

**Mémoire de fin d'études à la HEP-VS**

**Quelles sont les représentations des étudiants de  
3<sup>ème</sup> année de la Haute école pédagogique du  
Valais sur les missions de l'école enfantine ?**

Auteur : Valentine Dorsaz  
Sous la direction de Madame Danièle Périsset  
Date de remise du travail : 16 février 2009

**Semestre d'hiver – 2009**

Site de St-Maurice

## Résumé

Notre mémoire traite des missions de l'école enfantine et plus particulièrement des représentations que les étudiants de troisième année de la Haute école pédagogique du Valais en ont. Nous interrogeons cette population car il est intéressant de recueillir l'avis de personnes arrivant en fin de formation initiale et bientôt sur le terrain. Nous cherchons à savoir quelles sont donc leurs représentations sur les degrés enfantins et si l'on peut constater des différences entre les hommes et les femmes, les étudiants du degré élémentaire (se destinant à enseigner dans les classes enfantines jusqu'en deuxième primaire) et ceux du degré moyen (se destinant à enseigner dans les classes de troisième à sixième primaire) et enfin les étudiants ayant déjà fait un stage dans le degré enfantin ou pas.

Dans un premier temps, une partie de la problématique est consacrée à l'évolution de l'école enfantine, du 19<sup>ème</sup> siècle à nos jours, nous voyons comment elle a évolué pour devenir ce qu'elle est aujourd'hui. L'évolution des plans d'étude, des finalités et des missions de l'école enfantine est également mentionnée. Puis, dans une perspective plus légale, le profil de l'enseignant en enfantine est décrit ainsi que la formation qu'il suit pour devenir professionnel. Les chiffres sur les enseignants actuels en Valais sont énoncés et il apparaît clairement que les femmes sont beaucoup plus nombreuses dans l'enseignement et spécialement dans les degrés enfantins (99.5% d'enseignantes). C'est pourquoi dans la problématique, un plan sociologique amène des éléments pour essayer d'expliquer ce phénomène de féminisation.

Dans un second temps, dans le cadre conceptuel, les missions de l'école enfantine sont reprises mais cette fois-ci sous l'angle de la recherche en éducation. Nous expliquons quelles sont les missions de l'école enfantine, comme elles apparaissent dans la littérature et citons les résultats de la recherche que Périsset Bagnoud (2007) a effectuée sur les représentations de certains acteurs de l'école enfantine.

Enfin, dans la partie empirique, nous présentons notre échantillonnage et la méthode utilisée pour recueillir leurs représentations, à savoir le questionnaire. Les résultats sont analysés, sous forme de statistiques puis interprétés.

Au terme de la recherche, nous constatons que si certaines représentations semblables sur l'école enfantine sont présentes chez tous les étudiants sans exception, d'autres sont plus nuancées, en fonction du degré dans la formation initiale, du sexe ou de l'expérience. Nous remarquons donc que ces trois variables peuvent jouer un rôle sur les représentations estudiantines.

**Mots-clés :** Missions, école enfantine, représentations, étudiants de la HEP-VS

*Un immense merci à Mme Danièle Périsset  
pour son aide, son encouragement et sa disponibilité.*

*Un grand merci également à M. Paul Ruppen  
pour son aide informatique et ses précieux conseils.*

*Merci également aux professeurs de la HEP-VS  
qui ont accepté de faire passer les questionnaires  
aux étudiants, durant leurs cours*

*Enfin, merci de tout cœur à Yvan, à ma famille  
et à mes proches pour leur encouragement permanent,  
leur présence et leurs conseils.*

<b>Introduction</b> .....	p.6
<b>Problématique</b> .....	p.6
<i>Plan historique</i> .....	p.6
1. L'école enfantine .....	p.6
1.1 Evolution de l'école maternelle en France .....	p.6
1.2 Evolution de l'école enfantine en Suisse .....	p. 8
1.3 Missions et objectifs en Valais .....	p.9
1.4 L'école de demain : HarmoS .....	p.10
<i>Plan légal</i> .....	p.11
1. Se former pour enseigner.....	p.11
2. Les enseignants actuels en Valais.....	p.12
2.1 Nombre d'enseignants et répartition des postes .....	p.12
<i>Plan sociologique</i> .....	p.13
1. Historique .....	p.13
2. Attractivité des professions enseignantes et choix de la profession .....	p.14
2.1 Causes d'une dominante féminine .....	p.15
<b>Conclusion de la problématique</b> .....	p.16
<b>Cadre conceptuel</b> .....	p.16
1. Missions et activités de l'école enfantine .....	p.16
1.1 L'école enfantine, lieu de socialisation .....	p.17
1.2 Les apprentissages premiers et la lutte contre l'échec scolaire .....	p.18
1.3 L'école première, lieu de construction de la personnalité .....	p.18
1.4 Fonction d'accueil et de garde .....	p.19
2. Représentations d'acteurs de l'école enfantine (EE). .....	p.19
<b>Questions de recherche</b> .....	p.20
<b>Méthode</b> .....	p.21
1. Echantillon .....	p.21
2. Instrument de recherche .....	p.22
<b>Analyse des données</b> .....	p.23
1. Représentations générales .....	p.24
1.1 Les missions de l'école enfantine .....	p.24
1.2 La mission la plus importante .....	p.25
1.3 La mission la plus travaillée dans les degrés enfantins .....	p.25
2. Comparaison des représentations entre les genres .....	p.26
2.1 Les missions de l'école enfantine .....	p.26
2.2 La mission la plus importante .....	p.28

2.3 La mission la plus travaillée par le personnel dans les degrés enfantins	p.29
3. Comparaison des représentations entre les degrés élémentaire et moyen ....	p.29
3.1 Les missions de l'école enfantine .....	p.29
3.2 La mission la plus importante .....	p.32
3.3 La mission la plus travaillée à l'école enfantine .....	p.32
4. Comparaison des représentations entre les étudiants ayant déjà fait un stage en enfantine ou pas .....	p.33
4.1 Les missions de l'école enfantine .....	p.33
4.2 La mission la plus importante .....	p.35
4.3. La mission la plus travaillée par le personnel dans les degrés enfantins	p.36
<b>Interprétation et discussion des résultats</b> .....	p.36
1. Représentations générales sur l'école enfantine .....	p.36
2. Représentations sur l'école enfantine : distinction hommes-femmes .....	p.39
3. Représentations sur l'école enfantine : distinction entre degré élémentaire et moyen .....	p.40
4. Représentations sur l'école enfantine : distinction entre les étudiants ayant déjà fait un stage en enfantine ou pas .....	p.41
5. Commentaires pour conclure l'interprétation .....	p.42
<b>Conclusion</b> .....	p.42
1. Réponses aux questions de recherche .....	p.42
2. Nouvelles propositions de recherche .....	p.44
<b>Distance critique</b> .....	p.44
<b>Références bibliographiques</b> .....	p. 46
<b>Liste des annexes</b> .....	p.49
<b>Annexe I</b> : questionnaire	
<b>Annexe II</b> : grille d'analyse	
<b>Attestation d'authenticité</b> .....	p.53

## Introduction

Notre recherche a pour but de traiter des représentations des étudiants de la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) de 3<sup>ème</sup> année, futurs professionnels, sur l'école enfantine et ses missions. Nous voulons comparer les représentations entre les étudiants du degré élémentaire et ceux du degré moyen et voir dans quelle mesure elles se rejoignent ou pas. En première année, tous les étudiants ont un tronc commun et suivent les mêmes cours. A partir de la deuxième année, ils choisissent de se spécialiser dans l'un ou l'autre degré et ont donc des thèmes didactiques spécifiques, adaptés au niveau (élémentaire, soit -2+2 et moyen, soit +3+6) de leurs futurs élèves. De plus, durant les deux premiers semestres, les étudiants sont placés en stage, de manière aléatoire dans des classes et peuvent autant se retrouver plusieurs fois dans un même degré que visiter plusieurs niveaux différents alors que dès la deuxième année, ils ne vont que dans le degré choisi. Cours spécifiques au degré, expériences en stages ou pas : ces éléments peuvent jouer un rôle sur les représentations des étudiants, c'est pourquoi une partie de la problématique traitera de ces éléments inhérents à la formation qui peuvent modifier les représentations estudiantines.

Dans un premier temps, nous allons définir l'école enfantine à travers un bref historique français, puis suisse, afin de saisir l'importance de cette première étape de la scolarité. Puis, nous allons décrire, en terme de genre, les enseignants actuellement sur le terrain et les étudiants se destinant à l'enseignement. Nous expliquerons également de quelle manière cette profession s'est féminisée, pourquoi et avec quelles conséquences.

Dans le cadre de notre travail, sur les représentations des étudiants de la HEP, il est important de comprendre ce qu'est l'école enfantine, quelle est son évolution et les missions qu'elle remplit. En comprenant les enjeux de la première scolarité, nous pourrions, par la suite, mieux étudier les représentations des étudiants sur l'école enfantine.

La problématique traite du degré enfantin selon trois pôles distincts : tout d'abord le plan historique avec l'évolution de l'école enfantine et des plans d'études en vigueur, et HarmoS, puis le plan légal avec la formation à l'enseignement et des données sur le corps enseignant, puis le plan sociologique avec des discours tirés d'une littérature spécialisée sur l'école enfantine, ses acteurs et leurs choix de carrière.

## Problématique

### *Plan historique*

#### 1. L'école enfantine

##### 1.1 Evolution de l'école maternelle en France

C'est à partir de 1881, sous la III<sup>e</sup> République, que l'institution scolaire réservée aux enfants en bas âge change de nom, passant de « salle d'asile » à « école maternelle », ces

établissements ne devant plus être considérés comme des établissements de charité mais d'instruction publique (Plaisance, 1986). Ces nouvelles écoles sont placées explicitement dans le cadre général de l'enseignement primaire, constituant ainsi, d'une certaine manière, les fondements.

Si dans les salles d'asile, les intentions n'étaient pas centrées exclusivement sur la petite enfance mais traitaient également de la formation des futurs travailleurs, il en va autrement en ce qui concerne l'école maternelle. « La préoccupation semble plus immédiate : il s'agit avant tout de situer l'école maternelle au sein du système scolaire républicain, d'affirmer nettement sa valeur d'école et, par conséquent, de ne plus faire référence à la charité » (Plaisance, 1986, p.117). Cependant, l'école maternelle n'est pas assimilée à la forme scolaire traditionnelle. « Comme le formule avec force un arrêté de 1882 qui règle l'organisation pédagogique et les programmes d'enseignement, l'école maternelle n'est pas une école au sens ordinaire du mot » (Plaisance, p.118). Sa place est alors définie entre la famille et l'école primaire, servant ainsi de lieu de transition. En 1908, selon les textes officiels, elle sert de protection contre les dangers de la rue et les dangers de la solitude d'un foyer malsain. A cette même période, afin de bien démarquer l'école maternelle de l'école primaire, on la définit comme « une école d'hygiène et de propreté » (Plaisance, 1986, p.118), mais l'idée d'éducation morale des familles doit guider les actions des maîtresses.

Une étape importante marque, en ce début de siècle, l'évolution de l'école maternelle : la priorité accordée à l'hygiène. En effet, l'enfant doit pouvoir se développer dans des conditions hygiéniques satisfaisantes. L'accent est également mis sur le développement physique qui est la base de l'éducation. C'est en jouant avec ses camarades et non en écoutant des leçons que l'enfant peut accéder aux principes d'éducation morale. On assiste donc à une représentation nouvelle de l'enfant. A cette période, Pauline Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles, « réclame et cherche à faire admettre une pédagogie qui s'appuie sur une connaissance du jeune enfant et de ses besoins » (Plaisance, 1986, p.119).

Même si après la seconde guerre mondiale, l'école maternelle a vécu des changements, les textes officiels anciens sont restés longtemps en vigueur. Plaisance (1986) pense même que c'est grâce à l'absence de nouveaux textes de loi que l'évolution éducative de l'école maternelle se serait produite. Mais à partir de 1975, de nouvelles finalités sont publiées. Les préoccupations sont désormais tournées vers l'éveil de la personnalité de l'enfant, la prévention, le dépistage et la compensation de manques. « Les finalités générales y sont très rapidement énoncées : l'école maternelle joue ainsi, de nos jours, un triple rôle : éducatif, propédeutique et de gardiennage. » (Plaisance, 1986, p.121). On ne trouve pas de vrai programme à suivre mais une incitation à observer les réactions de l'enfant et ses acquisitions à travers différents types de comportements. Et ce nouveau texte, contrairement aux plus anciens, ne cherche plus à démontrer l'originalité de l'école maternelle. « L'école maternelle contemporaine a donc acquis une assurance que ne connaissait pas celle des débuts de la III<sup>e</sup> République » (Plaisance, 1986, p.122).

Le 30 janvier 1986, paraît une nouvelle circulaire qui parle également des « orientations » : l'accent est toujours mis sur le développement des capacités de l'enfant mais également sur l'aide qui doit lui permettre d'acquérir des connaissances, selon son niveau.

Et, du même coup, le texte officiel inscrit en premier lieu l'objectif de scolarisation et la nécessité d'apprendre, sans craindre les confusions avec l'école élémentaire : « L'école maternelle est une école. Elle se distingue des autres modes d'accueil des jeunes enfants, qui ont la garde pour fonction essentielle. Elle a son originalité et ne se définit pas seulement comme une préparation à l'école élémentaire, bien qu'elle remplisse nécessairement ce rôle (Plaisance, 1986, p.123).

Ce résumé a permis de poser les grandes lignes du développement de l'école maternelle française. Et qu'en est-il de l'historique de l'école enfantine suisse ?

## **1.2 Evolution de l'école enfantine en Suisse**

Depuis la révolution industrielle et la séparation entre le lieu de travail et le domicile, les parents, de toutes couches sociales confondues, ne peuvent plus s'occuper de leurs enfants pendant la journée. C'est pourquoi apparaissent en 1830 les premières institutions préscolaires (crèches, garderie, école des petits) afin d'aider les familles. Elles avaient pour but d'éduquer les enfants. L'école enfantine est née de ces structures pour « petits » mais au départ, elles appartenaient à des initiatives privées. Cependant, elles se sont rapidement intégrées au système scolaire officiel.

Déjà à l'époque, les objectifs pédagogiques poursuivis divergeaient entre les cantons. D'un côté, il y avait la Suisse alémanique qui soulignait l'encouragement de l'activité individuelle, l'autonomie et la créativité des enfants et d'un autre, la Suisse romande, plutôt axée sur l'encadrement des enfants et leur préparation à la scolarité obligatoire. Enfin, le Tessin, influencé par les deux régions, qui proposait une pédagogie centrée sur l'enfant et des moyens didactiques accrus.

