Les Représentations de Parents Québécois au Regard de l'Intervention Socioéducative au Préscolaire

Quebec Parents' Representations of Social and Educational Intervention in Pre-school Education

François Larose

Université de Sherbrooke

Bernard Terrisse

Université du Québec à Montréal

Johanne Bédard

Université de Montréal

Résumé

Dans cet article, nous faisons état des résultats d'une recherche subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (1998-2002) portant sur les compétences attendues et détenues par les intervenants socioéducatifs auprès du jeune enfant de milieu socioéconomique faible (MSÉF) et de sa famille. Après avoir situé le contexte du développement de l'intervention socioéducative auprès de la petite enfance au Québec, nous présentons la dualité et la complémentarité potentielle des dimensions axiologiques de cette intervention selon qu'elle se réalise en contexte de garde ou en classe maternelle s'adressant à de

François Larose est professeur dans la Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Bernard Terrisse est professeur dans la Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

Johanne Bédard est professeure dans la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

jeunes enfants de 4 ou 5 ans. Dans un deuxième temps, nous présentons les résultats d'une enquête par questionnaire réalisée auprès d'un échantillon « tout venant » de parents de jeunes enfants québécois bénéficiant ou ayant bénéficié des services d'éducation préscolaire (classe maternelle) ou des interventions à visée éducative (milieux de garde). Nous soulignons les différences qui caractérisent les attentes éducatives parentales selon le milieu socioéconomique d'origine et le type de services fréquentés. Nous comparons enfin ces attentes éducatives avec les finalités propres à chacun des milieux d'intervention telles que les définissent leurs curriculums respectifs (programme d'éducation au préscolaire et d'enseignement primaire ou celui des Centres de la petite-enfance - CPE). Nous terminons notre propos en mettant en perspective les enjeux du débat portant sur la nature scolarisante ou non scolarisante de l'éducation préscolaire sous l'angle de la «commande sociale» que reflètent les attentes éducatives des parents québécois à cet égard.

Abstract

This article presents findings of a larger SHHRC-funded study (1998-2002) on competencies expected of and exhibited by educational and social professionals working with young children from socioeconomically disadvantaged environments. After describing the context of socioeducational interventions in early childhood education in Quebec, the authors present the duality and the potential complementarity of the values underlying this intervention by comparing the kindergarten classroom with day-care environments for children aged 4 and 5. Then, the authors present the findings of a survey based on a random sample of parents of young Quebecois children enrolled in or having attended day-care centers or kindergarten classrooms. The article highlights the differences in parents' expectations according to the types of pre-school environment and according to socioeconomic levels. These expectations are compared to the purposes of each environment as defined by their respective curriculum articulated in official policy. Finally, the issues resulting from the debate on the educational or non-educational nature of pre-school education are examined in light of the needs of society as reflected by Quebecois parents.

L'éducation préscolaire se distingue de l'enseignement primaire dans la mesure où elle a, non seulement une mission éducative, et même parfois d'instruction, mais aussi une mission de socialisation, de maternage et de garde. Dans les pays industrialisés, la classe maternelle est généralement conçue pour tous les enfants comme une transition entre l'éducation dans la famille et l'éducation dans la collectivité (Bédard, Larose et Terrisse, 2002 ; Terrisse, 1998). Elle doit préparer l'enfant à se socialiser et à s'épanouir avant d'affronter l'école primaire ainsi que ses exigences disciplinaires tout en le stimulant dans son développement cognitif, conatif et socio-affectif.

Cette double mission se reflète d'ailleurs de plus en plus dans les attentes des parents. Si tous privilégient durant la période préscolaire la socialisation et l'épanouissement affectif de leurs enfants, d'après une enquête réalisée par le ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 1993), il y a dix ans 48,2 % des parents souhaitaient déjà que leurs enfants bénéficient d'un programme d'activités éducatives et de préparation à l'école dès l'âge de trois ans alors que 56,6 % d'entre eux formulaient la même attente pour leurs enfants âgés de quatre ans.

À ce mandat qui concerne tous les enfants s'ajoute des missions particulières. Il en va ainsi du mandat d'éducation compensatoire qui s'est de plus en plus affirmé depuis les années 1970. Il s'est d'abord concrétisé par la création de maternelles à mi-temps pour les enfants de quatre ans et de maternelles à plein temps pour les enfants de cinq ans des milieux socioéconomiques faibles, tant au Québec (cf. *Opération Renouveau*, Commission des écoles catholiques de Montréal [CECM], 1973) que dans le reste du Canada. Au Québec, depuis la modification apportée à la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 1997a), les maternelles pour les enfants de cinq ans sont passées du mi-temps au plein temps pour tous les enfants et la fréquentation de garderies éducatives gratuites dans les écoles, en plus de la demi-journée de maternelle, est accessible de façon complémentaire aux enfants de quatre ans des milieux socioéconomiques faibles.

Cette mission spécifique de l'éducation préscolaire s'inscrit dans le cadre de mesures d'intervention éducative précoce destinées à

prévenir l'échec scolaire massif et le décrochage des enfants de ces milieux ainsi que les troubles de comportement et les difficultés d'adaptation sociale ultérieures. Il s'agit là d'ailleurs d'un mandat de nature préventive qui s'étend depuis la réforme du curriculum québécois et, particulièrement depuis la mise en œuvre du programme « *Agir autrement* » (Gouvernement du Québec, 2000), à l'ensemble de la mission éducative de l'école québécoise.

