

Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : état des lieux

Septembre 2019

Direction scientifique

Florence Pirard – Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation (PERF, UR Enfances et DIDACTIfen)

Chercheuses

Marie Housen – Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation (PERF, UR Enfances et DIDACTIfen)

Élodie Royen – Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation (PERF)

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Liste des tableaux | 4 |
| Liste des figures | 5 |
| 1. Introduction | 6 |
| 2. Les enjeux de la transition dans la littérature | 9 |
| 2.1. La transition : une question centrale | 9 |
| 2.1.1. La notion de transition : de quoi s'agit-il ?..... | 9 |
| 2.1.2. La première transition scolaire..... | 10 |
| 2.1.3. Une transition scolaire de qualité..... | 13 |
| 2.1.4. Le modèle écologique de la première transition scolaire..... | 14 |
| 2.1.5. Les pratiques transitionnelles..... | 15 |
| 2.2. La question de la transition en Belgique francophone | 17 |
| 2.2.1. Repères historiques..... | 17 |
| 2.2.2. Contexte institutionnel..... | 19 |
| 2.2.3. Contexte législatif..... | 20 |
| 3. Objectifs généraux de la recherche | 22 |
| 4. Les pratiques transitionnelles en FWB : État des lieux | 23 |
| 4.1. Des outils de collecte | 23 |
| 4.1.1. Description du questionnaire version classe..... | 24 |
| 4.1.2. Le questionnaire version directions..... | 26 |
| 4.2. Une procédure de recrutement et la constitution d'un échantillon représentatif | 26 |
| 4.2.1. Description des établissements de l'échantillon atteint..... | 27 |
| 4.2.2. Description des professionnels de la classe..... | 31 |
| 4.3. Des analyses quantitatives | 34 |
| 4.3.1. Tous égaux lors de la rentrée ?..... | 34 |
| 4.3.2. Les sentiments perçus des enfants, l'importance accordée à la préparation de leur entrée ?.. | 36 |
| Comment les professionnels perçoivent-ils les enfants lors de l'entrée à l'école ? | 36 |
| L'importance accordée à la préparation de la rentrée | 39 |
| 4.3.3. Quels moyens de communication pour rejoindre les familles ?..... | 44 |
| 4.3.4. Quelles conditions et quelle incidence sur la mise en place de pratiques transitionnelles ?..... | 45 |
| 4.3.5. Quelles pratiques transitionnelles déclarées ?..... | 47 |
| Voit-on des différences dans la mise en place de pratiques entre implantations en fonction de la taille, du réseau, de la province ou de l'indice socio-économique (SES) ? | 53 |
| 4.3.6. Quid du leadership ?..... | 56 |
| L'implication déclarée des directions est-elle liée aux pratiques déclarées mises en place par les professionnels ? | 58 |
| 5. Réponses aux questions ouvertes et commentaires présents dans les questionnaires : Analyse qualitative | 60 |
| 5.1. Pratiques transitionnelles déclarées au sein des commentaires | 60 |
| 5.1.1. L'organisation d'une « pré-rentrée »..... | 60 |
| 5.1.2. Une rentrée scolaire progressive..... | 61 |

| | | |
|-------------|---|------------|
| 5.1.3. | La remise d'un document informatif aux parents en début d'année | 62 |
| 5.1.4. | Une classe d'accueil ouverte aux parents ? | 62 |
| 5.1.5. | Collaboration crèche-école maternelle ? | 64 |
| 5.1.6. | Des pratiques transitionnelles spécifiques et individualisées..... | 64 |
| 5.1.7. | Les objets transitionnels sont autorisés, oui mais | 65 |
| 5.1.8. | Une implantation maternelle uniquement..... | 65 |
| 5.1.9. | Une implication des parents dans la vie de l'école..... | 66 |
| 5.1.10. | L'organisation d'une réunion de préparation | 66 |
| 5.2. | Directions et professionnels en milieu scolaire ont-ils des attentes envers l'enfant de 2,5 ans ? | 67 |
| 5.3. | Conditions à l'instauration de pratiques transitionnelles | 71 |
| 5.3.1. | Du personnel adapté, qualifié et bénéficiant d'une certaine expérience en classe d'accueil | 71 |
| 5.3.2. | Une communication mutuelle et réciproque entre les professionnels et les familles | 71 |
| 5.3.3. | Une connaissance préalable du nombre d'enfants inscrits et leur date d'entrée à l'école | 72 |
| 5.3.4. | Des moments rémunérés pour préparer la rentrée | 73 |
| 5.3.5. | L'attribution d'une puéricultrice à chaque classe dès le premier jour de la rentrée..... | 73 |
| 5.3.6. | Des journées pédagogiques spécifiques portant sur la transition vers l'enseignement préscolaire..... | 74 |
| 5.4. | Ressentis des participants concernant l'entrée à l'école maternelle 2018..... | 74 |
| 5.4.1. | Le secret d'une entrée à l'école maternelle réussie ! | 74 |
| 5.4.2. | Des freins à la mise en place de pratiques transitionnelles de qualité..... | 75 |
| 5.4.3. | Des attentes, voire des espérances envers l'enfant de 2 ans et demi..... | 76 |
| 5.4.4. | Un système d'accueil et d'éducation pressant sur l'enfant (et ses parents) | 77 |
| 5.4.5. | Les entrées au compte-gouttes... Frein à la mise en place de pratiques transitionnelles de qualité ? | 78 |
| 5.5. | Souhaits des participants | 79 |
| 5.5.1. | Un meilleur encadrement (ratio professionnels/enfants) | 79 |
| 5.5.2. | Pouvoir engager du personnel dès que le besoin se fait sentir... | 82 |
| 5.5.3. | Une période de familiarisation AVANT la rentrée scolaire | 83 |
| 5.5.4. | Une période de familiarisation APRÈS la rentrée scolaire | 84 |
| 5.5.5. | Partenariat crèche – école maternelle..... | 85 |
| 5.5.6. | Reconnaître la spécificité de la classe d'accueil..... | 86 |
| 5.5.7. | Bénéficiaire de plus de moyens matériels et financiers | 86 |
| 5.5.8. | Séparer la classe d'accueil de celle de première maternelle ? Des avis mitigés..... | 87 |
| 5.5.9. | Engager du personnel formé à l'accueil des enfants de 2 ans et demi et assurer la stabilité de l'équipe éducative : un défi à relever !..... | 88 |
| 5.5.10. | Prendre le temps de préparer la rentrée... Pas si évident ! | 90 |
| 5.5.11. | L'âge idéal d'entrée à l'école maternelle : un point de débat... | 91 |
| 5.5.12. | Assurer un meilleur encadrement pour les enfants à besoins spécifiques | 92 |
| 5.5.13. | Ouvrir les portes de l'école à TOUS | 92 |
| 5.5.14. | Soutenir la parentalité, mais de quoi parle-t-on exactement ? | 93 |
| 5.5.15. | Développer la collaboration chercheurs – praticiens de terrain | 94 |
| 6. | Pour ne pas conclure..... | 95 |
| 7. | Recommandations | 98 |
| 8. | Bibliographie | 102 |

Liste des tableaux

| | |
|---|----|
| Tableau 1 : Organisation de l'enseignement | 21 |
| Tableau 2 : Consistance interne | 25 |
| Tableau 3 : Description de l'échantillon des établissements | 30 |
| Tableau 4 : Description de l'échantillon des professionnels..... | 33 |
| Tableau 6 : Fréquences des attentes d'un enfant « prêt »..... | 35 |
| Tableau 7 : Fréquences des sentiments perçus..... | 37 |
| Tableau 8 : Moyennes et écart-types des sentiments négatifs perçus | 37 |
| Tableau 9 : Moyennes et écart-types des pratiques transitionnelles..... | 38 |
| Tableau 10 : Corrélations entre les perceptions et quatre types de pratiques transitionnelles..... | 38 |
| Tableau 11 : Fréquences des moyens de communication utilisés..... | 44 |
| Tableau 12 : Corrélations entre les conditions et la mise en place de pratiques transitionnelles | 46 |
| Tableau 13 : Corrélations entre la taille des implantations et la mise en place de pratiques transitionnelles | 53 |
| Tableau 14 : Analyse de variance entre les réseaux par rapport à la mise en place de pratiques transitionnelles..... | 53 |
| Tableau 15 : Analyse de variance entre les provinces par rapport à la mise en place de pratiques transitionnelles | 54 |
| Tableau 16 : Moyennes et écart-types des trois sous-échelles significatives | 54 |
| Tableau 17 : Analyse de variance entre les SES par rapport à la mise en place de pratiques transitionnelles..... | 56 |
| Tableau 18 : Moyennes des pratiques de basse intensité des implantations avec SES faible | 56 |
| Tableau 19 : Corrélations entre les pratiques dans lesquelles les directions sont impliquées avant l'entrée à l'école et la mise en place de pratiques transitionnelles..... | 59 |

Liste des figures

| | |
|--|----|
| Figure 1 : Modèle écologique et développemental de la transition..... | 14 |
| Figure 2 : Types d'organisation des classes..... | 28 |
| Figure 3 : Nombre maximum d'enfants par classe en juin 2018..... | 29 |
| Figure 4 : Moyennes et écart-types de l'échelle « Préparation de l'école »..... | 40 |
| Figure 5 : Moyennes et écart-types de l'échelle « Préparation de la famille » | 41 |
| Figure 6 : Moyennes et écart-types des affirmations concernant l'importance accordée à la rentrée | 42 |
| Figure 7 : Fréquences des pratiques transitionnelles mises en place..... | 48 |
| Figure 8 : Fréquences des pratiques dans lesquelles les directions déclarent être impliquées avant la rentrée | 57 |

1. Introduction

Cette recherche, soutenue par le ministère de l'Éducation et réalisée en étroite collaboration avec l'Administration générale de l'Enseignement, et plus particulièrement le Service général du pilotage du système éducatif, porte sur une question centrale de la qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) : quelles pratiques transitionnelles faut-il mettre en œuvre lors de l'entrée d'un enfant à l'école maternelle pour favoriser une transition en douceur ? Cette question reprise dans une campagne de l'ONE en 2005, est inscrite dans les priorités du Pacte d'excellence :

« Un premier domaine d'apprentissage est celui de la familiarisation de l'enfant au statut d'élève et à la culture scolaire, sachant que ce processus peut-être plus ou moins aisé selon l'origine socioculturelle de la famille, son degré de proximité avec les codes de l'école et la fréquentation préalable par l'enfant d'un milieu d'accueil » (Pacte d'excellence, 2017, p. 36).

Elle est relevée comme une question prioritaire à traiter en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) dans les travaux de la Fondation Roi Baudouin qui ont impliqué des chercheurs, des formateurs de futurs enseignants préscolaires de toutes les Hautes écoles de la FWB. Dans la publication « Voir l'école maternelle en grand », il est rappelé que pour une majorité d'enfants, en particulier ceux de familles en situation de précarité, l'école maternelle est la première expérience de vie en collectivité, qu'il est particulièrement important qu'ils s'y sentent bien et reconnus dans tous les aspects de leur vie et de leur développement. Il est souligné l'importance d'une transition en douceur, fluide entre les différents lieux et moments de vie de l'enfant, ce qui fait appel aux compétences des professionnels :

« Il/elle soigne particulièrement le moment de l'entrée à l'école, en classe d'accueil ou en première maternelle, en mettant en place des dispositifs adaptés qui permettent à toutes les parties concernées de vivre sereinement cette transition. Il/elle crée ainsi des conditions favorables à la compréhension mutuelle des modes de fonctionnement de chacun (parent, enfant, professionnels) » (Fondation Roi Baudouin, 2019, pp. 50-51).

Cette question, intégrée dans la déclaration de politique de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2019-2024), s'inscrit plus largement dans les recommandations internationales relatives aux politiques éducatives qui reconnaissent les services de l'EAJE avant la scolarité obligatoire (généralement jusqu'à 6 ans) comme fournissant les bases pour l'apprentissage et le développement tout au long de la vie (Eurydice, 2019) quand ils sont de qualité. Parmi ces recommandations, relevons l'importance accordée aux transitions :

« Les transitions pour les enfants sont généralement un stimulant pour la croissance et le développement mais si elles sont trop brusques et maniées sans soin, elles comportent – en particulier pour les jeunes enfants – le risque de régression et d'échec » (OCDE, 2006, p. 13).

Vu l'importance accordée à la question des transitions et le peu d'études centrées spécifiquement sur l'entrée à l'école maternelle, le présent rapport de recherche vise à dresser un premier état des lieux des pratiques transitionnelles et des conditions de leur mise en œuvre relevées par les professionnels¹ des écoles en FWB en 2019. Il est conçu comme une base de réflexion et de discussion possible avec les nombreux acteurs concernés par cette thématique agissant à différents niveaux de responsabilité : au niveau de la gouvernance, le ministère de l'Éducation et l'Administration générale de l'Enseignement, le Service général du pilotage du système éducatif et l'IFC, mais aussi l'ONE dépendant de Madame la Ministre de l'Enfance, de la Santé, de la Culture, des Médias et des Droits des Femmes ; au niveau interinstitutionnel, les services d'accompagnement et de formation, les organismes d'étude et observatoires, les acteurs des fédérations et représentants des différents réseaux d'enseignement ; au niveau institutionnel, les acteurs des écoles et des lieux d'accueil (0-3 et 3-12) ainsi que leurs institutions partenaires ; au niveau individuel, tous les acteurs potentiellement concernés par les enjeux de transition lors de l'entrée à la maternelle. Il sera poursuivi d'une deuxième étude en 2019-2020 centrée sur des analyses de cas d'implantations de participants à l'enquête et identifiés comme novateurs au vu des pratiques transitionnelles qu'ils déclarent mettre en œuvre comparativement aux autres participants.

Le présent rapport relève d'abord l'importance accordée aujourd'hui à la première transition du système scolaire sur la scène internationale pour se centrer ensuite sur le contexte de la Fédération-Wallonie-Bruxelles (FWB) où le premier contact s'effectue à un âge relativement jeune comparativement à d'autres pays. Pour la majorité des enfants, l'entrée à l'école maternelle se fait à deux ans et demi dans notre région, et non à 4 ans comme en Suisse et au Québec, par exemple.

Par la suite, le rapport dresse, à partir d'un échantillon représentatif des implantations de la FWB, un état des lieux des pratiques transitionnelles mises en place lors de l'entrée à l'école maternelle. Il présente la démarche et les outils utilisés pour réaliser cet état des lieux ainsi qu'une description des caractéristiques des établissements, des classes et des professionnels. Cette description donne déjà des informations utiles à l'état des lieux. Dans la présentation des résultats sont mises en évidence les manières dont les professionnels perçoivent les enfants dont ils ont la charge lors de l'entrée à l'école. Sont-ils perçus anxieux, joyeux, curieux, gênés... ? En écho est interrogée l'importance que les

¹ Pour faciliter la lisibilité du rapport, nous n'optons pas pour une formulation épécène. L'utilisation du masculin présente en outre l'avantage de faire une place aux hommes dans un métier majoritairement féminin.

professionnels accordent à la préparation de l'entrée à l'école. Estiment-ils que les enfants sont bien préparés à vivre cette transition et que l'implication des parents dans la préparation de leur enfant à l'entrée à l'école maternelle fait une grande différence ? Quelle part de responsabilité accordent-ils à l'école pour s'assurer que les enfants soient prêts... ? Sont ensuite présentées de manière détaillée les pratiques de transition que les professionnels déclarent mettre en œuvre dans leur classe, les moyens de communication utilisés entre parents et professionnels ainsi que les conditions octroyées pour travailler cette première transition scolaire. La présentation des résultats se termine par une analyse de tous les commentaires et souhaits que de nombreux participants, préoccupés par les enjeux de transition, ont exprimé librement dans les questions ouvertes.

Sur base des résultats de cette enquête, nous relevons une série d'idées clés à retenir et de questions qui seront à approfondir dans la prochaine recherche menée à partir de quatre études de cas. Nous proposons également une série de recommandations qui peuvent d'ores et déjà faire l'objet de discussions avec les membres du comité d'accompagnement, tous concernés par cet objet d'étude.

2. Les enjeux de la transition dans la littérature

2.1. La transition : une question centrale

2.1.1. La notion de transition : de quoi s'agit-il ?

De manière générale, une transition représente une période de changement chez une personne, impliquant des transformations qualitatives plus ou moins importantes dans sa vision du monde, son concept de soi, ses relations et ses rôles (Cowan, 1991 ; Schlossberg, 2005). Tout être humain est amené au cours de sa vie à rencontrer des transitions plus ou moins marquantes telles qu'un déménagement, la perte d'un proche, l'intégration professionnelle... La transition ne correspond pas à l'évènement déclencheur mais bien à ce **processus de passage d'un état à l'autre**, il s'agit du stade intermédiaire se déroulant entre deux situations.

Selon Schlossberg (2005), les transitions peuvent être classées selon leur degré de prévisibilité. Trois types de transition sont identifiés :

- **Les transitions anticipées** qui correspondent à des évènements importants et prévisibles auxquels l'être humain devra faire face et pour lesquels il aura pu se préparer (mariage, retraite, devenir parent...). L'entrée à l'école maternelle pourrait être qualifiée de transition anticipée étant donné que celle-ci est planifiable et peut donc être préparée.
- **Les transitions non anticipées** sont les évènements soudains, brusques, non attendus caractérisés par peu de préparation pour y faire face (catastrophe naturelle, accident, décès...). Si l'entrée à l'école maternelle n'est pas préparée, elle pourrait être vécue par les enfants comme étant une transition non anticipée.
- **Les transitions « non-évènements »** qui renvoient aux évènements attendus qui n'ont finalement pas lieu (ne pas se marier, ne pas être promu, ne pas trouver l'emploi espéré...).

Toutes les transitions comprennent des caractéristiques communes qui correspondent « [...] aux ressources ou aux insuffisances avec lesquelles chacun affronte les transitions » (Schlossberg, 2005, p. 3). Celles-ci sont classées en quatre catégories : Situation, Self, Soutien et Stratégies nommées le système des 4S :

- **La Situation** : Quelle est la situation de la personne au moment où elle vit cette période de transition ? Le moment de l'entrée à l'école maternelle ne sera pas vécu de la même façon si

l'enfant vit ce seul changement ou s'il le cumule avec d'autres comme un déménagement, une séparation de ses parents, la confrontation à la langue d'enseignement différente de celle parlée à la maison...

- **Le Self** : ceci désigne les ressources internes que la personne possède pour faire face à la transition. Le tempérament, les caractéristiques propres de l'enfant auront une influence sur la manière dont il va vivre son entrée à l'école.
- **Le Soutien** : cela correspond au soutien reçu ou attendu lors d'un moment de transition. Celui-ci sera crucial pour le sentiment de bien-être. Il s'agit de toutes les actions et adaptations qui seront mises en place pour l'environnement de l'enfant afin de faciliter ce passage d'un lieu de vie à l'autre.
- **Les Stratégies** : il s'agit des stratégies que la personne va utiliser pour faire face au moment de transition. Plus la personne utilise une diversité de stratégies avec souplesse, plus elle sera capable de faire face à cette transition. Les enfants entrant à l'école pourront par exemple tenter de retrouver une certaine sécurité affective en utilisant leur objet transitionnel (tétine, doudou, ...). Cependant, un certain nombre de stratégies que les enfants pourraient utiliser sont contraintes par le bon vouloir et les connaissances des adultes qui les prennent en charge.

Les périodes de transition constituent des **moments sensibles** pour le développement de la personne pouvant à la fois entraîner une période de **vulnérabilité** accrue, mais aussi de **potentialités**, d'opportunités rendant possible l'émergence de nouvelles habilités cognitives, personnelles... Lorsque la transition est résolue de manière adéquate, cela offre aussi des ressources d'ajustements qui peuvent aider lors d'expériences ultérieures de transition. Les transitions, bien que se déroulant sur une période de temps déterminée, vont donc s'inscrire à long terme dans le parcours de vie de la personne.

2.1.2. La première transition scolaire

La transition au préscolaire renvoie à un processus au cours duquel l'enfant, sa famille et son école **s'adaptent mutuellement** afin de favoriser la réussite de l'enfant (Maxwell & Eller, 1994 ; Normand-Guérrette, 1996 ; Ramey & Ramey, 1999). Il s'agit de la première rencontre entre deux grands milieux de socialisation de l'enfant, à savoir la famille et l'école (Christenson, 1999). Cette rencontre entraîne une réorganisation de l'identité (Dockett, 2014 ; Jacques, 2016 ; Tobbell & O'Donnell, 2005) tant de l'enfant qui intègre progressivement à son identité propre un statut supplémentaire, celui d'élève (Griebel & Niesel, 2003) que des parents devenant parents d'élève (Dockett & Perry, 2007) mais aussi, dans une moindre mesure, des écoles qui doivent s'ajuster aux enfants qu'elles accueillent. Cette transition aura une influence tant sur le plan socio-affectif que scolaire (April, Lanaris, Sinclair, Gesuale

& Bigras, 2015). Sur un plan socio-affectif, il semblerait que les sentiments et les attitudes développés envers l'école durant cette période de transition tendent à se perpétuer (Ladd, Bush & Seid, 2000) tout en ayant un impact sur la façon dont l'enfant appréhendera les transitions futures (Dunlop, 2003 ; Ruel, 2009). Sur un plan scolaire, en particulier pour les enfants dits vulnérables, les premières expériences dans ce milieu, si elles sont négatives, peuvent orienter et perturber leur trajectoire scolaire (Rosenkoetter, Hains & Dogaru, 2007). Les transitions scolaires et en particulier cette première transition « [...] *représentent [donc] des périodes sensibles, voire déterminantes pour le développement et l'inclusion des enfants dans leur milieu éducatif, particulièrement pour ceux qui sont vulnérables* » (Moreau, Ruel & April, 2009, p. 17). Cependant, notons que « *almost any child is at risk of making a poor or less successful transition if their individual characteristics are incompatible with features of the environment they encounter* » (Peters, 2010, p. 2) et que « *(the) "lack of readiness" is not a problem of children being insufficiently skilled to learn at school, but instead it is where there is a mismatch between the attributes of individual children and families, and the ability and resources of the school and/or system to engage and respond appropriately* » (Dockett, Perry & Kearney, 2010, p. 1). Dans ce contexte, il importe de s'interroger sur le sens de la question apparemment banale et pourtant complexe : « L'enfant est-il prêt à entrer à l'école ? »

En Flandre, il a été montré que des professionnels ont tendance à considérer que les enfants de 2 ans et demi ne sont pas en mesure d'apprendre à l'école maternelle en raison de leurs besoins affectifs, sociaux, psychomoteurs particuliers ou encore parce qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue d'enseignement (Van Laere & Boudry, 2019). Par conséquent, les écoles et les enseignants conseillent parfois aux parents de laisser leurs enfants à la maison ou dans le milieu d'accueil un peu plus longtemps, en attendant que l'enfant soit « prêt » à entrer à l'école maternelle. Se pose alors la question cruciale de savoir ce qu'on entend par là. Se demander si un enfant est « prêt » à entrer à l'école maternelle, c'est s'interroger sur des critères qui qualifieraient cet enfant de « prêt ». Or, ces critères d'aptitude à entrer à l'école maternelle sont discutables. En effet, en fonction de la structure du système éducatif dans lequel on se trouve, de la culture de l'environnement dans lequel vit l'enfant mais également selon le statut des référents du jeune enfant, ces critères et les pratiques éducatives associées varient (Gaussel, 2014 ; Garnier, Brougère, Rupin, Rayna & La Valle, 2015). De plus, en sachant que les services d'accueil ne sont pas toujours accessibles aux enfants de milieux socio-économiques défavorisés et aux enfants issus de l'immigration, ces attentes de la part du corps professionnel peuvent générer, malgré eux, des problèmes d'équité. Le problème dans ce type de raisonnement est qu'indépendamment du fait que les enfants aient fréquenté ou non un milieu d'accueil, et quelles que soient les possibilités matérielles et financières de la famille, on considère que ce sont aux enfants et aux parents à s'adapter de manière unidirectionnelle à un système scolaire

relativement figé. En outre, considérer certains enfants comme « prêts » revient à exclure du système scolaire certains enfants jugés comme « non prêts », et ce, dès leur plus jeune âge (Carlton & Winsler, 1999). Il s'agit là d'une perspective maturationniste du développement concevant la préparation de l'enfant à l'école maternelle comme une succession d'étapes et considérant les enfants « non prêts » à entrer à l'école maternelle comme des enfants ayant besoin de temps supplémentaire pour se développer (Smith & Shepard, 1988). À l'heure où l'école est censée lutter contre les inégalités sociales dans la réussite scolaire, « les enfants sont mis d'emblée sur des rails scolaires et, de fait, certains enfants s'y révèlent aux yeux des enseignantes "trop petits", "peu performants" » (Garnier, 2017, p. 189). Des auteurs ont d'ailleurs souligné que ces pratiques implicites en ce qui concerne la préparation des enfants dans les écoles préscolaires américaines et canadiennes ont paradoxalement contribué à marginaliser et à stigmatiser certains enfants provenant pour la plupart de milieux socio-économiques défavorisés.

Dès lors, plutôt que de définir, sur le plan développemental, qui est apte ou non à entrer à l'école, il est primordial de changer de perspective en investiguant sur les moyens à mettre en œuvre afin que les écoles se sentent soutenues et « prêtes » à accueillir la diversité des enfants, qu'ils aient ou non fréquenté un milieu d'accueil (Van Laere & Boudry, 2019). Pour dépasser une perspective inéquitable socialement et se rapprocher d'un service préscolaire inclusif, il faut remettre en question la croyance selon laquelle c'est à l'enfant à s'adapter à son milieu. C'est en reconnaissant l'expérience sociale, culturelle et relationnelle de chaque enfant que l'on pourra assurer une transition harmonieuse entre le milieu familial et/ou le milieu d'accueil et l'école maternelle (Amerijckx & Humblet, 2015). À ce sujet, Harradine et Clifford (1996) parlent de perspective interactionniste, envisageant l'adaptation de l'enfant à l'école maternelle selon un schéma complexe d'interactions entre la nature psychologique de l'enfant et son environnement. L'enfant n'est donc pas considéré comme étant « prêt ou non prêt » et l'on ne peut forcer la préparation de ce dernier. Il importe donc de ne plus se limiter à préparer l'enfant à entrer à l'école mais bien de **rendre les écoles prêtes à accueillir tous les enfants** quelles que soient leurs caractéristiques (Broström, 2002) et de prendre en considération les différents acteurs/systèmes qui vont pouvoir influencer la qualité de la transition.

La transition au préscolaire peut donc être définie comme une période au cours de laquelle l'enfant passe du milieu familial (et parfois d'un milieu d'accueil) au milieu scolaire ce qui constitue un changement majeur dans sa trajectoire de vie et celle de sa famille. Elle renvoie à un **processus d'adaptation graduel et mutuel de l'enfant, de sa famille et de l'école** qui entraîne des changements identitaires et des ajustements de chacun des acteurs impliqués. Elle s'inscrit dans la durée commençant avant que l'enfant n'arrive à l'école et se terminant lorsque l'enfant et la famille ont un sentiment d'appartenance à l'école.

2.1.3. Une transition scolaire de qualité

Il existe dans la littérature de nombreuses définitions de ce que représente une transition scolaire de qualité. Certaines reposent sur des éléments empiriques tandis que d'autres semblent plutôt s'appuyer sur le bon sens. Sans s'opposer, ni se contredire, les définitions se complètent même si elles restent générales et peu opérationnelles. Par exemple, Bulkeley et Fabian (2006) insistent sur l'importance de favoriser **une continuité dans la trajectoire de vie des enfants** au moment de leur entrée à l'école maternelle pour favoriser une transition réussie. Cette continuité nécessite, d'une part, la mise en place et le maintien d'un partenariat, de relations entre les différents milieux de vie de l'enfant pointés par Rimm-Kaufmann et Pianta (2000) et Broström (2002) et, permet d'autre part, l'ajustement mutuel de tous les acteurs impliqués dans ce processus (Ruel, 2009). Dockett (2014), quant à elle, exprime que la définition d'une transition réussie dépend de celui qui répond à la question. En effet, dans son contexte d'étude, *« les enfants ont identifié une transition réussie lorsqu'ils connaissent les règles de l'école et qu'ils ont des amis ; les parents parlent de transition réussie quand eux-mêmes et leurs enfants se sentent à l'aise à l'école ; et les enseignants ont identifié l'adaptation des enfants aux éléments sociaux et organisationnels de l'école comme facteur clé d'une transition réussie »* (Dockett & Perry, 2007). Ce qui rejoint d'ailleurs les résultats d'une étude sur la qualité de vie des enfants de 3 à 6 ans à l'école menée par Bacro, Rambaud, Florin et Guimard (2011) qui montre que les **priorités des enfants et leurs interprétations des événements peuvent différer de celles des adultes**. Cela souligne l'importance de prendre en compte l'avis des enfants ou à minima de ne pas substituer ou assimiler leurs points de vue à ceux des adultes qui les entourent.

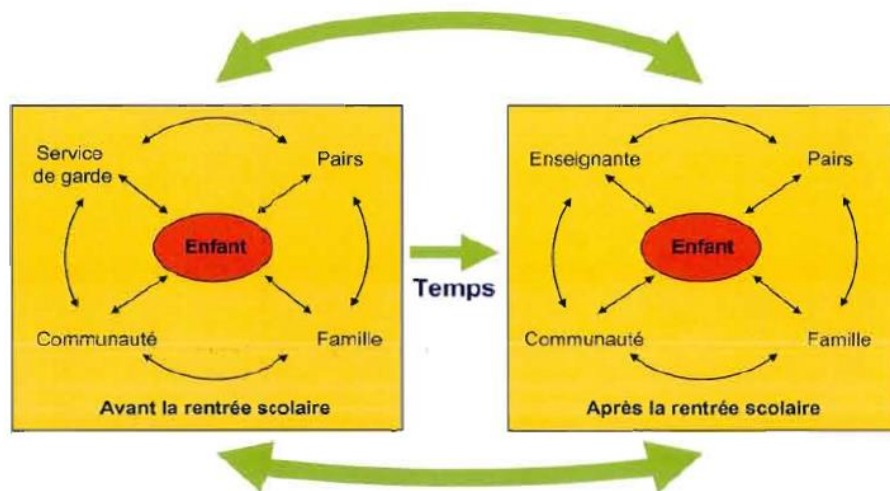
Plusieurs facteurs vont influencer la qualité de la transition de l'enfant à l'école. Tout d'abord, pour des enfants âgés de 5 ans, Ladd (2000) a démontré que de **bonnes relations avec les pairs, la présence d'amis dans la classe ainsi que des relations positives avec l'enseignante** favorisent l'adaptation des enfants à l'école. Ensuite, **l'attitude de l'enfant envers l'école** va également impacter positivement ou négativement ce processus de transition. Cette attitude commence à se construire avant l'entrée à l'école maternelle sur base de la manière dont les personnes significatives pour l'enfant parlent de l'école (Ramey & Ramey, 1999). À l'arrivée des enfants à l'école, il importe **d'être attentif à leurs besoins et leur bien-être** afin de favoriser une attitude positive (Fabian & Dunlop, 2007). Enfin, le **développement de relations de collaboration entre l'enfant, sa famille et les professionnels** est indispensable afin d'assurer une continuité éducative pour l'enfant. Il s'agit de pouvoir comprendre et **valoriser la culture première de l'enfant** et de **prendre le temps d'intégrer les règles, les rituels de ce nouvel environnement** afin de favoriser l'adaptation mutuelle (Fabian & Dunlop, 2007).

Selon Pianta, Rimm-Kaufmann et Cox (1999, p. 73), les écoles considérées comme prêtes à accueillir les enfants devraient donc présenter ces trois caractéristiques : « (1) elles relient les familles, le contexte préscolaire et les communautés avec l'école rejoignant ainsi les différentes personnes concernées, (2) elles établissent des relations avant le premier jour d'école et, (3) elles rejoignent les différentes personnes concernées avec une intensité appropriée ».

2.1.4. Le modèle écologique de la première transition scolaire

Comme montré ci-dessus, la transition ne se fait donc pas dans l'isolement mais en contact avec d'autres, dans un espace social précis. C'est pourquoi dans le cadre de cette recherche, un des modèles dominants dans la littérature sera utilisé pour étudier les transitions scolaires, à savoir, le modèle écologique et développemental de la transition de Rimm-Kaufman et Pianta (2000). Ce modèle repose, d'une part, sur l'approche écologique développée initialement dans le domaine de la biologie et transposée à l'étude du développement humain par Bronfenbrenner et Morris (1998) et, d'autre part, sur le modèle des systèmes contextuels développé par Pianta et Walsh (1996).

Figure 1 : Modèle écologique et développemental de la transition



Source : Ruel, 2011, p.57

Ce modèle permet la **prise en compte des divers contextes de vie de l'enfant** allant des niveaux micro (la famille, l'école, le MA éventuel...) à un niveau macro (le contexte socio-politique) tout en prenant en compte l'effet des interrelations entre les niveaux micro (appelé mésosystème). Il insiste sur le caractère bidirectionnel des interactions et sur l'évolution de ces interactions dans le temps : le comportement de l'enfant influence l'environnement qui lui-même influence le comportement de l'enfant et/ou inversement. Ce modèle permet de considérer la qualité de l'adaptation scolaire de

l'enfant comme la résultante de l'influence combinée de ses caractéristiques personnelles et familiales, mais aussi des caractéristiques scolaires, communautaires et politiques (Besnard, Cotnoir, Letarte & Lemelin, 2014).

2.1.5. Les pratiques transitionnelles

Afin d'assurer une transition de qualité plusieurs activités nommées pratiques transitionnelles peuvent être mises en place. Toutes activités et tous événements conçus dans le but de **surmonter et/ou d'atténuer les discontinuités** que les enfants sont susceptibles de rencontrer peuvent être considérés comme des pratiques de transition (Early, 2004). Ces pratiques ont donc pour objectif d'assurer la continuité éducative entre les différents milieux de vie de l'enfant (Ruel, 2011 ; Ruel, Moreau, & Bourdeau, 2008) par une **double action** : le **soutien à l'enfant** dans l'acquisition de ressources qui lui sont nécessaires et, l'organisation **pour les parents d'occasions de rencontre et de communication avec les professionnels** (Dunlop, 2017).

Les pratiques transitionnelles sont catégorisées dans la littérature sur un continuum allant de **pratiques de transition qualifiées de basse intensité à des pratiques dites de haute intensité**. Schématiquement, « [...] *high-intensity practices include those that are individualized and/or require the coordination of multiple programs and low-intensity practices include those routinely conducted for all children (e.g., letters to children, open houses)* » (Rous, Hallam, McCormick, & Cox, 2010, p.18). Les pratiques de haute intensité sont considérées comme les plus efficaces particulièrement en termes de collaboration mais ce sont aussi celles qui sont les moins utilisées (Pianta, Cox, Taylor & Early, 1999). Comme illustré par le modèle écologique et développemental de la transition, ces pratiques ont pour objectif d'assurer la continuité éducative entre les différents milieux de vie de l'enfant (Ruel, 2011 ; Ruel et al., 2008) afin de permettre, d'une part, aux enfants de vivre cette transition comme une opportunité leur permettant d'acquérir des ressources sur lesquelles ils pourront s'appuyer et, d'autre part, d'offrir aux parents des possibilités de rencontres et de communication avec les professionnels (Dunlop, 2017).

Plusieurs recherches (Dauber & Epstein, 1993 ; Schulting, Malone & Dodge, 2005) ont montré que **l'utilisation de pratiques de transition par les enseignants peut améliorer l'implication des parents, en particulier ceux de bas niveau socio-économique**, dans la scolarité de l'enfant. Cependant, les recherches (Pianta & Kraft-Sayre, 2003 ; Schulting et al., 2005) indiquent que ce sont ces familles en particulier qui tendent à recevoir le moins d'activités de transition alors que ce sont ces mêmes familles qui en retirent le plus de bénéfices. En effet, les pratiques transitionnelles sont d'autant plus importantes pour les enfants dont la culture familiale est éloignée de la culture scolaire et dont les changements identitaires impliqués dans cette transition peuvent provoquer une perte d'ancrage et

une discontinuité des expériences de vie plus importante que pour les enfants proches de la culture scolaire (Deslandes & Jacques, 2004 ; Jacques, 2016 ; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Mastio et Rayna (2013, p.125) affirment que cette implication et cette participation parentale dans les institutions de l'EAJE constituent « [...] *un facteur essentiel de la qualité de l'expérience socialisatrice des différents acteurs : enfants, parents, professionnels* ». Cette première transition peut s'avérer être une période propice à la mise en place d'activités non pas « pour » mais « avec » les familles et les enfants permettant de dépasser cette vision déficitaire des familles minoritaires en créant les conditions favorables à la **compréhension mutuelle des modes de fonctionnement de chacun (parent, enfant, professionnels)** (Dockett, Wilfried & Perry, 2017). D'autres recherches ont souligné l'importance de planifier et d'implémenter des pratiques de transition pour le développement social et la réussite scolaire des enfants (Entwisle & Alexander, 1998 ; Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle, & Calkins, 2006 ; Schulting et al., 2005). Et enfin, il est largement reconnu que les enfants et les familles ont besoin d'informations et de soutien durant cette période d'ajustement (Entwisle & Alexander, 1998 ; Ramey & Ramey, 1999 ; Rous & Hallam, 2006).

