

Représentations des pratiques éducatives chez les professionnel-le-s de la petite enfance

Étude comparative



El Hadi Saada et Jean-Jacques Ducret

Novembre 2009

**Représentations
des pratiques éducatives
chez les professionnel-le-s
de la petite enfance**

Étude comparative

El Hadi Saada et Jean-Jacques Ducret

Novembre 2009

Remerciements

Nous remercions notre collègue F. Ducret pour le traitement statistique de cette recherche et pour ses conseils, ainsi que nos collègues Daniela Di Mare Appéré, Dominique Gros, Narain Jagasia et Muriel Pecorini pour leur relecture attentive du présent document. Nous tenons également à remercier vivement Renata Pegoraro, enseignante à l'École d'éducateurs et d'éducatrices du jeune enfant, pour ses précieuses remarques et réflexions lors de la rédaction de la version finale de la présente étude.

Compléments d'information :

Jean-Jacques Ducret

Tél. +41/0 22 546 671 15

jean-jacques.ducret@etat.ge.ch

El Hadi Saada

Tél. +41/0 22 342 62 69

elhadi.saada@wanadoo.fr

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia

Tél. +41/0 22 546 71 14

narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<http://www.ge.ch/sred>

Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

Fax +41/0 22 546 71 02

Document 09.015

*Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité
du Service de la recherche en éducation.*

Table des matières

Résumé	5
I. Introduction.....	7
But de l'étude	7
Historique	8
Population interrogée et limites de l'enquête	9
Le cognitif, l'affectif et le social dans le développement et l'éducation du jeune enfant....	11
II. Présentation de l'enquête	13
III. Analyse des résultats	15
1. Activités éducatives.....	15
1.1 Fréquence des activités éducatives et pédagogiques	15
1.2 Emploi du temps.....	19
2. Objectifs éducatifs et pédagogiques	22
2.1 Objectifs généraux.....	22
2.2. Objectifs d'acquisition de compétences cognitives.....	26
3. Programme préscolaire.....	30
4. Activités éducatives en IPE et scolarité en 1 ^{re} enfantine.....	33
5. Collaboration pédagogique entre collègues de la même institution.....	35
6. Collaboration entre IPE et l'école enfantine	38
7. Les attentes concernant la formation continue	40
IV. Conclusion	43
1. Rappel des objectifs	43
2. Synthèse des résultats.....	44
3. Remarques finales	46
Références bibliographiques	49
Annexes	51

Résumé

Faisant suite à des recherches sur l'évaluation des compétences cognitives chez les enfants de 4 ou 5 ans entrant à l'école enfantine ainsi que sur le développement cognitif des mêmes compétences chez les enfants de 3-4 ans, le présent travail a pour objet de présenter les résultats d'une enquête comparative sur les représentations que les éducatrices de la petite enfance, d'un côté, et les enseignantes d'école enfantine, de l'autre, se font des finalités de leur métier. Par là, nous souhaitons contribuer à la réflexion en cours, tant dans le domaine de la recherche que dans celui des politiques de l'éducation, sur les conditions les plus favorables permettant d'accompagner le développement cognitif et langagier des enfants d'âge préscolaire (entre 3 et 4-5 ans) et de faciliter leur entrée à l'école enfantine (ou premier cycle scolaire).

Les résultats présentés ici, qui concernent le canton de Genève, révèlent une certaine propension à minimiser, chez une proportion non négligeable de professionnel-le-s de la petite enfance, le rôle incitatif que l'éducation publique des enfants entre 3 et 4 peut avoir dans l'accompagnement de leur développement cognitif et de ses effets sur la scolarité ultérieure. Une telle sous-estimation est certes pour une part justifiée par la crainte que la tendance à avancer l'âge de la scolarité conduise à soumettre les jeunes enfants à des exigences indues. Il n'empêche que le jeune enfant est, comme ses aînés, un être mû non seulement par des besoins et intérêts affectifs et sociaux, mais également par des intérêts cognitifs, ces trois dimensions de la personne étant au demeurant difficilement séparables, sinon pour des fins d'analyse. En conséquence, la nécessaire résistance des professionnel-le-s de l'éducation des jeunes enfants contre toute pression qui réduirait les 3-4 ans au rôle d'élèves ne doit pas empêcher de voir ce que les enfants ont inversement à perdre si on ignore leur être cognitif et leur soif d'apprendre.

Les enfants fréquentant les institutions de la petite enfance acquièrent un début d'autonomie et des compétences sociales qui leur seront utiles lors de leur entrée à l'école. Il en va certainement de même sur le plan des acquisitions cognitives. Mais lorsqu'elle est présente, la minimisation du rôle des institutions préscolaires peut freiner leurs apports au développement et aux apprentissages cognitifs et langagiers plus ou moins spontanés susceptibles de servir de base aux acquisitions ultérieures. Ces apports, qui incluent un début de familiarisation avec l'écrit, peuvent se faire par des activités, ludiques ou non, spécialement conçues à cet effet, pour autant bien sûr que ces activités tiennent compte de l'originalité et de la spécificité de la pensée du jeune enfant. Sans préteriter les domaines de l'affectivité et du social, il serait souhaitable que la formation des professionnel-le-s de la petite enfance permette aux éducateurs et éducatrices d'investir davantage les champs cognitif et préscolaire, de prendre pleinement conscience de la vie intellectuelle déjà très riche du jeune enfant, et, corrélativement, de saisir ainsi la possible portée de pratiques pédagogiques psychologiquement fondées sur les futurs apprentissages scolaires des enfants de 3 à 4 ans.

I. Introduction

But de l'étude

Le présent travail a pour objet de présenter les résultats d'une enquête sur les représentations croisées que les éducatrices de la petite enfance, d'un côté, et les enseignantes d'école enfantine, de l'autre, se font des finalités de leur métier¹. Par cette enquête, nous souhaitons contribuer à la réflexion en cours, tant dans le domaine de la recherche que dans celui des politiques de l'éducation, sur les conditions les plus favorables permettant d'accompagner le développement cognitif des enfants d'âge préscolaire (entre 3 et 4-5 ans) et de faciliter leur entrée à l'école enfantine (ou premier cycle scolaire).

En Suisse, on sait que la tendance est de généraliser à l'échelle nationale une entrée à l'école enfantine à 4 ans qui, à Genève et dans d'autres cantons, pour n'être pas obligatoire, est déjà largement suivie dans les faits par la très grande majorité des enfants qui y sont accueillis². On sait aussi l'importance qu'il y a, pour minimiser les risques d'échecs scolaires futurs de commencer très tôt à familiariser les jeunes enfants avec leur vie scolaire à venir, ce qui ne veut pas dire imposer à ces enfants des démarches d'apprentissage qui ne feront sens que lorsqu'un certain développement psychomoteur, affectif, cognitif et social sera atteint. Ce souci est surtout valable pour les enfants qui vivent dans une culture familiale dans laquelle est absente une certaine préparation à l'école que l'on trouve au contraire dans les milieux spécialement bien adaptés au fonctionnement de notre société et de son système scolaire³. Tout en étant attentif à la nécessité de protéger la petite enfance face à certaines attentes sociales, nous partageons la conviction que, vu le rôle aujourd'hui prédominant joué par la maîtrise de connaissances et de contraintes de plus en plus nombreuses et spécifiques dans le fonctionnement de la société contemporaine, il est tout aussi nécessaire de réviser la vision

¹ Quant bien même la majorité des professionnel-le-s de l'éducation et de l'enseignement du jeune enfant sont des éducatrices et des enseignantes, nous alternerons dans la suite, et d'un paragraphe à l'autre, l'usage du féminin et du masculin, ceci afin d'éviter de renforcer l'idée que ces métiers sont essentiellement dévolus aux femmes. Par ailleurs, lorsqu'il s'agira de désigner l'ensemble des membres des deux professions, nous utiliserons parfois des formules telles que « les professionnel-le-s de l'éducation du jeune enfant », ou plus simplement « l'ensemble des professionnel-le-s interrogées », etc.

² Voir au sujet de la fréquentation des institutions genevoises de la petite enfance ainsi que les attentes des parents à cet égard Le Roy-Zen Ruffinen O. et Pecorini M. (2005). Aujourd'hui accepté par la majorité des cantons de Suisse romande, le Concordat intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS) fixe à 4 ans révolus l'entrée à l'école obligatoire. Un tel choix aura pour conséquence que les institutions de la petite enfance vont devoir prendre en charge dans un futur proche des enfants qui auront presque 5 ans lorsqu'ils pourront rejoindre cette école. Ce qui rend encore plus nécessaire une réflexion renouvelée sur les finalités de l'éducation dans les années qui précèdent l'entrée à l'école.

³ Sur l'impact de la préscolarisation sur les résultats obtenus dans les premières années primaires, voir par exemple : Caille, 2001 ; Eurydice, 2009 ; Jarousse, Mingat, Richard, 1992 ; Suchaut, 2008, 2009. Ces recherches ont montré que, en France, la fréquentation de l'école maternelle française par des enfants de 3 ans de milieu défavorisé tend ultérieurement à réduire leur moindre niveau de performances scolaires par rapport à leurs camarades de milieu favorisé, du moins pendant les premières années d'école primaire. L'écart se creuse hélas de nouveau par la suite (Caille, Rosenwald, 2006). D'autres mesures devraient alors être considérées pour éviter ce nouvel écart entre enfants provenant de familles défavorisées et enfants provenant de familles offrant de bonnes conditions pour franchir sans échec les étapes de la scolarité obligatoire.

que l'on pouvait se faire de cette éducation il y a à peine deux ou trois décennies. En d'autres termes, l'éducation préscolaire⁴ est aujourd'hui confrontée à un tournant majeur du fonctionnement social qui nous contraint de réfléchir à l'éducation qu'il convient de donner aux enfants de 3 à 4 ans. Pour rassurer d'emblée toutes les personnes qui craignent, non sans raison, que les réflexions sur les débuts de la vie scolaire et sur l'éducation préscolaire se fassent au détriment de la qualité de vie des enfants, disons d'emblée que ce qui, à nos yeux, devrait sortir de ces réflexions est le soutien ou, si besoin, la création d'environnements et contextes éducatifs dont certaines caractéristiques sont proches de celles que l'on peut, par exemple, trouver dans des familles d'éducateurs et d'enseignants, ou dans des institutions de la petite enfance, qui parviennent à allier de manière harmonieuse le souci du bien-être et de l'autonomie (relative) des enfants et le souci de les préparer à leur future vie scolaire. Il ne s'agit pas de faire des jeunes enfants de petits « singes savants », mais seulement de les préparer à devenir des membres à part entière de la dite « société de la connaissance »⁵, c'est-à-dire des membres qui sauront non seulement agir dans une telle société pour le bien de tous, mais aussi en mesurer les apports et les limites par rapport à des enjeux qui la dépassent.

Historique

Notre propre réflexion sur les environnements éducatifs favorables au développement intellectuel⁶ s'inscrit dans le prolongement des travaux que nous avons effectués ces dernières années et qui avaient pour objet l'essor des compétences cognitives des enfants entre 3 et 5 ans (Saada, 2006 ; Ducret et al., 2008 ; Jamet et al., 2008). Nous avons choisi à cet effet de nous rendre dans un petit nombre d'écoles enfantines (2001-2004) puis d'institutions de la petite enfance (IPE), afin d'inviter les enfants qui le voulaient bien à résoudre des problèmes à leur portée et permettant de cerner ces compétences. Ces travaux et une visite complémentaire d'une école maternelle de la région parisienne nous ont permis non seulement de recueillir de précieuses informations sur les potentialités intellectuelles des jeunes enfants, mais de prendre du même coup connaissance de la variété des visions et pratiques éducatives propres aux professionnel-le-s de la petite enfance. Sachant l'importance des environnements et contextes cognitifs dans le développement intellectuel et les apprentissages des enfants⁷, l'idée s'est

⁴ Par *préscolaire* nous entendons dans cette étude, et selon le contexte, soit l'année ou les deux années qui précède(nt) l'entrée à l'école (enfantines comprises), soit une forme plus ou moins développée de préparation aux futurs apprentissages faisant l'objet d'un enseignement – forme mise en œuvre dès l'année ou les deux années précédant l'entrée à l'école. Le deuxième sens englobe le premier.

⁵ Cette caractérisation de notre société ne doit pas être prise sans réserve. Dans toutes les sociétés, les connaissances ont joué un rôle de liant. Disons que notre société se distingue par la nature technique, scientifique et rapidement changeante des connaissances qui conditionnent son fonctionnement.

⁶ Nous utilisons ici l'adjectif « intellectuel » en lieu et place de « cognitif » pour éviter de trop fréquentes répétitions. Soulignons cependant la nuance qui existe entre ces deux qualifications du développement. Par « intellectuel », peut être visée au premier chef la capacité qu'a l'intelligence d'établir des relations logiques (au sens le plus général) entre les objets qu'elle considère, et ceci dès la période sensori-motrice de sa construction. Par « cognitif », peut être en priorité visé l'apport des connaissances dans le fonctionnement de cette intelligence (« connaissances » étant ici entendu dans un sens très général qui couvre celles acquises par le bébé alors même qu'il ne parle pas encore et qui sont alors indissociablement liées à ses comportements sensori-moteurs). Nous ne chercherons pas à démêler plus avant ici les liens qui unissent intelligence et connaissance.

⁷ A l'exception des partisans d'un innéisme extrême, qui croient que ce qui relève des acquisitions individuelles ne concerne qu'une couche très superficielle des connaissances, tous les autres courants des recherches sur l'apprentissage et le développement attribuent un rôle important aux environnements matériel et social dans lesquels apprentissages et développement s'effectuent en enrichissant progressivement le bagage cognitif et les instruments intellectuels de l'intelligence (l'intelligence sociale et l'intelligence émotionnelle y comprises). Voir

immédiatement imposée d'y consacrer quelques études, et en tout premier lieu de conduire une enquête par questionnaire auprès de toutes les institutions genevoises de la petite enfance afin de recueillir le maximum d'information au sujet des représentations que les éducateurs et éducatrices se font de leur mission et des activités proposées aux enfants. Cette interrogation sur les missions et les activités était dès le départ orientée par notre volonté d'acquérir une connaissance statistiquement fondée des environnements cognitifs offerts aux jeunes enfants de 3, voire 2 ans, tels qu'ils se laissent entrevoir à travers les réponses à une telle enquête. C'est la raison pour laquelle, comme on le verra plus loin, les questions composant notre questionnaire tendaient à rendre explicite la propre représentation que les professionnel-le-s se font de la portée de leurs activités sur le développement cognitif des enfants et sur les liens possibles de ces activités avec le futur parcours scolaire de ces enfants, mais aussi sur l'importance de ce développement par rapport aux autres dimensions, psychomotrices, affectives et sociales, de l'évolution psychologique des tout-petits.

Population interrogée et limites de l'enquête

Bien entendu, les conclusions que nous pourrions tirer de cette enquête par questionnaire devraient être complétées par des observations systématiquement conduites dans un nombre suffisant d'institutions pour permettre d'atteindre une vision plus claire, différenciée et empiriquement fondée des environnements cognitifs variés offerts aux enfants qu'elles accueillent, et plus ou moins orientés vers des apprentissages préscolaires. Ces observations devraient permettre de détecter dans les activités observées, mais aussi dans l'agencement du temps, de l'espace, des rapports sociaux, etc., les éléments qui, même en dehors de toute volonté explicite, contribuent ou sont susceptibles de contribuer au développement cognitif et sociocognitif des enfants, et de permettre à ceux-ci d'acquérir certaines compétences qui pourront servir de bases à leur futur parcours scolaire, étant entendu que ce développement et ces acquisitions ne doivent en aucun cas se faire au détriment de leur évolution psychomotrice, affective et sociale, chacune de ces quatre dimensions du développement général bénéficiant au demeurant du progrès des trois autres.

Pour faire ressortir la spécificité des représentations que les éducateurs et éducatrices de la petite enfance se font de leur mission, ainsi que de la portée et des objectifs de leurs pratiques, nous avons étendu notre enquête aux enseignant-e-s d'école enfantine afin de recueillir également leurs jugements, non seulement sur leurs propres pratiques, mais également et surtout sur les objectifs des activités éducatives qui devraient, à leurs yeux, être poursuivis dans les institutions de la petite enfance. Ces deux mondes professionnels partagent-ils une vision commune de l'éducation extra-familiale du jeune enfant dans l'année ou dans les deux ans qui précèdent son entrée dans l'institution scolaire, quant à l'attention que cette éducation porte ou devrait porter au développement cognitif de cet enfant, ainsi qu'à une certaine préparation à la vie et aux apprentissages scolaires qui l'attendent ? Ont-ils au contraire des attentes différentes quant au rôle de cette éducation ? Envisagent-ils ou non une continuité entre les IPE et l'école enfantine et entre leur métier respectif, ou encore entre leur formation respective ?

Ce genre d'interrogations, que nous reprendrons et examinerons plus en détail plus loin, et la double enquête à laquelle elles nous ont conduits, sont forcément dépendantes des traditions culturelles locales dans lesquelles elles sont conçues. La visite déjà mentionnée d'une école

à ce sujet les actes des trois colloques « Constructivisme et éducation » organisés par le SRED en 2000, 2003 et 2007 (Ducret, J.-J. (éd.), 2001, 2005, 2009).

maternelle de la région parisienne accueillant des enfants de 3 ans, les discussions informelles que nous avons eues avec son personnel, laissent suspecter que les résultats d'une enquête auprès des enseignantes de l'école maternelle française ne seraient pas identiques en tout point à ceux que nous présentons dans ce rapport⁸. Mais même à Genève, les premières observations, certes superficielles, que nous avons pu faire dans des institutions différentes révèlent que les visions peuvent différer selon les traditions ou les orientations revendiquées (ceci est particulièrement clair dans le cas des écoles⁹ Montessori). Ces différences de culture institutionnelle se reflètent-elles dans les réponses que nous avons recueillies ? Si nous pouvons constater quelques indices allant dans ce sens, il n'en reste pas moins que dans l'ensemble, une vision de l'éducation des jeunes enfants avant leur entrée à l'école enfantine tend à dominer.

Comme on le verra en effet, les informations recueillies sur différents plans tendent pour la plupart à révéler chez les éducateurs comme chez les enseignants d'école enfantine une vision majoritaire de l'éducation préscolaire sous-estimant l'importance, sinon du développement cognitif envisagé de manière globale, du moins de l'appui qu'il peut recevoir dans les IPE, et sous-estimant surtout les potentialités de certains apprentissages préscolaires comparativement aux objectifs et activités qui concernent le développement socio-affectif et le bien-être de l'enfant.

Mais les différences de culture n'existent pas seulement entre les différentes institutions de la petite enfance. Elles peuvent résider au sein d'une seule institution. Une limitation de notre enquête tient en particulier au fait que notre recueil d'informations ne permet pas de distinguer si les professionnel-le-s des IPE qui ont répondu au questionnaire ont ou non charge d'enfants de 3-4 ans au sein de leur institution. Une enquête complémentaire devrait être également conduite dans le but d'examiner dans quelle mesure une telle prise en charge tend à diminuer les réticences observées face à une place plus grande attribuée à une certaine préparation, chez l'enfant de 3-4 ans, à ses futurs apprentissages scolaires, ce que laisse supposer la moindre résistance que les enseignantes de l'école maternelle française semblent opposer à l'idée d'apprentissages préparatoires, au moins dès 3 ans, aux futurs apprentissages scolaires.

En tous les cas, il est bien clair que nous devons prendre avec précaution l'image que nous retournent les professionnel-le-s des institutions de la petite enfance et de l'école enfantine à travers leurs réponses à un questionnaire inévitablement incomplet et volontairement un peu incisif en raison de la mise au premier plan du cognitif et du rôle de préparation aux apprentissages scolaires que peuvent jouer les IPE.

⁸ Le colloque « Scolariser la petite enfance ? », organisé par le SRED à Genève en 2004 laissait entrevoir deux attitudes contraires chez les enseignantes de l'école maternelle française présentes à ce colloque face à une scolarisation plus poussée de celle-ci, incluant non seulement un programme scolaire dont nous verrons une illustration plus loin, mais une démarche évaluative explicite et relativement poussée. Les « pour » et les « contre » paraissaient s'équilibrer. Les refus face à l'idée d'une scolarisation plus poussée des enfants de 3 ans qui, en France, sont accueillis dans leur quasi-totalité à l'école maternelle paraissaient néanmoins moins grands chez ces enseignantes que ceux exprimés lors de notre enquête par les éducatrices et enseignantes genevoises et que l'on exposera plus loin.

⁹ Il est évident que le nom adopté pour désigner une institution de la petite enfance peut être et est généralement lourd de sens. Parler d'« école » ou parler de « jardin d'enfants » entraîne des représentations différentes quant à ce qui peut se dérouler dans ces institutions. Dans un « jardin », on crée les conditions les plus favorables au développement des êtres qui le peuplent. Dans une « école » (exception faite de la métaphorique « école de la vie »), on envisage une activité d'enseignement. A nos yeux, toute institution éducative de qualité comporte toujours ces deux facettes, y compris l'institution familiale.

Le cognitif, l'affectif et le social dans le développement et l'éducation du jeune enfant

Avant d'entrer dans la présentation de notre enquête et de ses résultats, soulignons une nouvelle fois que le privilège assez manifeste accordé dans notre enquête à la composante cognitive du développement psychologique du jeune enfant ou encore à des activités préparatoires des futurs premiers apprentissages scolaire, par rapport aux autres composantes de ce développement (la motricité, l'affectif, et le social) ne signifie pas une sous-estimation de ces autres composantes. Elles sont tout aussi essentielles que les composantes proprement cognitive et intellectuelle¹⁰ dans le développement psychologique de l'enfant. Mais, et nous y reviendrons dans nos conclusions, nous avons eu le sentiment, lorsque nous allions interroger les enfants dans les IPE, et précédemment d'ailleurs aussi dans les écoles enfantines genevoises, que la place du cognitif dans le développement complet de l'enfant était trop rarement considérée à sa juste valeur, sauf d'un point de vue très général, qui prête peu à conséquence pour l'organisation concrète des activités éducatives. Sans mettre en doute le rôle crucial d'un développement affectif et social dans l'essor du jeune enfant, nous visons cependant, à travers la présentation de notre enquête et l'examen de nos résultats, à faire partager à l'ensemble des professionnel-le-s du jeune enfant, la prise de conscience, acquise en science du développement psychologique (Ducret J.-J. [éd.], 2009), de la nécessité d'un certain appui et une certaine direction donnés par l'adulte à des activités favorisant un développement cognitif sociologiquement approprié chez des enfants dont le milieu familial n'a pas forcément les ressources nécessaires à cet effet – voire même des activités qui ne sont pas sans lien de filiation avec les apprentissages scolaires à venir. La question subsiste cependant de savoir quelles sont les conséquences, sur le développement cognitif des enfants, d'une certaine crainte que nous avons cru pouvoir détecter dans bien des réponses aux questions formulées dans notre enquête face à l'idée d'une plus grande place accordée explicitement à certaines dimensions de ce développement, voire de quelques apprentissages préscolaires, dans les activités en IPE (le nombre, la logique, l'entrée dans l'écrit, etc.). Pour résoudre cette question de manière plus assurée que nous pourrions le faire ici, des études comparatives supplémentaires devraient être réalisées dans les prochaines années. Conduites en partie sur le modèle de ce qui a pu être fait dans les grandes enquêtes conduites à l'étranger, au sujet des effets comparés de différents modes d'éducation extra-familiale préscolaire sur les parcours scolaires ultérieurs des enfants, ces études devraient toutefois prendre davantage en considération la spécificité des environnements cognitifs proposés aux jeunes enfants, et être en conséquence précédées par des enquêtes de terrain réalisées avec l'appui du personnel des IPE et avec les écoles de formation des professionnel-le-s ayant la charge des enfants de 3 ans. Il faut reconnaître ici un certain retard des universités et instituts suisses romands dans la mise en place de recherches portant sur cette période de transition entre institutions préscolaires et scolaires que vit l'enfant de 3-4 ans dans nos cantons. Si l'on veut que tous les enfants bénéficient autant que faire se peut d'une certaine égalité des chances au départ de leur parcours scolaire, de telles enquêtes devront inévitablement être réalisées dans le futur.