Depuis 1970, l'école enfantine est ancrée dans toutes les législations cantonales spécifiques. Dans la plupart des cantons, l'éducation préscolaire est réglementée dans le cadre de la loi scolaire et le règlement sur l'enseignement primaire mais certains autres ont une loi spécifique sur l'école enfantine (Serveur suisse de l'éducation [SSE], (s.d.) c). Actuellement en Suisse, plus de 86% des enfants, âgés de quatre ans révolus à six ans, la fréquentent (Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique [CDIP], (s.d) b). L'entrée n'est liée ni à un examen, ni à une procédure d'admission. Même si sa fréquentation est en général encore facultative, elle tend à devenir obligatoire et le sera avec la réalisation du concordat HarmoS. Dans presque tous les cantons, les enfants handicapés ou à besoins pédagogiques particuliers ont également la possibilité d'aller à l'école enfantine (SSE, (s.d)a).

En Suisse romande, alémanique ou italienne, les objectifs ne diffèrent pas vraiment: l'école enfantine prépare les élèves à entrer dans le curriculum de la scolarité obligatoire, en encourageant leur développement, sans procéder à une sélection basée sur les performances. Au terme des deux ans, les enseignants évaluent la capacité scolaire des enfants, afin de pouvoir les diriger, si besoin est, dans des classes spécifiques, selon leurs besoins : classes d'observation et d'adaptation, effectifs réduits ou appuis pédagogiques intégrés (*Mesures scolaires et éducatives*, 1986).



L'école enfantine doit s'adapter, dans une certaine mesure, au niveau de chaque enfant, en veillant à ce que chacun puisse se développer, à son propre rythme, selon ses capacités et ses besoins. Un accent particulier est mis sur le développement de l'autonomie et des compétences sociales et affectives (SSE, (s.d)b). L'école première s'appuie sur des textes de lois pour dispenser des cours en lien avec les finalités légales. Ci-dessous sont détaillés ceux du Valais et de la Romandie.

### **1.3 Missions et objectifs en Valais**

Bien que l'école enfantine soit encore, pour l'instant, facultative, trois finalités extraites du Règlement concernant l'école enfantine de 1973 lui sont reconnues (CIRCE I, 1972) :

- Préparer l'introduction de l'enfant dans le milieu scolaire
- Favoriser l'épanouissement et le développement de chaque enfant
- Seconder la famille dans l'éducation des enfants

L'école doit créer un milieu favorable qui permette aux élèves d'entraîner leurs perceptions sensorielles, la psychomotricité, les moyens d'expression et les fonctions cognitives préparant les futures acquisitions. De plus, à l'école enfantine, les déficiences de certains enfants devraient déjà pouvoir être dépistées. En 1986, le Département de l'instruction publique (DIP) du Valais publie des objectifs et des suggestions pédagogiques et méthodologiques pour l'école enfantine. Par rapport à celui de 1973, une mission est ajoutée : « préparer l'enfant aux acquisitions futures ». Ce recueil va servir de référence à tous les enseignants. Le développement harmonieux de la personnalité de l'enfant, son épanouissement et son évolution personnelle sont mis en avant.

En 1989, le GRAP (Groupe romand pour l'aménagement des programmes), un nouveau plan d'étude romand pour les écoles primaires est instauré et il sera suivi, en 1992, par un texte officiel sur le programme de l'école enfantine: « Objectifs et activités préscolaires ». Il met en évidence l'importance des situations permettant à l'enfant d'acquérir des connaissances par lui-même, notamment à travers le jeu. La double mission du degré préscolaire est également précisée : assurer l'épanouissement de l'enfant par une action de socialisation et une action d'éducation, sans que l'une prenne le pas sur l'autre ou se trouve isolée.

En 1994, le DIP publie un recueil, destiné aux maîtresses en enfantine du canton, pour compléter le plan d'études romand : « L'école enfantine : objectifs et suggestions pédagogiques ». Ce document s'appuie explicitement sur celui de 1986, citant à nouveau les missions de l'école et ajoutant que celle-ci doit :

- Assurer une transition harmonieuse entre le milieu familial et le milieu scolaire et préparer l'insertion de l'enfant dans le groupe et la société.
- Préparer l'enfant aux acquisitions futures.
- Déceler chez l'enfant certaines difficultés psychophysiologiques et lui apporter une aide appropriée avec la collaboration de la famille et des services concernés.

Les objectifs des deux années préscolaires divergent quelque peu tout en gardant une même ligne directrice :

- Lors de la première année, l'enfant s'adapte socialement, apprend à s'exprimer et développe ses perceptions dans l'effort d'attention et de symbolisation.
- La deuxième année est marquée par des activités d'apprentissage, par certaines exigences dans l'effort d'attention et de symbolisation.

L'école évolue avec le temps, si les objectifs et les finalités restent inchangés depuis 1994, la structure, elle, est en mutation. Ainsi, le 21 mai 2006, le peuple suisse a accepté, avec une majorité très nette de 86%, ainsi que tous les cantons, les nouveaux articles constitutionnels sur la formation. Désormais les autorités publiques (soit les cantons ou soit la Confédération et les cantons selon le degré d'enseignement) sont tenues par la Constitution de réglementer uniformément en Suisse, certains paramètres du système éducatif (CDIP, (s.d) c).

### **1.3 L'école de demain : HarmoS**

Comme tous les autres pays du monde occidental, la Suisse est confrontée à la transition d'une société industrielle à une société de l'information. D'un point de vue économique, notre compétitivité dépend toujours plus d'un haut niveau de qualification. Pour réussir ce passage, nous devons maîtriser les nouvelles connaissances et les technologies de l'information et de la communication. Tout comme la société, l'école évolue et les exigences de qualification s'accroissent.

Depuis quelque temps, la formation fait l'objet de nombreuses interventions parlementaires, aux plans fédéral et cantonal, qui portent sur l'harmonisation des objectifs, des contenus, voire des structures. Les cantons doivent donc trouver un consensus politique sur l'école publique. C'est dans ce contexte que la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a été amenée à renforcer la collaboration intercantonale, en adoptant des plans d'action coordonnés et en imaginant, à terme, des standards pour la fin de la scolarité obligatoire, donnant ainsi naissance au projet HarmoS.

Les cantons qui adhèrent à l'accord suisse vont donc s'engager à harmoniser les objectifs et les structures de la scolarité obligatoire, dont l'école enfantine obligatoire. Tous les enfants y entreront dès l'âge de quatre ans révolus contrairement à maintenant où : « L'âge minimum pour entrer à l'école enfantine va de 3 ans et 0 mois à 5 ans et 3 mois » (CDIP, (s.d) a). Les élèves seront initiés dès le début de l'apprentissage scolaire et évolueront en fonction de leurs aptitudes, de leurs capacités et de leur maturité personnelle. Le cas échéant, ils pourront parcourir à leur rythme les premières années de scolarité.

Cette présentation historique et légale permet de se rendre compte de l'importance de l'école première dans la vie scolaire des enfants, en termes de développement et d'apprentissages. Elle nous permet également de poser un cadre légal et de constater que c'est une école en mouvement qui s'adapte au contexte social, par les modifications qu'elle effectue. Après cette première partie sur l'évolution de l'école enfantine, la seconde, dans une perspective légale va parler des futurs professionnels. En effet, dans ce mémoire qui traite de

leurs représentations, nous estimons important de savoir qui ils sont, ce qu'ils font et comment ils sont formés pour enseigner à l'école enfantine.

### *Plan légal*

#### 1. Se former pour enseigner

Il y a quelques années encore, les enseignants des degrés préscolaire et primaire étaient formés dans des Ecoles Normales de degré secondaire II. Dès 1990, les cantons ont lancé ensemble une réforme coordonnée de la formation, l'intégrant aux hautes écoles. En 1999, la CDIP a lancé une étude prospective sur « la formation du personnel enseignant du cycle élémentaire » pour cibler le profil et clarifier les objectifs de la formation initiale des étudiants se destinant au cycle élémentaire.

Il en est ressorti que l'enseignant en enfantine (CDIP, 1999, p.24, traduction allemand/français libre) :

**C'est un professionnel :** il soutient ses actions d'un large répertoire de connaissances ; crée des situations d'action riches avec les enfants; a des agissements fondés et en répond et examine ses connaissances et les perfectionne.

**Il travaille avec des enfants de quatre à huit ans :** connaît cette tranche d'âge à partir d'expériences professionnelles et d'un champ de connaissances, se préoccupe des besoins d'apprentissages des enfants et de leurs capacités et les encourage dans leur développement personnel.

**Il a des connaissances didactiques :** crée et varie les situations d'apprentissage en fonction des contenus, s'adapte à chaque enfant ; reconnaît et prend en compte les progrès et difficultés dans le processus d'apprentissage et encourage de la même manière les compétences personnelles, sociales et spécifiques de chaque enfant.

**Il agit en tenant compte de la place de l'école dans la société :** dispose d'une bonne culture générale; se réfère aux objectifs scolaires ; collabore avec le personnel enseignant, les parents et le service public et participe au développement du champ professionnel.

Pour devenir des professionnels, les étudiants doivent suivre une formation. Jadis, ils étaient formés à l'école normale, dans une section spécifique aux petits degrés (ouverte aux hommes en 1987), qui durait deux ans. Depuis l'ouverture de la Haute école pédagogique (HEP), ils suivent tous le même cursus en formation initiale, d'une durée de trois ans. En première année, les étudiants ont un tronc commun et dès la deuxième année, ils se spécialisent dans la section pour l'enseignement élémentaire (-2/+2) ou moyenne (+3/+6).

Ils sont formés dans différents domaines (*Bases légales*, 1996) :

- a) la formation pédagogique, psychologique et sociologique;
- b) la formation en didactique générale et en didactique des disciplines;
- c) la formation pratique en articulation avec la formation théorique;
- d) la formation scientifique aux diverses disciplines;

- e) la formation artistique et culturelle;
- f) l'initiation à la recherche en sciences humaines et de l'éducation.

La formation a lieu durant 6 semestres, dont deux dans l'autre partie linguistique du canton, à l'école et sur le terrain (sous forme de stages). Le plan d'étude que suivent les étudiants à la HEP est construit à partir de différents champs professionnels qu'ils rencontreront dans leur pratique enseignante et dans les domaines de formation cités ci-dessus. Ce sont les champs suivants : société et institution, école et développement, organisation de la vie et du travail scolaire, planification, réalisation et organisation, développement de l'enfant et hétérogénéité, enseignements généraux et interdisciplinarité, enseignements spécifiques au degré élémentaire (ou moyen) et enfin le praticien réflexif (*Bases légales*, 2003).

Lors des stages, les étudiants sont envoyés dans des classes, pour une durée de deux semaines à un mois, suivant leur avancement dans la formation. En première année, ils peuvent être placés dans tous les degrés, de manière plus ou moins aléatoire. C'est pourquoi, il arrive que certains visitent plusieurs fois le même degré. Dès la deuxième année, les étudiants sont placés soit dans le degré élémentaire, soit dans le degré moyen, en fonction de leur spécialisation. Il est donc probable qu'à la fin de sa formation, un étudiant en degré moyen ne soit jamais allé en enfantine et vice-versa.

Lorsque les étudiants quittent la HEP, ils rejoignent une grande famille d'enseignants. Il est donc utile de présenter ce corps professionnel, sa composition, et son organisation.

## 2. Les enseignants actuels en Valais

### 2.1 Nombre d'enseignants et répartition des postes

Le tableau ci-dessous, réalisé par Oliver Menge du Service de la formation tertiaire (2008), démontre la répartition des titulaires des écoles publiques, selon le genre, en Valais, pour l'année 2006-2007.

	Haut-Valais		Valais Romand	
Degré	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Enfantine	0	113	2	299
Primaire	128	401	346	1074
Primaire spécialisé	9	41	12	47
Secondaire I	183	154	397	413
Secondaire II	109	44	283	228
Total	429	753	1056	2114

Tableau 1 : répartition des titulaires des écoles publiques en Valais, en 2006-2007. Source : Etat du Valais, Service de la formation tertiaire, O. Menge, 2008.

Actuellement, en Valais, on dénombre dans l'enseignement 2867 femmes, pour 1485 hommes. Si en primaire, on compte encore 32 hommes pour 100 femmes, les chiffres tombent pour l'école enfantine. En effet, statistiquement, les femmes sont présentes à 99,5%, car, soulignons-le, deux hommes travaillent dans le degré infantin. Notons également que plus l'emploi est prestigieux et bien rémunéré (secondaire I, secondaire II), plus les hommes sont présents et le nombre de femmes diminue. Les enfants en bas âge sont donc éduqués par un personnel féminin, ce qui n'est plus le cas lorsqu'ils deviennent adultes. « Dès qu'une fonction peut être conçue comme une promotion à l'intérieur d'un corps, avec une formation, une rémunération et un prestige accrus, on y trouve un nombre de femmes moins élevé (Mosconi, 1994, p.154).

Quant aux responsabilités, dans une forte majorité, ce sont les hommes qui décident de se former, pour être par exemple praticien formateur (19 hommes pour 15 femmes), ou devenir directeur d'école (en 2002, sur 41 directions d'école obligatoire, seule une femme a la responsabilité, à temps partiel d'un centre scolaire (Périsset Bagnoud, 2003)). Et sur les 16 postes de cadres moyens ou supérieurs pour la scolarité obligatoire du Service valaisan de l'enseignement, seules deux femmes sont présentes, en tant qu'inspectrices (Service valaisan de l'enseignement, 2008).

Comme les statistiques le révèlent, les femmes sont beaucoup plus présentes dans l'enseignement, particulièrement des petits degrés, que les hommes. Dans la partie suivante, des éléments vont être amenés afin de comprendre les causes de cette féminisation de la profession.

### *Plan sociologique*

Les deux premières parties historique et légale de la problématique ont permis de jeter un regard sur l'évolution de l'école enfantine, les lois en vigueur, de poser des chiffres et quelques descriptions factuelles. La problématique va désormais traiter, d'un point de vue sociologique, des genres dans le contexte de l'enseignement et de l'école enfantine en particulier.

En premier lieu, un historique de l'enseignement et du personnel enseignant, en Valais, à partir du 19<sup>ème</sup> siècle, permet une approche sur la féminisation du métier.

## 1. Historique

S'il est incontestable, en ce début de 21<sup>ème</sup> siècle, que l'enseignement s'est considérablement féminisé et pourrait être considéré comme un « métier de femmes » (Duru-Bellat, 2006) il n'en a pourtant pas été toujours ainsi. Pour permettre de comprendre le phénomène de féminisation, ci-après un rapide survol historique du 19<sup>ème</sup> siècle à nos jours, basé sur un article de Périsset Bagnoud (2003, pp.56-57).