Une étude de Rous et *al.* (2010) menée aux États-Unis a permis d'identifier un certain nombre de variables propres aux professionnels, à la classe et à l'école influençant l'utilisation des pratiques transitionnelles.

Au niveau des professionnels, le niveau d'étude, le nombre d'années d'expérience professionnelle et la participation à une formation spécifique sur la transition semble avoir une influence. Le contenu de la formation initiale semble avoir une influence quel que soit le niveau d'étude envisagé. Les professionnels ayant reçu une formation spécifique petite enfance déclarent utiliser plus de pratiques généralisées et individualisées. Les membres ayant un niveau d'étude inférieur à un bachelier déclarent utiliser plus de pratiques individualisées avant et après la rentrée scolaire, mais aussi des pratiques plus coordonnées avec les autres institutions que les professionnels de niveau bachelier ou master. Ce résultat étonnant à première vue montre sans doute que la qualité de la prise en charge des jeunes enfants nécessite une formation professionnelle qui sensibilise aux besoins spécifiques des jeunes enfants et aux conditions éducatives à mettre en œuvre et ce quel que soit le niveau de cette formation. Il ne doit cependant pas remettre en question l'importance d'une formation initiale de haut niveau pour les professionnels de l'EAJE, dont l'effet sur la qualité des interactions avec les enfants a été prouvé. L'étude de Rous et *al.* (2010) relève qu'une expérience professionnelle d'au moins 8 années permet l'utilisation d'un plus grand nombre de pratiques individualisées avant et après la rentrée scolaire comparativement aux professionnels ayant moins de 8 ans d'expérience. Et, les professionnels ayant reçu une formation continuée spécifique sur la transition déclarent utiliser plus

de pratiques transitionnelles générales et individualisées avant et après la rentrée scolaire que ceux n'ayant pas reçu de formation spécifique.

Au niveau de la classe, les professionnels travaillant avec des classes d'enfants d'âges mélangés déclarent utiliser plus de pratiques de transition individualisées avant et après la rentrée scolaire. Avoir un ou plus d'un enfant porteur d'un handicap a également une influence. Dans ces classes, les professionnels déclarent utiliser plus de pratiques individualisées et généralisées avant la rentrée scolaire et moins de pratiques générales après la rentrée.

Au niveau de l'école, le nombre d'élèves influence l'utilisation des pratiques de transition. Les enseignants dans de petites écoles (moins de 300 élèves) déclarent utiliser plus de pratiques individualisées avant le début de la scolarité et plus de pratiques coordonnées que les enseignants travaillant dans des écoles avec plus de 300 élèves, qui eux, rapportent utiliser des pratiques plus généralisées et seulement après la rentrée scolaire.

Dans une autre étude (Pianta et al., 1999), des obstacles à l'utilisation des pratiques de haute intensité ont été identifiés tels que : les classes de grande taille (où l'utilisation de pratiques individualisées s'avèrent chronophage) ; les listes d'élèves qui sont établies trop tard empêchant les enseignants de pouvoir rencontrer les parents et l'enfant avant la rentrée des classes ; le manque de plan de transition établi par les pouvoirs locaux (notamment en termes de coordination de différents services éducatifs) ; et les pratiques qui impliqueraient un travail non rémunéré en dehors des temps scolaires. De plus, April et al. (2015) affirment que les liens positifs développés entre les différents acteurs des milieux de vie de l'enfant sont considérés à la fois comme une variable médiatrice et un indicateur de réussite d'une transition de qualité.

2.2. La question de la transition en Belgique francophone

Afin de cerner la complexité des défis et enjeux inhérents à la planification du processus de transition, il importe de situer le contexte historique, institutionnel et législatif dans lequel ce processus s'inscrit. En effet, les choix et les actions possibles des acteurs prennent place dans un contexte propre avec ses contraintes et ses opportunités qu'il est nécessaire de prendre en compte.

2.2.1. Repères historiques

C'est en 1826, que la Belgique voit apparaître les premières écoles maternelles appelées à l'origine salles d'asile ou garderie. Celles-ci n'avaient ni pour vocation de dispenser un enseignement ni de proposer un lieu d'accueil répondant aux besoins des enfants mais d'offrir aux enfants de la classe ouvrière un lieu de garde et de protection physique en évitant le vagabondage et les accidents de la

rue (Delhaxhe, 1988). Aucune formation n'était d'ailleurs requise pour exercer cette fonction de garde qui était assurée par des femmes, souvent âgées, contre une rétribution financière (Depaepe & Simon, 1999). Il s'agissait alors principalement d'initiatives privées et charitables sans aucune intervention publique. En 1846, la première crèche-école gardienne pour l'éducation du peuple, a été créée à Bruxelles, à Saint-Josse-ten-Noode. Ce type de structure présentait la particularité de réunir au sein d'un même site crèche et école gardiennes et l'avantage de « [...] *plans d'organisation beaucoup plus complets et beaucoup mieux combinés* » (Humblet, 1998, p. 52). Alors que nous sommes aujourd'hui à la recherche de continuité entre les services de l'EAJE, il est important de se rappeler qu'historiquement cette unité a existé.

Parallèlement, avec la Révolution industrielle et la diffusion des idéaux philanthropiques et pédagogiques des Lumières apparaît un nouveau type de lieu de garde appelé école gardienne. Il s'agissait alors délibérément d'éduquer et même d'instruire ces jeunes enfants, ce qui représenteraient pour certains, la seule éducation (au sens scolaire) dont ils bénéficieraient au cours de leur vie (Lemberechts, 1970, cité par Depaepe & Simon, 1999). Il y avait à l'époque une nécessité de les instruire dès que possible avant que ceux-ci ne quittent le système scolaire. Bien qu'à partir de 1842, l'État belge accorde des subsides, la viabilité de ces établissements reposait encore en grande partie sur la bienfaisance des particuliers (Depaepe & Simon, 1999). C'est en 1880 que les premières directives ministérielles réglementant leur fonction apparaissent et les écoles gardiennes ont d'emblée été rattachées au ministère de l'Éducation (Delhaxhe, 1988). Une formation est alors requise et est assurée dans les écoles normales. En 1890, le premier programme maternel est instauré. La mission principale de l'école est alors et est encore aujourd'hui de préparer l'enfant à réussir l'école primaire (Delhaxhe, 1988). À cette époque, les crèches-écoles gardiennes ont, durant cinq années, été financées par le Ministère de l'Éducation (entre 1879 à 1884). Dans les controverses d'une guerre scolaire et à la suite d'un changement de gouvernement, une décision de scission de ces institutions a été prise, reconnaissant aux écoles maternelles un rôle éducatif mais considérant les crèches désormais comme des établissements de bienfaisance influencés par la puériculture (Humblet, Sommer, 2019). Ce fait historique montre l'existence d'un modèle intégré dans le passé en Belgique, tout à fait novateur et cohérent avec les recommandations actuelles qui montrent les avantages d'une offre intégrée de services de l'EAJE par rapport à une offre divisée.

Au début du XX^e siècle, sous l'impulsion des écoles frœbéliennes, des études sur le développement de la personnalité, des théories de l'apprentissage, de l'évolution des connaissances psychologiques sur l'enfance, etc., de nouvelles préoccupations, modifiant l'orientation préscolaire belge, voient le jour, telles que la socialisation, le développement intellectuel et l'épanouissement de la personnalité (Delhaxhe, 1988). Progressivement et de manière exponentielle, le public (enfants de 3 à 6 ans) inscrit

à l'école gardienne va augmenter et se diversifier celle-ci étant désormais fréquentée par les classes sociales supérieures. En 1969, la réglementation – suivant l'évolution de la population accueillie à présent à l'école – va évoluer en abaissant la prise en compte administrative des enfants de l'âge de 3 ans à 2,5 ans. Plusieurs arguments ont été évoqués pour expliquer les raisons de ce changement : « *travail de la mère, besoins de liberté des parents, spécification et professionnalisation croissante de l'éducation, valorisation de l'école, espoir d'une meilleure scolarité ultérieure, crèches surpeuplées, ...* » (Delhaxhe, 1988, p. 19).

À l'heure actuelle, la **classe d'accueil ne bénéficie toujours ni d'un réel statut** – elle est assimilée à la classe de 1^{re} maternelle – **ni de réglementation prenant spécifiquement en compte les besoins de ces très jeunes enfants.**

2.2.2. Contexte institutionnel

La FWB est caractérisée par une structuration de l'offre des services de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) dite divisée. Dans ce **système divisé**, la prise en charge institutionnelle des enfants – avant l'âge de la scolarité fixé à 6 ans – est organisée dans des structures séparées selon l'âge des enfants : de 3 mois à 2,5 ans - 3 ans en milieu d'accueil et de 2,5 ans - 3 ans à 6 ans à l'école maternelle. La gouvernance, la réglementation et le financement sont assurés par des administrations publiques relevant de ministères différents : ministère de l'Enfance, de la Santé, de la Culture, des Médias et des Droits des Femmes pour les milieux d'accueil et ministère de l'Éducation pour l'école maternelle. Cette structuration de l'offre n'est pas sans effets et démontre un « dualisme des missions » (Gaussel, 2014, p. 1) : **l'éducation d'un côté et le « care » de l'autre**. Comme si l'un et l'autre étaient dissociables selon l'âge des enfants.

La qualification du personnel et les curriculums des services diffèrent en fonction du type d'institution (Pirard, 2016). En FWB, ce sont, respectivement, un bachelier professionnalisant pour les uns et, au mieux, une formation de niveau secondaire supérieur pour les autres. Ce sont, au niveau curriculaire et prescrit : un décret mission paru le 24 juillet 1997 (Décret mission, 1997) pour l'enseignement qui inclut l'école maternelle associé à un programme différent par pouvoir organisateur ; un Code de Qualité (M.B. 1999, revu en 2004) ainsi qu'un Référentiel psychopédagogique, *Oser la qualité* (Manni, 2002) pour les milieux d'accueil. Il en résulte des cultures professionnelles hétérogènes et l'adoption de mesures différentes, typiques des systèmes divisés, en fonction du type d'établissement ou de l'âge des enfants : accessibilité, niveau de formation, niveau de salaire, etc. (EACEA, 2014).

Les différences se marquent aussi dans l'accessibilité des services, dont l'un est gratuit (l'école maternelle) et l'autre payant (les milieux d'accueil avant 3 ans). Dès lors, un taux massif d'inscription est observé dans l'enseignement préscolaire (école maternelle ou autre structure similaire) – pourtant

non-obligatoire – comparativement au taux plus faible d’inscription dans un milieu d’accueil. Dès 3 ans, plus de 95 % des enfants sont inscrits dans un établissement préscolaire (Indicateurs de l’enseignement, 2018) contre 36 % d’enfants de moins de 3 ans inscrits dans un milieu d’accueil en 2017 (SPF Economie sur base du nombre d base du-Calculs ONE, 2019). Ainsi, pour une majorité d’enfants, l’entrée à l’école maternelle constitue bien la première séparation avec la sphère familiale. Des disparités sont également observées dans le **taux d’encadrement des enfants et d’espace disponible pour chacun**. Le ratio dans les crèches est réglementé et ne peut dépasser 7 enfants par adulte, alors qu’il est moins cadré à l’école maternelle, et estimé en moyenne à 20 enfants (voire plus) par adulte, moyenne estimée qui cache sans doute de grandes variabilités comme le laissent supposer des données sur la région bruxelloise. Concernant l’espace les MA sont soumis à l’obligation d’offrir un minimum de 4 m² par enfant alors qu’à l’école maternelle il n’existe aucune norme minimale à respecter.

2.2.3. Contexte législatif

L’obligation scolaire en Belgique porte sur tous les mineurs âgés entre l’année civile des 6 ans (dès 5 ans en 2020) de l’enfant et dix-huit ans pendant une période de douze années. Cette période est divisée en deux parties : la période d’obligation scolaire à temps plein s’étend jusqu’à l’âge de 15 ans minimum et la période d’obligation scolaire à temps partiel de l’âge de 15 ans jusqu’à la fin de l’obligation scolaire. L’enseignement maternel n’est donc actuellement pas obligatoire ; néanmoins une majorité des enfants y sont inscrits dès l’âge de 3 ans.

Plusieurs textes fondamentaux et décrets régissent l’enseignement en Belgique dont le décret « missions » de 1997. Celui-ci définit à la fois les missions prioritaires de l’enseignement fondamental et secondaire et leur organisation. Ce décret précise les objectifs généraux que poursuivent l’enseignement fondamental et l’enseignement secondaire :

- « 1. *Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;*
2. *Amener tous les élèves à s’approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;*
3. *Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d’une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;*
4. *Assurer à tous les élèves des chances égales d’émancipation sociale. »* (Décret missions, 1997, p.4).

L'enseignement maternel, tout en poursuivant ces objectifs généraux, va viser particulièrement à

- « 1. Développer la prise de conscience par l'enfant de ses potentialités propres et favoriser, à travers des activités créatrices, l'expression de soi ;
2. Développer la socialisation ;
3. Développer des apprentissages cognitifs, sociaux, affectifs et psychomoteurs ;
4. Déceler les difficultés et les handicaps des enfants et leur apporter les remédiations nécessaires. » (Décret missions, 1997, p.6).

Concernant l'organisation, le décret précise que l'enseignement s'intègre dans un continuum pédagogique, dont le début est l'entrée à l'école, structuré en 3 étapes, divisées en cycles.

Tableau 1 : Organisation de l'enseignement

| Enseignement fondamental | | | | | | | | | Enseignement secondaire | |
|--------------------------|---------------------|----------------------|------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|-------------------------|---------------------|
| École maternelle | | | École primaire | | | | | | École secondaire | |
| 2,5/4 ans | 4/5 ans | 5/6 ans | 6/7 ans | 7/8 ans | 8/9 ans | 9/10 ans | 10/11 ans | 11/12 ans | 12/13 ans | 13/14 ans |
| 1 ^{ère} mat. | 2 ^e mat. | 3 ^e mat. | 1 ^{ère} prim. | 2 ^e prim. | 3 ^e prim. | 4 ^e prim. | 5 ^e prim. | 6 ^e prim. | 1 ^{ère} sec. | 2 ^e sec. |
| 1 ^{er} cycle | | 2 ^e cycle | | | 3 ^e cycle | | 4 ^e cycle | | 5 ^e cycle | |
| 1 ^{ère} étape | | | | | 2 ^e étape | | | | 3 ^e étape | |

Durant les étapes, composées de 4 à 5 années, l'enfant ne peut doubler qu'une fois et les compétences à développer (consignées dans le socle des compétences) sont à atteindre à la fin de chacune des étapes. Les cycles, quant à eux, ont pour objectif « [...] d'assurer la continuité des apprentissages et la pratique d'une pédagogie différenciée » (enseignement.be <http://www.enseignement.be/index.php?page=24223&navi=944>). L'importance de la continuité pédagogique est clairement énoncée à plusieurs reprises dans le décret notamment en ce qui concerne le passage d'une étape à l'autre, (i) maternelle/primaire et (ii) primaire/secondaire. Par contre, et sans doute en lien avec notre contexte institutionnel divisé, aucune mention n'est faite en faveur d'une transition harmonieuse entre le domicile et/ou le milieu d'accueil et l'école maternelle.

Pourtant, cette question de l'entrée à l'école maternelle rencontre un intérêt grandissant dans différents contextes éducatifs amenant ceux-ci à légiférer en la matière. Par exemple, aux États-Unis,

il existe depuis près de 30 ans une législation sur la planification du processus de transition qui est spécifique aux enfants à besoins particuliers. Au Québec, aucune législation n'existe mais plusieurs politiques ministérielles soutiennent et encouragent le développement d'un continuum entre les différents services.

En FWB, comme mentionné ci-dessus, il n'existe actuellement aucun texte de lois spécifique, ni de document cadre officiel précisant la manière de prendre en charge l'entrée à l'école maternelle pour favoriser une transition harmonieuse vers le préscolaire. Néanmoins, il s'agit d'une question prioritaire du Pacte d'Excellence qui prévoit le renforcement de la qualité de l'accueil et de l'enseignement en maternelle et pointe les enjeux de la classe d'accueil qui doivent être appréhendés dans une perspective globale, en renforçant la continuité entre l'accueil de la petite enfance et/ou la famille et l'entrée à l'école maternelle. Cette question fait partie de la déclaration de politique de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2019-2024) qui relève l'importance de « veiller à une meilleure transition entre les niveaux d'enseignement et entre l'accueil de la petite enfance et l'enseignement maternel » (p.5 et 8).

De plus, depuis presque 20 ans, des documents ont été produits dans l'objectif de communiquer sur ce qui se fait à l'école maternelle et de favoriser une transition plus en douceur. Relevons ici l'action « Écoles-familles : des trésors à découvrir » menée à partir de 2002 par le ministre Nollet ; le document édité par l'ONE « Dis c'est quand que je vais à l'école ? » dans le cadre d'une campagne menée en 2004-2005, le fascicule à l'usage des professionnels de l'enfance produit par le Fraje avec le soutien de la Communauté française « *Transition, l'entrée à l'école des enfants de deux ans et demi* » (paru en novembre 2018).

3. Objectifs généraux de la recherche

Comme précisé dans l'introduction, l'objectif de cette recherche est de dresser un état des lieux des pratiques transitionnelles mises en place en FWB. Il s'agit de déterminer les types de pratiques transitionnelles utilisées et d'identifier les variables liées aux caractéristiques des professionnels, de la classe et de l'établissement qui pourraient influencer ces pratiques. Il s'agit d'une recherche exploratoire qui tente de donner des éléments de réponse à une série de questions :

- Quels types (haute vs basse intensité) de pratiques transitionnelles sont mises en place lors de l'entrée à l'école maternelle en FWB comparativement à celles développées dans d'autres contextes internationaux ? À l'instar des contextes internationaux, les pratiques transitionnelles les plus courantes en FWB sont-elles celles qualifiées de basse intensité ? Quelle place est accordée aux pratiques de haute intensité davantage attendues ? Comme cela

est observé dans d'autres contextes, sont-elles davantage mises en place après la rentrée scolaire alors que celles mises en place avant la rentrée seraient davantage porteuses ?

- Quelles variables au niveau des professionnels (le niveau d'étude, le type de formation, le nombre d'années d'expérience professionnelle, la participation à une formation spécifique sur la transition), de la classe (classe d'enfants d'âges mélangés, présence d'au moins un enfant porteur de handicap, taille de la classe) et de l'école (le nombre d'élèves dans l'école, le niveau socio-économique, le lieu d'implantation) peuvent avoir un lien avec la mise en place de pratiques transitionnelles ?
- Quelles conditions sont octroyées ou non aux professionnels pour favoriser la mise en place de pratiques transitionnelles ?

4. Les pratiques transitionnelles en FWB : État des lieux²

4.1. Des outils de collecte

L'élaboration des questionnaires nécessaires à la collecte des données s'est appuyée sur un questionnaire existant « *Questionnaire sur les pratiques de transition vers le préscolaire* » mis au point par une équipe québécoise (Ruel, Moreau, Bérubé, & April, 2013). Ce questionnaire, comprenant 10 questions fermées et deux questions ouvertes, comporte trois versions : une à destination des parents, une pour les équipes éducatives des écoles et une pour les collaborateurs éventuels (milieu d'accueil par exemple). Ces trois versions évaluent globalement les mêmes indicateurs mais avec une formulation adaptée aux différentes réalités pour certaines questions. Pour cette recherche, le questionnaire version école a fait l'objet d'une adaptation au contexte de la FWB et a été complété par des questions visant à récolter des informations sur l'organisation de la journée scolaire et sur les attentes des enseignants par rapport à la notion d'« enfant prêt à entrer à l'école ». La version complète adaptée du questionnaire original version école a été envoyée aux professionnels de la classe

² Avant de débiter la recherche, un dossier complet (accord consultable en annexe 9.4) a été rendu au comité d'éthique de la faculté de psychologie, logopédie et sciences de l'éducation de l'Université de Liège. Ce dossier reprenant les différentes précautions éthiques a reçu un avis favorable en octobre 2018. Les différentes précautions éthiques (anonymisations, données concernant la vie privée protégées, ...) seront intégrées dans la suite de l'écrit.

et une version plus courte a été élaborée pour les directions (questionnaires consultables en annexe 1).

4.1.1. Description du questionnaire version classe

Ce questionnaire est composé de deux parties : une partie contextuelle générale et une partie propre à l'entrée à l'école maternelle.

1^{ère} partie : Les variables contextuelles

Les questions 1 à 23 du questionnaire composent cette partie contextuelle. Tout d'abord, les questions 1 à 13 définissent le profil du professionnel (sexe, âge, profession, statut, niveau d'étude, formation sur l'entrée à l'école maternelle, temps de travail et ancienneté). Ensuite, les questions 14 à 21 sont spécifiques à la classe (composition de la classe, type de rentrée, connaissance à l'avance des élèves qui arrivent, accueil d'enfants porteurs de handicap, nombre d'élèves fréquentant la classe dans l'année en cours et celle qui précède). Il s'ensuit une question composée de 27 items qui permet d'avoir une idée de l'organisation globale de l'école (garderie, partage d'informations, organisation du repas du midi, organisation spatiale de la classe, récréation, sieste et accueil des parents). Enfin, une dernière question permet de savoir combien d'adultes différents l'enfant peut être amené à rencontrer sur une semaine.

2^{ième} partie : L'entrée à l'école maternelle

Cette partie est constituée des questions 24 à 31 dont la plupart sont largement inspirées du « Questionnaire sur les pratiques de transition vers le préscolaire » de Ruel et ses collègues. Ces différentes questions permettent de récolter des informations sur :

- la perception des participants sur l'adaptation des enfants lors de la rentrée scolaire,
- le niveau de préparation perçu des différents participants à vivre la transition vers l'école maternelle et l'influence de certaines variables,
- les pratiques transitionnelles de haute et basse intensité mises en place, les pratiques de familiarisation et les pratiques de communication avec les MA,
- les modes de communication utilisés pour communiquer avec les parents,
- les conditions pour soutenir la mise en place de pratiques de transition.

Une question concernant ce que les professionnels souhaiteraient qu'un enfant ait comme aptitude en arrivant à l'école n'était pas présente dans la version québécoise et a été ajoutée. Cette 2^e partie se termine par deux questions ouvertes. Par ailleurs, pour chacune des questions, a été intégrée une catégorie « autre » permettant aux participants d'ajouter une précision s'ils le souhaitaient.

Validité du questionnaire

Pour les questions 24, 25, 26 et 27, des sous-échelles ont été créées quand cela était possible et pertinent pour synthétiser l'information. Pour chacune de ces sous-échelles, un alpha de Cronbach a été calculé pour mesurer la consistance interne (en quelque sorte l'unidimensionnalité) de l'échelle dont les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 2 : Consistance interne

| | Sous-échelles | Alpha de Cronbach |
|-----|---|-------------------|
| Q24 | Perception de l'adaptation des enfants (composé des 10 items de la Q24) | 0,86 |
| Q25 | Préparation de la famille (items 1 et 2) | 0,81 |
| | Préparation de l'école (items 3 à 6) | 0,79 |
| Q26 | Préparation de la famille (items 1 et 2) | 0,91 |
| | Préparation de l'école (items 3 à 6) | 0,93 |
| Q27 | Pratiques de partenariat avec les milieux d'accueil (items 10 à 14) | 0,70 |
| | Pratiques de familiarisation (items 15 à 18) | 0,77 |
| | Pratiques de haute intensité (items 3, 4, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17 et 19) | 0,66 |
| | Pratiques de basse intensité (items 1, 2, 5, 6, 8, 16 et 18) | 0,53 |

Les alphas de Cronbach révèlent une consistance interne satisfaisante de toutes les sous-échelles créées sauf pour les sous-échelles « Pratiques de haute intensité » et « Pratiques de basse intensité ». Ces sous-échelles ont été maintenues et utilisées car il s'agit d'une étude exploratoire et que la faiblesse des alphas peut être expliquée par la faible occurrence des pratiques mises en œuvre par les établissements.

Les autres items des questions 25 et 26 seront traités séparément, donnant chacun une information utile à l'état des lieux.

Pré-test

Afin de valider cette adaptation, le questionnaire a été pré-testé celui-ci sur cinq enseignantes et quatre puéricultrices. Cela a permis une reformulation de certains items afin que ceux-ci soient mieux compris par les professionnels de la FWB. Une relecture critique du questionnaire a aussi été assurée par plusieurs chercheurs spécialisés dans le domaine³.

³ Katrien Van Laere (UGent, VBJK) qui a réalisé une thèse de doctorat sur la conceptualisation de l'école maternelle et mène une recherche action en Flandre sur la transition ainsi que Perrine Humblet, professeure émérite de l'ULB qui a donné des

4.1.2. Le questionnaire version directions

Contrairement à nos collègues québécoises, nous avons choisi de créer un questionnaire distinct de celui des professionnels de la classe pour les directions. Ce choix vise à obtenir des informations propres à la fonction de direction en tenant compte de ses contraintes de temps et d'organisation (questionnaire plus court).

Ce questionnaire comprend une première partie composée de 5 questions d'ordre contextuel (nombre d'implantation sous leur responsabilité, indice SES et organisation des classes : accueil uniquement, accueil + M1 ou classe unique) et d'une seconde partie contenant une question fermée avec 21 items sur les pratiques dans lesquelles les directions sont impliquées avant que l'enfant n'entre à l'école maternelle ainsi que deux questions ouvertes.

4.2. Une procédure de recrutement et la constitution d'un échantillon représentatif

Dans le but d'atteindre l'efficacité d'un échantillon aléatoire et simple de 400 établissements sur 1754 établissements, a été tiré un échantillon stratifié de 500 établissements en FWB. Les établissements ont été stratifiés selon leur arrondissement scolaire, leur taille, leur indice SES et leur réseau. In fine, l'échantillon obtenu est composé de 423 implantations comprenant 314 directions et 729 professionnels de la classe d'accueil issus de 335 établissements différents.

Toutes les directions des établissements sélectionnés ont été contactées par téléphone afin de leur proposer de participer à l'enquête. Lors de cet entretien téléphonique, une brève explication de la recherche leur était présentée. Cinq personnes⁴, dont la chercheuse principale, ont assuré ces prises de contact. La collecte a débuté le 11 février 2019 et s'est terminée le 15 juin 2019. Durant les quatre dernières semaines de la collecte, des mails et appels téléphoniques de rappel ont été assurés. L'ensemble de ces démarches ont permis d'atteindre un taux remarquable de participation moyen de 85%. Ce taux témoigne aussi de l'intérêt porté à la problématique de la transition.

Une fois l'accord des directions obtenu par téléphone, le chercheur proposait d'envoyer les questionnaires soit en version on-line soit en version papier voire les deux. Lorsque les questionnaires étaient envoyés en ligne, deux modalités se présentaient : soit l'école disposait d'une adresse

cours sur la construction de questionnaires et qui a mené des travaux sur cette question de la transition à partir d'une expérience à Schaerbeek avec le soutien de la Fondation Roi Baudouin. Ce questionnaire a également été relu par Christian Monseur, professeur à l'ULiège et statisticien impliqué dans le traitement des résultats de la présente étude.

⁴ Silvana Guarneri, Isabelle Lambert, Bérangère Laurent et Élodie Royen

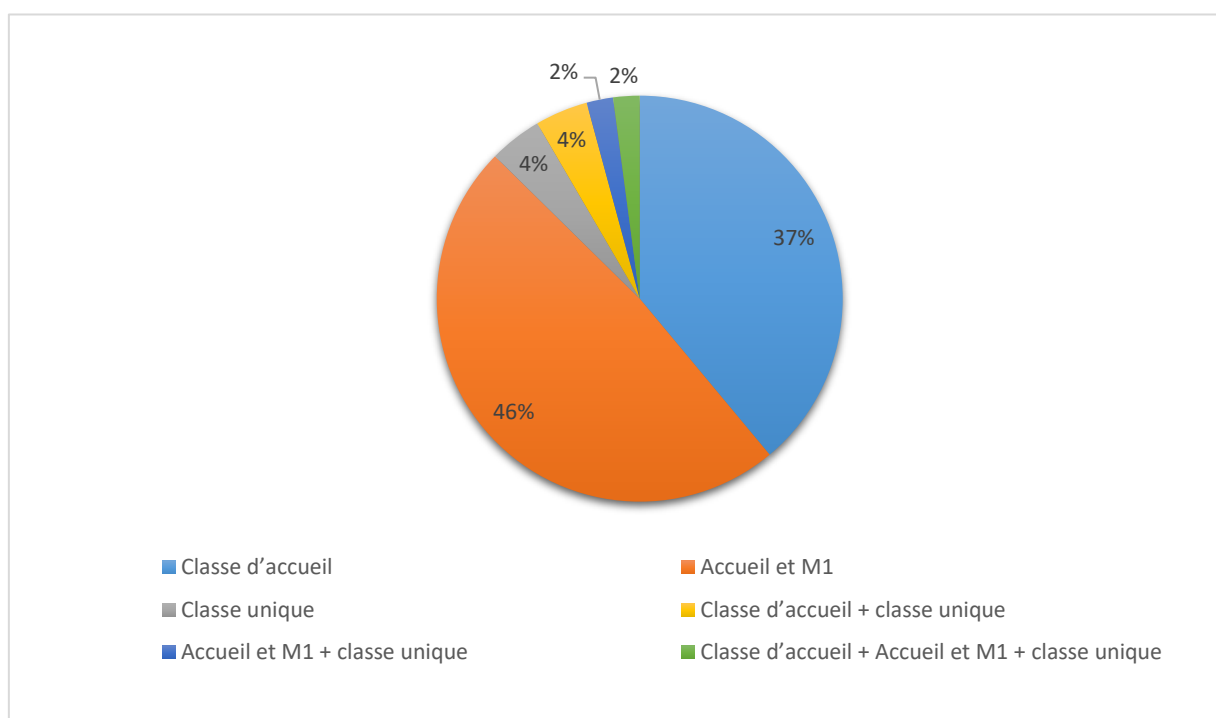
électronique officielle pour ses professionnels et dans ce cas le questionnaire leur était directement transmis, soit les questionnaires à destination des professionnels étaient envoyés sur l'adresse mail de la direction et c'était alors aux directions de les transmettre aux professionnels concernés. Pour la version papier, le nombre d'exemplaires nécessaires mais aussi une enveloppe pré-timbrée avec l'adresse de retour étaient fournis. Les rappels ont quant à eux été effectués soit par mail soit par téléphone.

4.2.1. Description des établissements de l'échantillon atteint

L'échantillon se compose de 423 établissements répartis sur les six **provinces** de la FWB. Pour 249 établissements, le questionnaire version direction et au minimum un questionnaire version classe ont été reçus. Pour 106 établissements seule la version classe a été renvoyée et pour 68 uniquement la version direction. Le pourcentage d'implantations ayant répondu au sein des provinces et des réseaux est représentatif de la population totale. Pour **les réseaux** est retrouvée pratiquement au pourcentage près la représentativité de l'ensemble de la population qui est de 8% d'établissements de la FWB, 53 % d'établissements du réseau officiel et 38% du réseau libre (enseignement.be). En termes **d'indice socio-économique**, les implantations ont été réparties selon leur indice faible, moyen ou élevé. Les 3 catégories sont représentées à proportion égale au sein de l'échantillon.

Le type d'organisation d'une classe n'est pas anodin et peut avoir une incidence sur la prise en charge de ce processus d'entrée à l'école maternelle. La figure ci-dessous présente les types d'organisation des classes d'accueil que l'on retrouve en FWB :

Figure 2 : Types d'organisation des classes



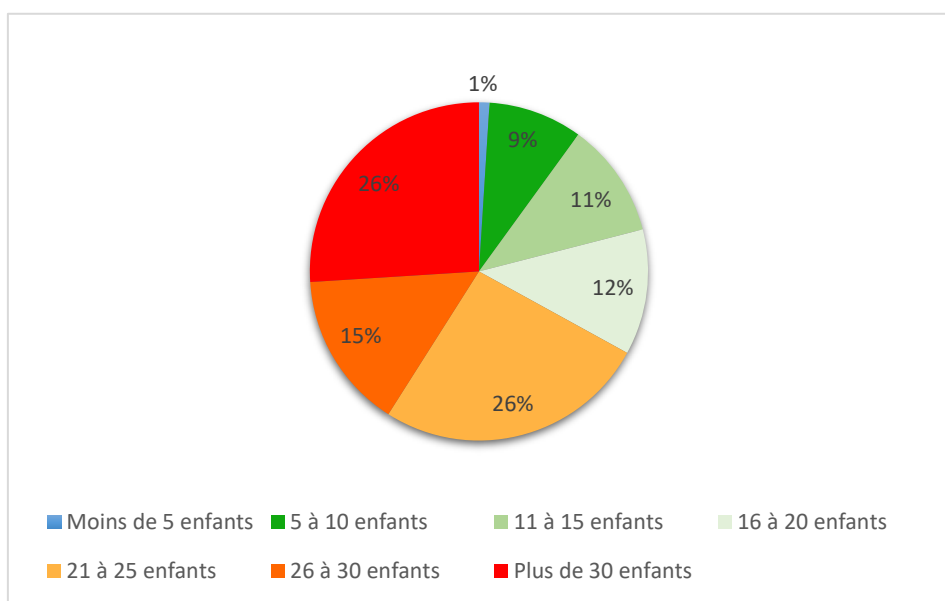
Ainsi, 46% des implantations organisent des classes composées d'enfants de classe d'accueil et de 1^{ère} maternelle, 37% organisent spécifiquement des classes d'accueil et 5% ont des classes uniques (2,5 à 6 ans), D'autres modes d'organisation qui cumulent ceux présentés sont également présents dans une proportion moindre de 8%. La manière dont sont regroupés les enfants arrivant à l'école maternelle pour la première fois peut sans doute avoir une incidence sur la prise en charge de ce moment d'entrée à l'école. En effet, lorsque les enfants de 2,5 ans sont tous réunis au sein d'une classe d'accueil, il est sans doute plus difficile pour les professionnels de pouvoir individualiser les pratiques afin de répondre aux besoins de chacun. L'organisation peut aussi rendre davantage possible les interactions entre enfants vues comme une forme de soutien complémentaire à celles des adultes. Ainsi, l'explicitation des règles de la classe par un enfant qui les connaît peut aider un plus jeune, nouveau arrivé, dans la compréhension de ce nouvel univers. Le fait de réunir des enfants d'âges différents est en moyenne et toutes provinces confondues le type d'organisation privilégié à 63% au sein de l'échantillon.

Concernant **les types de rentrée**, la majorité (81%) des implantations réalisent des rentrées au compte-goutte, 9% font des rentrées à des moments fixes de l'année scolaire tandis que 10% organisent les deux types de rentrée. Les rentrées fixes offrent le bénéfice de pouvoir davantage anticiper l'arrivée des enfants. Cependant, elles présentent le risque de voir arriver un grand nombre de nouveaux enfants le même jour, ce qui peut entraîner une plus grande difficulté pour les professionnels à mettre en œuvre des pratiques de haute intensité. Lorsque les rentrées se font au compte-gouttes, le risque est plus grand de voir arriver un enfant dont l'entrée n'était pas prévue et pour lequel l'anticipation

souhaitée pour favoriser une entrée en douceur n'est pas possible. À contrario, l'avantage de l'entrée au compte-goutte réside dans le fait que peu d'enfants sont susceptibles de rentrer en même temps ce qui permet plus facilement aux professionnels d'individualiser les pratiques. Il n'y a donc pas un type de rentrée qui serait plus favorable que l'autre. La décision du type de rentrée doit être prise en tenant en compte d'autres paramètres tels que l'organisation du type de classe par exemple.

Les déclarations des professionnels concernant **le nombre d'enfants par classe en juin 2018** montrent que celui-ci est important.

Figure 3 : Nombre maximum d'enfants par classe en juin 2018



En juin 2018, seul un tiers des professionnels de la classe avait au maximum 20 enfants dans sa classe, alors que deux tiers ont au minimum 21 enfants dans leur classe. Enfin, un quart des professionnels déclarent avoir plus de 30 enfants dans leur classe. Cela est interpellant lorsque l'on sait qu'un enfant de 2,5 ans peut tout aussi bien fréquenter un milieu d'accueil où le taux d'encadrement est d'un professionnel pour sept enfants. De plus, en milieu d'accueil, une surface minimale de 6 m² au sol est requise par enfant ; ce qui contraint à ne pas faire faire de trop grands groupes d'enfants même en respectant le taux d'encadrement. A-t-on beaucoup d'implantations qui disposent de classes de 180 m² ? Ce qui, si les normes de l'ONE étaient appliquées aux classes d'accueil devrait être le cas pour 25% des classes de l'échantillon.

En guise de synthèse, le tableau ci-dessous reprend, par provinces, les différentes caractéristiques des établissements participant à l'étude.

