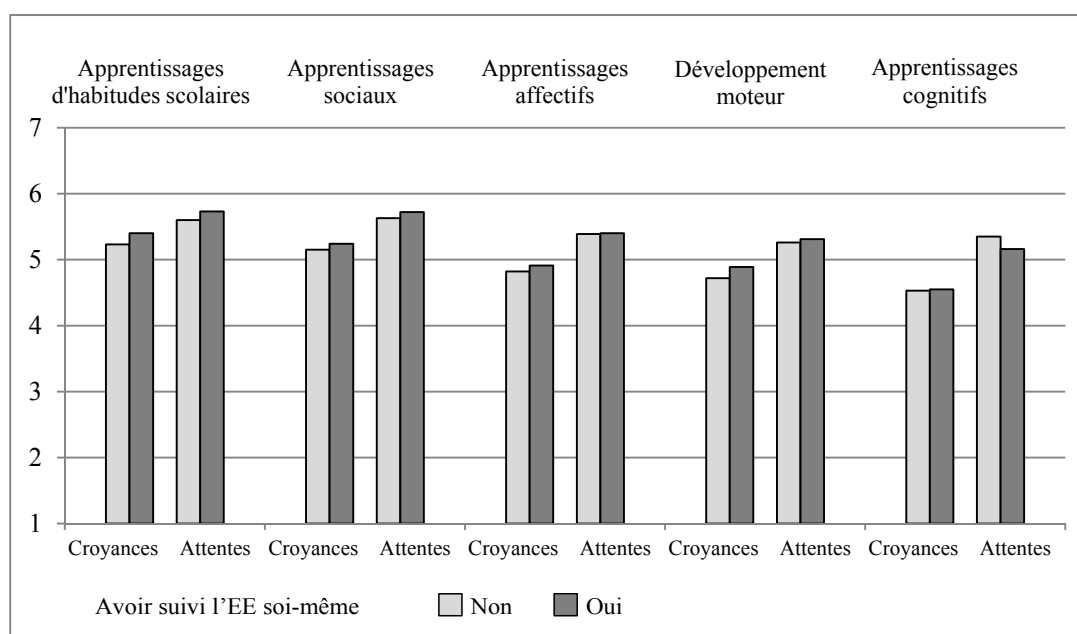
10.4. Avoir soi-même suivi une scolarité infantine

Toujours dans l'idée d'expérience passée avec l'ÉE, il est légitime de se demander dans quelle mesure le fait d'avoir soi-même suivi l'école infantine peut expliquer les variations des croyances et des attentes en matière d'apprentissages à développer. Ainsi, nous avons réitéré les mêmes analyses en différenciant les parents qui ont, respectivement qui n'ont pas, suivi eux-mêmes l'ÉE.

Tableau 3.15 : Attentes et croyances selon le fait d'avoir suivi l'ÉE soi-même

	Avoir suivi l'ÉE	N	Croyances <i>M</i> (<i>SD</i>)	Attentes <i>M</i> (<i>SD</i>)
Apprentissages d'habitudes scolaires	Non	58	5.23 (1.44)	5.60 (1.38)
	Oui	244	5.40 (1.29)	5.73 (1.09)
Apprentissages sociaux	Non	58	5.15 (1.40)	5.63 (1.24)
	Oui	244	5.24 (1.24)	5.72 (0.97)
Apprentissages affectifs	Non	58	4.82 (1.62)	5.39 (1.41)
	Oui	244	4.91 (1.41)	5.40 (1.19)
Développement moteur	Non	58	4.72 (1.34)	5.26 (1.34)
	Oui	244	4.89 (1.20)	5.31 (1.01)
Apprentissages cognitifs	Non	58	4.53 (1.43)	5.35 (1.30)
	Oui	244	4.55 (1.42)	5.16 (1.38)

Les croyances parentales en matière d'apprentissages développés durant l'ÉE sont légèrement plus élevées pour le groupe de parents l'ayant eux-mêmes suivie. Ces différences sont très modestes. L'écart le plus grand se situe au niveau des apprentissages d'habitudes scolaires (Δ de 0.17).

**Figure 3.9** : Attentes et croyances selon le fait d'avoir suivi l'ÉE soi-même

Les scores obtenus pour les attentes parentales vont dans le même sens (scores plus élevés pour les parents ayant suivi eux-mêmes l'ÉE), sauf pour les attentes en matière d'apprentissages cognitifs. En effet, il est intéressant de noter que pour cette dimension nous observons le contraire. Les parents qui ont eux-mêmes suivi l'ÉE s'attendent moins à ce que leur enfant développe des compétences cognitives que ne le font les parents qui ne l'ont pas suivi ($\Delta_{\text{apprentissage cognitifs}}$ de 0.19).

Les analyses inférentielles (tableau 3.16) montrent encore une fois que les différences entre les croyances et les attentes des parents sont significatives. Par contre, nous n'observons aucune différence significative entre le groupe de parents n'ayant pas suivi l'ÉE et ceux l'ayant suivie. En séparant les parents de cette manière, aucun effet d'interaction ne ressort de nos analyses.

Tableau 3.16 : Différences de croyances et d'attentes selon le fait d'avoir suivi l'ÉE soi-même

	Différence Croyances-Attentes	Différence selon avoir suivi l'ÉE	Effet d'interaction
Apprentissages d'habitudes scolaires	$F_{(1,300)} = 16.44^{**}$	$F_{(1,300)} = 0.90$	$F_{(1,300)} = 0.09$
Apprentissages sociaux	$F_{(1,300)} = 31.65^{**}$	$F_{(1,300)} = 0.33$	$F_{(1,300)} = 0.00$
Apprentissages affectifs	$F_{(1,300)} = 29.81^{**}$	$F_{(1,300)} = 0.08$	$F_{(1,300)} = 0.18$
Développement moteur	$F_{(1,300)} = 28.79^{**}$	$F_{(1,300)} = 0.57$	$F_{(1,300)} = 0.49$
Apprentissages cognitifs	$F_{(1,300)} = 59.14^{**}$	$F_{(1,300)} = 0.25$	$F_{(1,300)} = 1.36$

** $p < .01$; * $p < .05$; ^t $p < .10$

10.5. Niveau de formation des parents

Le niveau de formation des parents est une variable importante à prendre en considération lorsque l'on souhaite comprendre la dynamique des croyances et des attentes parentales. Comme nous l'avons décrit dans la méthodologie (tableau 2.2 du chapitre

6.2.2), trois niveaux de formation sont retenus : le niveau d'étude « inférieur » englobe les personnes qui ont suivi la scolarité obligatoire ainsi que celles qui ont réalisé un apprentissage ; le niveau « moyen » correspond aux répondants qui ont une maturité générale ou professionnelle et ceux qui ont terminé une formation professionnelle supérieure ; finalement, les personnes étant issus des hautes écoles et des universités sont regroupés dans le niveau appelé « supérieur ».

Il ne faut pas perdre de vue, avant de décortiquer les résultats, que nous n'avons ici que le niveau de formation de la personne ayant répondu au questionnaire. Par conséquent, ce niveau de formation ne peut être considéré comme le niveau de formation global des familles, puisque le conjoint pourrait, dans de nombreux cas, avoir un niveau de formation différent.

Tableau 3.17 : Attentes et croyances selon le niveau de formation des parents

	Niveau de formation	N	Croyances <i>M (SD)</i>	Attentes <i>M (SD)</i>
Apprentissages d'habitudes scolaires	Inférieur	148	5.27 (1.32)	5.72 (1.16)
	Moyen	85	5.44 (1.35)	5.52 (1.31)
	Supérieur	78	5.51 (1.26)	5.83 (1.01)
Apprentissages sociaux	Inférieur	148	5.07 (1.27)	5.56 (1.10)
	Moyen	85	5.33 (1.29)	5.65 (1.10)
	Supérieur	78	5.39 (1.20)	5.95 (0.84)
Apprentissages affectifs	Inférieur	148	4.81 (1.47)	5.36 (1.33)
	Moyen	85	4.94 (1.51)	5.32 (1.19)
	Supérieur	78	5.02 (1.32)	5.50 (1.09)
Développement moteur	Inférieur	148	4.80 (1.26)	5.33 (1.12)
	Moyen	85	4.81 (1.24)	5.12 (1.17)
	Supérieur	78	5.02 (1.10)	5.41 (0.88)
Apprentissages cognitifs	Inférieur	148	4.39 (1.42)	5.14 (1.35)
	Moyen	85	4.66 (1.47)	5.17 (1.43)
	Supérieur	78	4.75 (1.34)	5.30 (1.35)

Nous observons systématiquement dans nos résultats descriptifs (tableau 3.17) que plus le niveau de formation est élevé, plus les croyances parentales le sont aussi. Nous obtenons l'écart le plus grand sur la dimension des croyances cognitives ($\Delta_{\text{apprentissages cognitifs}}$ de 0.36) entre le niveau inférieur et le niveau supérieur. La moyenne des écarts de toutes les dimensions entre ces deux niveaux de formation est de 0.26. Les écarts-types sont relativement élevés comme nous l'avons déjà observé pour nos autres analyses. La dispersion intra-groupe est plus grande pour le groupe de parents avec un niveau de formation inférieur ; leurs avis sont donc plus partagés.

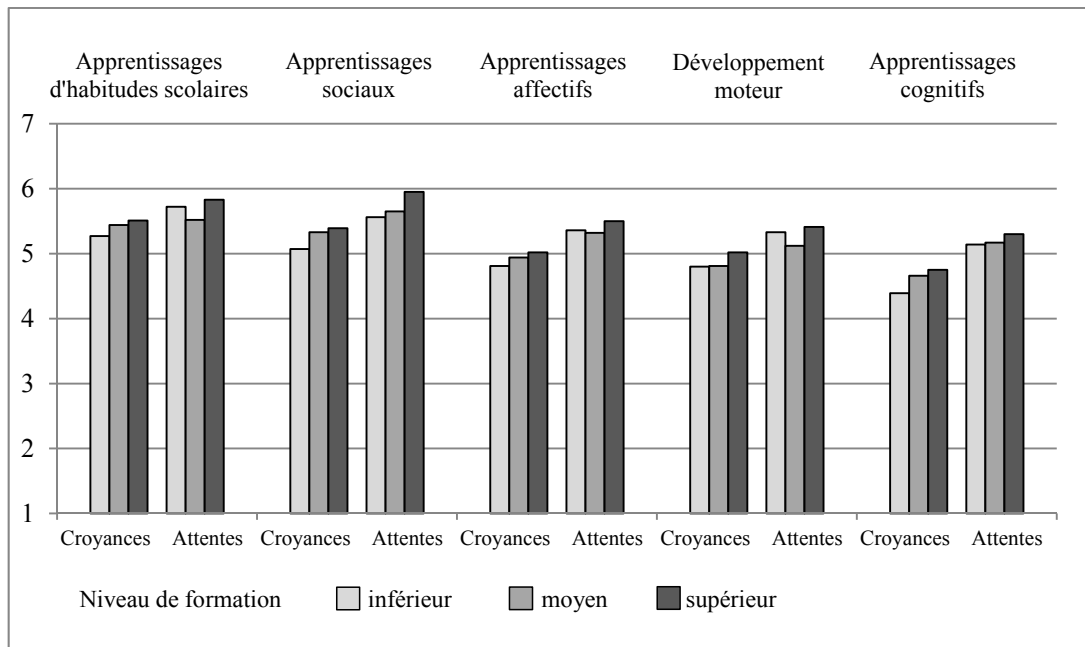


Figure 3.10 : Attentes et croyances selon le niveau de formation des parents

Les attentes parentales ne varient pas pour chacune des dimensions dans le même sens que les croyances parentales. Bien que les parents avec un niveau de formation supérieur s'attendent davantage que les parents des deux autres niveaux à ce que certaines compétences soient développées, les différences entre le niveau inférieur et le niveau moyen ne sont pas autant systématiques. Les parents avec un niveau de formation moyen semblent accorder moins d'importance aux apprentissages d'habitudes scolaires, aux

apprentissages affectifs et au développement moteur alors qu'ils semblent accorder plus d'importance aux apprentissages sociaux et aux apprentissages cognitifs que ne le font les parents avec un niveau de formation inférieur. Les parents avec un niveau de formation supérieur ont, comme pour leurs croyances, des attentes plus élevées que ne l'ont les parents des deux autres groupes. Toutes ces constations s'observent également dans l'histogramme présenté précédemment (figure 3.10).

En termes de résultats descriptifs, relevons encore que pour les répondants avec un niveau de formation moyen, la différence entre leurs croyances et leurs attentes est relativement faible par rapport aux deux autres groupes. Il semblerait que leurs attentes se calquent plus sur leurs croyances qu'elles ne le font justement pour les deux autres groupes.

Les analyses inférentielles quant au niveau de formation des parents (tableau 3.18) montrent que les croyances des parents en matière d'apprentissages développés durant l'ÉE sont toujours inférieures à ce qu'ils attendent du système en matière d'apprentissages à développer pour leur enfant. Ces différences se révèlent significatives pour les cinq dimensions.

Tableau 3.18 : Différences de croyances et d'attentes selon le niveau de formation des parents

	Différence Croyances-Attentes	Différence selon la formation des parents	Effet d'interaction
Apprentissages d'habitudes scolaires	$F_{(1,308)} = 17.20^{**}$	$F_{(2,308)} = 0.81$	$F_{(2,308)} = 2.69^t$
Apprentissages sociaux	$F_{(1,308)} = 43.41^{**}$	$F_{(2,308)} = 3.27^*$	$F_{(2,308)} = 0.99$
Apprentissages affectifs	$F_{(1,308)} = 37.43^{**}$	$F_{(2,308)} = 0.56$	$F_{(2,308)} = 0.45$
Développement moteur	$F_{(1,308)} = 32.72^{**}$	$F_{(2,308)} = 1.35$	$F_{(2,308)} = 0.89$
Apprentissages cognitifs	$F_{(1,308)} = 60.61^{**}$	$F_{(2,308)} = 1.24$	$F_{(2,308)} = 1.06$

** $p < .01$; * $p < .05$; ^t $p < .10$

Nous observons également une différence significative pour les apprentissages sociaux tant au niveau des croyances parentales qu'à celui des attentes parentales. En effet, plus le niveau de formation des parents est élevé, plus ils croient que les apprentissages sociaux sont développés durant l'ÉE et plus ils s'attendent à ce que leur enfant les développe effectivement durant son passage à l'ÉE. Nous observons également un effet d'interaction qui tend vers la significativité pour les apprentissages d'habitudes scolaires. Si tous les parents ont des croyances élevées en matière d'habitudes scolaires, les groupes de parents avec les niveaux de formation inférieur et supérieur, présentent des attentes plus élevées, alors que pour le groupe de parents avec un niveau de formation moyen, les attentes en matière d'apprentissages d'habitudes scolaires sont pratiquement similaires à leurs croyances.

10.6. Catégorie professionnelle des parents

Dans cette partie, nous avons souhaité mettre en évidence les différences de croyances et d'attentes selon la profession des parents. Pour réaliser ces observations, nous avons donc retenu seulement les parents qui sont actifs professionnellement.

Il faut relever deux éléments importants. Premièrement, nous retrouvons ici une limite importante que nous avons déjà évoquée dans le chapitre 10.5, à savoir le fait que nous avons seulement récolté les informations concernant le répondant (majoritairement la mère) sans avoir une vision de la famille. La catégorie professionnelle d'un des conjoints ne peut être en effet considérée comme représentative de celle des deux conjoints (lorsqu'il y en a deux). Deuxièmement, nous constatons dans nos analyses que la corrélation entre le niveau de formation (constitué de 7 échelons) et la catégorie professionnelle du répondant (regroupé en 7 échelons également) est forte puisqu'elle est de $r = .71$.

Compte tenu de cela, nous avons malgré tout mené les mêmes analyses que précédemment. Les résultats sont en tous points similaires à ceux observés selon le niveau de formation. Ainsi, il nous a semblé peu utile de les retranscrire ici.

10.7. Situation professionnelle des parents

La situation professionnelle des parents – essentiellement des mères dans notre étude – est une variable importante à prendre en compte. En effet, on peut s'attendre à ce que les parents actifs aient d'autres croyances et d'autres attentes au niveau des apprentissages développés durant l'ÉE que ceux qui restent au foyer. À l'inverse de la partie précédente, nous avons à disposition ici une information complémentaire concernant l'autre conjoint en ce qui concerne le pourcentage de travail. Ainsi, sur la base des pourcentages d'activité professionnelle des deux parents, nous avons constitué quatre groupes de familles : (1) la mère est au foyer et le père travaille à plein temps ; (2) la mère travaille à temps partiel (jusqu'à 50% maximum) et le père travaille à plein temps ; (3) la mère travaille à un pourcentage supérieur à 50% et le père travaille à plein temps ; et (4) les deux parents travaillent, mais aucun n'est à 100%. Un peu moins d'un cinquième des sujets (18%) n'est pas pris en compte dans cette analyse ; outre des cas de données manquantes, on trouve dans notre échantillon également un cas où le père est au foyer (voir tableau 2.4 dans la partie consacrée à la méthodologie) ainsi que des familles monoparentales.

Les écarts de moyennes que nous obtenons entre les groupes sont relativement importants comparativement aux autres analyses effectuées jusqu'à présent (tableau 3.19 ; figure 3.11). Le groupe de parents dont la mère est au foyer et le père travaille à 100% ainsi que le groupe de parents dans lequel les deux parents travaillent à un taux inférieur à 100% sont deux groupes de parents qui se représentent ces cinq types d'apprentissages comme étant moins développés durant l'ÉE que ne se le représentent les deux autres groupes. Les parents qui se trouvent dans la situation où le père travaille à 100% et où la mère travaille aussi, mais à moins de 50%, ont systématiquement des croyances plus élevées que les trois autres groupes. Il semblerait donc que les familles pour lesquelles l'un ou les deux parents passent plus de temps à la maison (car l'un des deux ou les deux ont une activité professionnelle réduite) ont des croyances moins élevées quant à ce qui se passe à l'ÉE en matière d'apprentissages.

Tableau 3.19 : Attentes et croyances le taux de travail des parents

	Taux de travail		N	Croyances <i>M</i> (<i>SD</i>)	Attentes <i>M</i> (<i>SD</i>)
	Mère	Père			
Apprentissages d'habitudes scolaires	Au foyer	100%	58	5.05 (1.54)	5.60 (1.13)
	≤ 50%	100%	99	5.64 (1.15)	5.69 (1.20)
	> 50%	100%	76	5.44 (1.17)	5.93 (0.80)
	< 100%	< 100%	22	4.97 (1.40)	5.31 (1.48)
Apprentissages sociaux	Au foyer	100%	58	4.99 (1.50)	5.65 (0.89)
	≤ 50%	100%	99	5.37 (1.06)	5.68 (1.08)
	> 50%	100%	76	5.28 (1.27)	5.87 (0.76)
	< 100%	< 100%	22	5.17 (1.34)	5.53 (1.42)
Apprentissages affectifs	Au foyer	100%	58	4.90 (1.68)	5.57 (1.15)
	≤ 50%	100%	99	5.13 (1.14)	5.36 (1.15)
	> 50%	100%	76	4.79 (1.65)	5.43 (1.25)
	< 100%	< 100%	22	4.52 (1.38)	5.01 (1.52)
Développement moteur	Au foyer	100%	58	4.57 (1.37)	5.33 (0.97)
	≤ 50%	100%	99	5.06 (1.12)	5.31 (1.07)
	> 50%	100%	76	4.90 (1.22)	5.51 (0.94)
	< 100%	< 100%	22	4.80 (1.07)	4.81 (1.31)
Apprentissages cognitifs	Au foyer	100%	58	4.30 (1.67)	5.29 (1.33)
	≤ 50%	100%	99	4.69 (1.23)	5.11 (1.38)
	> 50%	100%	76	4.63 (1.37)	5.41 (1.14)
	< 100%	< 100%	22	4.38 (1.51)	4.83 (1.48)

Le groupe de parents dont la mère est au foyer et le père travaille à 100% a des attentes relativement plus élevées que les autres groupes de parents alors que ce même groupe a des croyances plus basses. Par conséquent, les écarts entre leurs croyances et leurs attentes sont beaucoup plus grands qu'ils ne le sont pour les autres groupes de parents, notamment pour les apprentissages cognitifs ($\Delta_{\text{apprentissage cognitifs}}$ de 0.99). On constate en effet que ces parents se représentent ces apprentissages comme peu développés durant l'ÉE (tout comme les autres apprentissages d'ailleurs), mais s'attendent davantage, par comparaison avec les autres groupes, que leur enfant puisse acquérir des compétences cognitives lorsqu'il se rend à l'ÉE.

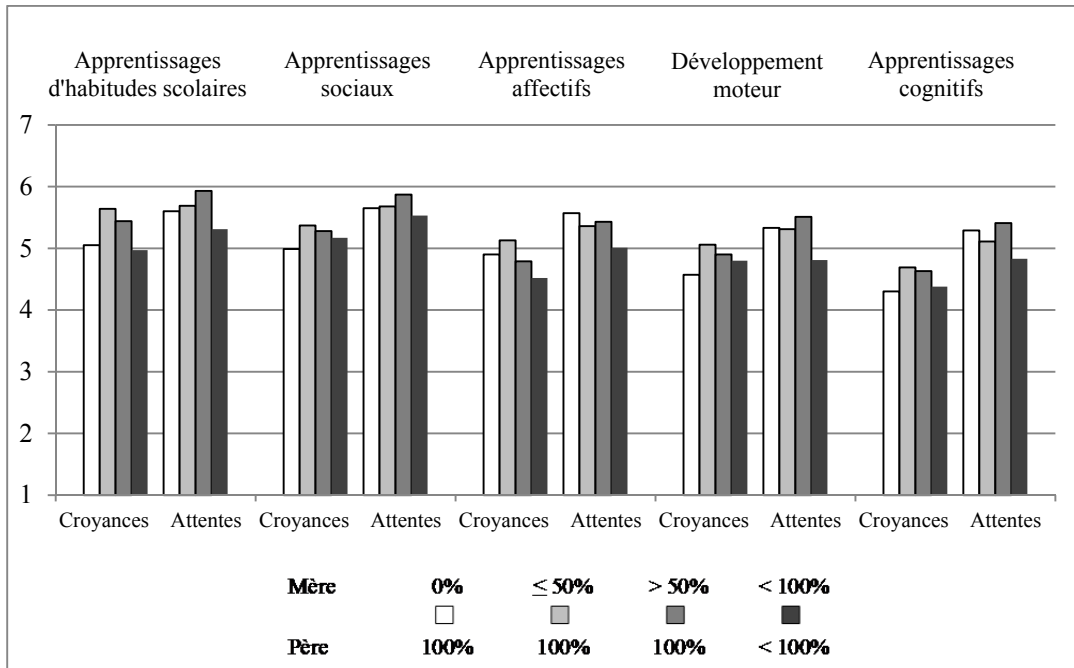


Figure 3.11 : Attentes et croyances selon le taux de travail des parents

Les écarts entre les croyances et les attentes parentales sont par contre systématiquement plus faibles lorsque la mère est occupée professionnellement à moins de 50% (et que le père l'est à 100%).

C'est dans le groupe de parents où les deux ont un emploi à moins de 100% que l'on observe systématiquement les attentes les plus faibles de l'échantillon. Ainsi, les écarts entre leurs croyances et leurs attentes sont relativement faibles voire nuls comme c'est le cas pour le développement moteur (Δ_{moteur} de 0.01).

Plusieurs informations intéressantes sont à dégager des analyses inférentielles (tableau 3.20). Une fois de plus, les différences entre les croyances et les attentes sont significatives. En dépit du fait que pour l'un des groupes de parents nous obtenons déjà des écarts relativement faibles entre ces deux variables, la situation professionnelle des parents n'atténue pas leurs différences.

Par contre, les différences selon les groupes de parents en fonction de leurs taux de travail sont significatives pour les apprentissages d'habitudes scolaires. Les deux types de familles dont la mère travaille à moins de 50% ou plus de 50% et dont le père est occupé à plein temps obtiennent des scores plus élevés quant à la représentation qu'ils ont des habitudes scolaires développées

durant l'ÉE alors que les deux autres groupes (mère au foyer et père à 100% ; les deux parents à moins de 100%) perçoivent ces habitudes scolaires comme étant moins développées durant l'ÉE. Cette observation est identique pour leurs attentes en matière d'apprentissages d'habitudes scolaires.