¹⁰ Nous utilisons volontairement ici les deux adjectifs pour insister sur les deux facettes du fonctionnement de l'intelligence : le rôle des connaissances et la fonction proprement intellectuelle d'établir des relations logiques ou prélogiques (les relations logiques au sens le plus strict du terme n'apparaissent pas avant l'acquisition d'une pensée pleinement opératoire, soit avant environ l'âge de 7 ans ; voir Piaget et Inhelder, 1970), et par là de regrouper et de différencier les objets matériels ou intellectuels sur lesquels le sujet agit ou auxquels il pense.

II. Présentation de l'enquête

Cette enquête a pour but, entre autres, de rapporter et d'examiner les priorités dans les objectifs éducatifs visés, la place accordée à des activités d'apprentissage, les contenus cognitifs considérés, ou encore la transition ou le passage des enfants entre les institutions de la petite enfance (IPE) et la première année de l'école élémentaire.

Plus généralement, l'étude sur les représentations croisées du métier et des pratiques pédagogiques chez les éducatrices et chez les enseignantes de 1^{re} enfantine permet de mieux saisir les objectifs et les priorités éducatives visées par les IPE et l'école enfantine. Pour recueillir les données de ce travail, nous avons élaboré deux questionnaires, l'un à l'attention des éducatrices, l'autre des enseignantes, portant sur quatre axes : les activités éducatives, les objectifs pédagogiques, la collaboration entre les collègues et la formation continue¹¹. À quelques nuances près, les mêmes questions étaient proposées aux éducatrices et aux enseignantes. La plupart des questions qui seront examinées dans la suite de ce rapport étaient présentées sous deux formes de choix d'items, la première en classant ceux-ci par ordre de priorité (de 1, le plus important, à 6 ou 7, le moins important) et la deuxième en cochant le degré d'importance pouvant être attribué à chacun des items (de *très important* à *pas du tout important*). Pour d'autres questions, il s'agissait plus simplement de répondre par oui ou par non (par exemple à la question de savoir si les pratiques éducatives conduites en IPE doivent ou non avoir un lien avec la future scolarisation des enfants). Enfin, une question qui a trait à la valeur ou non d'un programme tel que celui que l'on trouve en France à l'attention des écoles maternelles appelait un bref commentaire justifiant la réponse qui lui était donnée et nous permettant de mieux cerner les représentations des professionnel-le-s de la petite enfance face à l'idée de valoriser davantage les volets « développement cognitif » et « préparation aux futurs apprentissages scolaires » dans les activités proposées par les IPE aux enfants de 3-4 ans. Une première version du questionnaire avait été préalablement soumise à quelques éducatrices pour nous permettre de nous assurer que les questions posées faisaient sens.

Les questions posées aux éducateurs et aux enseignants d'école enfantine avaient pour objectif de livrer des informations apportant des éléments de réponse à nos propres interrogations, à savoir notamment : quelles sont les compétences recherchées à travers les objectifs éducatifs ? Quels sont les apprentissages proposés dans les activités ? Quelle est la part de la dimension cognitive et la part de la dimension sociale visées par les apprentissages ? Quels sont les objectifs d'apprentissage considérés comme prémisses à la préscolarisation ? Quelles sont les préoccupations pédagogiques des deux institutions ? Quelles sont les collaborations entre les deux institutions ? Quels sont le fonctionnement et les cultures institutionnelles ? Y a-t-il ou non continuité entre les objectifs d'apprentissage (pédagogiques) propres aux deux institutions ? Dans quelle mesure les apprentissages contribuent-ils à l'entrée dans la culture de l'écrit et la numération ?

¹¹ Ces deux questionnaires sont joints en annexe au présent rapport.

Les résultats présentés ci-dessous sont issus des réponses anonymes aux questionnaires provenant de 240 éducatrices et de 188 enseignantes ; 539 questionnaires avaient été envoyés dans les IPE, et 336 aux enseignantes de 1^{re} enfantine. Nous savons que dans quelques IPE les questionnaires ont été discutés collectivement avant que des réponses individuelles nous soient envoyées. Comme mentionné dans notre introduction, nous n'avons cependant pas d'information au sujet de la situation de chacune des éducatrices qui nous ont retourné le questionnaire par rapport à leur institution (et notamment l'âge moyen des enfants dont elles avaient la charge).

III. Analyse des résultats

1. Activités éducatives

L'une des tâches des professionnel-le-s de la petite enfance consiste à élaborer des situations éducatives visant des apprentissages adaptés aux possibilités des enfants dont elles ont la charge. Ce qui implique, d'une part, des objectifs pédagogiques à court et moyen termes, et d'autre part, une conception des apprentissages proposés reposant sur un contenu cognitif et social. Pour cerner la part de telles activités dans le fonctionnement des IPE, nous avons cherché à connaître leurs fréquences, par rapport à d'autres activités, ainsi que le temps global consacré à ces activités. Comme on va le constater dans les deux graphiques qui suivent, par opposition aux activités cognitives, ce sont dans leur ensemble les activités sociales, affectives et motrices qui paraissent au premier rang des préoccupations des enseignants comme des éducateurs, du moins si on les mesure au temps consacré à chacun des types d'activités.

1.1 Fréquence des activités éducatives et pédagogiques

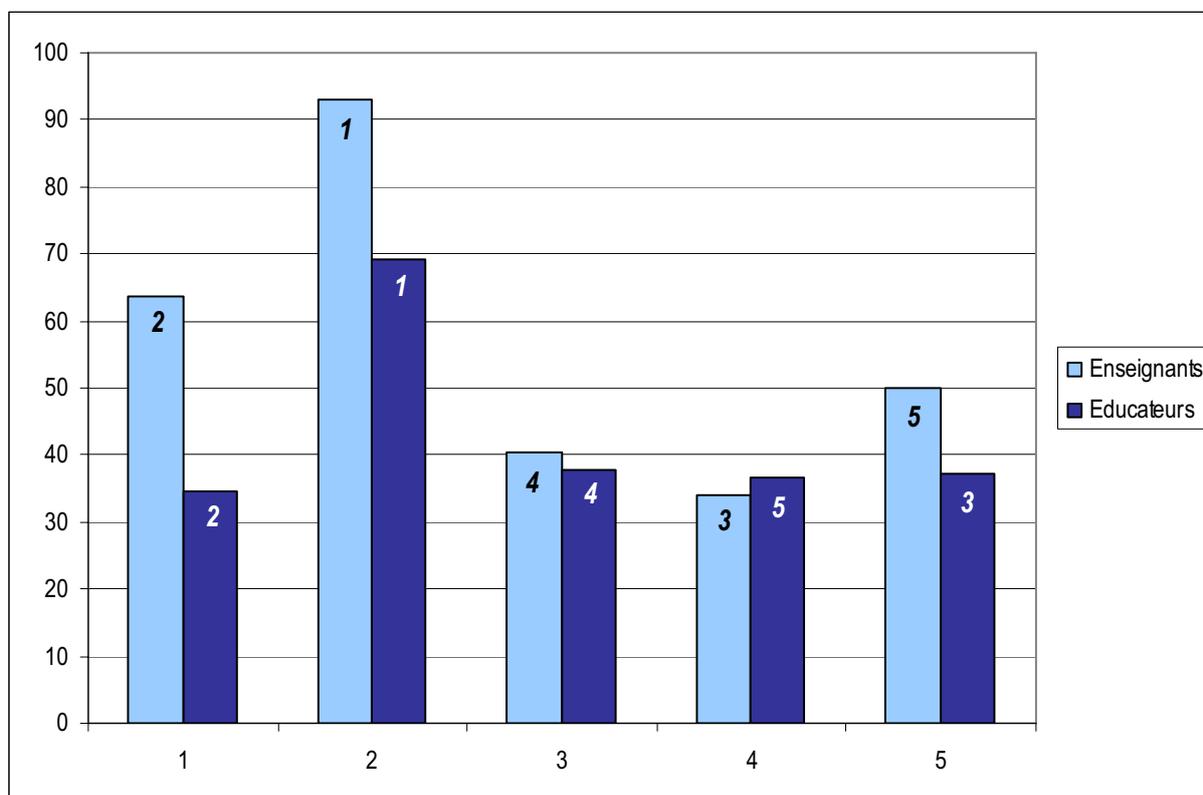
La question concernant la fréquence des activités éducatives et pédagogiques a été posée en ces termes :

Quelles sont selon vous les activités éducatives les plus fréquentes en IPE [pour les éducatrices] ou en première enfantine [pour les enseignantes] ? Veuillez les classer par ordre d'importance, en marquant le chiffre 1 pour la plus importante jusqu'au 5 pour la moins importante.

Dans le graphique 1 ci-dessous, l'échelle verticale représente les proportions d'éducateurs ou d'enseignants qui ont placé au *n*-ième rang (indiqué en italiques dans chaque colonne) les activités 1 (apprentissage de la motricité) ou 2 (apprentissage des règles sociales) ou 3 (familiarisation avec le nombre) ou 4 (entrée dans l'écrit) ou 5 (familiarisation avec les sujets de l'environnement). Pour comprendre la pleine signification de ces proportions, il faut savoir en outre que si les éducateurs comme les enseignants sont en plein accord pour placer, en majorités de 69.2% et de 93.1%, au premier rang d'importance l'activité 2 (apprentissage des règles sociales) puis, en majorités un peu plus faibles de 34.6% et de 63.8%, au deuxième rang d'importance l'activité 1 (apprentissage de la motricité), et s'ils se retrouvent également pour placer au même quatrième rang l'activité 3 (familiarisation avec le nombre), leur jugement est contraire pour les points 4 et 5. Alors que, face à l'item 4 (entrée dans l'écrit), la plus grande proportion des enseignants (à savoir 34%) lui attribue le troisième rang d'importance, face à ce même item 4, la plus grande proportion des éducateurs (à savoir 50%) lui attribue le cinquième rang. Au contraire, en ce qui concerne l'item 5 (les activités sur l'environnement), alors qu'une majorité de 50% des enseignants lui attribue le cinquième rang, une majorité de 36% des éducateurs lui attribue le troisième rang. Si l'on considère ce dernier point, cela signifie que parmi les 64% des éducateurs restants, des proportions plus petites que 36% d'éducateurs attribuent à cet item 5 le premier, le deuxième, le quatrième ou le cinquième rang ; leur choix n'est en conséquence pas représenté dans le graphique (puisque des majorités plus grandes attribuent ces rangs à d'autres items). En résumé, toujours

par rapport à cet item 5 (activités sur l'environnement), ce que montre le graphique 1 est que, alors qu'une majorité de 50% d'enseignants lui attribue le cinquième rang, une majorité d'éducatrices lui attribue le troisième rang. Et inversement pour l'item 4 (entrée dans l'écrit) : alors qu'une majorité d'éducatrices lui attribuent le cinquième rang, une majorité d'enseignants lui attribue au contraire le troisième rang.

Graphique 1. Fréquence des activités éducatives et pédagogiques



1. Les apprentissages de la motricité globale et fine
2. L'apprentissage des règles sociales
3. La première familiarisation avec les nombres et la numération écrite
4. L'entrée dans l'écrit (une première familiarisation avec la lecture et l'écriture)
5. Les activités visant une familiarisation avec les sujets de l'environnement (observation et expérimentation)

Les numéros en italiques dans chaque colonne désignent le rang attribué à chaque type d'activités.

(i) L'**apprentissage des règles et compétences sociales** (2) constitue la première des finalités éducatives des enseignantes (92%) comme des éducatrices (69%). Nous reviendrons dans l'examen du point suivant sur l'écart assez considérable entre enseignantes et éducatrices concernant l'importance accordée à la socialisation. De manière générale, cette focalisation sur le thème de la socialisation traverse l'ensemble des thèmes abordés dans cette étude. Comme le suggère le recueil d'un certain nombre de commentaires développés par les éducatrices et les enseignantes à la question, traitée plus loin, de l'utilité d'un programme à *la française* pour la préscolarisation des enfants de 3 ans, cette socialisation semble souvent conçue par un certain nombre d'entre elles sans prise en considération de sa dimension cognitive et de la logique de la pensée qui la sous-tend. Il convient cependant d'insister ici sur le fait que l'apprentissage des règles (par exemple l'écoute de l'autre, attendre son tour, se concerter, agir et interagir, saisir l'intention d'autrui, etc.) repose sur des processus socio-

cognitifs et pas seulement sociaux. En effet, comprendre et respecter les règles communes du groupe consiste en des processus d'assimilation et d'intériorisation des rapports à autrui qui relèvent de mécanismes d'acquisition cognitive en partie communs à ceux que l'on constate sur le terrain de la structuration de l'espace, du temps, de la pensée logique, du nombre, etc. (par exemple, la coordination des points de vue ou la découverte de la réciprocité de certaines relations). Il en va de même pour la compréhension d'une consigne et pour se représenter le but recherché par les activités proposées. Cette manière possiblement réductrice de considérer la socialisation peut d'ailleurs, inversement, aller de pair avec le peu d'attention à la composante sociale des apprentissages cognitifs proposés aux jeunes enfants. A supposer que cette sous-estimation de la dimension cognitive du processus de socialisation, et la sous-estimation de la dimension sociale des acquisitions cognitives propres aux jeunes enfants soient bien présentes chez une majorité des adultes en charge de l'éducation de ces enfants, la question se pose naturellement des effets d'une telle double mésestimation sur les apprentissages cognitifs et sociaux des tout-petits. A priori, on peut faire l'hypothèse que les professionnel-le-s qui sont averti-e-s de ce double impact du social sur le cognitif et du cognitif sur le social seraient plus à même de créer des environnements stimulant ces deux facettes du développement et des apprentissages des jeunes enfants, tout en respectant le bien-être des enfants placés dans de telles conditions (des considérations similaires pourraient être faites quant à l'apport mutuel du développement affectif ou émotionnel et des développements cognitif et social, et sur les conditions les favorisant). Mais, comme déjà signalé dans notre introduction, des recherches supplémentaires devront être conduites pour corroborer une telle hypothèse.

(ii) Dans la fréquence des activités proposées, l'**apprentissage de la motricité fine et globale** (1) occupe la deuxième position dans l'ordre d'importance que lui accordent les éducateurs comme les enseignants. Cependant, la préoccupation est nettement plus grande chez les seconds, puisque près de 65% d'entre eux font ce choix, alors que les éducateurs ne sont que 35% à placer l'apprentissage de la motricité à ce deuxième rang. Comment interpréter cet écart ? Une partie de l'explication tient peut-être au fait que, comme on le constate dans ce même graphique, les enseignants placent au troisième rang d'importance l'entrée dans l'écrit, au contraire des éducateurs qui la placent au cinquième et dernier rang. La motricité fine contribuant, entre autres, à la maîtrise des activités graphiques et plus particulièrement à la précision et à l'orientation du tracé, il serait naturel que les enseignants accordent plus de poids à l'apprentissage de cette motricité. Néanmoins, comme le révéleront les réponses à la question suivante du questionnaire, c'est également la psychomotricité globale qui est davantage valorisée par ceux-ci. Cela tient peut-être au fait que les enseignants sont davantage concernés au cours de leur pratique par les difficultés d'apprentissage que peut provoquer un développement psychomoteur global insatisfaisant. La construction de l'espace et du temps vécus, et par conséquent de l'espace et du temps représentés, mais aussi le contrôle de l'attention, sont en effet étroitement liés à ce développement, et ce sont là des dimensions des activités psychologiques qui prennent une place plus considérable dans le cadre de la classe enfantine que dans celui des IPE.

Quoi qu'il en soit de l'interprétation qu'on peut lui donner, il n'en reste pas moins que nous constatons une assez nette différence entre les professionnel-le-s des deux institutions quant aux proportions avec lesquelles les un-e-s et les autres accordent le deuxième rang d'importance dans leur réponse à cet item. Cette différence se retrouvera, mais plus faiblement, lors de l'examen des réponses à la question suivante.

(iii) Enfin, prises toutes ensemble (points 3, 4 et 5), les **activités cognitives** viennent en troisième, quatrième ou cinquième position par rapport aux deux précédentes (soit les activités sociales et motrices). La fréquence des activités de l'**entrée dans l'écrit** (4), c'est-à-

dire les premières initiations à la lecture et à l'écriture en attestent. Si 34% des enseignantes les placent au troisième rang d'importance en ce qui concerne leur fréquence, les éducatrices seront près de 50% à les placer au dernier rang de leur classement. D'autres résultats (dont ceux exposés dans la section 2.2 du présent rapport) confirmeront cette plus grande importance accordée à ce sujet par les enseignantes. Ceci peut paraître naturel, mais dans l'optique d'une construction progressive des compétences, il n'est pas dit que ce qui était évident dans le passé en ce qui concerne l'éducation des tout-petits soit confirmé par les nouvelles recherches concernant la familiarisation avec l'écrit (voir par exemple les travaux d'E. Ferreiro mentionnés dans la section 2.2).

Inversement, les enseignants sont près de 50% à mettre au cinquième rang d'importance des activités portant sur l'**environnement**, alors que 37% des éducateurs les placent au troisième rang. Là encore, cela paraît dans l'ordre des choses. Mais on peut se demander si ce double choix ne repose pas sur une image quelque peu erronée de ce qu'implique du point de vue du développement et des apprentissages cognitifs les activités portant sur l'environnement (expérimentation et observation), et l'accompagnement pédagogique de telles activités. Il en irait ici comme des jeux prioritairement reliés à l'activité des tout-petits, alors que le travail « sérieux » ne commencerait que chez les plus grands. Dans les deux cas, des jeux et des activités sur l'environnement, on passerait à côté de l'importance du travail intellectuel susceptible d'être mis en œuvre dans les uns comme dans les autres, ce qui aurait pour conséquence d'amplifier la part qui leur est attribuée chez les enfants les plus jeunes, et au contraire de minimiser la part qui leur est attribuée chez les enfants plus âgés.

En ce qui concerne les activités portant sur une première familiarisation avec les **nombres** et la **numération écrite**, elles sont placées majoritairement au quatrième rang d'importance par environ 40% des enseignantes et presque autant (près de 38%) d'éducatrices. Il semble donc, comme cela se confirmera dans la suite, que les unes comme les autres sont proportionnellement peu nombreuses à mettre en place des activités favorisant de premiers apprentissages autour du nombre.

En définitive, on peut se demander si l'ordre d'importance attribué aux activités cognitives n'est pas trop minimisé par rapport aux enjeux scolaires à venir et même par rapport à l'impact positif que peuvent avoir les activités pédagogiques sur le développement cognitif des enfants de 3 à 5 ans, et si, en d'autres termes, cet ordre ne repose pas sur une sous-estimation chez les professionnel-le-s de la petite enfance quant à la part et à la portée des activités cognitives du jeune enfant, et donc quant au rôle que ces professionnel-le-s peuvent assumer pour stimuler ces activités (ceci, répétons-le encore, dans le plein respect des spécificités développementales de cet enfant). Il y a plusieurs décennies, Piaget soulignait l'importance pour le corps enseignant de connaître et même de participer aux recherches des psychologues se penchant sur la genèse des connaissances chez l'enfant de 5 à 12 ans et plus. Il faut se demander si aujourd'hui il ne faudrait pas tendre à généraliser ce conseil à l'ensemble des professionnel-le-s prenant en charge l'éducation des enfants de 3 et de 4 ans¹², tant ce qui se passe pendant ces années préscolaires est important pour le développement et les apprentissages ultérieurs.

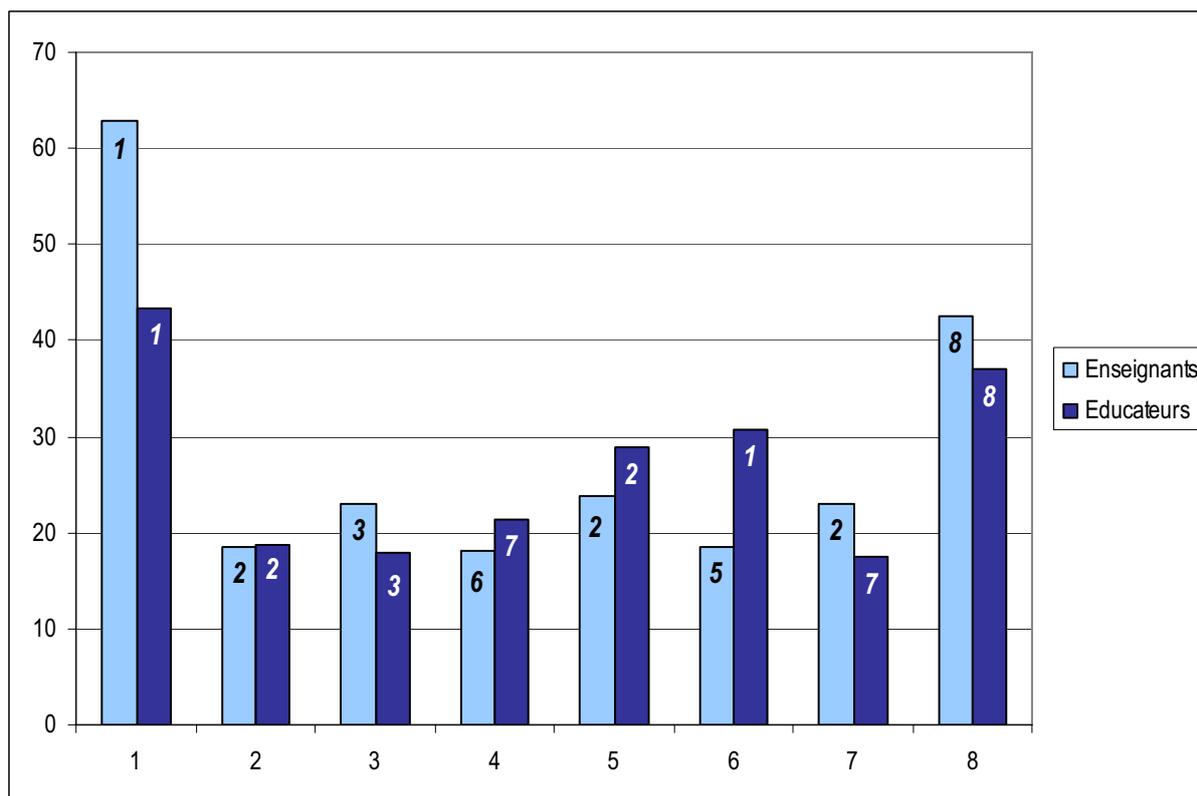
¹² Idéalement, il serait d'ailleurs judicieux d'inciter les élèves des écoles d'éducateurs et éducatrices de la petite enfance à réaliser, avec l'aide ou sous la direction de chercheur-e-s en développement cognitif, des recherches sur le développement de notions de temps, d'espace, de quantités numériques, etc., chez les enfants de 3 à 4-5 ans.

1.2 Emploi du temps

Le thème de l'emploi du temps est également un bon indicateur de l'ordre de priorité du travail consacré aux différents sujets d'activités pédagogiques. Le temps éducatif permet de différencier ce qu'on dit faire en termes de *fréquence des activités* et ce que l'on fait réellement, mieux capturé par l'*emploi du temps*.

Pouvez-vous indiquer dans l'ordre d'importance [de 1 à 8] quelle est la part de temps que vous consacrez aux activités suivantes ?

Graphique 2. Temps consacré aux différentes activités



1. Les activités concernant le développement de la socialisation (l'acquisition des règles et des normes sociales) des enfants
2. Les activités concernant le développement cognitif (des connaissances) de l'enfant
3. Les activités concernant le développement psychomoteur des enfants
4. Les activités visant les apprentissages de la motricité fine
5. Les activités concernant le développement socio-affectif des enfants
6. Les activités ludiques
7. Les activités concernant le développement langagier de l'enfant
8. Les activités visant une familiarisation avec les sujets de l'environnement

*Les numéros en italiques dans chaque colonne désignent le rang attribué à chaque type d'activités.
Des rangs de même importance ont parfois été attribués par une même personne à des types différents.*

La question de l'emploi du temps renvoie aux priorités en lien avec le développement et les apprentissages et se réfère aux activités proposées et leur gestion au quotidien. Cette question permet « d'évaluer », à travers l'aménagement du temps éducatif, l'importance éducative attribuée aux différentes activités. Bien entendu, nous n'avons pas inclus dans cette liste des activités qui s'imposent nécessairement à cet âge, telles que la sieste ou la promenade. Il

s'agissait d'avoir une vue sur le type d'activités dans lesquelles le développement cognitif est plus immédiatement concerné (serait-ce à travers les échanges sociaux ou encore les jeux).

