

Les pratiques de transition à l'entrée en école maternelle

Marie HOUSEN, Christophe GENETTE et
Florence PIRARD¹

Accueil de la petite enfance, école maternelle, deux mondes ?

Depuis plusieurs années, l'intérêt des politiques publiques pour le secteur de l'Éducation et de l'Accueil des Jeunes Enfants (Eaje) augmente. Si cet intérêt croissant permet de souligner l'importance de l'Eaje et des conditions nécessaires pour assurer un accueil de qualité, il risque aussi de générer des attentes, voire des pressions de résultats. L'école maternelle peut alors devenir un instrument social dont la rentabilité est évaluée via les performances des élèves (Moss *et al.*, 2016), incitant les professionnelles à se focaliser sur des objectifs cognitifs et à délivrer un enseignement anticipé de savoirs disciplinaires considérés comme fondamentaux (lire, écrire, compter), au détriment d'une approche holistique tenant compte davantage du développement global et du bien-être de l'enfant, pourtant nécessaires aux apprentissages visés. Dès l'entrée à l'école maternelle, les tâches de soin risquent ainsi d'être subordonnées aux activités d'apprentissage (Van Laere, 2017) et les relations école-famille poser question (Conus, 2017). Cette tendance à la scolarisation précoce des classes d'enseignement préscolaire est observée dans différents contextes (Garnier & Brougère, 2017 ; Janssen & Vandembroeck, 2018), et particulièrement dans les pays et régions où l'organisation des services de l'Eaje est divisée (Garnier, 2020) et guidée avant tout par des objectifs de préparation à l'école.

¹ Membres de l'Unité de recherche pour la santé et l'éducation tout au long de la vie (RUCHE), Université de Liège.

Pourtant, des travaux précurseurs réalisés dans différents pays montrent l'importance d'une offre plus intégrée de services de qualité ainsi que d'une prise en charge holistique de l'enfant (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2006 ; Bennett, 2010). Les recommandations du Conseil de l'Union européenne relatives à des systèmes de qualité pour l'Eaje (2019) confirment cette orientation. Leur mise en application implique de dépasser l'opposition entre *care*² et éducation (Brougère & Rayna, 2016) en assurant une prise en charge globale de l'enfant en tout lieu et en toute situation (Pirard, 2019), y compris dans le système scolaire qui s'est historiquement construit à distance de cette visée du *care* au profit des apprentissages scolaires considérés comme plus importants (Brougère, 2015 ; Delhaxhe, 1988).

En Belgique, et plus précisément en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), la structuration de l'offre des services de l'Eaje est divisée, avec d'un côté, l'accueil des enfants âgés de 0 à 2,5-3 ans, et de l'autre, l'école maternelle accueillant des enfants de 2,5 à 6 ans. 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 lieux d'accueil et ministère de l'Éducation pour l'école maternelle. Alors que du côté des lieux d'accueil, des normes d'encadrement et d'espace (1 adulte pour 7 enfants, 6 m² au sol par enfant) sont édictées, rien n'est défini pour les écoles. À l'âge de 2,5 ans, les enfants peuvent donc soit rester en lieu d'accueil (crèche et accueil à domicile), soit entrer à l'école, mais dans des conditions très différentes. Cette forme de structuration de l'offre n'est pas sans effet sur l'accueil des enfants et reflète un « dualisme des missions » (Gaussel, 2014, p. 1) : le *care* d'un côté et l'apprentissage de l'autre. Comme si l'un et l'autre étaient dissociables pour des enfants du même âge selon les lieux qu'ils fréquentent.

Une double réforme – de la formation et du cadre réglementaire – est en cours dans le secteur de l'enseignement et dans celui de l'accueil de l'enfance (Pirard *et al.*, sous presse). Elle concerne donc toutes les

² « Le *care* désigne l'ensemble des gestes et des paroles essentielles visant le maintien de la vie et de la dignité des personnes, bien au-delà des seuls soins de santé. Il renvoie autant à la disposition des individus – la sollicitude, l'attention à autrui – qu'aux activités de soin – laver, panser, réconforter, etc. –, en prenant en compte à la fois la personne qui aide et celle qui reçoit cette aide, ainsi que le contexte social et économique dans lequel se noue cette relation » (Gagnon, 2016, p. 1).