De plus, nous obtenons plusieurs effets d'interaction. Ainsi, pour les apprentissages d'habitudes scolaires, le développement moteur et les apprentissages cognitifs, les familles dont la mère est au foyer se les représentent comme étant relativement moins développés que ne se le représentent les trois autres groupes, alors que ces mêmes familles s'attendent davantage à ce que leur enfant les développe durant son passage à l'ÉE. Il se peut que les croyances parentales de ces familles dont la mère est au foyer se calquent directement sur les activités que ces mères proposent à la maison. Par contre, si leur enfant doit aller à l'école, elles espèrent qu'il puisse développer ces différentes compétences malgré le fait qu'elles se les représentent comme étant moins développées que ce que l'on observe auprès des autres groupes de parents. À l'inverse, les familles dont la mère travaille (à moins ou plus de 50%) perçoivent ces apprentissages comme plus développés et leurs attentes se calquent davantage sur leurs croyances.

Tableau 3.20 : Différences de croyances et d'attentes selon le taux de travail des parents

	Différence Croyances-Attentes	Taux de travail des parents	Effet d'interaction
Apprentissages d'habitudes scolaires	$F_{(1,251)} = 17.26^{**}$	$F_{(3,251)} = 2.87^*$	$F_{(3,251)} = 3.06^*$
Apprentissages sociaux	$F_{(1,251)} = 21.75^{**}$	$F_{(3,251)} = 0.98$	$F_{(3,251)} = 1.42$
Apprentissages affectifs	$F_{(1,251)} = 28.20^{**}$	$F_{(3,251)} = 1.16$	$F_{(3,251)} = 2.05$
Développement moteur	$F_{(1,251)} = 21.56^{**}$	$F_{(3,251)} = 1.78$	$F_{(3,251)} = 3.66^*$
Apprentissages cognitifs	$F_{(1,251)} = 46.30^{**}$	$F_{(3,251)} = 0.86$	$F_{(3,251)} = 2.76^*$

** $p < .01$; * $p < .05$; † $p < .10$

10.8. Prise en charge de l'éducation de l'enfant

L'organisation de chaque famille est particulière. Dans notre questionnaire, nous avons demandé au répondant d'indiquer qui s'occupe principalement de l'éducation de l'enfant. Il nous semble intéressant d'examiner les différences selon cette variable. Nous avons ôté trois sujets de cette analyse puisque seuls trois pères s'occupent de l'éducation de leur enfant (ce qui constitue un groupe trop petit pour une analyse statistique cohérente), alors que dans les autres cas, ce sont soit les mères (29%), soit les deux parents conjointement (70%).

Les résultats descriptifs (tableau 3.21 ; figure 3.12) montrent que les croyances et les attentes sont plus faibles lorsque le répondant indique qu'il s'agit uniquement de la mère qui s'occupe de la prise en charge des enfants. Elles sont plus élevées (croyances et attentes) lorsque la prise en charge de l'éducation des enfants est partagée. Par contre, les écarts entre les croyances et les attentes parentales sont relativement identiques entre les deux groupes ($\Delta_{\text{moyen mère}}$ de 0.48 ; $\Delta_{\text{moyen mère père}}$ de 0.45).

Tableau 3.21 : Attentes et croyances selon la prise en charge de l'éducation à la maison

	Prise en charge de l'éducation	N	Croyances <i>M (SD)</i>	Attentes <i>M (SD)</i>
Apprentissages d'habitudes scolaires	Mère	90	5.20 (1.41)	5.53 (1.40)
	Mère + père	217	5.43 (1.27)	5.75 (1.06)
Apprentissages sociaux	Mère	90	5.10 (1.19)	5.59 (1.27)
	Mère + père	217	5.27 (1.29)	5.71 (0.95)
Apprentissages affectifs	Mère	90	4.74 (1.50)	5.25 (1.41)
	Mère + père	217	4.96 (1.41)	5.43 (1.17)
Développement moteur	Mère	90	4.74 (1.26)	5.19 (1.20)
	Mère + père	217	4.89 (1.20)	5.32 (1.03)
Apprentissages cognitifs	Mère	90	4.41 (1.49)	5.10 (1.54)
	Mère + père	217	4.60 (1.38)	5.21 (1.30)

Les analyses inférentielles (tableau 3.22) indiquent que les écarts entre les croyances et les attentes parentales sont significatives. En séparant notre échantillon ainsi, les écarts sont toujours visibles

entre ces deux variables et dans ce cas de figure, comme nous le relevons plus haut, ces écarts sont pratiquement similaires entre les deux groupes de parents.

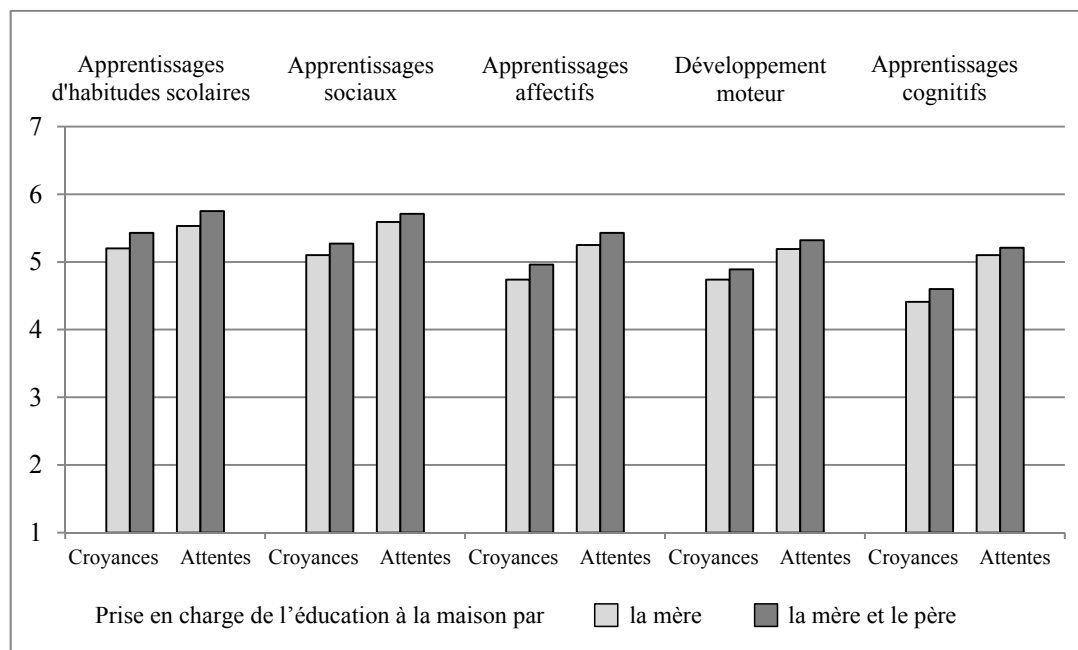


Figure 3.12 : Attentes et croyances selon la prise en charge de l'éducation à la maison

Tableau 3.22 : Différences de croyances et d'attentes selon la prise en charge de l'éducation à la maison

	Différence Croyances-Attentes	Différence selon la prise en charge de l'éducation	Effet d'interaction
Apprentissages d'habitudes scolaires	$F_{(1,305)} = 19.12^{**}$	$F_{(1,305)} = 2.60^t$	$F_{(1,305)} = 0.01$
Apprentissages sociaux	$F_{(1,305)} = 41.09^{**}$	$F_{(1,305)} = 1.38$	$F_{(1,305)} = 0.09$
Apprentissages affectifs	$F_{(1,305)} = 36.06^{**}$	$F_{(1,305)} = 1.91$	$F_{(1,305)} = 0.08$
Développement moteur	$F_{(1,305)} = 33.12^{**}$	$F_{(1,305)} = 1.25$	$F_{(1,305)} = 0.03$
Apprentissages cognitifs	$F_{(1,305)} = 62.01^{**}$	$F_{(1,305)} = 0.95$	$F_{(1,305)} = 0.21$

** $p < .01$; * $p < .05$; ^t $p < .10$

Une différence qui tend vers la significativité se dégage également des analyses. En effet, les habitudes scolaires (tant pour les croyances que pour les attentes) sont plus élevées pour les parents qui disent partager les tâches éducatives à la maison que lorsque le répondant nous indique qu'elles sont uniquement à la charge de la mère.

11. Degré d'accord des parents pour l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école enfantine

11.1. Influence des croyances parentales

Dans cette partie, nous cherchons à mesurer l'influence des croyances parentales en matière d'apprentissages développés durant les premières années de scolarisation sur leur degré d'accord quant à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école enfantine (question posée sur la base d'un seul item avec une réponse nuancée sur une échelle de Likert à 7 modalités de réponse ; voir méthodologie). Ce chapitre présente la troisième partie de notre modèle de base (figure 3.13).

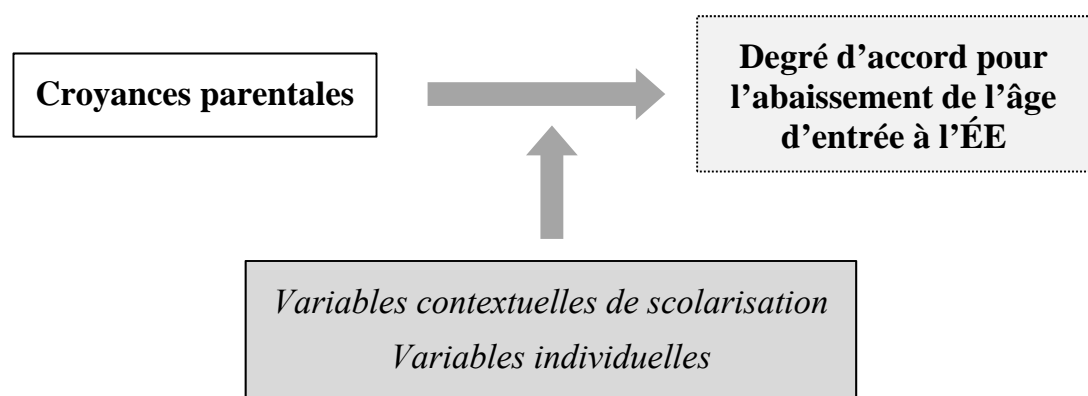


Figure 3.13 : Troisième partie du modèle de base : impact direct des croyances parentales sur le degré d'accord quant à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'ÉE et impact modérateur des variables contextuelles et individuelles

Dans cette partie, nous tentons dans un premier temps d'analyser dans quelle mesure les croyances peuvent prédire le degré d'accord quant à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'ÉE. Puis, nous envisageons les différentes variables contextuelles et individuelles comme variables modératrice de ce lien testé auparavant.

Notre première analyse vise donc à tester le modèle de base, à savoir l'influence des croyances parentales sur le degré d'accord, par le biais d'une analyse de régression linéaire multiple. Cependant, nous observons une très forte multicollinéarité entre nos prédicteurs (les cinq dimensions d'apprentissage retenues) ce qui engendre des résultats incohérents au niveau de l'analyse des pondérations. Ainsi, nous avons décidé de réduire notre modèle en ne conservant que deux seules dimensions : les apprentissages sociaux ainsi que les apprentissages cognitifs. Ce choix est dicté par des considérations théoriques (*cf.* Tazouti et al., 2012 ; dans le chapitre 4.1.1). Les tests de non-corrélation des résidus (test de Durbin-Watson) présentent des résultats satisfaisants pour toutes les analyses réalisées.

Les résultats de l'analyse de régression sont non significatifs ($F_{(2,282)} = 2.95 ; ns$), ce qui veut dire que les croyances parentales ne permettent pas de prédire leur opinion quant à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'ÉE. Le pourcentage de variance prédite (R^2_{ajst}) est de 1% seulement.

Nous avons poursuivi nos analyses en séparant notre échantillon selon les modalités des différentes variables contextuelles et individuelles à disposition, puis en réitérant les analyses de régression séparément pour chaque sous-groupe. En effet, même si les croyances parentales ne sont pas des prédicteurs du degré d'accord sur l'ensemble de notre échantillon, il est tout à fait envisageable de trouver des résultats significatifs dans certains sous-groupes de sujets, en raison d'un effet modérateur.

Aucune des analyses de régression menées dans les sous-groupes (séparation selon les variables contextuelles et les variables individuelles prises une à une) n'a permis de mettre en évidence un quelconque lien entre les croyances parentales relatives aux apprentissages développés à l'ÉE et le degré d'accord concernant l'abaissement de l'âge d'entrée à l'ÉE. Nous pouvons donc

soutenir, avec une forte certitude, que le degré d'assentiment des parents face à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'ÉE ne dépend pas de ce qu'ils pensent que leur enfant apprend avec son enseignant durant cette période.

11.2. Influence des attentes parentales

Nous poursuivons ici nos analyses en tentant cette fois-ci d'observer l'influence des attentes en matière d'apprentissages développés durant les premières années de scolarisation sur leur degré d'accord quant à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école infantine. Il s'agit ici de la quatrième partie de notre modèle de base (figure 3.14).

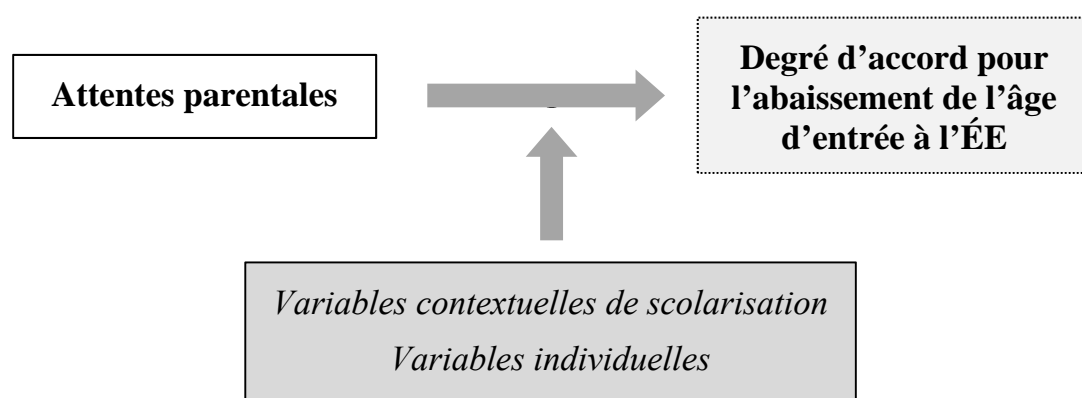


Figure 3.14 : Quatrième partie du modèle de base : impact direct des attentes parentales sur le degré d'accord quant à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'ÉE et impact modérateur des variables contextuelles et individuelles

À l'instar des analyses présentées précédemment, nous examinons dans un premier temps l'influence des attentes parentales (concernant les apprentissages sociaux et les apprentissages cognitifs) sur le degré d'accord relatif à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'ÉE, puis nous séparons notre échantillon en sous-groupes selon les différentes variables contextuelles et individuelles. À nouveau, les tests de non-corrélation des résidus (test de Durbin-Watson) présentent des résultats satisfaisants pour toutes les analyses présentées ci-dessous.

L'analyse de régression multiple (réalisée sur l'ensemble des répondants) indique un résultat significatif. En effet, les attentes parentales en matière d'apprentissages sociaux et d'apprentissages cognitifs expliquent 4% du degré d'accord des parents de l'ensemble de notre échantillon (tableau 3.23). Plus les parents s'attendent à ce que leur enfant développe des apprentissages sociaux, plus ils sont d'accord avec l'abaissement de l'âge d'entrée à l'ÉE ($\beta = .12$; $p < .10$). Les attentes relatives aux apprentissages cognitifs, bien qu'avec une pondération légèrement plus faible, ne sont pas un prédicteur (même pas tendanciellement) significatif.

Tableau 3.23 : Régression multiple des attentes sur le degré d'accord

	Apprentissages sociaux	Apprentissages cognitifs
Beta	.12 ^t	.11
<i>R</i>		.20
R^2_{ajst}		4%
<i>p</i>	$F_{(2,282)} = 6.08^{**}$	

** $p < .01$; * $p < .05$; ^t $p < .10$

Dans un second temps, nous tentons d'examiner dans quelle mesure les différentes variables contextuelles et individuelles vont modérer le lien entre les attentes parentales et le degré d'accord concernant l'abaissement de l'âge d'entrée à l'ÉE. Nous les prenons ci-dessous dans l'ordre de présentation des parties précédentes.

Nous n'obtenons pas de résultats significatifs lorsque nous testons notre modèle auprès des parents qui ont un enfant qui est scolarisé dans une ÉE qui dure une année seulement alors qu'il l'est pour le groupe de parents qui ont un enfant qui est dans une ÉE qui dure deux ans (tableau 3.24). Dans ce cas de figure, les attentes des parents expliquent 4% de leur degré d'accord. Par ailleurs, plus ils s'attendent à ce que leur enfant développe des apprentissages cognitifs durant son ÉE, plus ils sont en accord avec l'abaissement de l'âge d'entrée à l'ÉE ($\beta = .16$; $p < .05$).

Tableau 3.24 : Régression des attentes sur le degré d'accord selon le nombre d'années d'ÉE

	1 année		2 années	
	Apprentissages sociaux	Apprentissages cognitifs	Apprentissages sociaux	Apprentissages cognitifs
Beta			.10	.16*
<i>R</i>			.22	
R^2_{ajst}			4%	
<i>p</i>	<i>ns</i>		$F_{(2,208)} = 5.45^{**}$	

** $p < .01$; * $p < .05$; ^t $p < .10$

En observant de plus près les résultats afin de déterminer si notre modèle varie en fonction du degré de scolarisation et de l'âge de l'enfant (tableau 3.25), nous remarquons que l'analyse n'est significative qu'auprès des parents qui ont un enfant scolarisé dans une ÉE qui dure deux ans et dont l'enfant débute sa première année d'ÉE.

Tableau 3.25 : Régression des attentes sur le degré d'accord selon l'année de scolarisation

	1 degré		1 ^{ère} / 2 degrés		2 ^{ème} / 2 degrés	
	Apprentissages sociaux	Apprentissages cognitifs	Apprentissages sociaux	Apprentissages cognitifs	Apprentissages sociaux	Apprentissages cognitifs
Beta			.03	.26*		
<i>R</i>			.27			
R^2_{ajst}			6%			
<i>p</i>	<i>ns</i>		$F_{(2,108)} = 4.37^*$		<i>ns</i>	

** $p < .01$; * $p < .05$; ^t $p < .10$

Leurs attentes expliquent 6% de leur degré d'accord. Plus les parents s'attendent à ce que leur enfant développe des compétences cognitives, plus ils sont en accord avec l'abaissement de l'âge d'entrée à l'ÉE ($\beta = .26$; $p < .05$). Notons ici qu'il s'agit justement du groupe de parents qui a été confronté à cette problématique lorsqu'ils ont complété le questionnaire. Cette réforme était

relativement nouvelle et pas encore vraiment bien ancrée dans le contexte fribourgeois. Les parents pouvaient donc réellement se poser la question si cette réforme avait du sens pour eux et pour leur enfant.

Les analyses inférentielles suivantes sont également significatives (tableau 3.26) lorsque l'on sépare cette fois-ci nos groupes de parents selon leur lieu d'habitation. En effet, pris ensemble, les prédicteurs expliquent 5% du degré d'accord des parents habitant dans une zone rurale. Par contre, il ne nous est pas possible de mettre en évidence plus particulièrement un des types d'apprentissages utilisés ici comme prédicteurs.

Tableau 3.26 : Régression des attentes sur le degré d'accord selon le type de commune

	Commune urbaine		Commune rurale	
	Apprentissages sociaux	Apprentissages cognitifs	Apprentissages sociaux	Apprentissages cognitifs
Beta			.15	.16
<i>R</i>				.26
R^2_{ajst}				5%
<i>p</i>	<i>ns</i>		$F_{(2,118)} = 4.21^*$	

** $p < .01$; * $p < .05$; † $p < .10$

En séparant notre échantillon entre les parents qui ont bénéficié d'une structure d'accueil et d'éducation officielle pour leur enfant avant qu'il ne débute l'école enfantine et ceux qui n'en ont pas profité, nous obtenons des résultats intéressants (tableau 3.27). Les attentes du groupe de parents sans structure officielle avant l'ÉE pour leur enfant expliquent 16% de leur degré d'accord quant à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'ÉE alors que s'ils ont inscrit leur enfant dans une crèche et/ou à l'école maternelle avant l'ÉE, leurs attentes expliquent seulement 3% de leur degré d'accord. Outre cette différence, il est intéressant également d'examiner le poids des deux prédicteurs dans chacune de ces analyses.

Pour le groupe de parents n'ayant pas inscrit leur enfant dans ce type de structure, plus ils s'attendent à ce que leur enfant puisse développer des compétences sociales durant l'ÉE, plus ils sont favorables à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'ÉE ($\beta = .51$; $p < .01$). Par contre, pour le groupe de parents ayant bénéficié pour leur enfant de ce type de structure avant l'ÉE, ce ne sont pas leurs attentes au niveau des apprentissages sociaux qui expliquent leur degré d'accord, mais leurs attentes quant au développement d'apprentissages cognitifs. En effet, plus ils s'attendent à ce que leur enfant développe des compétences cognitives, plus ils sont favorables à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'ÉE ($\beta = .18$; $p < .05$).

Tableau 3.27 : Régression des attentes sur le degré d'accord selon le parcours de l'enfant

	Rien		Crèche / maternelle	
	Apprentissages sociaux	Apprentissages cognitifs	Apprentissages sociaux	Apprentissages cognitifs
Beta	.51**	-.15	.02	.18*
<i>R</i>	.43		.19	
R^2_{ajst}	16%		3%	
<i>p</i>	$F_{(2,57)} = 6.60^{**}$		$F_{(2,221)} = 4.16^*$	

** $p < .01$; * $p < .05$; ^t $p < .10$

Nous avons également observé quels sont les résultats que nous obtenons lorsque l'on différencie notre échantillon de parents en fonction de leurs expériences personnelles avec l'ÉE. Dans un premier temps, nous avons séparé les parents ayant déjà eu un enfant plus âgé à l'école enfantine des parents qui ont leur premier enfant qui la commence (tableau 3.28). Dans un deuxième temps, nous avons distingué les parents qui avaient eux-mêmes suivi l'ÉE lorsqu'ils étaient enfants, des parents qui ne l'avaient pas fréquentée (tableau 3.29).

Tableau 3.28 : Régression des attentes sur le degré d'accord selon la présence d'enfants plus âgés

	Absence d'enfants plus âgés		Présence d'enfants plus âgés	
	Apprentissages sociaux	Apprentissages cognitifs	Apprentissages sociaux	Apprentissages cognitifs
Beta			.19*	.12
<i>R</i>				.27
R^2_{ajst}				6%
<i>p</i>	<i>ns</i>		$F_{(2,136)} = 5.27^{**}$	

** $p < .01$; * $p < .05$; † $p < .10$

Les attentes des parents en matière d'apprentissages sociaux et cognitifs à développer durant l'ÉE n'influencent pas le degré d'accord quant à l'abaissement de l'âge d'entrée chez ceux qui n'ont pas encore eu d'enfant à l'ÉE (tableau 3.28). En revanche, pour ceux qui en ont déjà eu un auparavant, leurs attentes expliquent 6% de leur degré d'accord. Plus ils s'attendent à ce que leur enfant développe des compétences sociales, plus ils sont favorables à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'ÉE ($\beta = .19$; $p < .05$).

Tableau 3.29 : Régression des attentes sur le degré d'accord selon le fait d'avoir soi-même suivi l'ÉE

	N'ont pas suivi eux-mêmes l'ÉE		Ont suivi eux-mêmes l'ÉE	
	Apprentissages sociaux	Apprentissages cognitifs	Apprentissages sociaux	Apprentissages cognitifs
Beta			.19*	.08
<i>R</i>				.25
R^2_{ajst}				5%
<i>p</i>	<i>ns</i>		$F_{(2,222)} = 7.06^{**}$	

** $p < .01$; * $p < .05$; † $p < .10$

Les résultats sont pratiquement similaires lorsque les parents sont différenciés selon qu'ils ont eux-mêmes suivi l'ÉE ou non (tableau 3.29). En effet, les attentes des parents qui n'ont pas suivi l'ÉE n'influencent pas leur degré d'accord alors qu'elles expliquent 5%

du degré d'accord des parents qui ont eux-mêmes suivi l'ÉE. Pour ce dernier groupe de parents, plus ils s'attendent à ce que leur enfant développe des apprentissages sociaux plus ils acceptent l'introduction de la deuxième année d'ÉE ($\beta = .19$; $p < .05$).