(i) La première priorité du temps de travail est consacrée au **développement de la socialisation des enfants** (1) pour les professionnel-le-s des deux institutions : 63% des enseignantes et 43% des éducatrices placent cette part de temps au premier rang (31% des éducatrices attribuent également le premier rang aux activités ludiques ; nous y reviendrons ci-dessous). Ce résultat confirme celui de la fréquence des activités proposées. La différence d'appréciation entre enseignantes et éducatrices, que l'on retrouve ici, est probablement due aux exigences et contraintes du contexte du début de la scolarité qui demandent de la part des enfants l'acquisition et l'adaptation à des nouvelles règles de la culture de la classe et de nouveaux objectifs d'apprentissage plus contraignants que ceux nécessaires au bon fonctionnement des IPE. On notera en passant que, vu l'importance déjà accordée aux règles sociales dans le fonctionnement des IPE, il est vraisemblable que les enfants qui les fréquentent ont probablement plus de facilité à s'adapter aux règles et aux normes scolaires que les autres, comme d'ailleurs aux conditions des situations d'apprentissage cognitif – mais ceci d'autant plus si les activités cognitives sont valorisées à leur juste mesure dans les IPE.

(ii) Nous venons de mentionner le premier rang également accordé par 31% des éducateurs aux **activités ludiques** (6). Les enseignants ne leur attribuent pas une telle importance, puisque le rang choisi par une majorité d'entre eux pour ces activités est le cinquième. On observe ici une différence d'appréciation qui est certainement due à l'orientation pédagogique générale des activités dans l'emploi du temps, entre les professionnel-le-s des deux institutions. Il est probable que chez les enseignants les priorités vont un peu plus en direction de la préscolarisation qui peut ne pas être conçue ou vécue sous forme ludique. Soulignons cependant que les activités de jeux sont aussi propices aux apprentissages préscolaires, à l'acquisition des conduites sociales, ainsi qu'à l'élaboration de « l'identité » et de la singularité de chaque enfant. Nous pensons au jeu d'imitation, au jeu symbolique ou encore au jeu de rôle. Dans ce dernier, il s'agit pour l'enfant d'agir comme s'il était une autre personne, ce qui implique la capacité de se décentrer de soi-même et d'intérioriser le point de vue de cette autre personne (par exemple, dans le jeu de la dinette, pouvoir tenir le rôle du papa ou de la maman). Mais bien entendu, le fait que les éducateurs accordent une place prioritaire au jeu, mesurée au temps qui lui est consacré, n'implique pas qu'ils en fassent un usage visant un soutien structuré au développement cognitif et aux apprentissages préscolaires. Seules des enquêtes de terrain pourraient permettre de trancher ce point.

(iii) Les activités concernant le **développement socio-affectif** (5) des enfants viennent en deuxième position aussi bien pour les enseignantes (24%) que pour les éducatrices (28%). On note une convergence sur la question entre les professionnel-le-s des deux institutions. Ces activités sont familières dans les crèches, les jardins d'enfants et à l'école enfantine ; elles sont liées à la prise en charge des enfants au début puis tout au long de l'année et demandent, de la part des professionnel-le-s, une relation singulière avec chaque enfant ainsi que de l'empathie, nécessaire pour rassurer, tranquilliser, consoler les enfants de leur séparation momentanée avec les parents ou face à tout autre événement désécurisant qu'ils peuvent subir au jardin d'enfants ou en classe enfantine.

Notons cependant que ce même deuxième rang est attribué, dans une proportion certes plus faible, par 19% des enseignants comme par 19% des éducateurs aux activités concernant le **développement des connaissances** (2). Cela signifie qu'un petit sous-ensemble des éducateurs comme des enseignants jugent que de telles activités ont leur place non seulement en 1^{re} enfantine mais aussi en IPE (au moins pour les enfants de 3 ans). Ce constat rejoint ceux que nous avons pu faire lors de nos observations informelles dans les quelques IPE que nous avons visités lors d'une précédente recherche, et il est conforté par les arguments que

donneront un sous-groupe de professionnel-le-s en réponse à la question du caractère approprié ou non d'une sorte de programme d'enseignement à l'attention des enfants de 3 ans et de 4 ans (voir plus loin). De ces deux pourcentages égaux, le plus révélateur est cependant celui des enseignants. Le fait que cette proportion ne soit pas plus élevée chez eux qu'elle ne l'est chez les éducateurs semblent indiquer un sentiment mitigé chez bon nombre d'enseignants d'école enfantine, une conclusion qui sera confirmée par les réponses aux items ultérieurs du questionnaire.

Comment interpréter ce fait que, hormis pour un sous-ensemble qui au contraire les place au second rang de leurs préoccupations, pour bon nombre de professionnel-le-s des deux institutions, l'acquisition de connaissances semble loin d'être une préoccupation pédagogique de première importance ? Il est possible que sous cet intitulé que nous avons omis de préciser davantage, ce sont les connaissances à connotation *scolaire* qui aient été envisagées. Comme les réponses aux questions ultérieures le montreront, le développement de telles connaissances est prioritairement laissé à la charge de l'école primaire, et considéré comme n'entrant pas ou que très peu dans les cahiers des charges de l'éducation de la petite enfance. Par ailleurs on verra dans la section suivante que lorsque les enseignantes seront interrogées au sujet du développement de la compréhension et du raisonnement chez l'enfant (activités cognitives qui ne relèvent pas des connaissances scolaires), elles attribueront un poids relativement important aux objectifs qui les concernent. Ce qui rend vraisemblable notre interprétation selon laquelle, sur cette question du développement cognitif des connaissances, ce sont les savoirs préscolaires (ou préparatoires à l'école) qui sont peu valorisés dans le contexte de l'éducation des enfants de 3 ans et de 4 ans (en sous-estimant du même coup le fait que des apprentissages préscolaires bien conçus sont un des vecteurs du développement cognitif).

Toujours en ce qui concerne le deuxième rang attribué à certaines activités, on notera enfin que 22% des enseignants attribuent ce même rang à des activités concernant le **développement langagier** de l'enfant (7). Sur ce point, il y a une nette divergence avec les éducateurs, puisque la plus grande proportion d'entre eux à prendre position à ce sujet lui attribuent le septième rang (18%). Ce 22% d'enseignants légèrement supérieur au 19% du poids attribué au développement des connaissances, ainsi que l'écart qui se creuse entre les deux professions concernant le langage, laissent supposer que les enseignants d'école enfantine accordent une importance légèrement supérieure aux activités concernant le langage par rapport à celles concernant le développement des connaissances. Ce qui s'explique peut-être par l'importance accordée ces dernières années au langage dans le parcours scolaire des enfants. Inversement, le fait que le septième rang seulement soit accordé au langage par la plus grande proportion d'éducateurs (18%) est peut-être un indice que, de manière très générale, ceux-ci n'ont pas pris la pleine mesure du soutien qu'ils peuvent apporter par leurs activités pédagogiques au développement du langage. Là encore, seules des observations associées à des entretiens individuels complémentaires à l'enquête par questionnaire permettraient de se faire une plus juste idée de ce que signifie ce septième rang.

(iv) En ce qui concerne l'importance accordée en temps aux activités de **développement psychomoteur** (3) et de **motricité fine** (4), les éducatrices et les enseignantes sont assez proches les unes des autres : 23% des enseignants et 17% des éducatrices situent en effet au troisième rang d'importance le temps consacré au développement psychomoteur (ceci confirme le constat dressé à propos du premier graphique). Quant à celui consacré à la motricité fine, 18% des enseignantes la placent au sixième rang d'importance, alors que 21% des éducatrices la placent au septième rang, ce qui signifie qu'une valeur légèrement supérieure est accordée à cette activité chez les premières par rapport aux secondes. Le développement psychomoteur se caractérise par un passage progressif de la motricité globale à la motricité fine, c'est-à-dire coordonnée, contrôlée et adaptée à un but. Les activités qui

visent les apprentissages de la motricité fine consistent en exercices favorisant la réalisation d'actions motrices précises adaptées au but poursuivi ; dans le cas par exemple d'une activité telle que le tracé d'un dessin avec une craie ou un crayon, il s'agit pour l'enfant d'apprendre à coordonner synchroniquement des mouvements du bras, de la main et des doigts, et plus précisément des mouvements de rotation, de balayage horizontal de gauche à droite ou de droite à gauche, vertical de haut en bas ou de bas en haut, etc. De telles activités sont à l'évidence importantes non seulement pour la structuration de l'espace, mais aussi pour le futur apprentissage de l'écriture. En dépit des différences constatées, les rangs très faibles (sixième et septième) accordés à ce point aussi bien par les enseignantes que par les éducatrices est ainsi peut-être un indice parmi d'autres que l'entrée dans l'écrit n'est pas encore très présente dans les préoccupations des unes comme des autres.

(v) Enfin, viennent les activités visant une **familiarisation avec l'environnement** (8). Ce thème concerne les activités d'observation et d'expérimentation sur des phénomènes liés à l'espace, au temps, à la causalité, à l'écologie, etc. Mesurée par le temps qui lui est attribué, la familiarisation avec l'environnement occupe le huitième et dernier rang d'importance aussi bien pour les enseignants (43%) que pour les éducatrices (37%). Il est possible que cet item leur ait posé un problème d'interprétation. Lorsque nous nous pencherons sur l'importance de certains objectifs attribués aux pratiques pédagogiques, nous verrons que le poids qui sera accordé aux activités d'observation et d'expérimentation sera plus élevé.

2. Objectifs éducatifs et pédagogiques

2.1 Objectifs généraux

L'examen de l'ordre d'importance attribué par les professionnel-le-s de la petite enfance aux objectifs généraux visés par leur travail pédagogique nous conduit à déterminer avec plus de précision la représentation et la conception qu'éducatrices et enseignantes se font de leur métier et des apprentissages du jeune enfant. Nous allons voir ici se creuser des écarts qui n'étaient pas apparents dans les réponses précédemment examinées. Voilà la question posée aux professionnel-le-s :

Un certain nombre d'objectifs sont en rapport avec le développement des enfants de 2 à 5 ans. Pour chacun d'eux, indiquez l'importance que vous lui attribuez dans votre pratique pédagogique.

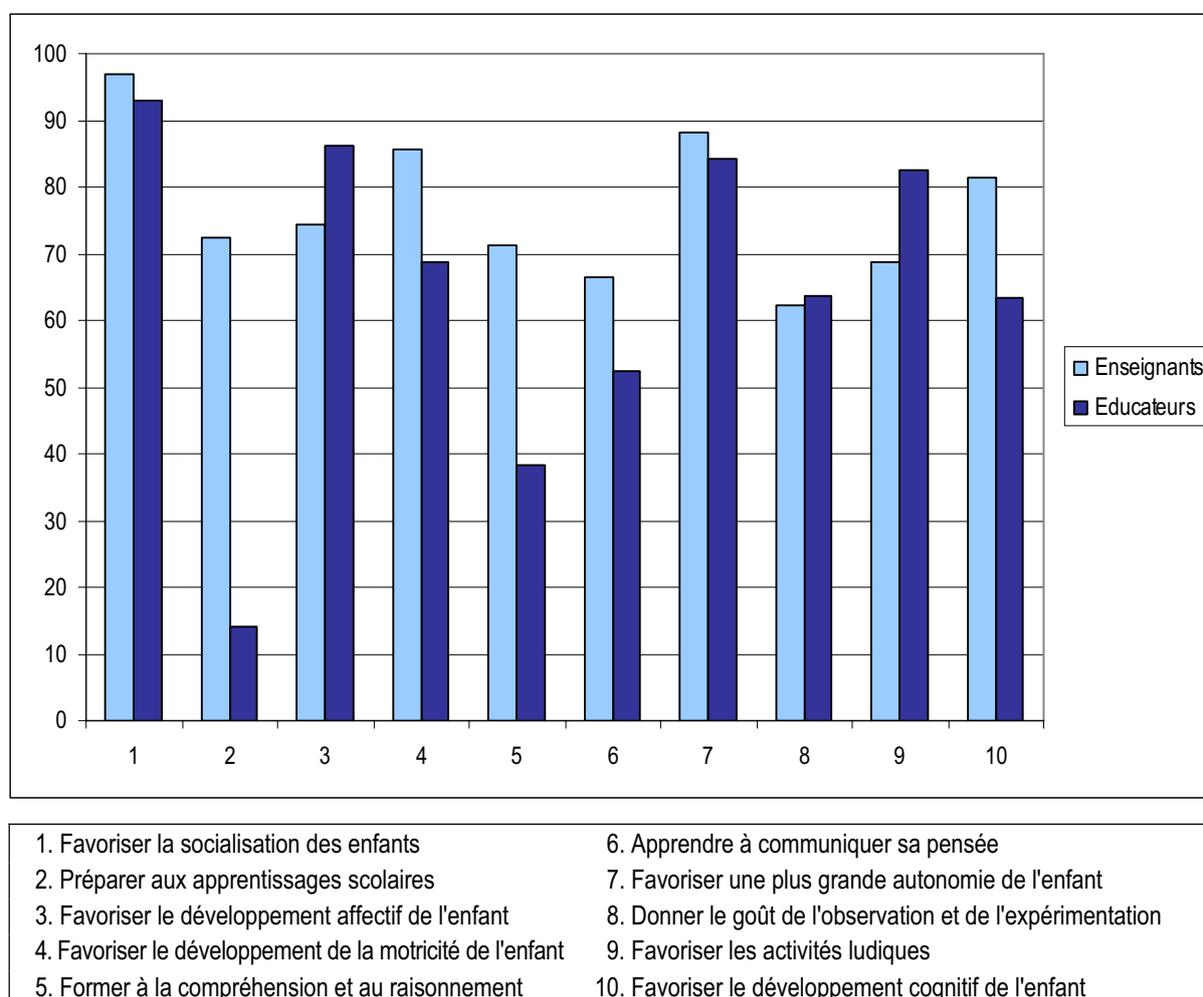
Pour chacun des objectifs, les personnes interrogées devaient le juger, à choix, soit *essentiel*, soit *très important*, soit *important*, soit, enfin, *moins important*. Le graphique 3 ci-dessous indique les proportions avec lesquelles les éducatrices d'un côté, les enseignants de l'autre ont considéré comme *essentiel* ou *très important* chacun des objectifs.

Développement socio-affectif

On constate une convergence chez l'ensemble des professionnel-le-s sur la priorité à accorder à la **socialisation** (1) : plus de 90% pour les enseignantes comme pour les éducatrices. Ceci confirme ce qui a été déjà obtenu dans le premier thème sur les activités éducatives. Une telle focalisation témoigne d'un souci d'intégration des enfants aux conditions socio-culturelles et à l'acquisition des conduites sociales répondant aux contraintes des deux institutions. Respect des règles, compréhension des consignes orales, réalisation d'une activité individuelle ou en petit groupe exigent souvent, en effet, un long apprentissage. Cette préoccupation de la socialisation rejoint deux autres questions : celle du développement affectif et celle de

l'autonomie de l'enfant, relevant de la même famille de thématiques, c'est-à-dire le rapport à l'autre, adulte et enfants, le rapport aux activités proposées, et enfin le respect de l'autonomie de l'enfant. Ainsi, plus de 80% des professionnel-le-s des deux institutions favorisent l'**autonomie des enfants** (7). Dans le contexte pédagogique, cela peut signifier pour l'enfant prendre en charge de manière autonome – et du début à la fin – la réalisation d'une activité qui lui a été confiée ; cela peut signifier aussi la réalisation d'une activité collective dans le respect des rôles de chacun. De la part des enfants d'école enfantine (ou d'IPE du type « école Montessori » que nous avons eu l'occasion de visiter), ceci implique une connaissance du rapport aux objets pédagogiques et du rapport aux autres. Enfin, plus de 80% des éducatrices et près de 75% des enseignantes disent favoriser également le **développement affectif** (3) de l'enfant. Dans les relations sociales qu'entretiennent les professionnel-le-s avec les enfants, on peut supposer que c'est à travers des rapports d'empathie et de sympathie qu'un tel soutien est apporté.

Graphique 3. Importance accordée aux objectifs éducatifs et pédagogiques



Apprentissages cognitifs...

Commençons par souligner que 81% des enseignants et 63% des éducatrices accordent une place essentielle ou très importante au **développement cognitif** (10) de l'enfant dans les objectifs qu'elles se fixent. Nous verrons cependant que ce score relativement élevé ne vaut, pour les éducatrices, que dans la mesure où cette facette du développement psychologique est

envisagée de manière globale. Aussitôt que l'on précise certaines activités logiques intrinsèques au développement cognitif (« former à la compréhension et au raisonnement »), les proportions chutent plus ou moins fortement.

La plus grande différence entre les éducatrices et les enseignantes concerne le thème de la **préparation aux apprentissages scolaires** (2), qui présente un très net écart entre les professionnel-le-s quant aux objectifs et projets visés : plus de 70% des enseignantes affirment préparer les enfants aux apprentissages, contre seulement près de 15% chez les éducatrices. En rédigeant cette question, nous avons particulièrement en vue l'entrée dans la culture de l'écrit où la recherche que nous avons conduite il y a quelques années avait permis de constater des différences notables entre les enfants de 4 ans, certains ayant déjà acquis certaines bases de cette culture, ce qui pouvait favoriser leurs parcours scolaires ultérieurs (Saada, 2006).

En ce qui concerne la **compréhension** et le **raisonnement** (5), qui, pour les 3-4 ans, peuvent renvoyer à des jeux logiques ou à des situations lors desquelles il s'agit, par exemple, de différencier les couleurs et les formes de petites collections d'objets ou encore de partager une collection d'objets en deux, on constate également une grande différence d'appréciation entre les enseignants (71%) et les éducateurs (38%). Nous avons signalé, lors de l'examen de l'emploi du temps dédié au « développement cognitif des connaissances », qu'une telle appréciation relativement élevée, notamment chez les enseignants, des objectifs pédagogiques en lien avec la compréhension et le raisonnement permettait de renforcer l'hypothèse selon laquelle ce qui est rejeté sous l'étiquette « développement des connaissances » ne concerne pas tant le cognitif en tant que tel que des connaissances « scolaires » ou « préscolaires ».

Avec l'activité de formulation et de **communication de sa pensée** (6), l'écart se réduit fortement entre les deux populations : 66% des enseignantes et 52% des éducatrices considèrent cette activité comme essentielle ou très importante. Dans l'optique d'une éducation cognitive inspirée des travaux de Piaget, un tel objectif pourrait relever de la « métacognition » ou du passage des actions à la réflexion et à l'explicitation de ses propres opérations en actions. Mais, vu la tonalité des réponses aux autres parties du questionnaire, on a vraisemblablement plus affaire ici au souci de favoriser l'expression orale ; on verra lors de l'examen de la question suivante que l'ensemble des professionnel-le-s de la petite enfance le place au premier rang des futures compétences scolaires dont il s'agit de favoriser une première familiarisation dès 3-4 ans.

Enfin, quant à l'**observation** et l'**expérimentation** (8) intentionnelles, qui contribuent au développement cognitif par des activités portant sur la causalité, la temporalité, l'espace, le monde vivant, etc., c'est la seule dimension du développement cognitif à laquelle éducateurs et enseignants accordent une égale importance, au moins à titre d'objectif, parmi leurs pratiques pédagogiques : 61% pour les enseignants et 63% pour les éducateurs. On retrouve sur ce point la proximité et l'importance relativement grande que les deux corps de métier attribuaient à l'emploi du temps consacré aux « activités visant une familiarisation avec les sujets de l'environnement ». On notera cependant que parmi les points 2, 5, 6 et 8 du graphique 3, 63% est le pourcentage le plus élevé pour les éducateurs, et au contraire 61% le pourcentage le plus bas pour les enseignants. On peut faire ici l'hypothèse que, si toutes ces thématiques sont d'une manière ou d'une autre en lien avec ce que l'on peut entendre par « développement cognitif », les trois premières sont vues comme moins libres, plus pédagogiquement lestées que la dernière. Pourtant, les activités d'observation et d'expérimentation peuvent être elles aussi conçues comme organisées de manière à orienter, exercer et contribuer à structurer l'activité logique du jeune enfant (établissement de relations entre les faits observés, etc.). Il en va ici comme pour les activités ludiques considérées ci-dessous.

A considérer les écarts entre enseignantes et éducatrices quant aux objectifs fixés à leurs pratiques éducatives, on constate qu'un fossé se creuse dès qu'il s'agit de prendre position par rapport à des objectifs pédagogiques généralement associés aux apprentissages scolaires. Or aussi bien les recherches en psychologie du développement que celles en sciences de l'éducation suggèrent que si fossé il y a entre petits et grands concernant leur développement cognitif, cela n'implique pas qu'il n'y ait pas déjà dans les années qui précèdent l'entrée à l'école infantile des acquisitions pouvant préparer les futures apprentissages scolaires (voir par exemple Brissiaud, 2007). Il semble ici qu'il y ait comme un obstacle à franchir pour valoriser à sa pleine valeur ce qui peut être fait avec les tout-petits par rapport à leurs futures activités scolaires, mais encore une fois sans que cette valorisation n'amoindrisse l'importance apportée au développement affectif et social des jeunes enfants. Comment peut-on dès lors favoriser dans le contexte et les conditions non seulement de l'école infantile mais aussi, déjà, des institutions de la petite enfance une telle préparation ? En proposant des apprentissages et des activités socio-cognitives qui accompagnent et favorisent l'évolution des connaissances en élargissant leur éventail et leurs possibles. En voici quelques exemples : des activités langagières orales et de préécriture, des activités exigeant des coordinations logiques et réflexives, des activités sur les objets de rangement, de classification, de différenciation, de comparaison, une exploration des petits nombres, des chiffres, des premières opérations par des estimations qualitative des quantités (par exemple, plus que..., moins que ..., la même chose que..., etc.). Mais encore faut-il que ces activités fassent sens pour des enfants de 3-4 ans ! De telles activités cognitives peuvent prendre place dans le cadre de jeux spontanés ou de jeux spécialement conçus pour favoriser de telles activités langagières, prélogiques ou préarithmétiques. Qu'en est-il alors de la place attribuée aux activités ludiques par les enseignantes et les éducatrices ?

... et activités ludiques

Les **activités ludiques** (9) occupent une place de choix dans les dispositifs éducatifs des deux institutions : 68% des enseignants et 82% des éducateurs lui attribuent une place très importante, voire essentielle dans les objectifs qu'ils se fixent. La question se pose alors de savoir ce qui est mis sous cette étiquette d'activités ludiques. Les jeux peuvent en effet prendre des formes extrêmement variées, depuis la simple détente motrice jusqu'aux jeux sociaux en passant par les jeux de rôle et les jeux logiques (dans lesquels les enfants exercent des activités proprement intellectuelles). Pour prendre un seul exemple qui relève des jeux spontanés entre jeunes enfants, très tôt ceux-ci jouent à *faire semblant*. Ces jeux se caractérisent par un souci croissant de copier les modèles de la réalité sociale avec une certaine exactitude, par exemple le jeu de la dînette ou le jeu du marchand (simulation de personnages, d'événements ou d'objets). De tels jeux peuvent favoriser non seulement la décentration sociale, mais aussi le développement cognitif et les apprentissages préscolaires (voir par exemple Dominici, in Ducret, 2009).

Dans quelle mesure les enseignantes et les éducatrices exploitent-elles le jeu comme vecteur d'activités préparatoires aux futurs apprentissages scolaires, non seulement en prenant appui sur les jeux spontanés, mais également en organisant des activités ludiques spécialement en vue d'une telle préparation ? Seules une enquête par questionnaire plus détaillée et des observations systématiques faites dans les IPE et dans les classes enfantines permettraient d'apporter une réponse à cette question. Mais d'autres points du présent questionnaire laissent supposer que cette utilisation du jeu comme vecteur de telles activités préparatoires est peu valorisée dans les représentations que les enseignantes aussi bien que les éducatrices se font de l'apport du jeu dans le développement et les apprentissages cognitifs. Ceci serait de peu de conséquences si la progression de ce développement et des apprentissages chez l'enfant de 3-4 ans, en partie dépendante des stimulations intellectuelles rencontrées par celui-ci dans son milieu, n'avait pas grande importance sur sa future scolarité.

2.2. Objectifs d'acquisition de compétences cognitives

Avec ce point, on se rapproche encore davantage d'objectifs pédagogiques reliés, à l'évidence, à l'idée de préscolarisation ou d'activités préparatoires aux futurs apprentissages scolaires.