Implications sur les compétences construites en formation initiale ou continue par les intervenantes et les intervenants

L'éducation préscolaire vise donc, dans cette optique, à compenser de façon précoce d'éventuels déficits de stimulation éducative chez des enfants considérés comme « à risques » de mésadaptation sociale ou scolaire (Gouvernement du Québec, 1997b ; Terrisse, Lefebvre et Larose, 1998, 2001 ; Terrisse et Larose, 2003). Ceci implique que les enseignantes ou les éducatrices aient acquis durant leur formation les compétences (connaissances, attitudes, habiletés) nécessaires à l'intervention auprès des enfants des milieux vulnérables et à la collaboration avec leurs familles. Or, plusieurs études, tant en Amérique du Nord qu'ailleurs dans les pays industrialisés, démontrent que ces compétences ne font pas partie du registre de formation initiale des enseignantes du préscolaire (Connell, 1994; Dent et Hatton, 1996) et, qu'au contraire, elles ne sont acquises que sur une base expérientielle lorsqu'elles interviennent en classe maternelle (Larose, Bédard, Terrisse et Couturier, 2004 ; Rimm-Kaufman, Pianta et Cox, 2000; Terrisse, Larose, Lefebvre et Martinet, 2000).

La société confie aussi un second mandat « important » à l'éducation préscolaire. Il s'agit de la fonction définie dans les années 1980 en application des principes découlant de la philosophie d'intégration et de normalisation des rôles sociaux (Wolfensberger, 1972) qui prévaut dans le système éducatif canadien. Il s'agit ici de développer de façon optimale les capacités des enfants ayant des besoins spéciaux, afin de pouvoir les intégrer ultérieurement dans

l'enseignement primaire au niveau le plus normal possible d'un système en cascade au sein duquel la classe spéciale occupe le dernier rang. Ainsi, dès la maternelle quatre ans, les enfants déficients et handicapés sont intégrés dans les classes maternelles ordinaires. Les intervenants ne semblent pas généralement bénéficier d'une quelconque formation qui les prépare à cette tâche, sauf s'ils ont suivi une formation complémentaire en éducation spécialisée dans le cadre de la formation continue.

Enfin, dans les centres urbains, les classes maternelles accueillent de plus en plus d'enfants immigrants, provenant d'autres pays et d'autres cultures, parlant d'autres langues que les langues officielles du Canada. Ainsi dans certaines écoles maternelles de Montréal plus de 50% des clientèles enfantines ne sont pas nées au Canada ou sont issues d'une famille récemment immigrée. Les classes maternelles constituent le lieu privilégié et forment la première ligne d'intervention pour en favoriser l'intégration sociale. Là encore, la majeure partie des cursus de formation initiale qui prévalent au Québec excluent d'emblée tout cours obligatoire portant sur l'intervention éducative en contexte de pluriethnicité (Larose, Terrisse, Bédard et Karsenti, 2001).

La mission éducative du préscolaire : mandats et attentes parentales

L'évolution de la structure de la famille québécoise et, notamment, la participation sans cesse grandissante au marché du travail des mères a exercé une demande accrue sur le plan des services de garde et d'intervention éducative pour les jeunes enfants, ce qui a amené les diverses instances gouvernementales québécoises à développer un réseau important des services diversifiés mais souvent en chevauchement. Actuellement, l'école maternelle n'est plus le premier lieu de socialisation de l'enfant hors de la famille car ce rôle est fréquemment joué par les services de garde, la plupart des enfants ayant fréquenté une garderie avant leur admission à l'école maternelle à quatre ou cinq ans. De plus, la plupart des garderies «installation¹» ont adopté des programmes d'activités éducatives destinés

particulièrement aux enfants de deux à quatre ans. Ces programmes partagent généralement les mêmes objectifs que ceux de l'école maternelle, soit le développement harmonieux et intégral de l'enfant, et concernent donc toutes les sphères du développement enfantin. Les mandats particuliers confiés aux services de garde sont également très semblables à ceux de l'école maternelle, soit l'éducation compensatoire et l'intervention précoce, l'intégration sociale et scolaire ainsi que la stimulation précoce des enfants handicapés ou déficients, et, enfin, l'intégration sociale des enfants immigrants.

Si, comme nous l'avons vu précédemment, il y a dix ans plus de la moitié des parents québécois souhaitent que leurs enfants bénéficient d'un programme d'activités éducatives et de préparation à l'école dès l'âge de 4 ans, qu'en est-il maintenant ? Est-ce que les compétences professionnelles associées à ce type d'intervention préparatoire sont présentes au niveau des attentes que les parents entretiennent au regard des intervenantes des milieux de garde ainsi que de celles des classes maternelles ? Jusqu'à quel point les parents désirent-ils être associés à l'intervention éducative au préscolaire et dans quelle mesure ce besoin de partenariat est-il partagé par les intervenantes ?

Ces questions réfèrent à une double problématique. La première concerne les attentes parentales en matière d'importance accordée à la dimension plus ou moins scolarisante de l'intervention éducative au préscolaire. La seconde concerne les fondements mêmes de la dynamique au sein de laquelle cette intervention se situe et la complémentarité des fonctions socioéducatives attribuées aux partenaires du processus d'éducation du jeune enfant, soit le parent et le professionnel. En effet, si la documentation scientifique souligne de façon récurrente la nécessité et l'importance d'une articulation partenariale entre les intervenants socioéducatifs auprès du jeune enfant d'une part et, d'autre part, les parents en tant qu'éducateurs, celle-ci demeure le plus souvent de l'ordre du formel.