Lorsque nous séparons les parents en trois groupes en fonction de leur niveau de formation (niveaux inférieur, moyen et supérieur), leurs attentes sont en mesure d'expliquer une partie de leur degré d'accord pour deux groupes de parents sur trois (tableau 3.30).

Tableau 3.30 : Régression des attentes sur le degré d'accord selon le niveau de formation des parents

	Inférieur		Moyen		Supérieur	
	Apprentissages sociaux	Apprentissages cognitifs	Apprentissages sociaux	Apprentissages cognitifs	Apprentissages sociaux	Apprentissages cognitifs
Beta	.02	.19 ^t			.27 ^t	.12
<i>R</i>		.20				.35
<i>R</i> ² _{ajst}		3%				9%
<i>p</i>		$F_{(2,132)} = 2.87^t$		<i>ns</i>		$F_{(2,67)} = 4.56^*$

** $p < .01$; * $p < .05$; ^t $p < .10$

En effet, les attentes des parents avec un niveau de formation inférieur expliquent 3% de leur degré d'accord alors que les attentes des parents avec un niveau de formation supérieur expliquent jusqu'à 9% de leur degré d'accord. Nous observons également que, pour le groupe de parents avec un niveau de formation inférieur, ce sont avant tout des apprentissages cognitifs qui expliquent leur degré d'accord ($\beta = .19$; $p < .10$) ; plus ils s'attendent à ce que leur enfant développe des compétences cognitives, plus ils sont en accord avec l'abaissement de l'âge d'entrée à l'ÉE. Par contre, pour le groupe de parents avec un niveau de formation supérieur, il s'agit de leurs attentes en matière d'apprentissages sociaux qui influencent leur degré d'accord ($\beta = .27$; $p < .10$). En effet, plus ils s'attendent à ce que leur enfant acquière des compétences sociales, plus ils acceptent cette deuxième année d'ÉE.

Ce modèle n'est pas testé selon la catégorie professionnelle des parents. Comme nous le relevions plus haut, la catégorie professionnelle est fortement liée au niveau de formation des parents. Par conséquent, les résultats obtenus sont parfaitement comparables à ceux présentés dans le tableau 3.30.

Lorsque nous séparons les familles selon leur organisation familiale en termes de pourcentage de travail, nous obtenons également quelques résultats intéressants à présenter (tableau 3.31). Pour les familles dont la mère est au foyer et le père travaille à 100%, les attentes parentales expliquent 11% de leur degré d'accord. Plus ils s'attendent à ce que leur enfant développe des apprentissages cognitifs, plus ils sont favorables à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'ÉE ($\beta = .40$; $p < .05$). Pour les familles dont la mère travaille à plus de 50% et le père à 100%, les attentes parentales expliquent 10% de leur degré d'accord. Plus ils s'attendent à ce que les apprentissages sociaux y soient développés, plus ils acceptent que les enfants débutent l'école à 4 ans ($\beta = .24$; $p < .10$). En revanche, ce modèle n'est pas significatif lorsque nous le testons sur les deux autres groupes de parents. Leurs attentes n'expliquent pas leur degré d'accord.

Tableau 3.31: Régression des attentes sur le degré d'accord selon la situation professionnelle de la mère et du père

	0% / 100%		≤ 50% / 100%		> 50% / 100%		≤ 50% / 100%	
	Apprentissages sociaux cognitifs				Apprentissages sociaux cognitifs			
Beta	-.04	.40*			.24 ^t	.17		
R	.38				.36			
R ² _{ajst}	11%				10%			
p	F _(2,49) = 4.09*		ns		F _(2,67) = 4.97**		ns	

** $p < .01$; * $p < .05$; ^t $p < .10$

Pour terminer, ce modèle est testé selon quel(s) parent(s) s'occupe prioritairement de l'éducation des enfants à la maison (tableau 3.32). Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 10.8, seuls

trois pères s'occupent principalement de l'éducation de leur enfant à la maison ; à nouveau, ces sujets ont été écartés de cette analyse.

Tableau 3.32 : Régression des attentes sur le degré d'accord selon la prise en charge de l'éducation à la maison

	Mère		Mère + père	
	Apprentissages sociaux	Apprentissages cognitifs	Apprentissages sociaux	Apprentissages cognitifs
Beta	.11	.27 ^t		
<i>R</i>		.35		
<i>R</i> ² _{ajst}		10%		
<i>p</i>	<i>F</i> _(2,79) = 5.45**		<i>ns</i>	

** $p < .01$; * $p < .05$; ^t $p < .10$

Les attentes parentales expliquent 10% du degré d'accord des parents lorsqu'il s'agit du groupe indiquant que seule la mère s'occupe de l'éducation de l'enfant. Le modèle n'est pas significatif lorsqu'il est testé pour le groupe de parents pour lequel l'éducation de l'enfant à la maison est partagée entre la mère et le père.

Pour le premier groupe (dont uniquement la mère se charge de l'éducation des enfants), plus les attentes en matière d'apprentissages cognitifs sont élevées, plus ces parents sont favorables à l'introduction d'une deuxième année d'ÉE ($\beta = .27$; $p < .10$).

12. Typologie de parents en fonction de leurs attentes

Il nous a paru intéressant d'examiner s'il existait différents profils de répondants typiques par rapport aux attentes parentales en matière d'apprentissages à développer durant l'ÉE. Pour tester ceci, nous avons choisi de réaliser une analyse en cluster par la méthode des nuées dynamiques (*K-means clustering*) puisque celle-ci permet de maximiser la variabilité inter-cluster et d'augmenter ainsi la similarité intra-cluster. La justification du choix du nombre de clusters retenus dans l'analyse (choix *a priori*) est cependant un problème pour cette analyse.

En effet, malgré le grand nombre de méthodes et d'algorithmes permettant de faire un choix, aucun consensus ne se dégage dans les publications portant sur ce thème (Steinley & Brusco, 2011), d'autant plus que les résultats obtenus peuvent fortement varier en fonction de la complexité du modèle ainsi que du nombre de sujets pris en compte dans l'analyse (Lebarbier & Mary-Huart, 2006). En nous basant sur les recommandations de Milligan (1980), nous avons réalisé nos analyses en deux temps, cette démarche ayant déjà porté ses fruits dans des recherches préalables (Genoud, Kappeler & Guillod, 2015).

Afin de pallier au problème relatif à la multicollinéarité de certaines de nos variables (apprentissage d'habitudes scolaires, apprentissages affectifs, apprentissages sociaux et développement moteur), nous avons aussi choisi de ne conserver ici que deux dimensions, à savoir les attentes relatives aux apprentissages sociaux, ainsi que celles concernant les apprentissages cognitifs comme nous l'avons déjà fait plus haut. Ces deux variables ont été transformées en écarts-réduits afin qu'elles aient exactement la même pondération dans l'analyse en cluster.

Sur cette base, nous avons réalisé une première analyse de classification (méthode de Ward et calcul des distances euclidiennes au carré) permettant l'observation de l'agrégation des sujets. Deux solutions claires (2 et 4 clusters) ont pu être retenues. Nous avons ainsi testé ces deux solutions afin d'examiner – à l'aide de l'analyse en cluster non hiérarchique cette fois-ci – la pertinence du résultat, tout en étant attentif à ce qu'il y ait un nombre suffisant de sujets par groupe ainsi qu'à la significativité des analyses de variances pour les deux dimensions introduites dans le modèle.

La solution à 2 clusters a permis de différencier, parmi les répondants, ceux qui ont des attentes élevées pour ces deux types d'apprentissage ($M = 5.96$; $N = 221$)³ de ceux qui ont des attentes plus basses pour ces deux dimensions ($M = 4.15$; $N = 90$).

La solution à 4 clusters s'est révélée pertinente car elle a permis de distinguer plus clairement des groupes de sujets avec des patterns d'attente bien différents (voir figure 3.15 ci-dessous).

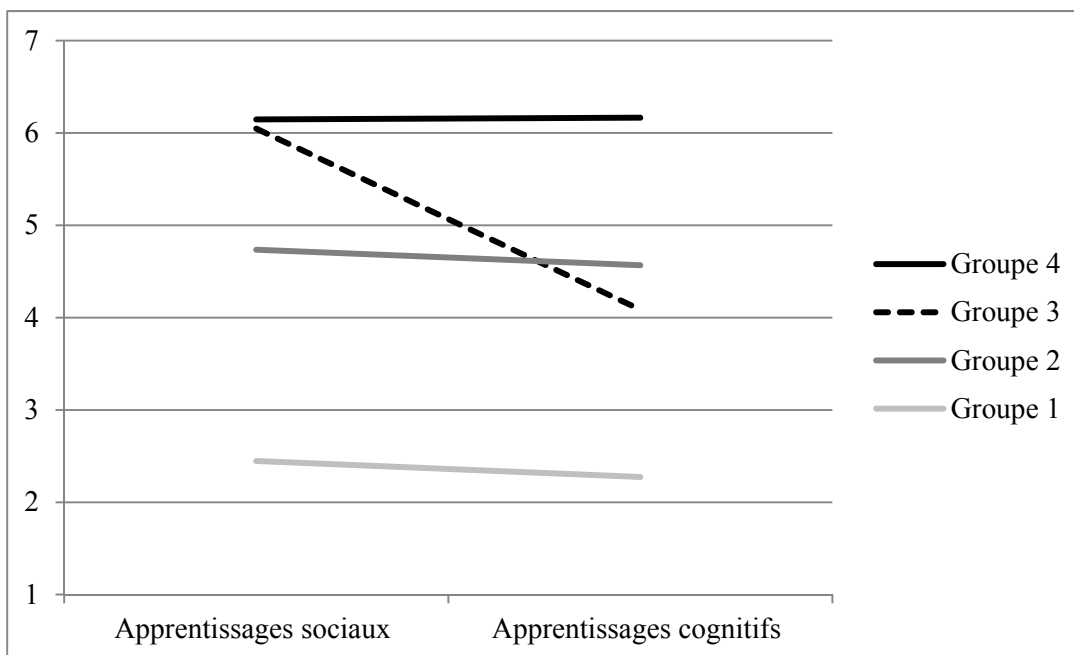


Figure 3.15 : Solution à quatre clusters (groupes)

³ Afin de faciliter la lecture des résultats, nous ne présentons pas les scores en valeurs d'écart-réduits (comme ils ont été effectivement insérés dans l'analyse), mais nous les convertissons sur l'étendue de notre échelle de mesure (1 à 7).

Le groupe 1 ($N = 14$) est constitué de quelques parents qui ont des attentes très faibles par rapport à l'ÉE, tant pour les aspects sociaux que cognitifs. Le groupe 4 ($N = 60$) a un profil inverse puisque pour ces parents, tous les apprentissages (en l'occurrence sociaux et cognitifs) sont importants. Les attentes des parents du groupe 3 ($N = 74$) sont relativement élevées pour les apprentissages sociaux, mais faibles pour les cognitifs. Finalement, le pattern du groupe 2 ($N = 163$) montre qu'une majorité de parents ont des attentes moyennes tant pour les apprentissages sociaux que cognitifs.

Nous nous sommes intéressé tout d'abord à savoir si ces quatre groupes se différencient quant au degré d'accord concernant l'abaissement de l'âge d'entrée à l'ÉE.

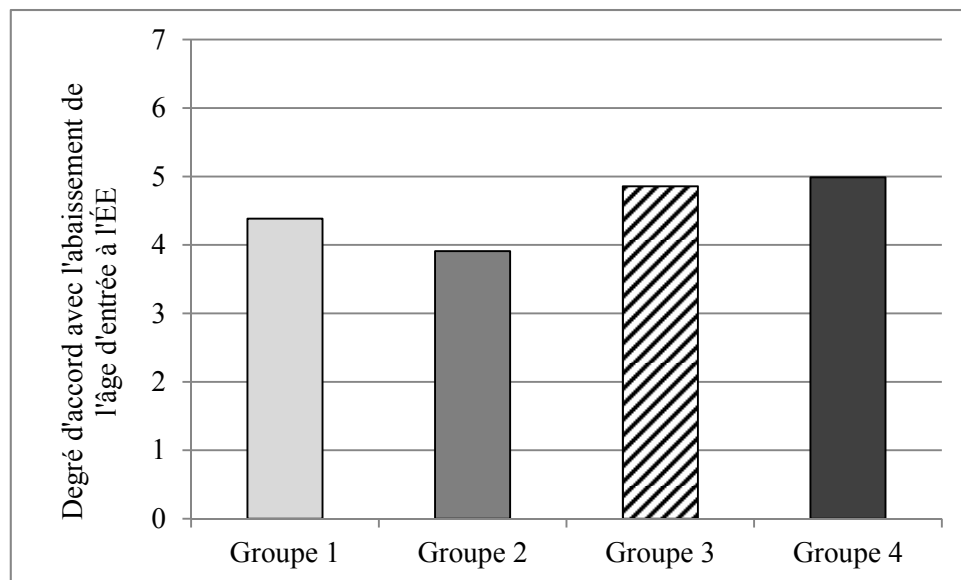


Figure 3.16 : Degré d'accord pour l'abaissement de l'âge d'entrée à l'ÉE⁴

L'analyse de variance effectuée montre un résultat significatif ($F_{(3,281)} = 3.00$; $p < 5\%$). On constate ainsi que le groupe 3 et le groupe 4 – qui se différencient des deux autres groupes par de plus fortes attentes concernant les apprentissages sociaux – ont des scores significativement plus élevés (selon les analyses *post hoc*)

⁴ Même si les barres de l'histogramme représentent la même variable, nous réutilisons – ici et plus bas encore – les niveaux de gris différents (ceux déjà proposés dans la représentation des clusters) afin de faciliter la lecture des résultats.

sur cette variable (figure 3.16). Ces parents qui accordent une grande importance aux apprentissages sociaux durant l'ÉE sont également ceux qui sont plus en accord avec l'abaissement de l'âge d'entrée à l'ÉE.

Dans un second temps, nous nous sommes intéressé aux caractéristiques personnelles des parents de ces quatre groupes de sujets. Nous avons trouvé des différences significatives tant pour le niveau de formation (sur l'échelle de 1 à 7) que pour la catégorie professionnelle (également évaluée sur une échelle de même étendue).

La figure 3.17 présente tout d'abord la moyenne du niveau de formation des quatre groupes retenus pour notre analyse en cluster (1 = niveau de formation le plus faible à 7 = niveau de formation le plus élevé). Nous testons également si la différence entre les quatre groupes est significative à l'aide d'une analyse de variance.

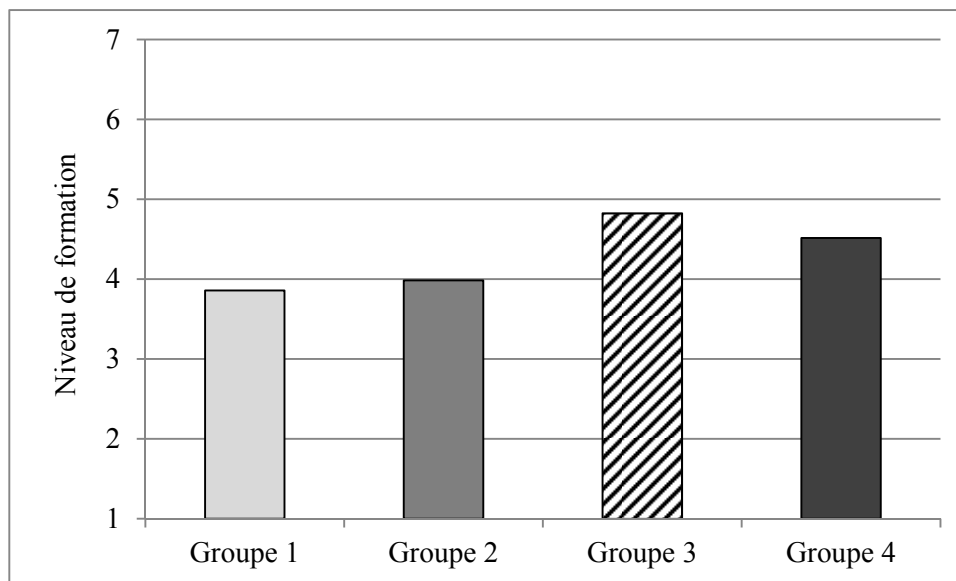


Figure 3.17 : Niveau de formation selon les groupes

L'analyse inférentielle se révèle significative pour le niveau de formation ($F_{(3,307)} = 2.66$; $p < 5\%$) où le groupe 3 (attentes élevées pour les apprentissages sociaux mais plus faibles pour les apprentissages cognitifs) est celui qui réunit des parents ayant un niveau de formation assez élevé, suivi du groupe 4 (attentes

élevées pour les apprentissages sociaux et cognitifs). Le groupe 2 (groupe intermédiaire avec des attentes similaires pour les apprentissages cognitifs et les apprentissages sociaux) est composé de parents qui ont un niveau de formation plus faible. Le groupe 1 (avec des attentes plus faibles) est un groupe qui rassemble des parents avec un niveau de formation moyen.

De manière attendue (au vu de la corrélation élevée entre niveau de formation et catégorie professionnelle), la différence concernant cette seconde variable (testée toujours à l'aide de l'ANOVA) est également significative ($F_{(3,298)} = 3.78 ; p < 1\%$). On constate ici que la différence entre les groupes est plus marquée encore (figure 3.18), mais avec un pattern totalement similaire à la comparaison des groupes selon le niveau de formation (figure 3.17).

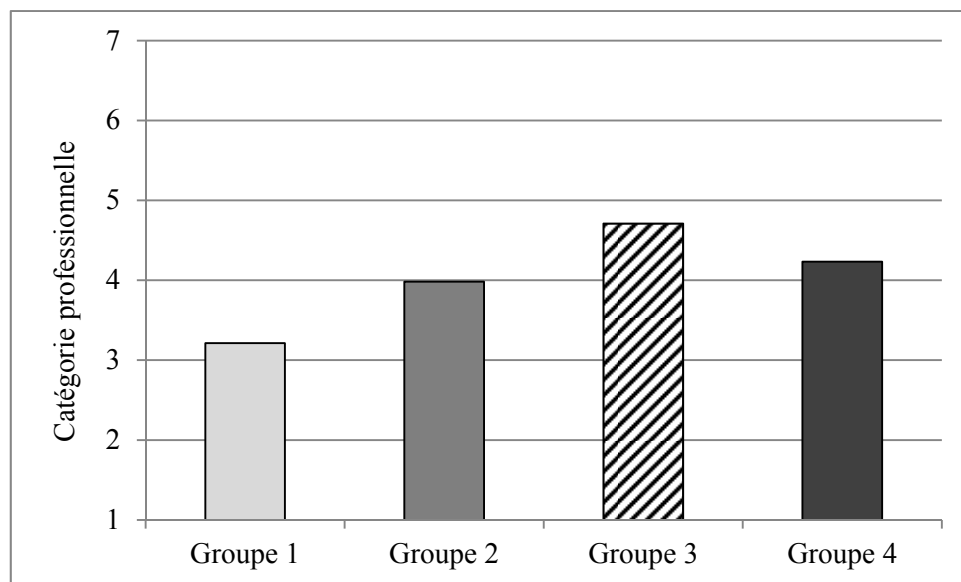


Figure 3.18 : Catégorie professionnelle selon les groupes

Le groupe 3 (formé de parents qui s'attendent principalement à ce que leur enfant développe des compétences sociales et moins des compétences cognitives) sont les parents qui appartiennent, en moyenne, à une catégorie professionnelle supérieure par rapport aux trois autres groupes. Le groupe 1 (composé de parents qui s'attendent moins que les autres groupes à ce que les apprentissages sociaux et cognitifs soient développés durant l'ÉE) est composé, en moyenne, de parents appartenant à une catégorie

professionnelle plus basse. Le groupe 2 et le groupe 4 se situent dans des catégories professionnelles moyennes alors que les parents du groupe 3 (qui ont des attentes élevées pour les apprentissages sociaux mais plus faibles pour les apprentissages cognitifs) sont ceux qui sont issus des catégories professionnelles les plus avantagées.

Nous avons également examiné si l'organisation familiale (taux d'activité professionnelle des deux parents et responsabilité de l'éducation de l'enfant) se révèle différente dans les quatre groupes. Les figures 3.19 et 3.20 présentent de manière graphique la répartition selon ces deux variables.

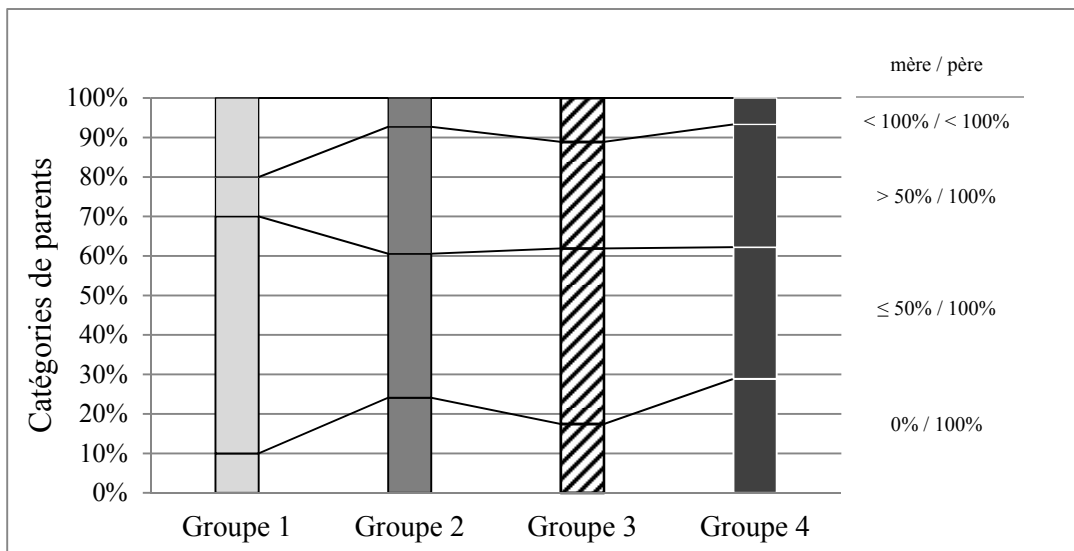


Figure 3.19 : Taux de travail des parents selon les groupes

Bien que les deux variables (groupes issus de l'analyse en cluster et taux de travail des deux parents) soient indépendantes l'une de l'autre ($\chi^2_{(9)} = 8.74 ; ns$), nous observons cependant des différences selon la répartition des taux d'activités professionnelles chez les parents. Il ne faut cependant pas oublier que si le groupe 1 semble se distinguer des trois autres groupes, il n'est constitué que de 14 sujets dont 10 seulement se retrouvent dans cette analyse (information manquante pour 4 sujets). Par conséquent, le pourcentage de sujets appartenant à une famille où la mère est au foyer et le père a une activité professionnelle à temps plein (10% dans la figure 3.19) ne représente de fait qu'un seul sujet.