Au tout début du 19<sup>ème</sup> siècle, l'enseignement est dispensé dans les paroisses, par un personnel religieux. Puis, lors de l'instauration du régime démocratique, l'école a pour mission

d'éduquer les enfants à leurs devoirs de futurs citoyens. C'est pourquoi le gouvernement commence à former des hommes qui ont le rôle d'instruction, les femmes en sont exclues.

Dès 1928, le gouvernement propose des lois pour mettre en place des écoles formant les instituteurs et institutrices. Ce sera chose faite en 1846, avec l'instauration d'une école normale estivale pour les jeunes hommes. Les jeunes filles, quant à elles, patientent jusqu'en 1951, pour être instruites et éduquées afin de devenir titulaires de classes de fillettes, ouvertes selon la loi sur l'instruction primaire, de 1849.

En ce milieu du 19<sup>ème</sup> siècle, les hommes enseignent le devoir de citoyen et les tâches de futurs agriculteurs aux jeunes hommes, tandis que les femmes transmettent aux filles les connaissances nécessaires pour gérer leur foyer, dans un esprit de piété religieuse. Les enseignants, ayant des tâches bien différentes, sont formés séparément. « C'est ainsi que les femmes, religieuses d'abord, laïques ensuite, sont entrées discrètement sur la scène professionnelle de l'enseignement, une des seules où elles aient été autorisées à exercer hors de leur foyer. » (Périsset Bagnoud, 2003, p.56).

Le salaire entre les hommes et les femmes n'est pas encore égal mais socialement justifié par le fait que les hommes doivent entretenir leur ménage tandis que les femmes travaillent pour ne subvenir qu'à leurs propres besoins, d'où un salaire plus bas. En effet, la carrière d'enseignante est encore bien souvent « une alternative et non un complément au mariage » (Duru-Bellat, 2006, p.135). En 1972 seulement, le principe « à travail égal, salaire égal » est adopté.

A la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, l'économie est prospère et les hommes se tournent vers des professions mieux rémunérées. La féminisation est alors inéluctable, cependant, l'égalité est maintenue dans l'enseignement, de manière artificielle, en limitant aux filles l'accès à l'école normale et en réservant jusqu'en 1970, des postes aux hommes. Ces mesures ne suffisent pourtant pas et à partir de 1983, les jeunes gens ne sont plus assez présents et les classes deviennent officiellement mixtes en 1987. Entre 1987 et 2000, on dénombre encore 27% d'hommes, à l'école normale (Périsset Bagnoud, 2003, p.57).

Mais lors de l'ouverture des portes de la HEP-VS en 2001, moins de 10% de jeunes gens s'y inscrivent. Jusqu'en 2006, sur 294 étudiants diplômés, on dénombre 257 filles pour 37 jeunes hommes et actuellement, dans la volée 2006-2009, en degré élémentaire il y a 41 filles et 3 hommes et en degré moyen 23 et 14 (source : HEP-VS, 2008). Nous le constatons donc, à travers l'historique de la profession enseignante en Valais et les chiffres actuels, les hommes ne sont plus vraiment présents, « l'enseignement est devenu une profession de femmes » (Ramé, 2001, p.62). Ce phénomène peut être expliqué, de manière plus approfondie, notamment en termes de l'attractivité de la profession enseignante et des raisons d'un choix pour celle-ci, plutôt qu'une autre.

## 2. Attractivité des professions enseignantes et choix de la profession

Petit à petit, les hommes sont donc présents uniquement dans les métiers les plus avantageux, d'un point de vue financier et statutaire, ceux que l'opinion publique considère aussi comme

plus attractifs. « Si l'école est un univers féminin, il s'agit d'un univers féminin dominé par les hommes » (Ramé, p.64). Au contraire, les femmes ne sont plus présentes, dès que l'on gravit les échelons de la hiérarchie. Comment expliquer un choix de carrière dans l'enseignement et comment justifier une dominante féminine ?

## **2.1 Causes d'une dominante féminine**

Jusqu'au milieu du 19<sup>ème</sup> siècle, être enseignant permettait de s'extraire d'un milieu modeste et d'être reconnu par la société. En effet, l'instruction était alors encore un luxe. Seulement, cette fonction n'a jamais été considérée par les politiciens et même si, en 1994, les exigences de formation sont ajustées, il n'en est pas de même pour le salaire. « Aujourd'hui comme hier, le métier d'instituteur n'intéresse *a priori* pas les jeunes gens pouvant aspirer aux carrières universitaires. La profession attire, par contre, les jeunes filles issues des mêmes études gymnasiales car le rôle social qui leur est dévolu le conçoit » (Périsset Bagnoud, 2003, p. 57). Mateo (2003) va dans le même sens car il cite, comme facteurs incitant les hommes à choisir une voix professionnelle : de bonnes rémunérations, le prestige des études ainsi que les perspectives de débouchés. Par contre, les femmes pourraient voir un avantage à l'égalité de salaire entre elles et leurs collègues masculins (Ramé, 2001).

De plus, selon Périsset Bagnoud et Darbellay: « Le monde de l'enseignement n'est pas détaché du monde tout court ; au contraire, il le reflète intensément, et la profession enseignante est intimement liée au développement de la société. » (2002, p.6). En effet, l'enseignement est un secteur qui permet aux femmes de concilier leur rôle de mère et leur carrière professionnelle, mais « cette vision est néanmoins une construction sociale récente » (Duru-Bellat & van Zanten 2006, p.135). Périsset Bagnoud et Darbellay (2002) et Ramé (2001) pensent également que les femmes acceptent de travailler moins et par conséquent de gagner moins d'argent, de manière à avoir plus de temps libre pour s'occuper, entre autres, des tâches ménagères. En effet, « la division du travail entre les sexes assigne à la femme la plus grande part du travail domestique et éducatif, travail non rémunéré, pendant que l'homme reste le pourvoyeur essentiel des ressources financières et du statut social » (Ramé, p.114). Mosconi (1994) renchérit : « Si les femmes accordent autant d'importance au temps, c'est qu'elles en ont besoin pour assurer ce travail domestique dont la division sexuelle leur fait obligation et dont le travail professionnel ne les dispense pas, à la différence des hommes » (p.161).

Un autre facteur expliquant l'engagement des femmes serait qu'elles sont plus sensibles à la relation à l'autre, à l'intérêt collectif, à l'expression des sentiments personnels et la réalisation de soi émotionnelle (Mateo, 2003 & Ramé, 2001). Et si ce métier est un investissement privé et personnel, c'est également un investissement économique d'un double point de vue : « par son salaire et les garanties associées d'abord, ensuite par le fait qu'on sait bien, et de plus en plus, que ce sont les enfants d'enseignants qui réussissent le mieux leurs études » (Ramé, p.96).

Les raisons, pour lesquelles les hommes et les femmes actifs dans l'enseignement choisissent une profession plutôt qu'une autre, sont désormais plus claires.

## **Conclusion de la problématique**

La première partie de la problématique a été consacrée à l'évolution de l'école enfantine, en même temps que la société et ses besoins, de 1830 à demain, avec HarmoS. Puis nous nous sommes arrêtés sur ses missions et objectifs. En nous référant aux plans d'études, nous avons constaté que les objectifs, depuis 1973, ne variaient pas énormément. L'école enfantine se doit d'assurer la transition de l'enfant entre sa famille et l'école et de le préparer à affronter la société et aux acquisitions futures tout en le faisant évoluer dans un cadre permettant à l'enseignant de déceler certaines difficultés et de lui venir en aide.

Puis nous nous sommes intéressée aux enseignants et avons relevé que du point de vue de la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP), l'enseignant en enfantine est un professionnel qui travaille avec des enfants de quatre à huit ans, possède des connaissances et savoirs didactiques et agit en tenant compte de la place de l'école dans la société. Pour devenir cet enseignant, l'étudiant doit se former à la Haute école pédagogique (HEP) dans divers champs de différents domaines, en suivant la formation initiale, sur une durée de trois ans.

Après avoir cherché qui étaient les enseignants actuels en Valais, nous avons remarqué que les femmes dominaient largement, en nombre. En effet, en primaire, sur 100 femmes on dénombre 32 hommes et à l'école enfantine, seuls deux hommes sont présents. Les faits n'étant pas prêts de changer (à la HEP-VS, jusqu'en 2006, sur les 294 étudiantes et étudiants diplômés, il n'y a que 37 jeunes gens), nous avons alors voulu savoir, en nous basant sur des sources sociologiques, si les femmes ont toujours été si présentes dans les professions enseignantes, pour quelles raisons et finalement pourquoi paraissent-elles plus attractives pour la gent féminine. Au fil des lectures, les auteurs se rejoignaient dans leurs constatations : les professionnels comme les citoyens, jugent ces métiers plus attractifs pour les femmes, renforçant ainsi les stéréotypes culturels leur réservant les enfants en bas âge.

Dans le cadre conceptuel, nous aborderons les missions et les activités de l'école enfantine, d'un point de vue de recherche en éducation et verrons, avec celle de Périsset Bagnoud (2007), les représentations qu'en ont divers acteurs de l'école enfantine.

## **Cadre conceptuel**

### **1. Missions et activités de l'école enfantine**

Lors de la problématique, en référence aux plans d'étude en vigueur, les missions attendues de l'école enfantine ont été décrites. Celles-ci vont être reprises à nouveau mais sous le point de vue de la recherche en éducation. Les écrits suivants sont basés en partie sur le cadre théorique de la recherche menée par Périsset Bagnoud (2007), que nous souhaitons poursuivre avec ce mémoire.

A l'aide de références bibliographiques professionnelles et scientifiques, Périsset Bagnoud (2007) a identifié trois préoccupations relatives à l'école enfantine : si la socialisation et la transition dominant, les problèmes de l'instruction et de la construction de l'identité de



l'enfant sont également soulevés. Pour Gilliéron Giroud, « L'école enfantine constitue une phase particulière dans laquelle *l'enfant* doit prendre nettement la place sur *l'élève*. » (2007, p.8). Et d'ajouter que ces deux années au préscolaire ne doivent pas être centrées uniquement sur la préparation au primaire mais viser le développement global de l'enfant (cognitif, social et émotionnel).

### **1.1 L'école enfantine, lieu de socialisation**

A la question : « 'Qu'apprend l'école, en plus ?' (Montandon & Osiek, 1997, cités par Périsset Bagnoud, 2007, p.25), des élèves d'une dizaine d'années citent : les interactions avec autrui, l'écoute, le respect, la communication, la coopération, les liens d'amitié tissés, les règles sociales apprises ». C'est en effet, dès la première année de scolarisation que les enfants apprennent à s'exprimer, à échanger, à collaborer, etc.

Cependant, au fil du temps, le lien « école-socialisation » a évolué. Plaisance (1986, repris par Périsset Bagnoud, 2007) explique comment au 20<sup>ème</sup> siècle, la socialisation du jeune élève est définie, par les institutrices et les inspectrices, comme expérience de la vie en groupe et apprentissage des relations avec autrui, entraînant par là-même une forme de mise à l'écart du rôle de la famille. Ce résultat est l'aboutissement de l'évolution sociale. En effet, Plaisance décrit comment le modèle éducatif est dit productif et dominant jusqu'en 1950, puis les modèles expressifs équilibrent avec les modèles productifs jusqu'en 1970, pour laisser place, dès 1975 au modèle expressif. Dans le premier, l'enfant est évalué selon ses résultats, la réussite de ses travaux, son aptitude à l'effort, son application ; dans le second, l'élève se met dans la peau d'un chercheur et est stimulé à développer son originalité et exprimer sa personnalité. Mais actuellement, l'expressif aurait tendance à être concurrencé par un nouveau modèle : le "constructif", l'école devant répondre à un souci d'efficacité de la part de la société (Thévenon, 2008).

Mais la réalité du terrain ne coïncide pas forcément avec les attentes de l'école. Il arrive en effet que les valeurs de l'école diffèrent de celles d'une famille, entraînant ainsi une prise de position délicate pour l'élève (Perregaux, s.d., repris par Périsset Bagnoud, 2007). C'est pour cette raison que Perregaux (1994) préconise d'instaurer des zones d'intercompréhension entre l'école et la famille afin d'ouvrir le dialogue, d'éviter les représentations négatives et les jugements de valeur et d'anticiper les conflits. L'auteure ajoute, par ailleurs, que la société multiculturelle actuelle modifie une fois encore les pratiques pédagogiques, demandant à l'école et ses enseignants de faire face à des classes plus hétérogènes qu'auparavant et d'aider les nouveaux venus à s'intégrer dans une société qu'ils connaissent mal. « L'enseignant se voit alors engagé à répondre à des demandes diverses, éducatives et sociales, auxquelles il ne se sent pas toujours préparé ou qu'il ne juge pas relever de sa compétence (Périsset Bagnoud, p.23).

Barblan (1997 cité par Périsset Bagnoud, 2007) met en avant l'importance des premiers liens créés à l'école enfantine car les élèves se retrouvent seuls face à la société, à leur famille et à leurs parents. En effet, lorsque l'enfant arrive à l'école première, il a souvent été le sujet privilégié de toutes les attentions et doit affronter un nouveau monde dans lequel « d'autres enfants réclament les mêmes soins, un monde dans lequel les adultes sont tout à la fois attentifs à ses attitudes ou ses actions et distants face aux exigences qu'il manifeste » (Ferry &

Darcos, 2003). Pour lui donc, l'éducation doit se faire autant sur le plan social et psychologique que sur le plan des savoirs et connaissances à acquérir (Barblan cité par Périsset Bagnoud).

En outre, Périsset Bagnoud (2007) ajoute, en relevant les propos de Pasche Gossin (1998) que la mission dévolue à la socialisation peut cacher certaines dérives et qu'il y a un risque, si une réflexion n'est pas faite autour de l'école et de ses enseignants, que le degré élémentaire devienne un banal lieu ne servant qu'à préparer les élèves à entrer à l'école primaire.

## **1.2 Les apprentissages premiers et la lutte contre l'échec scolaire**

Selon Ferry, ministre de la Jeunesse et de l'Education nationale française et de la Recherche et Darcos, ministre délégué à l'Enseignement scolaire (2003), la réussite des élèves repose principalement sur la solidité de la formation qu'ils acquièrent, dès leur plus jeune âge. Même si l'école maternelle française débute, pour certains enfants, dès 2 ans, avec la petite section, les objectifs relevés dans la littérature pour la moyenne section (dès 4 ans) se rejoignent. C'est pourquoi nous nous permettons d'établir une comparaison entre les missions de l'école maternelle française et l'école enfantine suisse.