Se basant sur les compétences cognitives visées à travers les objectifs d'apprentissage à l'école enfantine, et sur les compétences mises en œuvre par un nombre non négligeable d'enfants de 4 ans lors de leur entrée dans cette école (Saada, 2006), le thème est organisé autour de trois séries de questions : la familiarisation et l'entrée dans l'écrit, l'approche de la numération et enfin les premières notions du temps et des relations spatiales.

En interrogeant des professionnel-le-s de la petite enfance sur les trois types de compétences observées ou susceptibles de constituer des objectifs d'apprentissage chez les enfants de 4 ans, nous pensons également à un certain nombre de problèmes qui les occupent plus récemment, c'est-à-dire les difficultés précoces rencontrées par certains enfants, la culture écrite à l'école enfantine et les exigences liées à la tendance de plus en plus générale à avancer l'âge de scolarisation des enfants, aujourd'hui illustrée en Suisse par le concordat intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (voir note 2, p. 7).

C'est aussi pour cette raison que nous avons détaillé les différents objectifs d'apprentissage, ceci pour une meilleure visibilité des contenus cognitifs liés à la préscolarisation, en permettant ainsi aux professionnel-le-s un positionnement plus aisé.

La question suivante a été proposée :

Voici un certain nombre de compétences en lien avec le domaine des apprentissages scolaires. Vos pratiques visent-elles à favoriser une première familiarisation avec ces compétences ?

Il s'agissait pour les personnes interrogées de choisir pour chaque item entre l'une des quatre réponses : *très souvent, souvent, parfois, jamais*. Les proportions rapportées dans le graphique 4 ci-dessous rapportent la fréquence avec laquelle les réponses *très souvent* ou *souvent* ont été choisies pour chaque item.

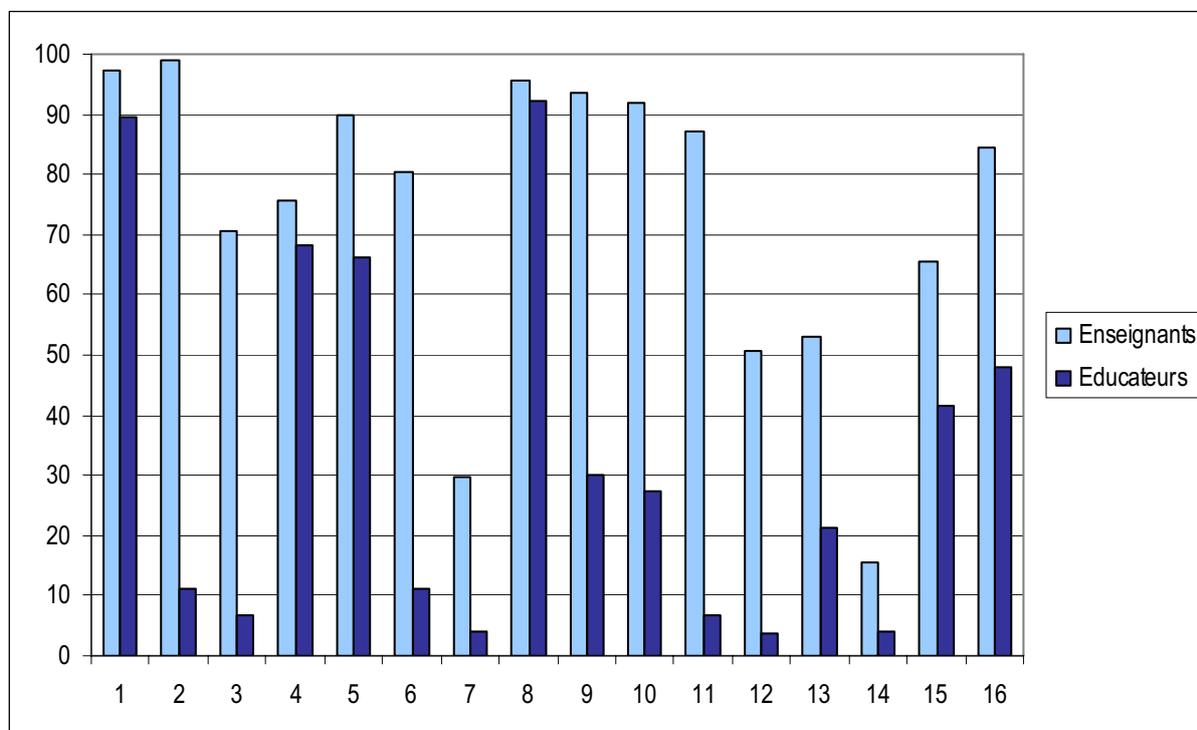
De manière générale, les résultats indiquent des différences notables d'appréciation entre les professionnels des deux institutions sur une bonne partie des thèmes cognitifs proposés. Ces différences s'expliquent vraisemblablement par un souci lié à des missions différentes, et qui a trait à la « socialisation » pour les uns et à la « scolarisation initiale » pour les autres. Cependant, on peut se demander si certaines activités proposées aux enfants de 3 ans ne pourraient pas être en lien avec ce qui sera ultérieurement admis comme objectifs pour les enfants de 4 et 5 ans, et donc prises davantage en considération par les professionnel-le-s de la petite enfance. De cette manière serait favorisée une certaine continuité des apprentissages cognitifs entre les deux institutions.

Avant d'examiner de près les domaines de l'écrit et de la numération pour lesquels il y a une rupture très nette entre les éducateurs et les enseignants, listons brièvement ceux qui font l'objet d'une appréciation relativement convergente, et dont plusieurs portent sur l'apprentissage de l'oral et de la compréhension.

Il s'agit des activités suivantes : (1) **expression et compréhension orales** (98% pour les enseignantes et 88% pour les éducatrices), (4) **raconter une histoire à partir des images** (74% pour les enseignantes et 67% pour les éducatrices), (8) **compréhension de consignes orales** (plus de 90% pour les enseignantes et pour les éducatrices), mais aussi, avec des écarts un peu plus grands (5) **l'expression graphique, dessin et peinture** (près de 90% pour les

enseignantes et 65% pour les éducatrices), (15) **reconnaissance de formes et de relations spatiales** (plus de 60% pour les enseignantes et plus de 40% pour les éducatrices), (16) **compréhension de notions temporelles** (plus de 80% des enseignantes et près de 50% des éducatrices).

Graphique 4. Importance accordée à la familiarisation avec différentes compétences cognitives



1. Expression et compréhension orales	8. Compréhension des consignes orales
2. Identification et écriture de son prénom	9. Comptine numérique
3. Reconnaissance des lettres	10. Dénombrement de collections d'objets
4. Raconter une histoire à partir des images	11. Reconnaissance de premiers nombres écrits
5. Expression graphique	12. Écriture des premiers chiffres
6. Lecture débutante de livres d'enfants (sens de l'écriture, différenciation texte/images, ordre des pages)	13. Comparaison et échange entre collections d'objets
7. Reconnaître oralement les rimes dans les mots	14. Addition et soustraction de petites collections d'objets
	15. Reconnaissance de formes et de relations spatiales
	16. Compréhension de notions temporelles

Entrée dans l'écrit (lecture et écriture)

L'entrée dans l'écrit est un processus exigeant qui nécessite un travail de longue haleine, demandant à l'apprenti lecteur une attention toute particulière sur un nombre important de paramètres liés au texte, aux illustrations et au contexte. Ferreiro (1988) considère la langue écrite comme un *objet d'exploration* pour l'enfant. Ce dernier a souvent des connaissances sur l'écrit indépendamment des apprentissages formels de l'institution. Dès les tout premiers pas du jeune apprenti lecteur, la lecture sollicite de sa part des mises en relation multiples pour saisir et comprendre son contenu. Notons que cette entrée dans l'écrit peut se dérouler sous forme d'activités ludiques et dans le respect des capacités d'acquisition de l'enfant.

Pour ce qui est de la lecture et de l'écriture, il s'agit de rendre les activités d'expression orale en phase avec l'entrée dans l'écrit : la **reconnaissance orale de rimes** (7) dans les mots est une première « segmentation » de l'oral qui se poursuivra ultérieurement par celles des phonèmes et de leur mise en correspondance avec les graphèmes dans la composition des mots. Dans les institutions de la petite enfance, et selon nos résultats, la reconnaissance orale de rimes est une pratique éducative peu utilisée (3% pour les éducatrices contre environ 30% pour les enseignantes). Vu l'importance de l'écrit dans la vie scolaire de l'enfant, et la mise en phase de l'écrit avec l'oral, on peut se demander si une telle activité ne pourrait pas être davantage sollicitée dans les deux institutions, ceci en lien avec des activités de compréhension et de raisonnement sur des textes de littérature enfantine, ou encore des activités de lectures interactives et de proto-écriture, de jeux de mots, de chants, de poésie, etc. (Makdissi et al., 2009).

Comme pour la reconnaissance de rimes, les activités d'**identification et d'écriture du prénom** (2) sont très différemment appréciées par les enseignants (98%) et par les éducateurs (10%) ; il en va de même pour l'activité de **reconnaissance des lettres** (3) (70% pour les enseignants et 5% pour les éducateurs). Il s'agit de reconnaître à la fois l'image écrite de son prénom et les premières lettres qui le composent. Notons toutefois que si 10% seulement des éducateurs disent exercer *souvent* ou *très souvent* l'identification et l'écriture du prénom avec les enfants, les observations faites dans les IPE révèlent que toutes ou presque mettent de différentes manières en évidence les prénoms des enfants. Cet écart entre l'usage effectif des prénoms écrits et les 10% de réponses suggèrent que les éducateurs ont bien compris l'activité visée ici, à savoir réaliser des activités explicitement orientées vers une première familiarisation avec l'écrit allant au delà de la simple reconnaissance des prénoms affichés.

Pourtant, lors d'épreuves cognitives passées auprès des enfants de 4 ans, à leur entrée en 1^{re} enfantine, les résultats montrent que 40% d'entre eux écrivent leur prénom et 12% le font partiellement. Ces enfants acquièrent probablement ces compétences d'écriture naissantes dans le contexte familial ou dans des institutions de la petite enfance qui sont attentives à inscrire dans leurs objectifs d'apprentissage des activités visant cette identification et écriture du prénom, avec la reconnaissance de certaines lettres qui va de pair (Troutot, Trojer, Pecorini, 1989). On peut se demander si l'absence de telles activités ne pénalise pas les enfants dont les parents sont moins outillés dans le domaine de la culture de l'écrit et du monde des livres. Si tel est bien le cas, on voit l'importance que pourrait avoir pour la scolarité à venir de ces enfants et pour la lutte contre les échecs scolaires, un renforcement dans tous les lieux d'accueil du jeune enfant des activités orientées vers la familiarisation avec l'écrit.

La même interrogation au sujet d'un renforcement de certaines activités au sein des IPE peut être soulevée par rapport à l'attention portée à l'activité de **lecture débutante de livres d'enfants** (6) (sens de l'écriture, différenciation texte/images, ordre des pages) qui elle aussi marque une très nette différence d'évaluation entre les enseignantes (80%) et les éducatrices (10%) quant à l'entrée progressive dans l'écrit des enfants de 3 à 4 ans. Ces différences d'appréciation reflètent vraisemblablement une importante discontinuité dans les représentations des unes comme des autres dans les acquisitions possibles attribuées aux enfants de 3 ans par rapport à ceux de 4 ans – c'est du moins ce que suggèrent certains des arguments opposés à l'idée d'utiliser un programme scolaire dans les IPE, comme nous le verrons plus loin.

Entrée dans le nombre et la numération écrite

A propos des nombres et de la numération écrite, l'origine prend place dans les premières activités de quantification, par exemple, par la comptine, permettant l'acquisition des noms des nombres, dans la reconnaissance du « nombre » cardinal de quantités très petites d'objets (trois pommes, distinguées d'un seul regard de quatre pommes, par exemple), et dans le

comptage ou dénombrement de petites collections d'objets, dans lequel s'exerce plus ou moins spontanément la relation biunivoque entre la suite ordonnée de noms de petits nombres et la suite des objets pointés l'un après l'autre du doigt dans une petite collection d'objets¹³. Elle se trouve également dans les premières imitations écrites des chiffres pré-symboliques et logographiques. Comme on l'a signalé plus haut, l'importance accordée à des activités en lien avec le nombre et la numération écrite est très différente entre les éducateurs et les enseignantes.

En ce qui concerne la **comptine numérique** (9), qui est l'un des instruments permettant aux enfants d'acquérir le lexique des noms des nombres et le début de la relation d'ordre entre ces noms, alors qu'elle est intentionnellement exercée par plus de 90% des enseignantes, elle ne l'est que par environ 30% des éducatrices.

L'activité de **dénombrement** (10) implique non seulement l'activité de comptage, mais aussi l'acquisition progressive de la notion de cardinalité des petites collections d'objets (compter 1, 2, 3, et reconnaître que telle collection contient trois objets, idem pour 4, etc.) : plus de 91% des enseignants initient cette acquisition, en revanche c'est seulement 27% des éducateurs qui sont préoccupés par les activités de dénombrement.

Pour les enseignantes, la **reconnaissance de premiers nombres écrits** (11) vient avant l'**écriture des premiers chiffres** (12). 87% affirment initier une telle acquisition, contre seulement 5% des éducatrices. La formulation écrite est certainement considérée comme une activité cognitive plus complexe : seules 50% des enseignantes et 3% des éducatrices visent une familiarisation des enfants avec l'écriture des nombres. Ces données nous apprennent que les éducatrices, dans leur pratique, sont peu concernées par la question de l'entrée dans l'écrit numérique.

Pourtant les résultats d'épreuves d'évaluation de l'écriture et de la lecture auprès des enfants de 4 ans entrant en 1^{re} enfantine montrent que 29% des enfants de cet âge écrivent et lisent les chiffres allant de 1 à 5, et 13% le font pour les chiffres de 1 à 10 (Saada, 2006). Ce qui laisse suggérer que, comme l'entrée dans l'écrit considérée ci-dessus, une valorisation d'activités portant sur la reconnaissance des premiers nombres écrits dans les IPE n'éviterait pas à de jeunes enfants d'être là aussi pénalisés par des contextes familiaux ne facilitant pas cette première familiarisation.

Quant aux **activités additives et soustractives** (14) de petites collections d'objets, les enseignantes et les éducatrices ont une représentation convergente : ces activités sont peu pratiquées par les enseignantes (15%), et encore moins par les éducatrices (3%).

Par contre, on note une nette différence d'appréciation lorsqu'on considère les activités de **comparaison et échange** (13) entre collections d'objets (ces activités peuvent par exemple se dérouler sous forme de collections données à deux petits personnages : « Peux-tu donner la *'même chose égale'* de jetons aux deux poupées ? », ou bien « peux-tu donner *plus* de jetons à la poupée qui a la robe rouge ? », ou bien encore « peux-tu donner à cette poupée *moins* qu'à l'autre ? »). De telles activités sont pratiquées par plus de 50% des enseignantes contre 7% des éducatrices. Là aussi, on peut se demander si ces activités ne devraient pas être plus valorisées en IPE dans la mesure où elles peuvent être considérées comme préalables aux opérations arithmétiques.

¹³ Il est cependant important de souligner que l'acquisition du nombre chez l'enfant doit impérativement comporter les deux dimensions à la fois cardinale et ordinale, nécessaires à une compréhension complète de ce qu'est le nombre « naturel », point de départ de la construction de l'arithmétique élémentaire. Ce n'est en effet pas avant 6-7 ans en moyenne que la coordination sera suffisamment complète pour que le critère décisif de cette construction soit présent chez l'enfant, à savoir la conservation du nombre d'objets dans une collection quelles que soient les modifications non numériques apportées aux collections dénombrées.

3. Programme préscolaire

Avec ce point, on aborde de front ce qui reste en filigrane dans les points précédents, à savoir la position des enseignantes d'école enfantine comme des éducatrices face à une sorte de refonte au moins partielle des activités en IPE sur le modèle de ce qui se passe en France, mais aussi de ces institutions de la petite enfance que sont les écoles Montessori, du moins pour les enfants âgés de 3-4 ans.

La question des compétences cognitives précoces et de leur acquisition est en effet explicitement posée en France à travers la mise en place d'un véritable programme préscolaire pour la petite enfance, programme suffisamment détaillé pour guider la création de situations d'apprentissage gérées par des enseignantes d'école maternelle. Des dispositifs d'apprentissage sont ainsi conçus pour favoriser le développement de la logique de l'action chez l'enfant et le passage de l'action à la réflexion sur les caractéristiques des objets et des phénomènes observés, y compris les activités de l'entrée dans l'écrit. Une telle démarche est en partie justifiée par des enquêtes montrant que les petits Français qui suivent l'école maternelle rencontrent moins d'échecs scolaires au début de leur scolarité obligatoire que les autres enfants (voir par exemple Caille 2001, 2006 et Suchaut 2008). Il est en conséquence intéressant d'apprécier dans quelle mesure l'ensemble des professionnel-le-s interrogé-e-s sont ouvert-e-s à l'idée d'un programme pour les enfants de 3-4 ans.

Pour les besoins de l'enquête, nous avons extrait un passage d'un programme français très détaillé, élaboré par les conseillers pédagogiques du Haut-Rhin en mai 2003, à partir des programmes de 2002-2004 du ministère de l'Éducation nationale. Ce passage illustre quelques champs d'activités logico-mathématiques susceptibles d'être exercés avec les enfants dès l'âge de 3 ans (activités de comparaison, de classification, d'estimation qualitative des quantités, etc.), et qui devraient permettre aux enfants de fin de maternelle d'avoir acquis les compétences fixées dans le programme du Ministère pour l'entrée à l'école obligatoire (soit à 6 ans). Voici cet extrait :

Compétences relatives aux formes et aux grandeurs :

Savoir différencier et classer des objets en fonction des caractéristiques liées à leur forme...
Savoir différencier des objets réels et justifier son point de vue...
Savoir reconnaître, classer et nommer des formes simples (carré, triangle, rond, etc.)...
Savoir comparer et classer des objets selon leur taille, leur couleur, leur masse et leur contenance...
Etc.

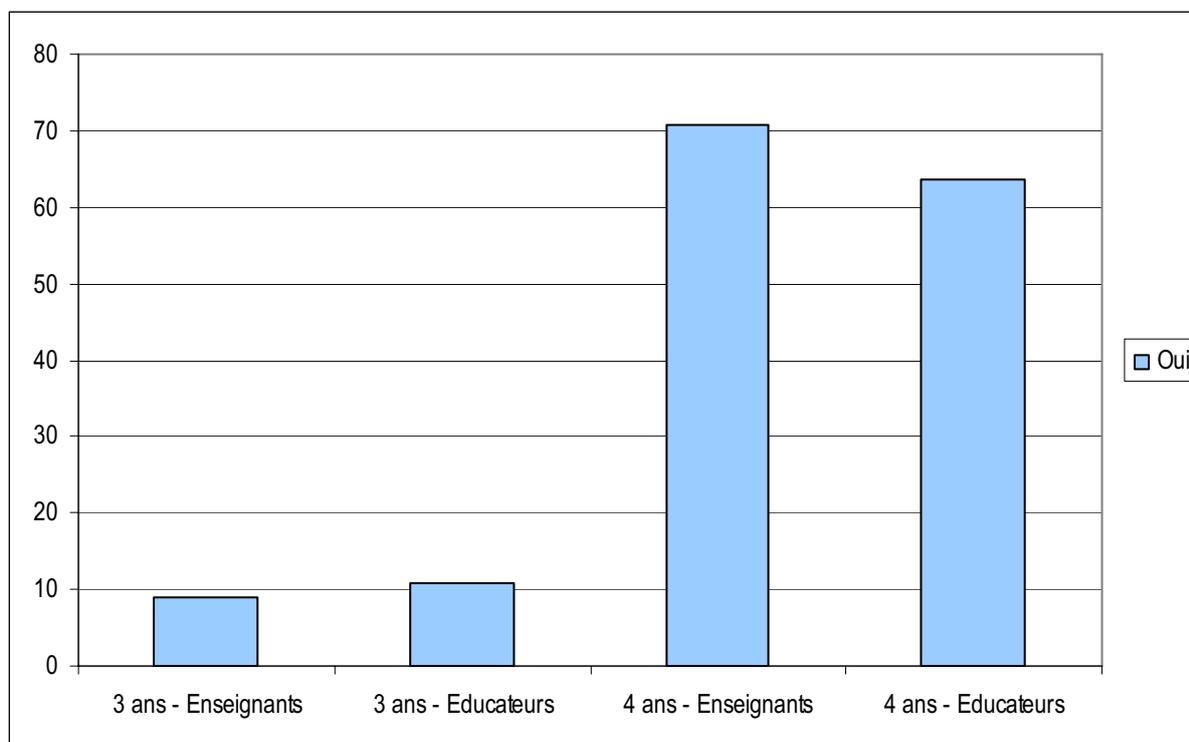
Compétences relatives aux quantités et aux nombres :

Savoir faire une correspondance terme à terme avec des objets réels (jusqu'à 10)...
Savoir évaluer la quantité des éléments d'une collection...
Savoir distinguer « autant que » de « beaucoup » ou « plus que »...
Savoir dénombrer les éléments d'une collection...
Etc.

Dans l'intention de connaître l'appréciation des professionnel-le-s genevois-e-s de la petite enfance sur le programme et le contenu, nous leur avons posé la question suivante :

Pensez-vous que disposer d'une tel programme soit approprié pour des enfants de 3 ans ou de 4 ans ?

Graphique 5. Appréciation, par les professionnel-le-s, de l'adéquation du programme préscolaire français pour les enfants de 3 et 4 ans



Comme l'indiquent ces données, seuls 10% environ des professionnel-le-s des deux institutions sont favorables à un tel programme indicateur d'activités pédagogiques pour les enfants de 3 ans. En revanche, pour les enfants de 4 ans, plus de 70% pour les enseignants et plus de 60% pour les éducateurs sont favorables à un programme préscolaire. Ces résultats vont dans le sens d'une nette convergence dans la conception de l'ensemble des professionnel-le-s sur les apprentissages cognitifs.

Les différences d'appréciation constatées confirment une grande partie des résultats du graphique 6 de la section 4. Ils reposent sur le même accord de base entre les éducatrices et les enseignantes interrogées dans notre enquête : ce ne serait pas avant 4 ans qu'il conviendrait de viser des objectifs d'apprentissage cognitif précis en lien avec les connaissances et compétences que l'école aura ultérieurement en charge d'enseigner (en particulier la culture de l'écrit et le nombre).

Les questions complémentaires suivantes étaient ensuite posées aux professionnel-le-s :

« Si vous deviez défendre un tel programme et son emploi, quel argument ou point positif le plus important mettriez-vous en avant ? »

et, au contraire,

« Si vous deviez vous opposer à la mise en place d'un tel programme, quel argument ou point négatif le plus important mettriez-vous en avant ? »

L'examen des réponses apportées par les éducateurs comme par les enseignants à ces questions complémentaires permet de mieux cerner la signification du rejet relativement massif, du moins en ce qui concerne les enfants de 3 ans, d'un programme tel qu'il a été mis en place en France pour encadrer le travail des professionnel-le-s dans les classes de maternelle. On peut ranger ces réponses sous deux catégories. Une première classe de réponses se caractérise par un refus radical fondé sur la conviction que jusqu'à 4 ans, les enfants ne sont pas des individus susceptibles de mettre en œuvre des processus d'apprentissage cognitif, que les seuls objectifs d'éducation qui sont appropriés pour cet âge concernent leur développement affectif et social, leur bien-être ou leur savoir-être.

Par contre la deuxième classe de réponses se caractérise par le fait que le rejet ne porte pas tant sur l'idée que les enfants de 3 ans ne sauraient être capables d'apprentissage cognitif, mais sur ce qu'implique l'idée de programme à *la française* de savoirs ou d'objectif précis à atteindre entre 3 et 4 ans. Trois raisons sont évoquées pour justifier un tel rejet. La première est la grande différence de rythme de développement que l'on rencontre à cet âge (différence en effet reconnue par les recherches psychologiques et psycholinguistiques, mais dont on peut se demander si elle ne provient pas au moins en partie des caractéristiques du milieu). La deuxième est l'incitation aux évaluations précoces que risque d'entraîner quasi-mécaniquement la notion de programme et les objectifs trop clairement précisés qui lui sont rattachés, notion et objectifs qui peuvent conduire à utiliser dès 3-4 ans des évaluations stigmatisantes. La troisième raison est fondée sur le rappel que, à moins d'en généraliser l'obligation, tous les enfants de cet âge ne vont pas en IPE, et que parmi ces enfants qui ne les fréquentent pas, un nombre conséquent proviennent de milieux socio-économiques défavorisés.