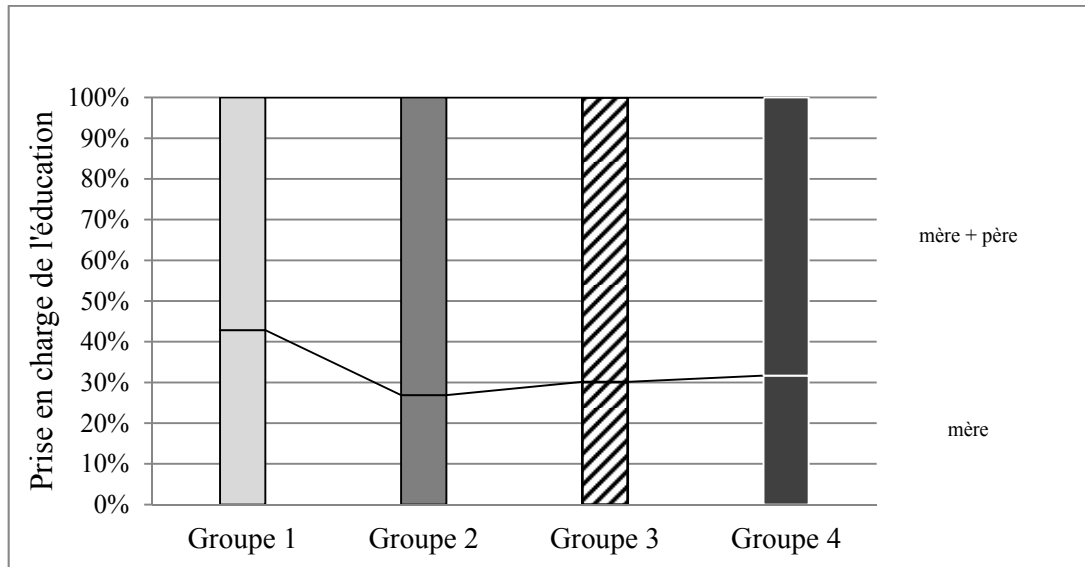


Figure 3.20 : Prise en charge de l'éducation à la maison selon les groupes

En ce qui concerne la prise en charge de l'éducation de l'enfant à la maison (figure 3.20 ci-dessus), la même explication peut être apportée à l'apparente répartition différente dans le groupe 1, à la différence près qu'il n'y a pas de données manquantes pour cette variable ($N = 14$). En effet, on ne peut conclure à une quelconque dépendance entre ces deux variables ($\chi^2_{(3)} = 1.88$; non significatif).

Analyse et discussion des résultats

Objectif 1	189
Question de recherche 1.1	189
Question de recherche 1.2	193
Objectif 2	195
Question de recherche 2.1	195
Question de recherche 2.2	199
Question de recherche 2.3	204
Objectif 3	207
Question de recherche 3.1	207
Question de recherche 3.2	207

Dans cette partie, nous analysons nos résultats en reprenant l'un après l'autre les objectifs de recherche que nous avons formulés à la suite de notre cadre théorique. Nous mettons en lumière nos résultats en y apportant un éclairage théorique.

En préambule, nous relevons que toutes les moyennes obtenues sont relativement élevées. Elles varient entre $M = 4.56$ et $M = 5.37$ pour les croyances parentales et entre $M = 5.19$ et $M = 5.69$ pour les attentes parentales alors que le centre de l'échelle de Likert des deux échelles est situé à $M = 4.00$. Un grand nombre de parents se représentent les différents apprentissages sélectionnés comme étant des apprentissages effectivement développés durant l'école enfantine et ils s'attendent d'autant plus à ce que leur enfant les acquière. Mis à part les apprentissages cognitifs pour lesquels les scores sont plus faibles, les parents de notre échantillon se représentent les autres apprentissages comme étant considérablement développés à l'école enfantine. L'analyse plus fine et plus précise que nous proposons dans la discussion de nos objectifs de recherche ci-après nous permet d'évaluer dans le détail les croyances et les attentes parentales. Un corollaire à ces moyennes élevées (et à l'asymétrie négative constatée pour chaque dimension) concerne la dispersion des scores. Si les écarts-types sont de taille modérée (de $SD = 1.22$ à $SD = 1.46$ pour les croyances et de $SD = 1.05$ à $SD = 1.37$ pour les attentes), c'est parce que les échelles de Likert sont utilisées sur toute leur étendue. Certains parents ont en effet des attentes et croyances très faibles, ce qui a permis d'obtenir des indices de dispersion suffisants, mais sur des distributions clairement asymétriques. Wang, Zhang, McArdle et Salthouse (2008) relèvent que le problème en soi n'est pas d'avoir des effets plafonds, mais de les ignorer. Même si nous ne sommes pas ici dans une situation où ces effets sont très marqués, la comparaison des groupes pourrait s'avérer contestable lorsque l'on compare des groupes dont les distributions de scores sont dissemblables (par exemple à cause d'une perception ou compréhension différente du

contenu des items), tant en ce qui concerne leur dispersion, leur asymétrie que leur voussure, ce qui n'est pas le cas dans nos données. Lorsque nous discutons l'objectif 2, nous revenons plus précisément sur les parents qui systématiquement obtiennent des résultats faibles ou, *a contrario*, très élevés.

Même si l'asymétrie tend à diminuer les écarts entre les scores des individus, nous pouvons observer chez nos répondants des variations de croyances et d'attentes concernant les apprentissages développés à l'école infantine. Ainsi, l'observation récurrente dans tous nos résultats concerne sans aucun doute le fait que les attentes parentales sont systématiquement plus élevées que les croyances parentales. Les parents se représentent les apprentissages développés d'une certaine intensité, mais ils souhaitent que leur enfant puisse les atteindre encore plus nettement ; nous en reparlons plus loin.

En revanche, peu de résultats sont significatifs lorsque l'on compare les parents selon les différents critères que nous avons retenus. Par contre, les scores obtenus dans les différentes dimensions de nos deux échelles (croyances et attentes parentales) vont constamment dans le même sens. Les patterns de résultats sont réguliers et nous permettent d'analyser et discuter nos observations en fonction des objectifs que nous nous sommes fixés au préalable.

Objectif 1

Décrire les croyances parentales et les attentes parentales en matière d'apprentissages à développer durant l'école enfantine dans un contexte scolaire particulier (à savoir l'introduction d'une seconde année d'école enfantine).

Question de recherche 1.1 : Comment les parents se représentent-ils les apprentissages scolaires développés durant l'école enfantine et qu'attendent-ils pour leur enfant en matière d'apprentissages à développer ?

Qu'il s'agisse des croyances ou des attentes parentales, l'ordre d'importance perçu ou donné aux apprentissages développés durant l'école enfantine reste pratiquement similaire d'analyse en analyse. Les apprentissages d'habitudes scolaires ($M = 5.37$; $SD = 1.31$) et des apprentissages sociaux ($M = 5.22$; $SD = 1.26$) sont placés en première et deuxième positions. Ils sont suivis des apprentissages affectifs ($M = 4.90$; $SD = 1.45$) et du développement moteur ($M = 4.86$; $SD = 1.22$). Finalement, on trouve à la dernière place les apprentissages cognitifs ($M = 4.56$; $SD = 1.42$).

Dans leur recherche en matière de croyances sur la *readiness* avant de commencer le *Kindergarten*, Kim, Murdock et Choi (2005) trouvent des résultats similaires. En effet, les apprentissages que nous nommons habitudes scolaires reviennent également dans les premières places du classement alors que les apprentissages cognitifs restent en dernière position. En revanche, leur dimension « communiquer par oral » se positionne en première place. Cette dimension, bien que nous ne l'ayons pas utilisée telle quelle, a été indirectement testée en parlant de communication au sein des apprentissages sociaux. Nous avons en effet demandé aux parents s'ils jugeaient important d'être capable de communiquer devant le groupe classe. Hatcher, Nuner et Paulsel (2012) ainsi que Zhang, Sun et Gai (2008) obtiennent également des résultats qui vont dans le même sens que ceux obtenus dans notre étude. Pour ces auteurs, les apprentissages sociaux sont perçus comme étant les apprentissages de base à développer durant la période préscolaire.

Il en va de même pour les attentes parentales au niveau de la *readiness* avant de débiter l'école enfantine. Les apprentissages relatifs à la socialisation ou au développement affectif de l'enfant, tout comme l'acquisition d'habitudes scolaires sont considérés par les parents comme plus importants à développer que ne le sont les apprentissages de type cognitif (Tazouti et al., 2012 ; Francis, 2000 ; Johnson, 2003 ; Achhpal, Goldman, & Rohner, 2007 ; Stamm & Edelmann, 2013). Ces apprentissages cognitifs peuvent être séparés en deux catégories : les habiletés cognitives (telle la résolution de problèmes) et l'acquisition des connaissances (comme par exemple le fait de connaître l'alphabet ou de compter jusqu'à vingt). Utilisant cette distinction, Niikko et Havu-Nuutinen (2009) apportent un éclairage supplémentaire. En effet, si l'acquisition de connaissances se place effectivement en dernière position (comme dans notre étude), le développement d'habiletés cognitives se positionne par contre juste après le développement de compétences sociales.

L'ensemble des parents de notre échantillon se représentent et s'attendent en priorité à ce que leur enfant puisse acquérir et assimiler de nouveaux codes lorsqu'il sera en contact avec d'autres groupes sociaux dans son environnement scolaire. Ainsi, l'enfant peut se socialiser à la culture scolaire (Plaisance, 1990) avant de commencer sa première année primaire. Les opinions exprimées par les parents de notre étude sont conformes à celles de Giroud, Meyer et Veuthey (2014) qui estiment que la mission principale de l'école enfantine en Suisse est d'être capable de « vivre ensemble », avant de pouvoir de développer des apprentissages cognitifs (Périsset Bagnoud, 2007).

Le classement obtenu pour les différents types d'apprentissage reste identique qu'il s'agisse de parents qui scolarisent leur enfant dans une école enfantine qui dure une année ou deux ans. Néanmoins, les scores obtenus pour ces apprentissages ne sont pas similaires. En effet, les parents qui scolarisent leur enfant dans une école enfantine qui dure deux ans ont pratiquement toujours des croyances et des attentes plus élevées que ce que l'on observe chez les autres parents.

Néanmoins, nous observons pour la dimension de l'apprentissage d'habitudes scolaires ($M_{(1 \text{ an})} = 5.33$; $SD = 1.47$; $M_{(2 \text{ ans})} = 5.39$;

$SD = 1.27$) ou celle des apprentissages sociaux ($M_{(1 \text{ an})} = 5.20$; $SD = 1.28$; $M_{(2 \text{ ans})} = 5.22$; $SD = 1.24$) que les perceptions des deux groupes de parents sont quasiment identiques. Les croyances qu'ont les parents quant au développement d'habitudes scolaires et des apprentissages sociaux durant l'école enfantine sont relativement stables et peu susceptibles de se modifier malgré l'introduction d'une deuxième année d'école enfantine. Développer des habitudes scolaires et des apprentissages sociaux reste pour les parents, malgré son allongement sur deux ans, la mission prioritaire de l'école enfantine.

Bien que le consensus se fasse autour de ces deux types d'apprentissage, nous observons des différences pour les autres dimensions des croyances ainsi que pour les attentes parentales. Selon Molinier et Martos (2005), l'interprétation d'un élément varie en fonction des contextes et des expériences individuelles. En effet, nous remarquons que les parents dont les enfants bénéficient d'une année supplémentaire d'école enfantine interprètent et évaluent différemment l'importance de certains apprentissages. Effectivement, ils se représentent les apprentissages affectifs, cognitifs et le développement moteur comme étant plus développés que ne le perçoivent les autres parents et s'attendent de manière générale à ce que tous les types d'apprentissage soient plus développés sur les deux ans qu'en une seule année.

L'abaissement de l'âge d'entrée à l'école enfantine a fait débat dans le canton de Fribourg au point de pousser un groupe de citoyens et de politiciens à lancer un référendum contre le concordat HarmoS et l'introduction d'une deuxième année d'école enfantine. Les journaux ont repris les arguments des uns et des autres, et ont présenté les missions de l'école enfantine et son fonctionnement lorsque celle-ci accueille des enfants dès l'âge de 4 ans. Parallèlement, le nouveau plan d'études introduit dès l'école enfantine a également été largement présenté dans les médias fribourgeois (*La Liberté*, 23.08.2011). On peut penser que les parents qui avaient un enfant en âge de débiter l'école enfantine à 4 ans ont été influencés par ces nombreux débats. On sait en effet que l'environnement social pousse ses agents à modifier le « sens commun » pour ne pas se retrouver en conflit avec les valeurs véhiculées dans leur groupe social (Abric, 2011b). Les parents ont

d'une part entendu de nombreuses informations sur l'école infantine et, d'autre part, ils ont cherché à diminuer leurs tensions en percevant différemment l'école infantine et ses contenus d'apprentissage, ceci en développant de grandes attentes quant à la scolarisation de leur enfant durant deux ans. Il est en effet moins coûteux (cognitivement parlant) d'adapter ses croyances et ses attentes par rapport au groupe social car, de toute manière, ces parents-là n'avaient pas le choix ; l'école infantine devenait obligatoire dès l'âge de 4 ans. Les parents qui bénéficiaient d'une année d'école infantine seulement pour leur enfant, ne se sont pas sentis directement concernés ; ils n'ont par conséquent pas eu besoin d'adapter leurs croyances et attentes afin de diminuer d'éventuelles tensions.

Au niveau de nos résultats, nous observons peu de différences significatives entre les parents dont l'enfant va dans une école infantine qui dure deux ans et ceux dont l'enfant va dans une école infantine qui dure un an. Toutefois, parmi les cinq dimensions d'apprentissage, celle concernant le développement moteur (motricité fine et globale) est significative ($F_{(1,295)} = 5.14 ; p < 5\%$). En effet, les parents avec enfant scolarisé dans une école infantine sur deux ans se représentent cet apprentissage comme étant plus développé et s'attendent davantage à ce que leur enfant puisse travailler sa motricité durant les deux ans d'école infantine. Pour Diamond, Reagan et Bandyk (2000), le développement moteur fait partie de l'une des cinq habiletés que les parents perçoivent comme une *readiness* que l'enfant doit acquérir avant de débiter l'école infantine. On constate ainsi que pour certains parents, un retard dans le développement moteur est un argument pour repousser l'entrée de leur enfant à l'école. Par ailleurs, l'information sur le développement et le bien-être de l'enfant, véhiculée à travers les médias, a considérablement changé le statut de l'enfant au sein de la cellule familiale (Sirota, 2006). Les parents se représentent ce type d'apprentissage comme important dès le plus jeune âge, car ils ont connaissance du bien-fondé de ce type d'acquisition pour les jeunes enfants. Dès lors, il semble que les parents accordent davantage d'importance à cette habileté si leur enfant débute l'école infantine à 4 ans puisque ce type d'apprentissage se développe dès le plus jeune âge.

Question de recherche 1.2 : Quels sont les liens entre les croyances et les attentes parentales ? Est-ce que les croyances et les attentes parentales se complètent ? Sont-elles similaires ou au contraire sont-elles distantes ?

Les croyances parentales sont systématiquement plus faibles que les attentes parentales, et leurs différences toujours significatives. Les parents se représentent les apprentissages développés durant l'école enfantine à un certain degré, mais ils souhaitent davantage encore que leur enfant puisse les acquérir. Cette différence ne s'explique pas en termes de manquement de la part de l'école enfantine. En effet, les parents ne se disent pas que ces apprentissages sont délaissés durant l'école enfantine étant donné que leurs croyances sont déjà très élevées. Ils attendent encore plus à ce que leur enfant les développe durant l'école enfantine.

La différenciation que fait Martin (1987) entre les croyances intuitives et les croyances réflexives est intéressante pour mieux comprendre les écarts que nous obtenons. Les croyances intuitives font, pour lui, preuve de bon sens et offrent au sujet une image qui s'appuie directement sur son environnement. Construites à partir des précédentes, les croyances réflexives sont, quant à elles, plus susceptibles de se modifier. Ainsi, nous observons dans nos résultats que les parents construisent leurs attentes à partir de leurs croyances et que, peut-être, celles-ci se modifient en fonction de l'expérience qu'ils tirent de l'école enfantine, notamment en ce qui concerne l'adaptation et les besoins particuliers de leur enfant durant son parcours. Il s'agit donc ici d'attentes d'ordre réflexif.

Il en est de même pour la différence entre les *expectations* et les *aspirations* ; les premières sont plus réalistes que les deuxièmes, car elles sont plus proches de la réalité et des observations parentales alors que les deuxièmes sont des souhaits à moyen voire long terme (Goldenberg, Gallimore, Reese, & Garnier, 2001 ; Yamamoto & Holloway, 2010). Dans notre étude, les croyances parentales seraient plus réalistes et les attentes parentales seraient essentiellement un souhait des parents en matière d'acquisition pour leur enfant qu'ils n'étaient pas encore en mesure d'évaluer, lors de notre enquête, avec l'expérience de leur propre enfant à l'école enfantine.

Objectif 2

Identifier les différences et les variations de croyances et d'attentes parentales en fonction de certains facteurs contextuels et individuels relatifs aux parents.

Question de recherche 2.1 : Quels sont les facteurs contextuels qui permettent d'expliquer les variations de croyances et d'attentes parentales ?

Comme nous l'avons relevé lors de la discussion de l'objectif 1, les parents qui scolarisent leur enfant dans une école enfantine qui dure deux ans ont des croyances et des attentes plus élevées que ceux dont les enfants bénéficient d'une année de scolarité enfantine seulement. En revanche, les croyances parentales en matière d'habitudes scolaires et d'apprentissages sociaux sont toutefois relativement similaires. En est-il de même si leur enfant est en 1^{ère} ou en 2^{ème} année d'une école enfantine à deux ans ?

Plusieurs résultats méritent une attention toute particulière. Premièrement, qu'il s'agisse d'habitudes scolaires, d'apprentissages sociaux, d'apprentissages affectifs ou encore du développement moteur, les croyances parentales en matière d'apprentissages développés durant l'école enfantine sont systématiquement supérieures pour les parents dont l'enfant débute sa scolarité à 4 ans, par rapport à ceux dont l'enfant a déjà effectué sa première année d'école enfantine, ou dont l'enfant débute sa scolarité à 5 ans (dans une école qui n'offre qu'une seule année). Les parents s'imaginent que ces apprentissages seront davantage développés que ne le font les autres parents.

La première hypothèse qui se dégage de ce constat est que les croyances parentales s'adaptent lors de la deuxième année d'école enfantine de leur enfant. En effet, avant l'école, les parents se représentent les apprentissages qui seront développés durant l'école enfantine d'une certaine manière et, lors de la deuxième année, leurs croyances sont revues à la baisse, car l'expérience de l'année précédente leur permet d'ajuster leur image de ces

apprentissages en fonction de leur propre vécu. Toutefois, cette hypothèse ne nous permet pas de comprendre pourquoi ils se représentent ces apprentissages avec la même intensité que les parents qui envoient leur enfant dans une école enfantine qui ne dure qu'une année ; ces derniers ne peuvent en effet pas adapter leurs croyances par rapport à l'année dernière puisque leur enfant ne débute l'école enfantine qu'à ce moment-là.

L'hypothèse selon laquelle les parents adapteraient leurs croyances en fonction de l'âge de l'enfant est aussi une piste intéressante. En effet, les parents qui doivent faire entrer leur enfant à l'âge de 4 ans dans la structure scolaire pensent que tous ces apprentissages vont alors être fortement développés dès ce moment-là. Au contraire, les parents d'enfants âgés de 5 ans au moment de leur premier contact avec l'école ont déjà pu, par d'autres biais (notamment les structures d'accueil), préparer et sensibiliser leur enfant à ces apprentissages. Cependant, une troisième hypothèse – qui ne s'oppose pas à la précédente mais la complète – permet de justifier la différence entre ces deux groupes de parents par l'impact médiatique lié à l'extension de la durée de l'école enfantine. Nous pensons en effet que l'introduction d'une deuxième année d'école enfantine dans le canton et les nombreux débats et discussions autour des apprentissages développés dans ce cursus a indirectement induit, auprès des parents concernés, des croyances et probablement aussi des attentes plus élevées. Toutefois, après avoir vécu l'expérience avec leur propre enfant, ils ajustent leurs croyances, car elles se sont avérées trop élevées pour les différents apprentissages que nous citons plus haut.

Nous observons que les parents dont l'enfant débute sa scolarité à 4 ans possèdent des croyances de type intuitif et que les parents dont l'enfant poursuit sa deuxième année de scolarisation développent des croyances réflexives, comme le définit Martin (1987). Ayant eu accès à l'information véhiculée à travers les médias, ils vont se convaincre de la pertinence pour leur enfant de débiter l'école enfantine à 4 ans au vu de tous les apprentissages qu'il va pouvoir y développer. Ce type d'information – appelé « système de propagande » – a pour but « de créer une représentation claire du savoir nouveau et de motiver les conduites à son égard » (Bangerter, 2008, p. 24). Par contre, toujours selon Martin (1987),

les parents dont l'enfant poursuit sa scolarité en deuxième année d'école enfantine feraient appel à des croyances réflexives construites sur les expériences développées l'année précédente. Ces dernières sont alors plus souples (moins stables) et donc plus enclines à se modifier avec le temps.

Deuxièmement, nous observons que cette logique ne se poursuit pas pour les croyances parentales en matière d'apprentissages cognitifs. En effet, cette fois-ci, bien qu'avec un plan méthodologique transversal, nous observons que les croyances parentales dans ce domaine d'apprentissage augmentent légèrement entre la première année et la deuxième année d'école enfantine. L'hypothèse que nous pouvons formuler quant à cette augmentation est qu'aux yeux des parents dont l'enfant a déjà accompli une première année d'école enfantine, celle-ci a avant tout permis de développer des compétences sociales, affectives, des habitudes scolaires et des habiletés motrices, et que c'est désormais sur les compétences cognitives qu'un accent particulier doit être mis. Ils espèrent ainsi que la deuxième année préparera leur enfant au mieux pour aborder les apprentissages à l'école primaire. Les résultats des recherches concernant la *readiness* vont également dans ce sens. En effet, pour Diamond et al. (2000), Kim et al. (2005) ou encore Zhang et al. (2008) qui ont observé les croyances parentales avant l'entrée à l'école, les compétences cognitives se situent en derrière position, alors que pour Barbarin et al. (2008) – qui ont étudié les croyances parentales sur la *readiness* pour l'entrée à l'école primaire (donc après le *Kindergarten*) – ces compétences cognitives sont plus importantes que tous les autres types d'apprentissage.

Troisièmement, les attentes parentales sont systématiquement plus élevées lorsque les enfants ont deux années d'école enfantine. Etant donné que leur enfant est scolarisé durant deux ans à l'école enfantine, les parents s'attendent davantage à ce que leur enfant puisse développer ces compétences. Si leurs attentes parentales restent les mêmes entre la première et la deuxième année d'école enfantine pour les apprentissages d'habitudes scolaires, les apprentissages sociaux, les apprentissages affectifs et le développement moteur, elles augmentent cependant pour les apprentissages cognitifs.

Ainsi, pour la première année d'école enfantine, les parents sont davantage dans une logique de socialisation ; ils s'attendent à ce que leur enfant développe et acquière les codes liés à son nouvel environnement (Plaisance, 1990) alors que durant la deuxième année, la logique de socialisation conserve le même poids auprès des parents, mais ils souhaitent également que leur enfant rentre dans une logique de scolarisation. Rappelons-le, ces deux logiques sont étroitement liées comme le souligne Passerieux (2007) en parlant de socialisation scolaire, car les enfants « apprennent ensemble ».

Mis à part les différences significatives entre les croyances et les attentes parentales et celle relevée entre ces trois groupes de parents pour les apprentissages moteurs ($F_{(2,290)} = 3.84$; $p < 5\%$) que nous retrouvons également ici (analysée et discutée sous l'objectif 1), nous ne trouvons aucune différence significative pour les autres apprentissages au niveau des facteurs contextuels. Par contre, la distribution des scores selon les groupes semble cohérente par rapport aux arguments développés plus haut.

Par ailleurs, nous avons aussi souhaité contrôler la variable du lieu d'habitation (rural *vs* urbain) et de son influence sur les attentes et les croyances parentales car, durant la période de campagne avant la votation du 7 mars 2010 (referendum HarmoS), il semblait y avoir des avis divergents selon le lieu d'habitation en matière de missions attendues pour l'école enfantine et du type d'éducation à apporter à des enfants dès l'âge de 4 ans. Toutefois, aucune différence significative n'est à relever pour ces analyses.

En résumé, parmi les facteurs contextuels que nous avons retenus pour cette étude, seuls ceux de la durée de l'école enfantine et du degré dans lequel l'enfant se trouve influencent les croyances et les attentes parentales. Ces dernières s'avèrent plus élevées lorsque les parents scolarisent leur enfant dans une école enfantine qui dure deux ans. Les croyances le sont encore plus pour les parents qui ont un enfant qui débute à 4 ans, alors qu'elles sont plus faibles lorsque leur enfant est en deuxième année d'école enfantine. Les croyances et les attentes parentales augmentent pour les apprentissages cognitifs entre le premier et le deuxième degré, car les parents s'attendent à ce que ce type d'apprentissages soit plus travaillé durant la deuxième année d'école enfantine.