L'école française fait la part belle à la différenciation, dans un souci de lutter contre l'échec scolaire. « L'attention personnalisée portée à chacun d'eux [des élèves] permet d'organiser, sans attendre la fin de l'année, les adaptations nécessaires à ses progrès... » (Xavier & Darcos, p.13). Les auteurs précisent cependant que pour une lutte efficace, un partenariat entre les enseignants, les parents et les autres acteurs scolaires concernés doit être construit.

La recherche de Périsset Bagnoud (2007) va dans ce sens, lorsqu'elle cite Bentolila (1997) qui qualifie l'école maternelle de dernière chance, lieu où des mesures compensatoires doivent être prises. « La scolarisation se conçoit dès lors comme permettant de déceler l'aide et les mesures d'encouragement que l'équipe pédagogique peut apporter, pour mieux adapter l'enseignement aux possibilités de l'enfant » (Gilliéron Giroud, 2007, p.22). De plus, d'après Perrenoud (2000a,b cité par Périsset Bagnoud), les compétences se construisent dès le plus jeune âge : « Elle ne peut laisser du temps au temps [...], attendre que cela « se décroche » ou se contenter de répondre aux initiatives des élèves. » Périsset Bagnoud conclut le chapitre en relevant que, si : « elle est banalisée et reléguée à l'antichambre de l'école primaire, l'école enfantine risque bien de passer à côté du rôle essentiel qu'elle pourrait tenir dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire » (p.27) et de citer Thévenaz-Christen (1997), maître d'enseignement et de recherche, qui pense qu'un « vrai programme destiné aux écoles enfantines permettrait d'obtenir une certaine cohérence entre orientations, attentes institutionnelles et démarches proposées » et d'ajouter que : « l'école première aurait tout à gagner d'une définition d'un programme conçu pour elle, selon ses besoins et objectifs... » (p.29).

## **1.3 L'école première, lieu de construction de la personnalité**

A travers sa recherche, Périsset Bagnoud (2007) fait part d'une troisième mission de l'école première, plus discrète mais tout autant importante. A partir du 20<sup>ème</sup> siècle, une approche scientifique est revendiquée, délaissant les finalités de l'école désuètes qui se rapportaient à

des questions de garde, d'éducation et d'hygiène. L'auteure cite Plaisance (1986) qui explique que la façon dont l'école maternelle met en place cet objectif n'est pas innocente. En effet, la classe dominante investit l'école en 1960, changeant ainsi sa signification sociale. De plus en plus de pratiques pédagogiques passent par le jeu, en référence aux théories de la psychologie moderne du jeune enfant mais aussi par les institutrices de milieux aisés, qui transmettent leurs valeurs. Selon Plaisance, l'objectif principal est de permettre aux élèves de se développer psychologiquement, dans un cadre propice, grâce à un contexte éducatif spécialement aménagé pour eux. Dès lors, le modèle expressif s'étend rapidement.

Périsset Bagnoud (2007) ajoute, en citant Libratti et Passerieux (2001), que le savoir ne peut se construire, jour après jour, qu'en s'appuyant sur l'identité individuelle. « Construit avec et contre les autres, en soi et autour de soi, le savoir possède des enjeux de liberté : apprendre c'est grandir » (p.28). Cela fait partie du développement global de l'enfant mettant en avant un enseignement intégré qui tient compte de ses points forts, de ses potentialités et de ses intérêts (Gilliéron Giroud 2007). Pour Gilliéron Giroud, l'école enfantine ne doit pas priver l'élève de son enfance et de certains développements identitaires et sociaux.

#### **1.4 Fonction d'accueil et de garde**

A partir de la littérature scientifique, Périsset Bagnoud (2007) relève donc trois missions prioritaires dévolues à l'école première qui sont : la socialisation, le développement des premiers apprentissages et la construction de la personnalité. Thévenon (2008) les relève également. Pour lui, les enseignants en maternelle doivent permettre à l'enfant de s'habituer à sa nouvelle vie, en respectant ses besoins et en lui donnant le goût de l'école. Il y a également une mission de socialisation, vivre en groupe, prendre conscience de sa culture et découvrir celle des autres, etc. Et enfin le développement de ses capacités motrices et cognitives (réfléchir, agir, imaginer, etc.), explorer le monde, accroître ses connaissances, etc.

Cependant, suite au dépouillement de ses données, Périsset Bagnoud (2007) a ajouté une quatrième fonction dite d' « accueil/garde ». « Cette catégorie est issue d'une fonction souvent dénoncée dans le discours professionnel et relative à l'utilisation de l'école enfantine comme espace essentiellement destiné à accueillir et garder l'enfant » (p.33). Par « accueil/garde » sont sous-entendus le goûter, le plaisir d'être en classe, les jeux, les dessins et les lectures sans intention d'apprentissage .

#### **2. Représentations d'acteurs de l'école enfantine (EE).**

Dans sa recherche, Périsset Bagnoud (2007) s'est demandée quelles étaient les représentations des principaux acteurs de l'école enfantine en Valais, à savoir les cadres du Département de l'éducation, de la culture et des sports (DECS) et les maîtresses enfantine en activité, sur les missions et les activités de l'école première. L'auteure formulait l'hypothèse suivante : comme les enseignants construisent leur compréhension des programmes à travers la culture enseignante et leurs expériences quotidiennes et que les cadres du DECS construisent la leur dans un contexte plus administratif, leurs interprétations sur les missions et activités de l'école enfantine devraient être différentes.

Les résultats de la recherche confirment cette hypothèse. En effet, l'auteure explique que si les missions de l'école première apparaissent de manière relativement homogène dans les discours, ce n'est pas le cas pour la mise en œuvre de ces intentions. Les résultats montrent que la mission dévolue à la socialisation (apprendre à communiquer, écouter, partager, etc.) est la plus fréquemment citée, suivie de près par celle relative au développement cognitif (réaliser les premiers apprentissages, apprendre en termes de savoirs, etc.), puis celle correspondant au développement affectif (grandir, s'épanouir, avoir du plaisir, etc.), pour finir par une, qui ressort très peu, liée à la fonction d'accueil/garde (s'amuser, jouer librement, rester enfant, etc.). Quant aux activités de l'école enfantine, sont citées dans l'ordre d'importance : celles liées au développement cognitif, à la socialisation, au développement affectif et enfin à la fonction d'accueil/garde.

Ce sont principalement les maîtresses enfantine qui mentionnent la mission de développement cognitif, tandis que celles dévolues à la socialisation et au développement affectif sont signalées par les deux catégories. Quant à la fonction d'accueil/garde, elle est signalée très rarement, autant par les maîtresses que par les cadres.

Concernant les activités de l'école première, une divergence d'opinions apparaît au niveau des activités de socialisation et cognitives. Si les cadres du DECS pensent que les activités de socialisation sont les plus effectuées en classe, les maîtresses, elles, mettent en avant les activités cognitives. Tous citent très peu les activités liées au développement affectif et seuls les membres du DECS, relèvent de manière épisodique et dispersée, les activités d'accueil/garde. « La question des genres semble à nouveau jouer un rôle : les hommes signalent significativement davantage que les femmes les activités de socialisation » (p.12).

De toutes ces données, il ressort que les enseignantes « ont fait leurs les missions officielles de l'école dans laquelle elles se sont engagées : le mandat de socialisation de l'école première » (p.35). Cependant le développement cognitif qu'elles pensent prépondérant est un objectif secondaire selon le curriculum formel.

Quant aux cadres du Département, ils mettent en avant l'aspect de la socialisation, au risque de négliger la mission cognitive de l'école enfantine et les activités d'apprentissage liées. En tant que représentants et garants de la norme officielle, ils restent sur l'ancien règlement de 1970. Pour eux, le plus important à l'école première est d' : « apprendre le métier d'élève, ses rites et ses contraintes, posséder les codes culturels pour entrer dans les apprentissages et l'école primaire subséquente » (p.36).

## Questions de recherche

« Des études montrent que les représentations des missions actuelles de l'école enfantine sont extrêmement diverses et parfois polarisées autour d'un préscolaire surtout dévolu à la socialisation ou privilégiant le développement cognitif » (Gilliérou Giroud, 2007, p.10). A travers notre recherche qui se veut dans la continuité de celle menée par Périsset Bagnoud (2007), nous voulons voir si effectivement, les représentations des étudiants en formation initiale de 3<sup>ème</sup> année sont centrées principalement sur les missions de socialisation et de

développement cognitif ou si des nuances peuvent être amenées entre les jeunes gens et les jeunes filles, les étudiants en degré élémentaire et moyen et ceux ayant déjà effectué un stage dans les classes enfantines ou pas. La distance entre la revue de littérature sur les missions de l'école enfantine (cadre conceptuel) et les représentations des étudiants sera cherchée à partir du questionnement suivant :

1. Dans quelle mesure les représentations entre les jeunes hommes et les jeunes femmes sur le degré enfantine sont-elles similaires ?
2. Dans quelle mesure les représentations des étudiants en degré élémentaire et moyen sur le degré enfantine sont-elles similaires ?
3. Dans quelle mesure les représentations entre les étudiants de troisième année ayant déjà fait un stage en enfantine ou non sur le degré enfantine sont-elles similaires ?

## **Méthode**

Afin de recueillir les représentations des étudiants, nous avons procédé à une enquête par questionnaire qui a permis de vérifier les hypothèses théoriques et d'examiner les liens entre ces hypothèses. Le questionnaire interroge sur les discours et non sur la réalité. En effet, ce sont les représentations des étudiants qui sont examinées.

Jodelet (1989) définit les représentations sociales comme : « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (p. 36). Cette forme de connaissance se distingue de celles dites « scientifiques » car elle est issue du sens commun et est également nommée « savoir naïf » ou « naturel ». Pfeuti (1996), quant à lui, définit la représentation sociale comme une activité mentale qui permet à l'esprit de rendre présent un objet absent. Ce dernier donne six fonctions aux représentations sociales, certaines se retrouvant dans les propos de Jodelet. Elles permettent d'organiser de manière signifiante le réel. Elles ont une fonction cognitive d'intégration de la nouveauté. Les représentations fonctionnent comme un système d'interprétation de la réalité, en tant que mode de connaissance. Elles assurent une orientation des conduites et des comportements et justifient les modes de pensée et les agissements, et enfin renforcent l'identité des groupes.

Il est à relever qu'avec la méthode par questionnaire, la représentativité n'est pas absolue, elle est limitée par une marge d'erreur et qu'elle n'a de sens que par rapport aux questions qui sont comprises pour la totalité de la population concernée.

### **1. Echantillon**

Nous avons envoyé notre questionnaire à tous les étudiants de 3<sup>ème</sup> année de la HEP-VS, qu'ils soient à Brigue ou à St-Maurice, ce qui représente au total 81 personnes qui sont réparties ainsi :

Degré	Elémentaire		Moyen	
Sexe	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
	3	41	13	24
Total	44		37	

**Tableau 2 : échantillonnage de la recherche**

## 2. Instrument de recherche

L'enquête par questionnaire permet de faire une « recherche sur les comportements humains à partir de « ce qu'on dit, [...], ce que font, savent, pensent ou ressentent les gens » » (Fierz & Schnidrig, 2002). Le choix de cette méthode s'est effectué pour des raisons méthodologiques car le questionnaire permet de recueillir des données écrites à grande échelle et nous avons prévu d'interroger une population composée de 81 étudiants. Nous avons choisi ceux de dernière année car il était intéressant de relever les représentations des étudiants, après une formation pédagogique de presque trois ans. De plus, nous pensions qu'un tel échantillon, composé d'hommes et de femmes en degré élémentaire ou moyen, ayant déjà fait ou pas des stages à l'école enfantine était représentatif de la population estudiantine de la Haute école pédagogique du Valais et suffisait donc pour notre étude de cas. Nous trouvions également pertinent le choix du questionnaire, du fait que son anonymat permet plus facilement aux personnes d'exprimer leurs représentations (Fierz & Schnidrig). Et d'un point de vue pratique, cet instrument de recherche a un traitement rapide et clair. Cependant, on peut relever quelques limites, car le questionnaire doit être clair, pas trop long et ne doit pas influencer les réponses.

Pour construire notre questionnaire (cf. Annexe I), nous avons tout d'abord rédigé des questions fermées sur différentes données, comme le sexe, l'âge, le degré choisi, le nombre de stages en enfantine, etc. afin de cibler le profil de l'étudiant. Puis nous avons posé trois questions ouvertes, touchant directement aux représentations des étudiants sur l'école enfantine :

- *Pouvez-vous citer quatre missions différentes propres à l'école enfantine ?*
- *Quelle est, pour vous, la mission la plus importante de l'école enfantine ?*
- *Quelle est, selon vous, la mission la plus travaillée par les enseignants du degré enfantin ?*

Ces trois questions, en lien avec le cadre conceptuel, devaient permettre de ressortir les représentations estudiantines et elles étaient suivies par des questions leur demandant d'explicitier ou de justifier leurs réponses, dans un but de mieux analyser ultérieurement leurs propos.

Concernant le déroulement de la recherche, nous avons tout d'abord demandé l'autorisation à la direction de l'établissement pour envoyer le questionnaire aux étudiants. Puis, nous avons

demandé de l'aide à M. Ruppen, conseiller en statistiques et professeur à la Haute école pédagogique du Valais, afin qu'il entre les données sur un logiciel informatique, permettant ainsi d'envoyer les questionnaires par mail. Enfin, nous avons pris contact avec les professeurs des classes désirées pour qu'ils fassent passer le questionnaire durant leur cours, ceci dans le but de recevoir un maximum de réponses en retour. Ces derniers ayant accepté, nous avons réservé les salles d'informatique, pour que tous les étudiants puissent y répondre en même temps.

Une fois les questionnaires rentrés, ils ont été dépouillés avec la grille d'analyse (cf. Annexe II) composée des quatre catégories issues du cadre conceptuel : socialisation, développement cognitif, développement affectif et fonction d'accueil/garde. A l'instar de Périsset Bagnoud (2007) qui avait introduit la fonction d'accueil/garde, absente dans la littérature, au moment du dépouillement de ses questionnaires, nous avons inséré dans notre grille d'analyse deux nouvelles catégories, relevées dans les réponses estudiantines : le développement corporel et les apprentissages fondamentaux. Le développement corporel comprend tous les apprentissages liés à la psychomotricité (oser mouvoir et s'exprimer par le mouvement, exercer la motricité fine et globale, percevoir et travailler le schéma corporel, etc.). Quant à la catégorie « les apprentissages fondamentaux », elle est liée à deux thèmes enseignés à la Haute école pédagogique aux étudiants du degré élémentaire : « Les apprentissages fondamentaux I » et « Les apprentissages fondamentaux II ». L'objectif de ces thèmes est de maîtriser les disciplines spécifiques à enseigner au degré élémentaire et leurs didactiques. Les étudiants découvrent alors les différents apprentissages fondamentaux: développer les habiletés langagières, développer les habiletés psychomotrices, développer la créativité, s'ancrer dans une culture, construire les fondements des notions de temps et d'espace, apprendre les gestes de l'étude et construire les bases de son rapport aux savoirs et apprendre à vivre ensemble. Nous postulons donc que lorsque les étudiants relèvent comme mission de l'école enfantine « les apprentissages fondamentaux », cela implique ceux mentionnés ci-dessus.