Tableau 3 : Description de l'échantillon des établissements

| | | Provinces | | | | | | Total |
|---|--|-----------|----------------|------------|------------|-----------|------------|------------|
| | | Bruxelles | Brabant Wallon | Hainaut | Liège | Namur | Luxembourg | |
| Établissements sélectionnés | | 122 | 41 | 146 | 111 | 47 | 33 | 500 |
| Établissements ayant répondu | | 98 | 36 | 103 | 106 | 50 | 30 | 423 |
| Taux de participation | | 80% | 88% | 71% | 95% | 100% | 91% | 85% |
| Réseaux N=423 | Communauté française | 7 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 7% |
| | Communale | 50 | 17 | 51 | 66 | 26 | 16 | 53% |
| | Libre | 41 | 16 | 48 | 36 | 19 | 9 | 40% |
| SES N=423 | Faible | 29 | 11 | 31 | 38 | 15 | 10 | 32% |
| | Moyen | 35 | 12 | 33 | 35 | 17 | 11 | 34% |
| | Élevé | 34 | 13 | 39 | 33 | 18 | 9 | 34% |
| Taille⁵ N=355 | Moyennes | 172 | 112 | 87 | 86 | 55 | 74 | 98 |
| | Écart-types | 69 | 54 | 55 | 51 | 33 | 50 | 52 |
| Type de classe N=411 | Classe d'accueil | 60 | 11 | 33 | 29 | 13 | 5 | 37% |
| | Accueil et M1 | 24 | 19 | 50 | 55 | 29 | 11 | 46% |
| | Classe unique | 3 | 1 | 6 | 1 | 6 | 6 | 5% |
| | Classe d'accueil + accueil et M1 | 5 | 2 | 6 | 1 | 1 | 0 | 4% |
| | Classe d'accueil + classe unique | 4 | 0 | 0 | 12 | 0 | 1 | 4% |
| | Accueil et M1 + classe unique | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 5 | 2% |
| | Classe d'accueil + Accueil et M1 + classe unique | 0 | 1 | 0 | 6 | 0 | 1 | 2% |
| Type de rentrée N=349 | Compte-goutte | 54 | 26 | 67 | 80 | 36 | 20 | 81% |
| | Rentrée fixe | 25 | 5 | 1 | 0 | 1 | 0 | 9% |
| | Compte-goutte et rentrée fixe | 12 | 5 | 5 | 9 | 2 | 1 | 10% |
| Nombre max. d'enfants par classe en juin 2018 N=282 | Moins de 5 enfants | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1% |
| | 5 à 10 enfants | 2 | 1 | 7 | 4 | 7 | 4 | 9% |
| | 11 à 15 enfants | 3 | 3 | 9 | 10 | 4 | 1 | 11% |
| | 16 à 20 enfants | 6 | 3 | 5 | 11 | 2 | 7 | 12% |
| | 21 à 25 enfants | 25 | 11 | 11 | 14 | 9 | 5 | 26% |
| | 26 à 30 enfants | 15 | 2 | 8 | 10 | 4 | 2 | 15% |
| | Plus de 30 enfants | 20 | 6 | 19 | 24 | 5 | 0 | 26% |

⁵ La taille de l'implantation est calculée sur base du nombre d'élèves par implantation maternelle.

4.2.2. Description des professionnels de la classe

L'échantillon se compose de 729 professionnels comprenant 501 **enseignants**, 179 **puériculteurs**, 36 **assistants maternels**. L'échantillon de professionnels comprend 98% de **femmes** pour 2% d'**hommes**, ce qui correspond à 14 hommes dont 10 enseignants, 2 puériculteurs et 1 assistant maternel⁶. Cela est assez similaire au secteur puisque les enseignants de l'ensemble du maternel sont représentés à 97% par des femmes (Indicateurs de l'enseignement, 2018).

L'âge moyen, tant pour les enseignants que pour les autres professionnels, s'élève à 40 ans. Cette moyenne ne diffère pas des valeurs observées sur l'ensemble de la population. Les enseignants de classe d'accueil de l'échantillon ont donc un âge moyen similaire à celui de l'ensemble de la population des enseignants du maternel. Ce résultat doit cependant être nuancé dans la mesure où les professionnels interrogés ont été choisis par les directions et que celles-ci ont sans doute préféré orienter vers les enseignants les plus stables qui ne sont pas en général des enseignants jeunes en début de carrière.

L'ancienneté toutes classes confondues des enseignants de l'échantillon est semblable à celle de l'ensemble des enseignants du maternel. En effet, 28% des professionnels de l'échantillon ont une ancienneté comprise entre 0 et 10 ans, 34% entre 11 et 20 ans et 38% de plus de 20 ans alors que dans la population générale, 29% ont une ancienneté entre 0 et 9 ans, 32% entre 10 et 19 ans et 39% de plus de 20 ans. Cette information pourrait aller à l'encontre de l'idée répandue selon laquelle les enseignants les moins expérimentés et aux statuts plus précaires prendraient souvent en charge la classe d'accueil des plus jeunes enfants délaissées par les enseignants plus expérimentés. Ce résultat doit à nouveau être nuancé dans la mesure où le mode de sélection des enseignants dans l'étude pourrait exclure des enseignants moins expérimentés intervenant en cours d'année quand des possibilités d'augmentation de l'encadrement sont prévues. Pour les assistants de l'enseignant, près de la moitié ont au maximum 5 ans d'ancienneté. Cela est révélateur du turn-over de ces professionnels qui de par la précarité de leur contrat sont amenés à rester pour une durée limitée dans leur poste.

Lorsque l'on regarde **l'ancienneté** que les professionnels interrogés déclarent avoir **spécifiquement en classe d'accueil**, plus de la moitié des enseignants (58%) mais aussi des assistants (56%) ont entre 0 et 10 ans d'ancienneté. L'expérience spécifiquement en classe d'accueil ne diffère donc pas en fonction du profil professionnel. On peut cependant se demander, au vu de la spécificité de la prise en charge

⁶ Un répondant masculin n'a pas répondu à la question précisant sa catégorie professionnelle.

de la classe d'accueil si c'est l'ancienneté toutes classes confondues qui améliore la qualité de la prise en charge ou l'ancienneté spécifiquement en classes d'accueil.

Au niveau des études, les professionnels sont majoritairement soit porteurs d'un baccalauréat (68,5%) soit porteurs du titre de secondaire professionnel (21%). Ce constat est cohérent avec le fait que la majorité des professionnels sont des enseignants et des puériculteurs. S'agissant de leur formation continue, 4% seulement déclarent avoir suivi une formation continue spécifiquement centrée sur l'entrée à l'école maternelle alors qu'il s'agit d'une variable explicative importante dans la mise en place de pratiques transitionnelles (Rous & al., 2006). Les rares professionnels ayant suivi une formation continue spécifique travaillent dans des établissements des provinces de Bruxelles et du Hainaut là où le FRAJE, organisme de recherche et de formation continue engagé dans les questions de transition est le plus actif.

Concernant **le statut des professionnels**, la majorité des enseignants (69%) sont nommés tandis que seuls 34% des professionnels assistant l'enseignant ont un contrat à durée indéterminée. Il s'agit donc, pour la majorité des personnes qui assistent l'enseignant, d'employés avec un statut précaire et un niveau de qualification variable. Par ailleurs, les personnes engagées sous contrat PTP n'ont pas la qualification requise au moment de l'embauche et vont se former tout en travaillant. Ces types de contrats génèrent plusieurs problèmes. Ces personnes n'ont pas les compétences minimales nécessaires pour s'occuper de jeunes enfants au moment de leur entrée en fonction. Elles sont absentes un jour par semaine pour leur formation sans être remplacées. À cause de leur statut⁷, elles ne seront que rarement intégrées à terme dans l'équipe éducative qui est soumise à des problèmes de continuité et de stabilité entravant dès lors la mise en place de dispositifs de transition lors de l'entrée à l'école maternelle.

Pour assurer une continuité de vie aux enfants, il est important que les personnes les prenant en charge soient présentes de manière régulière auprès d'eux. Le constat réalisé de 75% des professionnels travaillant dans cette classe d'accueil à temps plein, peut être jugé comme un indicateur positif.

Ci-dessous la description détaillée de l'échantillon des professionnels en fonction des 6 provinces reprenant plusieurs variables telles que le sexe, l'âge, le statut, le niveau d'étude, le temps de travail et l'ancienneté.

⁷ L'employeur bénéficie d'un avantage financier qui réduit le coût salarial quand il engage une personne avec ce statut, mais seulement pour une durée limitée. Ce système encourage un engagement lui aussi à durée limitée.

Tableau 4 : Description de l'échantillon des professionnels

| | | Provinces | | | | | | Total |
|---|----------------------------|------------|----------------|------------|------------|-----------|------------|--------------|
| | | Bruxelles | Brabant Wallon | Hainaut | Liège | Namur | Luxembourg | |
| Enseignants | | 149 | 52 | 95 | 116 | 44 | 45 | 501 |
| Puéricultrices | | 52 | 18 | 31 | 57 | 7 | 14 | 179 |
| Assistants maternelles | | 6 | 1 | 10 | 14 | 3 | 2 | 36 |
| Total | | 209 | 72 | 142 | 189 | 54 | 63 | 729 |
| Sexe N=720 | Masculin | 2 | 2 | 3 | 6 | 1 | 0 | 2% |
| | Féminin | 205 | 70 | 135 | 182 | 53 | 61 | 98% |
| Âge N=698 | 20-30 ans | 45 | 12 | 26 | 44 | 8 | 10 | 21% |
| | 31-40 ans | 66 | 25 | 40 | 44 | 14 | 17 | 29% |
| | 41-50 ans | 61 | 16 | 43 | 59 | 21 | 21 | 32% |
| | 51-60 ans | 25 | 15 | 23 | 35 | 8 | 13 | 17% |
| | + 60 ans | 2 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 | 1% |
| Niveau d'études N=711 | Fin de primaire | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0,5% |
| | Sec. Inf. | 5 | 2 | 0 | 5 | 1 | 1 | 2% |
| | Sec. Prof. | 39 | 14 | 30 | 44 | 6 | 14 | 21% |
| | Sec. Général | 13 | 1 | 8 | 18 | 3 | 1 | 6% |
| | Baccalauréat | 140 | 53 | 92 | 117 | 43 | 42 | 68,5% |
| | Master | 6 | 1 | 4 | 2 | 1 | 2 | 2% |
| FC sur l'entrée à l'école maternelle N=712 | Oui | 7 | 2 | 9 | 5 | 5 | 2 | 4% |
| | Non | 197 | 70 | 129 | 177 | 49 | 60 | 96% |
| Statut des enseignants N=497 | Nommé | 103 | 34 | 67 | 73 | 34 | 31 | 69% |
| | Temporaire prioritaire | 31 | 13 | 21 | 34 | 8 | 10 | 23% |
| | Temporaire non-prioritaire | 12 | 5 | 7 | 8 | 2 | 4 | 8% |
| Statut des autres professionnels N=211 | CDI | 20 | 9 | 14 | 23 | 3 | 3 | 34% |
| | PTP | 6 | 0 | 10 | 13 | 3 | 2 | 16% |
| | APE | 0 | 7 | 13 | 31 | 4 | 8 | 30% |
| | ACS | 25 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 13% |
| | Autres | 5 | 2 | 3 | 3 | 0 | 2 | 7% |
| Temps de travail au sein de la classe d'accueil N=716 | ¼ temps | 5 | 1 | 2 | 5 | 1 | 0 | 2% |
| | ½ temps | 14 | 7 | 12 | 22 | 9 | 8 | 10% |
| | ¾ temps | 28 | 7 | 14 | 23 | 6 | 13 | 13% |
| | Temps plein | 159 | 57 | 110 | 135 | 38 | 40 | 75% |

| | | | | | | | | |
|--|--------------------|----|----|----|----|----|----|-----|
| Ancienneté des enseignants N=498 | Moins d'1 an | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2% |
| | Entre 1 et 5 ans | 23 | 4 | 7 | 12 | 3 | 6 | 11% |
| | Entre 6 et 10 ans | 28 | 10 | 10 | 21 | 4 | 3 | 15% |
| | Entre 11 et 20 ans | 51 | 16 | 33 | 40 | 17 | 14 | 34% |
| | Plus de 20 ans | 45 | 20 | 43 | 40 | 19 | 21 | 38% |
| Ancienneté des assistants N=214 | Moins d'1 an | 8 | 3 | 8 | 15 | 3 | 2 | 18% |
| | Entre 1 et 5 ans | 19 | 2 | 13 | 18 | 2 | 3 | 27% |
| | Entre 6 et 10 ans | 9 | 2 | 1 | 10 | 1 | 1 | 11% |
| | Entre 11 et 20 ans | 10 | 3 | 8 | 8 | 2 | 8 | 18% |
| | Plus de 20 ans | 12 | 9 | 11 | 20 | 1 | 2 | 26% |
| Ancienneté des enseignants en classe d'accueil N=495 | Moins d'1 an | 12 | 5 | 6 | 8 | 3 | 2 | 7% |
| | Entre 1 et 5 ans | 44 | 9 | 24 | 35 | 12 | 8 | 27% |
| | Entre 6 et 10 ans | 38 | 18 | 16 | 29 | 9 | 8 | 24% |
| | Entre 11 et 20 ans | 42 | 11 | 27 | 31 | 11 | 13 | 27% |
| | Plus de 20 ans | 12 | 8 | 21 | 10 | 10 | 13 | 15% |
| Ancienneté des assistants en classe d'accueil N=207 | Moins d'1 an | 8 | 4 | 8 | 16 | 3 | 3 | 20% |
| | Entre 1 et 5 ans | 20 | 2 | 13 | 20 | 3 | 2 | 29% |
| | Entre 6 et 10 ans | 3 | 1 | 1 | 8 | 1 | 1 | 7% |
| | Entre 11 et 20 ans | 11 | 3 | 8 | 10 | 2 | 8 | 20% |
| | Plus de 20 ans | 10 | 8 | 10 | 17 | 1 | 2 | 23% |

4.3. Des analyses quantitatives

4.3.1. Tous égaux lors de la rentrée ?

Alors que seul l'âge est une condition d'entrée à l'école maternelle, Amerijckx et Humblet (2015), ont montré que le système scolaire formule des attentes implicites en termes de préparation des enfants à rentrer à l'école. Ces attentes, en lien avec le niveau de développement, de socialisation et d'autonomie des enfants, reposent sur le présupposé que presque tous les enfants ont fréquenté un milieu d'accueil avant d'entrer à l'école. Or rappelons que seul 40% des enfants ont bénéficié d'un mode de garde collectif préalablement au système scolaire. Dans le cadre de cette recherche, il a été demandé aux professionnels de cocher trois propositions (sur dix) qui décrivent les aptitudes d'enfant qu'ils jugent prioritaires lors de l'entrée à l'école. Une onzième proposition représentée par la catégorie « Autre » avec possibilité de rédiger un commentaire était également prévue. Cela permettait aux professionnels soit de donner une aptitude supplémentaire non indiquée dans les

propositions, soit d'évoquer le fait qu'il n'y a pas de prérequis pour entrer à la maternelle. Voici leurs réponses :

Tableau 5 : Fréquences des attentes d'un enfant « prêt »

| <i>Propositions</i> | <i>%</i> | <i>N</i> |
|--|------------|----------|
| <i>Être propre</i> | 65% | 684 |
| <i>Savoir manger seul</i> | 61% | 684 |
| <i>Savoir écouter les consignes</i> | 34% | 684 |
| <i>Être sociable</i> | 32% | 684 |
| <i>Se séparer facilement de ses parents</i> | 30% | 684 |
| <i>Savoir rester assis pendant les activités</i> | 14% | 684 |
| <i>Avoir 3 ans</i> | 13% | 684 |
| <i>Savoir mettre son manteau seul</i> | 6% | 684 |
| <i>Savoir se faire des amis</i> | 5% | 684 |
| <i>Ne pas faire de sieste</i> | 1% | 684 |
| <i>Autres</i> | 12% | 684 |

Être propre et **savoir manger seul** ont majoritairement été sélectionnés par les professionnels. Il est sans doute possible que les professionnels, estiment préférable que les enfants possèdent ces prérequis avant d'arriver à l'école afin d'être mieux armés pour vivre la vie de classe dans le contexte actuel (classes surpeuplées, absence de tables à langer, manque de personnel, ...). A défaut de conditions d'accueil adaptées aux besoins spécifiques des jeunes enfants, ce serait à ceux-ci d'être capables de se débrouiller, particulièrement dans les temps en dehors des situations formelles d'apprentissage.

Ceci peut être mis en relation avec le contexte d'organisation des services EAJE divisé, où il y a une propension à créer une séparation – artificielle pour les enfants – entre « *care* » et « *éducation* ». Cette séparation peut compromettre dans certains cas la qualité de prestation des services (OCDE, 2006) en exposant au risque d'une scolarisation précoce les services d'éducation pour les 2,5 - 6 ans (Kaga, 2015). Dans la même perspective, Van Laere et Vandenbroeck (2016) montrent que la séparation entre « *care* » et « *éducation* » en classe d'accueil se traduit par une hiérarchisation qui subordonne le « *care* » aux apprentissages scolaires. Cette hiérarchisation au profit des apprentissages peut, en partie, être expliquée par cette tendance actuelle de scolarisation précoce (*schoolification*) qui tend à mettre l'accent sur le cognitif plutôt que sur les soins corporels, les émotions, les relations, le jeu, ... (Garnier, 2011). Pourtant, « [...] *les situations de care* [...] *sont éducatives (plutôt de façon informelle) et réciproquement il n'y a pas d'éducation sans attention, sollicitude pour celui ou celle qui doit apprendre* » (Brougère, 2015, p.48).

Pour la catégorie « autre » sur les 82 professionnels qui ont laissé un commentaire 12 précisent des éléments en liens avec le fait qu'il n'y a pas de prérequis pour entrer à l'école maternelle.

« Toutes ses exigences se construisent avec l'enfant en accueil/1er maternelle » (Institutrice, Bruxelles).

« Tous les enfants sont les bienvenus dans ma classe. S'ils savaient faire tout ça, ils n'auraient pas besoin de moi. » (Institutrice, Bruxelles).

« Non c'est notre rôle d'accueil de leur apprendre » (Puéricultrice, Bruxelles).

« Toutes ces propositions, les enfants vont les acquérir au fur et à mesure de l'année. » (Institutrice, Brabant Wallon).

« L'enfant doit avancer à son rythme pas d'exigence sur ce que doit savoir faire l'enfant avant son entrée en maternelle » (Institutrice, Hainaut).

Autre élément important, sur les douze professionnels ayant laissé un commentaire de ce type, cinq travaillent dans la région bruxelloise. Bien qu'une seule professionnelle déclare avoir réalisé une formation continue (sans préciser laquelle), il est possible qu'il y ait une incidence de projets de recherches et de formations (plus nombreux qu'ailleurs) en lien direct avec cette question de la transition et/ou de la qualité de l'accueil des enfants de 2,5 ans menés sur Bruxelles. Citons notamment les travaux (tant de recherche que de formation) du FRAJE, organisme de formation continue qui œuvre depuis 15 ans à améliorer la qualité de l'accueil des plus jeunes en maternelle ; les travaux « INTESYS » menés par Perrine Humblet sur Schaerbeek dans le cadre d'un projet ERASMUS + et soutenus par la Fondation Roi Baudouin. Ces actions de recherche et de formations ont peut-être contribué plus qu'ailleurs à sensibiliser le corps professionnel aux enjeux d'une transition en douceur lors de l'entrée à l'école maternelle.

4.3.2. Les sentiments perçus des enfants, l'importance accordée à la préparation de leur entrée ?

Comment les professionnels perçoivent-ils les enfants lors de l'entrée à l'école ?

Cette perception a été évaluée sur base de la question 24 du questionnaire à destination des professionnels de la classe. Il leur a été demandé la proportion d'enfants qui leur paraissaient joyeux, nerveux, anxieux, enthousiastes, ... lors de leur arrivée en septembre 2018, postulant qu'il existerait une différence de perception des enfants entre les enseignants et leurs assistants. Après avoir inversé les items 1, 4, 6 et 9, les réponses des professionnels ont été globalisées sous la forme d'un indice synthétique et les moyennes entre ces deux catégories de professionnels ont été comparées. Celles-ci n'étant pas statistiquement significatives, voici les résultats de l'ensemble des professionnels confondus. Voici les fréquences de leur réponse en pourcentage :

Tableau 6 : Fréquences des sentiments perçus

| | Moins de ¼ | Entre ¼ et la ½ | Entre la ½ et ¾ | Plus de ¾ | Je ne sais pas |
|---------------|------------|-----------------|-----------------|-----------|----------------|
| Joyeux | 15% | 19% | 24% | 36% | 6% |
| Nerveux | 42% | 19% | 15% | 7% | 17% |
| Anxieux | 47% | 20% | 17% | 7% | 9% |
| Enthousiastes | 15% | 20% | 26% | 31% | 8% |
| Désorientés | 49% | 13% | 11% | 9% | 18% |
| Curieux | 8% | 17% | 32% | 32% | 11% |
| Déstabilisés | 47% | 15% | 11% | 9% | 18% |
| Gênés | 51% | 20% | 7% | 5% | 17% |
| Fiers | 19% | 19% | 19% | 20% | 23% |
| Tristes | 49% | 22% | 12% | 8% | 9% |

Globalement près de 60% des professionnels perçoivent au moins la moitié des enfants comme ayant plutôt des émotions positives ou n'exprimant pas d'émotions négatives lors de leur premier jour d'école. Une partie (variable en fonction des items) des professionnels déclarent ne pas savoir ce que les enfants ressentaient lors des premiers jours. Le questionnaire ayant été complété entre février et juin, il est possible que les professionnels relativisent après coup et/ou se souviennent de manière partielle des émotions que les enfants vivaient lors de leur entrée.

Tableau 7 : Moyennes et écart-types des sentiments négatifs perçus

| Variable | Moyenne | Écart-type | N |
|----------------------|---------|------------|-----|
| q24 | 19.08 | 6.74 | 339 |
| wle_q24 ⁸ | -0.63 | 0.90 | 636 |

Lorsque l'on calcule le score moyen des professionnels sur une échelle allant de 10 à 40 où 40 équivaut à plus de trois quart des enfants éprouvant des sentiments négatifs et 10 à moins d'un quart des enfants qui éprouvent des sentiments négatifs à l'ensemble des items, la moyenne est de 19,08 avec un écart type de 6,74. En moyenne les professionnels s'accordent donc pour dire qu'entre un quart et la moitié des enfants éprouvent des sentiments négatifs lors de leur entrée à l'école maternelle. Il y a donc au minimum 25% des enfants pour qui la rentrée est perçue par les professionnels comme générant des sentiments négatifs tels que nervosité, anxiété, tristesse,

⁸ Le wle sert à calculer un score même pour les individus qui n'auraient pas répondu à l'ensemble des items. Comme la moyenne du wle calculée sur les 339 individus ayant répondu à tous les items est de -0.69 et que celle-ci diffère peu de la moyenne de l'ensemble des individus -0.63 nous pouvons utiliser le score classique comprenant les 339 individus ayant répondu à tous les items.

Existe-t-il un lien entre d'une part la perception qu'ont les professionnels des enfants et d'autre part la mise en place de pratiques transitionnelles ? Pour répondre à cette question, une analyse corrélacionnelle entre les sentiments perçus et les quatre sous-échelles des pratiques transitionnelles, (dont voici les moyennes et écart-types pour chacune d'entre-elles mais également pour l'ensemble des pratiques) a été réalisée.

Tableau 8 : Moyennes et écart-types des pratiques transitionnelles

| | Moyenne | Écart-type | Min. | Max. | N |
|--|---------|------------|------|------|-----|
| Moyenne pour les 21 pratiques | 10,45 | 3,07 | 1 | 21 | 511 |
| Échelle « Pratiques de basse intensité » | 5,48 | 1,55 | 1 | 8 | 511 |
| Échelle « Pratiques de haute intensité » | 4,96 | 1,99 | 1 | 13 | 511 |
| Échelle « Pratiques de familiarisation » | 1,48 | 1,35 | 1 | 4 | 511 |
| Échelle « Communication avec les milieux d'accueil » | 0,36 | 0,94 | 1 | 5 | 511 |

Avec une moyenne générale de 10,45 pratiques mises en place sur 21 proposées, pour un écart type de 3,07, les résultats révèlent qu'il y a globalement peu de pratiques transitionnelles mises en place déclarées par les professionnels de la FWB. De plus, seulement 6 pratiques (Inviter les parents à venir avec leur enfant dans d'école lors de fêtes/activités ; Présenter l'enfant personnellement à tous les professionnels qui s'occuperont de lui ; Tenir une réunion de parents ; Communiquer avec les parents sur les habitudes de vie de l'enfant ; Personnaliser les affaires des enfants (son casier, son porte-manteau, ...) ; Autoriser la tétine, le doudou ou tout autre objet transitionnel à certains moments de la journée) sur les 21 répertoriées sont utilisées par 70% ou plus des professionnels.

Le tableau ci-dessous reprend les corrélations entre les perceptions et quatre sous-échelles de pratiques.

Tableau 9 : Corrélations entre les perceptions et quatre types de pratiques transitionnelles

| | Pratiques de Familiarisation | Pratiques de communication avec les MA | Pratiques de haute intensité | Pratiques de basse intensité |
|------------------------|------------------------------|--|------------------------------|------------------------------|
| Sentiments des enfants | -0,1994 | -0,0624 | -0,1900 | 0,1365 |
| $p > r $ | 0,0002*** | 0,2542 | 0,0005*** | 0,0123* |
| N | 335 | 335 | 335 | 335 |
| | | | * p < 0,05 | *** p < 0,001 |

Malgré la faible occurrence de pratiques déclarées mises en place par les professionnels, plusieurs liens existent entre les pratiques déclarées et la perception des professionnels quant aux sentiments des enfants lors de leur entrée à l'école maternelle. Au niveau des pratiques de familiarisation et des

pratiques de haute intensité, des corrélations négatives significatives sont observées. Dans les classes où il y a une plus faible proportion d'enfants perçus par les professionnels comme ayant des sentiments négatifs, il y a également plus de pratiques de familiarisation et de haute intensité déclarées par les professionnels. Comme pour toute corrélation, il est impossible de statuer en faveur d'un lien de causalité. Affirmer, par exemple, que la mise en place de pratiques de familiarisation et de haute intensité favorise une plus faible proportion d'enfants ayant des sentiments négatifs ne peut pas être fait. Une hypothèse interprétative peut toutefois être émise : les professionnels qui prennent du temps pour mettre en place des pratiques de familiarisation et de haute intensité ont peut-être tendance à percevoir les enfants plus positivement puisque c'est l'effet attendu.

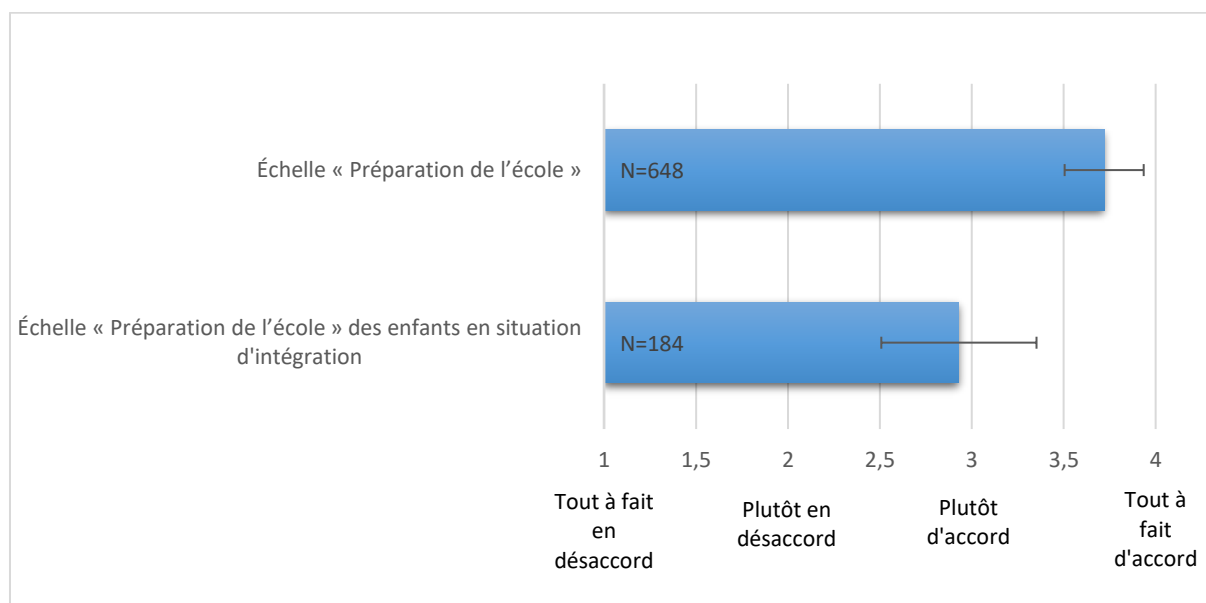
On observe également une corrélation positive significative entre les pratiques de basse intensité et la perception qu'ont les professionnels des sentiments qu'éprouvent les enfants lors de l'entrée à l'école maternelle. Ainsi, plus il y a d'enfants perçus par les professionnels comme vivant des sentiments négatifs, plus il y a des pratiques de basse intensité. Il est possible que les professionnels constatant les difficultés des enfants lors de l'entrée à l'école mais n'ayant que peu de temps à consacrer pour y remédier mettent en place des pratiques de basse intensité. Cette hypothèse semble d'autant plus probable que ces pratiques sont d'ailleurs en moyenne celles qui sont le plus souvent mises en œuvre comme le montrent les résultats présentés au point 4.3.5.

Afin de pouvoir affiner/étayer ces résultats et mieux les comprendre, des observations sur site devraient être menées.

L'importance accordée à la préparation de la rentrée

La perception du niveau de préparation des enfants, des parents mais aussi des professionnels de l'école ainsi que la perception de l'influence de certaines variables telles que l'implication des parents, la collaboration entre l'école et les parents, ... ont été évaluées à l'aide d'une échelle de Lickert à 4 échelons allant de « Tout à fait en désaccord » (1) à « Tout à fait d'accord » (4). Il a également été demandé aux professionnels accueillant des enfants en situation d'intégration dans leur classe de se positionner sur ces mêmes variables. Deux échelles ont été créées : « Préparation de l'école » et « Préparation de la famille », les autres items ayant été traités comme des échelles à part entière. Les moyennes et écart-types de chacune des deux sous-échelles et des items sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Figure 4 : Moyennes et écart-types de l'échelle « Préparation de l'école »



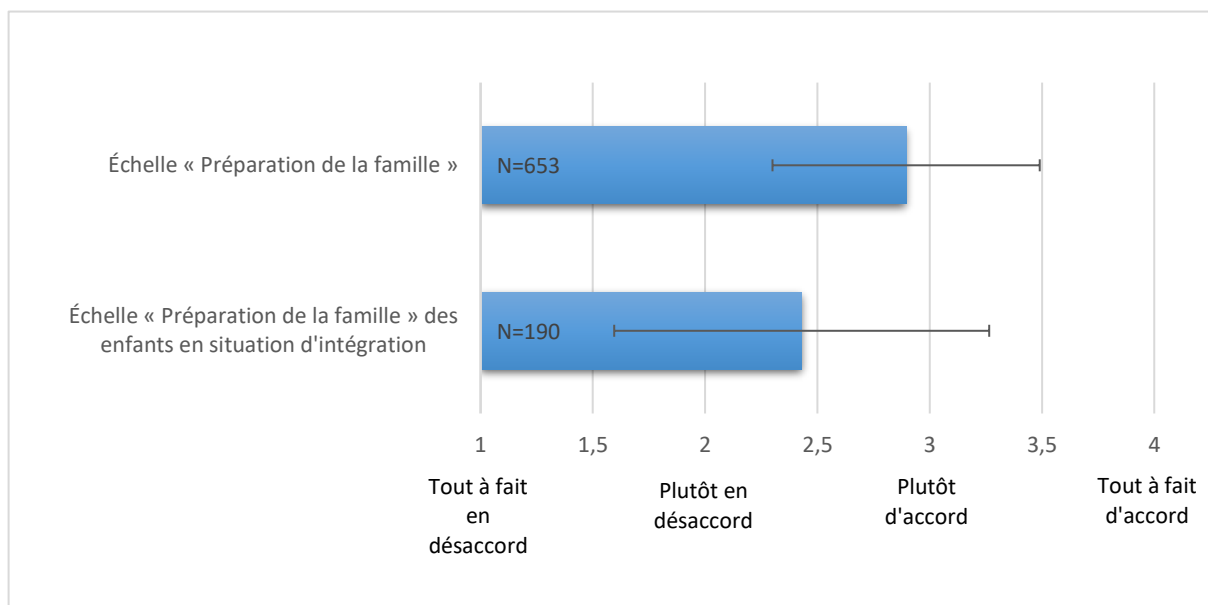
Pour les enfants non porteurs de handicap, avec une moyenne de 3,72 et un écart-types de 0,43, l'avis des professionnels varient peu : ils sont plutôt « tout à fait d'accord » avec le fait que l'école est bien préparée pour ce moment de rentrée. Leur avis est plus mitigé concernant les enfants en situation d'intégration, la moyenne plus faible à 2,93 montre qu'ils sont « plutôt d'accord » avec le fait que les écoles sont bien préparées à vivre l'entrée de ces enfants. L'écart-type de 0,84 révèle des avis plus variable avec des réponses entre « plutôt en désaccord » et « plutôt d'accord ».

Malgré le peu de pratiques mises en place par les professionnels (voir le point 5.4.), ils semblent considérer qu'avec les autres professionnels de leur école, ils sont bien préparés à vivre cette entrée. Cette impression d'être plutôt bien préparé à vivre cette entrée pourrait entraver la mise en place de pratiques transitionnelles. En effet, certains commentaires laissés dans le questionnaire montrent que les professionnels peuvent avoir tendance à énoncer des solutions externes à l'école pour répondre à des difficultés liées à l'organisation scolaire sans envisager une modification de celle-ci qui relèverait davantage de leur propre responsabilité.

« Pour les classes d'accueil et première maternelle, l'idéal est de venir uniquement le matin. C'était le cas au début de ma carrière. Très peu restaient manger à l'école et peu de petits revenaient l'après-midi. Maintenant tous viennent toute la journée et vont en plus à la garderie. Ce n'est pas évident en étant seule de s'occuper de la sieste et des activités pour les plus grands. Idem quand il est nécessaire de changer les langes » (Institutrice, Liège).

« Possibilité de fréquenter l'école le matin et la crèche à partir de midi car pour un enfant de 2,5 ans, le repas parmi les grands de la garderie, le temps de midi puis seulement la sieste qui est écourtée par la sonnerie de la fin de la journée scolaire ne respecte pas du tout le rythme d'un enfant de cet âge. Quand les parents ou grands-parents sont disponibles pour les reprendre à midi lors de leur 1ère année à l'école, c'est l'idéal » (Direction, Luxembourg).

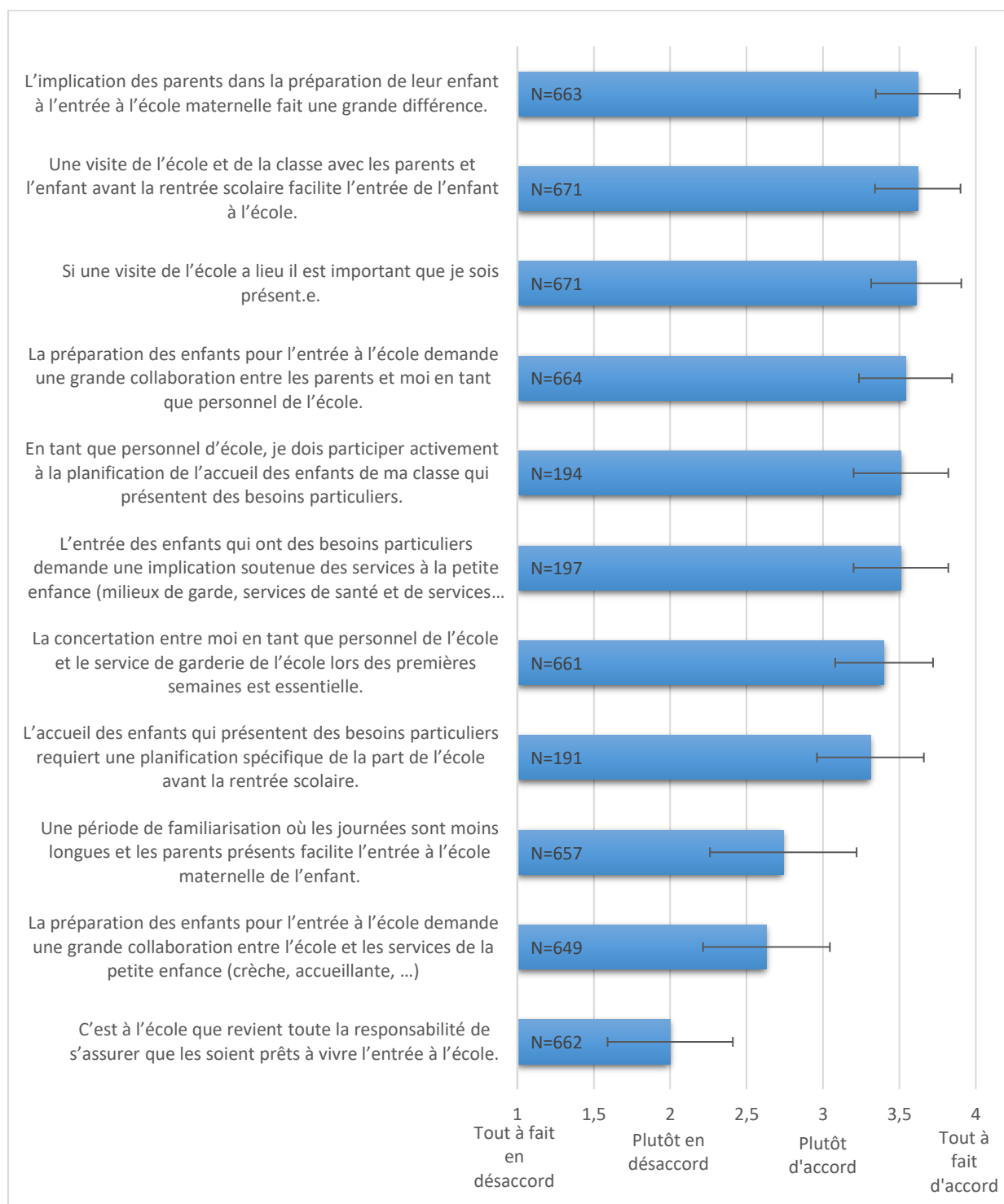
Figure 5 : Moyennes et écart-types de l'échelle « Préparation de la famille »



Pour cette échelle, les professionnels sont en moyenne (2,89) « plutôt d'accord » avec le fait que les familles sont prêtes à vivre cette entrée. Ils sont donc moins affirmatifs concernant la préparation de la famille que pour la préparation de l'école (où ils sont en moyenne « tout à fait d'accord ») et leur avis avec un écart-type de 1,19 varie plus fortement. Les professionnels ont donc tendance à avoir un avis divergent sur le fait que les familles (dont l'enfant) soient prêtes à vivre cette entrée. Pensent-ils que certaines familles plus proches de la culture scolaire que d'autres seraient d'emblée mieux préparées à vivre cette rentrée ?