Question de recherche 2.2 : Quels sont les facteurs individuels qui permettent d'expliquer les variations de croyances et d'attentes parentales ?

Pour répondre à cette question, nous analysons et discutons plusieurs facteurs individuels directement liés aux parents ou à la famille. En effet, nous nous intéressons ici à l'âge de l'enfant lorsqu'il débute l'école enfantine, au fait qu'il ait été placé ou non dans une structure d'accueil et d'éducation avant de débiter l'école enfantine, à l'expérience personnelle des parents avec l'école enfantine (avoir soi-même suivi l'école enfantine ou avoir un autre enfant déjà scolarisé), au niveau de formation et à la catégorie professionnelle des parents, au taux d'occupation professionnelle ou encore à la prise en charge de l'éducation des enfants au sein de la famille. L'âge de l'enfant est un indicateur qui nous est difficile d'interpréter car il est étroitement en lien avec la durée de l'école enfantine offerte dans les communes (voir plus haut). En effet, il ne nous est pas possible de distinguer si les écarts observés relativement aux croyances et attentes parentales sont dus à l'âge de l'enfant ou au fait qu'il s'agisse d'une scolarité enfantine qui se déroule sur deux ans. Or, nous avons déjà élaboré plus haut trois hypothèses permettant d'expliquer les écarts trouvés. Même si l'une d'entre elle (la deuxième) concerne effectivement l'âge de l'enfant, nous sommes d'avis que le facteur principal expliquant ces différences est à rechercher ici essentiellement dans la durée de l'école enfantine (première hypothèse).

Avoir bénéficié d'une structure avant la scolarité – que nous nommons structure d'accueil et d'éducation officielle – influence les croyances et les attentes parentales. En effet, les parents qui n'ont pas inscrit leur enfant dans ce type de structures auparavant ont systématiquement des croyances et des attentes plus élevées que les autres, mis à part au niveau des apprentissages sociaux et du développement moteur, où l'écart entre ces deux groupes de parents reste relativement faible.

Les différences les plus marquées se situent au niveau des apprentissages affectifs où tant les croyances que les attentes sur ce même type d'apprentissage sont bien différentes dans les deux cas de figure (elles tendent même vers la significativité). Il semble

donc que les parents qui n'ont pas inscrit leur enfant dans une telle structure avant son entrée à l'école enfantine accordent plus d'importance à ce type d'apprentissage. Ils souhaitent que leur enfant se sente bien avec son enseignant et ses camarades de classe et qu'il puisse gérer par exemple ses frustrations. Il est possible que ces parents aient quelques craintes face à l'école enfantine étant donné qu'il s'agit de la première expérience importante de socialisation en dehors du milieu familial pour leur enfant. Ainsi, sur cette dimension (apprentissage affectif), cet écart ressort comme le plus important dans nos résultats. Développer des compétences affectives et se sentir bien à l'école est, pour les parents dont l'enfant va évoluer pour la première fois dans un autre milieu, un critère d'autant plus important comme l'observe aussi Francis (2000) dans son étude.

Par ailleurs, on relève que ces parents se représentent et s'attendent davantage (par comparaison aux parents ayant inscrit leur enfant dans une structure d'accueil et d'éducation) à ce que ce dernier développe des compétences dans les autres domaines également. À présent que leur enfant débute l'école et qu'il est, peut-être pour la première fois, hors de l'environnement familial, il est temps pour lui de profiter au maximum des apprentissages dispensés par l'école enfantine. *A contrario*, les parents qui ont inscrit leur enfant dans une structure d'accueil avant qu'il ne commence l'école enfantine connaissent les objectifs d'apprentissages visés et les apports de ce type de structure. Ils ont aussi obtenu des informations sur l'évolution de leur enfant et savent donc comment leur enfant s'est socialisé parmi ses pairs et d'autres adultes, et quels sont les apprentissages – mêmes informels – qu'il a pu faire. Par conséquent, ils se représentent plus modestement les apprentissages développés durant l'école enfantine et s'attendent moins à ce que leur enfant développe ces compétences, car certaines d'entre elles sont sans aucun doute déjà acquises, en partie du moins.

L'expérience préalable avec l'école enfantine, soit parce qu'ils ont déjà eu un enfant scolarisé dans ces degrés avant ou qu'ils ont eux-mêmes été scolarisés à ce niveau, n'influence pas significativement les croyances et les attentes parentales. Malgré tout, nous avons observé que les parents qui ont une expérience personnelle avec l'école enfantine (soit directement, soit par le biais d'un enfant

plus âgé) se représentent les apprentissages d'habitudes scolaires, sociaux, affectifs, cognitifs et le développement moteur comme étant légèrement plus développés que les autres parents. Les croyances parentales en matière d'apprentissages à développer durant l'école enfantine semblent par conséquent être légèrement influencées par l'expérience que le répondant a eue auparavant. Par contre, le pattern est moins net pour les attentes dans tous les domaines, à l'exception de celui des apprentissages cognitifs où l'expérience personnelle tend à amoindrir son importance.

Le niveau de formation des parents influence quant à lui les croyances et les attentes parentales. En effet, nous observons que plus le niveau de formation des parents est élevé, plus leurs croyances en matière d'apprentissages développés durant l'école enfantine le sont également. Cette différence est du reste significative pour les apprentissages sociaux ($F_{(2,308)} = 3.27$; $p < 5\%$). Kim et al. (2005) trouvent des résultats similaires alors que Barbarin et al. (2008) n'observent aucun lien direct entre la formation et les croyances parentales, mais il faut noter que dans leur recherche, ils interrogent des parents issus de cultures différentes et que, par conséquent, le niveau de formation est plus difficilement comparable entre les divers groupes d'appartenance. En effet, pour Coleman (1986), toutes les familles n'ont pas le même accès à l'information sur l'école et ainsi, elles développent un capital scolaire différent, ce dernier pouvant creuser ou réduire la distance entre l'environnement familial et l'environnement scolaire. Toutefois, le niveau de formation n'est pas le seul aspect qui détermine la distance entre le milieu familial et l'école ; d'autres éléments importants tels que profession, culture ou milieu socioéconomique, seraient également à prendre en compte. Toutefois, en regard des différences mentionnées plus haut, le niveau de formation a un impact non négligeable sur les croyances en matière d'apprentissages.

En revanche, pour les attentes parentales, les différences ne sont pas aussi systématiques que celles observées pour les croyances parentales. Les parents avec un niveau de formation supérieur et ceux avec un niveau de formation inférieur semblent plus en accord quant à leurs attentes en matière d'apprentissages d'habitudes scolaires et du développement moteur. Pour les autres

apprentissages, comme précédemment, les parents les plus formés ont les attentes les plus élevées. *A priori*, nos résultats ne semblent donc pas en adéquation avec ceux de Stamm et Edelmann (2013) qui observent auprès de leur échantillon des attentes plus élevées au niveau des apprentissages moteurs et artistiques. Cependant, dans notre recherche, les analyses en cluster nous ont permis de dégager un groupe de parents qui ont des attentes très élevées au niveau des apprentissages sociaux, mais plus faibles au niveau des apprentissages cognitifs. Ce groupe de parents est en moyenne celui qui a le plus haut niveau de formation. À l’opposé, le groupe de parents avec les attentes les plus basses au niveau des apprentissages sociaux et cognitifs est le groupe avec le niveau de formation le plus faible.

Le taux d’occupation des parents influence également leurs croyances et leurs attentes. En effet, les familles dont la mère est au foyer et le père travaille à 100% ont des croyances relativement faibles (sauf pour les apprentissages affectifs) par rapport aux autres familles. Il semble que dans ces familles, les parents se représentent les apprentissages développés durant l’école enfantine à une intensité plus basse également. Ils considèrent que ces apprentissages peuvent aussi être développés à la maison étant donné que la mère y est présente. Ainsi, pour certains du moins, ce choix d’organisation familiale a été dicté par la volonté de pouvoir s’occuper principalement de l’éducation des enfants et non de déléguer à l’école enfantine la responsabilité du développement de ces compétences-là. À l’inverse, les familles dont les deux parents ont une activité professionnelle ont des croyances plus élevées, ceci étant peut-être un moyen de se rassurer sur l’encadrement proposé à leur enfant.

Cette hypothèse est également cohérente avec l’observation du pattern des attentes. En effet, ces familles se disent que si l’enfant doit aller à l’école dès l’âge de 4 ans, elles souhaitent que les apprentissages qui ne peuvent se faire dans le milieu familial se fassent alors en contexte scolaire, et ceci d’autant plus qu’elles pensent qu’elles auraient pu s’en charger elles-mêmes. En comparaison avec les familles dont les écarts entre leurs croyances et leurs attentes sont plus petits, on observe plusieurs effets d’interaction. En effet, pour l’apprentissage d’habitudes scolaires

($F_{(3,251)} = 3.06$; $p < 5\%$), le développement moteur ($F_{(3,251)} = 3.66$; $p < 5\%$) et encore les apprentissages cognitifs ($F_{(3,251)} = 2.76$; $p < 5\%$), les familles dont la mère est au foyer se les représentent comme beaucoup moins développés durant l'école enfantine, mais s'attendent davantage à ce que leur enfant puisse les investir. En effet, les familles dont la mère est au foyer s'attendent à ce que leur enfant puisse développer ces apprentissages à l'école davantage que les autres familles.

La prise en charge de l'éducation des enfants à la maison influence légèrement, mais de manière non significative, les croyances et les attentes parentales. Les parents qui disent que ce sont essentiellement les mères qui s'occupent de l'éducation des enfants ont des croyances et des attentes plus faibles que les parents qui indiquent que la responsabilité éducative est partagée entre la mère et le père. Ce résultat s'articule en partie avec la discussion menée au sujet du taux d'occupation professionnelle des parents des familles dont la mère reste au foyer.

En résumé, les différents facteurs individuels liés aux parents ou plus largement aux familles dans leur ensemble influencent – certes de manière modeste – leurs croyances et leurs attentes en matière d'apprentissages développés durant l'école enfantine. Le taux d'activité professionnelle, le parcours de l'enfant avant son entrée à l'école enfantine ou encore la formation des parents jouent un rôle dans la manière de percevoir les contenus enseignés, mais aussi d'exprimer des attentes en terme d'apprentissages pour leur enfant durant l'école enfantine. Ces résultats sont étroitement liés aux missions et aux rôles de l'école enfantine attendus par les parents lorsqu'il s'agit d'éducation précoce. Indirectement aussi, la question de l'environnement familial et de l'environnement scolaire, du rôle et de la mission de chacun est posée. Parler d'éducation préscolaire soulève de nombreuses questions. Les contenus qui y sont développés le sont conjointement dans l'environnement familial et l'environnement scolaire. Ainsi, des tensions en matière de représentations et d'attentes peuvent se créer, car la frontière entre ces deux environnements est certainement moins nette qu'elle ne l'est dans les degrés de scolarité supérieure.

Question de recherche 2.3 : Quelles sont les variables contextuelles et individuelles qui permettent d'expliquer la distance ou la proximité entre les croyances des parents et leurs attentes quant aux apprentissages à développer durant l'école enfantine ?

En premier lieu, il faut mentionner que les croyances et les attentes sont étroitement liées ; les corrélations trouvées entre elles sont en effet élevées. Ainsi, en dépit des différences discutées précédemment, il ne faut pas oublier que les croyances et les attentes des parents vont globalement dans le même sens. Plus les parents ont de fortes attentes, plus leurs croyances sont également élevées (et vice versa).

Au niveau de l'observation des écarts (voir figure 4.1), les croyances et les attentes parentales sont plus proches lorsqu'il s'agit des apprentissages d'habitudes scolaires. Les parents se représentent ces apprentissages développés à un certain degré et s'attendent aussi à ce que leur enfant puisse les acquérir durant sa scolarisation à l'école enfantine. Les écarts se creusent davantage lorsqu'il s'agit des autres dimensions. En effet, ils se les représentent toutes comme étant moins développés qu'ils ne s'attendent à ce que leur enfant puisse les acquérir. Ceci s'explique également en partie par le fait que les parents ont évalué les apprentissages d'habitudes scolaires comme étant des compétences fortement travaillées durant l'école enfantine.

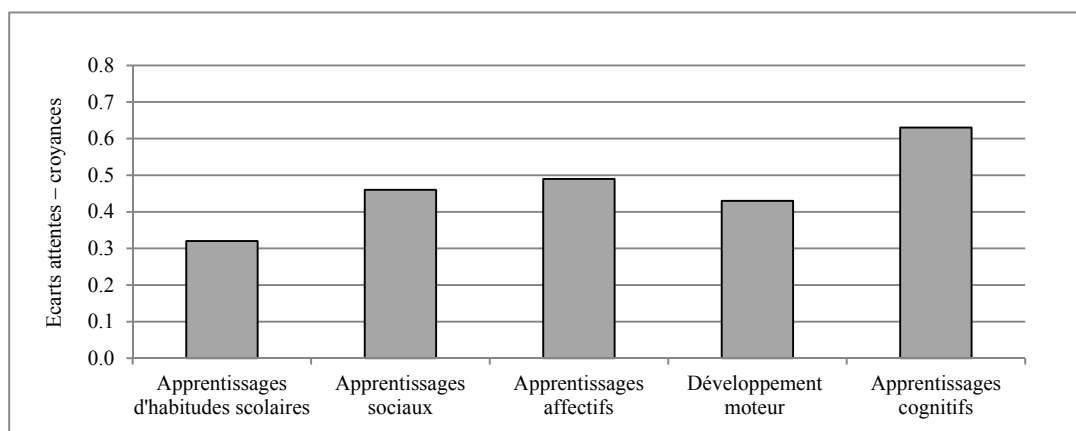


Figure 4.1 : Ecart observée entre les attentes et les croyances parentales

Si nous reprenons nos différentes variables contextuelles, nous pouvons également observer ces écarts entre attentes et croyances (nous n'avons pas systématiquement construits des graphiques, les écarts pouvant être observés par comparaison des différents histogrammes insérés dans la partie de présentation des résultats).

On constate ainsi que les parents qui scolarisent leur enfant en deuxième année d'école enfantine ont des croyances similaires à ceux qui les scolarisent en première année alors qu'ils s'attendent davantage à ce que leur enfant puisse développer des compétences durant la deuxième année. Automatiquement, les écarts entre leurs croyances et leurs attentes s'agrandissent. Ces parents se disent que leur enfant a déjà suivi une année d'école enfantine et que, pour sa deuxième année, il peut encore développer davantage de compétences, notamment plus de compétences cognitives.

De leur côté, les variables individuelles ne permettent pas de diminuer les écarts entre la variable des croyances et celle des attentes. La dimension pour laquelle nous observons le plus de différence est celle des apprentissages cognitifs. Peu importe la variable individuelle, les parents s'attendent davantage à ce que les apprentissages cognitifs soient développés durant l'école enfantine qu'ils ne se la représentent comme étant travaillée. Cet écart est d'autant plus marqué lorsque les parents n'ont pas suivi l'école enfantine en étant eux-mêmes enfant (Δ de 0.82) ou lorsque la mère est au foyer à 100% (Δ de 0.99). Ces parents se représentent les apprentissages cognitifs comme moins développés, mais souhaitent malgré tout que leur enfant puisse en profiter durant sa scolarisation à l'école enfantine. Nous observons également des écarts sur la dimension des apprentissages sociaux pour laquelle les parents qui n'ont pas suivi l'école enfantine et les parents ayant un niveau de formation inférieur s'attendent davantage à ce que leur enfant puisse développer les compétences sociales qu'ils ne se les représentent être travaillées durant l'école enfantine.

Objectif 3

***Examiner* si les croyances et les attentes parentales permettent d'expliquer pourquoi certains parents seraient plus en accord avec l'introduction d'une deuxième année d'école enfantine que d'autres.**

Question de recherche 3.1 : Est-ce que les croyances parentales en matière d'apprentissages à développer durant l'école enfantine peuvent expliquer le degré d'accord des parents quant à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école enfantine ? Si oui, lesquelles et dans quel sens ?

Pour répondre à cet objectif de recherche, nous avons réalisé plusieurs analyses et avons ainsi observé que les croyances parentales ne permettent pas d'expliquer le degré d'accord des parents quant à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école enfantine. En effet, ces variables se révèlent être indépendantes l'une de l'autre et les représentations parentales concernant ce qui se fait en termes d'apprentissages n'influencent par conséquent pas leur degré d'accord. Ainsi, nous remarquons que leur accord ou désaccord n'est pas dicté par ce qu'ils estiment qu'un enfant fait à l'école enfantine.

Question de recherche 3.2 : Est-ce que les attentes parentales en matière d'apprentissages à développer durant l'école enfantine peuvent expliquer le degré d'accord des parents quant à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école enfantine ? Si oui, lesquelles et dans quel sens ?

Comme nous l'avons déjà justifié en détail dans la partie de présentation des résultats, nous avons seulement conservé les dimensions des apprentissages sociaux et des apprentissages cognitifs, les autres dimensions étant trop fortement liées entre elles et se partageant le même pourcentage de variance.

Nous avons repris dans le tableau 4.1 ci-dessous, les résultats condensés des analyses de régression linéaire menées séparément selon les différentes modalités des variables contextuelles et individuelles. Une telle présentation permet la comparaison directe des résultats.

Tableau 4.1 : Récapitulatif de l'influence des apprentissages sociaux et apprentissages cognitifs attendus et de leur influence sur leur degré d'accord quant à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école enfantine

	R^2_{ajst}	Apprentissages sociaux	Apprentissages cognitifs
Commune avec 2 années d'ÉE	4%	.10	.16*
1 ^{ère} année dans commune à 2 degrés	6%	.03	.26*
Commune rurale	5%	.15	.16
Pas de structure d'accueil préalable	16%	.51**	-.15
Crèche/maternelle avant l'ÉE	3%	.02	.18*
Enfants plus âgés ayant suivi l'ÉE	6%	.19*	.12
Avoir soi-même suivi l'ÉE	5%	.19*	.08
Niveau de formation inférieur	3%	.02	.19
Niveau de formation supérieur	9%	.27 ^t	.12 ^t
Taux de travail : 0% mère / 100% père	11%	-.04	.40*
Taux de travail : > 50% mère / 100% père	10%	.24 ^t	.17
Education gérée par la mère à la maison	10%	.11	.27 ^t

** $p < .01$; * $p < .05$; ^t $p < .10$

Les pourcentages d'explication (R^2_{ajst}) du degré d'accord des parents par les attentes parentales en matière d'apprentissages sociaux et d'apprentissages cognitifs sont relativement modestes, mais toutefois significatifs. Nous les discutons ci-dessous en nous focalisant uniquement sur les pondérations significatives.

Les parents qui scolarisent leur enfant dans une école enfantine qui dure deux ans sont plus en accord avec l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école lorsqu'ils souhaitent que leur enfant puisse développer davantage de compétences cognitives. Il est vraisemblable que ces parents se disent que maintenant que leur enfant est

scolarisé durant deux ans à l'école enfantine, il va pouvoir développer des compétences cognitives. En effet, pour ces parents, passer deux ans à l'école enfantine sans développer sérieusement des apprentissages cognitifs serait alors regrettable.

L'influence des attentes parentales est la plus élevée lorsque les parents n'ont pas bénéficié d'une structure d'accueil préalable. En effet, pour ces parents, plus ils s'attendent à ce que leur enfant développe des compétences sociales, plus ils sont en accord avec l'introduction d'une deuxième année d'école enfantine. Ce groupe de parents n'a pas inscrit leur enfant dans une structure d'accueil et d'éducation avant l'école enfantine, mais souhaite alors logiquement que leur enfant développe des compétences sociales. Ainsi, plus ils présumant que l'école peut répondre à cette attente, plus ils sont d'accord avec l'introduction d'une deuxième année d'école enfantine. En se référant à leur expérience passée, ils s'imaginent qu'une scolarité dès l'âge de 4 ans permettra à l'enfant de se socialiser plus rapidement avec ses pairs.

En revanche, le degré d'accord des parents qui ont inscrit leur enfant dans une crèche et/ou une école maternelle avant qu'il ne commence l'école enfantine est influencé par leurs attentes en termes d'apprentissages cognitifs. En effet, ces parents pensent certainement que leur enfant a déjà développé des compétences sociales auparavant et qu'il est important à présent à les préparer aux apprentissages à forte valence scolaire. Dans ce cas-là, les parents peuvent alors se trouver en accord avec l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école enfantine.

Les parents qui ont déjà eu une expérience avec l'école enfantine – par le biais d'un autre enfant ou par le fait d'avoir eux-mêmes suivi l'école enfantine – sont plus en accord avec l'introduction d'une deuxième année d'école enfantine lorsque leurs attentes en termes d'apprentissages sociaux sont plus élevées. Ces parents se rendent bien compte par expérience que la mission première de l'école enfantine est la socialisation de l'enfant, condition nécessaire pour la mise en place des autres apprentissages. Ainsi la scolarisation dès l'âge de 4 ans a du sens si leur enfant peut y développer ces compétences sociales avant tout.

En ce qui concerne l'organisation familiale, le taux de travail des parents est également une variable pour laquelle les analyses de régression présentent un taux non négligeable de variance expliquée. Pour les familles dont la mère reste au foyer, on observe un lien élevé entre les attentes concernant les apprentissages cognitifs et le degré d'accord relatif à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école enfantine. En effet, ces parents sont d'accord avec le rajout d'une année d'école enfantine lorsqu'ils sont dans une logique de scolarisation (l'enfant va alors à l'école pour acquérir des savoirs) ; l'aspect social reste alors sans influence puisque la socialisation peut être développée dans le milieu familial. Le profil s'inverse pour les familles dont les deux parents ont une activité professionnelle (à plein temps pour le père et à plus de mi-temps pour la mère). Cette fois-ci, c'est la logique de socialisation qui peut être mise en avant. Non seulement, l'école est pour ces parents une possibilité de « placement » de leur enfant, mais elle doit aussi jouer un rôle en matière de socialisation.

En résumé, le degré d'accord des parents est modéré par certaines variables contextuelles et individuelles. Les variables contextuelles modèrent principalement le lien entre les attentes des parents en termes d'apprentissages cognitifs. En effet, comme il s'agit de parents qui bénéficiaient des deux années d'école enfantine au moment de la passation des questionnaires, ils se disent être plus en accord avec cet abaissement de l'âge d'entrée à 4 ans si leur enfant peut y développer déjà quelques apprentissages cognitifs. En ce qui concerne les variables individuelles, il est nécessaire de séparer nos observations selon trois groupes de parents qui ont opéré des choix directs ou indirects qui permettent à l'enfant de développer des compétences sociales à la maison, ou dans une autre structure, et qui se trouvent relativement proches ou distant de la culture scolaire. Les premiers (parents qui pensent indirectement avoir proposé un environnement dans lequel leur enfant peut y développer ses compétences sociales, avec ses pairs ou non) sont plus en accord avec l'introduction d'une deuxième année d'école enfantine s'ils sont persuadés que leur enfant va y développer des compétences cognitives. Les parents du deuxième groupe (parents qui n'ont pas directement proposé un environnement qui permette à leur enfant de développer des compétences sociales avec ses pairs) sont plus en accord avec l'introduction d'une deuxième

année d'école enfantine si leur enfant peut prioritairement y développer des compétences sociales. Finalement, les parents du troisième groupe (parents qui se trouvent peut-être plus proches de ce qui se fait à l'école enfantine de par leurs expériences personnelles) sont plus en accord avec cet abaissement si leur enfant est en mesure d'y développer des compétences sociales.

Conclusion

L'école enfantine est la première structure dans laquelle l'enfant est exposé aux apprentissages scolaires (Garnier, 2009) ainsi que le premier endroit dans lequel il est confronté aux normes scolaires (Garcion-Vautor, 2003). En entrant à l'école, l'enfant va devoir en effet s'intégrer dans un nouvel environnement, plus ou moins différent de son milieu familial (Bourdieu, 1966). Ce passage d'un environnement à un autre peut générer quelques tensions parce que les attentes de l'école ne sont pas toujours comprises ou acceptées par les parents (McIntyre et al., 2007). Ces derniers doivent s'approprier cette culture scolaire qui est nouvelle pour eux aussi. Dans notre travail, nous nous sommes donc intéressés aux croyances et attentes des parents en matière d'apprentissages lorsque leur enfant débute sa scolarité.