Lorsque tous les questionnaires ont été dépouillés, les réponses ouvertes ont été codées selon les six catégories, afin que M. Ruppen puisse, dans un traitement quantitatif, comparer les réponses globales des diverses catégories et analyser les corrélations entre les variables, grâce au programme informatique SPSS© (Quivy & Campenhoudt, 2006). Il nous a ensuite remis les données sous forme de statistiques.

## **Analyse des données**

Sur les 81 questionnaires envoyés, nous avons reçu 66 en retour, le taux de participation étant de 81%. Sur ce pourcentage, une personne n'a répondu à aucune question et une autre en a laissées quelques-unes de côté. Après avoir analysé globalement les résultats obtenus, nous allons regrouper les données en trois parties distinctes, selon les variables qui nous intéressent pour répondre à nos questions de recherche, c'est-à-dire : le genre, le niveau choisi et l'expérience dans le degré enfantin (si un stage a déjà été effectué dans les petits degrés ou non). Les réponses seront comparées afin de pouvoir, par après, les interpréter. Enfin, nous tenterons de porter un regard critique.

## 1. Représentations générales

### 1.1 Les missions de l'école enfantine

A la question : « *Pouvez-vous citer quatre missions différentes propres à l'école enfantine ?* », voici les réponses des étudiants, classées dans les catégories définies par le cadre conceptuel (socialisation, développement cognitif, développement affectif, garde/accueil) et dans deux nouvelles catégories apparues lors du dépouillement des questionnaires : développement corporel et apprentissages généraux/fondamentaux. Certaines réponses ayant été classées deux fois dans la même catégorie, nous avons différencié celles mentionnées une fois ou deux, puis fait le total.

Socialisation		Développement cognitif	
Mentionnée une fois	39.4%	Mentionné une fois	31.8%
Mentionnée deux fois	51.5%	Mentionné deux fois	21.2%
<b>Total</b>	<b>90.9%</b>	<b>Total</b>	<b>53%</b>
Développement affectif		Accueil/garde	
Mentionné une fois	37.9%	Mentionnés une fois	0%
Mentionné deux fois	3%	Mentionnés deux fois	0%
<b>Total</b>	<b>40.9%</b>	<b>Total</b>	<b>0%</b>
Développement corporel		Apprentissages fondamentaux	
Mentionné une fois	24.2%	Mentionnés une fois	30.3%
Mentionné deux fois	4.5%	Mentionnés deux fois	6.1%
<b>Total</b>	<b>28.7%</b>	<b>Total</b>	<b>36.4%</b>

**Tableau 3 : missions de l'école enfantine d'un point de vue général**

Commentaire du tableau 3 : Avec un taux de 90.9%, les étudiants citent dans une très forte majorité la fonction de socialisation et malgré la question demandant explicitement des missions « *différentes* », plus d'une personne sur deux en relève deux classées dans cette même catégorie. Une personne sur deux a écrit des missions dévolues au développement



cognitif et pour 21.2%, elles reviennent à deux reprises. Puis, le développement affectif est mentionné à 40.9%, juste avant les apprentissages fondamentaux à 36, 4%. Enfin, on retrouve à 28.7% tout ce qui est lié au développement corporel et en dernière position, avec un chiffre éloquent de 0%, on retrouve la mission dévolue à l'accueil et à la garde.

## 1.2 La mission la plus importante

Il a été demandé aux étudiants de relever, selon eux, la mission la plus importante de l'école enfantine.

<b>Socialisation</b>	<b>Développement cognitif</b>	<b>Développement affectif</b>	<b>Apprentissages fondamentaux</b>
83%	9.3%	1.5%	3%

**Tableau 4 : mission la plus importante à l'école enfantine d'un point de vue général**

Commentaire du tableau 4 : Pour 83% des étudiants interrogés, la mission la plus importante est dévolue à la socialisation. Puis, à plus petite échelle, 9.3% citent le développement cognitif, 3% les apprentissages généraux et enfin, à 1.5% le développement affectif. La fonction de garde/accueil et le développement corporel de l'enfant n'apparaissent pas du tout.

## 1.3 La mission la plus travaillée dans les degrés enfantins

Nous avons également demandé aux étudiants de relever la mission qu'ils pensent être la plus travaillée par les enseignants du degré enfantin. Ici, la notion d'importance n'est plus en jeu, c'est le temps consacré dans la journée à cette mission qui prime.

<b>Ne sait pas</b>	<b>Socialisation</b>	<b>Développement cognitif</b>	<b>Développement affectif</b>	<b>Apprentissages fondamentaux</b>
10.6%	57.6%	15.2%	1.5%	4.5%

<b>Socialisation et développement cognitif</b>	<b>Socialisation et développement affectif</b>
7.6%	3%

**Tableau 5 : mission la plus travaillée à l'école enfantine d'un point de vue général**

Commentaire du tableau 5 : 57.6% pensent que la socialisation est la mission la plus travaillée en classe, toutes les autres arrivant loin derrière avec 15.2% pour le développement cognitif, 4.5% pour les apprentissages en général, et 1.5% pour le développement affectif. On retrouve 10.6% de la population interrogée qui ne savent pas ou ne répondent pas à la question. En outre, 7.6% citent deux missions qui seraient travaillées à temps équitable : la socialisation et le développement cognitif et 3% la socialisation et le développement affectif.

Après ce tour d’horizon des représentations des étudiants, en général, nous allons maintenant comparer les réponses entre les hommes et les femmes, les gens en degré moyen et élémentaire et ceux ayant déjà fait un stage en enfantine avec les autres. Nous pourrions ainsi comparer leurs représentations et voir, dans quelle mesure elles se rejoignent.

## 2. Comparaison des représentations entre les genres

### 2.1 Les missions de l’école enfantine

	<b>Socialisation</b>		
	Citée une fois	Citée deux fois	<b>Total</b>
	36.4%	45.5%	<b>81.9%</b>
	40.7%	53.7%	<b>94.4%</b>

**Tableau 6 : mission de socialisation (distinction entre les genres)**

Commentaire du tableau 6 : Les femmes relèvent davantage la mission de socialisation que les hommes, mais il n’y a pas une énorme différence (13%). Pour les deux genres, c’est une mission importante comme le relèvent les hauts pourcentages (81.9% et 94.4%)

	<b>Développement cognitif</b>		
	Cité une fois	Citée deux fois	<b>Total</b>
	45.5%	18.2%	<b>63.7%</b>
	29.6%	53.7%	<b>83.3%</b>

**Tableau 7 : mission du développement cognitif (distinction entre les genres)**

Commentaire du tableau 7 : Les jeunes filles mentionnent davantage la mission de développement cognitif que les jeunes gens, avec une différence de 20%. Elles sont également 53.7% à répondre à la question sur les quatre missions de l’école enfantine, par *deux* activités relatives au cognitif contre 18.2% des jeunes gens.

Genre :	Développement affectif		
	Cité une fois	Cité deux fois	Total
	18.2%	9%	27.2%
	43%	1.9%	44.9%

**Tableau 8 : mission du développement affectif (distinction entre les genres)**

Commentaire du tableau 8 : Les filles mentionnent à 44.9 %, la mission relative au développement affectif contre 27.2% pour les garçons.

Genre :	Développement corporel		
	Cité une fois	Cité deux fois	Total
	36.4%	9.1%	45.5%
	22.2%	5.5%	27.7%

**Tableau 9: mission du développement corporel (distinction entre les genres)**

Commentaire du tableau 9 : Le développement corporel est relevé à 45.5% chez les jeunes gens pour 27.7% chez les jeunes filles.

Genre :	Apprentissages généraux/fondamentaux		
	Cités une fois	Cités deux fois	Total
	36.4%	0%	36.4%
	29.6%	7.4%	37%

**Tableau 10 : mission des apprentissages fondamentaux (distinction entre les genres)**

Commentaire du tableau 10 : Concernant les apprentissages fondamentaux, les pourcentages relevés dans les deux catégories sont vraiment très proches : 36.4% et 37%.

Le tableau ci-dessous récapitule les missions des plus au moins mentionnées, en faisant une comparaison directe entre les genres.

Hommes		Femmes	
Socialisation	81.9%	Socialisation	94.4%
Développement cognitif	63.7%	Développement cognitif	83.3%
Développement corporel	45.5%	Développement affectif	44.9%
Apprentissages fondamentaux	36.4%	Apprentissages fondamentaux	37%
Développement affectif	27.2%	Développement corporel	27.7%

**Tableau 11 : comparatif entre les missions des plus au moins mentionnées (distinction selon les genres)**

Commentaire du tableau 11 : Les hommes comme les femmes citent prioritairement les missions de socialisation et de développement cognitif. En troisième position, avec un taux à peu près égal, les hommes relèvent la mission liée au développement corporel (45.5%) et les femmes celle liée au développement affectif (44.9%). Puis tous deux citent à 36.4% et 37% les apprentissages fondamentaux. Enfin, les hommes mentionnent à 27.2% le développement affectif et les femmes le développement corporel à 27.7%.

## 2.2 La mission la plus importante

Genre :	Socialisation	Développement cognitif	Développement affectif	Apprentissages fondamentaux
Masculin	81%	18.1%	0%	0%
Féminin	85%	7.4%	1.9%	3.7%

**Tableau 12 : comparatif de la mission la plus importante selon le genre**

Commentaire du tableau 12 : Pour les hommes comme pour les femmes, la mission la plus importante de l'école enfantine est la socialisation, car elle est citée à respectivement 81% et 85%. Les jeunes gens relèvent deux fois plus le développement cognitif (18.1%) que les jeunes filles (7.4%). Ces dernières mentionnent encore les apprentissages fondamentaux (3.7%) et le développement affectif (1.9%) comme missions importantes alors que les hommes ne les citent pas une seule fois.

### 2.3. La mission la plus travaillée par le personnel dans les degrés enfantins

Genre :	Ne sait pas	Socialisation	Développement cognitif	Développement affectif	Apprentissages fondamentaux
Masculin	9%	54.5%	18.2%	9%	0%
Féminin	9.3%	59.3%	14.8%	0%	5.56%

Genre :	Socialisation et développement cognitif	Socialisation et développement affectif
Masculin	9%	0%
Féminin	7.4%	3.7%

**Tableau 13 : comparatif de la mission la plus travaillée en enfantine selon le genre**

Commentaire du tableau 13 : Les hommes comme les femmes pensent que la mission la plus travaillée au quotidien, dans les classes enfantines, est la socialisation, avec un taux de plus de 50%, puis, loin derrière le développement cognitif avec des taux compris entre 14 et 18.2%. Les hommes citent ensuite le développement affectif (9%) et les femmes les apprentissages fondamentaux (5.56%). Dans les deux catégories, on retrouve le même taux de personnes qui ne savent pas répondre à cette question (9%). 9% des jeunes gens et 7.4% des jeunes filles citent deux missions qui seraient autant présentes l'une que l'autre en enfantine, ce sont la socialisation et le développement cognitif. Et 3.7% de filles relèvent à part égale la socialisation et le développement affectif.

### 3. Comparaison des représentations entre les degrés élémentaire et moyen

Après avoir relevé les diverses représentations entre les jeunes gens et les jeunes femmes, regardons si l'on trouve des pensées divergentes sur les missions de l'école enfantine entre les étudiants suivant le cursus spécialisé pour les degrés enfantins (élémentaire) ou primaires (moyen).

#### 3.1 Les missions de l'école enfantine

Lorsque les étudiants doivent citer quatre missions du niveau enfantin, qui met lesquelles en avant ?

Degré :	Socialisation		
	Citée une fois	Citée deux fois	Total
	43.2%	56.7%	99.9%
	35.7%	46.4%	82.1%

**Tableau 14 : mission de socialisation (distinction entre les degrés)**

Commentaire du tableau 14 : 99.9% des étudiants du degré élémentaire relèvent la mission de socialisation de l'école enfantine, pour 82.1% des étudiants du degré moyen. Plus de la moitié des premiers et un peu moins des seconds mentionnent deux activités relatives à la socialisation.

Degré :	Développement cognitif		
	Cité une fois	Cité deux fois	Total
	21.6%	27%	48.6%
	46.4%	14.3%	60.7%

**Tableau 15 : mission de développement cognitif (distinction entre les degrés)**

Commentaire du tableau 15 : Les étudiants du degré moyen sont plus nombreux (60.7%) que les étudiants du degré élémentaire (48.6%) à relever le développement cognitif.

Degré :	Développement affectif		
	Cité une fois	Cité deux fois	Total
	51.4%	2.7%	54.1%
	21.4%	3.6%	25%

**Tableau 16 : mission de développement affectif (distinction entre les degrés)**

Commentaire du tableau 16 : Les personnes qui se forment spécialement pour le degré élémentaire relèvent deux fois plus (54.1%) la mission du développement affectif que les autres étudiants (25%).

Degré :	Développement corporel			
	Cité une fois	Cité deux fois	Total	
	Elémentaire	18.9%	5.4%	24.3%
	Moyen	32.1%	3.6%	35.7%

**Tableau 17 : mission de développement corporel (distinction entre les degrés)**

Commentaire du tableau 17 : Les étudiants du degré moyen sont plus nombreux (35.7%) que les autres (24.3%) à citer la mission de l'école enfantine relative au développement corporel.

Degré :	Apprentissages fondamentaux			
	Cités une fois	Cités deux fois	Total	
	Elémentaire	32.4%	10.8%	43.2%
	Moyen	28.6%	0%	28.6%

**Tableau 18 : mission des apprentissages fondamentaux (distinction entre les degrés)**

Commentaire du tableau 18 : Les apprentissages généraux/fondamentaux sont relevés à 43.2% par les étudiants du degré élémentaire et à 28.6% par ceux du degré moyen.

Le tableau ci-dessous récapitule les missions des plus au moins mentionnées, en faisant une comparaison directe entre la spécialisation.