Pour la préparation des familles d'enfants en situation d'intégration, la situation est similaire avec une légère diminution de la moyenne (2,43) comparativement à la préparation de l'école et avec une divergence d'opinion encore plus grande (écart type = 1,67).

Figure 6 : Moyennes et écart-types des affirmations concernant l'importance accordée à la rentrée



Pour huit affirmations sur onze, les professionnels sont en moyenne « plutôt d'accord » voire « tout à fait d'accord ». Par ailleurs, pour ces mêmes affirmations, l'écart-type est faible, témoignant ainsi d'avis peu variables entre professionnels. Relevons que l'implication parentale avec une moyenne de 3,62 montre que les professionnels sont plutôt « tout à fait d'accord » avec cette proposition. Il existe aujourd'hui une forme d'injonction à établir une collaboration entre les familles et l'école,

collaboration qui est vue comme un moyen permettant de prévenir l'échec scolaire (Giuliani & Payet, 2014). Dans cette configuration, l'implication parentale considérée comme un ingrédient de la réussite scolaire pourrait devenir une source supplémentaire d'inégalité sociale. En effet, les enseignants jugeant les parents selon leur capacité à s'impliquer dans la vie scolaire de leur enfant tendent « [...] à favoriser les parents déjà familiers avec la culture scolaire, qui maîtrisent les codes et usages du partenariat attendu, et à laisser les autres parents à l'écart de cette relation privilégiée » (Conus & Ogay, 2018, p.46). Le fait que l'avis des professionnels varie peu et qu'ils soient à ce point d'accord avec l'affirmation que l'implication parentale fait une grande différence lors de l'entrée à l'école tend à montrer qu'ils ont des attentes envers les parents, qui risquent, malgré eux, de renforcer des inégalités sociales déjà présentes. Cette attente d'implication parentale est paradoxale au vu du peu de pratiques mises en œuvre (cfr. point 4.3.5.) pour la favoriser.

Notons aussi qu'ils sont en moyenne presque « tout à fait d'accord » avec le fait qu'une visite de l'école et de la classe avant la rentrée où parents et enfants sont présents facilite l'entrée à l'école mais paradoxalement ils ne sont que 54% de professionnels (selon les résultats présentés ci-après au point 4.3.5.) à organiser une journée portes ouvertes pendant laquelle les familles et les enfants peuvent visiter l'école et la classe. Par contre, cette pratique lorsqu'elle est mise en place a lieu pour 38% des professionnels avant la rentrée. Ceci montre qu'il ne suffit pas de s'accorder sur l'importance de certaines pratiques pour qu'elles soient déclarées mises en œuvre dans l'établissement.

Concernant la mise en place d'une période de familiarisation avec des journées moins longues et où les parents sont présents, les professionnels ont un avis mitigé allant de « plutôt en désaccord » à « plutôt d'accord ». Ils ne sont en effet que 19% à déclarer mettre en œuvre ces moments de familiarisation (cfr point 4.3.5.) largement mis en place dans les milieux d'accueil et définis dans un document de référence psychopédagogique comme « [...] un processus de rencontre entre les professionnel(le)s, l'enfant et sa famille. Il s'inscrit dans une histoire chaque fois originale. Il permet la construction de nouveaux liens entre l'enfant et le (la) professionnel(le), entre le(s) parent(s) et le (la) professionnel(le), entre l'enfant et les autres enfants accueillis. L'enjeu est de parvenir à tisser cette multiplicité de liens tout en veillant à reconnaître ceux déjà existants » (ONE, 2004, p.11). Ce tissage de liens semble essentiel pour favoriser à la fois une entrée en douceur pour l'enfant et la création d'un lien de confiance avec les parents. Cette transition bien qu'étant une période de vulnérabilité peut aussi être une opportunité de rencontre avec les familles.

Les professionnels sont également mitigés par rapport à la nécessité de collaborer avec les milieux d'accueil lors de la préparation des enfants à l'entrée à l'école maternelle. Leur avis, en moyenne proche de la moitié de l'échelle, se situe entre « plutôt en désaccord » et « plutôt d'accord ». Les cinq

pratiques en lien avec les milieux d'accueil sont d'ailleurs les pratiques les moins utilisées par l'échantillon (cfr 4.3.5.).

Enfin, ils sont « plutôt en désaccord » avec le fait que c'est à l'école que revient toute la responsabilité de faire en sorte que les enfants soient prêts. Cela est d'ailleurs plutôt cohérent avec le fait que le système scolaire soit plutôt clos et tourné vers la recherche de solutions qui ne modifient pas ou peu l'organisation scolaire.

4.3.3. Quels moyens de communication pour rejoindre les familles ?

Les professionnels ont été interrogés sur les moyens de communication qu'ils privilégient pour échanger avec les familles. Voici en pourcentages les moyens utilisés :

Tableau 10 : Fréquences des moyens de communication utilisés

| <i>Moyens de communication</i> | <i>%</i> | <i>N</i> |
|---|------------|----------|
| <i>Discussion lors des moments d'accueil et/ou de retrouvailles</i> | 91% | 682 |
| <i>Lettre ou note dans la mallette de l'enfant</i> | 84% | 682 |
| <i>Message affiche à l'entrée de la classe</i> | 74% | 682 |
| <i>Rencontre individuelle en dehors des heures scolaires</i> | 67% | 682 |
| <i>Téléphone</i> | 62% | 682 |
| <i>Cahier de vie de l'enfant</i> | 53% | 682 |
| <i>Courrier</i> | 52% | 682 |
| <i>Rencontre de parents en groupe</i> | 46% | 682 |
| <i>Message sur le site internet de l'école</i> | 28% | 682 |
| <i>Email</i> | 27% | 682 |
| <i>Messages sur les réseaux sociaux</i> | 16% | 682 |

Les discussions lors des moments d'accueil et/ou de retrouvailles sont déclarées par presque tous les professionnels (91%). Ce résultat de prime abord encourageant, veut dire qu'il y a un espace/temps consacré à une certaine forme de communication, mais il ne dit rien sur la qualité de ces interactions. Par qui est initié le contact ? Par les parents, les enseignants, les puériculteurs et/ou autres assistants ? Une attention est-elle portée afin de communiquer avec tous les parents, y compris ceux qui ne s'adressent pas spontanément aux professionnels ? Cette communication est-elle unidirectionnelle des enseignants vers les parents ou s'agit-il d'une communication bidirectionnelle ? Là où l'enseignant a cette impression de communiquer avec les parents comment est-elle perçue par ceux-ci ? Communication ou transmission d'informations ? Quelle reconnaissance est donnée aux préoccupations et intérêts des parents ? Les réponses obtenues aux questionnaires ne peuvent pas

nous permettre de répondre à ces questions qui seront approfondies dans la seconde étude qui prendra aussi en compte la communication avec les professionnels de l'accueil extrascolaire.

Ensuite, **les lettres ou notes dans la mallette de l'enfant** et **les messages affichés à l'entrée de la classe** sont utilisés respectivement par 84% et 74% des professionnels. Le rapport à l'écrit et à la langue française peut être une source de difficulté pour certains parents. Il importe dès lors de se questionner sur l'adaptation des informations ainsi fournies aux parents qui parlent peu ou qui ne parlent pas du tout le français ou qui ne lisent pas le français. Ce mode de communication s'il est utilisé seul peut être une source de difficulté comme l'évoque ce témoignage issu d'une recherche sur le point de vue de parents en situation de précarité sur les services de l'EAJE avec le soutien de la Fondation Roi Baudouin (Crépin & Neuberg, 2013, p.32) :

« Une fois, il y avait eu une excursion et il fallait mettre les bottes et surtout à manger, mais je n'avais pas lu (pu lire) le papier, alors la petite elle pleurait » (Maman, 2013).

Ce témoignage montre les difficultés auxquelles peuvent être confrontés les parents avec les communications écrites.

Déclarées utilisées par 67% des professionnels, **les rencontres individuelles en dehors des heures scolaires** semblent être un moyen de communication privilégié. Ce résultat doit faire l'objet de recherches complémentaires, car il soulève les mêmes questions que celles posées ci-dessus sur les temps de discussion lors des moments d'accueil et/ou de retrouvailles.

Concernant les autres moyens de communication tels que **les courriers, les rencontres de parents en groupe, les emails**, ... il sera intéressant dans les études de cas de comprendre comment ils sont utilisés : de manière individualisée ? Dans quelle proportion ? Comment les parents s'approprient-ils ces moyens de communication ?

Divers moyens de communication semblent être utilisés par les professionnels et nous savons maintenant lesquels ils privilégient. Reste à comprendre la manière et l'intensité avec laquelle ils sont mobilisés et comment les parents s'en emparent ou non.

4.3.4. Quelles conditions et quelle incidence sur la mise en place de pratiques transitionnelles ?

Mettre en place des pratiques transitionnelles de qualité ne va pas de soi et nécessite que les professionnels puissent bénéficier de conditions qui rendent possible leur mise en place. Avec une moyenne de 3 conditions sur 8 mises en œuvre et un écart type de 1,50 il y a globalement peu de conditions déclarées par les professionnels.

Deux conditions : **savoir à l'avance quand un nouvel enfant va arriver dans leur classe et avoir des temps de concertations avec la direction sur l'organisation de l'entrée à l'école** se distinguent par le fait que 80% des professionnels déclarent en profiter. La première est une condition essentielle à la mise en place de pratiques avant la rentrée car elle permet d'anticiper et de préparer la venue du nouvel enfant et de sa famille. La seconde est également une condition importante, mais est peut-être moins fréquemment rencontrée que le résultat ne le laisse entendre. En effet, étant centré sur l'entrée à l'école et pas précisément sur la première rentrée à l'école, le libellé peut avoir fait l'objet de différentes interprétations et générer une surestimation de la pratique transitionnelle visée.

Les analyses corrélationnelles montrent un lien entre l'indice synthétique créé à partir de l'ensemble des conditions proposées et les pratiques transitionnelles mises en place.

Tableau 11 : Corrélations entre les conditions et la mise en place de pratiques transitionnelles

| | <i>Pratiques de Familiarisation</i> | <i>Pratiques de communication avec les MA</i> | <i>Pratiques de haute intensité</i> | <i>Pratiques de basse intensité</i> |
|-------------------|-------------------------------------|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <i>Conditions</i> | 0,16777 | 0,23721 | 0,28899 | 0,17477 |
| <i>p > r </i> | <,0001*** | <,0001*** | <,0001*** | <,0001*** |
| <i>N</i> | 650 | 650 | 650 | 650 |

***p < 0,001

Toutes les corrélations entre les conditions et pratiques déclarées par les professionnels sont positivement significatives. Dans les implantations où il y a un nombre plus important de conditions déclarées mises en place, il y a aussi plus de pratiques : de familiarisation, de communication avec les MA, de haute intensité et de basse intensité déclarées. Sans pouvoir affirmer de lien causal entre les deux variables, le fait de donner la possibilité aux professionnels de se concerter avec d'autres sur cette entrée, de renforcer le taux d'encadrement de leur classe, de savoir à l'avance quand un enfant arrive dans leur classe, ... ne pourrait-il pas être considéré comme des facilitateurs pour la mise en place de pratiques transitionnelles ?

L'influence de la province, du réseau et de l'indice SES sur les conditions mises en place a été calculée à l'aide du Chi-2. Il apparaît qu'il existe seule une influence significative de l'indice SES sur la présence de conditions pouvant favoriser l'émergence de pratiques transitionnelles (Savoir à l'avance qu'un enfant va arriver dans la classe, bénéficier de réunions en équipe spécifiquement centrées sur cette première rentrée scolaire, ...). C'est dans les établissements avec un SES faible que l'on retrouve en moyenne le plus grand nombre de conditions indiquées par les professionnelles. Cela peut être expliqué par le fait que ces établissements bénéficient d'aides compensatoires qui permettent sans doute la mise en place d'un nombre plus élevé de conditions (tel que l'octroi de personnel supplémentaire).

4.3.5. Quelles pratiques transitionnelles déclarées ?

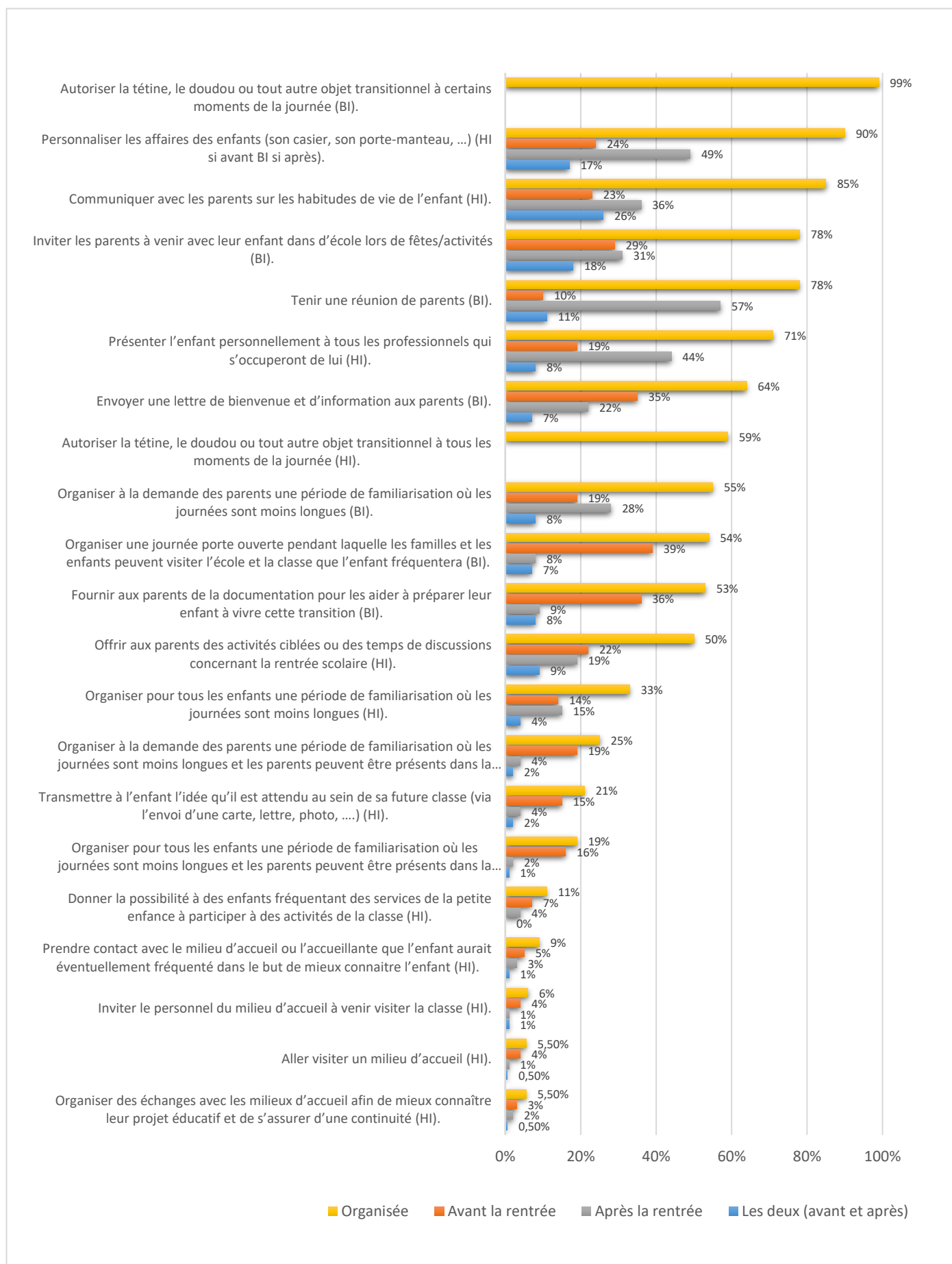
Dans l'outil de collecte, il est demandé aux professionnels de se positionner sur la mise en place de 21 pratiques pouvant être mobilisées lors de l'entrée des enfants à l'école maternelle. La littérature distingue les pratiques de transition selon qu'elles sont de basse intensité ou de haute intensité. Selon Rous et al. (2006), les pratiques de haute intensité sont celles qui sont individualisées et/ou qui requièrent la coordination de plusieurs services/professionnels (visiter un milieu d'accueil, réaliser une rencontre individualisée avec les parents et l'enfant...), tandis que les pratiques de basse intensité sont celles qui sont réalisées pour tous les enfants/parents sans être individualisées (envoi d'un courrier d'information, les journées portes ouvertes...). Dans le questionnaire, douze pratiques sont considérées comme étant de haute intensité, sept de basse intensité et une pratique est considérée de haute intensité si elle est organisée avant la rentrée et de basse intensité si elle est organisée après la rentrée⁹. Il s'agissait pour les professionnels d'indiquer si la pratique était mise en place avant l'entrée, après l'entrée, avant et après l'entrée, si celle-ci n'était pas organisée par l'école ou encore s'ils ne savaient pas si la pratique était ou non mise en place.

Les pratiques déclarées les plus couramment utilisées sont, selon les participants, celles de basse intensité avec une moyenne de 5,48 sur les 8 pratiques répertoriées alors que la moyenne pour les pratiques déclarées de haute intensité est de 4,96 sur les 13 pratiques proposées dans le questionnaire.

Concernant les pratiques de familiarisation, celles-ci sont à la fois globalement peu utilisées, avec une moyenne de 1,48 sur 4 et très variables d'un professionnel à l'autre puisque l'écart type de 1,35 révèle qu'elles peuvent être inexistantes ou presque doublées. De plus, lorsque les pratiques sont déclarées mises en place, elles sont plus souvent organisées après la rentrée scolaire (voir tableau ci-dessous). Or la littérature montre que les pratiques dont les enfants et les parents tirent le plus de bénéfices sont celles de haute intensité organisées avant la rentrée. Ci-dessous le détail des pratiques déclarées mises en place avant la rentrée, après la rentrée, avant et après la rentrée :

⁹ Pour le libellé des pratiques de haute ou de basse intensité voir annexe 3

Figure 7 : Fréquences des pratiques transitionnelles mises en place



Autoriser la tétine, le doudou ou tout autre objet transitionnel à certains moments de la journée est une pratique généralisée, puisque 99% des professionnels déclarent la mettre en place. Par contre, **autoriser ces objets à tous les moments de la journée** n'est utilisé que par 59% des professionnels. Pourquoi les professionnels imposent-ils une limite dans l'usage de ces objets si particuliers ? Cette question fait souvent débat parmi les professionnels de l'enfance et nécessite la remise en question de certaines croyances et la prise de recul sur soi (peur de dépendance, de problèmes d'hygiène, etc.). Il s'agit pourtant d'objets qui constituent « *le lien nécessaire pour passer d'un monde à l'autre* » (Gasparini, 2012, p. 72), du familier à l'inconnu. Ils peuvent donc être indispensables à la sécurité affective de l'enfant lors de ce moment de changement important dans sa vie que représente le passage à l'école maternelle. De plus, la manière dont l'enfant se sert de l'objet transitionnel dans la classe peut être un indicateur pour les professionnels de la façon dont l'enfant vit son adaptation à l'école (Iserby, 2002). On peut se demander plus largement si la classe d'accueil inscrite dans l'enseignement maternel ne pourrait être considérée elle-même comme une classe transitionnelle située entre la famille et l'école ? Une telle conception de la classe d'accueil n'est pas sans conséquence pédagogique et pose le respect de la sécurité affective de l'enfant comme une priorité. Soulignons que si les enfants ne se sentent pas en sécurité affective, il leur est impossible de s'intégrer dans le groupe, de développer leur activité autonome et de s'engager dans les activités proposées.

Personnaliser les affaires des enfants est aussi une pratique répandue, 90% des professionnels indiquent l'utiliser. Cette personnalisation est réalisée par 50% des professionnels après que l'enfant ait fait sa rentrée. Pour que l'enfant, mais aussi ses parents puissent se sentir attendus, accueillis et les bienvenus, ne serait-il pas important que cette pratique soit au moins en partie mise en place avant l'arrivée de l'enfant ? Un prénom, une annonce personnalisée affichée peuvent être autant de petits détails qui marqueront l'attention des professionnels à l'arrivée des nouveaux venus. Autant de détails qui font la différence. Il est encore plus essentiel lors des premiers jours d'école pour que le jeune enfant puisse avoir des repères dans ce nouvel environnement et que les parents, pères et mères, sentent que la porte de l'école leur est ouverte.

La communication sur les habitudes de vie de l'enfant avec les parents est une pratique importante qui pourrait permettre aux enseignants de mieux connaître l'enfant, ainsi que d'individualiser l'accueil de l'enfant, de différencier et d'ajuster les pratiques. Cette communication a lieu pour 85% des professionnels, mais que signifie, pour les participants, « communication » ? S'agit-il d'une prise d'informations unidirectionnelle ou d'un échange réciproque visant à prendre en compte les particularités de l'enfant dans la gestion du groupe ? Les résultats montrent que la communication est davantage mise en place après l'entrée de l'enfant sans doute lors des moments d'accueil et de retrouvailles qui constituent un des moyens de communication les plus utilisés par les professionnels (voir p.44). Dans ces conditions, comment les professionnels peuvent-ils ajuster les conditions

d'accueil aux enfants qui fréquentent leur classe ? Notons que 26% des professionnels déclarent utiliser cette pratique tant avant qu'après la rentrée, un quart des professionnels exprime mettre en place cette pratique uniquement avant la rentrée de l'enfant. Ce résultat peut être interpellant puisqu'au vu du peu de pratiques mises en place en général et donc du peu d'espace de communication à disposition, il ne semble guère probable que les professionnels puissent connaître les habitudes importantes pour l'enfant uniquement avant la rentrée.

Inviter les parents à venir dans l'école lors de fêtes ou d'activités est une pratique courante puisque 78% des professionnels déclarent qu'elle est mise en place. Cependant, elle est majoritairement réalisée après la rentrée scolaire.

71% des participants affirment **présenter l'enfant personnellement à tous les professionnels qui s'occupent de lui**. Parmi eux, 19% déclarent le faire avant, 44% mentionnent le faire après et 8% déclarent le faire avant et après la rentrée. Comme l'indiquent les pourcentages, cette pratique est la plupart du temps mise en place une fois que l'enfant est entré à l'école. Cette pratique ne gagnerait-elle pas à être davantage mise en place avant la rentrée scolaire ? Le fait que l'enfant se retrouve, dès son premier jour d'école, parmi une diversité de professionnels (instituteurs, psychomotriciens, puériculteurs, personnel de garderie, etc.) qu'il n'a jamais vus risque en effet d'insécuriser ce dernier. La présentation préalable des professionnels à l'enfant permettrait sans doute à celui-ci de se sentir plus en sécurité dès ses premiers jours d'école. Elle gagnerait à s'inscrire dans un dispositif de familiarisation progressive, conçu, mis en œuvre et ajusté de manière concertée et coordonnée par l'ensemble des professionnels concernés de l'école et de l'accueil extrascolaire.

En ce qui concerne la **tenue d'une réunion de parents**, celle-ci est plus souvent (57%) organisée après la rentrée scolaire qu'avant la rentrée (10%). 11% des professionnels déclarent quant à eux mettre en place cette pratique transitionnelle aussi bien avant qu'après la rentrée scolaire. Le libellé de l'item ne précise toutefois pas ce sur quoi portent ces réunions. Il peut tout aussi bien s'agir de réunions de présentation du fonctionnement de la classe d'accueil, que de réunions visant à répondre aux questionnements des parents, ou encore de réunions menées avec les parents d'un enfant de la classe en particulier.

En outre, la moitié des participants déclarent **offrir aux parents des activités ciblées ou des temps de discussion au sujet de la rentrée scolaire**. Cette pratique est aussi bien mise en place avant la rentrée (déclarée par 22% des participants) qu'après la rentrée scolaire (déclarée par 19% des participants). Le fait qu'il n'y ait pas plus de 50% des participants qui déclarent organiser cette pratique est néanmoins interpellant car cela voudrait dire que, pour les 50% des professionnels restant, les parents n'ont pas l'occasion de s'échanger avec les professionnels au sujet de l'entrée à l'école de leurs enfants dans des temps prévus par l'école... Les parents devraient-ils alors garder pour eux leurs inquiétudes, leurs

interrogations laissées en suspens ? Est-il attendu des parents de prendre l'initiative d'un échange avec les professionnels ? Tous les parents oseront-ils adresser une demande aux professionnels, même si ceux-ci les y autorisent, voire les y invitent ? Les études montrent que ce type de démarche ne va pas de soi dans certaines familles, particulièrement celles en situation de précarité (Mangez, Joseph & Delvaux, 2002 ; Crépin ; Neuberg, 2013).

L'**envoi d'une lettre de bienvenue** et d'informations aux parents est une pratique mise en place par 64% des professionnels, elle a lieu le plus souvent avant la rentrée (35%) contre 22% après la rentrée. Aussi, 53% des participants déclarent **fournir aux parents de la documentation pour aider ceux-ci à préparer l'enfant à vivre la transition** (36% déclarent le faire avant la rentrée, 9% après et 8% avant et après la rentrée). Les informations contenues dans ces documents sont, d'après les commentaires que plusieurs participants ont laissés dans les questions ouvertes, relatives au fonctionnement et à l'organisation de la classe, aux affaires à apporter (doudous, couverture, vêtement de rechange, collation saine, etc.) mais aussi et surtout liées aux **attendus de l'école**.

L'**organisation d'une journée portes-ouvertes au cours de laquelle les familles et l'enfant peuvent venir visiter l'école et la classe que l'enfant fréquentera** est une pratique que 39% des professionnels déclarent mettre en place avant la rentrée scolaire, 8% après la rentrée et 7% avant et après la rentrée. Le fait que seule la moitié des professionnels déclare mettre en place cette pratique peut questionner dans la mesure où cela voudrait dire que pour l'autre moitié des participants, il n'y a pas de visites de l'école/de la classe organisées. Dès lors, l'enfant entre à l'école maternelle sans avoir pu découvrir préalablement le milieu dans lequel il va évoluer pendant 3 ans. Cela signifie également que pour les parents, le premier jour d'école de l'enfant correspond également à la première visite du milieu (si celle-ci est autorisée) et aux premiers échanges avec l'enseignant. Certains parents peuvent dès lors, et à juste titre, éprouver certaines craintes, inquiétudes résultant d'un manque d'informations quant au fonctionnement de la classe, à la relation avec l'enseignante, au respect des besoins de leur enfant, etc. À ce sujet, les professionnels qui déclarent organiser une pré-rentrée et qui ont laissé des commentaires dans les questions ouvertes expriment leur satisfaction. Ils mettent en avant que lorsqu'une journée portes-ouvertes permet aux parents et à l'enfant de visiter la classe et d'échanger avec l'enseignant, la rentrée du premier septembre se déroule "*beaucoup plus sereinement pour tout le monde*" (Instituteur, Liège).

La **période de familiarisation pour tous les enfants au cours de laquelle les journées sont moins longues** est déclarée par 33% des participants ; cette pratique est aussi bien organisée avant la rentrée (14%) qu'après la rentrée (15%). Seuls 4% des participants déclarent organiser cette pratique avant et après la rentrée scolaire. Par contre, 55% déclarent mettre en place cette pratique **à la demande des parents uniquement** (19% avant la rentrée, 28% après la rentrée et 8% avant et après la rentrée). Ce

constat est questionnant dans le sens où tous les parents ne connaissent pas forcément ce type de pratique, ni son bienfondé. Une offre à la demande privilégie les parents qui anticipent et organisent l'entrée en décodant les attendus implicites, les possibilités non déclarées. Elle favorise les parents qui ont une expérience des milieux d'accueil où les dispositifs de familiarisation sont une pratique courante ; des parents des milieux socio-culturels et économiques favorisés, les familles en situation de précarité ou issues de l'immigration y étant sous-représentées. En d'autres termes, elle **risque de renforcer les inégalités sociales**. Quand des périodes de familiarisation sont organisées, les parents ne sont que très rarement autorisés à rester dans la classe. En effet, seuls 19% des participants déclarent organiser pour tous les enfants une **période de familiarisation au cours de laquelle les parents peuvent être présents dans la classe**. Parmi eux, 16% organisent cette pratique avant la rentrée scolaire et 2% seulement l'organisent après la rentrée. 25% des professionnels déclarent quant à eux mettre en place cette **période de familiarisation au cours de laquelle les parents peuvent être présents dans la classe à la demande des parents uniquement**, dont 19% avant la rentrée, 4 % après la rentrée et 2% avant et après la rentrée. Une fois de plus, le risque est grand de creuser le fossé entre les familles de milieux socio-économiques favorisés et les familles de milieux socio-économiques défavorisés. Il serait important d'interroger les raisons qui amènent les professionnels à accepter ou à refuser que les parents soient présents en classe.

Seulement 21% des participants déclarent **transmettre à l'enfant l'idée qu'il est attendu au sein de sa future classe en envoyant une carte, une lettre, une photo, etc.** Parmi ces participants, 15% organisent cette pratique avant la rentrée, 4% après et 2% l'organisent avant et après la rentrée.

Enfin, **les cinq pratiques transitionnelles relatives à la communication avec les milieux d'accueil sont les pratiques qui sont le moins mises en place par les participants.**

- 7% des participants déclarent **offrir la possibilité aux enfants qui fréquentent les services de la petite enfance de participer aux activités de la classe** (5% l'organisent avant la rentrée, 3% après et 1% avant et après) ;
- 9% des participants affirment **prendre contact avec les milieux d'accueil ou l'accueillant que l'enfant aurait éventuellement fréquenté dans le but de mieux connaître l'enfant** (dont 4% avant la rentrée, 3% après et 1% avant et après) ;
- 6% des participants **invitent le personnel du milieu d'accueil à venir visiter la classe** (dont 4% avant la rentrée, 1% après et 0,5% avant et après la rentrée) ;
- 5,5% des participants vont visiter un milieu d'accueil (dont 4% avant la rentrée, 1% après la rentrée et 0,5% avant et après la rentrée) ;

- 5,5% des participants **organisent des échanges avec les milieux d'accueil afin de mieux connaître leur projet éducatif et s'assurer d'une continuité** (dont 3% avant la rentrée, 2% après la rentrée et 0,5% avant et après la rentrée).

Voit-on des différences dans la mise en place de pratiques entre implantations en fonction de la taille, du réseau, de la province ou de l'indice socio-économique (SES) ?

Pour répondre à cette question nous avons utilisé les quatre sous-échelles créées à partir des items des pratiques transitionnelles et réalisé des analyses corrélationnelles et de la variance.

L'influence de la taille des implantations

Tableau 12 : Corrélations entre la taille des implantations et la mise en place de pratiques transitionnelles

| | <i>Pratiques de Familiarisation</i> | <i>Pratiques de communication avec les MA</i> | <i>Pratiques de haute intensité</i> | <i>Pratiques de basse intensité</i> |
|-------------------|-------------------------------------|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <i>Taille</i> | -0,07811 | -0,01153 | -0,04971 | 0,07498 |
| <i>p > r </i> | 0,0410* | 0,7633 | 0,1938 | 0,0498* |
| <i>N</i> | 685 | 685 | 685 | 685 |

*p < 0,05

La taille de l'implantation n'aurait pas d'influence sur l'utilisation de pratiques de haute intensité et sur les pratiques de communication avec les MA. Étant donné le peu de pratiques rapportées en moyenne (respectivement 4,36 sur 13 et 0,38 sur 4) à ces deux sous-échelles dans l'échantillon, il n'est pas surprenant de ne pas avoir de lien avec la taille. Par contre, la taille des implantations est associée avec la mise en place des pratiques de familiarisation et des pratiques de basse intensité. Plus les implantations sont petites et plus les professionnels déclarent utiliser des pratiques de familiarisation. Par contre, plus les écoles sont grandes et plus les professionnels mettent en place des pratiques de basse intensité.

L'influence du réseau

Tableau 13 : Analyse de variance entre les réseaux par rapport à la mise en place de pratiques transitionnelles

| | <i>Moyenne</i> | <i>Pr > F</i> | <i>N</i> |
|---|----------------|------------------|----------|
| <i>Pratiques de familiarisation</i> | 6,8134 | 0,1241 | 684 |
| <i>Pratiques de communication avec les MA</i> | 1.7663 | 0.1632 | 684 |
| <i>Pratiques de haute intensité</i> | 2,0255 | 0.4657 | 684 |
| <i>Pratiques de basse intensité</i> | 3.2015 | 0.1437 | 684 |

Il n'y a pas de différence significative entre les moyennes, il est donc peu probable que le réseau d'enseignement influence la mise en place de pratiques quelles qu'elles soient.

Tableau 14 : Analyse de variance entre les provinces par rapport à la mise en place de pratiques transitionnelles

| | Moyenne | Pr > F | N |
|---|---------|------------------------|-----|
| <i>Pratiques de familiarisation</i> | 23,6537 | <,0001*** | 684 |
| <i>Pratiques de communication avec les MA</i> | 0,2758 | 0,9232 | 684 |
| <i>Pratiques de haute intensité</i> | 7,8690 | 0,0105* | 684 |
| <i>Pratiques de basse intensité</i> | 3,9975 | 0,0327* | 684 |
| | | *p < 0,05 ***p < 0,001 | |

L'analyse de variance ci-dessus montre qu'il existe une différence significative entre les provinces quant à la mise en place moyenne de pratiques de familiarisation, de pratiques de haute intensité et de pratiques de basse intensité. Il n'existe par contre probablement pas de différence significative entre les provinces par rapport aux moyennes de pratiques de communications avec les milieux d'accueil.