Plusieurs objectifs nous ont guidé tout au long de ce travail de recherche. Le premier a été de décrire et d'examiner les croyances et les attentes des parents en matière d'apprentissages à développer durant l'école enfantine, mais également d'analyser les liens entre ces croyances et ces attentes. En effet, si plusieurs études ont été menées afin de savoir quels types de compétences les parents pensent qu'un enfant doit avoir acquis avant même d'entrer à l'école enfantine (Hatcher et al., 2012 ; Kim et al., 2005 ; Stamm & Edelmann, 2013 ; Welch & White, 1999) ou devrait acquérir durant l'école enfantine afin de pouvoir aborder plus facilement les premiers apprentissages proposés par l'école primaire (Barbarin et al., 2008 ; Chan, 2011 ; Tazouti et al., 2012), aucune étude ne s'est cependant intéressée à articuler ces attentes avec les croyances des parents en matière d'apprentissages effectivement développés durant l'école enfantine.

Comme deuxième objectif, nous avons souhaité également identifier les facteurs qui permettent d'expliquer les variations de croyances et d'attentes parentales en ce qui concerne les divers apprentissages qui se déroulent durant les années de préscolarisation. Le premier groupe de facteurs que nous avons retenu concerne plus spécifiquement des aspects contextuels ; par exemple, il nous semble qu'en fonction de l'offre de la commune de résidence en matière de scolarité enfantine (une ou deux années), il se peut que les parents se représentent de manière différente les apprentissages que leur enfant y développerait. Le second groupe de facteurs est relatif aux variables individuelles ; certains parents partagent les codes et la culture scolaire alors que d'autres ne connaissent pas vraiment tous les implicites qui facilitent les échanges avec l'école. Par conséquent, les parents ne sont pas égaux dans ce domaine, car ils n'ont pas tous le même capital scolaire (Coleman, 1988), la même proximité ou la même connaissance de l'école.

Comme troisième objectif, nous avons également voulu examiner en détail l'influence des attentes parentales sur le degré d'accord quant à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école enfantine de 5 ans à 4 ans. Cet objectif peut être rapproché d'études – menées principalement aux États-Unis – qui soulignent que certains parents décident de garder leur enfant une année supplémentaire à la maison parce qu'ils considèrent que leur enfant n'est pas encore totalement prêt à débiter l'école enfantine à 5 ans (Cosden, Zimmer, & Tuss, 1993 ; Diamond et al., 2000 ; Noel & Newman, 2003). En Suisse toutefois, les parents ont désormais le devoir de scolariser leur enfant dès l'âge de 4 ans, mais ceci est relativement récent ; avant 2009 en effet, les enfants du canton de Fribourg débutaient généralement l'école enfantine à 5 ans. Depuis que le concordat HarmoS a été ratifié par les cantons suisses, les enfants fribourgeois, mais également la majorité des enfants en Suisse, débutent l'école enfantine à 4 ans. La perspective d'un abaissement de l'âge d'entrée à l'école a généré de nombreuses discussions sur les missions de l'école enfantine et sur le rôle des familles. La période de mise en conformité progressive du concordat dans les communes est par conséquent un moment particulièrement propice pour mener cette présente recherche.

Pour atteindre nos différents objectifs de recherche, nous avons construit un questionnaire composé d'items permettant d'évaluer d'une part les croyances parentales en matière d'apprentissages développés durant l'école enfantine et, d'autre part, les attentes des parents concernant les apprentissages qu'ils souhaitaient que leur enfant acquière lors de son passage dans

ces degrés. La construction même de ce questionnaire a été précédée de travaux préparatoires incluant des entretiens exploratoires, des analyses de contenu des énoncés en termes d'apprentissages mis en avant par le Plan d'études romand (PER), et d'un pré-test sur les items avec un groupe d'étudiants universitaires (dont deux enseignants de l'école primaire). Au final, notre questionnaire a été élaboré autour de cinq axes ou dimensions, qui représentent autant d'objectifs d'apprentissages distincts : 1) les habitudes scolaires, 2) les apprentissages sociaux, 3) les apprentissages affectifs, 4) le développement moteur, et 5) les apprentissages cognitifs.

Aspects méthodologiques

Les premières analyses de nos données ont révélé que nos axes ne sont pas orthogonaux, ce qui signifie que les cinq dimensions retenues corrèlent plus ou moins fortement entre elles. En effet, ces apprentissages ne sont non seulement pas toujours faciles à distinguer les uns des autres mais ont, aux yeux des répondants, une importance souvent similaire. Nous aurions certes pu choisir de différencier uniquement les apprentissages sociaux des apprentissages cognitifs – comme le font par exemple Tazouti et al. (2012) dans leur recherche – et, pour obtenir des résultats plus contrastés, les opposer sur un seul axe (c'est-à-dire obliger les parents à choisir entre apprentissages sociaux et cognitifs). Une autre piste aurait été de formuler des items plus tranchés en utilisant des stéréotypes au risque de s'éloigner des contenus du PER et du travail des enseignants sur le terrain. De telles démarches auraient certainement amené à une vision plus dichotomique des apprentissages proposés durant l'école enfantine (apprentissage à forte vs à faible valence scolaire). Cependant, afin d'éviter un tel artefact, nous avons souhaité travailler dans la diversité des apprentissages développés durant l'école enfantine à l'instar d'Achhpal et al. (2007), de Barbarin et al. (2008), de Kim et al. (2005) ou encore de Stamm et Edelman (2013) qui questionnent les parents sur leurs croyances et leurs attentes en matière de *readiness*. De plus, en termes de proximité avec le terrain, nos dimensions sont inspirées du PER, mais également d'entretiens exploratoires que nous avons menés. Ce questionnaire a donc l'avantage d'être au plus proche de la compréhension que se font les parents de l'école enfantine et du contenu enseigné durant ces premières années de scolarité. En outre, nous avons associé une croyance et une attente pour chaque apprentissage afin que les parents puissent comparer et différencier leurs représentations de leurs attentes.

Dans la procédure de passation, nous avons laissé le choix aux parents de remplir le questionnaire seul ou à deux. Ainsi, plus des deux tiers des sujets de notre échantillon sont des mères ; le tiers restant étant des parents qui l'ont complété ensemble (seuls trois pères y ont répondu seuls). La formulation des questions permettant le recueil de données individuelles a essentiellement concerné la personne qui a complété le questionnaire. Par conséquent, cette manière de procéder ne nous a pas permis d'obtenir un certain nombre d'informations sur le conjoint ou la famille en général. Par ailleurs, lorsque le questionnaire a été complété à deux (père et mère), nous n'avons aucune information sur la manière dont les réponses ont été effectivement négociées entre les parents. Si nous avons opté pour un questionnaire à remplir par chacun des deux parents – bien que la comparaison intrafamiliale ne correspond pas forcément à un objectif de notre étude – un tel dispositif aurait certainement diminué le taux de retour. En effet, Stamm et Edelman (2013) – qui ont souhaité obtenir l'avis des deux parents de l'enfant – ont dû se défaire de près d'un tiers des questionnaires remplis, à cause de l'absence des réponses d'un des conjoints. Dans le même ordre d'idée, malgré l'intérêt de récolter davantage d'informations personnelles sur nos sujets afin de mieux les cerner encore, nous y avons renoncé afin de ne pas compromettre leur anonymat et freiner par conséquent le retour des questionnaires.

Nous avons aussi délibérément fait le choix d'utiliser un questionnaire auto-rapporté dans lequel les parents évaluent chacun des apprentissages mentionnés. Nous sommes toutefois conscient que cette procédure reste délicate dans la mesure où l'on a suggéré, aux répondants, des énoncés qu'ils n'auraient peut-être pas envisagés par eux-mêmes de manière spontanée (et même probablement des apprentissages qu'ils n'auraient pas attendus ou perçus). En dépit de cela, notre démarche a pour avantage de pouvoir standardiser les données que nous avons récoltées, et ainsi de permettre la comparaison des diverses croyances et attentes parentales. Relevons encore que nous avons laissé un espace libre « autre » (suite aux énoncés) afin que les parents qui le souhaitent puissent librement ajouter des apprentissages qui leur semblaient manquer. Voulant mettre en lien différentes variables (croyances et attentes, tout comme diverses mesures contextuelles et individuelles) durant une période de transition, la récolte de données par entretien ou toute autre méthode qualitative pertinente n'aurait pas été envisageable pour atteindre nos objectifs.

Lors de la présentation des résultats (chapitre 9), nous avons relevé que les attentes parentales étaient systématiquement très élevées et, dans une certaine mesure, leurs croyances également. Bien que l'on ne puisse statistiquement considérer l'asymétrie des distributions comme de véritables effets plafond, la dispersion des scores vers les valeurs supérieures de l'échelle est probablement tronquée. Pour pallier à ce problème, nous avons présenté aux répondants, dans l'une des versions préalables du questionnaire, les apprentissages par groupes avec pour consigne de les classer par ordre d'importance (*Q-sort*). Nous nous sommes vite aperçu que les affirmations n'étaient pas évaluées dans l'absolu mais, comme le requiert cette démarche, toujours l'une par rapport à l'autre (Gauzente, 2005). Forcer les parents à hiérarchiser les apprentissages proposés génère ainsi des différences plus ou moins importantes qui ne sont bien souvent qu'un artefact de la méthode ; c'est pour cela que nous y avons renoncé.

Finalement, nous observons encore que la question sur le degré d'accord des parents quant à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école enfantine ne nous permet pas de connaître les raisons de leur réponse. Il faut du reste rappeler que la question était de savoir s'ils étaient plutôt favorables ou non à l'introduction d'une deuxième année d'école enfantine. Ces deux éléments, bien que totalement liés dans l'objet de votation, ne sont pas identiques. Par exemple, notre questionnaire ne permet pas de savoir s'ils sont opposés à l'introduction d'une deuxième année en tant que telle ou s'ils considèrent que les enfants sont trop jeunes pour débiter la scolarité dès l'âge de 4 ans ; ou encore de repérer ceux qui sont fondamentalement contre le caractère obligatoire d'une deuxième année d'école enfantine mais qui souhaiteraient cependant que la première année soit facultative pour les enfants. Une différenciation des raisons nous aurait peut-être permis d'obtenir une meilleure compréhension des réponses des parents. Cependant, en raison de la proximité temporelle avec la votation cantonale sur cet objet âprement débattu, la nuance aurait été difficile à mesurer puisque les arguments et slogans pour et contre ont été largement diffusés et, sans aucun doute, les gens se les sont appropriés en bloc.

Apports de notre recherche

L'analyse de nos résultats nous a tout d'abord permis de mettre en évidence quels sont les apprentissages que les parents imaginent effectivement stimulés par l'école enfantine (croyances), et ceux qu'ils souhaiteraient que leur enfant puisse acquérir durant sa scolarisation à l'école enfantine (attentes). Globalement, les parents interrogés se représentent et s'attendent à ce que les habitudes scolaires soient prioritairement développées durant les premières années d'école. Un tel résultat est conforme à ce que l'on trouve dans d'autres recherches (Chan, 2011 ; Kim et al., 2005), mais aussi avec les propositions officielles des autorités scolaires (CDIP, 2007). Au début de sa scolarité, l'enfant doit se familiariser avec les rituels et les normes scolaires prônés par une culture donnée (Garcion-Vautor, 2003 ; Garnier, 2009).

Ensuite, les parents se représentent et s'attendent à ce que leur enfant puisse développer des compétences sociales, comme le démontrent également de nombreuses recherches en matière de préscolarisation (Hatcher et al., 2012 ; Johnson, 2003 ; Kim et al., 2005 ; Niikko & Havu-Nuutinen, 2009 ; Stamm & Edelman, 2013 ; Tazouti et al., 2012). Cette deuxième dimension fait appel à toutes les activités menées plus particulièrement autour du « vivre ensemble » qui est également une mission fondamentale de l'école enfantine en Suisse (Meyer et al., 2002). Puis, on constate que les apprentissages affectifs et le développement moteur sont également compris et attendus comme des apprentissages importants pour les parents. Néanmoins, ils se placent clairement derrière les habitudes scolaires et les apprentissages sociaux. Ce n'est qu'en dernier lieu que les parents se représentent et s'attendent à ce que leur enfant développe des compétences cognitives à l'école enfantine. Par-delà cette hiérarchie – et malgré des différences d'intensité entre croyances et attentes – on relèvera que l'ordre d'importance des apprentissages se révèle globalement similaire pour les croyances et pour les attentes.

Au niveau de l'influence du contexte, nous avons observé que les parents dont les enfants bénéficient de deux années d'école enfantine (comparativement à ceux qui n'en ont qu'une) ont non seulement des attentes supérieures, mais pensent aussi que leurs enfants apprennent davantage durant l'école enfantine. De plus, en s'intéressant seulement aux parents qui ont un enfant scolarisé dans un établissement qui propose deux années d'école enfantine, nous avons observé que si leurs croyances diminuent

entre la première et la deuxième année, leurs attentes ne sont cependant pas revues à la baisse. Bien que prioritairement orientés vers une logique de socialisation, les parents ayant un enfant qui a déjà fait une année d'école enfantine ont des attentes dirigées vers une logique de scolarisation.

Au niveau de l'influence des variables individuelles, nous avons également observé des variations relatives aux croyances et aux attentes des parents. Premièrement, plus les parents ont un niveau de formation élevé, plus leurs croyances le sont aussi. D'autre part, ces parents ont également des attentes plus hautes que ceux ayant un niveau de formation inférieur. Kim et al. (2005), ou plus récemment Stamm et Edelman (2013), trouvent des liens similaires alors que dans la recherche de Barbarin et al. (2008), le niveau de formation ne semble pas avoir d'influence directe sur les attentes parentales. Relevons encore que l'écart le plus important entre croyances et attentes parentales s'observe auprès des parents qui ont un niveau de formation inférieur.

Deuxièmement, les parents qui, pour des raisons diverses, n'ont pas inscrit leur enfant dans une structure d'accueil et d'éducation avant que celui-ci ne débute l'école enfantine ont des croyances et des attentes plus fortes que les parents qui y ont recouru. Apparemment, ils sont tout spécialement attentifs aux apprentissages sociaux que l'enfant pourra y faire ; leur enfant se rendant pour la première fois dans un environnement d'éducation et de socialisation avec un groupe de pairs du même âge, ces parents donnent par conséquent plus d'importance aux apprentissages sociaux que ne le font les parents dont l'enfant a déjà eu l'occasion de se « socialiser » avant l'entrée à l'école enfantine. À l'inverse, les familles dont la mère reste au foyer ont des croyances plus faibles sur les apprentissages qui se déroulent à l'école enfantine. D'autre part, les familles qui se caractérisent par un haut pourcentage de travail à l'extérieur – comme c'est le cas lorsque le père travaille à 100% et la mère à plus de 50% – ont, quant à elles, des attentes très élevées. On constate ainsi clairement que le taux d'activité professionnelle des deux parents, respectivement la disponibilité pour s'occuper de l'enfant à la maison, influence leurs croyances et leurs attentes.

Troisièmement, nous avons également souhaité contrôler l'influence de l'expérience préalable des parents avec l'école enfantine. Qu'il s'agisse de parents qui ont déjà eu un autre enfant (plus âgé actuellement) ayant suivi l'école enfantine, ou qu'il s'agisse de parents y étant eux-mêmes allés

lorsqu'ils étaient petits, les croyances et les attentes parentales ne diffèrent pas de manière significative. Aucune recherche empirique ne met en évidence l'influence de ce contact préalable sur les représentations des parents, hormis l'impact que cela peut avoir sur la relation que les parents entretiennent avec l'enseignant (Gasparini, 2013).

Finalement, nous nous sommes intéressé à l'impact des attentes parentales sur le degré d'accord des parents quant à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école enfantine (les croyances n'influençant apparemment pas leur degré d'accord). Pour ce faire, nous avons seulement conservé la dimension des apprentissages sociaux et celles des apprentissages cognitifs afin d'éviter les problèmes de multicollinéarité dans nos analyses. Nous avons observé que, selon les variables prises en compte, un effet modérateur pouvait être présent.

Trois effets principaux et intéressants sont à relever. Premièrement, les parents qui scolarisent leur enfant dans une école enfantine qui dure deux ans sont plus en accord avec l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école s'ils s'attendent à ce que leur enfant puisse y développer des compétences cognitives. Deuxièmement, les familles dont la mère est au foyer sont aussi plus en accord avec cet abaissement s'ils s'attendent à ce que leur enfant acquière là aussi des compétences cognitives. Troisièmement, les parents qui n'ont pas inscrit leur enfant dans une structure d'accueil et d'éducation avant qu'il ne débute l'école sont plus en accord avec l'introduction d'une deuxième année d'école enfantine s'ils s'attendent à ce qu'il y développe cette fois-ci des apprentissages sociaux. À l'opposé, les parents qui ont inscrit leur enfant dans une structure d'accueil et d'éducation sont plus en accord avec l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école enfantine s'ils s'attendent à ce que leur enfant y développe des apprentissages cognitifs. Ainsi, ces résultats semblent démontrer que l'abaissement de l'âge d'entrée dans la scolarité se justifie, aux yeux des parents, avant tout comme une manière de mieux préparer l'enfant aux apprentissages qu'il devra faire plus tard à l'école (les apprentissages cognitifs). Cependant, certains parents y voient une solution appropriée pour compenser des apprentissages qui n'ont pas encore été réalisés préalablement (les apprentissages sociaux).

Perspectives pour de futures recherches

Au niveau de l'influence du contexte de scolarisation (voir chapitre 9), plusieurs perspectives de recherche sont à proposer. De la logique de socialisation à la logique de scolarisation, les croyances et les attentes parentales semblent se modifier. Il serait intéressant d'observer à quel moment, et sous l'impact de quels facteurs, s'opère le glissement d'une logique à une autre en suivant longitudinalement des parents qui scolarisent leurs enfants dans des degrés différents. En effet, jusqu'à présent, les études sur les attentes parentales sont essentiellement envisagées selon des degrés de scolarisation. Englund, Luckner, Whaley et Egeland (2004) ont toutefois réalisé une étude longitudinale et ont observé comment les attentes parentales évoluaient et s'influençaient d'une année à l'autre sans chercher à mettre en évidence un renversement de positions.

De plus, bien qu'en Suisse une majorité des parents scolarisent leur enfant dans les écoles publiques, des recherches pourraient à l'avenir s'intéresser spécifiquement aux croyances et aux attentes des parents qui, pour des « raisons stratégiques » (van Zanten, 2002), font le choix de scolariser leur enfant dans des écoles privées. Les représentations et les attentes de tels parents (généralement issus de classes socioéconomiques plutôt favorisées) pourraient donner un point de comparaison intéressant. En effet, financer une scolarisation pour son enfant dans une école Montessori ou encore une école Steiner par exemple, est certainement lié à des attentes particulières en termes d'apprentissages à développer.

Dans un autre registre, différents travaux ont montré que les sensibilités en matière d'éducation sont culturellement liées. Louvet-Schmauss et Prêteur (1991), et plus récemment encore Tazouti et al. (2012), ont comparé les attentes ou les croyances de parents français et allemands et ont observé des différences entre ces populations. Il serait intéressant de comparer alors, dans un même pays, des groupes culturels différents afin de voir si des différences de conceptions parentales quant à l'éducation *vs* l'instruction s'observent entre parents de Suisse romande, de Suisse allemande ou du Tessin, malgré des systèmes scolaires relativement harmonisés.

Au niveau de l'influence des variables individuelles (voir chapitre 10), plusieurs perspectives de recherche sont également intéressantes à relever. En effet, nous avons fait le choix de sélectionner certaines variables, mais d'autres encore pourraient être envisagées. Les études sur le genre dans

l'éducation familiale ont démontré que les stéréotypes genre sont présents dès le plus jeune âge (Bussey & Bandura, 1999) et, à l'âge auquel les enfants débutent l'école, les attentes parentales en matière d'apprentissages varient certainement selon le sexe de l'enfant. Par exemple, Wood et al. (2007) observent des différences d'attentes parentales en termes de réussite scolaire selon le sexe de l'enfant dès l'âge de 6 ans. Par conséquent, la prise en compte du genre – tout comme ses éventuelles interactions avec la culture – pourrait offrir des pistes prometteuses pour de futures recherches.

Dans ce travail, et pour des raisons d'échantillonnage principalement, nous n'avons pas abordé la question des familles appartenant à un autre groupe culturel issu de la migration. On trouve cependant, dans la littérature scientifique, des recherches qui ont pour objectif de différencier les attentes des parents (Achhpal et al., 2007 ; Gill & Reynolds, 1999) ou les croyances de ces derniers (Barbarin et al., 2008 ; Diamond et al., 2000) selon leur groupe ethnique. Outre la difficulté d'obtenir des groupes homogènes pour de telles comparaisons, le recours à l'enquête par questionnaire ne permet certainement pas aux familles allophones de participer à l'enquête dans des conditions optimales. Ainsi, nous n'avons pas abordé notre étude sous cet angle. Nous sommes cependant d'avis que l'inclusion de familles issues de l'immigration donnerait un regard complémentaire intéressant, mais qu'il faudrait pour cela adapter la technique de recueil des données et procéder notamment par entretiens directifs, semi-directifs ou compréhensifs, avec l'aide éventuelle d'interprètes. Dans un tel cas de figure, l'analyse des résultats devrait pouvoir se faire à l'aide de modèles plus dynamiques permettant ainsi une analyse globale afin de comprendre l'influence des différents systèmes (du niveau micro au niveau macro) sur la construction des croyances et des attentes parentales. Des modèles du développement humain, tels ceux proposés par Bronfenbrenner (1986) ou Dasen (2002), sont des pistes intéressantes à creuser dans cette perspective.

Diverses variables médiatrices pourraient également être intégrées dans les plans méthodologiques de recherches futures. On sait déjà que les attentes des parents peuvent être un facteur qui influence non seulement l'estime de soi de l'enfant (Finn, 1972), mais aussi le type de renforcements que le parent transmet à son enfant (Seginer, 1983) ou encore les pratiques éducatives familiales (Froiland, Peterson, & Davison, 2013 ; Tazouti et al., 2012) ; tous ces facteurs influençant à leur tour la réussite de l'élève. De leur côté, les croyances parentales pourraient aussi avoir un impact non négligeable sur le comportement des parents envers leur enfant, d'autant

plus que ce comportement parental a des répercussions sur la motivation de l'enfant, donc finalement sur ses attitudes face aux divers apprentissages (Simpkin et al., 2012). À leur tour, les attitudes et la conduite de l'enfant vont influencer les croyances et les attentes des parents (Gamble et al., 2009). Ici aussi, des recherches longitudinales seraient mieux à même de mettre en évidence ce qui change et ce qui reste plus stable avec le temps, afin de déterminer par ailleurs le poids des causalités réciproques.

Finalement, l'analyse des croyances et des attentes parentales pourrait être aussi reprise dans des contextes différents et mise en lien avec d'autres questions vives débattues sur la place publique. En effet, de nombreuses discussions sont actuellement menées en Suisse sur divers aspects concernant l'enseignement d'une seconde et troisième langue durant la scolarité obligatoire. Le concordat HarmoS encourage les cantons à introduire l'apprentissage d'une seconde langue nationale dès la 3^{ème} année primaire (5^H) et une troisième langue (l'anglais dans la majorité des cas) dès la 5^{ème} année primaire (7^H). Il serait intéressant d'observer si les croyances et les attentes parentales sont en adéquation avec la concrétisation sur le terrain des objectifs de ce concordat. Bien évidemment les dimensions mesurées devraient être adaptées (notamment en termes de différenciations des apprentissages cognitifs) et les remarques que nous soulevions plus haut devraient être prises en compte.

Quelques leçons de notre recherche pour le terrain

Au terme de ce travail, nous souhaitons encore proposer ci-dessous quelques implications découlant de nos résultats de recherche et de nos observations.