Degré élémentaire		Degré moyen	
Socialisation	99.9%	Socialisation	82.1%
Développement affectif	54.1%	Développement cognitif	60.6%
Développement cognitif	48.6%	Développement corporel	35.7%
Apprentissages fondamentaux	43.2%	Apprentissages fondamentaux	28.6%
Développement corporel	24.3%	Développement affectif	25%

**Tableau 19 : comparatif entre les missions des plus au moins mentionnées (distinction selon la spécialisation)**

Commentaire du tableau 19 : Tous les étudiants mentionnent d'abord la mission de socialisation, ils sont donc du même avis. Puis, après les représentations divergent car ceux en

degré élémentaire relèvent le développement affectif, puis cognitif, les apprentissages fondamentaux et enfin le développement corporel, alors que ceux en degré moyen citent d'abord le développement cognitif, puis corporel, les apprentissages fondamentaux et le développement affectif.

### 3.2 La mission la plus importante

Spécialisation :	Socialisation	Développement cognitif	Développement affectif	Apprentissages fondamentaux
Elémentaire	86.5%	8.1%	2.7%	2.7%
Moyen	71.4%	10.7%	0%	3.5%

**Tableau 20 : comparatif de la mission la plus importante selon la spécialisation**

Commentaire du tableau 20 : Pour tous les étudiants, la mission la plus importante est la socialisation, puis le développement cognitif. Dans le degré élémentaire, on retrouve 2.7% d'étudiants qui citent le développement affectif et les apprentissages fondamentaux et 3.5% de personnes dans le degré moyen qui mentionnent les apprentissages fondamentaux.

### 3.3 La mission la plus travaillée à l'école enfantine

Spécialisation :	Ne sait pas	Socialisation	Développement cognitif	Développement affectif	Apprentissages fondamentaux
Elémentaire	5.4%	62.1%	8.1%	0%	8.1%
Moyen	14.2%	53.6%	25%	3.5%	0%

**Tableau 21 : comparatif de la mission la plus travaillée selon la spécialisation**

Commentaire du tableau 21 : Comme pour la question précédente, pour tous les étudiants, la mission la plus travaillée dans les classes enfantine est la socialisation (qui est relevée plus souvent par les étudiants du degré élémentaire). Puis, tous citent le développement cognitif (mais ceux du degré moyen sont trois fois plus nombreux). Viennent enfin les apprentissages fondamentaux (8.1% pour les étudiants du degré élémentaire) et le développement affectif (3.5% pour les étudiants du degré moyen).



#### 4. Comparaison des représentations entre les étudiants ayant déjà fait un stage en enfantine ou pas

A travers les résultats suivants, nous cherchons à savoir si les représentations des étudiants sur les missions de l'école enfantine diffèrent en fonction de leur pratique dans les degrés enfantins (par le biais de stages ou pas lors de la formation initiale).

Pour nommer les deux catégories, afin de lire aisément les tableaux, nous avons appelé « Avec expérience », les étudiants ayant fait au moins un stage dans les degrés enfantins et « Sans expérience » ceux qui en ont fait aucun.

##### 4.1 Les missions de l'école enfantine

	<b>Socialisation</b>		
	Citée une fois	Citée deux fois	<b>Total</b>
Avec expérience	37.9%	55.1%	<b>93%</b>
Sans expérience	57.1%	28.5%	<b>85.6%</b>

**Tableau 22 : mission de socialisation (distinction selon l'expérience)**

Commentaire du tableau 22 : Que les étudiants aient ou non de l'expérience dans les petits degrés, tous mettent en avant la fonction de socialisation, avec toutefois un taux légèrement supérieur pour les premiers.

	<b>Développement cognitif</b>		
	Cité une fois	Cité deux fois	<b>Total</b>
Avec expérience	31%	22.4%	<b>53.4%</b>
Sans expérience	43%	14.3%	<b>57.3%</b>

**Tableau 23 : mission du développement cognitif (distinction selon l'expérience)**

Commentaire du tableau 23 : Les étudiants citent le développement cognitif, avec un taux à peu près égal, compris en 53% et 58%.

	<b>Développement affectif</b>		
	Cité une fois	Cité deux fois	<b>Total</b>
Avec expérience	39.7%	3.4%	<b>43.1%</b>
Sans expérience	28.6%	0%	<b>28%</b>

**Tableau 24 : mission du développement affectif (distinction selon l'expérience)**

Commentaire du tableau 24 : Les étudiants qui ont déjà fait un stage dans les petits degrés sont plus nombreux (43.1%) à relever la mission du développement affectif que ceux qui n'en ont jamais fait (28%).

	<b>Développement corporel</b>		
	Cité une fois	Cité deux fois	<b>Total</b>
Avec expérience	24.1%	5.1%	<b>29.2%</b>
Sans expérience	28.5%	0%	<b>28.5%</b>

**Tableau 25 : mission du développement corporel (distinction selon l'expérience)**

Commentaire du tableau 25 : Concernant le développement corporel, il n'y pas une réelle différence de représentations entre les étudiants ayant de l'expérience ou non, car les deux taux sont proches du 29%.

	<b>Apprentissages fondamentaux</b>		
	Cité une fois	Cité deux fois	<b>Total</b>
Avec expérience	32.8%	6.9%	<b>39.7%</b>
Sans expérience	14.3%	0%	<b>14.3%</b>

**Tableau 26 : mission des apprentissages fondamentaux (distinction selon l'expérience)**

Commentaire du tableau 26 : Les étudiants ayant fait des stages dans les classes enfantines sont deux fois plus nombreux que les autres à relever les apprentissages fondamentaux, en effet, ils sont 39.7% contre 14.3%.

Ci-dessous, le tableau récapitule les missions des plus au moins mentionnées, en comparant directement les étudiants avec ou sans expérience.

« Avec expérience »		« Sans expérience »	
Socialisation	93%	Socialisation	85.6%
Développement cognitif	53.4%	Développement cognitif	57.3%
Développement affectif	43.1%	Développement corporel	28.5%
Apprentissages fondamentaux	39.7%	Développement affectif	28%
Développement corporel	29.2%	Apprentissages fondamentaux	14.3%

**Tableau 27 : comparatif entre les missions des plus au moins mentionnées (distinction selon l'expérience)**

Commentaire du tableau 27 : La socialisation est la mission la plus souvent citée par les deux catégories. Elle a plus de 40% d'écart avec la mission suivante : le développement cognitif qui est cité à 53.4% par les étudiants avec de l'expérience et à 57.3% par ceux qui n'en ont pas. Pour les premiers viennent ensuite les missions de développement affectif (43.1%), d'apprentissages fondamentaux (39.7%) et de développement corporel (29.2%). Pour les seconds, cet ordre est mélangé car ils mentionnent tout d'abord le développement corporel (28.5%), puis avec une différence minime le développement affectif (28%) et enfin les apprentissages fondamentaux (14.3%).

## 4.2 La mission la plus importante

	Socialisation	Développement cognitif	Développement affectif	Apprentissages fondamentaux
Avec expérience	86.2%	6.9%	1.7%	28.5%
Sans expérience	71.4%	28.6%	0%	0%

**Tableau 28 : comparatif de la mission la plus importante selon l'expérience**

Commentaire du tableau 28 : La socialisation est la mission la plus importante pour les étudiants car elle est citée à 86.2% pour ceux qui ont une expérience du terrain et 71.4% pour ceux qui en n'ont pas. Vient ensuite le développement cognitif qui est plus relevé par les étudiants sans expérience (28.6% pour 6.9%). Les étudiants qui ont déjà été enseigner en classe enfantine relèvent encore les apprentissages fondamentaux (28.5%) et le développement affectif (1.7%), contrairement aux autres qui ne les mentionnent pas.

### 4.3. La mission la plus travaillée par le personnel dans les degrés enfantins

	Ne sait pas	Socialisation	Dévelop. cognitif	Dévelop. affectif	Apprentissages fondamentaux
Avec expérience	10.3%	55.2%	15.5%	1.7%	5.1%
Sans expérience	0%	85%	14.3%	0%	0%

	Socialisation et développement cognitif	Socialisation et développement affectif
Avec expérience	8.6%	3.4%
Sans expérience	0%	0%

**Tableau 29 : comparatif de la mission la plus travaillée en enfantine selon l'expérience**

Commentaire du tableau 29 : 10.3% des personnes interrogées qui ont de l'expérience ne pensent pas savoir quelle est la mission la plus travaillée dans les classes enfantine. Tous citent d'abord la socialisation, mais ceux qui ont déjà fait un stage le font avec un plus faible pourcentage (55.2% pour 85%). Ensuite, avec une différence minime, les deux catégories relèvent le développement cognitif. Finalement, les gens plus expérimentés relèvent encore la socialisation et le développement cognitif (8.6%), les apprentissages fondamentaux (5.1%), la socialisation et le développement affectif (3.4%) pour finir avec le développement affectif (1.7%).

## Interprétation et discussion des résultats

Les résultats de la recherche vont être liés avec les éléments du cadre conceptuel et de la problématique. Cela permettra de comparer nos résultats avec ceux des recherches mentionnées plus haut. Afin d'éviter des répétitions, comme nous avons constaté que malgré les différentes variables les résultats se retrouvent, nous avons choisi de faire les liens théoriques avec les représentations générales, puis de relever simplement les différences et ressemblances au sein même de la variable.

### 1. Représentations générales sur l'école enfantine

Lorsque les étudiants de troisième année de la Haute école pédagogique (HEP) doivent citer quatre missions de l'école enfantine, ils ressortent tout d'abord la mission de socialisation avec un taux de plus de 90%. Et plus d'un étudiant sur deux, sur les quatre missions demandées, en relève deux liées à la socialisation. Pour eux, l'école enfantine fait vraiment la part belle à cette mission, au travers de rituels (« Quoi de neuf ? »), de jeux, de chants, de rondes,

d'ateliers où les élèves apprennent à interagir avec autrui, à se responsabiliser, à travailler ensemble, etc.

Un étudiant sur deux relève la mission de développement cognitif avec le début des apprentissages de l'écriture et des chiffres qui s'effectuent par divers jeux ou des fiches d'exercice.

En troisième position, les étudiants citent le développement affectif à 40.9%. Pour eux, l'école enfantine doit permettre aux enfants de développer leur estime de soi et leur identité, de se sentir bien en classe et d'être soutenu dans leur développement psychique.

Ensuite, nous retrouvons une nouvelle catégorie, qui n'était pas apparue dans la recherche de Périsset Bagnoud (2003) : les apprentissages fondamentaux. En effet, pour 36.4% des étudiants, une des missions de l'école enfantine est de les mettre en place dès la première année. Ceux-ci englobent divers apprentissages (développer les habiletés langagières et les habiletés psychomotrices, développer la créativité, s'ancrer dans une culture, construire les fondements des notions de temps et d'espace, apprendre les gestes de l'étude et construire les bases de son rapport aux savoirs et apprendre à vivre ensemble) qui auraient pu être séparés et classés dans les diverses catégories. Cette catégorie-ci est construite sur la base de ce que les étudiants ont appris à la HEP. En effet, deux cours nommés « Apprentissages fondamentaux I » et « Apprentissages fondamentaux II » sont dispensés durant la formation initiale, aux étudiants du degré élémentaire où ils apprennent à identifier les besoins de l'élève et les contraintes liées aux apprentissages fondamentaux, à connaître et mettre en place les principes pédagogiques et didactiques liés aux degrés élémentaires et à saisir et savoir construire les conditions préalables pour l'acquisition des apprentissages fondamentaux (Truffer Moreau, 2008). Les étudiants ont donc directement lié le nom de ces thèmes à une mission de l'école enfantine, sans chercher à ressortir plus précisément les divers apprentissages sous-jacents.

Enfin, les étudiants de la HEP ont parlé d'une autre mission que ni les cadres du Département de l'éducation, de la culture et du sport (DECS), ni les maîtresses enfantine avaient tenu compte (Périsset Bagnoud, 2007), il s'agit du développement corporel, englobant aussi bien le mouvement, que la motricité ou encore le schéma corporel. « Développer les habiletés motrices » fait partie du thème sur les apprentissages fondamentaux, travaillé durant la formation initiale, ceci pourrait expliquer que 28.7% mentionnent cette catégorie.

En comparant les représentations entre les étudiants de troisième année à la HEP et les différents acteurs de l'école enfantine (Périsset Bagnoud, 2003), nous constatons qu'il n'y a pas une énorme différence entre eux. En effet, la mission de socialisation est la plus fréquemment citée, suivie par celle relative au développement cognitif, puis par celle dévolue au développement affectif. Il est intéressant de relever que ce soient des étudiants, des cadres du DECS ou des maîtresses enfantine en fonction, tous citent les missions dans le même ordre. Par contre, nous retrouvons des différences liées à la fonction de garde/accueil. En effet, si elle est mentionnée quelques fois par les différents acteurs de l'école enfantine (Périsset Bagnoud) elle n'apparaît pas une seule fois chez les étudiants de la HEP. Cela démontre que pour tous, qu'ils soient des hommes ou des femmes, en degré élémentaire ou moyen, ayant déjà fait ou non un stage dans les degrés enfantine, l'école enfantine est liée à des apprentissages et n'est pas considérée comme une simple structure de garde ou d'accueil.

Lorsque les étudiants ont dû écrire quatre missions propres à l'école enfantine, ils ont donc cité à 90% la mission de socialisation, en cohérence avec la question suivante relative à la mission la plus importante car ils mentionnent cette dernière à 83%. Très loin derrière arrivent le développement cognitif, puis affectif et enfin les apprentissages fondamentaux.

Il apparaît donc très clairement que la socialisation est « la » mission de l'école enfantine, qui serait non seulement la plus importante mais également la plus travaillée en classe. En effet, 57.6% des étudiants pensent que les enseignants prennent du temps pour mettre en place des rituels et des jeux permettant le contact entre les élèves favorisant ainsi la transition « famille-école », et que dès les premiers mois, ils apprennent à devenir autonomes pour pouvoir trouver leur place au sein du groupe. La notion de « vie future » et de « passage à l'école primaire », ressort également car la socialisation serait une base pour permettre aux élèves d'affronter sereinement le reste de leur scolarité et même de leur vie. Cela rejoint ainsi les propos de Barblan (1997) qui met en avant l'importance de ces premiers liens qui se créent à l'école enfantine pour l'enfant qui se retrouve seul face à la société, à sa famille et à ses parents et de Ferry et Darcos (2003) qui parlent de l'élève qui doit affronter un nouveau monde.