Voici les moyennes par province des 3 sous-échelles pour lesquelles il existe des différences significatives :

Tableau 15 : Moyennes et écart-types des trois sous-échelles significatives

| | | N | Moy. | Écart-type |
|-----------------------|------------------------------|-----|---------|------------|
| <i>Bruxelles</i> | Pratiques de familiarisation | 199 | -1,2434 | 1,5635 |
| | Pratiques de haute intensité | 199 | -1,2793 | 1,7464 |
| | Pratiques de basse intensité | 199 | 0,5232 | 1,2051 |
| <i>Brabant Wallon</i> | Pratiques de familiarisation | 65 | -0,2279 | 1,9784 |
| | Pratiques de haute intensité | 65 | -0,7374 | 1,9567 |
| | Pratiques de basse intensité | 65 | 0,9830 | 1,4850 |
| <i>Hainaut</i> | Pratiques de familiarisation | 131 | -1,0240 | 1,8009 |
| | Pratiques de haute intensité | 131 | -0,8291 | 1,5747 |
| | Pratiques de basse intensité | 131 | 0,4913 | 1,1822 |
| <i>Liège</i> | Pratiques de familiarisation | 182 | -0,3222 | 1,8705 |
| | Pratiques de haute intensité | 182 | -0,8456 | 1,5083 |
| | Pratiques de basse intensité | 182 | 0,6580 | 1,3518 |
| <i>Luxembourg</i> | Pratiques de familiarisation | 59 | -0,9499 | 1,5944 |
| | Pratiques de haute intensité | 59 | -0,8425 | 1,3340 |
| | Pratiques de basse intensité | 59 | 0,3263 | 1,2695 |
| <i>Namur</i> | Pratiques de familiarisation | 49 | -0,3730 | 1,9274 |
| | Pratiques de haute intensité | 49 | -0,4879 | 1,3236 |
| | Pratiques de basse intensité | 49 | 0,8349 | 1,2433 |

Les professionnels de la région bruxelloise déclarent mettre en place en moyenne moins de pratiques de familiarisation et de haute intensité que les professionnels des autres provinces. Depuis les années 2000, il existe dans certaines communes bruxelloises, surtout les plus pauvres, un boom démographique important générant une pénurie de places dans les écoles fondamentales. Les écoles se voient ainsi obligées d'augmenter le nombre d'élèves par classe en adoptant pour le maternel les normes du primaire et/ou à sacrifier certains espaces collectifs au profit de nouvelles classes (Humblet, 2011). Ces modifications, obligeant les écoles à « bricoler », peuvent avoir des conséquences sur la qualité d'accueil dont la qualité des pratiques mises en œuvre lors de l'entrée à l'école maternelle. En effet, Bruxelles avec 49% de professionnels déclarant avoir au moins 26 enfants par classe est en tête du classement du plus grand nombre d'enfants par classe. Ce qui est confirmé par Humblet (2011, p.7) « *c'est ainsi que les classes d'accueil pour les enfants âgés de 2,5 ans atteignent souvent une taille de groupe inacceptable de 30 à 35 enfants en fin d'année* ». En lien avec la croissance de la population en âge de fréquenter l'école, à Bruxelles on retrouve 60% des professionnels qui déclarent prendre en charge une classe spécifiquement d'accueil contre 37% dans l'ensemble de l'échantillon. Ce type de regroupement d'enfants de 2,5 ans associé à une gestion de grands groupes peut entraver la mise en place de pratiques transitionnelles qui nécessite du temps. Effectivement, il est sans doute moins aisé par exemple d'effectuer des pratiques de familiarisation pour chacun des enfants d'une classe d'accueil en surnombre plutôt que pour les quelques élèves qui se retrouveraient avec des enfants ayant déjà une expérience scolaire. De plus, si la pénurie de places oblige les écoles à rassembler plus d'enfants au sein d'un même local, il se peut que la taille du local en lui-même entrave la mise en place de pratiques qui permettraient aux parents d'être auprès de leur enfant lors des premiers jours d'école. Enfin, il y a sur Bruxelles un nombre important d'enfants allophones ne maîtrisant donc ni le français, ni le néerlandais dans les classes d'accueil (Janssens, 2008). Le nombre de difficultés auxquelles les professionnels des écoles bruxelloises sont soumis entrave sans doute la mise en place de pratiques d'autant plus essentielles pour les familles les plus vulnérables. Cependant, même dans ce contexte difficile, certains professionnels déclarent mettre en place un nombre relativement important de pratiques professionnelles. Même s'ils sont minoritaires, ils montrent que des actions sont possibles. Une analyse de cas plus approfondie dans la deuxième étude qui fait suite à l'enquête devrait permettre de mieux comprendre les leviers qu'ils ont pu mobiliser et les conditions mises en place tout en reconnaissant la nécessité d'assurer de meilleures conditions d'accueil pour tous.

Tableau 16 : Analyse de variance entre les SES par rapport à la mise en place de pratiques transitionnelles

| | Moyenne | Pr > F | N |
|---|---------|----------|-------------|
| <i>Pratiques de familiarisation</i> | 7,0985 | 0,1137 | 684 |
| <i>Pratiques de communication avec les MA</i> | 1,9409 | 0,1363 | 684 |
| <i>Pratiques de haute intensité</i> | 0,8008 | 0,7394 | 684 |
| <i>Pratiques de basse intensité</i> | 10.8009 | 0.0014** | 684 |
| | | | ** p < 0,01 |

Une différence significative est observée entre les moyennes pour l'échelle concernant les pratiques de basse intensité.

Tableau 17 : Moyennes des pratiques de basse intensité des implantations avec SES faible

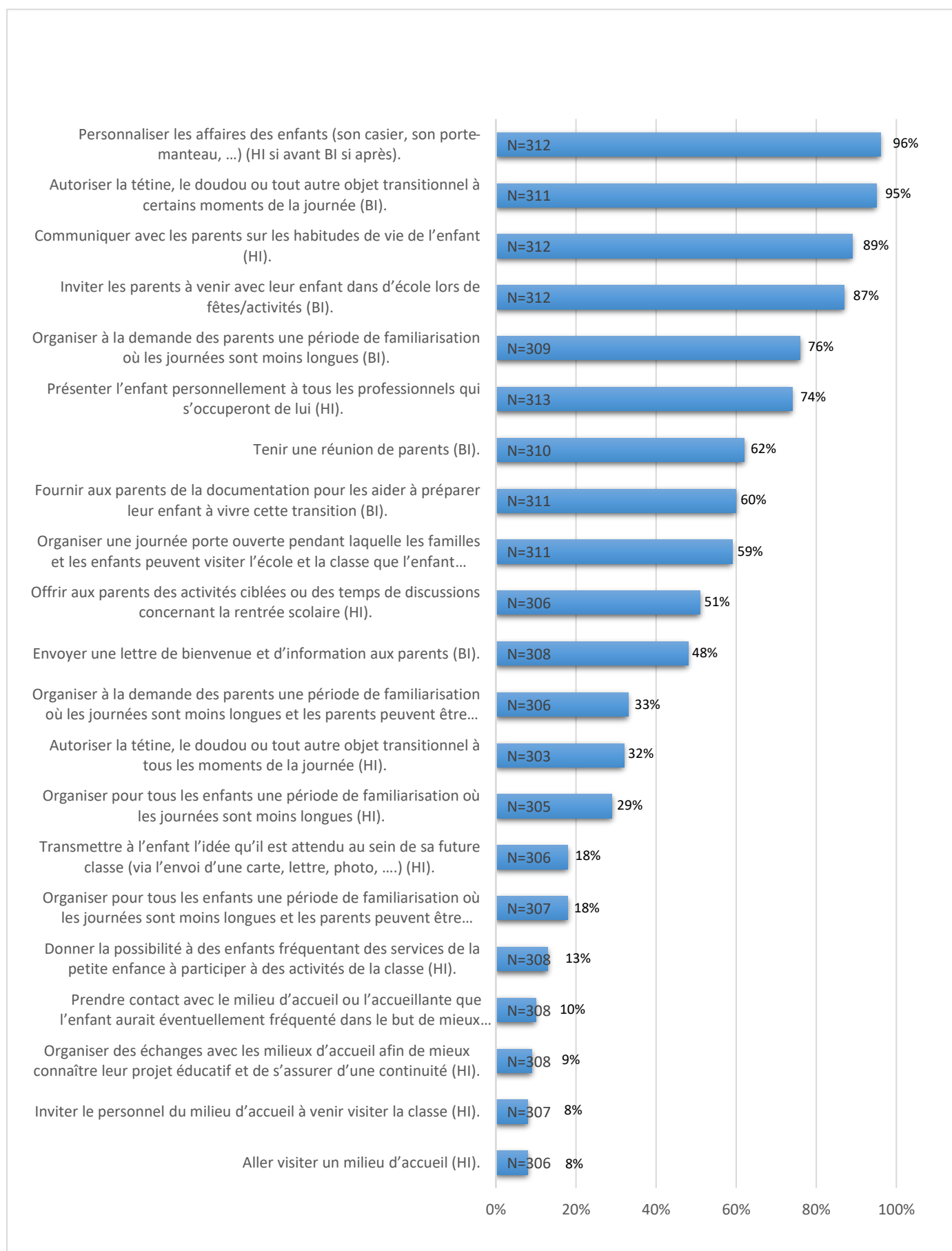
| | | N | Moy. | Écart-type |
|-------------------|------------------------------|-----|--------|------------|
| <i>SES faible</i> | Pratiques de basse intensité | 200 | 0,3253 | 1,2588 |
| <i>SES moyen</i> | Pratiques de basse intensité | 247 | 0,7156 | 1,2306 |
| <i>SES élevé</i> | Pratiques de basse intensité | 238 | 0,7163 | 1,3301 |

Avec une moyenne à 0,33, il apparaît que les pratiques de basse intensité sont deux fois moins mises en place dans les établissements ayant un indice SES faible que pour les établissements avec un indice SES moyen ou élevé dont les moyennes, approchant 0,72, sont les mêmes. Ce résultat est cohérent avec la littérature qui montre que ce sont les familles les plus précarisées qui reçoivent le moins de pratiques de transition alors que ce sont elles qui en bénéficieraient le plus (Pianta & Kraft-Sayre, 2003 ; Schulting & al., 2005). Il peut cependant sembler aller à l'encontre des résultats présentés au point 4.3.4. qui montrent que c'est dans ces établissements que les professionnels déclarent disposer du plus grand nombre de conditions favorables à la mise en place de pratiques transitionnelles. Les pratiques de communication avec les MA et de haute intensité y sont d'ailleurs légèrement supérieures à celles observées dans les établissements de SES moyen et élevé. Il est possible que l'absence de significativité soit due au peu d'occurrences de ces pratiques.

4.3.6. Quid du leadership ?

Les directions ont été interrogées sur les pratiques dans lesquelles elles sont impliquées avant la rentrée. Voici les fréquences obtenues :

Figure 8 : Fréquences des pratiques dans lesquelles les directions déclarent être impliquées avant la rentrée



Les déclarations des directions quant aux pratiques les plus répandues ou non sont relativement similaires à celles des professionnels. En guise d'exemple les quatre pratiques les plus souvent rapportées par les directions sont les mêmes que chez les professionnels. Ces résultats soulèvent de nouvelles questions qui mériteraient des investigations complémentaires. Ainsi, de quelle manière les directions sont-elles impliquées dans des pratiques telles que personnaliser les affaires des enfants, autoriser la tétine à certains moments, ... qui semblent plutôt du ressort des enseignants, des puériculteurs et autres assistants ? Comment est perçue par les professionnels cette implication déclarée des directions ?

Cinq pratiques en lien avec la communication avec les milieux d'accueil sont les moins utilisées selon tant les directions que les professionnels. Par ailleurs, certaines pratiques telles que « Fournir aux parents de la documentation pour les aider à préparer leur enfant à vivre cette transition » sont davantage indiquées par les directions que par les professionnels. Cela reflète une responsabilité et une répartition différentes des tâches qui entraînent aussi une implication différenciée dans l'organisation et la gestion de la transition.

L'implication déclarée des directions est-elle liée aux pratiques déclarées mises en place par les professionnels ?

Pour répondre à cette question, six sous-échelles des pratiques transitionnelles déclarées mises en place ont été créées :

- Pratiques de haute intensité avant la rentrée
- Pratiques de basse intensité après la rentrée
- Pratiques de haute intensité après la rentrée
- Pratiques de basse intensité après la rentrée
- Pas organisées pas mon école
- Je ne sais pas

Les analyses corrélationnelles entre l'indice synthétique de l'implication déclarée des directions dans l'utilisation de pratiques avant la rentrée et les sous-échelles des pratiques transitionnelles mises en place indiquent un lien. Deux corrélations positives statistiquement significatives avec les pratiques de haute et de basse intensité sont observés et une corrélation négative statistiquement significative avec le fait que la pratique n'est pas organisée.

Tableau 18 : Corrélations entre les pratiques dans lesquelles les directions sont impliquées avant l'entrée à l'école et la mise en place de pratiques transitionnelles

| | <i>Prat. haute intensité AVANT</i> | <i>Prat. basse intensité AVANT</i> | <i>Prat. haute intensité APRÈS</i> | <i>Prat. basse intensité APRÈS</i> | <i>Pas organisées</i> | <i>Je ne sais pas</i> |
|-----------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| <i>Implication des directions</i> | 0,16205 | 0,27143 | -0,02321 | -0,07444 | -0,12194 | 0,00999 |
| <i>p > r </i> | <,0006*** | <,0001*** | 0,6241 | 0,1156 | 0,0098*** | 0,8331 |
| <i>N</i> | 448 | 448 | 448 | 448 | 448 | 448 |

***p < 0,001

Dans les écoles où il y a un nombre plus important de pratiques dans lesquelles les directions déclarent être impliquées avant la rentrée il y a significativement plus de pratiques de haute et de basse intensité avant la rentrée. Dans ces écoles, il y a aussi moins de professionnels qui déclarent que les pratiques ne sont pas organisées. L'implication des directions semble donc liée aux pratiques dans lesquelles les professionnels sont eux-mêmes impliqués.

5. Réponses aux questions ouvertes et commentaires présents dans les questionnaires : Analyse qualitative

En plus des réponses aux questions fermées, 736 professionnels en milieu scolaire et 356 directions ont pris le temps de faire des commentaires et d'exprimer des souhaits dans les questions ouvertes. L'analyse de leur contenu donne un éclairage complémentaire au traitement des données quantitatives.

5.1. Pratiques transitionnelles déclarées au sein des commentaires

De manière générale et en cohérence avec les réponses aux questions fermées, peu de commentaires des directions et des professionnels du maternel portent sur les pratiques transitionnelles, et ce quelles que soient les régions concernées (Bruxelles, Brabant-Wallon, Hainaut, Liège, Luxembourg, Namur). Toutefois, les quelques commentaires montrent que l'idée d'anticiper la rentrée fait son chemin et que des pratiques commencent à être mises en place en ce sens.

5.1.1. L'organisation d'une « pré-rentrée »

De nombreux établissements (directions et professionnels en milieu scolaire) déclarent organiser une pré-rentrée peu de temps avant la rentrée officielle de l'enfant. Les enfants et leurs parents ont l'occasion, durant cette journée, de visiter leur future école/classe, d'échanger avec l'enseignant à propos du fonctionnement de la classe d'accueil, du déroulement de la journée, du matériel à apporter, du règlement d'ordre intérieur, du projet pédagogique, etc. Dans certains établissements, les parents viennent déposer les effets personnels de l'enfant ce jour-là (lingettes, mouchoirs, couvertures, coussins, etc.). Cela permet, selon les professionnels, de rencontrer les enfants et leurs parents dans une atmosphère plus détendue. La rentrée du premier septembre se déroule de manière plus sereine pour tout le monde. Bien souvent, là où elle est organisée, cette journée de pré-rentrée est planifiée par la direction qui se charge d'organiser la visite de l'école et de présenter les professionnels qui prendront en charge l'enfant.

« Nous organisons une pré-rentrée la veille de la rentrée des classes afin de permettre aux enfants de découvrir leur future classe et les futures institutrices. Les parents peuvent aussi à ce moment poser toutes leurs questions » (Instituteur, Bruxelles).

« Depuis que notre école organise une pré-rentrée (1 ou 2 jour(s) avant la rentrée), le vrai jour se déroule un peu plus sereinement. Pré-rentrée = temps donné sur la journée où les enfants et les

parents peuvent venir en classe (objectif : se rencontrer/poser des questions) » (Instituteur, Bruxelles).

« Nous avons organisé avec l'institutrice une matinée fin du mois d'août pour que les parents et enfants viennent découvrir la classe, nous voir une première fois et aussi pour apporter tout le matériel demandé. Cela dégorge énormément le premier jour d'école » (Puériculteur, Namur).

Lorsque l'enfant entre à l'école en cours d'année, certains établissements invitent les parents à venir avec l'enfant à l'accueil ou en fin de journée avant l'entrée officielle de ce dernier. Dans certains cas, cela se fait à la demande des parents. Des directeurs de la région de Namur mentionnent que les parents ont l'occasion, durant ces moments d'accueil, de prendre part aux ateliers libres avec les enfants. Selon eux, cette formule semble être appréciée par les parents.

« Nous privilégions une disponibilité pour les parents pour une visite au moment de l'accueil du matin afin de prendre la température de la classe et voir le lieu vivant. La titulaire ou la puéricultrice prend le temps de répondre à toute question et de s'informer sur l'enfant. Celui-ci peut jouer ou se joindre à un atelier libre pendant ce temps si souhaité. Cette formule est fort appréciée des parents » (Direction, Namur).

« L'accueillante prend le temps d'expliquer une journée en faisant vivre à l'enfant un atelier avec ses parents, quelques jours avant son entrée à l'école. Ces parents reviennent vers moi en étant ravis » (Direction, Namur)

5.1.2. Une rentrée scolaire progressive

Plusieurs professionnels estiment que la transition entre les milieux d'accueil, le domicile et l'école maternelle serait plus douce et moins brutale si l'enfant ne venait dans un premier temps à l'école qu'en matinée, afin de familiariser progressivement ce dernier à la vie scolaire. Néanmoins, cela n'est pas toujours réalisable et compatible avec l'emploi du temps des parents. Selon les professionnels, les enfants restent pour la plupart à l'école toute la journée et beaucoup fréquentent la garderie dès les premiers jours d'école. Un constat de professionnels qui serait à vérifier. Dès lors, plutôt que de réfléchir à la manière dont l'école pourrait s'adapter à cette réalité liée au monde du travail, les professionnels estiment qu'il est préférable que les enfants ne fréquentent l'école qu'en matinée. Notons à ce sujet que les milieux d'accueil conseillent un accompagnement de l'enfant par ses parents dans la découverte de son nouveau lieu de vie avec une fréquentation réduite lors des premiers jours, suivie d'une augmentation progressive. À terme, ils accueillent les enfants toute la journée sans que cela ne pose nécessairement question et en veillant autant que possible à une prise en charge globale sans discontinuité.

« Quand l'enfant à l'âge de rentrer à l'école nous conseillons des demis journées pour commencer (8h à 12h) mais c'est compliqué pour les parents. Ils font donc très vite des journées complètes avec des garderies » (Institutrice, Liège).

« Pour les classes d'accueil et première maternelle, l'idéal est de venir uniquement le matin. C'était le cas au début de ma carrière. Très peu restaient manger à l'école et peu de petits revenaient l'après-midi. Maintenant tous viennent toute la journée et vont en plus à la garderie. Ce n'est pas

évident en étant seule de s'occuper de la sieste et des activités pour les plus grands. Idem quand il est nécessaire de changer les langes » (Institutrice, Liège).

« De courtes matinées organisées pour les 2 ans et demi pour les familiariser gentiment à l'école voilà une très bonne idée MAIS SANS LES PARENTS. Toute une journée c'est bien trop long pour eux surtout s'ils n'ont pas fréquenté de crèche avant. Très souvent le passage en maternel est mal vécu par les 2 ans et demi, trop brutal par rapport à la crèche ou au cocon familial » (Institutrice, Luxembourg).

5.1.3. La remise d'un document informatif aux parents en début d'année

Certaines directions et certains professionnels du milieu scolaire mentionnent qu'ils remettent un dossier aux parents en début d'année visant à répondre aux interrogations et craintes des parents les plus fréquentes : explication des habitudes de la classe, déroulement et moments clés de la journée, matériel à apporter, etc. Cela permet, selon eux, de rassurer les parents inquiets mais aussi de leur exprimer les attendus scolaires. Néanmoins quelles sont sur les conséquences d'une information sur les attendus de l'école, pouvant avoir l'effet non désiré d'aller à l'encontre d'un échange bidirectionnel nécessaire à la mise en place d'une relation de confiance réciproque ? Comment les interrogations et les craintes des parents ont-elles été récoltées auprès de ces derniers ? ; comment rendre compte de la diversité des craintes et interrogations des parents ? En recourant à ce genre de démarche, ne risque-t-on pas de ne recenser que les craintes et interrogations des familles les plus proches de la culture scolaire qui osent davantage s'exprimer ? Ne risque-t-on pas de considérer que tous les parents ont les mêmes craintes et qu'ils se posent les mêmes questions, sans tenir compte des demandes particulières de chaque parent pris individuellement ? Autant de questions à prendre en compte dans les études de cas de la deuxième partie de l'étude.

« Nous avons édité un petit feuillet pour bien vivre ma rentrée avec des petites infos pratiques (taille cartable, vêtements, ...) » (Institutrice, Bruxelles).

« Je donne un document aux parents pour expliquer l'adaptation et les habitudes de la classe ainsi que les objets à apporter pour les premiers jours comme la couverture, des vêtements de rechange, une collation saine, une gourde d'eau, ... » (Institutrice, Liège).

« Les parents reçoivent un livret explicatif sur la vie de notre école maternelle dans lequel nous avons recensé les interrogations et craintes les plus fréquentes. Cela permet de rassurer les parents inquiets » (Direction, Namur).

« Information aux parents (lettre à envoyer en août). (Quelle classe, nom de l'institutrice, local où se présenter le 1er jour, ce que l'on attend d'eux) » (Institutrice, Bruxelles).

5.1.4. Une classe d'accueil ouverte aux parents ?

À la lecture des commentaires des participants, on se rend compte que les professionnels n'acceptent pas toujours que les parents entrent en classe lors des moments d'accueil et de retrouvailles. Les réponses aux questionnaires montrent que 536 professionnels (sur 692) déclarent que les parents peuvent entrer en classe au moment de l'accueil. Par contre, en ce qui concerne les moments de

retrouvailles, seuls 194 professionnels (sur 693) tolèrent la présence des parents en classe (renvoi à la source). Certains établissements limitent la présence des parents en classe. Il est attendu des parents qu'ils patientent devant la porte de la classe, dans la cour de récréation ou encore dans le réfectoire. Les raisons évoquées pour justifier cette interdiction sont multiples : certains professionnels estiment qu'une présence prolongée des parents en classe rend la séparation parent/enfant plus difficile car les parents transmettent leurs angoisses à l'enfant. Certaines réactions des parents sont également perçues comme dérangeantes et intrusives par les professionnels : ils s'emparent des jeux sans autorisation, ils se permettent de faire des remarques aux autres enfants, etc. Leur présence dans la classe provoquerait même, selon les dires de certains professionnels, des conflits. On peut se demander si la difficulté d'aller à la rencontre des familles et de travailler sous leur regard ne joue pas également un rôle important dans les prises de décision.

« Depuis quelques années les parents ne rentrent plus en classe. Certains parents traînent, ce qui complique la séparation. D'autres prennent des jouets de la classe qui ne sont pas sur les tables parce que leur enfant en a envie. Certains se permettent de faire des remarques aux autres enfants » (Institutrice, Bruxelles).

« Pour le bien-être des autres enfants, nous évitons que les parents d'un petit nouveau restent dans l'école » (Direction, Bruxelles).

« Limiter la présence des parents en classe car ils transmettent leur angoisse à l'enfant » (Direction, Namur).

« Nous trouvons que les parents n'ont pas à rentrer dans les classes (on évite bien des conflits) mais nous restons ouverts pour les écouter » (Institutrice, Luxembourg).

« Les parents peuvent rentrer dans ma classe pour tout renseignement mais n'y restent pas pour assister aux moments d'accueil. Idem pour la fin de journée » (Institutrice, Namur).

« Ne pas permettre aux parents de rentrer tous en même temps dans la classe car cela perturbe énormément les enfants et la séparation est nettement plus difficile » (Puéricultrice, Hainaut).

Certains rares établissements déclarent tout de même accueillir les parents dans la classe lors de l'accueil car cela permettrait de rassurer et de mettre en confiance à la fois les parents et leurs enfants.

« Dans les classes d'accueil, nous organisons tous les jours une activité libre de 8h40 à 9h10. Durant cette période, les parents peuvent observer leur enfant. Identiquement, les futurs élèves à cette occasion peuvent également passer une demi-heure en classe sous l'œil de leurs parents [...] Dans notre école, la rentrée des petits d'accueil ne pose en général aucun souci car les parents peuvent prendre un peu de temps à l'accueil pour que l'enfant se sente en confiance, nous prenons aussi du temps pour bien rassurer les parents et quand l'enfant sent que leur maman ou papa est confiant, cela se passe beaucoup mieux » (Direction, Namur).

« Permettre aux parents de venir déposer et rechercher leur enfant en classe et laisser les accueillantes de la garderie s'occuper de ceux qu'on ne vient pas chercher, en fin de journée, afin qu'ils n'attendent pas tristes que leurs parents qui travaillent plus tard, viennent les chercher dans la cour de récréation. Essayer de garder un climat comme chez les gardiennes ou crèche... » (Institutrice, Brabant-Wallon).

Néanmoins, parmi les professionnels qui déclarent autoriser les parents à entrer dans la classe, nombreux sont ceux qui demandent aux parents de ne pas trop s'attarder et/ou autorisent ces derniers à rentrer en classe durant les premières semaines uniquement.

5.1.5. Collaboration crèche-école maternelle ?

Certains établissements (peu nombreux comme le montre l'état des lieux) déclarent collaborer avec un/des milieu(x) d'accueil proches de l'école. La collaboration s'organise sous différentes formes. Les enfants qui sont en milieu d'accueil viennent par exemple en familiarisation dans la classe avec leur puériculteur. Dans d'autres cas, les professionnels du milieu d'accueil sont présents dans la classe le premier jour d'école. Certaines écoles organisent, une fois par mois, des activités en classe d'accueil pour les enfants de la crèche (grande section). Des visites de la classe d'accueil par les enfants de la crèche accompagnés de leur puériculteur sont également organisées dans plusieurs écoles. Aussi, certains établissements déclarent entretenir des contacts réguliers avec les professionnels du milieu d'accueil avoisinant et en connaissent le projet pédagogique. Quelques rares écoles disposent d'un milieu d'accueil en leur sein, facilitant ainsi une collaboration étroite entre les professionnels du milieu scolaire et les professionnels du milieu d'accueil.

« J'ai de la chance en tant que puéricultrice de posséder à moi toute seule une classe où je peux accueillir les enfants dès leurs 2,5 ans pas plus de 14 enfants, je travaille en équipe avec les institutrices, ce qui me permet de rendre le plus possible les enfants autonomes et leur donner envie de venir à l'école, au fur et à mesure des rentrées dans l'année les institutrices reprennent les enfants qui sont restés au moins 4 mois ou plus chez moi. Nous formons une superbe équipe » (Puéricultrice, Luxembourg).

« Notre classe se situe dans le même bâtiment que la crèche, ce qui permet une collaboration étroite si l'enfant vient de cette crèche » (Institutrice, Namur).

5.1.6. Des pratiques transitionnelles spécifiques et individualisées

Certains professionnels et directions mentionnent également que les pratiques transitionnelles mises en place doivent répondre aux besoins de chaque enfant pris individuellement. L'intérêt porté au parcours de chaque enfant est primordial pour répondre au mieux aux besoins de chacun et faciliter ainsi la transition. On retrouve là l'idée selon laquelle les pratiques transitionnelles de haute intensité, c'est-à-dire les pratiques individualisées (Rous, Hallam, McCormick & Cox, 2018) sont considérées comme les plus efficaces particulièrement en termes de collaboration (Pianta, Cox, Taylor, & Early, 1999).

« Chaque rentrée est une nouvelle expérience. Le modus operandi est connu mais des rituels varient en fonction des réactions des enfants et parents qui arrivent » (Institutrice, Bruxelles).

« Tout dépend des enfants et de leurs besoins affectifs » (Institutrice, Liège).

« Au sujet de la crèche ou du passé de l'enfant, je sais si chaque enfant a vécu en collectivité. Je demande aux parents de m'expliquer comment cela se passait (la séparation, les habitudes, les

activités organisées...). Je m'intéresse au parcours de l'enfant qui arrive dans ma classe » (Institutrice, brabant-wallon).

« Avoir un petit cahier (avant leur rentrée) qui reprendrait le vécu de chaque enfant afin de mieux les comprendre (séparation, enfants placés, problèmes de santé) » (Puéricultrice, Luxembourg).

5.1.7. Les objets transitionnels sont autorisés, oui mais ...

L'accueil du doudou, tétine ou tout autre objet transitionnel, à l'école maternelle est bien souvent identifié par les établissements comme une pratique transitionnelle. Les professionnels et directions se mettent d'accord sur le fait que ces objets sont indispensables afin de rassurer l'enfant et de favoriser la continuité entre le domicile/le milieu d'accueil et l'école maternelle. Alors que ces objets sont considérés comme nécessaires, seulement 60% des professionnels déclarent laisser à disposition constante ces objets, 40% des professionnels semblent donc finalement n'accepter le doudou qu'à certains moments de la journée (angoisses, pleurs, état de fatigue, de tristesse, frustration de l'enfant, moment d'accueil et/ou de sieste). Ces objets sont parfois perçus comme gênant les apprentissages, entravant le développement du langage. Selon plusieurs professionnels, l'abandon de ceux-ci permettrait aux enfants de mieux vivre les activités scolaires. Dès lors, ils incitent les enfants à s'en séparer rapidement afin de leur permettre d'entrer dans une attitude dite « scolaire » (Gasparini, 2012). Certains établissements accueillent ces objets transitionnels à tout moment mais uniquement les premiers jours d'école, puis ne les tolèrent qu'à certains moments de la journée pour arriver à ce que l'enfant s'en débarrasse totalement. Il est également à noter que certaines écoles autorisent parfois le doudou mais pas la tétine ou l'inverse.

« Je suis d'accord qu'ils puissent l'avoir lors de moments de chagrin mais au fur et à mesure le laisser pour certains moments comme la séparation et la sieste » (Puéricultrice, Luxembourg).

« Tétine, doudou autorisé en fonction des besoins de l'enfant mais on essaye au fur et à mesure que l'enfant les dépose dans son bac à doudou pour la sieste mais cela se fait au rythme de chaque enfant » (Institutrice, Namur).

« Quand l'enfant en a besoin sinon on enlève au maximum pour favoriser le développement du langage. Un bocal à doudous est présent en classe. Les enfants peuvent les garder un petit peu mais lorsque nous commençons les rituels, ils sont amenés à les déposer » (Institutrice, Luxembourg).

5.1.8. Une implantation maternelle uniquement

Plusieurs professionnels en milieu scolaire considèrent ce mode organisationnel (implantation maternelle uniquement) comme étant une pratique transitionnelle en soi. Ceux-ci n'ont toutefois pas explicité, dans leurs commentaires, en quoi ce choix organisationnel est favorable, selon eux, à la continuité entre les milieux d'accueil, le domicile de l'enfant et l'école maternelle. Nous pouvons dès lors émettre l'hypothèse qu'au sein des écoles fondamentales comprenant à la fois des classes maternelles et primaires, la direction n'a probablement pas le temps de se consacrer entièrement à la problématique de la transition entre les milieux d'accueil, le domicile et l'école maternelle, étant

donné qu'elle a déjà de nombreux autres objets de préoccupation. Tandis qu'au sein des implantations maternelles, la direction a sans doute plus de temps pour réfléchir à cette problématique avec l'ensemble de l'équipe éducative.

5.1.9. Une implication des parents dans la vie de l'école

L'implication des parents dans la vie de l'école constitue un élément clé retenu par certains participants comme essentiel pour faciliter la transition de l'enfant vers l'école maternelle. Plusieurs établissements déclarent entretenir de nombreux contacts avec les parents, ce qui peut favoriser l'implication des ceux-ci. Ces contacts seraient favorisés par l'organisation de réunions, d'événements, d'activités organisées par l'école (fête de l'école, auberges espagnoles, visites, etc.). Aussi, la présence d'un parent-relais permet aux « nouveaux parents » de découvrir l'école avec leur regard de parent.

« Une maman de la classe d'accueil, qui de façon professionnelle travaille déjà dans l'aide aux familles (relationnels) a proposé ses services de façon bénévole. Elle propose aux nouveaux parents de leur donner des conseils, d'aller boire un café pour les aider à découvrir l'école avec un regard de parent et non comme une institution froide » (Direction, Bruxelles).

5.1.10. L'organisation d'une réunion de préparation

Une réunion de préparation en ce qui concerne la rentrée scolaire au cours de laquelle la direction et l'équipe éducative échangent à propos de l'organisation de la rentrée semble indispensable selon les professionnels. Cette première réunion permet de planifier l'année scolaire, de déjà prendre connaissance des élèves inscrits, mais également de permettre aux professionnels qui ne se connaissent peut-être pas encore de se rencontrer.

« Nous avons une réunion fin août avec tous les enseignants et la direction pour l'organisation de l'année. Nous recevons la liste des classes et il est vrai qu'en classe d'accueil, elle change particulièrement souvent car on continue les inscriptions en cours d'année » (Instituteur, Liège).

« D'habitude nous avons une réunion début juillet avec la directrice des 2ans1/2-8ans où nous pouvons organiser la rentrée suivante. Malheureusement, cette année, la directrice a annulé celle-ci. C'est dommage car cela aurait permis d'éviter certains problèmes rencontrés » ; « La direction n'a pas trouvé opportun de me, nous (équipe) rencontrer afin d'organiser la rentrée. Dès le premier jour, différents problèmes d'organisation en ont découlé, dont plusieurs ont persisté et ont pesé sur mon énergie » (Instituteurs, Bruxelles).

« N'étant pas conviée à la réunion de préparation, j'ai fait connaissance de ma nouvelle collègue et des nouveaux enfants à la rentrée » (Puériculteur, Luxembourg).

5.2. Directions et professionnels en milieu scolaire ont-ils des attentes envers l'enfant de 2,5 ans ?¹⁰

Un nombre considérable de professionnels et directions d'établissement estiment que l'enfant, pour pouvoir entrer à l'école maternelle, devrait disposer de prérequis.

« Nous avons eu beaucoup d'enfants qui n'étaient pas préparés à leur rentrée scolaire tant au niveau relationnel, à l'apprentissage de la propreté, à l'autonomie, aux difficultés de communication et d'échanges vu la différence de langue parlée à la maison et à l'école ! Beaucoup d'entre eux ne sont pas prêts à accepter les règles de vie de la classe » (Institutrice, Bruxelles).

La propreté (contrôle des sphincters) constitue pour la majorité des participants un prérequis à l'entrée à l'école maternelle. Les parents devraient selon eux davantage stimuler leur enfant afin que ce dernier soit propre dès son entrée en maternelle. D'après de nombreux professionnels, l'acquisition de la propreté fait partie de l'éducation parentale. Cette acquisition ne relève d'ailleurs pas, selon les enseignants, de leurs missions professionnelles. Le temps que l'enseignant consacre aux changes est considéré par ceux-ci comme du temps perdu. Cet apprentissage constituerait d'ailleurs un frein à l'efficacité pédagogique. Certaines écoles en viennent à refuser d'inscrire un enfant parce qu'il n'est pas propre.

« Nous insistons aussi sur le fait que les apprentissages à la propreté soient acquis, ce qui retarde parfois l'entrée de petits » (Direction, Bruxelles).

« Les frais de garde sont trop élevés, les enfants entrent à l'école trop tôt ils ne sont pas prêts. Trop d'enfants encore en Pampers, nous perdons beaucoup trop de temps à l'apprentissage de la propreté » (Institutrice, Bruxelles).

« De plus en plus d'enfants en Pampers dès l'entrée à l'école maternel ! Alors qu'ils sont censés être propres en arrivant à l'école » (Institutrice, Bruxelles).

« Être +/- propre et que les parents travaillent la propreté à la maison et n'attendent pas que l'école le fasse » (Puéricultrice, Bruxelles).

« Certains parents devraient rester moins longtemps en classe et qu'ils apprennent la propreté à leur enfant avant pas après » (Institutrice, Bruxelles).

« Ce qui est lourd parfois c'est au niveau de la propreté pour les enfants, les parents ne s'impliquent pas ou attendent trop de l'école, j'ai déjà eu une année 11 enfants sur 14 qui portaient un lange ! Sur la matinée je ne fais que de changer les enfants, les crèches pourraient faire un effort aussi pour la propreté. Si on rendait obligatoire la propreté avant de rentrer à l'école beaucoup de parents feraient un effort. La puéricultrice ne sert pas uniquement à changer les langes ! » (Puéricultrice, Luxembourg).

¹⁰ Notons que cette question n'était posée que dans la « version classe » du questionnaire et non dans la « version direction ». Des directions se sont néanmoins exprimées à ce sujet de manière spontanée dans les questions ouvertes.

« La propreté devrait être une condition pour pouvoir rentrer à l'école. Dans un petit établissement comme le nôtre, je suis seule avec la classe et je dois donc m'occuper de changer les langes en plus de tout le reste. Cela ne devrait pas être autorisé » (Institutrice, Namur).

« Exiger que les enfants soient propres dans chaque classe, dans toutes les écoles serait le bienvenu (pour éviter les concurrences). Quelle perte de temps de changer des langes ! Ce n'est pas mon rôle. Au début de ma carrière les petits ne rentraient que quand ils étaient propres et ils en étaient capables. Les enfants sont toujours les mêmes aujourd'hui, ils n'ont pas régressé mais cette entrée en classe avec langes est entrée dans les mœurs alors les parents ne s'inquiètent pas et ils n'essayent pas d'apprendre la propreté. Dommage ! » (Institutrice, Namur).

Or, « l'enfant, entre 2 et 4 ans, se situe dans un stade urétral ou phallique avec, pour faits marquants, l'acquisition de la propreté » (Rémy, 2003, p.31). L'acquisition de la propreté devient possible lorsque l'enfant a atteint divers niveaux développementaux. Ce développement est lié à la maturité de l'enfant : maîtrise des sphincters, prise de conscience de son propre corps, crise d'opposition (Falk & Vincze, 2012). Chaque enfant a également son propre rythme d'acquisition du contrôle des sphincters. En effet, personne ne peut enseigner à l'enfant à être propre. L'acquisition de la propreté relève de la maturité de ces différents stades de développement (Cohen-Solal, 2006). Le soutien de l'enfant par l'adulte durant cette période est primordial. Il faut que ce dernier comprenne que le travail de propreté est celui de l'enfant et que son rôle est de soutenir celui-ci dans sa démarche (Cohen-Solal, 2006). Il ne faut donc en aucun cas forcer un enfant à être propre, au risque de freiner et/ou de perturber cet apprentissage.