professionnelles susceptibles de travailler dans des contextes accueillant des enfants de 2,5 ans. Dans le secteur de l'accueil, la réforme porte à la fois sur la formation initiale des professionnelles de l'accueil de l'enfance, davantage orientée vers l'*educare* (Genette, 2022), et sur la réglementation des lieux d'accueil 0–3 ans. Dans le secteur de l'enseignement, la réforme inscrite dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence concerne la formation initiale des enseignants et l'organisation du système d'enseignement. Elle prévoit la création, en 2023, d'un master en enseignement section 1 qui élargit la tranche d'âges de prise en charge des enfants : de 2,5 ans à 8 ans (au lieu de 6 ans). Cette nouvelle organisation, qui ne fait pas référence à la classe d'accueil destinée aux enfants de 2,5 ans qui arrivent dans le système scolaire, s'inscrit dans un tronc commun en vue « d'un continuum pédagogique de 12 années d'apprentissage, de la première année du maternel à la troisième année du secondaire » (FW-B, 2021, p. 30). En 2020, un référentiel pour l'école maternelle (référentiel pour des compétences initiales) a été produit. Tout en rejetant une « primarisation précoce » et en visant un « développement global de l'enfant » (p. 17), ce référentiel, structuré en fonction de sept domaines d'apprentissage, apparaît comme le premier palier de l'enseignement fondamental, sans explicitation ni des liens avec l'accueil de la petite enfance ni de la transition lors de l'entrée à l'école maternelle. Le référentiel psychopédagogique de l'accueil (Manni, 2002) souligne pourtant l'importance de créer des liens entre les différents lieux de vie de l'enfant. La première transition scolaire fait d'ailleurs partie des priorités politiques annoncées dès 2017 dans le « Pacte pour un Enseignement d'Excellence » (avis n° 3) et en 2019 dans la déclaration de politique communautaire. C'est dans ce contexte qu'une demande de financement pour un projet de recherche sur l'entrée à l'école maternelle a été introduite – et acceptée – auprès du ministère de l'Éducation. Cette recherche qui a bénéficié d'un comité d'accompagnement *ad hoc* composé d'acteurs de l'accueil, de l'enseignement et de la gouvernance des deux secteurs veut comprendre comment les dimensions du *care* et de l'éducation se jouent, se confrontent, voire se combinent dans les pratiques d'accueil lors de l'entrée à l'école.

Des pratiques transitionnelles : la création de liens

La transition vers le préscolaire représente pour l'enfant et sa famille une période de vulnérabilité (Garnier & Rayna, 2017). Elle est vécue de

manière plus ou moins intense selon l'accompagnement proposé. Cette période cruciale fait l'objet de plus en plus d'attention, notamment, par la mise en place d'évènements ou d'activités, appelées désormais « pratiques de transition ». Ces pratiques ont pour objectif d'assurer une continuité éducative entre les différents lieux de vie de l'enfant (Ruel *et al.*, 2008), à la fois en soutenant ce dernier dans l'acquisition de ressources qui lui sont nécessaires, mais aussi en organisant, pour les parents, des occasions de rencontre et de communication avec les professionnelles (Dunlop, 2017). Elles permettent à tous (enfants, parents et professionnelles) de s'ajuster mutuellement. Les pratiques transitionnelles sont catégorisées sur un continuum allant de pratiques qualifiées de « basse intensité » à des pratiques dites de « haute intensité ». Selon Rous *et al.* (2010), les pratiques de basse intensité sont celles qui sont mises en place de manière générale pour tous les enfants (ex. : lettre d'information, journée porte ouverte...). Les pratiques de haute intensité sont, elles, individualisées (ex. : visite personnalisée) et/ou requièrent la coordination de différentes sphères de vie de l'enfant (ex. : lieu d'accueil/école/famille). Si les pratiques de haute intensité sont les plus efficaces – particulièrement en ce qui concerne la collaboration avec les enfants et les parents – ce sont paradoxalement celles qui sont les moins utilisées (Pianta *et al.*, 1999). Selon ces mêmes auteurs, les pratiques les plus efficaces présentent trois caractéristiques : (1) elles permettent d'établir des liens avec les familles et les lieux d'accueil, (2) avant le premier jour d'école, et (3) avec une haute intensité. Située à l'intersection des champs de la petite enfance et de l'enseignement, la mise en place de ces pratiques transitionnelles repose donc sur une responsabilité partagée des deux secteurs.

Plusieurs études (Dockett *et al.*, 2017 ; Schneider *et al.*, 2014) montrent l'intérêt de ces pratiques pour le bien-être des enfants et pour l'implication des parents, *a fortiori* pour les familles en situation de précarité (Pianta & Kraft-Sayre, 2003 ; Pirard *et al.*, 2017), quand elles sont créées dans une logique de coconstruction (Niesel & Griebel, 2007) et qu'elles intègrent les perspectives de chacun des acteurs en assurant les conditions de leur participation. Conçues comme telles, ces pratiques sont aussi un moyen de lutte contre les inégalités scolaires.