Concernant le développement cognitif, les étudiants le citent toujours en deuxième position et bien après la socialisation, que ce soit pour la question relative à la mission la plus importante (9.3%) ou la plus travaillée en classe (15.2%). Ils pensent qu'il est important de préparer les élèves aux apprentissages de l'école primaire comme le disent Ferry et Darcos (2003) en parlant d'une réussite scolaire qui reposerait sur la solidité de la formation, dès leur plus jeune âge. Quelques étudiants parlent d'une pression que pourraient rencontrer les maîtresses en enfantine de la part des parents ou des enseignants en primaire, on retrouve ici la notion du modèle « constructif », où l'école et donc, les enseignants doivent répondre à un souci d'efficacité engendré par la société (Thévenon, 2008). Par contre, pour les étudiants interrogés, le développement cognitif n'est lié qu'aux premiers apprentissages (lecture, écriture, calcul) et pas aux mesures compensatoires pour lutter contre l'échec scolaire comme le soulignent Gilliéron Giroud (2007), Xavier et Darcos (2003), Bentolila (1997) ou encore Thévenaz-Christen (1997) qui pensent que l'école enfantine doit permettre de déceler les difficultés afin de mettre des mesures en place rapidement. Cela pourrait être expliqué par leur manque d'expérience pratique car ils n'ont jamais suivi une classe sur une année entière et n'ont peut-être donc pas réellement conscience du problème. Car les maîtresses enfantine actives qui ont été interrogées par Périsset Bagnoud (2007) mettent en avant les activités mises en place pour compenser certains déficits cognitifs : c'est qu'elles sont sans doute plus concernées au quotidien par l'échec scolaire.

Il est intéressant de relever que 7.6% des étudiants pensent que la mission la plus travaillée est la socialisation ou le développement cognitif, suivant que l'on se trouve dans le haut-Valais (priorité pour la socialisation) ou dans le bas-Valais (priorité pour le développement cognitif). En fonction de leurs expériences personnelles, ils relèvent donc une différence entre l'accent qui serait mis en avant, entre les deux parties du canton.

Les apprentissages fondamentaux et le développement affectif sont très faiblement mentionnés. Les étudiants parlent alors de donner envie aux enfants d'apprendre et de développer l'estime de soi.

Il faut également mentionner que lorsque les étudiants citent des activités qui sont réalisées en classe, que ce soient pour les missions de socialisation, de développement cognitif ou affectif, un mot revient très souvent : le jeu. En effet : jeux éducatifs, jeux libres, jeux de socialisation, les étudiants relèvent l'importance de l'apprentissage par ce biais. Ils ont sans doute été conscientisés des ces enjeux, à travers les cours sur les apprentissages fondamentaux où il est beaucoup question du jeu à l'école enfantine. Pour Plaisance (1986), le jeu a une place importante en classe car il permet aux enfants de se développer psychologiquement dans des conditions propices, grâce à un contexte éducatif aménagé selon leurs besoins.

Après une première interprétation des résultats en général, nous allons observer de plus près, les différences de représentations sur l'école enfantine, entre les hommes et les femmes, les étudiants du degré moyen et élémentaire et ceux qui ont déjà fait un stage en enfantine ou non. Ainsi, nous pourrons répondre à nos questions de recherche.

## 2. Représentations sur l'école enfantine : distinction hommes-femmes

A la question « *Pouvez-vous citer quatre missions différentes propres à l'école enfantine ?* », il ressort que les jeunes gens (81.9%) et les jeunes filles (94.4%) citent en premier lieu la socialisation, avec un faible pourcentage d'écart. Les femmes sont tout de même plus nombreuses à relever cette mission. Lorsqu'ils doivent préciser des activités concrètes, ils n'entrent pas dans les détails, se contentant généralement d'écrire à nouveau « socialisation ».

Après la socialisation, les deux catégories interrogées relèvent le développement cognitif, les jeunes filles étant plus nombreuses (83.3%) que les jeunes gens (63.7%) à le mentionner. Concernant les activités y relatives, ils citent tous les débuts de l'écriture, de la lecture et du calcul, la métacognition et la préparation à l'école primaire.

Puis, on trouve une divergence d'opinions pour la mission citée en troisième position : alors que les étudiantes parlent de développement affectif (44.9%), les étudiants eux, mettent en avant le développement corporel (45.5%). Les femmes seraient plus attentives à l'affect que les hommes car il semblerait qu'elles soient plus sensibles à la relation à l'autre et à la réalisation de soi émotionnelle (Mateo 2003 & Ramé 2001), cela pourrait expliquer un plus fort pourcentage liée à cette catégorie.

Ensuite, ils relèvent les apprentissages fondamentaux à un taux quasi égal (36.5%) et pour finir, les hommes citent en dernière position le développement affectif (27.2%) et les femmes le développement corporel (27.7%).

Nous remarquons donc que les deux missions qui ressortent le plus, sont citées dans le même ordre d'importance par les hommes et les femmes, il s'agit de la socialisation et du développement cognitif. Cela rejoint les propos de Gilliéron Giroud (2007) qui explique que les gens ont des représentations sur un préscolaire surtout dévolu à la socialisation ou privilégiant le développement cognitif. Dans sa recherche, Périsset Bagnoud (2007) constatait que les hommes signalent davantage que les femmes les activités de socialisation et nous constatons qu'avec les étudiants, c'est le contraire qui se produit.

En réponse à la question sur la mission la plus importante de l'école enfantine, les étudiants citent tout d'abord la socialisation, puis le développement cognitif. Cela est tout à fait cohérent avec les réponses précédentes mais par contre, si les étudiantes relèvent à nouveau avec un plus fort pourcentage la socialisation, cette fois-ci les étudiants sont plus nombreux à citer le développement cognitif.

Concernant la mission la plus travaillée en classe par le personnel enseignant, on retrouve une fois encore les mêmes missions dans le même ordre, c'est-à-dire les jeunes femmes comme les jeunes hommes pensent que la socialisation est la plus présente (~57%), puis le développement cognitif (~16%).

### 3. Représentations sur l'école enfantine : distinction entre degré élémentaire et moyen

Comme nous l'avons déjà dit, les étudiants se destinant aux degrés enfantins jusqu'en deuxième primaire se spécialisent à la HEP dans le degré élémentaire et ceux voulant travailler dans les classes de troisième jusqu'en sixième primaire fréquentent le degré moyen. Nous avons voulu chercher s'il y avait des différences entre leurs représentations de l'école enfantine.

Lorsqu'ils citent quatre missions de l'école enfantine, tous les étudiants du degré élémentaire (100%) répondent d'abord la socialisation. Nous postulons qu'ils sont 100% à relever cette catégorie car lors des thèmes sur les apprentissages fondamentaux, l'accent est mis sur le jeu et la socialisation à travers notamment les pédagogies de Montessori et de Fröbel. Cependant, pour les étudiants du degré moyen la socialisation est également importante car elle est mentionnée à 82%.

Puis, les étudiants du degré élémentaire relèvent la mission du développement affectif (54%) alors que les autres citent le développement cognitif (60%). Il y a donc une différence de représentations que nous retrouvons encore lorsque les étudiants du degré moyen mentionnent, en troisième position, le développement corporel (35.7%) alors que l'autre catégorie relève la mission de développement cognitif (48.6%).

Enfin, dans l'ordre des missions les plus fréquemment citées, en quatrième position les deux catégories parlent des apprentissages fondamentaux, avec tout de même un taux plus haut pour les étudiants du degré élémentaire (43% pour 29%). Cela peut s'expliquer par la présence des thèmes 7E5 et 7E6 dispensés aux étudiants se destinant aux petits degrés, qui sont directement liés aux apprentissages fondamentaux.

Pour finir, les gens du degré élémentaire relèvent la mission du développement corporel et les autres la mission du développement affectif. Cet ordre d'apparition des missions lors des réponses recueillies rappelle celui constaté entre les hommes et les femmes. Cela est certainement dû au fait que l'on retrouve plus de personnes de sexe masculin dans le degré moyen que dans l'élémentaire, donc forcément les représentations entre ces deux variables se rejoignent.



Au sujet de la mission la plus importante, nous ne retrouvons aucune divergence d'opinions, quel que soit le degré, tous mentionnent la socialisation avec un taux compris entre 71% (pour les moyens) et 87% (pour les élémentaires). En deuxième place se trouve le développement cognitif mais il est nettement moins cité (~9% pour les deux catégories).

Quant à la mission qui serait la plus travaillée à l'école enfantine, tous relèvent une fois encore la socialisation (avec un taux de +10% pour les élémentaires), puis le développement cognitif. Pour celui-ci, si les étudiants du degré moyen relèvent cette mission à 25%, ils ne sont que 8% de l'autre degré à la mentionner.

#### 4. Représentations sur l'école enfantine : distinction entre les étudiants ayant déjà fait un stage en enfantine ou pas

« Le manque d'informations [...] favorisent l'émergence de représentations qui vont circuler de bouche à oreille... » (Jodelet, 1989, p.34). Cette phrase de Jodelet démontre ce que nous avons cherché à comparer entre les étudiants qui avaient déjà fait au moins un stage dans une classe enfantine ou pas. Il est en effet possible que les étudiants qui ne se sont jamais rendus sur le terrain manquent d'informations concrètes sur les missions de l'école enfantine et développent par conséquent d'autres représentations que ceux ayant déjà eu une expérience pratique. L'interprétation-ci des résultats va permettre de nous rendre compte s'il y a une divergence de représentations, en fonction de l'expérience pratique.

Lorsque les étudiants relèvent les missions de l'école enfantine, on retrouve en tête du classement celle dévolue à la socialisation, avec tout de même 10% pour les gens qui ont de l'expérience. Puis on retrouve une fois encore, le développement cognitif avec un taux à peu près égal pour les deux catégories (~55%).

Les réponses se distinguent lorsque les étudiants qui ont déjà fait un stage relèvent ensuite le développement affectif, les apprentissages fondamentaux et le développement corporel alors que les étudiants sans expérience pratique mentionnent le développement corporel, le développement affectif et enfin les apprentissages fondamentaux.

Lorsqu'il s'agit de mentionner la mission la plus importante de l'école enfantine, les uns comme les autres relèvent la socialisation, avec tout de même 10% de plus pour ceux ayant de l'expérience. Puis, ces derniers mentionnent les apprentissages fondamentaux alors que les autres citent le développement cognitif. C'est une différence intéressante à relever car jusqu'à présent, c'était toujours la socialisation et le développement cognitif qui ressortaient comme missions les plus importantes.

Enfin, nous constatons que pour les gens qui n'ont jamais fait de stage en enfantine, les missions les plus travaillées en classe sont la socialisation et le développement cognitif, alors que pour les autres, ils citent également les apprentissages fondamentaux et le développement affectif. De plus, ces derniers lient également à 8.6%, la socialisation et le développement cognitif qui sont considérés comme autant importants, suivant que la classe enfantine est

située dans le haut ou dans le bas-Valais et ils sont également 3.4% à lier la socialisation au développement affectif.

## 5. Commentaires pour conclure l'interprétation

Gilliéron Giroud disait que : « Des études montrent que les représentations des missions actuelles de l'école enfantine sont extrêmement diverses et parfois polarisées autour d'un préscolaire surtout dévolu à la socialisation ou privilégiant le développement cognitif » (2007, p. 10). Au terme de notre recherche, nous constatons que, quels que soient le sexe, le niveau de formation choisi et les expériences pratiques, cela n'influence pas énormément sur les représentations estudiantines qui sont focalisées prioritairement sur la socialisation et le développement cognitif.

La socialisation est la mission qui est toujours citée en premier, qui est considérée comme la plus importante et la plus travaillée dans les degrés enfantins. Nous pouvons cependant nous demander si ce n'est pas un stéréotype de donner autant d'importance à cette mission au détriment de toutes les autres. Il serait intéressant d'aller sur le terrain pour chercher si effectivement une grande partie du temps et des apprentissages est dévolue à la socialisation ou si ce n'est qu'un stéréotype partagé par tous les étudiants.

Dans notre recherche la mission dévolue à l'accueil/garde n'a aucunement été mentionnée, contrairement à ce qui a été relevé dans celle de Périsset Bagnoud (2007) ce qui est positif car cela démontre que tous les étudiants en formation initiale, quel que soit le niveau choisi lient l'école enfantine à une notion d'apprentissages. De plus, de nouvelles catégories ont émergé : les apprentissages fondamentaux et le développement corporel. Ces dernières sont mentionnées par les étudiants, contrairement aux cadres du Département de l'éducation, de la culture et du sport (DECS) et aux maîtresses en enfantine, certainement car ils ont des cours spécifiques consacrés aux apprentissages fondamentaux, dont le développement corporel en fait partie.

## Conclusion

### 1. Réponses aux questions de recherche

Au terme de ce travail, des réponses aux questions de recherche peuvent être amenées.

*« Dans quelle mesure les représentations entre les jeunes hommes et les jeunes femmes sur le degré enfantin sont-elles similaires ? »*

Les représentations entre les hommes et les femmes sur l'école enfantine ne varient pas énormément. En effet, les missions les plus souvent citées sont la socialisation et le développement cognitif et elles apparaissent dans le même ordre. Entre outre, les jeunes femmes citent plus le développement affectif que le développement corporel et vice-versa. A pourcentages quasiment égaux, les deux catégories interrogées citent à nouveau la

socialisation puis le développement cognitif pour la mission la plus importante et la plus travaillée à l'école enfantine.

Avec ces résultats, nous déduisons que le genre influence quelque peu les représentations des étudiants.

*« Dans quelle mesure les représentations des étudiants en degré élémentaire et moyen sur le degré enfantin sont-elles similaires ? »*

Nous constatons que pour les étudiants des deux degrés, la mission la plus fréquemment citée, la plus importante et la plus travaillée en classe est la socialisation même si les étudiants en degré élémentaire la mentionnent toujours avec un taux légèrement supérieur. Mais lorsqu'ils citent, en général, des missions de l'école enfantine, les avis ne sont plus tout à fait les mêmes car les étudiants du degré élémentaire relèvent beaucoup plus souvent le développement affectif et les autres beaucoup plus le développement cognitif. Et les premiers mentionnent plus les apprentissages fondamentaux et les seconds le développement corporel.

Nous constatons que suivant le degré, certaines représentations diffèrent. Nous pouvons donc dire que le degré de formation choisi (et donc les cours suivis lors de la formation initiale) joue un certain rôle sur les représentations.

*« Dans quelle mesure les représentations entre les étudiants de troisième année ayant déjà fait un stage en enfantine ou non sur le degré enfantin sont-elles similaires ? »*

Lorsque les étudiants relèvent quatre missions propres au degré enfantin, ils citent tous la socialisation et le développement cognitif, la première étant plus mentionnée par les gens qui ont déjà fait un stage et la seconde par ceux ne s'étant jamais rendu dans une classe enfantine. Ensuite, l'ordre des missions diffère complètement entre les deux catégories. En effet, les gens avec de l'expérience donnent plus d'importance au développement affectif, puis aux apprentissages fondamentaux et enfin au développement corporel alors que les autres mentionnent d'abord le développement corporel puis le développement affectif et les apprentissages fondamentaux.