L'éducatrice en milieu de garde ou l'enseignante, tant au préscolaire qu'aux autres ordres d'enseignement, adopte une posture de spécialiste ou de consultant qui, le plus généralement, informe le parent de la nature des problèmes que rencontre l'enfant qui lui est confié et conseille le parent en matière d'encadrement ou de soutien

que ce dernier peut apporter indirectement à la qualité de l'intervention institutionnelle depuis la maison (Terrisse, Lefebvre, Larivée et Larose, 2001 ; Terrisse et Larose, 2003). Les conséquences restrictives de cette attitude sur l'implication parentale dans la tâche éducative de nature préscolaire ou scolaire, sur la tendance à déléguer au spécialiste la responsabilité complète de cette intervention ainsi qu'enfin sur le sentiment de rupture entre les environnements au sein desquels l'enfant transite quotidiennement, sont amplement documentées (Adams et Christenson, 2000; Brook et Hancock, 2000; Coutu, Lavigreur, Dubeau et Beaudoin, 2005 ; Crozier, 1997, 1999, 2001; Larose, Bédard, Terrisse et Couturier, 2004; Todd et Higgins, 1998).

Les attentes parentales au regard de la préscolarisation et les attitudes des intervenants socio-éducatifs en matière de partenariat avec le milieu familial

Dans le cadre d'une recherche soutenue financièrement par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada² les auteurs ont cherché à explorer la complémentarité du point de vue des parents et des intervenants auprès de l'enfant d'âge préscolaire et de sa famille, notamment en milieu socioéconomique faible, au regard des compétences détenues ou requises en matière d'intervention socioéducative. C'est à partir des données obtenues grâce à une enquête par questionnaires réalisée auprès des parents des enfants bénéficiaires des prestations de professionnels des réseaux de l'éducation, des services de garde, de la santé et des services sociaux que nous tenterons de répondre aux questions soulevées.

L'échantillon

L'échantillon était composé de 310 parents d'enfants âgés de six ans ou moins bénéficiant ou ayant bénéficié récemment de services de la part des intervenantes de milieux de garde ainsi que de classe maternelle mais aussi de tiers services dont les Centres locaux de services communautaires (CLSC) ainsi que de divers organismes communautaires. Près de 72 % des parents répondants avaient au

moins un enfant âgé de deux à six ans qui fréquentait une garderie éducative ou une classe de maternelle. Nous ne nous traiterons ici que des données provenant de ce sous-échantillon représentant 219 sujets.

La majeure partie des parents répondants (68 %) voyaient leurs enfants fréquenter un service de garde hors du milieu scolaire. Une minorité (32 %) des enfants concernés fréquentaient les classes maternelles, essentiellement à 5 ans (28 %). La plupart des parents, soit 97 % des mères et 83 % des pères sont nés au Québec, 99 % d'entre elles et d'entre eux identifiant le français comme langue maternelle et comme langue de communication à la maison. La majeure partie d'entre eux soit 89 % des pères et 90 % des mères ont complété une scolarité obligatoire et détiennent au moins un diplôme de fin de scolarité secondaire, 38 % d'entre eux et 62 % d'entre elles détenant au moins un diplôme d'études collégiales ou universitaire. Plus de 84 % des mères et de 81 % des pères détenait un emploi stable et régulier, 9 % d'entre elles et 4 % d'entre eux bénéficiant de l'assurance-chômage ou étant prestataires de l'aide sociale, le reste des parents ayant des emplois saisonniers ou irréguliers. Enfin, 22 % des parents répondants représentaient des familles dont le revenu se situe sous le seuil de la pauvreté selon les critères annuels désaisonnalisés de Statistique Canada, 37 % correspondaient aux normes de revenu familial brut moyen et 41 % pouvaient être considérés comme bénéficiant d'un revenu familial supérieur.

Les variables type de service éducatif fréquenté et revenu familial sont significativement associées (Coefficient de vraisemblance $L^2 = 31,80$ (6) ; $p < 0,0001$), les enfants de parents de milieux socioéconomiques faibles étant sur-représentés en maternelle quatre ans alors que ceux des couches les mieux nanties le sont en CPE ainsi qu'en garderies « installation ». Les variables scolarité de la mère et revenu familial sont aussi significativement associées (Coefficient de vraisemblance $L^2 = 77,78$ (12) ; $p < 0,0001$), les parents de milieu socioéconomique faible étant sur-représentés au sein de l'effectif de ceux qui n'ont pas terminé une scolarité obligatoire alors que ceux des classes moyennes le sont au regard de la détention d'une certification collégiale et que les répondants des milieux les plus favorisés le sont par rapport au fait de détenir un diplôme universitaire.

L'instrument

De septembre à mars 2002, plus d'un millier de questionnaires ont été expédiés tout d'abord aux intervenantes puis aux parents des enfants dont elles ont eu charge selon leur indication. Le taux moyen de réponse pour l'échantillon « intervenantes » fut d'un peu plus de 30 % alors qu'il s'approchait des 100 % pour les parents, le second échantillon étant dépendant du taux de réponse du premier.

Le questionnaire s'adressant aux parents comportait deux rubriques distinctes. Une première rubrique permettait le recueil de données sociodémographiques. La seconde rubrique comportait cinquante-quatre items regroupés en dix-huit sections thématiques décrivant sous l'angle de la tâche ou de l'attitude le profil d'intervention attendu par rapport à l'enfant, par rapport au parent ainsi que par rapport à la finalité de chacune de ces dimensions de l'intervention socioéducative. Les items impliquaient un format de réponse à quatre niveaux exprimant le degré d'importance accordée à chacune des dimensions de la tâche décrite (niveaux un à trois) ou encore sa non-pertinence (niveau 4). Le libellé des items devait, là encore, permettre la construction d'échelles d'attitudes au regard des finalités de l'intervention socioéducative en ce qu'elle s'adresse à l'enfant ou à son parent.