Dans le contexte de la FW-B, comment ces pratiques sont-elles mises en œuvre lorsque les conditions ne semblent pas propices ? Quels obstacles surmonter et sur quels leviers prendre appui ? Comment les professionnelles peuvent-elles résoudre le dilemme entre leur volonté de bien accueillir l'enfant et la nécessité de l'éduquer ? Au travers de ces trois

questions, il s'agit de comprendre comment ces pratiques peuvent ou non soutenir une prise en charge holistique de l'enfant.

Méthodologie

Cette recherche, fondée sur une méthodologie mixte, est composée de trois études financées par le ministère de l'Éducation de la FW-B de 2018 à 2022. La première étude, réalisée par questionnaires auprès de professionnelles (directions, enseignantes et assistantes qui les accompagnent totalement ou partiellement) d'un échantillon représentatif de 423 établissements, établit un état des lieux des pratiques transitionnelles rapportées lors de l'entrée à l'école maternelle en FW-B (Housen & Royen, 2019). Elle est complétée par deux études à visée compréhensive : l'une sur le sens et les significations de ces pratiques mises en œuvre par les acteurs concernés (directions, enseignantes, assistantes, parents, et indirectement enfants) (Housen *et al.*, 2020) et l'autre sur les pratiques permettant d'établir des relations écoles-familles dès l'entrée à l'école maternelle (Housen *et al.*, 2022). Dans ces deux études, des observations non participantes ont été menées dans quatre contextes scolaires, elles ont été complétées d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2016) avec des professionnelles (9 enseignantes, 4 assistantes, 1 accueillante extrascolaire et 4 directions) et des parents (N =19). Les résultats ainsi recueillis ont été analysés à l'aide de la méthode par théorisation ancrée (Lejeune, 2019). Les données analysées dans le cadre de ce chapitre reposent sur l'état des lieux, les observations non participantes et les entretiens menés auprès de cinq enseignantes et de deux puéricultrices³ travaillant en école maternelle. Les analyses avaient pour but d'identifier des tensions du métier chez ces professionnelles œuvrant auprès des plus jeunes enfants du système scolaire.

Un contexte et des conditions peu favorables à une approche *educare*

En 2020, dès 3 ans, plus de 90 % des enfants sont inscrits dans un établissement préscolaire (FW-B, 2020) alors que seulement 37,6 % des enfants de moins de 2,5 ans sont inscrits dans un lieu d'accueil collectif

³ Auxiliaire de puéricultures en France.

et/ou individuel (Office de la naissance et de l'enfance [One], 2020). Ainsi, pour une majorité d'enfants, l'entrée à l'école maternelle constitue la première séparation avec la sphère familiale. Selon les résultats de l'état des lieux, en fonction des décisions organisationnelles des établissements scolaires, les enfants se retrouvent dans des contextes de classes différents : 46 % des implantations organisent des classes composées d'enfants de classe d'accueil (enfants âgés de 2,5 ans) et de première maternelle (enfants âgés de 3 ans), 37 % organisent spécifiquement des classes d'accueil et 5 % ont des classes uniques (2,5 à 6 ans). D'autres modes d'organisation que ceux décrits ci-dessus sont présents dans une proportion moindre (12 %). De même, l'organisation de la rentrée est effectuée de trois manières différentes en FW-B : dans 81 % des cas, les rentrées sont réalisées tout au long de l'année scolaire dès que l'enfant a atteint l'âge de 2,5 ans, 9 % des établissements font des rentrées à des moments fixes de l'année scolaire tandis que 10 % organisent les deux types de rentrée.

En juin 2018, seul un tiers des professionnelles scolaires avaient au maximum 20 enfants dans leur classe ; les deux autres tiers en comptaient au minimum 21 et un quart des professionnelles déclaraient en avoir plus de 30. Ces enfants, quel que soit le type de regroupement, sont pris en charge par un enseignant ayant une formation pédagogique de l'enseignement supérieur orientée spécifiquement vers le préscolaire (ISCED⁴ 6). Cet enseignant peut être accompagné ou non de manière temporaire ou continue soit par une assistante ayant une formation de puériculture (ISCED 4), soit par une assistante sans formation spécifique.