La débrouillardise, ce que les participants nomment « autonomie » est également considérée comme un prérequis à l'entrée à l'école maternelle. L'enfant devrait déjà pouvoir, selon plusieurs professionnels, manger seul et proprement, s'habiller seul, ranger ses affaires, reconnaître son cartable, etc.

« Les parents ne préparent pas assez leur enfant à la rentrée scolaire et laissent énormément l'institutrice s'occuper de l'apprentissage de l'autonomie » (Instituteur, Bruxelles).

« Les enfants devraient être capables de manger seuls » (Puériculteur, Liège).

« Savoir monter les escaliers. Savoir boire sans biberons. Savoir manger des morceaux » (Instituteur, Luxembourg).

Aussi, un **minimum de politesse et de respect des règles de vie de la classe, de respect de soi et des autres** serait recherché par certains professionnels.

« Dire bonjour s'il vous plait merci au revoir... Un minimum de politesse » (Instituteur, Brabant-Wallon).

« Savoir respecter des règles » (Instituteur, Hainaut).

« Respecter l'adulte et les autres enfants » (Instituteur, Bruxelles).

La **curiosité** et la **participation active de l'enfant aux activités de la classe** constituent également des notions identifiées par des professionnels comme des critères d'entrée à l'école maternelle.

« Être acteur conscient de ce qui se passe participatif » (Instituteur, Liège).

« Être curieux (pour découvrir, apprendre...) » (Instituteur, Luxembourg).

Une enseignante en région liégeoise mentionne également que l'enfant qui entre en milieu préscolaire devrait déjà, selon elle, **être familiarisé aux horaires de la classe d'accueil (plus de sieste le matin)**.

« Avoir un rythme de sommeil qui colle avec la réalité de la classe (plus de sieste le matin) » (Instituteur, Liège).

La **maîtrise de la langue française**, tant au niveau de la prononciation que de la compréhension, est une attente soulignée par de nombreux établissements lors de l'entrée à l'école maternelle alors qu'aucune proposition du questionnaire n'y fait référence. Le fait que l'enfant comprenne ce qu'on lui dit permettrait à ce dernier d'être rassuré, de diminuer son sentiment d'anxiété et/ou d'abandon. Aussi, le fait d'être un minimum familiarisé avec la langue d'enseignement lui permettrait de se faire comprendre, d'exprimer ses besoins fondamentaux. Soulignons toutefois que développer les compétences langagières des enfants fait partie des compétences attendues des enseignants qui sont particulièrement importantes dans un contexte de diversité : mettre en place une véritable pédagogie de la langue orale, accompagner les enfants allophones dans l'apprentissage du français, prendre en compte le niveau du langage dans la préparation des activités... (Fondation Roi Baudouin, 2019)

« Se faire un minimum comprendre pour ses besoins primordiaux » (Instituteur, Bruxelles).

« Comprendre ce qu'on lui dit pour être rassuré, diminuer l'anxiété, le sentiment d'abandon » (Instituteur, Bruxelles).

« L'enfant ne doit pas parler et comprendre correctement le français mais doit au moins avoir été un peu familiarisé avec la langue de l'enseignement » (Instituteur, Bruxelles).

« S'exprimer un minimum, par quelques mots, gestes... » (Instituteur, Brabant-Wallon).

« Parler et comprendre un MINIMUM le français surtout quand on sait que les enfants et les parents sont nés en Belgique » (Instituteur, Liège).

Relevons aussi que de nombreux professionnels déplorent le fait que les parents ne préparent pas assez leur-s enfant-s à l'entrée à l'école maternelle.

« Au bout de 7ans en accueil et 1ère maternelle, je déplore toujours le fait que les enfants sont parachutés en classe sans avoir été préparés à la maison. Cela génère un sentiment d'anxiété et il est donc beaucoup plus long et difficile de (re)gagner leur confiance. Je constate qu'ils se sentent abandonnés par leurs parents. C'est triste car un peu de préparation les apaiserait fortement » (Instituteur, Bruxelles).

« Préparation (psychologique, affective, autonomie) active par les parents » (Instituteur, Bruxelles).

Le problème dans ce type de raisonnement est de considérer que ce sont aux enfants et aux parents de s'adapter, sans souligner le rôle de l'école et des professionnels. Le travail est envisagé de manière unidirectionnelle dans un système scolaire qui pourrait rester relativement figé. Des auteurs (Van Laere & Boudry, 2019) ont d'ailleurs souligné que de telles pratiques implicites de préparation des enfants dans des écoles préscolaires américaines et canadiennes ont paradoxalement contribué à marginaliser et à stigmatiser davantage des enfants provenant pour la plupart de milieux socio-économiques défavorisés. Dès lors, plutôt que de définir, sur le plan développemental, qui est apte ou non à entrer à l'école (perspective maturationniste), d'attendre une préparation de l'enfant uniquement en dehors de l'école, il s'agirait de changer de perspective en investiguant aussi sur les moyens à mettre en œuvre afin que les écoles se sentent soutenues et « prêtes » à accueillir la diversité des enfants, qu'ils aient ou non fréquenté un milieu d'accueil (perspective interactionniste) (Van Laere & Boudry, 2019).

À ce sujet, d'autres participants considèrent qu'il n'existe pas de prérequis pour entrer à l'école maternelle, mis-à-part l'âge d'entrée de l'enfant. Comme en témoignent les propos qui suivent, chaque enfant arrive à l'école maternelle avec un bagage, une histoire, un vécu différent. Le rôle des professionnels est dès lors de guider progressivement chacun sur le chemin de SON autonomie. L'objectif premier de la classe d'accueil est, selon ces professionnels, le bien-être de l'enfant à l'école et dans la classe en particulier, l'épanouissement de ce dernier. Il s'agit d'accueillir chaque enfant dans sa singularité, de lui donner l'envie d'apprendre et de découvrir de nouvelles choses.

« Tous les enfants sont les bienvenus dans ma classe. S'ils savaient faire tout ça, ils n'auraient pas besoin de moi » (Instituteur, Bruxelles).

« Objectif de la classe d'accueil que l'enfant vienne avec plaisir en classe, qu'il aime venir à l'école. Se séparer de ses parents cela s'apprend » (Instituteur, Bruxelles).

« L'important pour moi c'est que l'enfant ait l'envie de venir à l'école, qu'il se sente bien dans la classe qu'il soit à l'aise, qu'il trouve sa place, que je vois sur son visage qu'il est content d'être là simplement qu'il se sente bien » (Instituteur, Brabant-Wallon).

« L'enfant doit avancer à son rythme, pas d'exigence sur ce que doit savoir faire l'enfant avant son entrée en maternelle » (Instituteur, Hainaut).

« Chaque enfant vient avec un bagage différent et c'est à nous de s'adapter » (Instituteur, Liège).

Parmi les prérequis, notons que certains participants relèvent l'importance que l'enfant soit considéré comme un enfant (pas seulement comme un élève), que ses besoins physiologiques soient respectés par le milieu familial, et qu'il puisse avoir avec lui un objet personnel, une photo ou un autre objet transitionnel faisant le lien avec le milieu familial. Notons par ailleurs qu'une enseignante de la région liégeoise déclare : *« Je ne comprends pas cette question »* (institutrice, Liège). Elle s'oppose ainsi au point de vue exprimé par la majorité de ses collègues et remet en question la **croissance** selon laquelle certaines compétences pourraient être acquises par tous les enfants dès leur entrée à l'école

maternelle. De fait, il n'existe aucun prérequis d'entrée à l'école maternelle en FWB. Comme le relèvent une minorité de participants, cette croyance peut aller à l'encontre du respect des besoins et des rythmes individuels de chaque enfant (Pirard, 2019). Cette exigence de précocité est contreproductive car elle exerce une pression, une stigmatisation à la fois sur les enfants et leurs familles. Considérer l'enfant de deux ans et demi comme étant « prêt ou non » à entrer à l'école maternelle revient dès lors à mettre certaines familles en porte-à-faux avec cette culture exclusivement scolaire. « *En constituant d'emblée un système d'évaluation des élèves, des attentes scolaires précoces mettent en difficulté toute une partie d'entre eux* » (Garnier, 2019, p.3). Tout l'enjeu consiste à dénaturer ces catégorisations selon l'âge et à **considérer la question d'un enfant « prêt » à entrer à l'école maternelle comme réfutable**. En effet, cette question risque d'engendrer des pratiques d'exclusion ou de disqualification des enfants jugés « non prêts ». Les enfants jugés « aptes à entrer à l'école maternelle » sont en réalité souvent ceux qui sont le plus familiers à la culture scolaire. À l'inverse, les enfants n'ayant pas bénéficié d'expériences familiales, culturelles les préparant à cette norme scolaire risquent d'en être exclus (Carlton & Winsler, 1999).

5.3. Conditions à l'instauration de pratiques transitionnelles

5.3.1. Du personnel adapté, qualifié et bénéficiant d'une certaine expérience en classe d'accueil

Parmi les conditions évoquées par les participants, **la présence de personnel qualifié et bénéficiant d'une certaine expérience en classe d'accueil** est mentionnée par plusieurs professionnels. Forts de leur expérience, les professionnels experts seraient mieux armés (que les professionnels novices) pour gérer les réactions diverses des parents, répondre à leurs questions, les rassurer, etc. De leur côté, les parents seraient davantage rassurés face à un professionnel qu'ils connaissent déjà (enfants aînés déjà passés par là) et ils feraient davantage confiance à une personne disposant d'une certaine expérience dans le milieu.

« *Étant temporaire prioritaire, je n'ai pas eu l'occasion de participer à la rentrée 2018. Cependant, je dirai que c'est surtout l'expérience des institutrices qui joue le rôle le plus essentiel lors des rentrées en classe d'accueil (gestion des réactions de l'enfant, rassurer les parents, etc.)* » (Institutrice, Liège).

« *Vu mon ancienneté au sein de l'école, la rentrée scolaire se passe toujours bien car les parents ayant eu déjà un aîné qui est passé par la classe d'accueil, ils me font entièrement confiance et ils sont rassurés que l'institutrice puisse bénéficier de mon aide* » (Puéricultrice, Liège).

5.3.2. Une communication mutuelle et réciproque entre les professionnels et les familles

Relevons aussi que, pour que la communication soit mutuelle et réciproque, les professionnels en milieu scolaire doivent également faire confiance aux parents qui connaissent leur(s) enfant(s). Or,

bien souvent, les professionnels en milieu scolaire n'envisagent cette relation que de manière unilatérale : les parents doivent leur faire confiance...

« J'ai bien trop souvent connu des enfants rois et sans structure. Certains parents essayent de m'imposer leurs règles. Peu de parents me font confiance en début d'année » (Institutrice, Bruxelles).

« Chaque année, la rentrée des petits est de plus en plus éprouvante et leur acclimatation à l'école est de plus en plus longue, la plupart d'entre eux ne sont pas socialisés ni propres et quittent pour la première fois les parents, les parents ne les préparent pas non plus à cette étape et font de moins en moins confiance au personnel éducatif et pédagogique et sont de moins en moins collaborant ... » (Institutrice, Bruxelles).

« Parents doivent faire confiance en notre expérience » (Puéricultrice, Bruxelles).

« Faire davantage confiance aux enseignants » (Puéricultrice, Liège).

Or, « il est [...] essentiel que l'enseignant soit capable d'entendre, de rassurer chaque parent et de lui donner des informations tant sur le bien-être global de leur enfant que sur ses apprentissages » (Pirard, 2019 pp.42-43). Les propos qui suivent témoignent de l'importance de cette relation mutuelle et réciproque.

« Le lien entre l'école et la maison, entre les parents et l'enseignant est primordiale pour que l'enfant se sentent en sécurité, en confiance... » (Institutrice, Brabant-Wallon).

« Il est essentiel pour moi d'accorder un temps à chaque parent, à chaque enfant au moment de l'accueil, c'est ainsi que s'établit une relation de confiance entre l'école et la famille » (Institutrice, Luxembourg).

« Importance de communiquer avec les parents et l'enfant avant son entrée à l'école. Visite des lieux, explication du déroulement d'une journée d'école. Habitudes des enfants, infos particulières sur l'état de santé des enfants (allergies, ...), situation familiale, fréquentation d'un milieu d'accueil ou non » (Puéricultrice, Liège).

5.3.3. Une connaissance préalable du nombre d'enfants inscrits et leur date d'entrée à l'école

Une problématique récurrente concernant la transition vers l'école maternelle réside dans le fait que les directions et professionnels ne savent pas toujours prévoir quand un enfant va arriver. Dès lors, il leur est impossible de contacter les parents des futurs élèves pour planifier une période de familiarisation avant la rentrée de l'enfant. Une connaissance préalable des enfants accueillis permettrait, selon les professionnels en question, de débiter l'année plus sereinement et d'organiser un accueil davantage personnalisé, en prenant en compte les besoins de chaque enfant qui arrive (connaissance préalable des spécificités de chacun).

« Assemblée générale la veille de la rentrée pour tout le personnel enseignant, durant laquelle nous recevons (découvrons) la liste des élèves qui seront accueillis... » (Institutrice, Bruxelles).

« Le fait de connaître à l'avance le nombre d'inscrits ainsi que d'avoir leur fiche signalétique nous aiderait à commencer l'année plus sereinement » (Institutrice, Liège).

« Le directeur m'informe toujours de la venue d'un enfant. Mais certains enfants arrivent le lendemain de leur inscription, voire le jour même » (Institutrice, Liège).

« La rentrée est préparée bien à l'avance, pendant mes jours de congés. L'idéal serait de pouvoir prévoir à l'avance l'arrivée d'un nouvel enfant. Malheureusement ce n'est pas toujours le cas » (Institutrice, Namur).

5.3.4. Des moments rémunérés pour préparer la rentrée

Les professionnels déclarent consacrer une grande partie de leur temps libre pour préparer la rentrée scolaire. La préparation de la classe se fait effectivement en amont de la rentrée, durant les vacances scolaires alors que les professionnels ne sont pas rémunérés...

« Cela serait le rêve d'être payé pour préparer la rentrée » (Instituteur, Namur).

« Tout cela se fait bénévolement et les heures payées sont pour l'enfant » (Puériculteur, Liège).

« Temps de présence pour préparer la rentrée ainsi la finir par comptabiliser comme des heures supplémentaires --> on serait riche ! » (Instituteur, Bruxelles).

5.3.5. L'attribution d'une puéricultrice à chaque classe dès le premier jour de la rentrée

La présence d'une puéricultrice en classe d'accueil dès le premier jour de la rentrée est primordiale selon les participants. Cette présence devrait d'ailleurs être systématique selon eux. La collaboration entre les professionnels en milieu d'accueil et les professionnels en milieu scolaire, lorsqu'elle a lieu dans un climat de respect mutuel, permet à chacun de s'enrichir de l'expérience et de l'expertise de l'autre ; ce qui ne peut être que bénéfique dans la prise en compte des besoins fondamentaux de l'enfant. La formation de l'un (en puériculture) étant principalement axée sur le « care » alors que la formation de l'autre (en enseignement) étant surtout centrée sur tout ce qui relève du pédagogique, la collaboration permettrait ainsi de mieux prendre en considération l'enfant dans sa globalité, dans une logique « *educare* » pour autant que la répartition des tâches ne soient pas clivées et hiérarchisées selon une vision binaire qui sépare ce qui concerne le corps et l'esprit (Van Laere, 2017). La création d'un bachelier en éducation de l'accueil de l'enfance en FWB pourrait renforcer cette approche de l'*educare* et sa réalisation dans les classes à l'image des classes passerelles en France (Garnier, 2017).

« Pour chaque classe de maternelle une puéricultrice devrait être attribuée dès le jour de la rentrée et ce jusqu'au dernier jour de juin » (Institutrice, Luxembourg).

« Grâce à la puéricultrice qui a travaillé dans une crèche avant de venir à l'école, je sais mieux ce qui se passe pendant la journée d'un enfant de 2 ans » (Institutrice, Liège).

5.3.6. Des journées pédagogiques spécifiques portant sur la transition vers l'enseignement préscolaire

Enfin, parmi les participants interrogés, un enseignant de la région de Bruxelles nous fait remarquer que les journées pédagogiques portent le plus souvent sur la transition de l'enseignement maternel vers l'enseignement primaire ; rares sont les journées pédagogiques portant sur la transition entre les milieux d'accueil, le domicile et l'enseignement maternel. Une condition essentielle à la mise en place de pratiques transitionnelles de qualité concerne dès lors la sensibilisation des professionnels en milieu d'accueil et en milieu scolaire à cette problématique, par l'intermédiaire des formations initiales et continues, de journées pédagogiques.

5.4. Ressentis des participants concernant l'entrée à l'école maternelle 2018

L'analyse des commentaires a également permis de mieux cerner la manière dont la rentrée à l'école maternelle 2018 était perçue par les professionnels impliqués dans l'accueil et l'éducation du jeune enfant.

5.4.1. Le secret d'une entrée à l'école maternelle réussie !

Ci-dessous, un ensemble de commentaires traduisant une rentrée à l'école maternelle perçue comme positive par les participants est présentée. Cela permet de mieux comprendre en quoi ce moment de transition peut être considéré comme harmonieux selon les participants. Sur cette base, plusieurs facteurs (surlignés en gras) ont pu être dégagés, qui, selon les participants, favorisent le bon déroulement de ce moment de transition.

Parmi les éléments identifiés comme favorables à une transition « réussie », l'importance de la communication quotidienne, mutuelle et réciproque entre les professionnels de l'école et la famille est retrouvée. Une plus petite infrastructure serait également propice à une meilleure continuité entre le milieu familial, le milieu d'accueil et le milieu scolaire. Le caractère familial de l'établissement serait favorable à un meilleur ajustement à l'enfant et sa famille. Aussi, le fait que de nombreux enfants connaissent déjà l'école (la classe, les adultes responsables, les habitudes, des rituels, les jeux, le mode de fonctionnement, etc.) favoriserait le bon déroulement de ce moment de transition pour les « nouveaux arrivés ». La disponibilité des professionnels (aussi bien pour les enfants que pour leurs parents) est également reprise comme un facteur favorisant l'acclimatation de ces derniers. Enfin, la prise en compte de la culture familiale est à prendre en considération. Il s'agit d'accueillir l'enfant et sa famille dans ce qu'ils ont d'unique.

*« Généralement, l'entrée à l'école se passe plutôt bien. Nous sommes une école rurale et **les enseignantes ont un contact quotidien avec les parents qui le souhaitent** » (Direction, Namur).*

« Les arrivées de nouveaux élèves se passent très bien, les transitions se font généralement sans grosses difficultés. Peut-être grâce à la **petite taille de notre infrastructure**, qui est assez **familiale**, mais aussi grâce à **l'investissement des enseignantes** » (Direction, Namur).

« Notre école étant de **petite taille**, il y règne un climat **familial** et l'entrée à l'école maternelle ne pose pas vraiment de souci. Il suffit souvent de quelques jours pour que l'enfant ait déjà ses repères. En effet, il n'y a que deux classes, un **local polyvalent** et **une cour de récré où un maximum de 30 à 35 enfants jouent ensemble** » (Direction, Namur).

« Dans notre classe en cycle accueil - 1ère, la rentrée se fait plus sereinement pour chacun car **une grande partie des élèves (quasi toutes les 1ère) connaît déjà l'école (la classe, les adultes, les amis, les habitudes, les jeux, ...)**. Ces enfants sont très joyeux de nous retrouver, le climat est favorable et apaisé. **Les enseignantes sont disponibles** » (Institutrice, Namur).

« Une année où la classe d'accueil ne compte à ce moment que **17 enfants pour une institutrice et une puéricultrice**, ce qui est parfait et a permis une acclimatation de tous et toutes » (Direction, Bruxelles).

« En général, les enfants se sentent bien dans notre école. C'est très **familial**. Nous les accueillons avec plaisir. Chaque année, l'équipe maternelle organise une auberge espagnole lors de laquelle les parents apportent des spécialités de leur pays. Les enfants et leurs parents passent un agréable moment au sein de l'école » (Direction, Liège).

5.4.2. Des freins à la mise en place de pratiques transitionnelles de qualité

Les commentaires traduisant une entrée à l'école maternelle jugée difficile selon les participants ont été repris. Sur cette base, les facteurs qui freinent, voire entravent la mise en place de pratiques transitionnelles de qualité ont été identifiés.

Les participants identifient tout d'abord un nombre trop élevé d'enfants en classe d'accueil et le manque de personnel encadrant comme des facteurs entravant la mise en place de pratiques transitionnelles de qualité. Le moment de transition est d'ailleurs perçu par ces derniers comme « un moment de brutalité » pour l'enfant. Certains enseignants se sentent démunis et déplorent le manque d'outils pour faire face à la réalité de terrain. La présence d'une puéricultrice devrait selon eux être obligatoire dans chaque classe d'accueil. Les commentaires qui suivent témoignent d'un manque de considération ressenti du travail des professionnels en classe d'accueil.

« À la crèche, il y a un adulte pour 5 enfants à peu près, à la maison la maman s'occupe de son petit et en arrivant en classe d'accueil nous sommes 1 adulte pour 20 enfants quand on n'a pas la chance d'avoir une aide : puéricultrice, PTP, ...La transition pourrait-elle être moins brutale ? [...] L'entrée à l'école maternelle pour un petit bout de 2,5 ans n'est vraiment pas évidente. Il passe d'une petite structure à une grande qui comprend, dans mon école, plus de 200 élèves, ce qui n'est pas grand non plus. Le petit se retrouve en récréation, en début et en fin de journée avec tous ces enfants malgré que nous essayions de créer un petit espace pour eux. Les petits que l'on ne vient pas chercher à 15h30 attendent leurs parents et puis, tristes, rejoignent la garderie et cela est dur à vivre pour eux » (Institutrices, Bruxelles).

« Je suis parfois démunie quand je suis seule avec un petit qui a du mal à quitter ses parents, je dois aussi être là pour les autres... Il faudrait une puéricultrice d'office par classe » (Institutrice, Luxembourg).

« Les enfants passent d'une structure où ils ont une puéricultrice pour 5 - 6 enfants à un encadrement de classe parfois où ils se retrouvent 20 voir plus, cela est très difficile pour les enseignantes de gérer les pleurs, les angoisses, ... des enfants et de mettre en place tous les apprentissages qui nous sont demandés dans nos programmes en sachant que les enfants de plus en plus souvent ne sont pas propres, pas autonomes, et la majorité des enfants sont maintenant des enfants rois qui veulent tout et tout de suite !!!! » (Institutrice, Namur).

« Malgré les années de pratique en classe d'Accueil en D+, milieu particulièrement sensible, de par la non maîtrise de la langue française, la non sensibilisation au milieu scolaire en amont de la rentrée, je reste marquée par la violence de ce moment qu'est le 1er septembre (2018 ou autre). Une classe de 10 à 15 petits parachutés, en pleurs et panique, en manque de repère, avec 4 bras (2 adultes), voire 6 au mieux, est un réel défi annuel. Quelques semaines suffiront cependant à les mettre en confiance, à rassurer les plus inquiets, à faire chanter les plus taiseux...mais au prix d'une remise en question annuelle, mensuelle, hebdomadaire, quotidienne... et tellement peu d'outils, de considération, d'inclusion de notre travail de classe de tout-petits dans la structure scolaire (je ne parle pas au niveau de mon établissement mais plutôt au niveau de la CFWB) » (Institutrice, Bruxelles).

5.4.3. Des attentes, voire des espérances envers l'enfant de 2 ans et demi

Relevons aussi que certains professionnels perçoivent ce moment de transition comme éprouvant car les attentes qu'ils projetaient envers l'enfant qui entre à l'école maternelle ne sont pas rencontrées.

« Chaque année, la rentrée des petits est de plus en plus éprouvante et leur acclimatation à l'école est de plus en plus longue, la plupart d'entre eux ne sont pas socialisés ni propres et quittent pour la première fois les parents, les parents ne les préparent pas non plus à cette étape et font de moins en moins confiance au personnel éducatif et pédagogique et sont de moins en moins collaborant ... De plus, les enfants sont de plus en plus des enfants rois et n'écoutent plus ce qu'on leur demande. Les enfants ne sont plus stimulés à la maison et arrivent à l'école avec un retard sur les autres ayant fréquentés des milieux d'accueil ... J'ai de plus en plus la sensation d'être une maman plutôt qu'une enseignante au vu de ce que je dois apprendre aux enfants (propreté, éducation, savoir vivre). J'ai souvent le sentiment que je comble les manquements des parents (cf leur rôle) » (Institutrice, Bruxelles).

« Il est très difficile de gérer 8 enfants pas propres et de mener à bien activités et apprentissages » (Institutrice, Luxembourg).

« D'année en année, je remarque et constate que de plus en plus d'enfants nous sont confiés comme s'ils entraient en crèche : enfants avec langes, ne sachant pas manger seul, enfants rois... » (Institutrice, Bruxelles).

« Il faut reconnaître qu'un enfant qui rentre en 2018 est beaucoup moins évolué dans ses acquis de base (bien marcher, savoir manger seul, parler un minimum, enfiler son manteau et chaussures, être PROPRE, ...) qu'un enfant d'il y a 20 ans » (Institutrice, Luxembourg).

À l'heure actuelle dans l'enseignement préscolaire, il y a une tendance à la « **schoolification** » qui est pointée dans différents contextes éducatifs (Van Laere, 2017). Ce constat peut se retrouver chez nous. En effet, il est parfois attendu des enfants, de manière démesurée, qu'ils répondent à des enjeux académiques, scolaires, au détriment d'une prise en compte de leurs besoins fondamentaux (Royen, 2019). **Les enseignants, ayant reçu une formation principalement axée sur la pédagogie, ont**

tendance à percevoir l'apprentissage de la propreté, la socialisation, la débrouillardise de l'enfant, etc. comme de prérequis aux apprentissages dits « scolaires », voire comme des prérequis à l'entrée à l'école maternelle. La prise en compte des besoins fondamentaux des enfants est alors entravée et les enseignants ont tendance à se sentir démunis face à ces enfants qui, selon eux, auraient dû être mieux préparés à la maison. Ces enseignants font alors face, lors de ce moment de rentrée, à une profonde désillusion. D'après plusieurs enseignants, toutes régions confondues, les parents ne stimulent pas assez leur-s enfant-s à la maison, notamment en ce qui concerne les notions énoncées précédemment (débrouillardise, propreté, maîtrise de la langue, socialisation, manipulation libre, etc.). Certains enseignants ont l'impression que les parents leur délèguent le rôle d'éducation des enfants et qu'ils doivent dès lors pallier aux manquements des parents.

« Ces dernières années, il y a beaucoup d'attentes de résultats, depuis les socles de compétences je rencontre des enseignants et des directions de plus en plus stressés et stressants. Alors que l'enfant a besoin de se trouver dans un cadre sécurisant, apaisant » (Institutrice, Liège).

5.4.4. Un système d'accueil et d'éducation pressant sur l'enfant (et ses parents)

Parmi les facteurs constituant un frein à la mise en place de pratiques transitionnelles de qualité, relevons aussi la pression engendrée par la pénurie de places en milieux d'accueil mais aussi à l'école dans certaines régions et par les systèmes de comptage d'équivalents temps plein dans les écoles. Selon des participants à l'enquête, des milieux d'accueil exerceraient notamment une pression sur les parents pour qu'ils inscrivent leur-s enfant-s à l'école maternelle afin de libérer des places pour les nouvelles familles. L'entrée des enfants à l'école maternelle risque alors d'être vécue par l'enfant et ses parents comme un moment peu respectueux de leurs rythmes et conditions de vie, voire comme une décision précipitée. Certains parents inscrivent également leur-s enfant-s prématurément dans certaines écoles afin de s'assurer que ces derniers aient leur place dans l'établissement. Les écoles incitent également les parents à inscrire leur enfant et surtout à ce que l'enfant fréquente bien la classe non seulement pour des motivations pédagogiques, mais aussi pour pouvoir conserver les emplois qui sont liés aux nombres de jours fréquentés par l'enfant. Ces pressions des milieux d'accueil et des milieux scolaires risquent dès lors d'engendrer un état d'angoisse, de nervosité chez l'enfant, mais également chez ses parents.

« Pression des comptages - Classe d'accueil est dépendante des dates de naissance des enfants. Les comptages sont donc variables d'une année à l'autre en fonction du hasard des dates de naissance. Pression des crèches : listes d'attentes, peu de places. Dans ces circonstances, les crèches essaient, à juste titre, de libérer des places pour d'autres enfants en attente. Des enfants arrivent donc en classe d'accueil parfois trop prématurément » (Direction, Bruxelles).

« Les parents viennent de plus en plus tôt visiter les écoles et exigent une certitude que leur enfant aura une place dans l'école (alors que nous n'avons jamais encore refusé d'enfants). Les structures d'accueil préscolaires sont aussi pressantes quant à la date de sortie de l'enfant afin de donner la

place à un autre petit. C'est une pression supplémentaire pour les parents » (Direction, Brabant-Wallon).

5.4.5. Les entrées au compte-gouttes... Frein à la mise en place de pratiques transitionnelles de qualité ?

Pour la majorité des implantations (81%), les rentrées se font au compte-gouttes (voir pp.27-28) Les résultats de l'analyse quantitative indiquent également qu'il existe une différence significative entre les deux types de rentrée (au compte-gouttes ou rentrées à des moments fixes de l'année). Lorsque les enfants entrent au compte-gouttes, il y a plus de pratiques de haute intensité mises en place. Néanmoins, ce résultat se voit nuancé par l'analyse des commentaires aux questionnaires. Selon plusieurs participants, toutes régions confondues, le fait que les enfants entrent à l'école au compte-gouttes perturbe l'organisation de la classe. D'une part, les professionnels ne peuvent pas toujours anticiper, préparer ces rentrées. D'autre part, la gestion du groupe-classe s'en voit parfois mise en péril car l'enseignant doit, dans un même temps, gérer les enfants habitués et « demandeurs d'activités pédagogiques » et se consacrer entièrement aux nouveaux arrivés. Comment expliquer ces **résultats apparemment contradictoires** ? Nous émettons l'hypothèse que les professionnels qui accueillent les enfants au compte-gouttes perçoivent d'autant plus les difficultés liées à la prise en compte des besoins d'individualisation de chaque enfant. D'autres interprétations sont sans doute possibles.

« Comme les entrées se font tout au long de l'année, la population de la classe augmente et les plus âgés, déjà habitués aux rythmes scolaires, sont demandeurs d'activités plus pédagogiques et, par conséquent, la titulaire a de moins en moins de temps à consacrer aux nouveaux arrivés » (Direction, Liège).

« Les entrées ne devraient pas se faire au compte-goutte mais plutôt en 2 moments précis septembre et janvier. Pour le respect des enfants de première maternelle qui évoluent et ont besoin d'être sollicités intellectuellement et avec les petits qui arrivent ce n'est pas simple (car ils demandent beaucoup d'attention) » (Instituteur, Namur).

Néanmoins, les entrées à des moments fixes de l'année, même si elles offrent le bénéfice de pouvoir anticiper l'arrivée des enfants, présentent le risque de voir de plus en plus de pratiques de basse intensité. L'effet pervers de ce mode organisationnel réside dans le fait qu'on tend de plus en plus vers une uniformisation des pratiques transitionnelles, au détriment d'une réelle prise en compte des besoins d'individualisation de chaque nouvel enfant. Les propos suivants montrent cet effet pervers.

*« Il n'est pas toujours simple d'organiser un moment de rentrée car les enfants arrivent un à la fois quand ils ont 2.5 ans ... On doit donc très souvent **raconter la même chose aux parents** en fonction de leur date d'arrivée. Ce serait plus simple de garder deux ou trois moments précis de rentrée, ces moments pourraient alors être mieux préparés » (Direction, Namur).*

Certains participants affirment d'ailleurs que l'entrée des enfants en masse n'est pas idéale non plus selon eux car l'enseignant ne peut, dans ces conditions, se consacrer à chacun d'entre eux. **La solution**

serait dès lors de trouver un juste milieu, en limitant le nombre d'enfants par classe et dans tous les cas de pouvoir prévoir les arrivées.

« Pouvoir les accueillir de manière plus détendue, pas dans la précipitation de la rentrée, par petites vagues... » (Direction, Bruxelles).

« Fixer le nombre d'enfants en classe d'accueil à 15 et trouver des incitants pour que les enfants qui sont en milieu d'accueil à ne pas précipiter l'arrivée à l'école maternelle » (Direction, Bruxelles).

« L'idée d'échelonner la rentrée (moins d'enfants sur différents jours) me plaît. Je sais que certaines écoles françaises le font (1/2 des enfants sur 1/2 journée, puis l'autre 1/2 et puis journée complète) » (Institutrice, Namur).

5.5. Souhaits des participants

5.5.1. Un meilleur encadrement (ratio professionnels/enfants)

Les professionnels en milieu scolaire sont d'accord pour affirmer que la présence d'un-e puériculteur/trice dans chaque classe maternelle (et pas uniquement en classe d'accueil) est indispensable. À ce sujet, les enseignants déplorent qu'ils n'ont pas le temps ni les moyens d'assurer à eux seuls la rentrée scolaire d'une vingtaine, voire d'une trentaine d'enfants. Pour rappel, en juin 2018, deux tiers des participants à l'enquête avaient au minimum 21 enfants dans leur classe et un quart des participants en avaient plus de 30 (voir p.28). Cela traduit un manque de personnel évident dans les classes d'accueil. Ce constat est d'autant plus interpellant lorsqu'on sait qu'en milieu d'accueil, les normes d'encadrement correspondent à un adulte pour sept enfants. Certains enseignants doivent parfois se couper en deux pour gérer, au même moment, la mise au lit (sieste) de certains enfants et la surveillance de ceux qui ne dorment pas... ou pour assurer les changes des enfants et la surveillance du reste de la classe. Certains enseignants affirment d'ailleurs faire appel à des connaissances, des collègues bénévoles pour venir les aider au cours de la rentrée.

« Chaque année, je demande à des collègues de venir m'aider lors de la première matinée pour accueillir les enfants dans les meilleures conditions et cela, bénévolement » (Instituteur, Liège).

Dans ces conditions, il est évident que les besoins fondamentaux du jeune enfant ne peuvent être pris correctement en considération. Il va sans dire qu'une attention toute particulière doit être adressée à chaque enfant et à chaque parent afin d'être à l'écoute de leurs besoins, répondre à leurs questions, mieux cerner quelles sont leurs habitudes, gérer la séparation parent-enfant, les rassurer, porter une attention constante aux enfants et assurer in fine la sécurité de tout un chacun, etc.

En outre, le nombre d'enfants par classe reste encore, selon les participants, trop élevé. Les professionnels se plaignent de ne pas pouvoir être suffisamment disponibles pour les enfants, de ne pas avoir le temps de reconforter chacun d'entre eux. Quelques-uns ont l'impression d'effectuer un « travail à la chaîne » et ressentent une profonde tristesse et une frustration car ils ne peuvent donner

l'attention qu'ils voudraient aux nombreux enfants. La transition entre les milieux d'accueil (où le ratio adulte-enfant est de maximum un encadrant pour 7 enfants), et l'école maternelle (où les enseignants sont parfois seuls pour gérer une trentaine d'enfants) est dès lors brutale. D'après les professionnels, cela engendre, chez nombre d'enfants, de l'angoisse, de la nervosité ; beaucoup se sentent perdus, désorientés. En outre, les locaux ne sont pas toujours adaptés non plus pour accueillir autant d'enfants ; la classe sert alors bien souvent de réfectoire et de local pour la sieste...

« Comment accompagner seule un groupe de 21 enfants de 2,5-3 ans qui ont tous des besoins différents, à des moments différents. Je fais mon possible car leur bien-être est ma priorité, mais...quelle énergie déployée et je sais que certains enfants n'ont pas l'attention individuelle que je voudrais leur donner. Et cela m'attriste » (Institutrice, Brabant-Wallon).

« Gérer 25 tout-petits, voire bien plus, même avec 1 (ou 2 au mieux, mais si rare) aide(s) (ACS, PTP, puéricultrice...mais jamais à temps plein en classe), est souvent en opposition avec ce petit pétri d'égoïsme, en demande d'attention permanente, d'échanges verbaux individuels, ... » (Institutrice, Bruxelles).

« Je pense que je donne mon maximum pour l'entrée de chaque enfant, mais vu le nombre d'enfants dans nos classes, je ne peux pas faire plus, je ne peux pas assurer le lien avec les personnes de la garderie, avec la crèche, faire une adaptation plus longue. Plus de 50 enfants passent dans ma classe de septembre à juin. Durant l'année, nous ouvrons une ou deux classes qui permettent d'alléger les classes. Oui les enfants sont nerveux et désorientés lorsqu'ils arrivent dans une classe de 26 élèves. Quand ils sont 15, l'entrée se passe tout en douceur et sans peurs. On peut mettre tous les moyens en place, tant qu'ils seront nombreux, ils seront perdus... » (Institutrice, Liège)

« Je pense également que des classes moins chargées permettraient un accueil plus agréable et moins stressant pour chacun (parents/enfants/enseignante/puéricultrice) » (Direction, Namur).

« Les enfants font la sieste dans un local aménagé spécialement pour les changes et la sieste mais il y a tellement d'enfants que ma classe sert également pour la sieste (les enfants ne changent pas de pièce) » (Institutrice, Namur).