On retrouve également une divergence d'opinions lorsqu'il s'agit de citer la mission la plus importante car si tous mentionnent d'abord la socialisation, ceux qui ont déjà fait un stage mentionnent ensuite les apprentissages fondamentaux alors que les autres relèvent le développement cognitif. Et nous constatons également que pour les gens qui n'ont jamais fait de stage en enfantine, les missions les plus travaillées en classe sont uniquement la socialisation et le développement cognitif alors que les autres citent également les apprentissages fondamentaux et le développement affectif.

La variable « expérience » modifie donc un peu les représentations estudiantines.

## 2. Nouvelles propositions de recherche

Durant l'élaboration de ce travail, nous avons identifié différentes directions qu'il aurait pu prendre. L'analyse des résultats et les réponses aux questions de recherche nous ont également indiqué différentes pistes qui nous semblent intéressantes pour des recherches ultérieures.

Les représentations des étudiants sur les missions de l'école enfantine sont désormais connues. Nous avons remarqué que certaines sont citées à l'unanimité et d'autres varient selon la question et la variable. Il serait maintenant très intéressant de se rendre sur le terrain et d'aller rechercher quelles sont réellement les missions travaillées au quotidien à l'école enfantine et dans quelle proportion et si effectivement la socialisation a une place aussi importante que ce qu'il en ressort des représentations estudiantines.

Malgré le genre, l'expérience et le degré, les représentations ne varient pas énormément. C'est la socialisation et le développement cognitif qui se distinguent très souvent des autres missions. Est-ce que ce consensus de réponses pourrait être expliqué par le fait que les étudiants échangent depuis trois ans sur leurs idées, leurs expériences et leurs opinions, pendant les cours et en dehors et que c'est pour ça que leurs représentations seraient si proches? On pourrait refaire ce même travail, avec un échantillonnage composé d'étudiants de première année et comparer, afin de voir s'il y a des différences liées à l'avancée dans la formation.

Pour comprendre pourquoi la socialisation a une telle importance pour les étudiants, nous pourrions également chercher si cette mission est particulièrement mise en avant, dans le curriculum de la Haute école pédagogique et/ou lors des cours dispensés à l'institution.

Dans les réponses du questionnaire, il est ressorti plusieurs fois que le focus sur les apprentissages n'est pas le même dans le haut ou le bas-Valais. Dans le haut-Valais, l'accent serait mis sur la socialisation et dans le bas-Valais sur le développement cognitif. On pourrait chercher si cette représentation est fondée et si oui, pourquoi y a-t-il une telle différence dans un même canton et qu'est-ce que cela change concrètement pour les élèves en terme d'apprentissages.

### **Distance critique**

Tout au long de la recherche et lors de la rédaction, nous avons pu identifier ses limites. Nous allons donc émettre des critiques sur différents domaines.

En premier lieu, nous tenons à dire que nous sommes consciente que notre recherche est effectuée sur un échantillon restreint de 81 personnes qui se divise encore, suivant les variables étudiées. Par conséquent, les résultats ne sont pas généralisables. Ils ne concernent que les gens ayant répondu et nous ne pouvons pas appliquer ces résultats à une échelle plus grande. C'est une étude de cas.

La méthode choisie a certaines limites auxquelles nous n'avions pas pensées. En effet, tout d'abord, les questions n'ont pas été toutes bien comprises ou intégrées car lorsque nous demandions de citer quatre missions *différentes*, beaucoup d'étudiants en relevaient deux identiques. C'est pour cette raison que lors de l'analyse des résultats, nous avons différencié dans les tableaux, les réponses citées une ou deux fois.

Nous avons également rencontré des problèmes lors du codage des réponses. Effectivement, ce n'était pas évident de les catégoriser car elles n'étaient pas toujours très explicites. Comme il était impossible d'interroger directement les étudiants pour plus de précisions, cette méthode ne le permettant pas, nous avons dû parfois trancher pour l'une ou l'autre catégorie, selon notre jugement personnel. C'est pourquoi, il est possible que certaines fois, nous ayons mal interprété les réponses et les résultats peuvent ne pas retranscrire parfaitement la réalité. Le même problème s'est posé lorsque les réponses étaient écrites en allemand et que nous avons dû les traduire. Comme tous les mots ne se trouvaient pas dans notre dictionnaire, nous avons dû les catégoriser du mieux possible, sans être réellement certaine du sens.

Nous sommes également consciente que nous avons eu de la chance de pouvoir continuer la recherche de Périsset Bagnoud (2007) car cela nous a facilité l'écriture d'une partie de la théorie.

Nous aurions pu mieux exploiter notre questionnaire, concernant la question relative aux activités réalisées à l'école enfantine. Comme nous n'avons pas codé ces réponses, nous n'avons pas de statistiques qui auraient pu nous aider à comparer les missions citées avec les activités, afin de constater s'il y a une cohérence entre elles ou non.

## Références bibliographiques

Barblan, L. (dir.) (1997). Le devenir de l'enfant à l'école élémentaire. Perspectives de formation en éducation de base. Lausanne, Loisirs et pédagogie.

*Bases légales* (Loi concernant la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS), Art. 10, 4 octobre 1996).

[Page web].

Accès : [http://www.hepvs.ch/index.php?option=com\\_content&task=view&id=490&Itemid=475](http://www.hepvs.ch/index.php?option=com_content&task=view&id=490&Itemid=475) [17.08.08]

*Bases légales* (Règlement concernant le plan d'étude de la formation initiale de la Haute école pédagogique du Valais (HEP), Art. 2, 12 mars 2003).

[Page web].

Accès : [http://www.hepvs.ch/index.php?option=com\\_content&task=view&id=490&Itemid=475](http://www.hepvs.ch/index.php?option=com_content&task=view&id=490&Itemid=475) [17.08.08]

Bentolila, A. (1997). L'école de la dernière chance, in: Cahiers pédagogiques, n°352, p. 42-44.

CIRCE I (1972). *Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande. Travail de la Commission interdépartementale de coordination de l'enseignement primaire*. Neuchâtel : CIIP/SR/TI et Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaire.

CIIP (1992). *Objectifs et activités préscolaires*. Neuchâtel : CIIP/SR/TI.

Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) (1999)

*Die Ausbildung von Lehrpersonen für die Basisstufe. Prospektivstudie*

[Page web]. Accès: <http://www.edk.ch/dyn/bin/16792-16798-1-d57a.pdf> [17.08.08]

Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) (s.d.)a

*Age d'entrée à l'école*. [Page web]. Accès: <http://www.cdip.ch/dyn/15429.php> [27.01.09]

Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) (s.d.)b

*Ecole enfantine obligatoire*. [Page web]. Accès: <http://www.cdip.ch/dyn/15414.php> [21.08.08]

Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) (s.d.)c

*HarmoS*. [Page web]. Accès: <http://www.cdip.ch/dyn/11737.php> [31.01.09]

Département de l'instruction publique du canton du Valais (DIP-VS) (1994). *L'école enfantine : objectifs et suggestions pédagogiques*. Sion.

DIP (1986). *L'école enfantine, objectifs et suggestions pédagogiques*. Sion (VS) : Département de l'Instruction publique.

DIP (1994). L'école enfantine, objectifs et suggestions pédagogiques. Sion (VS) : Département de l'Instruction publique.

Dubet, F. & Martucelli, D (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil.

Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Ferry, L & Darcos, X. (2003). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? 2003-2004. Les programmes*. XO Editions.

Fierz, S. & Schnidrig, B. (2002). L'enquête par questionnaire [Polycopié]. Haute école pédagogique du Valais.

GRAP (1989). Plan d'études romand pour les classes de 1<sup>ère</sup> à 6<sup>ème</sup> primaire. Neuchâtel : CIIP/SR/TI.

Gilliéron Giroud, P. (2007) *L'école enfantine en Suisse romande et au Tessin : état de situation et questions actuelles*. Lausanne : URSP.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

Libratti, M. & Passerieux, C. (2000). *Les chemins des savoirs en maternelle*. Lyon, Chronique sociale.

*Mesures scolaires et éducatives* (Loi sur l'enseignement spécialisé du canton du Valais, Art. 11, 25 juin 1986).

Mateo, A et al. (2003). Les filles face aux études scientifiques. Réussite scolaire et inégalités d'orientation. Bruxelles : Université de Bruxelles.

Montandon, C. ; Osiek, F. (1997). La socialisation à l'école du point de vue des enfants, in : *Revue française de pédagogie*, n° 118, p.43-51.

Mosconi, N. (1994). *Femmes et Savoirs. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, P. (2000). Le rôle de l'école première dans la construction des compétences, in : *Revue préscolaire*, 38/2, p.6-11.

Pasche Gossin, F. (1998). La place de l'école enfantine au sein du processus de scolarisation, in : *Educateur*, 2, p.39-41.

Périsset Bagnoud, D. (2003). La place des femmes dans l'enseignement valaisan : une histoire sociale. *Educateur spécial*, 56-57.

Périsset, D. & Darbellay, I. (2002, Avril). L'enseignement, métier féminin, métier féminisé ? *Résonances*, 6-7.

Périsset Bagnoud, D. (2007). Missions et activités de l'école première : de la fonction au discours. In M. Bolsterli & O. Maulini (Ed.), *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages*. (pp.21-37). Bruxelles : De Boeck Université.

Perregaux, Ch. (s.d.) *L'entrée à l'école, entre reconnaissance des ressources langagières familiales et socialisation scolaire*. Genève : Université, FPSE.

Perregaux, Ch. (1994). *Odysee : Accueils et Approches interculturelles*. Neuchâtel: COROME.

Pfeuti, S. (1996). *Représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques*. Neuchâtel : Espace Louis-Agassiz.

Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : PUF.

Quivy R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Ramé, S. (2001). *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*. Paris : L'Harmattan.

Serveur suisse de l'éducation.(s.d)a. *Le degré préscolaire : les conditions d'admission*. [Page web]. Accès: <http://www.educa.ch/dyn/62931.asp> [01.09.08]

Serveur suisse de l'éducation.(s.d)b. *Le degré préscolaire : quels programmes d'études ?* [Page web]. Accès: <http://www.educa.ch/dyn/62934.asp> [01.09.08]

Serveur suisse de l'éducation. (s.d)c. *Le degré préscolaire : vue d'ensemble*. [Page web]. Accès: <http://www.educa.ch/dyn/62910.asp> [23.01.09]

Service valaisan de l'enseignement. (2008) *Organigramme du SE*. [Page web].Accès : [http://www.vs.ch/NavigData/DS\\_13/M14175/fr/Organigramme%20du%20SE.pdf](http://www.vs.ch/NavigData/DS_13/M14175/fr/Organigramme%20du%20SE.pdf) [18.08.08]

Thévenon, E. (2008) *Quelle école pour demain ? Ecole maternelle : de l'enfant à l'élève*. [Page web]. Accès:[http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/france\\_829/label-france\\_5343/les-numeros-label-france\\_5570/lf54-ecole-demain\\_7101/quelle-ecole-pour-demain\\_7104/ecole-maternelle-enfant-eleve\\_18729.html](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/france_829/label-france_5343/les-numeros-label-france_5570/lf54-ecole-demain_7101/quelle-ecole-pour-demain_7104/ecole-maternelle-enfant-eleve_18729.html) [17.08.08]

Thévenaz Christen; Th. (1995). Un programme pour la maternelle, pourquoi pas... mais avec quelles orientations et quelles démarches ? in : *Cahiers pédagogiques*, 352, p.21-22.

Truffer Moreau, I. (2008). *Formation initiale: descriptif de cours*. Codes 7E5, 7E6. [Polycopié]. Haute école pédagogique du Valais.



## **Liste des annexes**

**Annexe I :** questionnaire

**Annexe II :** grille d'analyse

## Questionnaire

1. **Genre**            masculin            féminin
  
2. **Site d'immatriculation**    St-Maurice            Brig
  
3. **Spécialisation**    degré élémentaire            degré moyen
  
4. **Avez-vous déjà effectué un stage en enfantine ?**    oui            non
  
5. **Si oui, combien de fois ?**
  
6. **Pour une durée totale de combien de semaines ?**  
  
   Bas-Valais            Haut-Valais  
Nbre de semaines :
  
7. **Pouvez-vous citer quatre missions différentes propres à l'école enfantine ?**
  - 
  - 
  - 
  -
  
8. **Selon vous, que font les élèves dans les classes enfantines ? (exemples concrets)**
  
  
9. **Quelle est, pour vous, la mission la plus importante de l'école enfantine ?**

**10a. Pour quelles raisons à votre avis?**

**10. Quelle est, selon vous, la mission la plus travaillée par les enseignants du degré enfantin ?**

**11a. Pour quelles raisons selon vous ?**

**11. Avez-vous des remarques ?**

## Grille d'analyse

Catégories	Socialisation	Développement cognitif	Développement affectif	Accueil/garde	Apprentissages fondamentaux	Développement corporel
<b>Indicateurs</b>	Se faire une place dans le groupe  Apprendre à coopérer  Apprendre à devenir autonome  Comprendre et s'approprier les règles du groupe  Respecter les règles  Dialoguer avec des camarades et des adultes  Prendre la parole  Ecouter  Prendre sa place dans les discussions  Se faire de nouveaux amis  Passer du milieu familial à l'école enfantine	S'étonner et se questionner  Expérimenter  Transiter entre l'école enfantine et primaire  Construire ses connaissances  Structurer ses pensées  Apprendre en termes de savoirs (lecture, calcul, mathématiques)  Découvrir activement  Faire des jeux éducatifs  Développer la créativité  Développer le langage	Grandir  Explorer des milieux moins familiers  Trouver sa place et ses repères, s'adapter  Développer son jugement personnel  Enrichir son expérience sensible (à travers les dessins et les arts plastiques)  Avoir du plaisir  Faire des jeux symboliques  Développer son image de soi  Développer sa personnalité	Goûter  Ecouter des histoires sans intention d'apprentissage  Jouer sans intention d'apprentissages  Jouer librement	Apprentissages fondamentaux  Apprentissages généraux	Développer la motricité globale  Développer la motricité fine  Apprendre à tenir un crayon  Développer la latéralisation  Exercer des mouvements  Oser s'exprimer par des mouvements  Percevoir et travailler le schéma corporel  Développer ses compétences sensorielles

**Remarque :** la catégorie « Apprentissages fondamentaux » n'a pour indicateurs que les apprentissages fondamentaux ou généraux car dès que ceux-ci sont détaillés par les étudiants, ils entrent automatiquement dans une autre catégorie.

## **Attestation d'authenticité**

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.

Je certifie avoir respecté le code éthique et déontologique de la recherche en le réalisant.

Fully, le 16 février 2009.

Valentine Dorsaz