Un intérêt pour la transition, mais un manque de *care*

L'état des lieux identifie une faible prise en compte du *care*. Tout d'abord, la planification des pratiques transitionnelles est majoritairement organisée après le début de la rentrée scolaire. De plus, ces pratiques sont peu individualisées, qu'il s'agisse d'une rencontre entre les professionnelles, les enfants et leurs familles, ou de l'envoi d'un courrier. Ainsi, la personnalisation des affaires personnelles des enfants (casier,

⁴ <<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>>

portemanteau...) est déclarée mise en place par 90 % des professionnelles, mais, après la rentrée, dans 49 % des cas. Ou encore, seules 20 % des professionnelles déclarent transmettre à l'enfant (et *in fine* à ses parents) l'idée qu'il est attendu au sein de sa classe alors que les pratiques les plus efficaces sont celles qui sont à la fois individualisées et organisées avant la rentrée (Pianta *et al.*, 1999).

Ensuite, certaines pratiques comme l'aménagement de journées plus courtes, avec ou sans les parents, ne sont organisées que sur demande, ce qui pose un problème d'équité dans la mesure où tous les parents n'ont pas connaissance de ce type de pratiques ni de leur bien fondé. Ce fonctionnement risque ainsi de privilégier les relations avec les enfants et les familles – souvent issus des milieux socioéconomiques privilégiés – qui ont fréquenté préalablement des lieux d'accueil de la petite enfance où cette pratique est largement répandue. À l'inverse, il risque de tenir à distance les autres parents et enfants qui n'ont pas connaissance de cette possibilité. Cette manière de faire va à l'encontre d'une prise en considération du *care* au bénéfice de tous et risque de renforcer les inégalités sociales dès l'entrée à l'école maternelle.

De surcroît, les pratiques de collaboration avec les lieux d'accueil qui précèdent le milieu scolaire sont rares. Celles-ci pourraient pourtant contribuer à la fois à une meilleure continuité dans l'expérience de vie des enfants et à un métissage des cultures professionnelles, grâce notamment au développement d'un « répertoire de pratiques partagées » (Rogoff *et al.*, 2007).

En somme, si toutes les professionnelles interrogées déclarent mettre en place certaines pratiques transitionnelles lors de la rentrée à l'école maternelle, il s'avère que leur temporalité (davantage après la rentrée qu'avant), leurs modalités d'organisation (davantage collectives qu'individuelles) et leur programmation (davantage à la demande que systématique) ne favorisent pas ou peu la création de liens entre les personnes entourant l'enfant dans ses différents contextes de vie. Pourtant, les professionnelles interrogées expriment leur intérêt pour cette question de la transition et reconnaissent voir des manifestations de stress chez les jeunes enfants qu'elles accueillent. Comment comprendre cette apparente contradiction ?

Selon les résultats de l'enquête complétés des études compréhensives, la mise en place de pratiques transitionnelles montre la volonté des professionnelles d'agir pour adoucir le moment de rupture causé

notamment par le système de structuration divisé de l'offre de services. Cependant, ces résultats mettent aussi en évidence des conditions d'accueil difficiles (nombre d'enfants, taux d'encadrement, locaux inadaptés...) et défavorables au développement de ces pratiques. Les professionnelles déclarent ne pas avoir la capacité d'infléchir les causes de cette rupture et avoir finalement peu de prise sur les conditions d'exercice de leur métier, générant ainsi un sentiment d'impuissance. Ces pratiques révèlent la difficulté que représente pour les professionnelles, bousculées dans leur dynamique identitaire, la prise en charge de jeunes enfants dans ce contexte qui ne correspond ni au genre professionnel (Clot & Faïta, 2000) de l'« enseignante », ni à celui de la « puéricultrice », mais qui se situerait dans un entre deux actuellement non reconnu. Ainsi, plusieurs expriment ne « pas faire leur vrai métier » en prenant en charge les enfants de 2,5 ans par choix ou par obligation. Les professionnelles recherchent un équilibre entre deux enjeux fondamentaux : scolariser vs prendre soin, mais non sans tensions qui transparaissent dans les relations avec les enfants, entre professionnelles, mais aussi avec les parents.

Scolariser versus prendre soin

L'analyse des pratiques transitionnelles à partir de situations de la vie quotidienne observées en classe après la rentrée montre différentes manières d'articuler les enjeux d'éducation (scolarisation) et du prendre soin (*care*). C'est au travers de situations où les professionnelles interagissent avec l'enfant, les collègues ou les parents que sont présentées les différentes déclinaisons de cette tension « scolariser vs prendre soin ».