Gestion d'une innovation et de la communication autour de celle-ci au niveau des responsables de l'éducation (administration)

L'information véhiculée au travers des médias semble constituer un apport considérable dans la construction des croyances et des attentes de l'opinion publique. Lorsqu'un changement majeur est proposé au niveau du système éducatif, il est important d'informer suffisamment les différents acteurs qui sont directement ou indirectement touchés par une réforme, ceci par le biais de messages clairs. En effet, les parents ont besoin d'assimiler les raisons des changements opérés par le biais d'explications claires afin

qu'ils puissent non seulement avoir une connaissance objective des nouveautés mises en place, mais également ajuster leurs croyances et leurs opinions. Leurs attentes ont ainsi davantage de chance d'être plus proches de la réalité. Dès lors, une réforme éducative ne peut être instaurée dans l'urgence, car il y aurait par conséquent des risques importants de friction. L'introduction d'une deuxième année d'école enfantine a nécessité du temps et le referendum lancé dans le canton de Fribourg par des opposants a permis de placer cette question au cœur de l'actualité éducative cantonale. Il a aussi poussé différents responsables de l'instruction publique à aller à la rencontre des parents afin de leur faire mieux connaître les missions et le rôle de l'école enfantine, mais également de les écouter et de répondre à leurs craintes. Les parents ayant un enfant appelé à se rendre dans une école enfantine qui dure deux ans ont, sans aucun doute, reçu de nombreuses informations sur le sujet ; ils ont par conséquent développé des représentations et des attentes élevées en matière d'apprentissages, attentes cohérentes avec les objectifs énoncés pour l'école enfantine.

Les parents ne sont pas égaux face à l'accès à l'information. Par conséquent, il est important que les responsables de l'éducation, à tous les niveaux, tiennent compte que certaines familles, pour différentes raisons, n'ont pas été impliquées d'une manière ou d'une autre dans le débat autour de l'école enfantine. L'introduction d'une deuxième année leur est ainsi imposée sans qu'ils sachent parfois clairement ce qu'on y apprend. Il serait donc sûrement bénéfique de se donner les moyens d'atteindre et d'informer un maximum de parents. De plus, on peut s'attendre à ce que les futurs parents d'enfants qui iront à l'école enfantine auront des croyances et des attentes revues à la baisse. L'effort de communication devrait alors être maintenu.

Au niveau des enseignants de l'école enfantine

La durée de deux ans d'école enfantine est désormais effective dans toutes les communes depuis la rentrée 2013. Les parents qui ont vécu la réforme de près ont ainsi pu se construire une représentation des apprentissages développés proche de ce qui est mentionné dans les différents textes législatifs concernant les rôles et missions de l'école enfantine. Le risque serait de prendre désormais ceci pour acquis chez tous les parents à l'avenir. Les enseignants ont en effet pris beaucoup d'énergie à présenter leur travail et le fonctionnement de l'école enfantine lorsque la deuxième année a été

introduite pour la première fois. Afin que les futurs parents aient, dans le futur, une bonne connaissance de ce qui s'y fait, il est important que ce travail d'information et de communication se poursuive chaque année.

La distance entre les croyances et les attentes des parents varie certes en fonction des groupes que nous avons formés pour nos analyses, mais la présence d'un écart entre ces deux variables n'est pas anodine. Afin d'éviter au maximum des tensions entre les familles et l'école, il est tout particulièrement nécessaire que les enseignants prennent également le temps d'écouter et de mieux comprendre ce qu'attendent les parents. Si certaines familles se sentent plus proches de l'environnement scolaire, d'autres en sont plus éloignées. Très souvent, le premier contact des parents avec la scolarité se fait par l'entremise des enseignants de l'école infantile. Ces derniers ont donc pour mission de construire les bases d'une nouvelle relation. L'information, la communication et le partenariat entre l'école et les familles sont des pistes qui doivent permettre de réunir deux environnements qui participent conjointement à l'éducation de l'enfant.

Au niveau de la formation des enseignants

La sociologie de l'éducation et la psychologie de l'éducation sont des disciplines constitutives de la formation initiale des enseignants. Traiter les questions de distance et de proximité entre école et familles est donc un élément incontournable durant leur cursus. Plus concrètement, des cours sur la communication avec les familles et les différents acteurs qui gravitent autour de l'école sont des apports essentiels dans les programmes de formation qui permettent de répondre à de nombreuses questions telles que : Qui informer ? Quand informer ? Comment informer ? Pourquoi informer et écouter ? Quelles sont les ressources qui peuvent aider dans les contacts avec les familles ? Ces questions sont certes abordées durant la formation, mais souvent de manière peu approfondie. Ainsi, il serait pertinent, tant dans la formation initiale que dans la formation continue, de prêter une attention plus marquée à ces différents aspects qui permettent d'améliorer sensiblement le partenariat école-famille.

Les attentes parentales en matière d'apprentissages à développer durant l'école enfantine sont très élevées, ce qui indique que les parents accordent généralement une importance non négligeable aux habitudes scolaires, aux apprentissages sociaux, affectifs et cognitifs ainsi qu'au développement moteur, apprentissages qui doivent se faire durant l'école enfantine. Leurs croyances quant aux apprentissages effectivement réalisés au cours de la scolarité enfantine sont également fortes, démontrant de cette manière une certaine confiance dans le système scolaire et sa capacité, par le biais des enseignants, à amener les enfants vers leur futur métier d'élève. En effet, l'école enfantine semble répondre en grande partie à ce qu'ils souhaitent pour leur enfant, à savoir que ce dernier puisse prioritairement développer des habitudes scolaires utiles pour se familiariser au monde de l'école et pour apprendre à vivre avec ses camarades et son enseignant. Ce n'est que dans une moindre mesure que les premiers apprentissages scolaires sont attendus durant cette période, d'autant plus avec l'allongement obligatoire de la scolarité enfantine qui renforce clairement ces attentes. Loin d'être une simple forme de gardiennage des enfants, l'école enfantine a donc un rôle essentiel dans le parcours scolaire des enfants, c'est pourquoi les parents en attendent beaucoup. Face à ce défi, elle peut néanmoins compter sur un important capital de sympathie de la plupart d'entre eux. À elle de ne pas les décevoir.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1984). L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de Psychologie*, 37(15-17), 861-875.
- Abric, J.-C. (2011a). Les représentations sociales : aspects théoriques. In *Pratiques sociales et représentations* (pp. 15-46). Paris : Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2011b). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Achhpal, B., Goldman, J.A., & Rohner, R.P. (2007). A comparison of European American and Puerto Rican parents' goals and expectations about the socialization and education of pre-school children. *International Journal of Early Years Education*, 15(1), 1-13.
- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.T. (2000). *Comment l'enfant devient élève*. Paris : Retz.
- Anderson, J.R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89(4), 369-406.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K., & Rasku-Puttonen, H. (2002). Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance, and parental beliefs. *Reading Research Quarterly*, 37(3), 310-327.
- Bangerter, A. (2008). *La diffusion des croyances populaires. Le cas de l'effet Mozart*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Barbarin, O.A., Early, D., Clifford, R., Bryant, D., Frome, P., Burchinal, M. et al. (2008). Parental conceptions of school readiness: Relation to ethnicity, socioeconomic status, and children's skills. *Early Education & Development*, 19(5), 671-701.
- Barrère, A., & Martuccelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école: vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue Française de Sociologie*, 39(4), 651-671.

- Barthélémy, M., Muxel, A., & Percheron, A. (1986). Et si je vous dis famille... Note sur quelques représentations sociales de la famille. *Revue Française de Sociologie*, 27(4), 697-718.
- Bentler, P.M., & Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Bollen, K.A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley & Sons.
- Booth, C.L. (1999). Beliefs about social skills among mothers of preschoolers with special needs. *Early Education and Development*, 10(4), 455-474.
- Boubekour, F. (1997). Les représentations des objectifs de l'école par les parents en Algérie. *Revue Française de Pédagogie*, 118(1), 52-59.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7(3), 325-347.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Brougère, G. (1998). Dépendance et autonomie – Représentation et place de l'enfant dans les sociétés contemporaines. *Office franco-allemand pour la jeunesse, Collection de textes de travail, N°17*, Consultable sur http://www.ofaj.org/sites/default/files/flipbook/Texte-de-travail_17
- Brougère, G. (2002). L'exception française: l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 7, 9-19.
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K.A. Bollen & J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park: Sage.
- Budde, G.-F. (1999). Histoire des jardins d'enfants en Allemagne. *Histoire de l'Éducation*, 82, 43-71.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713.
- Byrne, B.M. (1998). *Structural Equation Modeling with Lisrel, Prelis, and Simplis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cadel, A. (2001). Historique : de la salle d'asile à l'école maternelle. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 14(5), 274-276.

- Caille, J.-P. (2001). Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. *Éducation et Formations*, 60, 7-18.
- CDIP (1997). *Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans en Suisse*. Etude prospective. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CDIP (2000). *Premières recommandations relatives à la formation et à l'éducation des enfants de quatre à huit ans en Suisse*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CDIP (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CDIP (2011). *Communiqué de presse du 04.07.2011*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CDIP (2014). *Feuille d'information. Service e presse du Secrétariat général CDIP. La majorité des cantons connaissent deux ans obligatoires d'école enfantine*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Chalmel, L. (2003). *L'accueil des moins de 5 ans dans les différents pays européens*. Discours oral pour le salon de l'éducation. Consulté à l'adresse http://www.europschool.net/francais/rubriques/formation/pdf/interventions_salon/chalmel.pdf
- Chamboredon, J.-C., & Prévot, J. (1973). Le « métier d'enfant » : Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue Française de Sociologie*, 14(3), 295-335.
- Chan, W.L. (2011). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 1-26.
- Charlot, B. (1987). *L'école en mutation : crise de l'école et mutations sociales*. Paris : Payot.
- Charlot, B., & Rochex, J.Y. (1996) L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire. Familles et école. *Lien Social et Politique*, 35, 137-152.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire: une approche historique*. Paris : Belin.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1992). Relations école familles populaires et réussite au CP. *Revue Française de Pédagogie*, 100, 5-18.

- CIIP (1989). *Plan d'études pour les degrés 1 à 6*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin.
- CIIP (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin.
- Coleman, J.S. (1986). Social theory, social research, and a theory of action. *American Journal of Sociology*, 91(6), 1309-1335.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Collombet, C. (2013). Diversité des modes d'accueil du jeune enfant en Europe. *Informations Sociales*, 175(1), 104-113.
- Cosden, M., Zimmer, J., & Tuss, P. (1993). The impact of age, sex, and ethnicity on kindergarten entry and retention decisions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 209-222.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Belmont, CA: Wadsworth Thomson Learning.
- Crone, D.A., & Whitehurst, G.J. (1999). Age and schooling effects on emergent literacy and early reading skills. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 604-614.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A.R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Dany, L., & Abric, J.-C. (2007). Distance à l'objet et représentations du cannabis. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 20(3), 77-104.
- Dasen, P.R. (2002). Développement humain et éducation informelle. In P.R. Dasen & C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 107-123). Genève : Raisons éducatives.
- Datar, A., & Sturm, R. (2004). Physical education in elementary school and body mass index: evidence from the early childhood longitudinal study. *American Journal of Public Health*, 94(9), 1501-1506.
- Daverne-Bailly, C. (2013). Construire un outil de recueil de données quantitatives : le questionnaire. In D. Groux (Éd.), *Fabrique de la recherche en éducation : à l'usage des étudiants de master et de doctorat* (pp. 93-120). Paris : L'Harmattan.
- Delhay, G., & Pourtois, J.-P. (1981). L'école. *Revue Française de Pédagogie*, 54(1), 24-31.

- Deniger, M.-A., Anne, A., Dubé, S., & Goulet, S. (2009). *Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés*. Montréal : Groupe de recherche sur l'éducation en milieu défavorisé du département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Diamond, K.E., Reagan, A.J., & Bandyk, J.E. (2000). Parents' conceptions of kindergarten readiness: Relationships with race, ethnicity, and development. *Journal of Educational Research, 94*(2), 93-100.
- DICS (2008). *La rentrée scolaire 2008. Dossier de presse*. Fribourg : Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport.
- DICS (2009). *La rentrée scolaire 2009. Dossier de presse*. Fribourg : Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport.
- DICS (2010). *La rentrée scolaire 2010. Dossier de presse*. Fribourg : Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport.
- DICS (2011). *La rentrée scolaire 2011. Dossier de presse*. Fribourg : Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport.
- DICS (2012). *La rentrée scolaire 2012. Dossier de presse*. Fribourg : Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport.
- DICS (2013). *La rentrée scolaire 2013. Dossier de presse*. Fribourg : Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport.
- DICS (2014). *La rentrée scolaire 2014. Dossier de presse*. Fribourg : Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport.
- Dienel, C. (1996). Politique familiale en Allemagne : les récents changements. *Recherches et Prévisions, 44*(1), 43-51.
- Doise, W. (1984). *Les relations entre groupes. Psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie, 45*(405), 189-195.
- Drummond, K.V., & Stipek, D. (2004). Low-income parents' beliefs about their role in children's academic learning. *Elementary School Journal, 104*(3), 197-213.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale, 6*(3), 273-302.
- Eng, S., Szmodis, W., & Mulsow, M. (2014). Cambodian parental involvement. *Elementary School Journal, 114*(4), 573-594.

- Englund, M.M., Luckner, A.E., Whaley, G.J.L., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 723-730.
- Entwisle, D.R., & Alexander, K.L. (1993). Entry into school: The beginning school transition and educational stratification in the United States. *Annual Review of Sociology, 19*, 401-423.
- Eurydice (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2014). *Early childhood education and care in Europe. Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Finn, J.D. (1972). Expectations and the educational environment. *Review of Educational Research, 42*(3), 387-410.
- Fischer, G.-N. (2005). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale (3^e éd. entièrement revue et augm.)*. Paris : Dunod.
- Flament, C. (2011). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In *Pratiques sociales et représentations* (pp. 47-72). Paris : Presses Universitaires de France.
- Florin, A. (1987). Les représentations enfantines de l'école: étude exploratoire de quelques aspects. *Revue Française de Pédagogie, 81*, 31-42.
- Fossat, P. (2010). Maternelle, Kindergarten, ou un peu des deux ? *Spirale, 53*(1), 53-58.
- Francis, V. (2000). Les mères des milieux populaires face à l'école maternelle. Accès à l'information et rapport à l'institution. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle, 33*(4), 83-106.
- Froiland, J.M., Peterson, A., & Davison, M.L. (2013). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International, 34*(1), 33-50.
- Galper, A., Wigfield, A., & Seefeldt, C. (1997). Head start parents' beliefs about their children's abilities, task values, and performances on different activities. *Child Development, 68*(5), 897-907.
- Gamble, W.C., Ewing, A.R., & Wilhlem, M.S. (2009). Parental perceptions of characteristics of non-parental child care: Belief dimensions, family and child correlates. *Journal of Child and Family Studies, 18*(1), 70-82.
- Garcion-Vautor, L. (2003). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle Le rôle des rituels du matin. *Ethnologie Française, 33*(1), 141-148.

- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 5-15.
- Gasparini, R. (2013). L'entrée en maternelle : le rituel du premier jour. *Socio-logos*, 8. Consulté à l'adresse <http://socio-logos.revues.org/2763#tocto3n1>
- Gaussel, M. (2014). *Petite enfance: de l'éducation à la scolarisation*. Consulté à l'adresse <http://edupass.hypotheses.org/468>
- Gauzente, C. (2005). La méthodologie Q et l'étude de la subjectivité. In *Management des ressources humaines: Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Gayet, D. (2006). *Pédagogie et éducation familiale. Concepts et perspectives en sciences humaines*. Paris : L'Harmattan.
- Genoud, P.A. (2011). *Indice de position socioéconomique (IPSE): un calcul simplifié*. Fribourg : Université de Fribourg. Consulté à l'adresse www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocGenoud/IPSE.pdf
- Genoud, P.A., Kappeler, G., & Guillod, M. (2015). Attitudes face aux mathématiques: filles et garçons égaux dans la façon d'aborder leurs apprentissages? *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 37(2), 301-319.
- Gill, S., & Reynolds, A.J. (1999). Educational expectations and school achievement of urban African American children. *Journal of School Psychology*, 37(4), 403-424.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In *Les représentations sociales* (pp. 363-386). Paris : Presses Universitaires de France.
- 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 : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- Glick, J.E., & White, M.J. (2004). Post-secondary school participation of immigrant and native youth: the role of familial resources and educational expectations. *Social Science Research*, 33(2), 272-299.
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L., & Garnier, H. (2001). Cause or effect? A longitudinal study of immigrant Latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal*, 38(3), 547-582.

- Gonida, E.N., & Cortina, K.S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376-396.
- Goodnow, J.J. (1988). Parents' ideas, actions, and feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59(2), 286-320.
- Guimelli, C. (1989). Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale : la représentation de la chasse et de la nature. *Perspectives Cognitives et Conduites Sociales*, 2, 117-138.
- Haller, A.O. (1968). On the concept of aspiration. *Rural Sociology*, 33(4), 484-487.
- Hatcher, B., Nuner, J., & Paulsel, J. (2012). Kindergarten readiness and preschools: Teachers' and parents' beliefs within and across programs. *Early Childhood Research & Practice*, 14(2), 1-17.
- Heckman, J.J., & Masterov, D.V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446-493.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453.
- Hutterli, S., & Vogt, F. (2014). *Entrée à l'école et premières années de la scolarité obligatoire*. Consulté à l'adresse http://edudoc.ch/record/111987/files/schuleintritt_f.pdf
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. In *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris : Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2013). La rencontre des savoirs. *Papers on Social Representations*, 22, 9.1-9.20.
- Johnson, L.C. (2003). Patchwork quilt or seamless day? Parent, teacher and child care staff views on early childhood education programs for kindergarten-age children in Canada. *Early Education & Development*, 14(2), 215-232.
- Kagan, S.L. (1992). Readiness past, present, and future: Shaping the agenda. *Young Children*, 48(1), 48-53.
- Kagan, S.L. (1994). Readyng schools for young children: Polemics and priorities. *The Phi Delta Kappan*, 76(3), 226-233.

- Kagan, S.L., Moore, A., & Bredekamp, S. (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward Common Views and Vocabulary*. Washington: National Education Goals Panel.
- Kalampalikis, N. (2008). Affronter la complexité : Représentations et croyances. In *Social representations, collective memory and socially shared emotions: narrative and experimental approaches* (pp. 225-233). Rome : Actes du 12th International Lab Meeting.
- Kim, J., Murdock, T., & Choi, D. (2005). Investigation of parents' beliefs about readiness for kindergarten: An examination of National Household Education Survey (NHES: 93). *Educational Research Quarterly*, 29(2), 3-17.
- Kinard, E.M., & Reinherz, H. (1986). Birthdate effects on school performance and adjustment: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 79(6), 366-372.
- Kline, R.B. (1998). *Principles and practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Lafortune, L., Deaudelin, C., & Doudin, P.-A. (2003). *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*. Québec : PUQ.
- Lafortune, L., & Mongeau, P. (2002). *L'affectivité dans l'apprentissage*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lamer, S., & Eschenauer, J. (2002). De l'unification à nos jours : évolution du système éducatif dans les nouveaux Länder allemands. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 30, 133-143.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.
- Lebarbier, E., & Mary-Huard, T. (2006). Une introduction au critère BIC: Fondements théoriques et interprétation. *Journal de la Société Française de Statistique*, 147(1), 39-57.
- Lincove, J.A., & Painter, G. (2006). Does the age that children start kindergarten matter? Evidence of long-term educational and social outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(2), 153-179.
- Louvet-Schmauss, E., & Prêteur, Y. (1991). Conceptions éducatives parentales vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant d'âge préscolaire. Etude comparative selon deux systèmes socioculturels et politiques (RFA et France). *Enfance*, 44(1), 83-97.

- Luc, J.-N. (1999). La diffusion des modèles de préscolarisation en Europe dans la première moitié du XIXe siècle. *Histoire de l'Éducation*, 82, 189-206.
- MacCallum, R.C., Browne, M.W., & Sugawara, H.M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149.
- Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs. *Ethnologie française*, 37(4), 597-604.
- Markova, I. (1999). Sur la représentation sociale. *Psychologie et Société*, 1(1), 55-80.
- Martin, R. (1987). *Langage et croyance: les « univers de croyance » dans la théorie sémantique*. Bruxelles : Editions Mardaga.
- Maulini, O., & Bölsterli, M. (2007). *L'entrée dans l'école: rapport au savoir et premiers apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- McIntyre, L.L., Eckert, T.L., Fiese, B.H., DiGennaro, F.D., & Wildenger, L.K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88.
- MEN (2004). *L'école maternelle en France. Le dossier de l'enseignement scolaire*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- MEN (2012-2013). *Guide pratiques des parents : années 2012-2013*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Meyer, G., Spack, A., & Schenk, S. (2002). *Politique de l'éducation préscolaire et de l'accueil socio-éducatif de la petite enfance en Suisse*. Lausanne : EESP.
- Meyer, S., Raikes, H.A., Virmani, E.A., Waters, S., & Thompson, R.A. (2014). Parent emotion representations and the socialization of emotion regulation in the family. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 164-173.
- Miller, S.A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, 59(2), 259-285.
- Milligan, G.W. (1980). An examination of the effect of six types of error perturbation on fifteen clustering algorithms. *Psychometrika*, 45(3), 325-342.
- Molinier, P., & Martos, A. (2005). Fonction génératrice de sens du noyau des représentations sociales : une remise en cause ?. *Papers on Social Representations*, 14, 3.1-3.12.

- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public: étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- National Education Goals Panel (1991). *The national education goals report: Building a nation of learners*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- NICHD Early Child Care Research Net. (2007). Age of entry to kindergarten and children's academic achievement and socioemotional development. *Early Education & Development, 18*(2), 337-368.
- Niikko, A., & Havu-Nuutinen, S. (2009). In search of quality in Finnish pre-school education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 53*(5), 431-445.
- Noel, A.M., & Newman, J. (2003). Why delay kindergarten entry? A qualitative study of mothers' decisions. *Early Education & Development, 14*(4), 479-498.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory (2ème édition)*. New York: McGraw-Hill.
- OCDE (2006) *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OCDE.
- OFS (Office Fédéral de la Statistique). (2003). *Manuel de la banque de données des professions*. Neuchâtel : OFS.
- OFS (Office Fédéral de la Statistique). (2008). *International Classification of Education (ISCED 97)*. Neuchâtel : OFS.
- OFS (Office Fédéral de la Statistique) (2010). *Recensement fédéral de la population*. Neuchâtel : OFS.
- Okagaki, L., & Sternberg, R.J. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child Development, 64*(1), 36-56.
- Ottavi, D. (2007). Le public des enfants. *Le Télémaque, 2*, 83-92.
- Palacios, J. (1990). Parents' ideas about the development and education of their children. Answers to some questions. *International Journal of Behavioral Development, 13*(2), 137-155.
- Parsons, J.E., Adler, T.F., & Kaczala, C.M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development, 53*(2), 310-321.
- Passerieux, C. (2007). Apprentissages et construction du sujet dès l'école maternelle. In M. Bolsterli & O. Maulini (Eds.), *L'entrée dans l'école : Rapport au savoir et premiers apprentissages* (pp. 89-104). Bruxelles : De Boeck.

- Pelletier, D., Collerette, P., Turcotte, G., & Beaulieu, A. (2013). Towards a typology of parental behaviors, attitudes, and beliefs about school. *Journal of International Education Research*, 9(2), 145-152.
- Périer, P. (2005a). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2005b). L'acculturation des familles populaires au monde scolaire. In *École et familles populaires. Sociologie d'un différend* (pp. 47-58). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Périsset Bagnoud, D. (2004). Missions et activités de l'école première. *Résonances*, 4, 36-39.
- Périsset Bagnoud, D. (2007). Touche pas à mon école! Permanence et changement dans l'organisation de l'enseignement. In M. Gather Thurler & O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes* (pp. 39-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Peterson, R.A. (1995). Une méta-analyse du coefficient alpha de Cronbach. *Recherche et Applications en Marketing*, 10(2), 75-88.
- Pianelli, C., Abric, J.-C., & Saad, F. (2010). Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 86(2), 241-274.
- Pianta, R.C., Barnett, W.S., Burchinal, M., & Thornburg, K.R. (2009). The effects of preschool education what we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49-88.
- Piotrkowski, C.S., Botsko, M., & Matthews, E. (2000). Parents' and teachers' beliefs about children's school readiness in a high-need community. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 537-558.
- Plaisance, E. (1990). La sociologie de l'école maternelle comme contribution à une sociologie de la petite enfance. *Les cahiers du CERFEE*, 4, 181-199.
- Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P.L., & de Rosnay, M. (2002). Métaémotion et intégration scolaire. In L. Lafortune & P. Mongeau (Eds.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp. 7-28). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Räty, H., & Kasanen, K. (2010). A seven-year follow-up study on parents' expectations of their children's further education. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(11), 2711-2735.