« Je travaille dans une classe unique, j'ai pour l'instant 20 élèves de tous les niveaux et j'ai l'aide d'une puéricultrice la moitié du temps. J'estime qu'être seule est très difficile, je dois réduire fortement mon temps de midi pour endormir les petits avant que les moyens et les grands rentrent en classe...Surveiller 2 endroits à la fois (la sieste et les plus grands dans la cour). Lorsque je change un enfant, je ne sais pas surveiller correctement les autres » (Institutrice, Liège).

« Le gros problème vient de l'encadrement insuffisant : d'un adulte pour 5 ou 7 enfants en crèche ou chez la gardienne, on passe brutalement d'une personne seule pour 18 ou 20, 22 enfants dont certains ne parlent pas le français ou viennent d'un milieu défavorisé et peu stimulant, et la très grande majorité portent encore des langes. La puéricultrice (si l'école en a une) ne peut aider que dans une seule classe ! » (Direction, Namur).

« N'ayant pas de puéricultrice, les enseignantes sont parfois en difficulté pour réaliser un accueil vraiment spécifique pour les tout-petits, et pour leur fournir un cadre totalement adapté. Elles doivent s'organiser, mais certains aspects de l'accueil des tout petits seraient grandement facilités par l'aide d'une assistante. Par exemple, devoir changer 7 ou 8 petits alors que le reste du groupe, (notamment les enfants plus âgés) doit lui aussi être en activité et surveillé occasionne stress et complications pour l'enseignante. Elle doit se dépêcher, ne peut prendre le temps qui serait utile pour accompagner l'enfant vers la propreté. Les enseignantes doivent parfois faire preuve de beaucoup de créativité pour arriver à gérer les différents aspects liés aux plus jeunes, ce qui

occasionne souvent une fatigue et du stress. Pour moi, une puéricultrice devrait être présente dans chaque école, quelle que soit sa taille » (Direction, Namur).

« Il y a une puéricultrice pour deux classes. Et lors de la rentrée scolaire il est souvent difficile d'accueillir les enfants et de soulager les parents qui laissent leurs enfants à une personne qui doit gérer les documents, les sacs de sieste et les pleurs qui se communiquent plus vite que l'éclair. Donc je fais de mon mieux pour que tout se passe le plus calmement possible » (Institutrice, Namur).

« Les parents sont souvent interpellés par la différence d'encadrement des enfants par rapport à la crèche : beaucoup moins de personnel, infrastructures moins adaptées aux besoins des enfants d'aujourd'hui. Il y a un énorme décalage » (Direction, Hainaut).

Au sein des écoles où un-e puériculteur/trice est présente dans les classes d'accueil/première maternelle, les retours des participants ne sont que positifs, encourageant par là le maintien d'un-e puériculteur/trice dans chaque classe d'accueil/première maternelle. Il s'agit toutefois de mieux comprendre comment s'organise la collaboration entre l'enseignant et le-la puériculteur/trice. Repose-t-elle sur une logique de séparation du « *care* » et de l'éducation ou sur celle d'un « *educare* » qui prend en compte globalement l'ensemble des besoins des enfants dans une approche holistique ?

« Continuer à favoriser l'engagement d'une aide PTP et/ou d'une puéricultrice pour travailler avec l'enseignant d'accueil-M1. Cette personne réconfortante et sécurisante pour l'enfant est une partenaire qui offre un précieux gain de temps dans les apprentissages proposés » (Direction, Luxembourg).

« Généraliser/maintenir la présence d'une puéricultrice dans chaque classe d'accueil ou accueil/M1 (encore plus indispensable !) qui permet d'offrir au jeune enfant une meilleure prise en compte de ses besoins (physiologiques, d'être rassuré/câliné, de développement du langage, ...) et d'être mieux accompagné dans ses découvertes » (Direction, Namur).

« Très soulagée par la présence de la puéricultrice. Je peux ainsi partager le travail de l'accueil spécifique du nouvel enfant et la tenue du groupe existant » (Institutrice, Liège).

« Il a été important pour moi en tant que puéricultrice d'être présente pour tout d'abord être un soutien au sein de la classe et auprès de l'enseignante pour aider aux moments plus compliqués (plus difficiles) de la journée, A apporter une aide plus spécifique aux enfants dans les ateliers d'apprentissages... Une aide très importante pour des petits enfants qui rentrent dans un univers inconnu et de rassurer les parents dans des moments d'inquiétude ou répondre à d'éventuelles questions, ... » (Puéricultrice, Liège).

« Notre école bénéficie de l'aide précieuse et exceptionnelle d'une puéricultrice et un agent PTP qui sont des relais rassurants et réconfortants toute la journée. Nous ne pourrions progresser correctement avec les enfants sans cela, surtout avec des enfants propres de plus en plus tard et parlant des langues différentes du français » (Direction, Luxembourg).

Afin de tendre vers un meilleur respect du rythme et des besoins de l'enfant dès son entrée à l'école maternelle, la présence d'un assistant maternel accompagnant l'enseignant est mise en avant par les professionnels de la petite enfance et les directions d'établissements. Toutefois, ces derniers distinguent clairement le rôle de l'enseignant de celui de l'assistant maternel. Pour nombre d'entre

eux, le rôle de l'enseignant est avant tout de s'occuper de tout ce qui relève de la sphère éducative alors que celui de l'assistant est de s'occuper de tout ce qui relève de l'affectif, du « care », parfois confondu avec une vision plus réduite des soins : changer les langes, consoler les enfants, etc.

« Présence d'une puéricultrice pour pouvoir accompagner et répondre aux besoins des plus petits (change, sieste, ...) surtout avec une classe à plusieurs niveaux » (Institutrice, Luxembourg).

« L'idéal serait d'avoir une puéricultrice dans les classes d'accueil et 1ère. Ainsi lors de l'arrivée d'un nouvel élève, elle peut l'accueillir et s'occuper de lui au mieux (bien être de l'enfant et respect de son rythme) et l'institutrice peut poursuivre les apprentissages ou activités avec les autres enfants de la classe (les enfants ne sont pas de côté malgré l'arrivée d'un nouveau copain et les apprentissages continuent) » (Institutrice, Luxembourg).

« Une puéricultrice est absolument nécessaire pour une meilleure collaboration avec la titulaire et pour la décharger des changes, l'aider pour la sieste... » (Direction, Namur).

« Une puéricultrice dans chaque classe pour changer les petits accidents et consoler. Seule même quand ils sont peu nombreux, je n'ai pas assez de temps pour ces moments-là et il faut pourtant que je le fasse seule » (Institutrice, Namur).

« Favoriser la présence d'une personne supplémentaire le premier mois, histoire d'avoir toujours au moins deux adultes dans chaque classe, l'une qui gère les activités, l'autres, les besoins des quelques enfants plus anxieux » (Institutrice, Namur).

« Avoir plus facilement une puéricultrice en classe notamment pour permettre aux enfants qui ne sont pas encore propres de rentrer à l'école à 2,5 ans sans déformer le travail de l'institutrice » (Direction, Hainaut).

De plus, les enseignants ont l'impression de perdre leur temps avec tous ces aspects liés au soin dont ils ne perçoivent pas toujours la portée du « care ».

« L'entrée des tout petits à l'école maternelle dans une classe verticale avec une seule enseignante temps plein sans puéricultrice est assez difficile à gérer : siestes, langes à changer, peu d'autonomie pour manger, s'habiller ... Bien sûr les plus grands de la classe viennent en aide aux plus petits. L'enseignante est souvent frustrée car elle a l'impression de perdre beaucoup de temps, de courir dans tous les sens et de devoir à certains moments négliger le reste du groupe alors qu'elle tient à ce que tous progressent et soient préparés au mieux pour l'entrée en primaire pour les plus grands de la classe » (Direction, Luxembourg).

On est là encore loin d'un système basé sur l'« *educare* », harmonisant les deux logiques complémentaires du *care* et de l'éducation. Or, comme le mentionne Van-Laere et al. (2012, p.527), « *il y a maintenant un consensus sur le fait que la qualité des soins de la petite enfance devrait englober une vision globale reprenant à la fois l'apprentissage, les soins, l'éducation, la bienveillance et le soutien social pour les enfants. Les services de qualité nécessitent donc à la fois « soins » et « éducation », deux concepts que l'on ne peut dissocier* ».

5.5.2. Pouvoir engager du personnel dès que le besoin se fait sentir...

Les professionnels et directions regrettent également de devoir attendre les ouvertures prévues pour renforcer le personnel. L'idéal serait, d'après ceux-ci, de bénéficier d'un emploi supplémentaire et

d'ouvrir de nouvelles classes à tout moment de l'année, dès que le nombre d'enfants inscrits est atteint, et ne pas devoir attendre des dates fixes (soit 10 jours ouvrables après chaque congé scolaire). Cette attente est pénible et peu propice à l'épanouissement des enfants en classe d'accueil.

« Il serait judicieux que l'augmentation de cadre, ouverture de classe (emploi supplémentaire) soit effective lorsque le nombre d'enfants inscrits régulièrement est atteint et non pas devoir attendre les prochaines vacances + 10 jours ouvrables pour que cet emploi soit mis en place. Ex pour cette année, le nombre était atteint le 4 février et le mi-temps d'augmentation de cadre commencera le 1er avril ! Il serait chouette que les enfants et l'école puissent bénéficier de cet avantage directement, dès que le nombre d'enfants est atteint » (Institutrice, Liège).

« Avoir une puéricultrice à temps plein dans chaque classe d'accueil et petite section, pouvoir ouvrir de nouvelles classes dès que le nombre d'enfants le permet à tout moment de l'année pour éviter le surnombre défavorable au bon accueil des nouveaux enfants » (Institutrice, Liège).

« Nous sommes mis en difficulté lorsque la puéricultrice est malade car il lui faut un mois d'absence pour enfin être remplacée. Cela est très compliqué avec des petits de se retrouver seule pour tout gérer en classe. La construction d'une personne épanouie, autonome, responsable débute tout petit, mettons-y les moyens pour nous aider à les entourer et à les y aider au mieux... » (Institutrice, Liège).

« Dans les classes des petits le dédoublement devrait se faire plus tôt que dans les autres classes et l'ouverture de classe devrait se faire quand on a le nombre d'enfants pas à des dates fixes (grosse classe pendant 2 mois) » (Institutrice, Luxembourg).

« Je pense qu'il serait souhaitable de pouvoir ouvrir des classes dès que le nombre d'enfants le permet et non devoir attendre les dates fixées » (Direction, Namur).

5.5.3. Une période de familiarisation AVANT la rentrée scolaire

Nombreux sont les participants qui reconnaissent l'importance d'une période de familiarisation scolaire avant la rentrée officielle de l'enfant. Ce moment de familiarisation peut, selon les participants, prendre plusieurs formes en fonction des besoins de l'enfant : visite de la classe, de l'école au préalable avec les parents et l'enfant, participation au moment d'accueil en compagnie ou non des parents, mise en relation progressive avec l'institutrice et les autres enfants de la classe, etc. Il serait sans doute important de mieux cerner comment chacun comprend et définit le sens d'une familiarisation dans son contexte.

« Je trouve que chaque enfant devrait dans un premier temps, visiter l'école et la classe avec ses parents. Dans un deuxième temps, l'enfant devrait rester une heure en classe et si cela se passe bien les parents pourraient s'éclipser après 1/4 d'heure en ayant expliqué à l'avance à l'enfant ce qui allait se passer. Dans un troisième temps, l'enfant devrait vivre une demi-journée pour ensuite prendre un rythme normal. Mais surtout, je pense que dans certains cas, nous devons être flexibles. En me référant à mon expérience personnelle, l'enfant qui a toujours été gardé par sa grand-mère et qui ne parle pas la langue parlée à l'école, cet enfant pourrait vivre plusieurs petits moments avec un parent (comme ceux que les crèches proposent) » (Institutrice, Hainaut).

« Des journées adaptées pour les nouveaux comme venir faire coucou à l'institutrice et la puéricultrice puis repartir et le lendemain jouer le temps de l'accueil puis repartir, faire cela plusieurs jours puis que l'enfant reste dès qu'il est prêt » (Puéricultrice, Liège).

« Pouvoir permettre à chaque enfant de venir plusieurs fois avec ses parents, pour faire connaissance avec ses copains ainsi que l'institutrice et la puéricultrice » (Puéricultrice, Liège).

« Faire une familiarisation avant la rentrée pour permettre aux enfants qui n'ont pas été en crèche ou autres... d'avoir une première approche avec ce monde inconnu et pour tous car c'est une nouvelle étape c'est pourquoi il est important qu'il rencontre les personnes qui vont s'occuper de lui » (Puéricultrice, Liège).

Néanmoins, il n'est pas toujours possible de mettre en place cette période de familiarisation. Les deux freins les plus fréquemment identifiés à la mise en place de ces pratiques sont les suivants :

1. L'enfant n'est pas assuré avant l'âge de 2 ans et demi (légalement, la direction ne peut accepter un enfant avant l'âge de 2 ans et demi) ;
2. Les horaires de travail des parents ne sont pas toujours compatibles...

« Les enseignants sont partant pour organiser une matinée de pré-rentrée pour les accueils et les nouveaux de 1ère maternelle (Quid de l'assurance ??) » (Direction, Bruxelles).

5.5.4. Une période de familiarisation APRÈS la rentrée scolaire

Nous constatons également que les enfants restent de plus en plus toute la journée à l'école dès la rentrée scolaire. Les professionnels de la petite enfance préconisent des journées moins longues au départ afin que l'enfant ait le temps de s'adapter de manière progressive à ce nouvel environnement. Certains professionnels conseillent d'ailleurs aux parents de commencer par des demi-journées et de rester un peu avec l'enfant au moment de l'accueil ou toute la matinée en fonction des besoins de l'enfant. Il s'agit de laisser le temps à l'enfant de prendre ses marques, en tenant compte de ses besoins et de son évolution. Hélas, cette solution n'est pas toujours compatible avec les horaires de travail des parents ; beaucoup n'ont pas d'autre choix que de laisser leur-s enfant-s à la garderie du matin et du soir dès les premiers jours d'école. L'idéal serait alors que les parents puissent bénéficier, comme le suggère une puéricultrice, de congés de circonstance les premiers jours d'école afin d'aller conduire et rechercher leur-s enfant-s à l'école sur le temps de midi. Notons que de telles conceptions des choses reposent essentiellement sur une attribution causale externe. Elles ne disent rien de ce que les professionnels pourraient prendre en charge ; de leur engagement dans une réflexion sur les solutions/adaptations que l'établissement pourrait prévoir afin de gérer au mieux la situation en interne. Comment faire évoluer ensemble la situation au bénéfice de l'enfant ?

« Peut-être faudrait-il que les enfants viennent deux matinées le 1er et 2 septembre et pas des journées complètes dès le premier jour... ? Organiser une matinée avec l'équipe et les nouveaux enfants pour qu'ils nous rencontrent et se familiariser avec leur nouvel environnement » (Instituteur, Brabant-Wallon).

« Une période de familiarisation où les journées sont moins longues donc demi-journée durant le 1er mois de rentrée à l'école » (Instituteur, Hainaut).

« Les premières journées (durant quelques semaines) doivent se terminer à midi, c'est trop long et trop de changement pour un enfant de 2,5 ans » (Instituteur, Hainaut).

« Préconiser une journée moins longue le 1er septembre » (Assistant maternel, Hainaut).

« Si les parents pouvaient bénéficier de jours et/ou de demi-jours de congé de circonstance pour pouvoir profiter en allant conduire et reprendre leur enfant à l'école. Que les enfants puissent être repris par leurs parents pour faire la sieste les premiers temps, cela permettrait à tous de vivre ces moments de manière plus sereine » (Puériculteur, Hainaut).

« Pouvoir proposer des journées à temps réduit en collaboration avec les parents afin d'aider les enfants à se familiariser avec l'école (des journées à temps plein sont parfois très stressantes chez les petits qui entrent à l'école) » (Instituteur, Hainaut).

« Premier jour un accueil enfants-parents-puéricultrice et institutrice dans la classe tous ensemble jouer et proposer des activités...et terminer à 12 h » (Puériculteur, Liège).

« Possibilité de fréquenter l'école le matin et la crèche à partir de midi car pour un enfant de 2,5 ans, le repas parmi les grands de la garderie, le temps de midi puis seulement la sieste qui est écourtée par la sonnerie de la fin de la journée scolaire ne respecte pas du tout le rythme d'un enfant de cet âge. Quand les parents ou grands-parents sont disponibles pour les reprendre à midi lors de leur 1ère année à l'école, c'est l'idéal » (Direction, Luxembourg).

« Intégrer les nouveaux enfants de façon plus douce (pas directement toute la journée avec repas de midi et parfois garderie) mais hélas beaucoup de parents travaillent et n'ont pas le choix... » (Instituteur, Namur).

5.5.5. Partenariat crèche – école maternelle

Les participants, toutes régions confondues, souhaiteraient également développer un partenariat avec les milieux d'accueil. La communication entre ces deux milieux (milieu d'accueil et milieu scolaire) permettrait aux professionnels d'échanger les informations concernant l'enfant et d'assurer ainsi au mieux la continuité. Le partenariat pourrait prendre différentes formes : visites du milieu d'accueil par des professionnels en milieu scolaire dans l'optique de mieux saisir le mode de fonctionnement de la structure ; visites du milieu scolaire par les professionnels (et enfants) en milieu d'accueil afin de familiariser progressivement l'enfant à l'enseignement préscolaire, etc. L'objectif étant d'amener les professionnels de ces deux milieux à se rencontrer et à échanger au sujet de leurs pratiques afin de tendre vers une vision partagée de l'enfant qui les rassemble. Il y a une responsabilité partagée de tous les professionnels pour une transition chaleureuse. Les discussions et observations conjointes mènent inévitablement à la nécessité d'une prise en charge globale de l'enfant en fonction d'une vision holistique, qui associe soins et apprentissages. Toutefois, ce partenariat n'est pas toujours évident à développer dans le système divisé en FW-B où les possibilités de rencontre et de dialogue entre les professionnels du milieu scolaire et les professionnels du milieu d'accueil sont rares.

« Je souhaiterais plus de collaboration avec les milieux d'accueil de la petite enfance (crèches, halte-garderie) pour que chaque professionnel (école-crèche) échange des bonnes pratiques et se rende compte de l'importance du rôle de chacun pour que la transition crèche-école se fasse en douceur » (Direction, Bruxelles).

« En ce qui concerne le passage crèche-école notre école n'a pas de crèche attitrée. Difficile d'envisager une collaboration si de nombreuses crèches...J'aimerais néanmoins visiter une crèche pour rafraîchir ma connaissance sur la petite enfance » (Institutrice, Bruxelles).

« Il faudrait les informations du milieu d'accueil ou milieu familial avant la rentrée à l'école de l'enfant » (Puéricultrice, Hainaut).

« Proposer a des milieux d'accueils de visiter, passer une matinée afin de permettre aux enfants de voir l'école et aider à la rentrée de celui-ci » (Institutrice, Liège).

« Une réunion de pré rentrée cela pourrait être intéressant ... ou un lien avec la crèche ... mais dans une grande ville ce n'est pas toujours évident ... il n'y a pas qu'une seule crèche... » (Institutrice, Luxembourg).

« Étant dans un milieu socio-culturel défavorisé, nous n'avons pas la possibilité d'avoir de contacts particuliers avec des milieux d'accueil. Il n'y en a pas près de l'école » (Direction, Bruxelles).

5.5.6. Reconnaître la spécificité de la classe d'accueil

Parmi les participants, certains (peu nombreux) ont également plaidé en faveur d'une meilleure reconnaissance de la spécificité de la classe d'accueil ; cela passe notamment par la formation des futurs enseignants préscolaires.

« Il faudrait tout revoir. Il n'a rien de spécifique pour la classe d'accueil » (Institutrice, Bruxelles).

« Mieux valoriser la spécificité de la classe d'accueil. Renforcer la formation des futurs enseignants pour les aider à mieux s'adapter à la classe d'accueil sans en avoir peur » (Direction, Bruxelles).

« La classe de première maternelle, c'est un monde à part, socialisation, apprentissage de la propreté, langage, gestion des conflits... » (Institutrice, Brabant-Wallon).

« Mettre l'accent sur le bien-être, la socialisation, ... Car ces dernières années, il y a beaucoup d'attente de résultats, depuis les socles de compétences je rencontre des enseignants et des directions de plus en plus stressés et stressants. Alors que l'enfant a besoin de se trouver dans un cadre sécurisant, apaisant » (Institutrice, Liège).

5.5.7. Bénéficiaire de plus de moyens matériels et financiers

Les conditions d'accueil des jeunes enfants relevées dans les commentaires sont interpellantes et confirment les constats d'une recherche menée dans cinq écoles maternelles bruxelloises (Bouchat, Favresse & Masson, 2014) :

- locaux trop étroits (manque d'espace en classe) ;
- salle de classe faisant également office de réfectoire et de local sieste ;
- mobilier non adapté à la taille des enfants ;
- absence d'espace psychomoteur/matériel psychomoteur non adapté aux enfants de 2 ans et demi ;
- manque de moyens financiers pour acheter du matériel scolaire ;
- absence d'espace pour accueillir les parents ;
- toilettes éloignées de la classe, non adaptées, pas assez nombreuses ;

- absence d’endroit spécifique pour changer les enfants ;
- manque de matériel pour créer des coins repos, lecture, etc. dans la classe ;
- manque d’aération des locaux ;
- etc.

« Je parle pour moi en tant que puéricultrice : j’ai été dans plusieurs écoles et souvent nous n’avons pas un endroit spécifique pour changer les langes des tout-petits. Pas assez de toilettes pour les enfants en apprentissage à la propreté. À côté de notre classe d’accueil seulement une toilette ! » (Puéricultrice, Liège).

« Je travaille dans une petite classe de village donc pas toujours des endroits bien aménagés et spacieux (classe en forme de L). Coin dodo parfois en classe sinon un espace à l’étage est prévu. Réfectoire situé à l’étage et toilettes en bas » (Institutrice, Luxembourg).

« Notre infrastructure ne permet pas un accueil optimisé, les locaux sont petits, mal aérés » (Direction, Namur).

« Manque de places pour différents coins symboliques dans la classe. Ils sont installés au fur et à mesure » (Puéricultrice, Namur).

« Les conditions dans lesquelles nous les accueillons ne sont vraiment pas adéquates. Nos locaux ne sont vraiment pas adaptés pour des enfants de cet âge (toutes nos activités se passent en classe) activités, réfectoire, dortoir. Et cela dans un espace réduit vu le nombre d’enfants. Concernant les règles d’hygiène, nous n’avons pas d’évier au niveau des enfants, ils vont aux toilettes dans des conditions déplorables. L’entretien des locaux n’est pas réalisé chaque jour par manque de personnel. Nous ne disposons pas d’un espace psychomoteur adapté. Les jours de pluies, nous passons la journée entière dans la classe avec nos 29 petits bouts pour cette année (jusqu’à 35 l’an passé). Concernant les moyens financiers, nous recevons uniquement par année un budget de moins de 20€ par enfant pour des fournitures scolaires. Depuis mon arrivée dans cette classe (5ans), je n’ai jamais reçu ou pu commander aucun jeu pédagogique. Idem pour le mobilier, j’ai aménagé ma classe à mes frais (peinture, tentures, étagères, bureau, bancs, armoires), 75% du mobilier et des jeux viennent de mes propres fonds. Si la passion pour ce métier ne m’animait pas, je pense que je l’aurais déjà quitté » (Institutrice, Hainaut).

« Il y a un réfectoire pour les trois années de maternelle en sachant qu’il y a 10 classes. Je trouve ce moment le plus stressant de la journée car il y a le repas chaud et le repas tartine à gérer dans le bruit et le temps est compté car les primaires arrivent après. Difficile de répondre aux besoins des petits car certains sont déjà fatigués, il faut les aider à manger » (Institutrice, Namur).

5.5.8. Séparer la classe d’accueil de celle de première maternelle ? Des avis mitigés...

Certains participants souhaiteraient que la classe d’accueil constitue une classe à part entière, séparée de la classe de première maternelle car ils estiment que les enfants de la classe d’accueil et ceux de première année ont des besoins différents et spécifiques. Quelques-uns avancent l’argument selon lequel séparer ces deux classes permettrait de diminuer le nombre d’enfants par classe et favoriserait ainsi la prise en compte des besoins fondamentaux de chaque enfant pris individuellement. D’autres

estiment que la prise en charge des enfants en classe d'accueil freine les apprentissages des enfants de première maternelle.

« Pour le bien-être des enfants, il faudrait séparer les enfants d'accueil et les 1^{ères} maternelles... Avec plus de 25 enfants en classe, nous ne pouvons pas dorloter les enfants qui arrivent à 2 1/2 ainsi que nous ne pouvons pas avancer dans l'apprentissage des enfants de 1^{ères} maternelle !!! » (Puéricultrice, Brabant-Wallon).

« Avoir une classe où il n'y a que des accueils, de manière à avoir un petit groupe d'enfants et pouvoir les accueillir comme il se doit. Malheureusement dans beaucoup d'écoles, la classe accueil ou accueil-M1 est souvent la classe surpeuplée alors que c'est celle qui demande le plus d'attention. Même à 1 adulte, quand vous avez plus de 30 enfants dont une vingtaine de langes, ce n'est pas gérable. L'enfant n'est pas accueilli comme il devrait l'être » (Institutrice, Liège).

« Disposer uniquement d'une classe d'accueil car ils ont des besoins spécifiques à cet âge » (Institutrice, Liège).

« Pour moi, la classe d'accueil devrait être une classe unique, avec beaucoup d'espace. Il devrait aussi y avoir obligatoirement une puéricultrice dans chaque classe d'accueil, que ce soit dans les écoles où les milieux sociaux sont défavorisés ainsi que dans les écoles où les milieux sociaux ne sont pas nécessairement défavorisés » (Institutrice, Liège).

5.5.9. Engager du personnel formé à l'accueil des enfants de 2 ans et demi et assurer la stabilité de l'équipe éducative : un défi à relever !

Plusieurs directions et professionnels en milieu scolaire ont également souligné l'importance d'engager, au sein des classes d'accueil, du personnel disposant d'une formation adéquate centrée sur l'accueil des enfants de 2 ans et demi. Une direction et une enseignante de la région de Bruxelles ont mentionné l'importance de formations initiales et continues amenant les professionnels à se sentir suffisamment outillés pour respecter les besoins des enfants de deux ans et demi ; ce qui n'est pas le cas actuellement. En effet, la formation initiale des enseignants est **prioritairement** axée sur la pédagogie. D'après les commentaires des professionnels et directions, la gestion des classes d'accueil devrait également être prise en charge par des professionnels expérimentés et investis depuis de nombreuses années dans l'accueil des jeunes enfants.

« Mieux valoriser la spécificité de la classe d'accueil. Renforcer la formation des futurs enseignants pour les aider à mieux s'adapter à la classe d'accueil sans en avoir peur » (Direction, Bruxelles).

« Les classes d'accueil sont souvent ouvertes par des jeunes enseignants fraîchement diplômés qui ne gardent pas ce poste ensuite. C'est dommage de ne pas pouvoir s'investir dans cette tranche d'âge. C'est un passage important et on est souvent perdus, on a peu d'habitudes, d'expérience. Ces classes ouvrent pendant l'année et donc souvent données aux nouvelles » (Institutrice, Bruxelles).

« Présence d'une puéricultrice dans chaque classe d'accueil quel que soit le nombre d'enfant et pas d'assistante maternelle (contrat PTP, APE, ou autre) qui n'ont pas de formation adéquate » (Institutrice, Liège).

« Avoir du personnel compétent ayant suivi une formation (PTP, auxiliaire, ...) » (Institutrice, Liège).

« Avoir les moyens, le personnel adéquat pour chaque situation. Un enfant différent arrive, pouvoir aider l'enseignante à le prendre en charge de la meilleure manière qu'il soit pour lui » (Institutrice, Brabant-Wallon).

« Avoir du personnel de garderie ayant un minimum de formation avec les enfants » (Puéricultrice, Bruxelles).

« Une grosse difficulté pour faciliter l'accueil est bien le personnel peu ou pas qualifié pour les temps de midi et garderie » (Institutrice, Liège).

« Avoir du personnel qualifié (parlant français correctement et une formation complète) pour la classe d'accueil/petit » (Institutrice, Liège).

« Organiser un encadrement plus adapté pour les très jeunes enfants... avec des personnes qualifiées » (Institutrice, Liège).

« La préparation des puéricultrices face à l'autonomie et l'écoute des petits est loin d'être adaptée aux besoins des enfants » (Institutrice, Bruxelles).

« Une professionnalisation des PTP et assistantes maternelles mises en place dans les écoles depuis quelques années. Un vrai statut durable et valorisé, avec un descriptif de fonction clairement établi et reconnu » (Direction, Bruxelles).

En outre, les participants sont nombreux à prôner une certaine stabilité de l'équipe éducative. Cette stabilité est essentielle afin d'éviter une perte de repères chez l'enfant et lui assurer une certaine sécurité. Elle permet également aux professionnels de s'investir, de s'impliquer et de préparer la rentrée scolaire beaucoup plus sereinement. Cela peut également rassurer les parents de savoir que leur enfant sera pris en charge par une personne fixe et connue. Cette stabilité facilite l'instauration progressive d'un climat de confiance réciproque entre l'enfant, l'enseignant, la puéricultrice et le parent. Mais force est de constater que le système actuel de priorité dans l'enseignement ne facilite pas cette stabilité qui est pourtant essentielle au bien-être et à la sécurité de chaque enfant...

« Avoir une puéricultrice à temps plein comme c'est le cas cette année et éviter trop de changements de personnes référentes pour les temps de sieste » (Institutrice, Bruxelles).

« J'aimerais que ce soit toujours les mêmes personnes qui encadrent les enfants (institut + puéricultrice et 2 gardiennes) [...] On est une équipe qui roule, on ne change pas le déroulement, donc garder la même équipe (ça fonctionne bien) » (Institutrice et puéricultrice, Bruxelles).

« Éviter de toujours changer le personnel car si l'enfant vient visiter l'école en juin il perd ses repères en septembre vu qu'on change le personnel sans raison » (Puéricultrice, Hainaut).

« De la stabilité dans l'équipe éducative c'est vraiment très important. Une institutrice qui peut PRÉPARER sa rentrée et ne pas tomber comme un cheveu dans la soupe dans le courant du mois de septembre. Je comprends qu'il y ait des règles de priorité d'ancienneté à respecter, mais les enfants de sont pas des numéros » (Institutrice, Liège).

« Veiller à maintenir la ou les mêmes personnes durant l'année scolaire, sans changement, les petits ont besoin de points de repères qui ne changent pas !! » (Institutrice, Liège).

« Avoir du personnel fixe. Une puéricultrice avec un vrai contrat et une institutrice qui reste et qui peut s'inverser » (Institutrice, Luxembourg).

« En tant que temporaire prioritaire, j'aimerais pouvoir avoir plus de temps pour préparer la rentrée scolaire et donc que l'on me prévienne plus longtemps à l'avance, dans quelle école, dans quelle classe et avec quel niveau/degré/d'élèves je vais me retrouver... Si l'on commence l'année dans une classe il serait bien de pouvoir y rester au moins à l'année ! --> J'ai commencé en septembre 2018 dans ma classe d'accueil et au mois d'octobre j'ai dû quitter ma classe et mes petits élèves car une autre prioritaire qui perdait des heures récupérait les miennes. J'ai alors été désignée pour aller dans d'autres écoles. C'était très frustrant de quitter une classe où j'ai passé de nombreuses heures à mettre un tas de choses en place pour le bien-être et les apprentissages de mes élèves (cela à cause d'un système de priorité). Comment encore avoir envie de s'impliquer à 100% comment rassurer les enfants/parents à ce moment ? » (Institutrice, Namur).

« Garder une stabilité d'équipe et améliorer la qualité de la collaboration en vue du bien-être des enfants à l'école » (Direction, Bruxelles).

« Pouvoir nommer notre puéricultrice afin d'avoir une sécurité et une stabilité pour l'équipe » (Direction, Bruxelles).

« Stabilité des puéricultrices qui sont indispensables pour la transition » (Direction, Namur).

Les enseignants contestent également les ouvertures de classes à mi-temps dans le sens où ce mode organisationnel risque d'engendrer une perte de repères chez l'enfant. Il s'agit là encore de prendre en compte le besoin de stabilité nécessaire au sentiment de sécurité de l'enfant. Le passage au temps plein serait dès lors, selon les professionnels du milieu, plus judicieux et plus efficace.

« Dans l'absolu, les ouvertures à mi-temps sont ridicules car les enfants ne viennent pas mi-temps ou nous n'avons pas de demi-enfant, le passage au temps plein serait plus judicieux et efficace ! » (Institutrice, Liège).

« L'ouverture des classes à mi-temps une aberration ! Les enfants sont présents à temps plein ! Donc des groupes variables, trop importants... --> insécurise les enfants... pleurs [...] Emploi à 1/2 temps : trop brouillon pour les enfants » (Institutrices, Liège).

5.5.10. Prendre le temps de préparer la rentrée... Pas si évident !

Un nombre considérable de professionnels en milieu scolaire affirment manquer de temps pour préparer la rentrée scolaire et souhaiteraient dès lors disposer de plus de temps pour se consacrer à ce moment si décisif dans le parcours scolaire de chaque enfant. Plusieurs enseignants ont d'ailleurs mentionné qu'ils souhaiteraient disposer de plus de temps de concertation avec l'équipe éducative et la direction afin de réfléchir ensemble à l'organisation de la classe d'accueil, faire le point sur l'évolution des enfants. L'enfant a lui aussi besoin de temps pour prendre ses marques dans ce milieu qui peut paraître si différent du sien, de celui qu'il connaît dans le milieu d'accueil et/ou dans le contexte familial.

« Avec mes années de pratique, il faut laisser le temps à l'enfant de s'intégrer à la vie de la classe être là pour prendre le temps d'un câlin, d'une discussion d'un jeu... accepter qu'il a besoin de temps. Après tous les apprentissages se déroulent s'acquièrent avec faciliter bonheur » (Institutrice, Bruxelles).

« Problème : étant temporaire prioritaire, il m'arrive d'apprendre seulement 3 jours avant la rentrée scolaire où je vais me retrouver et dans quelle classe et quel niveau je vais avoir. Je ne trouve pas cela correct. Impossible de préparer une rentrée scolaire parfaite dans ces conditions, où parfois 3 jours avant la rentrée c'est un local entier qu'il faut aménager » (Institutrice, Namur).

« En tant que puéricultrice, il me semble que l'on devrait aménager plus de temps pour l'entrée de l'enfant à l'école. C'est un grand changement non seulement pour l'enfant mais aussi et surtout pour les parents. Les parents sont souvent plus stressés que l'enfant lui-même » (Puéricultrice, Bruxelles).

« Pouvoir leur accorder plus de moments cocooning, d'échanges. Toujours l'impression de ne pas pouvoir leur accorder suffisamment de temps ... » (Institutrice, Luxembourg).

« Avoir l'opportunité de prendre plus de temps avec les parents le 1er jour car en général on a tous les élèves et pas toujours le temps de pouvoir discuter au calme » (Puéricultrice, Luxembourg).

« Trouver plus de temps de concertation afin de faire plus souvent des bilans face à l'évolution des enfants, l'organisation de la classe etc. [...] Plus de communication entre les différents membres du personnel et ma direction » (Institutrices, Bruxelles).

5.5.11. L'âge idéal d'entrée à l'école maternelle : un point de débat...

Certains participants souhaitent que l'école maternelle soit obligatoire dès 3 ans ; ce qui permettrait, selon ces derniers, d'assurer la présence de tous les enfants à l'école et de rendre une image « plus sérieuse » du métier d'enseignant. Plusieurs enseignants ont en effet l'impression que les parents envisagent l'école maternelle comme une garderie et souhaiteraient que le métier d'enseignant soit davantage « reconnu » aux yeux du public.

« De rendre l'école obligatoire, surtout pour les milieux précaires » (Direction, Namur).

« L'obligation scolaire à 3 ans donnerait peut-être aux parents une image + sérieuse de notre métier et donc plus de respect --> une présence des enfants + régulière » (Institutrice, Bruxelles).

« Que notre métier soit mieux reconnu aux yeux du public (pas 1 garderie) » (Institutrice, Bruxelles).

D'autres estiment au contraire qu'il est préférable que l'enfant ne rentre pas à l'école maternelle avant l'âge de 3, voire 4 ans. Les raisons évoquées sont les suivantes :

- Les enfants de 2 ans et demi ne sont pas « prêts » aux niveaux de la propreté, l'autonomie (notions considérées par les professionnels comme un prérequis aux apprentissages dits « scolaires ») ;
- L'enseignant n'a pas le temps de s'occuper des aspects liés au « care ». Pour le bien-être de l'enfant, il est donc préférable qu'il ne fréquente pas l'enseignement maternel avant l'âge de 4 ans.