En considérant la première catégorie des professionnel-le-s des deux institutions qui rejettent l'idée de programme pour les enfants entre 3 et 4 ans, voire entre 4 et 5 ans pour la raison que les enfants de cet âge ne pourraient entrer dans des processus d'apprentissage cognitif, nous sommes conduits à nous demander quelle responsabilité les instituts de formation ont dans les représentations que ces professionnel-le-s se font de la genèse de l'intelligence et des premiers apprentissages cognitifs chez le jeune enfant. Rappelons ici que cette genèse et les premiers apprentissages commencent dès les semaines qui suivent la naissance, avec la construction progressive de schèmes d'action et de premières notions d'objet, d'espace, de temps, de causalité et de quantité au moyen desquels le bébé puis le jeune enfant assimile les réalités d'abord proches puis de plus en plus lointaines avec lesquelles il interagit (Piaget et Inhelder, 1970). S'il est vrai que l'affectivité et la socialisation sont des composantes essentielles du développement du tout-petit, la dimension cognitive et intellectuelle l'est tout autant.

Certes, le besoin de sécurité et de bien-être affectifs des jeunes enfants est une exigence essentielle qui doit être placée au tout premier rang des préoccupations des institutions de la petite enfance. Mais une fois cela admis, si l'on tient compte des observations effectuées par la psychologie de l'enfant et des intenses activités cognitives réalisées par les enfants dès leur plus jeune âge, on peut se demander s'il ne serait pas pertinent de commencer dès 3 ans une initiation à la pré-littérature et à la « pré-numératie », mais bien sûr à travers des démarches et des dispositifs éducatifs respectant ce que l'on sait par ailleurs des caractéristiques générales de l'enfant de 3 ans. Cette manière de faire permettrait de pallier au moins en partie ce qu'a confirmé notre évaluation des compétences initiales à l'entrée en 1^{re} enfantine des enfants de 4 ans, qui montre d'importantes disparités entre les enfants lors de leur entrée à l'école.

Commencer dès 3 ans à concevoir des situations permettant une première familiarisation avec l'écrit et la numérosité orale voire écrite, ainsi que l'exercice d'activités logico-mathématiques élémentaires (rangement et sériation d'objets) et des activités d'observation et d'expérimentation, permettrait probablement d'éviter un certain nombre de difficultés cognitives rencontrées à l'entrée à l'école enfantine par des enfants de condition sociale défavorisée sur le plan de la culture scolaire. Il est vrai que de nombreuses études devraient être entreprises pour déterminer quelles sont les situations et les activités cognitives pertinentes pour des enfants de 3-4 ans et que trop peu a été réalisé à ce jour et à ce sujet dans les instituts de recherche. Mais déjà s'enquérir par des enquêtes de terrain sur ce qui se fait intentionnellement ou non dans les institutions de la petite enfance dans le sens d'un soutien au développement cognitif et à des apprentissages, certes adaptés aux tout-petits, mais préparant d'une certaine manière leur future entrée à l'école, devrait permettre de montrer qu'un tel soutien est possible dans la stricte prise en compte des caractéristiques psychologiques et du bien-être des enfants de cet âge.

4. Activités éducatives en IPE et scolarité en 1^{re} enfantine

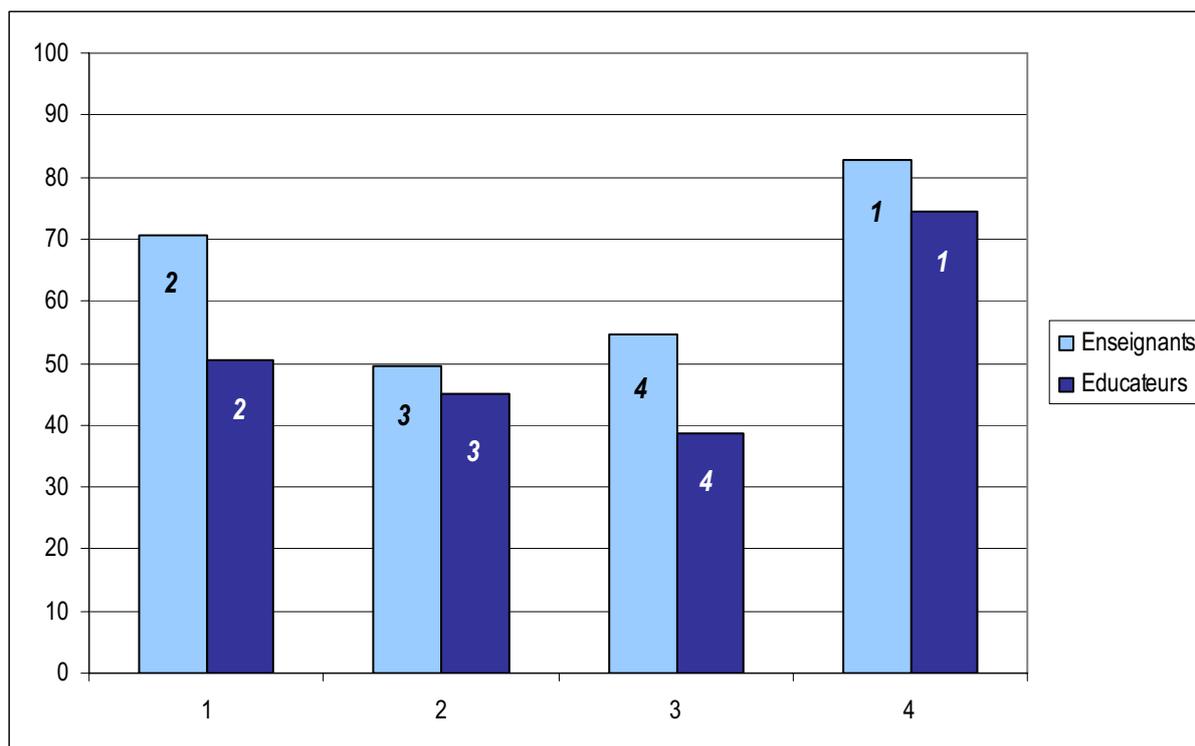
En continuité avec la question précédente, et avec la généralisation de la scolarité à 4 ans, il est primordial d'aborder de la manière la plus directe les représentations que se font les professionnel-le-s des deux institutions d'une éventuelle préparation à la préscolarisation chez les enfants de 3 ans et les éventuelles activités pédagogiques qui pourraient la composer ; autrement dit, dans quelle mesure les institutions de la petite enfance anticipent et préparent les enfants à des activités pédagogiques en lien avec le préscolaire. Nous avons donc posé la question suivante aux éducateurs et aux enseignants :

« Selon vous, certaines des activités éducatives que l'on trouve dans les IPE devraient-elles avoir un lien avec la scolarisation en 1^{re} enfantine ? »

Les réponses suivantes ont été obtenues : 70% de *oui* pour les enseignantes et 50% pour les éducatrices. On observe une réserve de la part des IPE sur la question puisque c'est seulement une éducatrice sur deux qui a cette préoccupation pédagogique. On peut interpréter cet écart par la présence d'une éventuelle crainte des éducatrices à relier leur travail avec des objectifs visant explicitement une scolarisation précoce.

Les personnes ayant répondu affirmativement à la question ci-dessus ont été invitées à classer par ordre d'importance, de 1 à 4, les objectifs que devraient viser les activités en lien avec la scolarisation en 1^{re} enfantine. Sur ce point, les éducateurs et les enseignants sont en parfait accord quant à l'ordre à donner à ces objectifs. Le plus important est de « permettre au jeune enfant une socialisation dans un contexte éducatif proche du futur contexte scolaire » ; au deuxième rang vient celui de « préparer le jeune enfant à son futur 'statut ou métier' d'élève » ; au troisième rang on trouve « permettre au jeune enfant une première initiation à l'entrée dans l'écrit » ; et enfin, au quatrième et dernier rang, l'objectif de « permettre au jeune enfant une première familiarisation avec le nombre et la numération écrite ». Le graphique 6 ci-dessous donne les pourcentages d'attribution de ces rangs aux quatre objectifs indiqués.

Graphique 6. Objectifs que devraient viser les activités des IPE en lien avec la scolarisation



1. Préparer le jeune enfant à son futur « statut ou métier » d'élève
2. Permettre au jeune enfant une première initiation à l'entrée dans l'écrit
3. Permettre au jeune enfant une première familiarisation avec le nombre et la numération écrite
4. Permettre au jeune enfant une socialisation dans un contexte éducatif proche du futur contexte scolaire

Les numéros en italiques dans chaque colonne désignent le rang attribué à chaque type d'activités.

Socialisation et métier d'élève

Comme on le constate, pour 83% des enseignantes et 74% des éducatrices, le premier thème de focalisation des professionnel-le-s des deux institutions est de permettre au jeune enfant une **socialisation** (4) dans le contexte éducatif proche du futur contexte scolaire. Ce résultat est en parfaite conformité avec les réponses examinées dans les précédentes sections. Une telle focalisation atteste d'une réelle préoccupation d'intégration et d'accommodation aux conditions scolaires. L'objectif placé au deuxième rang d'importance est celui de **préparer le jeune enfant à son futur « statut ou métier » d'élève** (1). Ce qui signifie que l'enfant futur jeune élève puisse remplir son « contrat pédagogique » selon les exigences des apprentissages proposés par l'école. Mais ici l'écart est clairement plus grand entre les professionnel-le-s des deux institutions : 70% des enseignantes contre 50% des éducatrices font ce choix. Cet écart rejoint celui que l'on a constaté pour la question d'une éventuelle préparation à la scolarisation dès l'âge de 3 ans. Alors que les enseignantes souhaitent visiblement que les enfants qui commenceront la scolarité à 4 ans aient déjà acquis un certain nombre d'attitudes scolaires, les éducatrices sont plus réservées sur ce point. Ceci est vraisemblablement lié à la représentation qu'elles se font de leur métier et de la priorité accordée à l'éducation et aux risques que font peser sur cette priorité le projet d'une scolarisation précoce.

Entrée dans l'écrit et familiarisation avec le nombre et la numération écrite

Contrairement à ce qui touche le métier d'élève, les proportions d'éducateurs et d'enseignants sont à nouveau plus proches dès qu'il est question de l'**entrée dans l'écrit** (2) (une majorité de 50% pour les enseignants et de 45% pour les éducateurs la place au troisième rang). Si l'ensemble des professionnel-le-s sont d'accord de placer majoritairement la **familiarisation avec le nombre** (3) au quatrième rang d'importance des objectifs visés, l'écart se creuse à nouveau un peu puisque seuls 38% des éducateurs contre 55% des enseignants font (majoritairement)¹⁴ ce choix. Cette différence que l'on constate entre l'écrit et le nombre chez les éducateurs provient vraisemblablement de ce que les activités de lecture sont relativement très présentes dans les IPE et que les éducateurs sont déjà sensibles à leur importance pour les futurs apprentissages de l'écrit chez l'enfant.

Mais évidemment, ce que montre avant tout le graphique 6 c'est que, comme on l'a constaté précédemment, les apprentissages cognitifs (représentés ici par les objectifs de type 2 et de type 3) sont moins bien perçus et appréciés que ce qui relève de la socialisation des enfants (représentée ici par les objectifs de type 1 et de type 4) chez les professionnel-le-s des deux institutions. La socialisation apparaît ici comme l'aspect le plus manifeste de l'activité éducative, alors que, pour la psychologie de l'enfant, développement social et développement cognitif vont de pair à tous les âges. Pour Amigues et Zerbato-Poudou (2000, p. 9), l'écrit et l'intellectualisation des objets d'étude jouent un rôle primordial dans la culture scolaire et, dès lors, « l'appropriation des systèmes symboliques est un véritable enjeu pour l'école maternelle » (française) ; or une telle appropriation « ne peut être envisagée indépendamment de l'organisation sociale d'apprentissage et du développement personnel de l'élève », en d'autres termes, sans une organisation apte à favoriser le développement général – cognitif compris – et les apprentissages du jeune enfant. Toute la question est de savoir si cette affirmation n'est valable que dans le contexte de l'école maternelle française, ou si elle ne s'applique pas aussi à ce qui devrait se jouer pour toutes les IPE partageant le souci de préparer les enfants à entrer dans les meilleures conditions à devenir élève, ce qui implique non seulement cette socialisation qui fait l'unanimité chez les professionnel-le-s de la petite enfance, mais également la mise en place d'un environnement cognitif orientant le développement de l'enfant vers des savoir-faire et des savoirs formant l'assise de la scolarisation à venir. Mais là encore il faut insister sur la nécessité de protéger le jeune enfant de toute forme de préscolarisation qui, sous la pression des attentes sociales, ne respecterait pas les caractéristiques de son âge.

5. Collaboration pédagogique entre collègues de la même institution

Avec ce thème sur la collaboration entre collègues, il s'agit de connaître les points qui sont abordés et privilégiés durant l'année par les professionnel-le-s de l'éducation. Ces points peuvent porter sur le **suivi individuel** (1, 2), l'**organisation** et la **gestion de l'institution** (8), les « stratégies » de **communication avec les parents** (5, 6, 9), et enfin les **pratiques et réflexions pédagogiques**, sous l'étiquette desquelles nous rangeons également les échanges sur le développement des enfants ainsi que la collaboration avec l'extérieur (3, 4, 7, 10, 11).

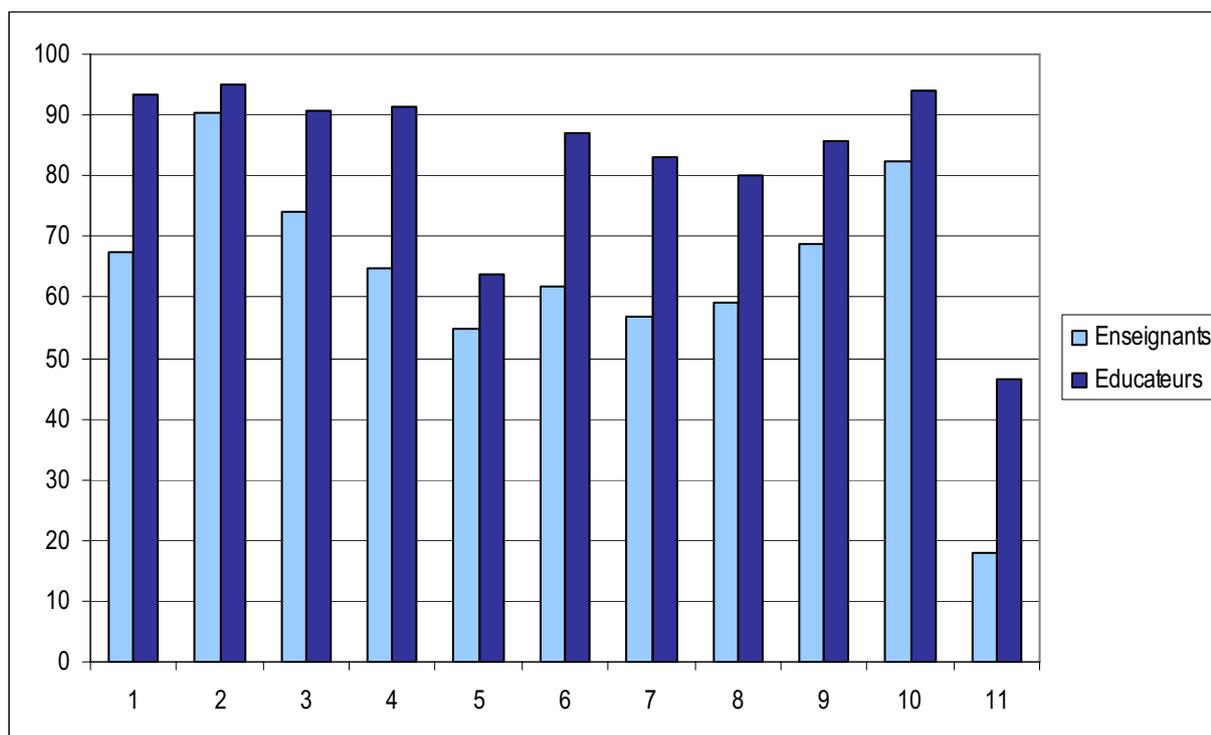
¹⁴ Rappelons que les choix des professionnel-le-s différant du choix majoritairement attribué à tel rang pour tel item (par exemple, 38% d'éducateurs attribuant le quatrième rang à la familiarisation avec le nombre, les autres éducateurs attribuant dans des proportions moindres d'autres rangs au même item) ne sont pas comptabilisés dans nos résultats.

L'une des questions posées aux éducatrices et enseignantes était la suivante :

« Au cours de l'année 2005-2006, sur quoi a porté l'organisation du travail avec vos collègues et quel degré d'importance attribuez-vous à chaque point ? »

Le graphique 7 rapporte la plus ou moins grande proportion avec laquelle les personnes interrogées ont considéré comme *important*, voire *très important*, chaque type de collaboration mentionné.

Graphique 7. Importance de la collaboration entre collègues selon la problématique



- | | |
|--|--|
| 1. Le suivi pédagogique de chaque enfant | 7. La mise en pratique de la formation reçue |
| 2. La discussion des cas individuels d'enfants | 8. L'organisation d'événements ponctuels (spectacle, fête, etc.) |
| 3. Le travail avec des petits groupes d'enfants | 9. L'élaboration des modalités de communication avec les parents |
| 4. Les échanges sur les sujets liés au développement de l'enfant | 10. La discussion sur les démarches pédagogiques |
| 5. Les propositions venant des parents | 11. Les initiatives de l'équipe vers l'extérieur (par ex. coopération avec les IPE pour les écoles ou les écoles pour les IPE) |
| 6. Les réponses à donner aux attentes des parents | |

De manière générale, on constate sans surprise que la collaboration entre collègues est plus intense chez les éducatrices que chez les enseignantes. Nous remarquons aussi que les écarts les plus grands entre enseignantes et éducatrices concernent les points 1, 3, 4, 6, 7 et 11. Avant d'examiner plus en détail et par groupe les différents points qui touchent de plus ou moins près notre interrogation centrale, contentons-nous, en ce qui concerne le point 8 (l'organisation d'événements ponctuels : spectacle, fête, etc.), de noter qu'il s'agit d'une pratique assez courante dans le milieu éducatif et scolaire. Près de 60% des enseignantes et 80% des éducatrices partagent cette idée. La différence de proportion s'explique certainement en raison des différences de représentation que les unes et les autres se font de leur métier, et peut-être aussi par les missions différentes reconnues aux deux institutions.

Suivi et discussion des cas individuels

Du point de vue de l'organisation du travail, les questions du **suivi pédagogique** (1) de chaque enfant et de la **discussion des cas individuels** (2) relèvent de la même préoccupation. Elles sont exigeantes et demandent des suivis individuels et des concertations périodiques dans l'équipe pédagogique : la première est perçue comme un problème important par 68% des enseignants et par 93% des éducateurs ; la seconde paraît comme une nécessité éducative pour 90% des enseignants et pour 95% des éducateurs. Comment expliquer l'écart plus grand entre le point 1 et le point 2 ? Peut-être par le besoin, chez les enseignants, d'échanger entre collègues dans le seul cas d'élèves qui leur posent de sérieux problèmes. Signalons que depuis déjà un certain nombre d'années, l'école primaire s'est dotée d'une concertation organisée sur différentes questions pédagogiques, dont celle des discussions de cas d'enfants, comme également le suivi individuel des élèves. Quant aux éducateurs, leur travail se faisant dans une proximité entre collègues beaucoup plus grande, il est naturel qu'ils éprouvent le besoin d'échanger des réflexions à propos de chaque enfant.

Rapports avec les parents

Dans le « contrat » implicite qui lie la famille et les institutions éducatives, les professionnel-le-s doivent dans une certaine mesure tenir compte des **propositions venant des parents** (5) (pour 55% des enseignantes et pour 64% des éducatrices) et les **réponses à donner à leurs attentes** (6) (pour 61% des enseignantes et pour 87% des éducatrices). Ces propositions et ces attentes demandent certainement, chez les unes et chez les autres, un minimum de concertation afin de formuler des réponses adéquates. L'**élaboration des modalités de communication avec les parents** (9) est soulignée par 68% des enseignantes et par 86% des éducatrices. Cela dit, on constate une plus grande attention portée aux attentes des parents chez les éducatrices que chez les enseignantes. Ceci suggère une plus grande proximité entre les buts éducatifs attribués aux IPE et ceux de l'éducation familiale, qu'entre ces derniers et les objectifs de l'école enfantine, plus tournés vers les détails d'une scolarisation impliquant moins les parents. Notons également que dans les IPE les parents reçoivent quotidiennement une information sur le déroulement de la journée de l'activité effectuée par l'enfant, et que l'accueil comme le départ des enfants se font de manière individuelle.

Elaborer des stratégies pédagogiques

Avec les points 3, 4, 7, 10, 11, nous retrouvons des thèmes qui se rattachent à notre interrogation générale sur le lien entre l'éducation des tout-petits et leur future scolarisation.

Les pratiques éducatives relèvent en général de l'*implicite* des professionnel-le-s de la petite enfance, tant en IPE qu'à l'école enfantine. Cependant les concertations et les échanges portant sur ces pratiques et plus particulièrement sur les **démarches pédagogiques** (10) permettent une *prise de conscience* en équipe des intérêts et des limites de ces dernières. Réfléchir sur les démarches pédagogiques amène également à clarifier les situations dans lesquelles elles se déroulent. On observe une nette convergence sur cette question entre les enseignants (82%) et les éducateurs (94%) : tous ressentent l'intérêt d'un tel travail de réflexion commune au sein de chaque type d'institutions.

Le **travail avec des petits groupes d'enfants** (3) implique la collaboration et la compréhension mutuelle au sujet d'un thème et d'une tâche auxquels sont confrontés les enfants, sous la supervision de l'adulte qui gère les activités proposées. La concertation entre les professionnel-le-s peut porter sur le choix, la préparation et le déroulement des tâches et des situations pouvant mettre les enfants aux prises avec un contenu cognitif. On note une certaine convergence sur cette question entre 74% des enseignantes et 91% des éducatrices. Il

est néanmoins intéressant de souligner l'écart entre ces deux proportions, qui révèle peut-être une plus grande familiarité des éducateurs avec le travail en équipe, d'ailleurs renforcée par le fonctionnement des IPE.

Les **échanges sur les sujets liés au développement de l'enfant** (4) fournissent des indications précieuses sur l'évolution de la personne du jeune enfant. Pour ce quatrième point, on observe un pourcentage beaucoup plus élevé chez les éducateurs (91%) que chez les enseignants (65%). Ce qui s'explique probablement en partie par un plus grand souci des seconds envers les apprentissages préscolaires, alors que ce sont davantage les questions de développement général de l'enfant qui intéressent les éducateurs. Ceci recoupe les observations et interprétations que nous avons pu exposer dans les sections précédentes.

Un écart également grand sépare éducatrices et enseignantes en rapport avec les échanges sur la **mise en pratique de la formation reçue** (7) lors desquels peut être mise en évidence la différence entre ce qui est enseigné et ce qui est réalisable (ou réalisé) dans la pratique de chacun. Cette question retient l'attention de 57% des enseignantes contre 83% des éducatrices. Peut-être cela tient-il au caractère plus ciblé des pratiques de la préscolarisation à 4 ans que des pratiques à mettre en œuvre pour des enfants de 3 ans qui sont liées aux situations de nature ludique sans finalité scolaire. Il est également possible que ce qui est enseigné dans les écoles d'éducation de la petite enfance laisse une plus grande marge de manœuvre quant aux objectifs à poursuivre avec des enfants de moins de 4-5 ans que ce qui est enseigné aux personnes se destinant à devenir maîtres ou maîtresses d'école primaire ou infantine. À supposer que ce soit le cas, une telle ouverture impliquerait le besoin d'une collaboration plus poussée pour développer des pratiques éducatives voire pédagogiques adaptées aux 3-4 ans.