Traitement

Dans le cadre de cet article, nous n'aborderons pas les résultats de notre enquête sous l'angle des mesures de nature scolaire mais plutôt en fonction des positions adoptées par les répondants par rapport à des items particuliers du questionnaire. Ce faisant les traitements statistiques dont nous ferons état seront de nature descriptive, bidimensionnelle (mesures d'association) ou multidimensionnelle (analyses factorielles des correspondances et analyses de correspondances multiples). Le choix de cette approche permet d'une part de tenir compte de la nature des variables correspondant aux items (nominales ou ordinales) ainsi que de l'impact de la variation de format des diverses catégories de répondants

propres à l'échantillon, notamment dans la mesure où les modèles dérivés de l'analyse factorielle des correspondances intègrent des algorithmes de pondération qui contrebalancent l'effet des différences de nombre de sujets par catégorie de variables croisées (Benzécri, 1980 ; Greenacre, 1994 ; Heiser et Meulman, 1994).

Les attentes des parents de jeunes enfants bénéficiant d'une intervention socio-éducative en milieu de garde et en classe maternelle

Quelles sont les attentes des parents de l'échantillon au regard des finalités de l'intervention socio-éducative en matière de préparation à la scolarisation de l'enfant ? Trois items de notre questionnaire exploraient directement cette question.

Dans un premier temps, nous avons exploré l'importance accordée par les répondants aux dimensions de préparation à la transition vers le milieu scolaire et vers les apprentissages qui le caractérisent, selon le type de service dont bénéficiaient leurs enfants. Bien entendu, les services fréquentés correspondent aussi, en grande partie, à l'âge des enfants et cette réalité devra être prise en considération lors de notre discussion des résultats. Nous avons aussi tenu compte, dans le modèle, du revenu familial catégorisé selon que les parents se situent sous le seuil de faible revenu fixé annuellement par Statistique Canada, dans une zone correspondant aux classes moyennes ou encore dans celles de revenu supérieur. Le calcul simple des fréquences de réponses à ce premier item permet de constater que si 57 % des répondants dont les enfants ont trois ans favorise ce type d'intervention, l'opinion est partagée par 76 % des parents d'enfants de quatre ans. L'analyse des correspondances multiples (ACM) réalisée permet de confirmer que l'importance accordée aux dimensions préparatoires ou de préscolarisation de l'intervention socioéducative varie essentiellement selon l'âge de l'enfant, donc selon le type de service fréquenté, mais qu'elle est substantiellement plus grande chez les sujets provenant de milieu socioéconomique faible (figure 1).

Ce sont les parents de classe moyenne dont les enfants

Figure 1: Analyse des correspondances multiples
Croisement des variables « préscolarisation », milieu
d'intervention et revenu familial

fréquentent les classes de maternelle cinq ans, donc le dernier degré de l'éducation préscolaire, qui accordent la plus grande importance au fait que l'intervenante amène l'enfant à réaliser des apprentissages préalables à la transition entre le préscolaire et le primaire. Pour leur part, les parents de milieux socioéconomiques faibles tendent à considérer important que ces apprentissages se réalisent dès la maternelle quatre ans.

Enfin, les parents provenant de milieux mieux nantis et dont les enfants fréquentent les milieux de garde n'accordent que peu d'importance à la réalisation de ce type d'activité préparatoire à la transition au primaire dans les environnements que fréquentent leurs enfants.

Lorsqu'on leur demande quelle est l'importance accordée au fait que les intervenantes conseillent les parents au regard de la réalisation d'activités domestiques en lecture, en écriture et en calcul

dans le but de préparer l'enfant à son entrée à l'école, le profil de partition des réponses par catégorie demeure relativement similaire à celui observé antérieurement (figure 2).

Pour les parents provenant des classes moyennes dont les

Figure 2: Analyse des correspondances multiples
Variables «formation aux activités de préscolarisation », milieu d'intervention et revenu

enfants fréquentent des classes de maternelle cinq ans, ce type d'activité semble très important alors qu'il est important pour les parents de milieu socioéconomique faible dont les enfants bénéficient des services de maternelle quatre et cinq ans. Pour ceux qui proviennent de milieux mieux nantis sur le plan économique et dont les enfants fréquentent les milieux de garde, l'interaction avec les intervenantes dans le but que celles-ci les conseillent sur le plan des

Figure 3: *Analyse des correspondances multiples*
Croisement des variables « apprentissages des préalables aux
matières scolaires », milieu d'intervention et revenu familial

activités éducatives à déployer à la maison afin de favoriser des préapprentissage de nature scolaire semble n'avoir que peu d'importance.

L'intervention socioéducative auprès de l'enfant, en ce qu'elle cible l'apprentissage des bases de la lecture, de l'écriture et des pré-mathématiques pour préparer ce dernier à son entrée à l'école, provoque une variation intéressante de la posture de certaines

catégories de parents (figure 3).

C'est pour les parents provenant des milieux plus défavorisés dont les enfants fréquentent les classes de maternelle quatre et cinq ans que ces activités présentent la plus grande importance. Contrairement à ce que nous avons observé dans la structure des réponses aux questions précédentes, tant les parents provenant des classes moyennes que ceux de milieux mieux nantis considèrent ces activités importantes, du moins lorsque leurs enfants fréquentent une garderie éducative publique (CPE). Enfin, ce sont les parents des couches sociales les plus favorisées, dont les enfants fréquentent des garderies en milieu familial, qui accordent le moins d'importance à la réalisation de ce type de tâche éducative de la part de l'intervenante.

Les attitudes attendues sur le plan de la prise en compte des réalités du milieu familial

Deux rubriques complémentaires exploraient respectivement les attentes parentales en matière de collaboration et de soutien apporté au parent au plan socioéducatif. Pour les fins de cet article nous en retiendrons trois items particuliers portant respectivement sur la disponibilité de l'intervenante à rencontrer le parent, l'écoute du point de vue du parent au regard de la définition des besoins d'ordre éducatif de son enfant et, enfin, la prise en compte, dans l'intervention socioéducative, des caractéristiques spécifiques aux conditions de vie de la famille.