- Räty, H., Leinonen, T., & Snellman, L. (2002). Parents' educational expectations and their social-psychological patterning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46, 129-144.
- Rescorla, L., Hyson, M.C., Hirsh-Pasek, K., & Cone, J. (1990). Academic expectations in mothers of preschool children: A psychometric study of the Educational Attitude Scale. *Early Education and Development*, 1(3), 165-184.
- Rigal, R. (2009). *L'éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire*. Québec : PUQ.
- Roussiau, N., & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales : état des lieux et perspectives*. Sprimont : Mardaga.
- Saada E., & Ducret J.-J. (2009). *Représentations des pratiques éducatives chez les professionnel-le-s de la petite enfance*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Seca, J.-M. (2010). *Les représentations sociales (2^e éd.)*. Paris : A. Colin.
- Seginer, R. (1983). Parents' educational expectations and children's academic achievements: A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(1), 1-23.
- Sellenet, C. (2000). Etude des représentations et des relations entre parents et intervenants d'un quartier défavorisé. In *Comprendre la Famille. Actes du 5^e symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 260-274). Québec : PUQ.
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., & Dillon, W.R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, 58(7), 935-943.
- Shepard, L.A., & Smith, M.L. (1986). Synthesis of research on school readiness and kindergarten retention. *Educational Leadership*, 44(3), 78-86.
- Simard, C. (1998). *Méthodes quantitatives : approche pédagogique progressive pour les élèves de sciences humaines (2^e éd.)*. Sainte-Foy : Griffon d'argile.
- Simpkins, S.D., Fredricks, J.A., & Eccles, J.S. (2012). Charting the Eccles' Expectancy-Value Model from mothers' beliefs in childhood to youths' activities in adolescence. *Developmental Psychology*, 48(4), 1019-1032.
- Singh, A., & Gupta, D. (2012). Contexts of childhood and play: Exploring parental perceptions. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 19(2), 235-250.

- Sirota, R. (2006). Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux ? In *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (pp. 13-34). Paris : Presses Universitaires de France.
- Sperber, D. (1996). *La contagion des idées : théorie naturaliste de la culture*. Paris : O. Jacob.
- Stamm, M., & Edelmann, D. (2013). Elternerwartungen an Vorschulkinder: Eine empirische Studie zu Rolle und ihren Determinanten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(2), 239-254.
- Steinley, D., & Brusco, M.J. (2011). Choosing the number of clusters in K-means clustering. *Psychological Methods*, 16(3), 285-297.
- Stipek, D. (2002). At what age should children enter kindergarten?: A question for policy makers and parents. *Social Policy Report*, XVI(2), 3-18.
- Stipek, D., & Byler, P. (2001). Academic achievement and social behaviors associated with age of entry into kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(2), 175-189.
- Strayer, F.F. (1978). L'organisation sociale chez l'enfant d'âge préscolaire. *Sociologie et sociétés*, 10(1), 43-64.
- Tazouti, Y., Malarde, A., & Michea, A. (2010). Parental beliefs concerning development and education, family educational practices and children's intellectual and academic performances. *European Journal of Psychology of Education*, 25(1), 19-35.
- Tazouti, Y., Viriot-Goeldel, C., Matter, C., Geiger-Jaillet, A., Carol, R., & Deviterne, D. (2012). Pratiques éducatives familiales et apprentissages premiers à l'école maternelle française et au Kindergarten allemand. *Education & Formation*, e-297, 97-108.
- Thin, D. (2006). Pour une analyse des relations entre familles populaires et école en termes de confrontation entre logiques socialisatrices. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 211-225.
- Thin, D. (2010). Familles populaires et institution scolaire : entre autonomie et hétéronomie. *Educação e Pesquisa*, 36(n°espcial). Consulté à l'adresse <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00621970>
- Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? In F. Guillemette & C. Baribeau (Eds.), *Actes du colloque de l'Association pour la Recherche Qualitative* (pp. 38-45). Montréal : Université McGill.

- Van Zanten, A. (2002). La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social : le cas des parents d'élèves des classes moyennes. *Education et Sociétés*, 9(1), 39-52.
- Vial, J. (1989). *L'école maternelle (2e éd. corrigée.)*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Wang, L., Zhang, Z., McArdle, J.J., & Salthouse, T.A. (2008). Investigating ceiling effects in longitudinal data analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 43(3), 476-496.
- Wannack, E., Criblez, B.S., & Giroud, P.G. (2006). *Un début plus précoce de la scolarité en Suisse: état de situation et conséquences*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Warren, M. (2011). *Pourquoi la scolarisation des enfants de deux ans ? : enjeux éducatifs et dynamiques sociopolitiques*. Paris : L'Harmattan.
- Welch, M.D., & White, B. (1999). *Teacher and parent expectations for kindergarten readiness*. Consulté à l'adresse <http://eric.ed.gov/?id=ED437225>
- West, J., & Haskins, E. (1995). *Approaching kindergarten: A look at preschoolers in the United States*. National Center for Educational Statistics, Washington, DC. Consulté à l'adresse <http://www.icpsr.umich.edu/icpsrweb/childcare/resources/2379/pdf>
- Wood, D., Kaplan, R., & McLoyd, V.C. (2007). Gender differences in the educational expectations of urban, low-income African American youth: The role of parents and the school. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(4), 417-427.
- Yamamoto, Y., & Holloway, S.D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189-214.
- Yang, C. (2007). Social class differences in parent educational expectations: The relationship between parents' social status and their expectations for children's education. *Frontiers of Education in China*, 2(4), 568-578.
- Zhang, X., Sun, L., & Gai, X. (2008). Perceptions of teachers' and parents' regarding school readiness. *Frontiers of Education in China*, 3(3), 460-471.
- Zhang, Y., Haddad, E., Torres, B., & Chen, C. (2011). The reciprocal relationships among parents' expectations, adolescents' expectations, and adolescents' achievement: A two-wave longitudinal analysis of the NELS data. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(4), 479-489.

Annexes

Annexe 1	
Lettre de demande envoyée aux conseillers communaux	245
Annexe 2	
Formulaire-réponse à compléter par les conseillers communaux	249
Annexe 3	
Lettre pour les responsables d'établissement ou les enseignants	251
Annexe 4	
Formulaire à compléter par les enseignants	253
Annexe 5	
Le questionnaire	255



Gabriel Kappeler
Assistant diplômé
Rue Faucigny 2
1700 Fribourg
Bureau S-3.108
Tél : +41(0)26 300 75 43 // +41(0)79 715 69 34
Mail : gabriel.kappeler@unifr.ch

Demande à l'attention des communes

Fribourg, le 20 juillet 2011

Demande d'une autorisation pour la distribution d'un questionnaire destiné aux parents d'élèves de l'école enfantine

Madame, Monsieur,

Le 7 mars 2010, le peuple fribourgeois avait largement accepté le concordat HarmoS, l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire. Bien que cet accord ait pour but d'harmoniser les objectifs de l'enseignement obligatoire et d'assurer la qualité de l'enseignement au moyen d'instruments de pilotage communs, le débat s'était principalement focalisé sur l'introduction d'une deuxième année d'école enfantine. De nombreuses personnes dont des parents, enseignants et politiciens, ont débattu sur l'âge à avoir pour débiter la scolarité obligatoire et sur les apprentissages à développer durant l'école enfantine.

La recherche en Sciences de l'éducation s'est encore peu intéressée au monde du préscolaire. L'évolution du système scolaire pose de nombreux défis aux professionnels de l'éducation, mais également aux instances politiques communales. S'intégrant dans un travail de doctorat, cette recherche a pour objectif de récolter des données dans ce champ afin de mieux comprendre les représentations et les attentes des parents en matière d'apprentissages à développer à l'école enfantine.

Afin d'effectuer cette récolte de données, nous vous demandons une autorisation pour l'envoi de ces questionnaires aux enseignant.e.s de l'école enfantine qui elles/eux les transmettront aux parents. Habituellement, les demandes qui concernent des recherches sur les enseignant.e.s et/ou les enfants sont envoyées à la DICS. Dans ce cas, sollicitant les parents, nous vous demandons votre accord. Si vous le souhaitez, une fois la recherche terminée, vous serez informé/e des résultats obtenus.

En annexe à ce courrier, vous trouverez un exemple du questionnaire ainsi qu'un descriptif du protocole de passation. De plus, un document « autorisation pour la passation des questionnaires » est joint. Nous vous prions de le compléter et de nous le renvoyer jusqu'au vendredi 15 août 2011. Si vous acceptez notre requête, les informations y figurant nous seront utiles pour organiser la distribution des questionnaires et le cas échéant, nous informera de votre refus.

Tout en restant à votre entière disposition pour répondre à d'éventuelles questions, nous nous permettons d'ores et déjà de vous remercier pour votre réponse. Nous vous prions, Madame, Monsieur, d'agréer nos meilleures salutations.

Gabriel Kappeler

Annexes :

- Document à compléter « autorisation pour la passation des questionnaires »
- Protocole de passation
- Exemple du questionnaire

Gabriel Kappeler
 Assistant diplômé
 Rue Faucigny 2
 1700 Fribourg
 Bureau S-3.108
 Tél : +41(0)26 300 75 43
 Mail : gabriel.kappeler@unifr.ch



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG / DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Protocole de passation

19 août 2011	Le matériel (questionnaires, enveloppes,...) est envoyé aux enseignant.e.s (à l'adresse de l'école) ou au service des écoles.
Entre le 25 et le 30 août 2011	Les enseignant.e.s distribuent le questionnaire aux parents (par le biais de leur enfant).
Jusqu'au vendredi 9 septembre 2011	Les enseignant.e.s récoltent les questionnaires mis sous pli (respect de l'anonymat). Les parents ne sont pas astreints d'y répondre. Seuls les questionnaires complétés sont récoltés.
Jusqu'au 30 septembre 2011	Les enseignant.e.s ou le service des écoles nous renvoient les questionnaires complétés par le biais de l'enveloppe affranchie.

Gabriel Kappeler
 Assistant diplômé
 Rue Faucigny 2
 1700 Fribourg
 Bureau S-3.108
 Tél : +41(0)26 300 75 43
 Mail : gabriel.kappeler@unifr.ch



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG / DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Autorisation pour la passation des questionnaires

Nom du cercle scolaire : _____

Autorisez-vous la distribution de ce questionnaire aux parents d'élèves de l'école enfantine dans votre commune ?

oui

non

Si vous acceptez, veuillez compléter la suite.

Combien d'années d'école enfantine avez-vous dans votre commune ?

1 an

2 ans (Si deux ans, depuis quelle année scolaire ? _____)

Combien de classes d'école enfantine avez-vous dans votre cercle scolaire ? Et combien d'élèves environ par classe ?

Où devons-nous envoyer le matériel pour la passation des questionnaires ?

au service de école / secrétariat des écoles

au responsable d'établissement (compléter le tableau au verso)

directement aux enseignant.e.s de l'école enfantine (compléter le tableau au verso)

Sous quelle forme souhaitez-vous un retour de cette recherche (prévu fin 2013) ?

rapport écrit

invitation pour une présentation orale

les deux

Signature : _____

Document à renvoyer d'ici le 15 août 2011 (enveloppe affranchie ci-jointe)

Gabriel Kappeler
Assistant diplômé
Rue Faucigny 2
1700 Fribourg
Bureau S-3.108
Tél : +41(0)26 300 75 43
Mail : gabriel.kappeler@unifr.ch



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG / DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Si envoi au(x) responsable(s) d'établissement

Nom de responsable d'établissement	Adresse de l'école	Nombre de classes d'école enfantine dans son école	Nombre d'enfants environ

Si envoi à (aux) enseignant.e(s) de l'école enfantine

Nom de l'enseignant.e	Adresse de l'école	Nombre d'enfants environ

Document à renvoyer d'ici le 15 août 2011 (enveloppe affranchie ci-jointe)

Gabriel Kappeler
 Assistant diplômé
 Rue Faucigny 2
 1700 Fribourg
 Bureau S-3.108
 Tél : +41(0)26 300 75 43
 Mail : gabriel.kappeler@unifr.ch



Fribourg, le 8 septembre 2011

Distribution d'un questionnaire aux parents des élèves de votre classe

Madame, Monsieur

La conseillère communale / le conseiller communal en charge des écoles a accepté que les questionnaires ci-joints soient distribués aux parents des élèves de l'école enfantine de votre classe. Cette enquête s'intéresse aux représentations et attentes parentales en matière d'apprentissages à développer à l'école enfantine et de leurs influences sur le degré d'accord des parents à l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école obligatoire. Ce questionnaire est anonyme et les parents sont libres d'y répondre.

Protocole de passation

Entre le 12 et 23 septembre :	distribuer le questionnaire aux parents de vos élèves (par le biais de leur enfant)
Jusqu'au 30 septembre :	récolter les questionnaires complétés
Entre le 30 septembre et le 14 octobre :	me renvoyer, à l'aide de l'enveloppe affranchie, les questionnaires rendus et la fiche « infos générales » que vous aurez complétée

En vous remerciant pour votre précieuse collaboration et en vous souhaitant un agréable début d'année scolaire, je vous prie, Madame, Monsieur, d'agréer mes meilleures salutations.

Gabriel Kappeler

Annexes :

- Questionnaires (avec enveloppe) à distribuer aux parents des élèves de votre classe
- Fiche « infos générales » à compléter

Gabriel Kappeler
Assistant diplômé
Rue Faucigny 2
1700 Fribourg
Bureau S-3.108
Tél : +41(0)26 300 75 43
Mail : gabriel.kappeler@unifr.ch



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG / DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

« Infos générales »

Nombre de questionnaires distribués : _____

Nombre de questionnaires récoltés : _____

Code postal de la commune où se situe votre école : _____

Remarques éventuelles :

Souhaitez-vous un retour (rapport écrit) une fois l'enquête terminée ?

oui non

Si oui, quelle est votre adresse Email ?

Merci pour votre collaboration !

Gabriel Kappeler
 Assistant diplômé
 Rue Faucigny 2
 1700 Fribourg
 Bureau S-3.108
 Tél : +41(0)26 300 75 43
 Mail : gabriel.kappeler@unifr.ch



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG / DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Madame, Monsieur,

L'année scolaire vient de commencer et votre enfant a débuté sa première année ou sa deuxième année d'école enfantine. Ce questionnaire a pour but de récolter votre opinion sur les missions de l'école enfantine et sur vos attentes en matière d'apprentissages que vous souhaitez que votre enfant développe tout au long de cette année.

Ce questionnaire s'adresse à des parents uniquement. Vous pouvez le compléter seul/e ou avec votre époux/se. Une fois terminé, insérez ce questionnaire dans l'enveloppe ci-jointe et par le biais de votre enfant, rendez-le à l'enseignant/e qui me le retournera. Veuillez le compléter d'ici le 30 septembre 2011.

Répondez spontanément à toutes les questions, même si celles-ci paraissent parfois se répéter. Il n'y a pas de mauvaise ou de bonne réponse. Le temps nécessaire pour répondre à l'ensemble du questionnaire (3 parties) est estimé à 30 minutes.

Dans la première partie, plusieurs compétences qu'un enfant est amené à développer durant sa scolarité et/ou dans un contexte familial vous sont présentées. Ces compétences reviennent deux fois. Premièrement, il vous est demandé d'évaluer ce que vous pensez que l'école enfantine exigera de votre enfant. Deuxièmement, ce que vous souhaitez que votre enfant apprenne durant cette année à l'école enfantine. Pour chaque item, cochez la case qui convient le mieux à votre avis.

Exemple

Veillez mettre une croix dans la case correspondante à votre évaluation : 1 (éventuellement) à 7 (impérativement).

		éventuellement						impérativement
11.4	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant s'habille seul pour sortir en récréation et à la sortie de l'école.	①	②	<input checked="" type="checkbox"/>	④	⑤	⑥	⑦
11.8	Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à s'habiller seul pour sortir en récréation et à la sortie de l'école.	①	②	③	④	<input checked="" type="checkbox"/>	⑦	

Sachez également que toutes vos réponses seront traitées en toute **confidentialité**. Vous êtes libre(s) de compléter ce questionnaire.

Permettez-nous d'ores et déjà de vous remercier pour votre participation. Veuillez, Madame, Monsieur, chers parents, agréer nos meilleures salutations.

Gabriel Kappeler



Partie 1 - l'école enfantine : ses missions, mes attentes

Veillez mettre une croix dans la case correspondant à votre évaluation : 1 (éventuellement) à 7 (impérativement).		éventuellement						impérativement
1.1.a)	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant s'habille seul pour sortir en récréation et à la sortie de l'école.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.1.b)	<i>Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à s'habiller seul pour sortir en récréation et à la sortie de l'école.</i>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.2.a)	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant connaisse l'alphabet au terme de cette année.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.2.b)	<i>Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne l'alphabet.</i>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.3.a)	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant respecte le choix de ses camarades.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.3.b)	<i>Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à respecter le choix de ses camarades.</i>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.4.a)	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant gère sa colère.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.4.b)	<i>Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à gérer sa colère.</i>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.5.a)	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant reste à sa place de travail.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.5.b)	<i>Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à rester à sa place de travail.</i>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.6.a)	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant coopère en classe.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.6.b)	<i>Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à coopérer en classe.</i>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.7.a)	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant ne coupe pas la parole.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.7.b)	<i>Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à ne pas couper la parole.</i>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.8.a)	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant coordonne ses mouvements.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.8.b)	<i>Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à coordonner ses mouvements.</i>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.9.a)	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant ait une bonne relation avec sa maîtresse d'école enfantine.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.9.b)	<i>Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à avoir une bonne relation avec sa maîtresse.</i>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.10.a)	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant distingue les animaux, les plantes, etc.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

1.10.b)	<i>Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à distinguer les animaux, les plantes, etc.</i>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.11.a)	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant gère sa frustration.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.11.b)	<i>Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à gérer sa frustration.</i>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.12.a)	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant apprenne à utiliser le matériel de bricolage (ciseaux, colle, poinçon, etc.).	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.12.b)	<i>Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à utiliser le matériel de bricolage (ciseaux, colle, poinçon, etc.).</i>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.13.a)	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant reconnaisse les formes.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.13.b)	<i>Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à reconnaître les formes.</i>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.14.a)	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant lève la main.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.14.b)	<i>Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à lever la main.</i>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.15.a)	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant s'exprime devant un groupe.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.15.b)	<i>Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à s'exprimer devant un groupe.</i>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.16.a)	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant utilise de manière adéquate les formules de politesse.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.16.b)	<i>Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à utiliser de manière adéquate les formules de politesse.</i>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.17.a)	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant respecte les règles d'un jeu.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.17.b)	<i>Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant apprenne à respecter les règles d'un jeu.</i>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.18.a)	Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant développe son agilité durant les leçons de gym.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.18.b)	<i>Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant développe son agilité durant les leçons de gym.</i>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.19.a)	Autre : Selon moi, l'école enfantine exigera que mon enfant	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1.19.b)	<i>Autre : Pour moi, durant l'école enfantine, j'aimerais que mon enfant</i>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦



Partie 3 – indications personnelles

Vous voilà arrivé(e) à la dernière partie du questionnaire. Veuillez répondre à ces dernières questions tout en sachant que ces données resteront strictement confidentielles.

Est-vous favorable à deux années d'école enfantine (enfants scolarisés dès 4 ans)?

pas du tout tout à fait

Quel(s) parent(s) a complété ce questionnaire ? <small>(sélectionnez une réponse)</small>	<input type="checkbox"/> La maman	<input type="checkbox"/> Le papa	<input type="checkbox"/> La maman et le papa
Quel âge avez-vous ?			
Lorsque vous étiez enfant, avez-vous suivi l'école enfantine ? <small>(sélectionnez une réponse)</small>	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> autre :
Quelle est la personne de votre ménage qui s'occupe principalement de l'éducation de votre enfant (vos enfants)? <small>(sélectionnez une réponse)</small>	<input type="checkbox"/> La maman <input type="checkbox"/> Le papa	<input type="checkbox"/> La maman et le papa	<input type="checkbox"/> autre :
Avant de débiter l'école enfantine, est-ce que votre enfant est allé :	<input type="checkbox"/> à la crèche (si oui, combien de jours par semaine? _____) <input type="checkbox"/> à l'école maternelle		
Est-ce que votre enfant a <small>(sélectionnez une réponse)</small>	<input type="checkbox"/> débuté l'école enfantine cette année?	<input type="checkbox"/> commencé l'école enfantine l'année dernière ?	
Combien d'enfants avez-vous ?			
Avez-vous déjà eu d'autres enfants scolarisés à l'école enfantine ? <small>(sélectionnez une réponse)</small>	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> autre :
Dans quel pays avez-vous suivi votre scolarité ? Si c'est en Suisse, dans quel canton ?			
De quel pays êtes-vous originaire(s) ?			



Quel est votre niveau de formation ? (sélectionnez une réponse)

- Université, haute école
- Formation professionnelle supérieure
- Maturité, baccalauréat
- Maturité professionnelle, école professionnelle
- Apprentissage
- Ecole obligatoire
- Moins que l'école obligatoire
- Autre :

Quelle est votre situation professionnelle actuelle ? (sélectionnez une réponse)

- Professionnels actifs [Indiquez dans la liste ci-après votre profession]
- Pères/mères au foyer [Indiquez dans la liste ci-après la profession de votre conjoint(e)]
- Etudiants [Indiquez dans la liste ci-après la profession de votre père ou de votre mère (la plus élevée des deux)]
- Rentiers [Indiquez dans la liste ci-après la dernière profession exercée]
- En recherche d'emploi [Indiquez dans la liste ci-après la dernière profession exercée]
- Autre :

Liste des catégories professionnelles (sélectionnez une réponse) :

- Dirigeants, cadres supérieurs, cadres de direction
- Professions intellectuelles et scientifiques (ingénieurs, médecins, professeurs, avocats, etc.)
- Professions intermédiaires (techniciens, infirmiers, comptables, inspecteurs de police, etc.)
- Employés de type administratif (secrétaires, standardistes, guichetiers, etc.)
- Personnels des services et de la vente (cuisiniers, serveurs, coiffeurs, pompiers, guides, vendeurs, etc.)
- Agriculteurs, pêcheurs, etc.
- Artisans et ouvriers (maçons, charpentiers, couvreurs, plâtriers, potiers, orfèvres, bouchers, boulangers, ébénistes, couturiers, etc.)
- Conducteurs de machines et de robots industriels, grutiers, chauffeurs de taxi, pilotes de locomotive, etc.
- Ouvriers et employés non qualifiés (manutentionnaires, éboueurs, livreurs, aides de ménage, vendeurs ambulants, etc.)
- Autre :

Avez-vous déjà rencontré le/la/les enseignant.e.s de votre enfant pour une réunion de parents et/ou un entretien individuel ?

entretien individuel réunion de parents non, aucun des deux pour l'instant.

Indiquez finalement encore votre temps de travail en %.

Remarque : si vous êtes une famille monoparentale, indiquez seulement le % du parent qui a la garde.

La maman : _____

Le papa : _____



Accepteriez-vous de répondre à d'autres questions sur cette thématique par questionnaire ou lors d'un entretien ?

oui non

Si oui, quelle est votre adresse Email ou adresse postale?

Souhaiteriez-vous recevoir un retour sur les résultats obtenus grâce à cette recherche (retour prévu pour la fin 2014) ?

oui non

Si oui, quelle est votre adresse Email ou adresse postale ?

Merci pour votre participation !!!!

Qu'est-ce que mon enfant apprendra à l'école ?

... une question que se posent de nombreux parents lorsque leur enfant débute la scolarité obligatoire.

Cette thèse porte un regard particulier sur ce que les parents attendent de l'école enfantine, mais aussi sur leurs croyances quant aux apprentissages qui y sont effectivement développés. Au moment charnière de l'allongement de la durée de l'école enfantine (mise en place de la réforme HarMoS), cette étude amène de nombreux éléments d'explication des divergences d'attentes et de croyances parentales en fonction de facteurs contextuels et individuels.

Mieux comprendre les représentations des parents et prendre en compte leur point de vue est assurément un levier pour renforcer le partenariat école-famille et ainsi mettre toutes les chances du côté de l'enfant dès le début de son parcours scolaire.