Les **initiatives de l'équipe vers l'extérieur** (11) (p. ex. coopération avec les IPE pour les écoles ou avec les écoles pour les IPE) sont un des thèmes qui nous a particulièrement intéressé en ce sens qu'elles sont l'indice d'une préoccupation pour les questions de transition entre les IPE et l'école infantine. Comme dans les thèmes précédents, la coopération entre l'école infantine et les IPE ne fait pas encore partie des pratiques pédagogiques institutionnalisées ; 47% des éducateurs accordent de l'importance à ce type de coopération contre seulement 18% des enseignants. Les échanges autour de la coopération sont rares chez les enseignants ; au contraire, les éducateurs éprouvent à l'évidence plus le besoin d'une ouverture de leur institution vers l'école. Cela tient certainement en partie à une plus grande pratique de la collaboration chez les éducateurs. À cela s'ajoute peut-être le fait qu'il semble plus naturel pour les éducateurs d'enfants travaillant avec des enfants de 3-4 ans de se pencher sur leur futur, ceci dans le souci de les préparer un tant soit peu à l'avenir qui les attend, que, inversement, pour un enseignant, de se pencher sur l'éducation préscolaire du jeune enfant. Cependant, comme on va le voir, cette dernière interprétation est démentie par les réponses apportées à la question, non pas de l'existence, mais de la pertinence d'établir des liens de concertations entre les IPE et l'école infantine.

6. Collaboration entre IPE et l'école infantine

Sous ce thème de la concertation et de la collaboration entre les institutions sont abordés plusieurs problèmes pédagogiques, à savoir : la transition entre IPE et école infantine, les approches éducatives, le suivi des cas individuels, la préscolarisation, mais aussi, à nouveau, la question des apprentissages cognitifs et des objectifs pédagogiques.

La première question posée aux éducateurs et aux enseignants était la suivante :

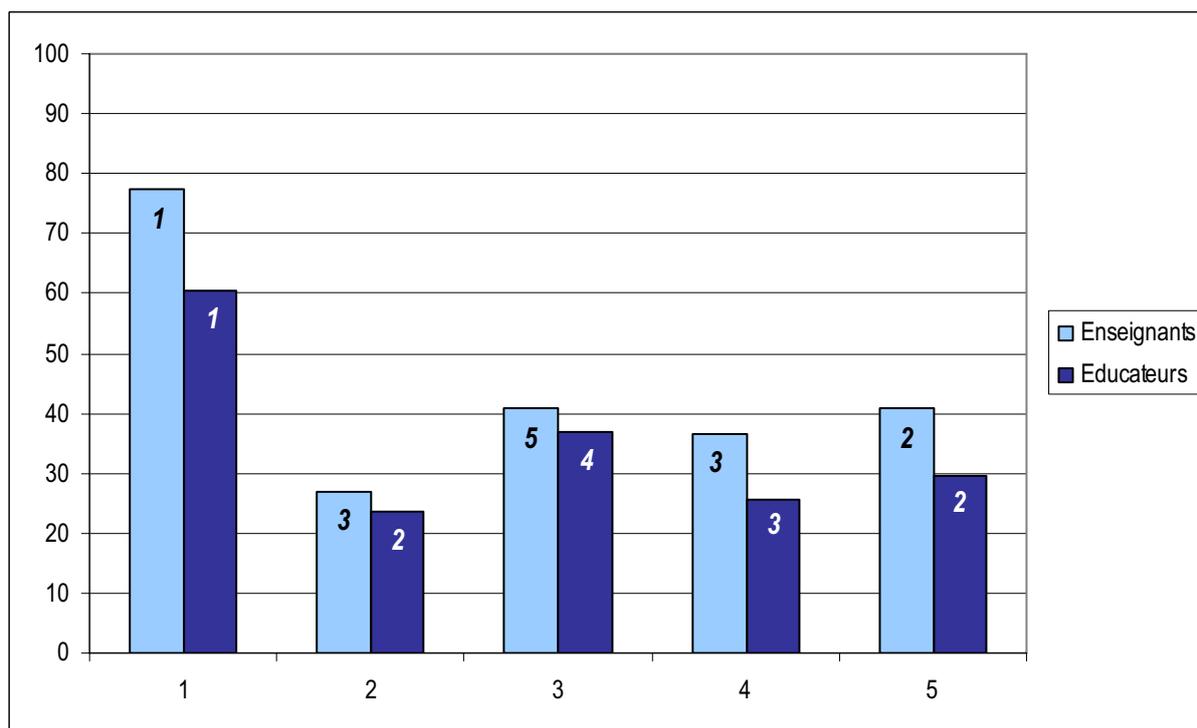
« Existe-t-il des liens de concertation pédagogique entre institutions de la petite enfance et l'école enfantine ? »

Les réponses sont significatives du peu de lien entre les deux institutions : seules 20% des enseignantes et 10% des éducatrices affirment qu'il existe effectivement un tel lien. Les résultats suggèrent une rupture de continuité dans la transition des enfants d'une institution à l'autre, mais également dans le suivi des enfants, dans les échanges d'expériences de la pratique pédagogique, dans les échanges sur la nature des apprentissages proposés. Cependant, les professionnel-le-s sont conscientes de l'intérêt que pourraient avoir des échanges et concertations entre institutions. C'est du moins ce que révèlent leurs réponses à la question suivante :

« Selon vous, de tels liens de concertation pédagogique entre les IPE et l'école enfantine devraient-ils toujours exister ? »

Contrairement aux taux de réponse précédents, plus de 70% des enseignants et plus de 60% des éducateurs soutiennent l'idée d'une concertation. Mais quant aux contenus des échanges envisagés, on va tout de suite constater qu'ils concernent moins la dimension pédagogique de leurs activités respectives que les cas d'enfants posant problème. Les éducateurs et enseignants qui ont répondu affirmativement à la deuxième de ces questions ont en effet rangé dans l'ordre d'importance suivant les points sur lesquels la concertation souhaitée devrait essentiellement porter (graphique 8).

Graphique 8. Importance de la concertation entre IPE et école enfantine selon la problématique



La concertation devrait porter sur :

- | | |
|--|------------------------------------|
| 1. Les cas d'enfants posant problème | 4. Les apprentissages préscolaires |
| 2. Les méthodes éducatives et pédagogiques | 5. Les relations aux parents |
| 3. Le matériel éducatif | |

Les numéros en italiques dans chaque colonne désignent le rang attribué à chaque type d'activités.

Des rangs de même importance ont parfois été attribués par une même personne à des types différents.

A la lecture de ce graphique¹⁵, il apparaît que la **concertation sur les cas d'enfants posant problème** (1) est privilégiée par plus de 77% des enseignantes et plus de 60% des éducatrices. Il y a ici convergence entre les enseignantes et les éducatrices, qui toutes ont certainement conscience de l'importance de tels échanges pour assurer la meilleure transition possible d'une institution à l'autre pour ces enfants.

Concernant les quatre autres thèmes de collaboration possibles, il y a peu de différences entre les professionnel-le-s et il est difficile de tirer de quelconques conclusions, hormis le fait que ces quatre thèmes passent tous clairement au second plan par rapport à la concertation sur les cas d'enfants posant problème.

Notons tout de même que la concertation au sujet des **relations avec les parents** (5) se place au deuxième rang pour les enseignants (41%) comme pour les éducateurs (30%), ceux-ci étant également près de 24% à placer à ce deuxième rang les méthodes éducatives et pédagogiques (que 27% des enseignants placent au troisième rang). On peut supposer que ce même deuxième rang choisi par 30% des éducateurs et 41% des enseignants peut être rattaché au premier rang attribué par les uns et par les autres aux cas d'enfants posant problème (une concertation à propos d'enfants posant problème pouvant entraîner une discussion au sujet des liens à établir avec leurs parents).

Enfin, on relèvera encore que les **apprentissages préscolaires** (4) sont placés au troisième rang des concertations souhaitées par 37% des enseignantes et par 26% des éducatrices (dont on vient de voir qu'elles sont quant à elles 24% à les placer derrière les méthodes éducatives et pédagogiques, alors qu'elles sont placées au même troisième rang que les apprentissages par 27% des enseignantes). En ce qui concerne ce dernier écart de 11% pour le point 4, peut-être s'explique-t-il par une préoccupation plus grande chez les enseignantes pour une collaboration pouvant favoriser de premières acquisitions cognitives en prévision de l'école infantine. Inversement, le fait que les éducatrices placent plutôt les apprentissages scolaires après les questions de méthode semblent confirmer ce plus faible intérêt des éducatrices pour les apprentissages scolaires, ce qui corrobore d'ailleurs ce que nous avons pu constater dans les sections précédentes.

7. Les attentes concernant la formation continue

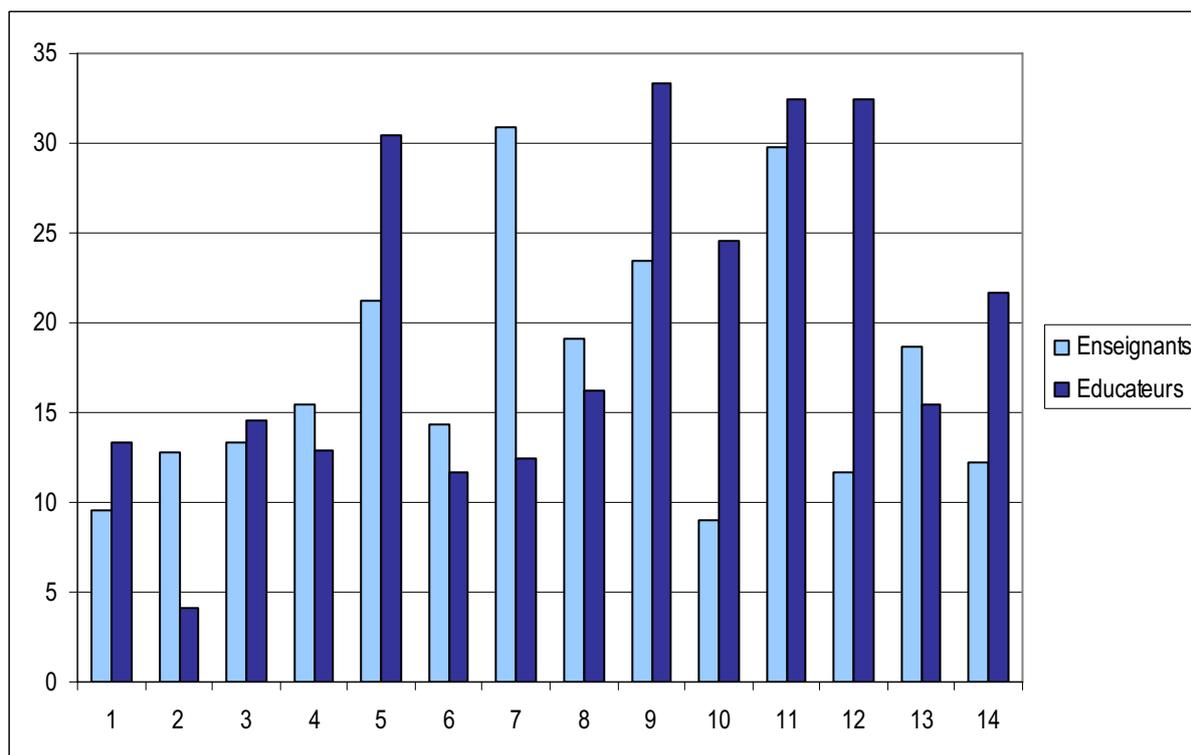
Un dernier thème de notre questionnaire, celui concernant les attentes en matière de formation continue, complète la représentation que nous pouvons nous faire du positionnement des éducateurs et des enseignants quant au poids à donner au développement cognitif et aux apprentissages préscolaires chez les enfants dont ils ont la charge. La question posée était la suivante :

« Pour mettre à jour vos connaissances et si l'occasion se présente, souhaitez-vous suivre une formation continue portant sur... [voir les 14 points mentionnés dans le graphique 9] ? »

La répartition des formations proportionnellement les plus souhaitées confirme le moindre intérêt porté aux thèmes touchant le développement cognitif en lien avec les apprentissages préscolaires (graphique 9).

¹⁵ Rappelons que les chiffres placés au haut de chaque colonne désignent le rang choisi par la proportion la plus grande d'éducatrices ou la proportion la plus grande d'enseignantes pour l'item en question. Pour l'item 3 par exemple, la plus grande proportion d'enseignantes (à savoir 37%) lui attribue le rang 3, et la plus grande proportion d'éducatrices (23.7%) lui attribue le rang 2.

Graphique 9. Répartition, selon l'intérêt des professionnel-le-s, de différents thèmes de formation continue



- | | |
|---|---|
| 1. Le développement logico-mathématique de l'enfant | 9. La diversité culturelle des enfants |
| 2. L'entrée dans l'écrit du jeune enfant | 10. Le travail en groupe ou en équipe |
| 3. Les connaissances sur l'environnement (observation et expérimentation) chez l'enfant | 11. La gestion des conflits |
| 4. L'évaluation des connaissances du jeune enfant | 12. La gestion des rencontres avec les parents |
| 5. La psychologie sociale et affective de l'enfant | 13. Les connaissances sur le développement du langage chez l'enfant |
| 6. La psychologie du développement cognitif du jeune enfant | 14. Les connaissances sur le développement du jeu chez l'enfant |
| 7. Les démarches cognitives différenciées des enfants | |
| 8. Les nouveaux outils dans les pratiques éducatives (informatique, audiovisuel...) | |

Nous constatons que, dans l'ensemble, les thèmes les moins mentionnés par l'ensemble des éducatrices et des enseignantes sont ceux qui concernent les connaissances sur l'**entrée dans l'écrit** (2), les connaissances relatives au **développement logique** de l'enfant (1), les connaissances relatives à l'**environnement** (observation et expérimentation) (3), l'**évaluation des connaissances** du jeune enfant (4), et enfin la **psychologie du développement cognitif** (6). Il semble qu'il y ait ici une sous-estimation de l'importance des résultats des recherches en psychologie et en sciences de l'éducation sur ce qui peut être potentiellement accompli, avec les enfants dont elles ont la charge, sur le double plan des apprentissages préscolaires et d'une certaine forme de soutien au développement cognitif.

Inversement, ce qui intéresse avant tout les éducateurs et les enseignantes considérés tous ensemble, ce sont en priorité les questions touchant la **gestion des conflits** (11), la **diversité culturelle** des enfants (9), la **psychologie sociale et affective** (5), avec des écarts toutefois relativement importants entre les deux professions pour les deux derniers points.

Les points sur lesquels on observe une différence importante entre éducatrices et enseignantes sont le point (7) : l'**analyse des démarches cognitives différenciées**, que 31% des

enseignantes contre seulement 13% des éducatrices placent parmi les formations continuent qu'elles souhaiteraient suivre ; le point (12) : la **gestion des rencontres avec les parents** (33.5% pour les éducatrices contre 12% pour les enseignantes) ; le point (10) : le **travail en groupe** ou en équipe (près de 25% pour les éducatrices contre 9% pour les enseignantes) ; ainsi que le point (14) : les **connaissances sur le développement du jeu chez l'enfant** (21.5% pour les éducatrices contre 12.5% pour les enseignantes).

Enfin, les enseignants et les éducateurs se retrouvent proches pour les points concernant les thèmes (8) des **nouveaux outils dans les pratiques éducatives** (entre 15 et 18%) et (13) des connaissances concernant le **développement du langage** chez l'enfant (entre 16 et 17%). Ce dernier point montre une certaine sensibilité, non seulement chez les enseignants, mais aussi chez les éducateurs en ce qui concerne l'importance à attribuer au langage et à la communication dans les activités proposées aux enfants dans leurs institutions respectives. Ce souhait partagé, mais qui ne s'inscrit pas en tête des priorités pour les uns comme pour les autres, est conforme à d'autres observations que l'on a pu faire précédemment, notamment dans la section 2.2 de ce rapport où enseignants et éducateurs plaçaient l'expression et la compréhension orales en tête des compétences avec lesquelles il s'agissait de familiariser les enfants en vue de leurs futurs apprentissages scolaires. La langue est envisagée ici plus sous l'angle d'instrument essentiel de socialisation et de communication que sous l'angle d'un objet à connaître.

IV. Conclusion

1. Rappel des objectifs

Commençons par rappeler l'objectif général des recherches dans lequel s'inscrit la présente enquête sur les représentations croisées qu'éducatrices de la petite enfance et enseignantes d'école enfantine (élèves de 4 à 5 ans) se font de leur métier, à savoir, contribuer à cerner les conditions les plus favorables permettant d'accompagner le développement cognitif des enfants d'âge préscolaire et de faciliter leur entrée dans le premier cycle scolaire.

Nous savons aujourd'hui, de nombreuses enquêtes statistiques le démontrent, que le parcours scolaire des membres de la société moderne est l'un des facteurs déterminants d'intégration et de réussite sociale. Nous savons également qu'une préparation à un tel parcours dans les années qui précèdent la pleine scolarité permet de minimiser le risque ultérieur de ne pas pouvoir acquérir les savoirs et les compétences de base dont la maîtrise est condition d'une telle intégration sociale. Enfin, même si de nombreuses recherches restent à entreprendre pour cerner les capacités intellectuelles et cognitives des enfants de 3-4 ans, la psychologie du développement et les sciences de l'éducation ont, ces dernières décennies, montré que la dynamique des échanges entre les jeunes enfants et leur milieu social joue un rôle important dans l'essor de ces capacités. Des enfants élevés dans des environnements stimulants pourront prendre une avance certaine sur des enfants vivants dans des milieux favorisant peu leur essor intellectuel. C'est muni de ces convictions que, après avoir nous-mêmes initié une recherche sur le développement de certaines compétences intellectuelles chez l'enfant de 3-4 ans, nous nous sommes interrogés sur ce que les institutions de la petite enfance offraient, du point de vue cognitif, aux jeunes enfants qu'elles prenaient en charge. Il y a plusieurs façons de trouver des éléments de réponse à une telle interrogation.

De manière très générale, la recherche réalisée sur les compétences cognitives des enfants de 3 ans apportait déjà quelques indications à ce sujet. Nous avons été frappé par l'hétérogénéité des environnements cognitifs offerts aux enfants entre les quelques institutions que nous avons fréquentées. Mais ce constat n'avait rien de systématique et ne portait pas sur le détail des apports respectifs de ces institutions, raison pour laquelle nous avons décidé d'entreprendre une enquête par questionnaire sur les conceptions que les éducateurs et les enseignants d'école enfantine se font de leurs pratiques et de leurs objectifs éducatifs en espérant ainsi trouver, à travers ces conceptions, une image plus étendue et statistiquement ancrée de l'environnement cognitif offert par les institutions genevoises de la petite enfance aux enfants qui les fréquentent.

Si nous en jugeons à travers les réponses à nos questionnaires, ces conceptions ne semblent pas tout à fait en phase avec ce que les recherches les plus récentes en psychologie du développement cognitif et les sciences de l'éducation ont mis en lumière, à savoir des acquisitions précoces chez certains enfants au moins de savoir-faire et de savoirs sur lesquels pourront s'édifier les premiers apprentissages inscrits au programme de l'école enfantine. Rappelons en effet brièvement les résultats de notre enquête.

2. Synthèse des résultats

La fréquence et la part de temps réservés aux activités cognitives

Pour nous faire une idée plus exacte du soutien que les IPE peuvent apporter au développement et aux apprentissages cognitifs des jeunes enfants, nous nous sommes tout d'abord penchés sur la représentation chez les professionnel-le-s de la fréquence et de la part de temps consacrée à des activités explicitement cognitives ou préparatoires des futurs apprentissages scolaires, par rapport à des activités dans lesquelles d'autres dimensions, notamment sociales et affectives, mais aussi psychomotrices, sont au premier plan, étant entendu que l'on ne peut complètement dissocier les unes des autres les activités dévolues aux différentes dimensions du développement et des apprentissages du jeune enfant. Comme on a pu le constater, parmi les activités proprement pédagogiques, celles qui sont privilégiées, au moins quant au temps qui leur est consacré, sont les activités de socialisation. Bien entendu, et comme nous l'avons déjà souligné, en aidant l'enfant à se socialiser, on ne fait pas que favoriser chez lui l'acquisition de conduites sociales qui sont des conditions de la future vie scolaire – ce que souligne fortement la grande majorité des professionnel-le-s –, on favorise également son développement cognitif, dans la mesure où la socialisation implique la capacité intellectuelle de se représenter ce que pense autrui. Mais, mis en relation avec les autres sections du questionnaire, ce privilège accordé ici aux activités favorisant le développement social va de pair avec une certaine minimisation du temps qui pourrait être dévolu à des activités favorisant plus directement l'acquisition de certaines connaissances susceptibles de fournir de base aux futurs apprentissages scolaires.

Choix des objectifs pédagogiques

En interrogeant éducatrices et enseignantes de l'école enfantine sur les objectifs généraux puis, surtout, particuliers, qu'elles attribuent aux activités éducatives des enfants fréquentant les IPE ou les classes de 1^{re} enfantine, on teste par un autre biais l'importance que les professionnel-le-s accordent à l'une ou à l'autre des facettes du développement des jeunes enfants : le cognitif, le moteur, l'affectif, le social. A nouveau on retrouve la priorité accordée au social (point 1 du graphique 3) par rapport au cognitif, en soulignant toutefois l'importance attribuée par les seules enseignantes à la préparation aux apprentissages scolaires (point 2 du même graphique). Cette dernière importance est tout à fait naturelle chez des personnes qui travaillent au sein de l'école publique et ont été formées en conséquence. Mais la question qui se pose est celle de la différence existant sur ce point (2) (ainsi que sur le point 5 : former à la compréhension et au raisonnement) entre enseignants et éducateurs, différence confirmée par les écarts observés dans le graphique 4. Le peu d'importance accordée par ces derniers à des objectifs de préparation aux futurs apprentissages scolaires rejoint le sentiment que nous avons eu en fréquentant quelques institutions genevoises de la petite enfance : de manière générale (et quelques écoles du type Montessori mises à part), les éducatrices semblent trop souvent ne pas suffisamment accorder d'importance au fait que des apprentissages précurseurs des futurs apprentissages scolaires peuvent être réalisés dès la troisième année de la vie de l'enfant (ce que démontre le fait que quelques-uns au moins des enfants qui entrent en 1^{re} enfantine ont déjà acquis, au sein de leur famille ou dans des IPE attentives à de tels apprentissages, une certaine familiarité avec des savoir-faire et des savoirs susceptibles de composer les bases des apprentissages scolaires à venir).

Prise de position par rapport à des programmes pédagogiques pour les IPE

Avec ce thème un peu provocateur, notre intention était de nous faire une idée plus précise de ce que nous pressentions être une certaine réticence à valoriser le recours à des programmes

pédagogiques à la française pour aider à structurer les activités éducatives dans les IPE. Sur ce point, la réponse est claire. Seuls approximativement 10% des enseignants comme des éducateurs jugent approprié de disposer d'un tel instrument susceptible de guider les activités éducatives pour des enfants de 3 à 4 ans. Les arguments à l'encontre d'un tel instrument sont tout à fait éclairants. Comme nous l'avons vu, ils permettent de différencier deux groupes parmi les professionnel-le-s interrogé-e-s. Un premier groupe est en désaccord total avec une telle notion de programme, dans la mesure où ce qui importe à cet âge, c'est le développement affectif et social des enfants et le fait (faussement présumé) que ceux-ci ne sont pas mûrs pour mettre en œuvre des processus d'apprentissages cognitifs. Un deuxième groupe de professionnel-le-s est prêt à admettre la présence de tels processus, mais ceux-ci ne sauraient faire l'objet d'une quelconque programmation. Parmi les raisons évoquées pour s'opposer alors à cette idée de programme, on trouve les trois suivantes : le rythme très différent de développement des enfants de 3 ans, le risque de faire peser sur eux des démarches néfastes d'évaluation des acquis et enfin le fait non seulement que tous les enfants de 3 ans ne fréquentent pas les IPE, mais surtout que les enfants qui ne fréquentent pas les IPE peuvent provenir de milieux familiaux peu propices à les aider à acquérir les savoir-faire et savoirs facilitant les premiers apprentissages scolaires. Il nous semble que ces trois raisons ne suffisent pas à invalider l'idée de programme susceptible de guider l'organisation d'activités pédagogiques à mettre en place dès l'âge de 3 ans, même si chacune des trois contient en effet une mise en garde contre une préscolarisation qui sous-estimerait ce qu'il y a de bien fondé dans ces trois types de réticence : 1. organiser des activités cognitives ne pouvant faire sens pour la grande majorité des enfants de 3 ans, 2. utiliser des évaluations diminuant la curiosité et l'envie naturelle d'apprendre des jeunes enfants, et 3. ne pas faciliter la fréquentation des IPE chez les enfants provenant des milieux qui n'ont pas les moyens de les accompagner dans des apprentissages préparant aux futurs apprentissages scolaires, ou ne pas rechercher des solutions permettant de pallier aux possibles retards que ces enfants prendraient par rapport à ceux placés dans des IPE offrant des environnements cognitifs stimulants.