La disponibilité de l'intervenante à rencontrer le parent semble représenter une priorité (très important) essentiellement pour les répondants provenant des milieux les plus favorisés et dont les enfants fréquentent une garderie en milieu familial (figure 4).

Cette pratique semble aussi importante, cette fois de la part des enseignantes, pour les parents de milieux socioéconomiques faibles dont les enfants fréquentent les classes de maternelle quatre et cinq ans. Enfin, les parents des classes moyennes dont les enfants fréquentent les garderies installation (CPE) n'accordent que peu d'importance aux rencontres avec l'éducatrice.

L'écoute du point de vue parental en matière de définition des besoins éducatifs de l'enfant ne représente guère une priorité pour le

Figure 4: Analyse des correspondances multiples
Croisement des variables « rencontres », milieu d'intervention et
revenu familial

Figure 5: Analyse des correspondances multiples
Croisement des variables « écoute du point de vue parental », milieu d'intervention et revenu familial

parent de milieu socioéconomique faible, tout particulièrement lorsque son enfant fréquente des classes de maternelle quatre ans (figure 5).

Inversement, cette attitude de la part de l'intervenante semble jugée importante par les parents des couches sociales supérieures,

Figure 6: Analyse des correspondances multiples
Croisement des variables « réalités du milieu », milieu d'intervention et revenu familial

notamment lorsque leur enfant fréquente une garderie en milieu familial. Enfin, l'écoute et la prise en compte de leur point de vue en matière d'intervention socioéducative semble représenter une attente incontournable de la part des techniciennes de garderie intervenant en CPE chez les parents des classes moyennes.

Enfin, la prise en compte de la réalité du milieu de provenance de l'enfant, sa réalité familiale, dans le cadre de l'intervention socioéducative semble prioritaire pour les parents des élèves provenant de milieux défavorisés lorsqu'ils fréquentent des classes de maternelle quatre et cinq ans (figure 6).

Cette prise en considération de la réalité familiale dans l'intervention elle-même semble secondaire pour les parents provenant des milieux les plus aisés, notamment lorsque leurs enfants fréquentent

des garderies en milieu familial alors qu'elle semble importante, voire essentielle pour les parents provenant des classes moyennes, notamment lorsque leurs enfants fréquentent des garderies installation ou encore des classes de maternelle cinq ans.

Discussion

Quelles sont les attentes des parents de l'échantillon au regard des finalités de l'intervention socio-éducative en matière de préparation à la scolarisation de l'enfant ? La réponse à cette question n'est ni simple ni univoque, notamment si on tient compte de l'effet de variables telles le statut socioéconomique des parents et l'âge des enfants concernés.

D'une manière générale, les parents de notre échantillon accordent une grande importance aux activités préparatoires à la transition du préscolaire vers l'école primaire, essentiellement lorsque les enfants fréquentent la maternelle cinq ans. Cependant, il est intéressant de constater que l'importance accordée varie selon que les parents appartiennent aux couches plus ou moins favorisées sur le plan économique de la société québécoise. Le fait que la maternelle quatre ans en établissement public s'offre de façon privilégiée aux enfants de populations vulnérables peut expliquer la centration des réponses de parents appartenant à ces catégories.

À l'autre extrême du continuum que représente l'intérêt des parents pour les activités de préscolarisation, il peut paraître normal que ces dernières n'aient que peu d'importance pour les enfants fréquentant les milieux de garde, notamment en milieu familial puisqu'elles s'adressent à des clientèles relativement jeunes. Il est cependant intéressant de constater que les parents d'enfants des classes moyennes, lorsque leurs enfants fréquentent les CPE donc alors qu'ils sont âgés de moins de cinq ans, valorisent le fait que leurs enfants aient accès à des activités de prélecture, de pré-écriture et de familiarisation aux bases de la mathématique.

Y a-t-il ici un hiatus entre l'objet de la représentation que ces parents ont des activités de nature scolaire propres au primaire et celle qu'ils entretiennent au regard des objets d'apprentissage eux-mêmes?

Nos données ne permettent pas de répondre à cette question. Néanmoins, il pourrait y avoir là un impact de la valorisation des activités de type verbal ou mathématique par les parents des classes moyennes qui, comme le souligne la documentation scientifique, exposent plus fréquemment leurs enfants à des modèles de situation de lecture et valorisent plus les interactions verbales au sein de la famille que ne le font, par exemple, les parents de milieux défavorisés. Certaines recherches récentes identifient d'ailleurs des effets directs de ces pratiques domestiques sur les représentations que les enseignants ont des probabilités de succès scolaire lors de la transition des enfants d'un milieu de garde éducative³ vers la maternelle, ou de cet ordre d'enseignement vers le primaire (Corsaro et Molinari, 2000 ; Tudge, Otero, Hogan et Etz, 2003).

Sur le plan des interactions entre intervenantes et parents, ce qui inclut la rencontre et l'échange entre les protagonistes nécessaire à l'orientation d'une intervention socioéducative qui tienne compte du point de vue et de l'expérience parental, nos résultats laissent encore une fois présumer d'attitudes distinctes selon le milieu socioéconomique du parent. Les répondants de milieu socioéconomique faible valorisent beaucoup les rencontres parents-enseignant mais accordent peu d'importance à la prise en considération de leur lecture des besoins de l'enfant. Inversement les parents provenant des couches supérieures de la société accordent beaucoup d'importance à la fois aux rencontres régulières avec l'intervenante qui s'occupe de leur enfant et à la prise en compte de leur point de vue par cette dernière.