« Rentrer à l'école maternelle à partir de minimum 3ans et à condition d'être propre. La présence d'une puéricultrice pour 3 classes de petits ne suffit pas ! J'ai 14 langes sur 21 enfants dans ma classe... Je passe mes journées à jouer le rôle de puéricultrice or j'ai choisi le métier d'enseignant ! Et le pire est d'entendre de la bouche des représentants du Ministère c'est normal d'être seul dans sa classe... Alors je vous invite à venir nous montrer comment ne plus jouer le rôle de puéricultrice

et femme de ménage mais tout simplement enseigner lorsque vous avez 14 langes sur 21 élèves... Car c'est la demande de la plupart des instits... Mais venez donc sur le terrain ... » (Institutrice, Bruxelles).

« Avoir 3 ans accompli. Être propre » (Institutrice, Liège).

« L'âge pour rentrer en préscolaire devrait être de 3 ans. Les plus jeunes ne sont pas du tout autonomes. Grosse charge de travail pour l'institutrice. Trop nombreux et certaines écoles dont la mienne n'a pas ouvert de classe d'accueil et nous nous retrouvons avec des enfants de 2 ans 1/2 et 4 ans fin d'année au total 28 enfants, pas gérable si nous ne sommes que 2 : institutrice et puéricultrice ou assistante à l'institutrice maternelle » (Assistante maternelle, Liège).

« Si j'étais ministre, je rendrais l'entrée à l'école autorisée seulement à partir de 4 ans dans l'état actuel des choses. Pour de plus jeunes enfants une classe limitée à 15 petits devrait être un maximum. Cela leur procurerait une entrée dans le milieu scolaire plus calme, plus douce et plus personnalisée. 2ans et demi c'est encore tout petit » (Institutrice, Liège).

5.5.12. Assurer un meilleur encadrement pour les enfants à besoins spécifiques

Un des souhaits émis par plusieurs professionnels en milieu scolaire concerne la prise en charge des enfants à besoins spécifiques en amont, pendant et en aval de la rentrée scolaire. Les professionnels souhaiteraient connaître les spécificités (comportement, difficultés, etc.) des enfants en intégration avant que ceux-ci ne rentrent à l'école ; cela leur permettrait de mieux se préparer à ce qui les attend. Aussi, les participants revendiquent une formation initiale et continue davantage axée sur la prise en charge des enfants à besoins spécifiques et un meilleur encadrement de ces enfants tout au long de l'année scolaire (personnes de référence qui pourraient guider l'enseignant afin de répondre au mieux aux besoins de l'enfant).

« Précision : pour l'enfant en intégration. Un programme d'intégration a été mis en place à partir du mois de janvier. Nous ne connaissions pas les difficultés de l'enfant (comportement) avant la rentrée 2018. Nous les avons découvertes à l'entrée de l'enfant à l'école. Nous n'avions pas été prévenus avant l'entrée à l'école... » (Institutrice, Brabant-Wallon).

« Savoir si un enfant est déficient pour bien entendre et voir » (Puéricultrice, Luxembourg).

« Cette année nous avons accueilli 3 enfants accros aux écrans. Résultats des enfants complètement dans leur monde et hyper agressif avec les autres. Pour ces enfants-là il faudrait un adulte en permanence à côté » (Institutrice, Liège).

« D'être mieux encadrée lorsqu'il y a des enfants à problèmes » (Institutrice, Liège).

« Disposer de personnes référentes toute l'année pour encadrer les enfants à besoins spécifiques (troubles ou comportements autistiques, retard de langage, ...) » (Puéricultrice, Liège).

« Mieux encadrer et former les enseignants pour l'accueil des enfants à besoins spécifiques » (Institutrice, Bruxelles).

5.5.13. Ouvrir les portes de l'école à TOUS

Certains participants mentionnent le fait que parmi les parents accueillis, certains sont plus proches que d'autres de la culture scolaire. Certains parents n'ont jamais fréquenté l'école, ne parlent et/ou ne comprennent pas la langue d'enseignement. Les participants souhaitent dès lors que l'école ouvre

ses portes à toutes les familles afin que les parents dits « en marge » puissent également trouver leur place et qu'ils se sentent accueillis par l'établissement.

« Dans notre école, beaucoup de parents n'ont eux-mêmes pas fréquenté l'école. Il serait bien que notre école ouvre ses portes plus souvent à ces parents pour qu'ils ne se sentent plus en marge avec d'autres qui en ont l'habitude » (Institutrice, Bruxelles).

« Avoir la possibilité d'appeler un traducteur pour bien expliquer aux parents la collaboration qu'il va se créer entre eux et moi pour que l'enfant s'épanouisse dans ma classe » (Institutrice, Namur).

5.5.14. Soutenir la parentalité, mais de quoi parle-t-on exactement ?

Plusieurs professionnels de la région de Bruxelles, du Hainaut et de Liège ont également émis le souhait d'encadrer davantage les parents en organisant des réunions d'informations ou en ayant recours à des associations externes telles que les centres psycho-médico-sociaux. Toutefois, la polysémie du terme « soutien à la parentalité » génère parfois des confusions et des difficultés de dialogue entre les différents acteurs. Le terme « soutien à la parentalité » ne recouvre en effet pas, pour tous, les mêmes significations ; sa mise en œuvre aux mêmes postures professionnelles. Certains professionnels ont d'ailleurs tendance à confondre « soutien à la parentalité » et imposition des attendus scolaires. Par exemple, certains enseignants affirment faire du « soutien à la parentalité » en transmettant aux parents des informations relatives aux règles et attendus scolaires, aux besoins de l'enfant, etc. Or, le soutien à la parentalité implique *« d'accompagner la parentalité, c'est-à-dire d'être disponible, à côté du parent, et de cheminer avec lui à son rythme, en partant de là où il se trouve, dans le respect de ses particularités et compétences, afin qu'il puisse pleinement exercer sa fonction de parent »* (ONE, 2016, p.9). *« Si la tentation est parfois grande de travailler pour ou sans les parents, l'option privilégiée dans le référentiel est de travailler AVEC eux »* (ONE, 2016, p.15). En outre, certains enseignants ont tendance à aller à l'encontre du sentiment de compétence et de l'estime de soi des parents, en exigeant par exemple de ces derniers qu'ils apportent des collations saines, qu'ils arrivent à l'heure, etc. Il s'agit là de critiques non fondées et stigmatisantes pour l'enfant ainsi que pour ses parents, critiques qui ne tiennent pas suffisamment compte des conditions parfois très précaires dans lesquelles ceux-ci vivent.

« Organisation de séance d'infos aux parents nouveaux par le PMS (Utilité d'arriver à l'heure, nourriture, besoins de sommeil, propreté...) et séparation » (Institutrice, Bruxelles).

« Pouvoir faire appel à des associations pour faire du soutien à la parentalité » (Direction, Bruxelles).

« Organiser des réunions d'information pour les parents ! (Souvent jeunes, ils sont désemparés concernant le bien-fondé de ce qu'ils proposent à leurs petits... concernant la différence entre un milieu d'accueil (crèche, gardienne) et l'école) » (Institutrice, Liège).

5.5.15. Développer la collaboration chercheurs – praticiens de terrain

Une direction de la région de Bruxelles a également mentionné qu'elle souhaiterait que davantage de liens soient établis entre les professionnels du milieu et les chercheurs dans le souci d'améliorer les pratiques transitionnelles mises en place dans les établissements.

« Que notre équipe éducative puisse travailler en collaboration avec le monde de la recherche dans le souci d'améliorer les pratiques mises en place dans l'école. – Il est très important que le monde de la pratique et celui de la recherche apprennent à mieux se connaître et interagissent » (Direction, Bruxelles).

6. Pour ne pas conclure

Cette première étude a permis de mettre en évidence une vive préoccupation des participants à l'enquête - directions, enseignants, puériculteurs et autres assistants - pour les questions qui concernent l'entrée des enfants à la maternelle. Le taux de participation record non seulement contribue à la validité des résultats, mais confirment aussi l'importance de la problématique dans le contexte actuel des établissements scolaires en FWB. Il s'agit d'une problématique qui peut être considérée comme prioritaire aux yeux des acteurs de terrain en accord avec le Pacte d'Excellence et la nouvelle déclaration de politique de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

L'état des lieux montre que malgré l'importance accordée par les participants à l'entrée dans le système scolaire, les pratiques transitionnelles déclarées restent à ce jour très peu nombreuses et souvent de faible intensité. À l'instar des témoignages de plusieurs participants, on peut s'interroger sur leur adéquation aux besoins des jeunes enfants et de leurs familles. Comment mieux accompagner chaque enfant et chaque famille dans ce moment sensible ? Comment garantir un dispositif de familiarisation ajusté à leurs particularités comme cela est attendu des professionnels des milieux d'accueil qui accueillent des enfants pour partie du même âge ? Comment travailler avec (et non pas seulement pour) les enfants et les familles, dans une relation de confiance réciproque qui reconnaît les responsabilités et les compétences de chacun ? Comment mettre en place les conditions du partenariat attendues entre l'école et la famille ? Investir dans les pratiques transitionnelles à l'entrée du maternel, c'est optimiser les chances d'un meilleur départ pour tous, entre tous, avec tous.

L'analyse des résultats, des nombreux commentaires exprimés librement dans les questions ouvertes permet d'identifier une série de freins qui méritent d'être étudiés plus en profondeur. Certaines croyances méritent d'être discutées : est-ce à l'enfant de répondre à une série de critères (être propres, savoir manger seul, etc.) et de s'adapter ? Est-ce à la famille principalement de préparer son enfant à l'entrée à l'école ? Ou est-ce à l'école de travailler avec les familles, d'aménager des conditions d'accueil respectueuses des besoins spécifiques de très jeunes enfants, de mettre en place des dispositifs de familiarisation ?

Les freins sont aussi matériels (locaux et matériel inadaptés), organisationnels et institutionnels dans la mesure où une série de contraintes peuvent rendre les entrées difficilement prévisibles et mettre en péril la stabilité des équipes éducatives pourtant indispensable à une continuité éducative pour les enfants. Les problèmes liés à la taille des classes, au taux d'encadrement, à la formation initiale et continue de tous les professionnels confirment des constats récurrents qui doivent encore être pris en compte et mériteraient d'être intégrés explicitement dans les réformes en cours. Concernant

l'organisation du travail, l'étude relève le risque d'une hiérarchisation des tâches qui privilégierait celles relatives à l'éducation au détriment du *care* alors que la prise en compte des besoins spécifiques du jeune enfant nécessite une approche holistique reprise dans la notion d'*educare*. Dès lors, il ne suffit pas de plaider pour plus de personnel ou pour un renfort de puéricultrices et puériculteurs auprès des enseignants. Il s'agit en plus de soutenir le développement d'un travail d'équipe, soutenu par les directions, où l'enseignant n'est pas le seul responsable de l'éducation et le puériculteur cantonné au soin entendu dans un sens réduit et souvent technique (changer le linge, donner à manger). Il s'agit de reconnaître le caractère potentiellement éducatif de toute situation qu'elle soit plus formelle (ex : atelier) ou plus informelle (ex : jeux libres, repas, change, mise au lit) et de valoriser le rôle des différents intervenants en ce sens. Nul doute que la mise en place de collaborations entre les professionnels des milieux d'accueil, les familles et les écoles pourraient non seulement favoriser une meilleure continuité dans l'expérience de vie des enfants, mais aussi contribuer à un métissage des cultures professionnelles et à un développement de pratiques davantage partagées avec un bénéfice réciproque pour toutes les parties. Un mouvement essentiel pour éviter les risques de schoolification dénoncés sur la scène internationale et qui concernent aussi la Belgique.

L'état des lieux et l'analyse des commentaires mettent aussi en évidence l'existence de pratiques innovantes, des conditions facilitatrices, des suggestions constructives pour améliorer le système actuel. Elles méritent une attention particulière et des investigations complémentaires. Elles donnent à voir l'importance d'actions à mettre en place, pensées au bénéfice non seulement des enfants qui ont fréquenté un milieu d'accueil, mais aussi aux autres, majoritaires, qui n'ont connu que leur famille nucléaire ou élargie comme lieu de socialisation primaire. Il s'agit de prendre en compte la diversité des enfants et familles accueillies à l'école ainsi que leurs conditions de vie pour certains très précaires comme l'ont mis en évidence les travaux de la Fondation Roi Baudouin. Une telle évolution semble possible au vu des témoignages de certains, même s'ils restent minoritaires et si des mesures relevant de la gouvernance sont nécessaires.

Au terme de cette première étude, il apparaît clairement la nécessité de renforcer les actions qui favorisent une transition en douceur lors de l'entrée à la maternelle. Cela fait appel à tous les niveaux de responsabilité : pas seulement celle des professionnels des classes concernées, mais plus largement celle de l'école et des directions dont l'implication est liée aux pratiques de transition déclarées par les autres professionnels ainsi que celle de la gouvernance. La transition n'est pas uniquement l'affaire des professionnels de la classe d'accueil, mais elle gagnerait à faire partie intégrante du projet d'établissement, voire d'un projet d'actions locales intégrées pour l'enfance impliquant d'autres partenaires et inscrit dans une vision plus équitable de l'école et de la société.

Comme précisé en introduction, cet état des lieux constitue une première étape de la recherche. Il sera complété par des études de cas jugés novateurs au vu des pratiques qu'ils déclarent mettre en œuvre comparativement aux autres établissements. Quatre écoles sont retenues sur les sept déclarant mettre en place les huit pratiques transitionnelles suivantes : Présenter l'enfant personnellement à tous les professionnels qui s'occuperont de lui ; Offrir aux parents des activités ciblées ou des temps de discussions concernant la rentrée scolaire ; Organiser une journée porte ouverte pendant laquelle les familles et les enfants peuvent visiter l'école et la classe que l'enfant fréquentera ; Communiquer avec les parents sur les habitudes de vie de l'enfant ; Organiser des échanges avec les milieux d'accueil afin de mieux connaître leur projet éducatif et de s'assurer d'une continuité ; Organiser pour tous les enfants une période de familiarisation où les journées sont moins longues et les parents peuvent être présents dans la classe ; Personnaliser les affaires des enfants (son casier, son porte-manteau, ...) ; et, autoriser la tétine, le doudou ou tout autre objet transitionnel à tous les moments de la journée.

Des dimensions peu étudiées dans l'enquête, mais pourtant essentielles dans la problématique seront traitées dans les études de cas : la question de la communication et du travail avec les familles allophones durant la transition, la collaboration entre les enseignants maternels et le personnel extrascolaires, le sens donné à la période de familiarisation, ...

Dans une démarche positive et constructive, il s'agira de mieux comprendre comment les professionnels sont parvenus progressivement à mettre en place des pratiques transitionnelles qu'ils jugent porteuses, d'en interroger le sens et les significations pour les différents acteurs (professionnels, mais aussi parents, voire enfants).

7. Recommandations

Sur la base des résultats de l'enquête, nous proposons 10 recommandations relatives aux pratiques transitionnelles lors de l'entrée à l'école maternelle. Elles seront affinées et complétées à partir de l'analyse de cas menée dans le deuxième volet de la présente étude en 2019-2020. Elles s'inscrivent dans une logique de développement de réseaux locaux d'actions intégrées pour l'enfance qui s'appuient sur les ressources locales existantes, les acquis de projets passés :

1. **Assurer des actions de sensibilisation et d'information** sur l'importance des pratiques de transition auprès d'un large public - parents, professionnel-le-s de l'accueil de l'enfance 0-3/ 3-12 ans et des écoles ainsi que des services partenaires - dans les différentes provinces et régions de la FWB. Ces actions peuvent prendre différentes formes (posters, conférences, émissions TV, radio, articles grand public et revues professionnelles comme la revue Prof ou Flash Accueil, etc.). Il s'agit de toucher toutes les personnes concernées en veillant à ne pas laisser de côté les personnes plus isolées ou en situation de précarité. Le travail en réseau au niveau local peut être particulièrement important pour maximiser cette action (ex. commission communale de l'enfance, consultation pour enfants de l'ONE ...).
2. **Inscrire la question de la transition dans les actions de formation initiale des professionnels de l'accueil de l'enfance ainsi que les instituteurs maternels.** Cette problématique centrale fait appel aux compétences relationnelles, organisationnelles et réflexives tant de l'enseignant que du professionnel de l'accueil de l'enfance. Elle s'inscrit dans les compétences clés nécessaires pour « *voir l'école maternelle en grand* » (Fondation Roi Baudouin, 2019) et mieux prendre en compte la précarité et la diversité : « faire place à une approche globale de l'enfant ». Elle gagne à être inscrite dans différents cours, mais peut aussi faire l'objet de modules spécifiques.
3. **Sensibiliser les formateurs des professionnel-le-s de l'accueil de l'enfance (0-3/ 2-12 ans) ainsi que des instituteurs maternels à cette thématique.** Les actions de sensibilisation gagneraient à rassembler des formateurs de l'enseignement secondaire supérieur, de la promotion sociale et professionnelle ainsi que de l'enseignement supérieur impliqués tous dans la formation initiale des acteurs de première ligne concernés par la mise en place de pratique de transition. Elles pourraient prendre la forme d'un forum comme ceux mis en place par la Fondation Roi Baudouin sur l'éducation et l'accueil de jeunes enfants. Comme il s'agit d'une thématique importante pour les trois communautés linguistiques de Belgique et que des projets sont en cours actuellement en Flandre (voir projet Erasmus + START du VBJK visant à améliorer les pratiques qui soutiennent les enfants et les familles confrontés à la transition

d'un milieu éducatif à l'autre et d'un contexte éducatif à l'autre), il pourrait être très porteur d'organiser des moments de confrontation et d'échanges de réflexions et de pratiques entre Communautés linguistiques.

4. **Programmer des formations continues professionnelles** décentralisées et centrées sur les pratiques transitionnelles. Ces actions de formation impliqueraient les différents acteurs concernés au niveau local (direction, enseignants, accueillants extrascolaires et de la petite enfance). Il s'agit de privilégier des formations intersectorielles, incitant les différents acteurs d'une même localité à prendre part à une réflexion partagée en vue de mettre en place et développer des dispositifs ad hoc au bénéfice des enfants, des familles et des professionnelles. Ces formations pourraient s'inscrire dans les accords et convention cadre existant entre l'ONE et l'IFC et bénéficieraient de la double reconnaissance institutionnelle et d'un cofinancement.
5. **Mettre en place des accompagnements de terrain** dans la mise en place de dispositifs de transition. Dans la continuité des dispositifs de familiarisation mis en place dans les lieux d'accueil en accord avec le Code de Qualité de l'accueil (1999, revu en 2004) et avec les référentiels psychopédagogiques de l'ONE, il serait essentiel de mettre en place des dispositifs de familiarisation/transition dans les écoles pour tous les enfants, qu'ils aient ou non fréquenté un lieu d'accueil préalablement. Il s'agit d'anticiper leur venue et de proposer des actions qui leur procurent le sentiment de bienvenue, les accompagnent, en étroite collaboration avec leurs familles, dans les changements générés par l'entrée à l'école en leur assurant les conditions de bien-être (ici et maintenant) et de développement (au-delà). La mise en place de tels dispositifs est une condition essentielle à une approche qui combine sans hiérarchiser le care et l'éducation (*educare*). Ces accompagnements pourraient s'inspirer des formes mises en place entre l'enseignement, l'ONE et l'APEF concernant l'accompagnement au tutorat dans le secteur de l'enfance et conditionnant le financement des participants à la mise en place d'actions contractualisées en binôme institut de formation et lieu d'accueil. Un groupe de travail sur la transition avait d'ailleurs été initié sur cette thématique en 2019 en vue de créer une malle à outils.
6. À terme, la **mise en place d'un dispositif de familiarisation** ad hoc gagnerait à être attendue dans toutes les écoles. Il s'agit toutefois de privilégier un plan d'implémentation progressif qui permet une bonne appropriation du sens et des objectifs d'un tel dispositif. Il s'agit de s'assurer des ressources nécessaires en identifiant et mobilisant des accompagnateurs potentiels enseignement (CPMS, opérateurs de formation agréés, conseillers pédagogiques, coordinateurs, etc.) préalablement sensibilisés et préparés à leur mission individuelle ou conjointe. Une collaboration avec les conseillers pédagogiques de l'ONE gagnerait à être

envisagée. Il s'agit d'éviter tout mode de diffusion qui réduirait l'accompagnement à une seule information ou sensibilisation jouant une fonction de déclencheur sans assurance de pérennité. Il importe aussi d'assurer les conditions d'un accompagnement ajusté aux situations rencontrées dans les différents milieux scolaires au bénéfice des enfants, des familles et des professionnel-le-s. Un tel accompagnement se démarque de la mise en place à grande échelle d'un programme d'adaptation qui dénaturerait le sens d'une familiarisation.

7. En support de ces actions, **identifier les ressources** existantes sur la transition. Sans être exhaustif, nous citons à titre d'exemples la brochure de l'ONE « *Dis, c'est quand que je vais à l'école* » (2005), le DVD produit par la halte d'accueil la Bobine à Droixhe « *Dis, c'est quoi l'école maternelle ?* » (traduit en 7 langues et réalisé par le secteur «Familles et Quartier » avec la collaboration de parents ayant fréquenté la Halte-accueil et d'enseignants au sein d'écoles maternelles du quartier), le fascicule à l'usage des professionnels de l'enfance produit par le Fraje avec le soutien de la Communauté française « *Transition, l'entrée à l'école des enfants de deux ans et demi* » (novembre 2018). Relevons aussi la création de nouvelles ressources comme la boîte à outils en cours de construction avec le Fraje à la suite du projet européen Intesys (Together supporting vulnerable children through integrated early childhood services) mené sous la direction de Perrine Humblet.
8. **Intégrer le thème de la transition dans les sites des organismes de référence** de l'accueil de l'enfance et de l'enseignement (site de l'ONE et Enseignement.be).
9. Nécessaires à ces actions, des **mesures organisationnelles et institutionnelles** doivent être rendues possibles : une gestion prévisionnelle des inscriptions qui permet d'anticiper les venues, un étalement des entrées et un nombre d'enfants par classe rendant l'organisation des familiarisations compatible avec une gestion différenciée des groupes.
10. **Favoriser la création et le développement de communautés de pratiques et d'apprentissages comme vecteur de développement professionnel, d'innovation, mais aussi de stabilisation des acquis** dans une perspective de moyen et long terme. Ce développement gagne à maintenir des possibilités d'échanges en présentiel au vu des bénéfices reconnus par les acteurs.

Au travers de ces recommandations, il s'agit de reconnaître qu'une transition réussie nécessite la mise en place de conditions d'éducation de qualité telles que le prévoit le Pacte pour un Enseignement d'excellence, mais également les Réformes de l'accueil de l'enfance au sein de l'ONE : des personnes auprès des enfants dont les compétences sont à la hauteur des exigences des métiers, une stabilité d'emploi, des temps de concertation réguliers, un leadership alliant administration, gestion et développement socio-éducatif. L'investissement dans des actions en faveur d'une transition en

douceur est aussi l'occasion de réunir les forces d'acteurs trop souvent isolés, d'institutions cloisonnées dans un système divisé d'offre de services.

8. Bibliographie

- Amerijckx, G., & Humblet, P. (2015). The transition to preschool: a problem or an opportunity for children? A sociological perspective in the context of a “split system”. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-13.
- April, J., Lanaris, C., Sinclair, F., Gesuale, S., & Bigras, N. (2015). Les types de collaborations dans un contexte d’implantation de programme. Retrieved from: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01187836/document>
- April, J., Bérubé, A., Moreau, A. C., & Ruel, J. (2013). Avez-vous planifié la transition vers la maternelle des enfants que vous allez accueillir en septembre ? *Revue préscolaire*, 51(3), 13-16.
- Bacro, F., Rambaud, A., Florin, A., & Guimard, P. (2011). L’évaluation de la qualité de vie des enfants de 3 à 6 ans et son utilité dans le champ de l’éducation. *ANAE - Approche Neuropsychologique Des Apprentissages Chez l’Enfant*, 23(112–113), 189–194.
- Besnard, T., Cotnoir, M.-J., Letarte, M.-J., & Lemelin, J.-P. (2014). L’Outil Mon Portrait de Magog, un outil de communication entre les milieux préscolaires et scolaire pour faciliter la transition des enfants. Retrieved from: <http://www.santecom.qc.ca/BibliothequeVirtuelle/Estrie/9782981454317.pdf>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. Lerner (Eds) *Handbook of child psychology* (Vol.1, pp.993-1028). New-York: John Wiley & Sons.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian et A.-W. Dunlop (Dir.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* (p. 52-63). New York: RoutledgeFalmer.
- Brogère, G. (2015). Le *care* à l’école maternelle, une approche culturelle et comparative. Dans S. Rayna et G. Brogère (dir.) *Le care dans l’éducation préscolaire*. Bruxelles : Peter Lang.
- Bulkeley, J., & Fabian, H. (2006). Well-being and belonging during early educational transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 18–31.
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28(3), 338–352. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/232582073_School_Readiness_The_need_for_a_paradigm_shift
- Christenson, S.L. (1999). Families and schools. Right responsibilities, resources, and relationships. In R.C. Pianta et M.J. Cox (dir.), *The transition to kindergarten* (pp. 143-178). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Cohen-Solal, J. (2006). L’école à deux ans est un scandale... sauf si... In C. Brisset & B. Golse (Eds.), *L’école à 2 ans : est-ce bon pour l’enfant ?* (pp.169-176). Paris, France : Odile Jacob.

- Cowan, P. A. (1991). Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. In P. A. Cowan & E. M. Hetherington (Eds.), *Advances in family research series. Family transitions* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Crépin, F. & Neuberg, F. (2013). Ce que des parents en situation de précarité disent de l'accueil et de l'éducation des tout-petits. Recherche sous la direction de F. Pirard & D. Lafontaine, commanditée par la Fondation Roi Baudouin. <http://www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=306176&langtype=2060>
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53–71). Albany: State University of New York Press.
- Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (2018). *Moniteur belge*, 23 septembre 1997, p.24653.
- Degraef, V., Teller, M., David, J., Mottint, J., Pirard, F., Van Lint, S. & Wauters, N. (2019). Voir l'école maternelle en grand! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité. Sous la coordination de la Fondation Roi Baudouin.
- Delhaxhe, A. (1988). L'école maternelle belge : Son histoire, ses nouvelles préoccupations. *International Journal of Early Childhood*, 20(1), 12. doi: 10.1007/BF03174548
- Depaepe, M., & Simon, F. (1999). Les écoles gardiennes en Belgique. *Histoire de l'éducation*, 82, 73-99.
- Deslandes, R., & Jacques, M. (2004). Relation famille-école et l'ajustement du comportement socio-scolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Education et francophonie*, 32(1), 172-200.
- Dockett, S. (2014). Transition to school: Normative or Relative? In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Eds.) *Transitions to School-International Research, Policy and Practice*. International Perspectives on Early Childhood Education and Development 9. Australia: Springer.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: University of NSW Press.
- Dockett, S., Perry, B. & Kearney, E. (2010). *School readiness: What does it mean for Indigenous children, families, schools and communities?* Canberra: Australian Institute of Health and Welfare.
- Dockett, S., Wilfried, G. & Perry, B. (2017). Transition to school: A Family Affair. Dans S. Dockett, G. Wilfried, & B. Perry (Eds.) *Families and Transition to School*. Cham: Springer.
- Dunlop, A.-W. (2003). *Bridging Children's Early Education Transitions through Teacher Collaboration*. Paper presented at the New Zealand Association for Research in Education and Australian Association for Research in Education Joint Conference, November 29 – December 3, in Auckland, Australia.
- Dunlop, A.-W. (2017). Assistantes maternelles, accueil familial et transition des enfants. Dans S. Rayna & P. Garnier (dir.) *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Bruxelles : Peter Lang.
- Early, D. (2004). Services et programmes qui influencent les transitions des jeunes enfants vers l'école. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, & R. DeV. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes*

- enfants*, Montréal, Centre d'excellence sur le développement des jeunes enfants. Retrieved from: <http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/EarlyFRxp.pdf>
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *Elementary School Journal*, 98(4), 351–364.
- Eurydice/ EACEA. (2014). *L'essentiel des politiques éducatives. Éducation et accueil des jeunes enfants*. Bruxelles : Eurydice/EACEA.
- Eurydice/ EACEA. (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Bruxelles : Eurydice/EACEA.
- Fabian, H., & Dunlop, A. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. The Hague : Bernard van Leer Foundation.
- Falk, J., & Vincze, M. (2012). L'acquisition du contrôle sphinctérien : sans punition ni récompense ?. *Spirale*, 62(2), 197-200. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-spirale-2012-2-page-197.htm>
- Garnier, P. (2011). The scholarisation of the French Ecole Maternelle : Institutional transformations since the 1970s. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4): 553-563.
- Garnier, P. (2017). Les enfants de 2-3 ans : fabrique d'une catégorie d'âge. In M. P. Thollon-Behar (Ed.), *Accueillir l'enfant entre 2 et 3 ans* (pp.169-192). doi: 10.3917/eres.tholl.2017.01.0169
- Garnier, P. (2019). *L'instruction obligatoire dès 3 ans : quels enjeux pédagogiques, sociaux et politiques?* Retrieved from <https://lesprosdela petiteenfance.fr/formation-droits/les-politiques-petiteenfance/linstruction-obligatoire-des-3-ans-quels-enjeux-pedagogiques-sociaux-et-politiques>
- Garnier, P., & Rayna, S. (2017). Introduction. Dans S. Rayna & P. Garnier (dir.) *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Bruxelles : Peter Lang.
- Garnier, P., Brougère, G., Rupin, P., Rayna, S., & La Valle, N. (2015). L'accueil des enfants de 2 à 3 ans : Regards croisés sur une catégorie d'âge dans différents lieux d'accueil collectif. *Revue des Politiques Sociales et Familiales*, 120(1), 9–20. doi: 10.3406/caf.2015.3110
- Politiques Sociales et Familiales*, 120(1), 9–20. doi: 10.3406/caf.2015.3110
- Gasparini, R. (2012). Le doudou à la maternelle: un «objet transitionnel» privé dans un monde scolaire public. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (181), 71-82. doi: 10.4000/rfp.3922
- Gaussel, M. (2014). Petite enfance: de l'éducation à la scolarisation. *Dossier de veille de l'IFE*, 92, 1-32. Retrieved from <http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.phpparent=accueil&dossier=92&lang=fr>
- Giuliani, F. et Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. Introduction. *Éducation et sociétés*, 34(2), 5-21.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2003). Successful transitions: Social competencies help pave the way into kindergarten and school. In A.-W., Dunlop, & H. Fabian (Eds.) *Transitions: European Early Childhood Education Research Monograph Series*, 1, 25-34.

- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(4), 431–454.
- Harradine, C. C., Clifford, R. M. (1996, avril). *When are children ready for kindergarten? Views of families, kindergarten teachers, and child care providers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New-York, NY. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399044.pdf>
- Humblet, P. (1998). *Analyse et évaluation de la mise en oeuvre du programme de l'oeuvre nationale de l'enfance pour les milieux d'accueil de jeunes enfants. Une contribution à l'évaluation de programmes socio-sanitaires permanents*. (Thèse de doctorat en Santé Publique non publiée). Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, Belgique.
- Humblet, P. (2011). Croissance démographique bruxelloise et inégalité d'accès à l'école maternelle. *Brussels Studies, Collection Générale, 35, 1–14*.
- Humblet, P., Sommer, M. (2019). *Les fonctions sociales des milieux d'accueil à travers un siècle d'histoire*. Communication orale dans le cadre des 100 ans de l'ONE, ONE - Kind en Gezin-Kaleïdo, Bruxelles, 13 septembre 2019.
- Iserby, M. (2002). La circulation des objets entre la maison et l'école. L'usage des objets transitionnels en grande section maternelle. *Spirale, n° 30, p. 11-26*. DOI : [10.3406/spira.2002.1418](https://doi.org/10.3406/spira.2002.1418)
- Jacques, M.-H. (2016). Les transitions scolaires. Retrieved from: http://www.pur-editions.fr/couvertures/1452011495_doc.pdf
- Janssens, R. (2008). L'usage des langues à Bruxelles et la place du néerlandais Quelques constatations récentes. *Brussels Studies, Collection Générale, 13, p.1-16*.
- Kaga, Y. (2015). Le *care* dans les politiques d'accueil et d'éducation de la petite enfance. Dans S. Rayna et G. Brougère (dir.) *Le care dans l'éducation préscolaire*. Bruxelles : Peter Lang.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom, participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly, 46*(2), 255-279.
- Mangez, E., Joseph, M. & Delvaux, B. (2002). Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Louvain : Centre de recherche interdisciplinaire pour la solidarité et l'innovation sociale, CERISIS-UCL. En ligne : https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/cris/documents/Rapport_nollet.pdf
- Manni, G. (Ed.) (2002). Accueillir les tout-petits, oser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité. Bruxelles : ONE-Fonds Houtman.
- Mastio, A., & Rayna, S. (2013). Avec les parents : modalités et outils de collaboration dans les services éducatifs de la petite enfance de Pistoia. Dans S. Rayna et C. Bouve (sous la direction) *Petite enfance et participation. Une approche démocratique*. Toulouse : Érès.
- Maxwell, K. L., & Eller, S. K. (1994). Children's transition to kindergarten. *Young Children, 49* (6), 56-63.
- Moreau, A. C., Ruel, J., & April, J. (2009). Des moments importants : les transitions au préscolaire. *Revue préscolaire, 47*(2), 17-19.

- Normand-Gu ette, D. (1996). De la maison à l' cole : Une transition pour les enfants, un partenariat pour les parents et les enseignants. *Psychologie préventive*, 29,20-30.
- OCDE. (2006). Petite enfance grands défis II. Editions OCDE.
- ONE. (2004). *  la rencontre des familles. Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans)*. Bruxelles.
- ONE. (2012). « Pour un accompagnement réfléchi des familles ». R f rentiel de soutien à la parentalité. Bruxelles.
- Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school*. Wellington: Ministry of Education.
- Pianta, R.C., Cox, M.J., Taylor, L. & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to transition into schools: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100 (1), 71-86.
- Pianta, R.C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families & schools*. Baltimore, MD: Brookes.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New-York: Routledge.
- Pirard, F. (2016). *L'accompagnement curriculaire : un care professionnel ?* In G. Brougère & S. Rayna (dir.) *Le care dans l'éducation préscolaire* (pp. 157-175). Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- Pirard, F. (2019). Faire place à une approche globale de l'enfant. In J. David, V. Degraef, J. Mottint, F. Pirard, M. Teller, S. Cyrano, & N. Wauters (Eds.), *Voir l' cole maternelle en grand! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité* (pp.40-53). Bruxelles, Belgique : Fondation Roi Baudouin.
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1999). Beginning school for children at risk. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox (dir.), *The Transition to Kindergarten* (pp. 217-252). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491-511.
- Remy, A. F. (2003). *(Dis)continuité de l'accueil du jeune enfant en crèche et à l' cole maternelle : Etude monographique des paramètres significatifs* (M moire de troisième licence en Psychologie Clinique non publi ). Université de Liège, Liège, Belgique.
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., & Dogaru, C. (2007). Successful transitions for young children with disabilities and their families: Roles of school social workers. *Children & Schools*, 29(1), 25-34.
- Rous, B., & Hallam, R. (2006). *Tools for transition in early childhood: A step-by-step guide for agencies, teachers, and families*. Baltimore, MD: Brookes.
- Rous, B., Hallam, R., McCormick, K., & Cox, M. (2010). Practices that support the transition to public preschool programs: Results from a national survey. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 17-32.
- Royen, E. (2019). *L'enfant est-il prêt à entrer à l' cole maternelle ? Croyances de professionnel-le-s de la petite enfance et de parents*. (Mémoire de master en sciences de l'éducation non publié). Université de Liège, Liège, Belgique.

- Ruel, J. (2011). Travail en réseau, savoirs en partage et processus en jeu en contexte d'innovation : Une transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada.
- Ruel, J., Moreau, A. C., & Bourdeau, L. (2008). Démarche de transition planifiée et continuité éducative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 41-48.
- Ruel, J., Moreau, A. C., Bérubé, A., & April, J. (2013). *Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire. Évaluation du Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité – Rapport préliminaire*. Gatineau, Canada : Université du Québec en Outaouais.
- Schlossberg, N. K. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions : le cas particulier des non-événements. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34, p. 85-101.
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860-871.
- Smith, M. L., & Shepard, L. A. (1988). Kindergarten readiness and retention: A qualitative study of teachers' beliefs and practices. *American Educational Research Journal*, 25(3), 307-333. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/1163167>
- Tobbell, J., & O'Donnell, V. (2005). *Theorising Educational Transition: Communities, Practices and Participation*. Retrieved from: http://eprints.hud.ac.uk/7743/1/tobbell_odonnell.pdf
- Van Laere, K. (2017). *Conceptualisations of care and education in early childhood education and care* (Thèse de doctorat en pédagogie non publiée). Université de Gand, Gand, Belgique.
- Van Laere, K., & Vandebroek, M. (2016). The (in)convenience of care in preschool education: examining staff views on educare. *Early Years*, 1-15.
- Van Laere, K., Peeters, J., & Vandebroek, M. (2012). The education and care divide: The role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527-541. Retrieved from [https://vbjk.be/files/attachments/.884/European Journal of Education 2012 The education and care divide the role of the Early Years workforce in 15 European co.pdf](https://vbjk.be/files/attachments/.884/European_Journal_of_Education_2012_The_education_and_care_divide_the_role_of_the_Early_Years_workforce_in_15_European_co.pdf)