Les liens entre les activités éducatives en IPE et la 1^{re} année enfantine

Avec ce point, qui dans notre questionnaire était placé tout au début, il s'agissait de connaître quelles proportions d'enseignantes et d'éducatrices jugeaient nécessaires un lien des activités éducatives organisées dans les IPE avec la scolarisation en 1^{re} enfantine, et pour celles qui répondaient affirmativement dans ce sens, de choisir un ordre de priorité entre les objectifs pouvant être attribués à ces activités. Là encore, les résultats obtenus confortent l'image que nous nous étions faite en fréquentant quelques institutions de la petite enfance. Si une majorité d'enseignants acquiesce à une telle idée, seuls la moitié des éducateurs y sont favorables. Notre hypothèse face à cet écart était qu'un lien explicite entre activités éducatives et 1^{re} année enfantine pourrait entraîner une transformation du métier des éducatrices le rapprochant de celui des enseignantes. Mais ce qui est encore plus frappant avec ce quatrième point est que, lorsqu'on demande à toutes les personnes qui ont répondu favorablement à l'idée d'un tel lien sur quoi celui-ci devrait porter, on retrouve ce qui était observé à propos de l'utilisation d'un programme en IPE : pour les enseignants comme pour les éducateurs un tel lien devrait en priorité porter sur les questions de socialisation (et non pas sur les questions d'apprentissage cognitif, notamment celle de l'entrée dans l'écrit, ou encore d'une première familiarisation avec les nombres).

Toujours à propos des liens possibles entre IPE et 1^{re} année enfantine, le même constat que le précédent peut être fait non plus entre les activités pédagogiques mises en place dans les deux institutions, mais en ce qui concerne les *échanges souhaités entre les professionnel-le-s des deux institutions*, et plus précisément l'objet de tels échanges. Les enseignantes comme les éducatrices sont proportionnellement les plus nombreuses à placer au premier rang des

échanges portant sur les enfants posant problème, et au deuxième rang, une concertation portant sur les relations aux parents.

La formation continue

Un dernier élément de notre questionnaire permettait de cerner la place attribuée par les éducateurs et les enseignants au développement et aux apprentissages cognitifs des jeunes enfants, à savoir leurs souhaits en matière de formation continue. Le résultat est là aussi relativement net : les thèmes de formation les moins souvent choisis concernent ce qui touche de plus près au développement et aux apprentissages cognitifs. Ce qui intéresse les personnes engagées concerne avant tout les questions sociales et relationnelles. Il y a là manifestement un problème par rapport au rôle d'incitation que peut jouer l'adulte quand au développement intellectuel du jeune enfant. Pour jouer ce rôle, il faut que les adultes concernés aient envie que les enfants dont ils s'occupent construisent ou acquièrent un certain nombre de savoirs de base à partir desquels ils pourront ensuite conquérir les savoirs transmis par l'école. Pour cela, il convient qu'éducateurs et enseignants du jeune enfant soient attentifs à la progression des connaissances scientifiques concernant son développement et ses possibilités d'apprentissages cognitifs ; et peut-être conviendrait-il aussi qu'ils aient un intérêt marqué non seulement pour l'enfant vu sous l'angle trop exclusivement affectif et social, mais également en tant que sujet apprenant et connaissant, ces facettes de la personne humaine étant, comme nous l'avons dit, indissociables les unes des autres.

3. Remarques finales

Au terme de ce travail, nous observons une certaine communauté de vue dans les conceptions et les pratiques des professionnel-le-s des deux institutions en lien avec les activités éducatives proposées aux enfants, les objectifs pédagogiques visés par ces activités et les objectifs de collaboration professionnelle. La conclusion majeure qui ressort de notre enquête est la part généralement secondaire attribuée à la composante cognitive du développement par rapport à la composante sociale du développement psychologique des jeunes enfants. Suggérons quelques pistes susceptibles d'amener les professionnel-le-s à valoriser davantage que cela n'est généralement le cas la part cognitive du développement et des apprentissages des jeunes enfants, et ainsi de les mettre en position d'aborder avec les meilleures cartes leur future trajectoire scolaire.

Un développement à la fois social et cognitif

L'importance accordée à la socialisation par les professionnel-le-s de la petite enfance s'explique en partie par le fait que les IPE comme l'école enfantine assurent le lien et la transition entre la famille et l'école et ont entre autres pour mission de contribuer à la socialisation des enfants par le biais de la familiarisation progressive de ces derniers aux conditions et à la culture des crèches, des jardins d'enfants et de l'école enfantine. Il s'agit pour les enfants d'acquérir un grand nombre de savoirs et savoir-faire leur permettant de faire face aux particularités spatiales, temporelles, sociales (échanges enfants-enfants, mais aussi enfants-adultes) qui caractérisent ces lieux extra-familiaux. Une telle familiarisation exige un véritable apprentissage de règles, d'usages, de routines et de contraintes liées aux pratiques et aux normes institutionnelles.

Toutefois, sans projet d'apprentissage cognitif à moyen terme, la socialisation peut prendre un caractère « routinier » qui ne contribue pas à l'évolution des connaissances préscolaires et des connaissances scolaires chez l'enfant. La précocité du développement des connaissances chez

l'enfant exige, pour être optimale, l'appui des professionnel-le-s des IPE et de l'école. La mise en œuvre d'apprentissages cognitifs préscolaires adaptés à l'âge de l'enfant est l'instrument permettant d'accompagner et d'orienter ce développement cognitif. Avec le langage, le processus d'assimilation cognitive et d'acquisition de connaissances nouvelles repose sur la double dimension sociale et cognitive propre à toute activité, d'où l'importance de ne pas laisser dans l'implicite ce nécessaire travail d'accompagnement, de sollicitation et de guidage.

Proposer aux jeunes enfants des situations d'apprentissage sous des formes et des contenus variés leur permet de se confronter à des phénomènes et à des problèmes susceptibles de les conduire vers l'intégration de nouvelles connaissances. Par le biais des situations interactives et des échanges verbaux qu'elles supposent, ces connaissances se développent en devenant de plus en plus explicites et partagées, en passant ainsi du plan des actions au plan de la représentation intériorisée, impliquant prévision et recherche des causes et des raisons. Certains jeunes enfants ont la chance de vivre dans des familles ou d'être accueillis dans des institutions dans lesquelles de telles situations leur sont proposées. On peut se demander s'il ne conviendrait pas d'inviter toutes les institutions de la petite enfance à réaliser de tels environnements favorables à des apprentissages tout à la fois respectueux des caractéristiques développementales d'enfants de 3-4 ans, mais également susceptibles de fournir la base sur laquelle pourront s'appuyer les futurs apprentissages scolaires.

De l'éducation préscolaire à la scolarisation généralisée à 4 ans

L'évaluation des compétences cognitives auprès des enfants de 4 ans lors de leur entrée à l'école enfantine (Saada, 2006) montre des différences notables entre enfants du même âge. Pour beaucoup d'entre eux, une démarche de préscolarisation pourrait constituer un moyen crucial pour favoriser leur intégration à l'école enfantine. Pour atteindre un tel objectif, cette démarche suppose à la fois (1) la socialisation comme instrument de familiarisation avec la culture de l'école enfantine, ce qui se fait déjà largement, comme nous avons pu le constater lors de notre recherche sur les compétences cognitives des enfants de 3 ans¹⁶ et (2) des apprentissages cognitifs comme atout essentiel dans l'acquisition des connaissances transversales, apprentissages portant entre autres sur les nombres, les relations logiques, le temps, l'espace, la causalité, l'environnement, ainsi que la familiarisation avec l'entrée dans l'écrit alphabétique et numérique. Une telle préscolarisation fournirait du même coup le lien et la continuité souhaités entre les IPE et l'école enfantine.

Collaboration et continuité

Alors que les IPE permettent la transition des enfants entre la famille et l'école, la présente enquête montre que la continuité entre les IPE et l'école enfantine est loin d'être optimale, en raison de l'inexistence ou de l'insuffisance des collaborations, des suivis d'enfants, et surtout de l'absence de concertation sur des projets pédagogiques partagés, en particulier quant aux apprentissages cognitifs et à leurs contenus.

De ce fait, une trop grande coupure nous paraît séparer les objectifs et les pratiques éducatives à l'œuvre en IPE à l'attention des jeunes enfants (dès 3 ans) des pratiques et objectifs à l'œuvre en première année d'école enfantine. Sans négliger ce qui fait la spécificité d'une éducation à l'attention des enfants de 3 ans, la création d'une passerelle soutenue entre les professionnel-le-s des deux institutions permettrait de rapprocher leur culture respective. Une telle passerelle favoriserait une réflexion concertée sur plusieurs points : sur les conditions et

¹⁶ Ducret, Jamet et Saada (2008).

les difficultés rencontrées par un certain nombre d'enfants, sur leur prise en charge pédagogique, sur les apprentissages cognitifs (c'est-à-dire sur les activités et les contenus de connaissances abordés), sur les méthodes éducatives et pédagogiques, et donc sur une forme de préscolarisation tout à la fois respectueuse des particularités de l'enfant de 3 ans et l'orientant vers ses premiers apprentissages scolaires. Telles nous paraissent être les conditions d'une transition et d'une harmonisation entre les IPE et l'école enfantine à 4 ans.

Références bibliographiques

- Amigues R. et Zerbato-Poudou T. (2000). *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.
- Brissiaud R. (2007). *Premiers pas vers les maths - Les chemins de la réussite à l'école maternelle*. Paris : Retz.
- Caille J.-P. (2001). « Scolarisation maternelle à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire ». *Éducation et formations*, N° 60, juillet-septembre 2001, pp. 7-18.
- Caille J.-P., Rosenwald F. (2006). « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : Construction et évolution ». In INSEE (dir.). *France, portrait social*. Paris : Institut national de la statistique et des études économiques, pp. 115–137.
- Dominici H. (2009). « Contribution empirique aux thèses de Vygotski : interactions médiatisées et conservation du nombre ». In Ducret J.-J. (2009), pp. 65-72.
- Ducret J.-J. (éd.) (2001). Actes du 1^{er} colloque « Constructivisme et éducation », *Constructivismes : usages et perspectives en éducation*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Ducret J.-J. (éd.) (2005). Actes du 2^e colloque « Constructivisme et éducation », *Scolariser la petite enfance ?* Genève : Service de la recherche en éducation.
- Ducret J.-J. (éd.) (2009). Actes du 3^e colloque « Constructivisme et éducation », *Construction intra/intersubjective des connaissances et du sujet connaissant*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Ducret J.-J. (2006). « Quel travail scolaire à 4 ans ? ». Texte d'une conférence donnée au Forum *L'école enfantine, une école comme les autres ?* organisé le 11 mars 2006 par le Département Formation et Jeunesse du Canton de Vaud.
<http://www.ge.ch/sred/collaborateurs/pagesperso/d-h/ducretjean-jacques/Lausanne060311.pdf>
- Ducret J.-J., Jamet F. et Saada E. (2008). *Temps, causalité et conduite du récit chez le jeune enfant*. Genève : Service de la recherche en éducation.
<http://www.ge.ch/sred/publications/docsred/2008/TempsCausalite.pdf>
- Eurydice (2009). *Réduire les inégalités sociales et culturelles par l'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe*. Bruxelles : Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture.
<http://www.europaforum.public.lu/fr/actualites/2009/02/etude-education/etude-eurydice.pdf>
- Ferreiro E. (1988). *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : CRDP.
- Florin A. (2009). « Les effets de la scolarisation à deux ans : comparaison de différentes modalités d'accueil ». In Passerieux C. (éd.), pp. 29-37.
- Jamet F., Ducret J.-J., Saada E. et Mohammed E. (2008). « On est le matin ou le soir ? » : étude génétique de la notion de temps chez l'enfant. *Revue québécoise de psychologie*, 29, pp. 219-233.
- Jamet F., Es-Saïdi M. et Ducret J.-J. (à paraître). « Quel âge as-tu ? » : étude développementale chez l'enfant de 3 à 10 ans. *Revue québécoise de psychologie*.

- Jarousse J.-P., Mingat A., Richard M. (1992). « La scolarisation maternelle à 2 ans : effets pédagogiques et sociaux ». *Education et formations*, n° 31, avril-juin 1992, pp. 3-9.
- Lacombe J. (2004). *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans*. Bruxelles : De Boeck.
- Le Roy-Zen Ruffinen O. et Pecorini M. (2005). *Besoins de garde de la petite enfance. Enquête auprès des familles ayant des jeunes enfants. Canton de Genève – 2002*. Genève : Service de la recherche en éducation.
<http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/2005/BGPE.pdf>
- Le Roy-Zen Ruffinen O. et Pecorini M. (2005). « Les besoins de garde de la petite enfance : enquête auprès des familles ayant des jeunes enfants ». *Note d'information No 22*. Genève : Service de la recherche en éducation.
<http://www.geneve.ch/sred/publications/notesinfo/NotesSRED22.pdf>
- Makdissi H., Boisclair A., et Sirois P. (éds) (à paraître 2009). *La littératie au préscolaire, une fenêtre ouverte pour la scolarisation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Michel G. (1980). *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*. Paris: PUF.
- Passerieux C. (2009). *La maternelle. Première école, premiers apprentissages*. Lyon : Chronique Sociale.
- Piaget J. et Inhelder B. (1970). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF, collection Quadriges.
- Rayna R., Laevers F. et Deleau D. (1996). *Éducation préscolaire*. Nathan : IRDP.
- Saada E. (2003). *Lecture-écriture des nombres chez les élèves de 1P*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Saada E. (2006). *Connaissances des enfants à l'entrée à l'école*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Suchaut B. (2008). « Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité des élèves ». Texte d'une conférence donnée à l'A.G.E.E.M., Bourges, 30 janvier 2008.
- Suchaut B. (2009). « L'école maternelle : quels effets sur la scolarité des élèves ? ». In Passerieux C. (éd.), pp. 17-27.
- Teyssède C. et Maire P. (1994). *Apprendre de 0 à 4 ans*. Paris : Flammarion.
- Troutot P.-Y., Trojer J., Pecorini M. (1989). *Crèches, garderies et jardins d'enfants. Usage et usagers des institutions genevoises de la petite enfance*. Genève: Service de la recherche sociologique (Cahier n° 28).
- Programme français pour l'école maternelle. Site internet consulté :
Centre départemental de documentation pédagogique du Haut-Rhin (2002/2003), École maternelle. Découvrir le monde avec les mathématiques.
<http://www.crdp-strasbourg.fr/cddp68/maternelle/decmonde/index.htm>

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire adressé aux éducatrices et éducateurs de la petite enfance

Annexe 2 : Questionnaire adressé aux enseignantes et enseignants de 1^{re} enfantine

Quelles pratiques éducatives ?

Questionnaire aux éducatrices et éducateurs de la petite enfance

Enquête auprès des éducatrices et des éducateurs

Les institutions de la petite enfance (IPE) et l'école enfantine genevoise s'inscrivent dans un processus de changement qui concerne aussi bien la formation et le métier des éducateurs/trices versus des enseignant-e-s, que les collaborations professionnelle en cours ou à venir. En conséquence, il nous semble aujourd'hui important de mieux connaître la richesse et la diversité des pratiques et objectifs éducatifs au sein des IPE et de l'école enfantine. De même nous semble-t-il important de mieux cerner les attentes mutuelles entre les IPE et l'école. Complétées par l'examen des compétences des enfants de 3 et 4 ans réalisé dans les IPE et dans les classes de première enfantine, les informations recueillies permettront de mieux apprécier la réalité éducative liée aux évolutions des métiers de la petite enfance.

1. Activités éducatives

L'une des tâches des professionnels de la petite enfance consiste à élaborer des activités éducatives adaptées aux possibilités des enfants dont ils ont la charge. Nous voudrions savoir quels sont les objectifs éducatifs qui vous paraissent les plus importants ou prioritaires.

1.1 Fréquences des activités éducatives

Quelles sont selon vous les activités éducatives les plus fréquentes en IPE (Institutions de la Petite Enfance) pour les enfants entre 2 et 4 ans ?

(Veuillez classer par ordre d'importance, en marquant le chiffre 1 pour le plus important jusqu'au 6 (ou au 7, ou 8) pour le moins important.)

Les apprentissages de la motricité globale et fine	<input type="checkbox"/>
L'apprentissage des règles sociales	<input type="checkbox"/>
La première familiarisation avec les nombres et la numération écrite	<input type="checkbox"/>
L'entrée dans l'écrit (une première familiarisation avec la lecture et l'écriture)	<input type="checkbox"/>
Les activités visant une familiarisation avec les sujets de l'environnement (observation et expérimentation)	<input type="checkbox"/>
L'apprentissage des règles d'hygiène et de la propreté	<input type="checkbox"/>
Autre(s) activité(s) éducative(s) : -----	<input type="checkbox"/>
-----	<input type="checkbox"/>

1.2 Emploi du temps

Dans vos activités éducatives, pouvez-vous indiquer dans l'ordre d'importance quelle est la part de temps que vous consacrez aux activités suivantes ?

(Veuillez classer par ordre d'importance, en marquant le chiffre 1 pour le plus important jusqu'au 8 pour le moins important.)

Les activités concernant le développement de la socialisation (l'acquisition des règles et des normes sociales) des enfants	<input type="checkbox"/>
Les activités concernant le développement cognitif (des connaissances) de l'enfant	<input type="checkbox"/>
Les activités concernant le développement psychomoteur des enfants	<input type="checkbox"/>
Les activités visant les apprentissages de la motricité fine	<input type="checkbox"/>
Les activités concernant le développement socio-affectif des enfants	<input type="checkbox"/>
Les activités ludiques	<input type="checkbox"/>
Les activités concernant le développement langagier de l'enfant	<input type="checkbox"/>
Les activités visant une familiarisation avec les sujets de l'environnement	<input type="checkbox"/>

1.3 Activités ludiques

Les activités ludiques que vous proposez aux enfants de 2-4 ans ont-elles pour but ?
(Veuillez classer par ordre d'importance, en marquant le chiffre 1 pour le plus important jusqu'au 6 pour le moins important.)

L'acquisition de connaissances (ou de compétences cognitives)	□
L'exploration et l'observation des objets et de l'environnement	□
Le bien-être et l'épanouissement affectif des enfants	□
L'intégration de l'enfant dans le groupe	□
Le plaisir de jouer et d'être actif	□
La socialisation des enfants (acquisition des règles et des normes sociales)	□

Dans vos activités, quels sont les jeux éducatifs ou les jeux créatifs (nous pensons par exemple au jeu du Memory ou à des activités de peinture, etc.) que vous avez utilisés avec les enfants ces dernières semaines ?

Exemple concret d'activité :	-----
Exemple concret d'activité :	-----
Exemple concret d'activité :	-----

1.4 Appréciation des activités des enfants (2-4 ans)

Dans le contexte de la petite enfance, différentes appréciations peuvent être faites par les éducatrices ou les éducateurs. Quelle importance accordez-vous aux types d'appréciation ci-dessous ?

	très important	important	peu important	sans importance
L'investissement de l'enfant dans ses activités personnelles	□	□	□	□
L'investissement de l'enfant dans les activités proposées	□	□	□	□
L'implication de l'enfant dans le groupe	□	□	□	□
La qualité des relations de l'enfant avec l'éducatrice ou l'éducateur	□	□	□	□
La qualité des relations entre les enfants	□	□	□	□
Autre(s) : -----	□	□	□	□
-----	□	□	□	□

1.5 Liens entre IPE et l'école enfantine

1.5.1 Activités éducatives en IPE et scolarisation en 1ère enfantine

L'institution de la petite enfance où vous travaillez, propose-t-elle des activités éducatives en lien avec la scolarisation en 1ère enfantine ?

oui non

Si oui, ces activités ont-elles pour objectif de :

(Veuillez classer par ordre d'importance, en marquant le chiffre 1 pour le plus important jusqu'au 4 pour le moins important.)

Préparer le jeune enfant à son futur "statut ou métier" d'élève	<input type="checkbox"/>
Permettre au jeune enfant une première initiation à l'entrée dans l'écrit	<input type="checkbox"/>
Permettre au jeune enfant une première familiarisation avec le nombre et la numération écrite	<input type="checkbox"/>
Permettre au jeune enfant une socialisation dans un contexte éducatif proche du futur contexte scolaire	<input type="checkbox"/>

Si non, pensez-vous que de telles activités devraient être mises en place dans les IPE ?

oui non

Pourquoi ?

1.5.2 Concernant plus particulièrement les activités créatives et de jeu

Dans votre IPE, pensez-vous que les activités créatrices et ludiques proposées aux enfants ont un lien avec leurs futures activités scolaires ?

oui non

Si oui, exemple d'activité ayant un tel lien :

Pensez-vous que le matériel ludique (et éducatif) utilisé dans votre institution peut être aussi employé pour les apprentissages à l'école enfantine ?

oui non

Si oui, exemple de matériel :

1.5.3 Collaboration avec les enseignants des classes enfantines

Existe-t-il des liens de concertation pédagogique entre l'IPE où vous travaillez et l'école enfantine (les classes de première et de deuxième enfantine) ?

oui non

Selon vous, de tels liens de concertation pédagogique entre les IPE et l'école enfantine (classes de premières et de deuxième enfantine) devraient-ils toujours exister ?

oui non

Si non, pourquoi ?

Si oui, sur quoi devrait porter préférentiellement cette concertation pédagogique ?

(Veuillez classer par ordre d'importance, en marquant le chiffre 1 pour le plus important jusqu'au 5 pour le moins important.)

Les cas d'enfants posant problème (difficultés d'adaptation ou d'intégration)	<input type="checkbox"/>
Les méthodes éducatives et pédagogiques	<input type="checkbox"/>
Le matériel éducatif	<input type="checkbox"/>
Les apprentissages préscolaires	<input type="checkbox"/>
Les relations aux parents	<input type="checkbox"/>

2. Objectifs éducatifs

2.1 Objectifs éducatifs généraux par ordre d'importance

Voici un certain nombre d'objectifs en rapport avec le développement des enfants de 2-4 ans. Pour chacun d'eux, indiquez l'importance que vous lui attribuez dans **votre** pratique éducative.
(Cochez la case qui correspond le mieux à votre appréciation, une réponse par ligne.)

	essentiel	très important	important	moins important
Favoriser la socialisation des enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer aux apprentissages scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Favoriser le développement affectif de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Favoriser le développement de la motricité de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Former à la compréhension et au raisonnement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apprendre à communiquer sa pensée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Favoriser une plus grande autonomie de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner le goût de l'observation et de l'expérimentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Favoriser les activités ludiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Favoriser le développement cognitif de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2 Objectifs concernant l'acquisition de compétences (cognitives)

Voici un certain nombre de compétences cognitives en lien avec le domaine des apprentissages scolaires élémentaires (à l'école enfantine). Vos pratiques visent-elles une première familiarisation avec ces compétences ? *(une réponse par ligne)*

	très souvent	souvent	parfois	jamais
Expression et compréhension orales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identification et écriture de son prénom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconnaissance des lettres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raconter une histoire à partir des images	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expression graphique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lecture débutante de livres d'enfants (sens de l'écriture, différenciation texte/images, ordre des pages)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconnaître oralement les rimes dans les mots	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compréhension des consignes orales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comptine numérique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dénombrement de petites collections d'objets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconnaissance de premiers nombres écrits	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ecriture des premiers chiffres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparaison et échange entre collections d'objets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Addition et soustraction de petites collections d'objets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconnaissance de formes et de relations spatiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compréhension de notions temporelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3 Programme préscolaire

L'école maternelle française dispose d'un programme détaillé guidant les activités éducatives et dont voici des extraits :

Compétences relatives aux formes et aux grandeurs :

Savoir différencier et classer des objets en fonction des caractéristiques liées à leur forme...

Savoir différencier des objets réels et justifier son point de vue...

Savoir : reconnaître, classer et nommer des formes simples (carré, triangle, rond,...)...

Savoir comparer et classer des objets selon leur taille, leur couleur, leur masse et leur contenance...

Etc.

Compétences relatives aux quantités et aux nombres :

Savoir faire une correspondance terme à terme avec des objets réels (jusqu'à 10)...