Plusieurs hypothèses peuvent être formulées au regard de ces constats. Certaines vont d'ailleurs, encore une fois, dans le sens de ce qu'affirme la documentation scientifique. La posture qu'adoptent les parents de milieux plus défavorisés pourrait bien refléter le sentiment d'incompétence de leur part au regard à la fois des contenus et des activités de nature scolaire. Ces parents se positionneraient alors, d'emblée, en tant que bénéficiaires ou clients par rapport à la spécialiste en l'occurrence ici, l'enseignante. Plusieurs auteurs soulignent que les parents de milieu socioéconomique faible, du moins lorsque leurs enfants fréquentent le primaire ou le secondaire, voient leur sentiment d'incompétence décuplé du fait de leur faible

scolarisation et tendent, en conséquence, à adopter une attitude attentiste par rapport aux « prescriptions » de l'enseignante, notamment lors des rencontres semestrielles (Arunkumar, Midgley et Urdan, 1999 ; Crozier, 1997, 1999 ; Rice, 2001).

Au contraire, les parents de milieux plus favorisés tendent à accorder une plus grande importance à la nature et à la qualité de l'intervention socioéducative qui s'adresse à leur enfant. Ils ont des attentes claires à l'égard de contenus et de la forme que doit prendre cette dernière et peuvent, au besoin, adopter une posture évaluative au regard de la qualité des prestations des professionnelles de l'éducation. Dans ce sens, il n'est guère surprenant que ces parents, ainsi que ceux qui proviennent des « classes moyennes », accordent une très grande importance à la prise en compte de leur point de vue en ce qu'il concerne les besoins de leur enfant.

Une lecture de type sociologique équivalente peut d'ailleurs être faite par rapport aux résultats obtenus au regard de l'importance accordée à la prise en compte de la réalité familiale de l'enfant de la part de nos répondants. En effet, l'importance accordée à la fois par les parents de milieu socioéconomique faible et par leurs pairs des classes moyennes à cette pratique peut refléter des causes distinctes.

La statut de « bénéficiaire » d'une intervention spécialisée chez les parents provenant des milieux dits « à risques », souvent depuis dès avant la naissance de leur enfant, crée un sentiment de spécificité qui provoque une attente d'intervention préventive ou remédiale au regard de ce dernier (Charlot, 1999 ; Hastings et Rubin, 1999). Cette attente est d'ailleurs confirmée par le discours officiel quant aux besoins d'ordre compensatoire que manifesteraient quasi-automatiquement les enfants provenant de milieux qui correspondent aux trois composantes de définition de la défavorisation adoptée par les organismes gouvernementaux québécois. Ces critères sont les suivants : revenu familial égal ou inférieur au seuil de faible revenu annualisé, faible scolarisation de la mère et instabilité d'emploi du ou des parents responsables (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1992). Par ailleurs, dans notre échantillon, cette catégorie est aussi celle où on retrouve la plus grande proportion de chefs de familles monoparentales, soit plus de la moitié des répondants. Au contraire, les familles de classes moyennes sont aussi celles où on retrouve à la fois

la plus forte proportion d'emploi parallèle chez les deux parents et, notamment par rapport aux CPE ainsi qu'aux services de garde en milieu scolaire, la plus grande pression à l'adaptation des horaires, notamment de la part des mères (Conseil de la famille, 1995 ; Gouvernement du Québec, 1989, 1996).

Conclusion

Le titre de cet article « *Les représentations de parents québécois au regard de l'intervention socioéducative au préscolaire* » soulève la question de la mission attribuée au nouveau curriculum de l'école québécoise. Cette dernière comporte trois volets : socialiser, instruire et qualifier l'enfant en âge de fréquentation scolaire. Par ailleurs, la réforme du curriculum articule formellement le programme du préscolaire (maternelle quatre et cinq ans) avec celui du primaire.

Si les données dont nous avons fait état dans les pages précédentes n'indiquent pas clairement une volonté de scolarisation précoce, donc d'instruction, chez les parents d'enfants d'âge préscolaire, il n'en demeure pas moins que le désir de voir l'intervention socioéducative au préscolaire préparer la transition au primaire s'affirme pour plus de la moitié de ceux dont les enfants ont trois ans et du trois-quart de ceux de quatre ans. De plus, l'importance socialement marquée accordée par les parents à la réalisation précoce d'activités qui peuvent être considérées préparatoires à celles de nature disciplinaire apparaissant dès la première primaire va dans le même sens.

Bien que les données dont nous avons fait état ici ne traitent pas directement de la dimension de socialisation de la mission attribuée à l'éducation préscolaire, elles nous amènent à nous questionner sur le sens même que prend cette dimension, notamment en conséquence de l'attitude adoptée par les parents de milieux défavorisés à l'égard de leur contribution à l'éducation de leur enfant. Leur apparente acceptation d'un modèle relationnel « spécialiste-client », la faible considération que les enseignantes semblent accorder à leurs

compétences ainsi qu'à la validité des savoirs de sens commun dont leurs enfants sont vecteurs, crée le risque d'une dissonance entre la socialisation réelle du jeune enfant et sa future socialisation scolaire. Il n'est plus ici question d'un débat théorique portant sur la scolarisation ou la non scolarisation précoce. Ce sont plutôt les fondements épistémologiques de l'intervention socioéducative auprès du jeune enfant et de sa famille et leur cohérence avec ceux de l'intervention éducative en scolarité primaire qui sont mis en jeu.

Les regards, les attentes et les pratiques éducatives, tant des parents des milieux vulnérables que des intervenantes qui oeuvrent auprès d'eux, sont des constructions sociales qui s'inscrivent dans une trajectoire historique. Après plus de quarante ans d'intervention préventive auprès du jeune enfant et de sa famille, marquée au sceau d'une logique épistémologique de type behavioriste postulant l'externalité et la normativité des conduites éducatives appropriées et des savoirs scientifiques ou disciplinaires, la dynamique « expert-client » qui semble adoptée, tant par les intervenantes que par les parents, n'est guère surprenante.