Savoir évaluer la quantité des éléments d'une collection ...

Savoir distinguer "autant que " de " beaucoup" ou " plus que"...

Savoir dénombrer les éléments d'une collection ...

Etc.

Pensez-vous que disposer d'un tel programme soit approprié pour des :

Enfants de 3 ans : oui non

Enfants de 4 ans : oui non

Si vous deviez défendre un tel programme et son emploi, quel argument ou point **positif** le plus important mettriez-vous en avant ?

Si vous deviez vous opposer à la mise en place d'un tel programme, quel argument ou point **négatif** le plus important mettriez-vous en avant ?

2.4 Les difficultés éducatives de l'enfant

Selon votre expérience, quelle est l'importance des causes suivantes dans l'explication des difficultés éducatives rencontrées par certains enfants dans les activités proposées aux IPE ?

(une réponse par ligne)

<i>Causes possibles</i>	très importante	importante	peu importante	pas du tout importante
La difficulté d'adaptation de l'enfant au rythme des horaires de l'institution de la petite enfance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'attitude et le comportement de l'enfant (turbulent, passif, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'origine socio-culturelle de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les relations et communications difficiles entre l'éducatrice et l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le manque d'adaptation de l'enfant aux activités proposées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La langue maternelle de l'enfant (non-francophone)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les carences affectives chez l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les difficultés familiales de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le nombre trop élevé d'enfants par groupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La propreté et l'hygiène	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La composition des groupes d'âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La difficulté de commencer et de finir une activité proposée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La difficulté de compréhension de consignes orales par les enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La difficulté d'un suivi individualisé par enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre(s) :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Collaboration entre collègues

3.1 Organisation du travail

L'institution organise-t-elle des rencontres de l'équipe éducative ?

oui

non

Il existe plusieurs manières d'échanger ou de collaborer avec les collègues. Au cours de l'année 2005-2006, sur quoi a porté l'organisation du travail **avec vos collègues** et quel degré d'importance attribuez-vous à chaque point ? (*une réponse par ligne*)

	très important	important	peu important	pas du tout important
Le suivi éducatif de chaque enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La discussion des cas individuels d'enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le travail avec les groupes d'enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les échanges sur les sujets liés au développement de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les propositions venant des parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les réponses à donner aux attentes des parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La mise en pratique de la formation reçue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'organisation d'événements ponctuels (fêtes, spectacles, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'élaboration des modalités de communication avec les parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La discussion sur les démarches pédagogiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les initiatives de l'équipe vers l'extérieur (ex. coopération avec l'école enfantine...etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'organisation et la gestion de l'institution (budget et ressources)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La discussion sur le projet pédagogique de l'institution	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2 Collaboration pédagogique

Au cours de l'année, sur quoi a porté la collaboration pédagogique **avec vos collègues** et à quel rythme a-t-elle eu lieu ? *(une réponse par ligne)*

	1-2 fois par semaine	1-2 fois par mois	1-2 fois par trimestre	1-2 fois par an	jamais
La préparation des activités éducatives (d'apprentissage)	<input type="checkbox"/>				
La production de supports et de matériel pour les activités éducatives	<input type="checkbox"/>				
La réalisation de situations ludiques pour les apprentissages	<input type="checkbox"/>				
L'analyse des démarches des enfants dans les activités	<input type="checkbox"/>				
L'analyse des comportements socio-affectifs des enfants	<input type="checkbox"/>				
L'harmonisation des objectifs éducatifs	<input type="checkbox"/>				
Les activités différenciées par enfant et par groupe d'enfants	<input type="checkbox"/>				

3.3 Échanges avec les parents

A quelles occasions avez-vous des rencontres individuelles avec les parents ?
(Cochez les réponses les plus pertinentes.)

- Lorsqu'ils amènent ou viennent chercher leur enfant
- Entretien à la demande des parents pour discuter de difficultés particulières
- Entretien à votre demande pour traiter de difficultés particulières
- Entretien à la demande des parents pour faire le point
- Entretien à votre demande pour faire le point

4. Formation initiale et continue

4.1 Qualités pédagogiques souhaitables

Quelles sont les qualités pédagogiques essentielles que devrait posséder selon vous un ou une professionnel(le) de la petite enfance ? (*maximum cinq caractéristiques*)

- Bonne organisation du travail auprès des enfants
- Connaissance théorique du développement affectif et social du jeune enfant
- Intuition et sensibilité
- Connaissance du développement cognitif de l'enfant
- Amour pour les enfants
- Engagé(e) dans ses convictions pédagogiques
- Capacité de collaborer avec d'autres adultes
- Autorité naturelle
- Autonomie personnelle
- Maîtrise des techniques de travail spécifiques (observation et analyse des démarches cognitives d'enfants, animation de groupes, activités manuelles)
- Expérience de mère/père de famille
- Équilibre personnel
- Connaissance du projet pédagogique de l'institution

4.2 Affinité professionnelle

De quel groupe vous sentez-vous le plus proche en regard de préoccupations touchant l'éducation du jeune enfant ? (*maximum deux affinités*)

- Les parents
- Les mamans de jour
- Les maîtresses et maîtres de l'école enfantine
- Les infirmières et infirmiers en pédiatrie
- Les psychologues pour enfants
- Les éducatrices et éducateurs spécialisés
- Les animatrices et animateurs
- Les assistantes et assistants sociaux

4.3 Formation continue

Pour mettre à jour vos connaissances et si l'occasion se présente, souhaitez-vous suivre une formation continue portant sur : *(Cochez la réponse ou les réponses prioritaires.)*

- Les connaissances sur le développement du raisonnement logique chez l'enfant
- Les connaissances sur l'entrée dans l'écrit du jeune enfant
- Les connaissances sur l'environnement (l'observation et l'expérimentation) chez l'enfant
- L'évaluation des connaissances du jeune enfant
- La psychologie sociale et affective de l'enfant
- La psychologie du développement cognitif de l'enfant
- Les pratiques sur les (ou : L'analyse des) démarches cognitives différenciées des enfants
- Les nouveaux outils dans les pratiques éducatives (informatique, audiovisuel...)
- La diversité culturelle des enfants
- Le travail en groupe ou en équipe
- La gestion des conflits
- La gestion des rencontres avec les parents
- Les connaissances sur le développement du langage chez l'enfant
- Les connaissances sur le développement du jeu chez l'enfant
- Autre :
- Autre:

Merci de consacrer encore quelques minutes pour répondre à une question concernant votre formation professionnelle. Cette information nous permettra d'analyser avec plus de pertinence les données du questionnaire.

4.4 Formation professionnelle

En rapport avec votre activité professionnelle actuelle, quel(s) type(s) de diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et en quelle année ? (Cochez la bonne réponse.)

	Année
<input type="checkbox"/> Diplôme éducateur/trice petite enfance	□ □ □ □ □
<input type="checkbox"/> Diplôme jardinier/jardinière d'enfants	□ □ □ □ □
<input type="checkbox"/> Diplôme nurse	□ □ □ □ □
<input type="checkbox"/> Brevet d'enseignement Acquis à Genève ? <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non Si ailleurs où :	□ □ □ □ □
<input type="checkbox"/> Autre formation :	□ □ □ □ □
<input type="checkbox"/> Licence universitaire Dans quel domaine ?	□ □ □ □ □
<input type="checkbox"/> Sans diplôme	□ □ □ □ □

Êtes-vous actuellement en formation ?

oui non

Si oui, dans quelle école ?

Avez-vous une formation et/ou une expérience professionnelle autre que dans l'éducation ?

oui non

Si oui, laquelle ?

Êtes-vous : une éducatrice

un éducateur

Âge : 20 à 30 ans 30 à 40 ans 40 à 50 ans 50 à 60 ans

Années d'expérience : □ □ □

Nous vous remercions vivement d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire et nous espérons pouvoir vous faire part des résultats de la recherche dans les meilleurs délais.

Quelles pratiques d'enseignement et d'apprentissage ?

Questionnaire aux enseignantes et enseignants de 1ère enfantine

Enquête auprès des enseignantes et des enseignants

Les institutions de la petite enfance (IPE) et l'école genevoise (1E) sont dans un processus de changement en ce qui concerne la formation des éducatrices et éducateurs, des enseignantes et enseignants, les collaborations professionnelles, etc. Il nous semble important de mieux connaître la richesse et la diversité des objectifs pédagogiques et des pratiques d'apprentissage et d'enseignement, ainsi que les attentes mutuelles (entre les institutions de la petite enfance et l'école enfantine). Ces informations, complétées par d'autres données fournies notamment par les observations directes dans les IPE et dans les classes de première enfantine, les résultats aux épreuves sur les compétences des enfants, permettront de mieux apprécier la réalité pédagogique (la pré-scolarité et le début de la scolarité) de la petite enfance dans les changements en cours.

1. Activités pédagogiques

L'une des préoccupations des enseignantes et des enseignants consiste à concevoir des activités d'apprentissages adaptées à la situation des enfants dont ils ont la charge. Nous voudrions savoir quelles sont les activités pédagogiques qui vous paraissent les plus importantes ou prioritaires.

1.1 Fréquences des activités pédagogiques

Quelles sont selon vous les activités les plus fréquentes en première enfantine (pour les enfants entre 4 et 5 ans) ?

(Veuillez classer par ordre d'importance, en marquant le chiffre 1 pour le plus important jusqu'au 5 (ou au 6, ou 7) pour le moins important.)

L'apprentissage de la motricité globale et fine	<input type="checkbox"/>
L'apprentissage des règles sociales en classe	<input type="checkbox"/>
La première familiarisation avec les nombres et la numération écrite	<input type="checkbox"/>
L'entrée dans l'écrit (lecture et écriture)	<input type="checkbox"/>
Les activités visant une familiarisation avec les sujets de l'environnement (observation et expérimentation)	<input type="checkbox"/>
Autre(s) activité(s) d'apprentissage : -----	<input type="checkbox"/>
-----	<input type="checkbox"/>

1.2 Emploi du temps

Dans votre emploi **du temps** quelle est la part que vous consacrez aux activités suivantes ?

(Veuillez classer par ordre d'importance, en marquant le chiffre 1 pour le plus important jusqu'au 8 pour le moins important.)

Les activités concernant le développement de la socialisation (l'acquisition des règles et des normes sociales) des enfants	<input type="checkbox"/>
Les activités concernant le développement cognitif (des connaissances) de l'enfant	<input type="checkbox"/>
Les activités concernant le développement psychomoteur des enfants	<input type="checkbox"/>
Les activités visant les apprentissages de la motricité fine	<input type="checkbox"/>
Les activités concernant le développement socio-affectif des enfants	<input type="checkbox"/>
Les activités ludiques	<input type="checkbox"/>
Les activités concernant le développement langagier de l'enfant	<input type="checkbox"/>
Les activités visant une familiarisation avec les sujets de l'environnement	<input type="checkbox"/>

1.3 Activités ludiques

Les activités ludiques que vous proposez aux enfants ont-elles pour but :
(Veuillez classer par ordre d'importance, en marquant le chiffre 1 pour le plus important jusqu'au 6 pour le moins important.)

L'acquisition de connaissances (ou de compétences cognitives)	<input type="checkbox"/>
L'exploration et d'observation des objets et de l'environnement	<input type="checkbox"/>
Le bien-être et l'épanouissement affectif des enfants	<input type="checkbox"/>
L'intégration de l'enfant dans le groupe	<input type="checkbox"/>
Le plaisir de jouer et d'être actif	<input type="checkbox"/>
La socialisation des enfants (acquisition des règles et des normes sociales)	<input type="checkbox"/>

Dans vos activités, quels sont les jeux éducatifs ou les jeux créatifs (nous pensons par exemple au jeu du Memory ou à des activités de peinture, etc.) que vous avez utilisés avec les enfants ces dernières semaines ?

Exemple concret d'activité :	-----
Exemple concret d'activité :	-----
Exemple concret d'activité :	-----

1.4 Appréciation des activités des enfants

Dans le contexte de la première enfantine, différentes appréciations peuvent être faites par vous.
 Quelle importance accordez-vous aux types d'appréciation ci-dessous ?

	très important	important	peu important	sans importance
L'investissement de l'enfant dans ses activités personnelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'investissement de l'enfant dans les activités proposées en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'implication de l'enfant dans le groupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La qualité des relations de l'enfant avec l'enseignante ou l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La qualité des relations entre les enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre(s) : -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.5 Liens entre la première enfantine et les institutions de la petite enfance (les jardins d'enfants, garderies et crèches)

1.5.1 Activités des Institutions de la Petite Enfance (IPE) et future scolarisation

Selon vous, certaines des activités éducatives que l'on trouve dans les IPE devraient-elles avoir un lien avec la scolarisation en 1ère enfantine ?

oui non

Si oui, ces activités devraient-elles avoir pour objectif de :

(Veuillez classer par ordre d'importance, en marquant le chiffre 1 pour le plus important jusqu'au 4 pour le moins important.)

Préparer le jeune enfant à son futur "statut ou métier" d'élève	<input type="checkbox"/>
Permettre au jeune enfant une première initiation à l'entrée dans l'écrit	<input type="checkbox"/>
Permettre au jeune enfant une première familiarisation avec le nombre et la numération écrite	<input type="checkbox"/>
Permettre au jeune enfant une socialisation dans un contexte éducatif proche du futur contexte scolaire	<input type="checkbox"/>

1.5.2 Les activités de jeu en classe

Dans les situations ludiques, pensez-vous que les activités créatrices ou les activités éducatives proposées aux enfants ont un lien avec les projets d'apprentissage ?

oui non

Exemple d'activité :

Pensez-vous que le matériel ludique (et éducatif) utilisé dans votre classe peut être aussi employé comme support pour les apprentissages scolaires ?

oui non

Exemple de matériel :

1.5.3 Collaboration avec les IPE

Existe-t-il des liens de concertation entre votre école enfantine et les crèches et jardins d'enfants ?

oui non

Selon vous, l'école enfantine devrait-elle avoir des liens de concertation pédagogique avec les jardins d'enfants, les crèches et les garderies (les IPE) ?

oui non

Si non, pourquoi ?

Si oui, quels sont les liens de concertation que voudriez-vous voir développer avec les IPE ?
(Veuillez classer par ordre d'importance, en marquant le chiffre **1** pour le plus important jusqu'au **5** pour le moins important.)

Les cas d'enfants posant problème (difficultés d'adaptation ou d'intégration)	<input type="checkbox"/>
Les méthodes éducatives et pédagogiques	<input type="checkbox"/>
Le matériel éducatif	<input type="checkbox"/>
Les apprentissages préscolaires	<input type="checkbox"/>
Les relations aux parents	<input type="checkbox"/>

2. Objectifs d'apprentissage

L'une des tâches des enseignantes et des enseignants consiste à élaborer des activités d'apprentissage adaptées aux possibilités des enfants dont ils ont la charge. Différents objectifs peuvent être assignés à ces activités. Nous voudrions savoir quels sont les objectifs pédagogiques qui vous paraissent les plus importants ou prioritaires.

2.1 Objectifs pédagogiques généraux par ordre d'importance

Voici un certain nombre d'objectifs en rapport avec le développement des enfants de 4-5 ans. Pour chacun d'eux, indiquez l'importance que vous lui attribuez dans **votre** pratique pédagogique. (Cochez la case qui correspond le mieux à votre appréciation, une réponse par ligne.)

	essentiel	très important	important	moins important
Favoriser la socialisation des enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préparer aux apprentissages scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Favoriser le développement affectif de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Favoriser le développement de la motricité de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Former à la compréhension et au raisonnement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apprendre à communiquer sa pensée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Favoriser une plus grande autonomie de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner le goût de l'observation et de l'expérimentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Favoriser les activités ludiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Favoriser le développement cognitif de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2 Objectifs concernant l'acquisition de compétences (cognitives)

Voici un certain nombre de compétences en lien avec le domaine des apprentissages scolaires.
Vos pratiques, visent-elles à favoriser une première familiarisation avec ces compétences ?
(une réponse par ligne)

	très souvent	souvent	parfois	jamais
Expression et compréhension orales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identification et écriture de son prénom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconnaissance des lettres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raconter une histoire à partir des images	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expression graphique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lecture débutante de livres d'enfants (sens de l'écriture, différenciation texte/images, ordre des pages)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconnaître oralement les rimes dans les mots	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compréhension des consignes orales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comptine numérique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dénombrement de collections d'objets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconnaissance de premiers nombres écrits	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ecriture des premiers chiffres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparaison et échange entre collections d'objets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Addition et soustraction de petites collections d'objets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconnaissance de formes et de relations spatiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compréhension de notions temporelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3 Programme préscolaire

L'école maternelle française dispose d'un programme détaillé guidant les activités éducatives et dont voici des extraits :

Compétences relatives aux formes et aux grandeurs :

Savoir différencier et classer des objets en fonction des caractéristiques liées à leur forme...

Savoir différencier des objets réels et justifier son point de vue...

Savoir : reconnaître, classer et nommer des formes simples (carré, triangle, rond,...)...

Savoir comparer et classer des objets selon leur taille, leur couleur, leur masse et leur contenance...

Etc.

Compétences relatives aux quantités et aux nombres :

Savoir faire une correspondance terme à terme avec des objets réels (jusqu'à 10)...

Savoir évaluer la quantité des éléments d'une collection ...

Savoir distinguer "autant que " de " beaucoup" ou " plus que"...

Savoir dénombrer les éléments d'une collection ...

Etc.

Pensez-vous que disposer d'un tel programme soit approprié pour des :

Enfants de 3 ans : oui non

Enfants de 4 ans : oui non

Si vous deviez défendre un tel programme et son emploi, quel argument ou point **positif** le plus important mettriez-vous en avant ?

Si vous deviez vous opposer à la mise en place d'un tel programme, quel argument ou point **négatif** le plus important mettriez-vous en avant ?

2.4 Les difficultés pédagogiques de l'enfant

Selon votre expérience, quelle est l'importance des causes suivantes dans l'explication des difficultés rencontrées par certains enfants ? *(une réponse par ligne)*

<i>Causes possibles</i>	très importante	importante	peu importante	pas du tout importante
La difficulté d'adaptation de l'enfant au rythme des horaires de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'attitude et le comportement de l'enfant (turbulent, passif, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'origine socio-culturelle de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les relations et communication difficiles avec l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le manque d'adaptation de l'enfant aux activités proposées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La langue maternelle de l'enfant (non-francophone)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les carences affectives de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les difficultés familiales de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le nombre trop élevé d'enfants par classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La difficulté de commencer et de finir une tâche scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La difficulté de compréhension de consignes orales par les enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La difficulté d'un suivi individualisé par enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre(s) : _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Collaboration entre collègues

3.1 Organisation du travail

Il existe plusieurs manières d'échanger ou de collaborer avec les collègues. Au cours de l'année scolaire 2005-2006, sur quoi a porté l'organisation du travail **avec vos collègues** et quel degré d'importance attribuez-vous à chaque point ? *(une réponse par ligne)*

	très important	important	peu important	pas du tout important
Le suivi pédagogique de chaque enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La discussion des cas individuels d'enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le travail avec des petits groupes d'enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les échanges sur les sujets liés au développement de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les échanges pour associer les parents à la vie de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les réponses à donner aux attentes des parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La mise en pratique de la formation reçue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'organisation d'activités périscolaires (classe verte, spectacle, fête)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'élaboration des modalités de communication avec les parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La discussion sur les démarches pédagogiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les initiatives de l'équipe vers l'extérieur (ex. coopération avec les crèches et jardins d'enfants...etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La réalisation d'un projet d'école (division ou école)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les attentes pédagogiques de l'institution	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le travail spécifique avec des groupes d'enfants en difficulté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2 Collaboration pédagogique

Au cours de l'année, sur quoi a porté la collaboration pédagogique **avec vos collègues** et à quel rythme a-t-elle eu lieu ? *(une réponse par ligne)*

	1-2 fois par semaine	1-2 fois par mois	1-2 fois par trimestre	1-2 fois par an	jamais
La préparation des activités d'apprentissage	<input type="checkbox"/>				
La production de supports et de matériel pour les activités pédagogiques	<input type="checkbox"/>				
La réalisation de situations ludiques pour les apprentissages	<input type="checkbox"/>				
L'analyse des démarches des enfants dans les activités	<input type="checkbox"/>				
L'analyse des comportements socio-affectifs des enfants	<input type="checkbox"/>				
L'harmonisation des objectifs pédagogiques	<input type="checkbox"/>				
Les activités différenciées par enfant et par groupe d'enfants	<input type="checkbox"/>				

3.3 Échanges avec les parents

A quelles occasions avez-vous des rencontres individuelles avec les parents ?
(Cochez les réponses les plus pertinentes.)

- Lorsqu'ils amènent ou viennent chercher leur enfant
- Entretien à la demande des parents pour discuter de difficultés particulières
- Entretien à votre demande pour traiter de difficultés particulières
- Entretien à la demande des parents pour faire le point
- Entretien à votre demande pour faire le point

4. Formation initiale et continue

4.1 Qualités pédagogiques souhaitables

Quelles sont les qualités pédagogiques essentielles que devrait posséder selon vous une enseignante et un enseignant de l'école enfantine ? (*maximum cinq caractéristiques*)

- Bonne organisation du travail auprès des enfants
- Connaissance théorique du développement affectif et social du jeune enfant
- Intuition et sensibilité
- Connaissance du développement cognitif de l'enfant
- Amour pour les enfants
- Engagé(e) dans ses convictions pédagogiques
- Capacité de collaborer avec d'autres adultes
- Autorité naturelle
- Autonomie personnelle
- Maîtrise des techniques de travail spécifiques (observation, analyse des démarches cognitives de l'enfant, animation de groupes, activités manuelles)
- Expérience de mère/père de famille
- Équilibre personnel
- Connaissance des contenus du programme et des objectifs pédagogiques

4.2 Affinité professionnelle

De quel groupe vous sentez-vous le plus proche en regard de préoccupations touchant l'éducation du jeune enfant ? (*maximum deux affinités*)

- Les parents
- Les mamans de jour
- Les éducatrices et éducateurs de la petite enfance
- Les infirmières et infirmiers en pédiatrie
- Les psychologues pour enfants
- Les éducatrices et éducateurs spécialisés
- Les animatrices et animateurs
- Les assistantes et assistants sociaux

4.3 Formation continue

Pour mettre à jour vos connaissances et si l'occasion se présente, souhaitez-vous suivre une formation continue portant sur : *(Cochez la réponse ou les réponses prioritaires.)*

- Les connaissances sur le développement logico-mathématique de l'enfant
- Les connaissances sur l'entrée dans l'écrit du jeune enfant
- Les connaissances sur l'environnement (l'observation et l'expérimentation) chez l'enfant
- L'évaluation des connaissances du jeune enfant (ou : Les connaissances en évaluation des enfants)
- La psychologie sociale et affective de l'enfant
- La psychologie du développement cognitif de l'enfant
- Les pratiques sur les démarches cognitives différenciées des enfants
- Les nouveaux outils d'enseignement (informatique, audiovisuel...)
- La diversité culturelle des enfants
- Le travail en groupe ou en équipe
- La gestion des conflits
- La gestion des rencontres avec les parents
- Les connaissances sur le développement du langage chez l'enfant
- Les connaissances sur le développement du jeu chez l'enfant
- Autre :
- Autre:

Merci de consacrer encore quelques minutes pour répondre à une question concernant votre formation professionnelle. Cette information nous permettra d'analyser avec plus de pertinence les données du questionnaire.

4.4 Formation professionnelle

En rapport avec votre activité professionnelle actuelle, quel(s) type(s) de diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et en quelle année ? *(Cochez la bonne réponse.)*

	Année
<input type="checkbox"/> Licence en sciences de l'éducation, motion enseignement	□ □ □ □ □
<input type="checkbox"/> Brevet d'enseignement	□ □ □ □ □
<input type="checkbox"/> Autre licence universitaire Laquelle :	□ □ □ □ □
<input type="checkbox"/> Brevet ou diplôme d'enseignement d'autres cantons	□ □ □ □ □
<input type="checkbox"/> Autre formation Laquelle :	□ □ □ □ □

Êtes-vous actuellement en formation ?

oui non

Si oui, dans quelle école ?

Êtes-vous : une enseignante

un enseignant

Âge : 20 à 30 ans 30 à 40 ans 40 à 50 ans 50 à 60 ans

Années d'expérience : □ □ □

Nous vous remercions vivement d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire et nous espérons pouvoir vous faire part des résultats de la recherche dans les meilleurs délais.