L'ajustement des pratiques socioéducatives, dans le sens d'une préparation à la transition préscolaire-primaire, pose la question de l'opérationnalisation des changements que propose la réforme du curriculum québécois. Ce faisant, il interroge les conditions relatives au changement d'attitude des partenaires de l'intervention socioéducative au regard des implications de l'adoption d'une perspective de type écosystémique. Dans cette dernière, socialisation, éducation et instruction ne peuvent être opposées puisqu'il s'agit de trois facettes d'un même processus reposant sur des dispositifs potentiellement distincts mais intrinsèquement complémentaires. Les compétences de nature sociale que l'enfant construit dans son milieu sont au cœur de ce processus. Elles sont le moteur de l'exploration de connaissances disciplinaires qui sont reconnues comme étant à la fois relatives et socio-historiquement déterminées. L'adoption d'un tel paradigme, tant par les enseignantes que par les tiers intervenants socioéducatifs oeuvrant en amont de l'éducation maternelle, pourrait permettre qu'enfin éducation et instruction ne soient plus considérés comme des

concepts antagonistes et que l'éducation scolaire soit perçue en tant que dimension particulière d'un processus de socialisation qui s'amorce à la naissance pour se continuer la vie durant.

1 Par garderie « installation » nous entendons un service de garde disposant de locaux spécialisés, situé hors d'un domicile privé. Dans ce dernier cas, nous traiterons de garde en milieu familial. Depuis 1997 cependant, les deux types de services requièrent la présence de personnel qualifié sur le plan de l'intervention socioéducative, détenant un permis de pratique reconnu par le Ministère de la Famille et de l'Enfance.

2 Terrisse, B., Larose, F., Lefebvre, M.-L. et Bédard, J. (1999-2002). *Les compétences socio-éducatives des intervenants de première ligne auprès des jeunes enfants (naissance-6 ans) et de leurs familles en msef*. Ottawa : Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (Programme des subventions ordinaires de recherche).

3 La majorité des CPE implantés en milieu socioéconomique faible utilisent la version traduite en français du programme éducatif « *Perry School Program* » intitulée « *Jouer c'est magique* ». Il s'agit là du programme et du matériel pédagogique source de la majeure partie des programmes des mesures d'intervention éducative précoce de la constellation « Head Start » aux États-Unis.

Références

- Adams, K.S. et Christenson, S.L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477-497.
- Arun Kumar, R., Midgley, C. et Urdan, T. (1999). Perceiving high or low home-school dissonance: Longitudinal effects on adolescent emotional and academic well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 9(4), 441-466.
- Bédard, J., Larose, F. et Terrisse, B. (2002). L'éducation préscolaire au Québec: bilan et perspectives. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 7, 95-105.
- Benzécri, J.-P. (1980). *Pratique de l'analyse des données. Analyse des correspondances : exposé élémentaire*. Paris : Dunod.
- Brook, D. et Hancock, R. (2000). What are parent-school organisations for? Some views from an inner-London LEA. *Educational Review*, 52(3), 259-267.

- Charlot, B. (1999). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Commission des Écoles Catholiques de Montréal (1973). *Évaluation de l'Opération Renouveau 1972-73 par les directions d'écoles désignées et comparaison avec 1971-72*. Montréal: CECM, Service de la recherche.
- Connell, R.W. (1994). Poverty and education. *Harvard Educational Review*, 64 (2), 125-149.
- Conseil de la famille (1995). *L'école et les familles : de son ouverture à leur implication*. Québec : Conseil de la famille.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal (1992). *Zoom sur la maternelle : profil d'intervention en maternelle 4 ans à demi-temps et en maternelle 5 ans à plein temps en milieux défavorisés*. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Coutu, S., Lavigueur, S., Dubeau, D. et Beaudoin, M.-E. (2005). La collaboration famille-milieu de garde : ce que nous apprend la recherche. *Éducation et francophonie*, 33(2), 85-111.
- Corsaro, W.A. et Molinari, L. (2000). Priming events and Italian children's transition from preschool to elementary school: Representations and action. *Social Psychology Quarterly*, 63(1),16-33.
- Crozier, G. (1997). Empowering the powerful - a discussion of the interrelation of government policies and consumerism with social class factors and the impact of this upon parent interventions in their children's schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 18(2),187-200.
- Crozier, G. (1999). Is it a case of 'we know when we're not wanted'? The parents' perspective on parent-teacher roles and relationships. *Educational Research*, 41(3), 315-328.
- Crozier G. (2001). Including parents? Education, citizenship and parental agency. *Journal of Education Policy*, 16(6), 621-622.
- Dent, J.N. et Hatton, E. (1996). Education and poverty. An Australian primary school case study. *Australian Journal of Education*, 40 (1), 46-64.
- Gouvernement du Québec (1989). *Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants. (Avis au ministre de l'Éducation)*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1993). *Sondage relatif aux attentes des parents en matière de services aux enfants d'âge*

- préscolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation générale des jeunes.
- Gouvernement du Québec (1996). *Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action*. Rapport annuel. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1997a). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (1997b). *Prendre le virage du succès. Soutenir l'école montréalaise. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2000). *Accroître la réussite scolaire des élèves, des étudiants, en favorisant un maximum d'apprentissages et la persévérance jusqu'au diplôme*. Québec : Ministère de l'éducation (Plan stratégique 2000-2002).
- Greenacre, M. (1994). Multiple and joint correspondence analysis. In M. Greenacre et J. Blasius (dir.), *Correspondence analysis in the social sciences* (p. 141-161). New York, NY: Academic Press.
- Hastings, P.D. et Rubin, K.H. (1999). Predicting mothers' beliefs about preschool-aged children's social behavior: Evidence for maternal attitudes moderating child effects. *Child Development*, 70 (3), 722-741.
- Heiser, W.J. et Meulman, J.J. (1994). Homogeneity analysis: Exploring the distribution of variables and their nonlinear relationships. In M. Greenacre et J. Blasius (dir.), *Correspondence analysis in the social sciences* (p.179-209). New York, NY: Academic Press.
- Larose, F., Bédard, J., Terrisse, B. et Couturier, Y. (2004). Epistemic foundations of the attitudes requested on the part of the preschool teachers working with low socioeconomic status children and their families. *International Journal Of Child & Family Welfare*, 7(4), 218-232.
- Larose, F., Grenon, V., Ratté, S. et Pearson, M (2000). Curriculum et Coca-Cola: un nouvel emballage change-t-il la saveur ? Les concepts de matière, de discipline, de savoir et de

connaissance dans le contexte de la réforme du curriculum au Québec. *Éducation et francophonie* 28 (2) Revue électronique téléaccessible à l'adresse URL: <http://www.acelf.ca/revue/XXVIII/>

- Larose, F. et Lenoir, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires: bilan de recherches et perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(1), 199-240.
- Larose, F. et Ratté, S. (2001). Le rapport au matériel didactique ainsi qu'au manuel scolaire dans le discours gouvernemental en contexte de réforme: Une question de compétence chez les enseignants du primaire? In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative - Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 71-88). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Larose, F., Ratté, S., Séguin, J. et Kalubi, J.-C. (2003). Les trajectoires d'élèves hyperactifs ou sous-réactifs dans une commission scolaire québécoise. Le diagnostic a-t-il une valeur pronostique sur le plan scolaire? In F. Larose (dir.), *Difficulté d'adaptation sociale ou scolaire et intervention éducative* (83-110). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Larose, F. et Terrisse, B. (2003). Fondements et enjeux de l'intervention éducative en adaptation scolaire et sociale. In F. Larose (dir.), *Difficulté d'adaptation sociale ou scolaire et intervention éducative* (9-22). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J. et Karsenti, T. (2001). *La formation à l'enseignement au préscolaire: des compétences pour l'adaptation à une société en profonde mutation*. Toronto: Rapport de recherche sous commandite déposé auprès du Conseil des ministres de l'éducation du Canada dans le cadre du programme pancanadien de recherche en éducation. < <http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2001/indexf.asp>>
- Rice, J.K. (2001). Explaining the negative impact of the transition from middle to high school on student performance in mathematics and science. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 372-400.

- Rimm-Kaufman, S.E., Pianta, R.E. et Cox, M.J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (2), 147-166.
- Terrisse, B. (1998). *L'intervention socio-éducative au préscolaire : quels savoirs, quels rapports aux savoirs. Rapport synthèse du symposium no 70, L'éducation préscolaire en question*. Toulouse : Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM). Actes du colloque du Réseau francophone de recherche en éducation et formation.
- Terrisse, B. et Larose, F. (2003). L'intervention socio-éducative précoce auprès de la famille. In Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle et des sports (dir.). *Actes du colloque « Difficulté d'apprendre, difficulté d'enseigner »*. Luxembourg (Grand-Duché): Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports. Document téléaccessible en format .pdf à l'URL : http://www.script.lu/activinno/conferences_difficulte_apprendre/conferences_difficulte_apprendre_terrisse_texte-continu.pdf
- Terrisse, B., Larose, F. et Lefebvre, M.L. (2001). La résilience: facteurs de risques et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 16, 129-172 (no thématique, École/Famille : quelles médiations?)
- Terrisse, B., Larose, F., Lefebvre, M.-L. et Martinet, N. (2000). *Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoce et comparaison de leurs effets à moyen terme sur l'adaptation scolaire et sociale d'enfants de milieux socio-économiquement faibles*. Montréal: UQAM, Département des sciences de l'éducation. Rapport final de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale pour la subvention no 2677 095.
- Terrisse, B., Lefebvre, M.-L., Larivée, S. et Larose, F. (2001). Le competenze professionali degli operatori socio-educativi che lavorano con bambini appartenenti a famiglie socialmente vulnerabili. *Studium Educationis*, 3, 184-193.
- Terrisse, B., Lefebvre, M.-L. et Larose, F. (1998). Les facteurs

familiaux associés à la réussite des enfants de milieux socio-économiquement faible dans les programmes d'intervention éducative précoce. In F. Peterhander, O. Speck, G. Pithon et B. Terrisse (dir.), *Les tendances actuelles de l'intervention précoce en Europe* (p. 193-206) Bruxelles: Pierre Mardaga Éditeur.

- Terrisse, B., Lefebvre, M.-L. et Larose, F. (2001). Les tendances actuelles en éducation et soutien parental. In A. Gervilla, M. Barreales, R. Galante et I. M. Martinez (dir.), *Familia y educacion, Vol. 1*, (p. 47-58). Malaga: Prensas de las Universidades de Andalucia.
- Todd, E.S. et Higgins, S. (1998). Powerlessness in professional and parent partnerships. *British Journal of Sociology of Education*, 19(2), 227-236.
- Tudge, J.R.H., Otero, D.A., Hogan, D.M. et Etz, K.E. (2003). Relations between the everyday activities of preschoolers and their teachers' perceptions of their competence in the first years of school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 42-64.
- Wolfenberger, W. (1972). *The Principle of Normalisation in Human Services*. Toronto (Ont.). National Institute on Mental Retardation.