Avec l'enfant : le défi d'accompagner les émotions et les apprentissages

Dès l'entrée à l'école, les professionnelles perçoivent la nécessité d'accompagner les apprentissages, mais également de « gérer » les manifestations émotionnelles des enfants, en particulier les pleurs. Les manières de le faire et les sens qu'elles leur accordent varient d'une professionnelle à l'autre.

Pour Rita, puéricultrice en charge d'une classe d'enfants âgés de 2,5 ans, un enfant qui arrive avec le sourire « c'est la plus belle récompense ». C'est pourtant les pleurs qu'elle constate les premiers jours chez

les jeunes enfants qui, depuis la crise sanitaire, sont « réceptionnés » à la barrière, les parents n'étant autorisés à les accompagner dans la classe que le premier jour. D'après Rita, « en coupant net », les pleurs durent moins longtemps et « c'est beaucoup plus agréable pour lui et pour nous aussi forcément ». La difficulté perçue chez l'enfant est attribuée aux parents : « il y a de l'anxiété parce que voilà, la maman est très anxieuse et elle transmet ça à l'enfant. Il n'y a pas photo ». Elle leur conseille aussi de couper net en renvoyant le message « laissez-le devenir autonome ». Il s'agit pour elle de « faire grandir [l'enfant...] ; si on rentre dans le jeu de l'enfant, l'enfant, il va rester bébé ». Ainsi, écourter ce moment de séparation avec les parents répond à son objectif de faire grandir l'enfant, c'est-à-dire de l'autonomiser.

Les pleurs peuvent aussi être acceptés un temps comme dans le cas d'Alice (2,5 ans), qui vit son premier jour en classe d'accueil. Lorsque l'enfant se rend vers la porte d'entrée en pleurant, Henriette, l'enseignante lui dit : « Tu es triste, je comprends, maman est partie, c'est le premier jour, tu veux rester tout près de la porte... OK ». Les pleurs, considérés comme un comportement normal les premiers jours, sont acceptés et semblent vus comme un passage obligé, quelque chose d'attendu par l'enseignante : « en général, les deux premiers jours ça va, mais à partir du troisième jour, ils commencent à pleurer [...] et ça peut durer plusieurs semaines ... heu ... jusqu'à ce qu'ils s'habituent... ». En revanche, quand Alice sort du coin rassemblement pour rejoindre le coin dinette où elle jouait avant ce moment collectif, elle est rappelée par Henriette qui introduit, dès le premier jour, les règles de fonctionnement de la classe : lors des moments d'apprentissage collectif, le reste de la classe est inaccessible. Ainsi, selon l'interprétation faite du déplacement de l'enfant, celui-ci est autorisé ou non par l'enseignante. Si ce déplacement est interprété comme une difficulté de séparation, il est reconnu et accepté. En revanche, l'enfant sera rappelé à l'ordre si son déplacement est interprété comme le signe que les règles de vie en groupe ne sont pas encore intégrées, ce que l'enseignante considère comme relevant de sa mission.

Les pleurs de l'enfant peuvent amener les professionnelles à questionner leur rôle par rapport à l'accueil des enfants à l'école. Valentine, enseignante dans une classe accueillant des enfants de 2,5 ans et de 3 ans s'interroge : « c'est vrai que dans notre formation, on n'est pas formées à ça, on n'est pas formées à accueillir. On nous demande de pouvoir donner cours, d'apporter un savoir et un savoir-faire aux enfants. Après, est-ce que c'est vraiment l'enjeu quand ton enfant rentre à l'école ? ».

Cette question renvoie peut-être à celle de l'accueil à l'école maternelle que l'enseignante pose après avoir découvert des pratiques de crèche qui, selon elle, ont « vraiment été une révélation » et qui l'ont amenée à mettre en place d'autres pratiques d'accueil, notamment celle d'une période de familiarisation en présence des parents. Elle exprime se sentir « extraterrestre » tant ces pratiques lui semblent différentes de celles de ses collègues et hors du cadre prescrit : « je ne suis plus dans le cadre de ce qu'on attend de moi, enfin, de ce que l'administration attend de ma fonction : enseigner des matières ». Ainsi, elle met la priorité sur les dimensions émotionnelles de ce premier accueil sans percevoir d'emblée qu'elle participe également aux enjeux d'apprentissages attendus.

Entre professionnelles : gérer les tâches de soin et les apprentissages

Toutes les écoles dans lesquelles les observations et les entretiens ont été menés bénéficient de la présence d'une assistante. L'analyse des formes de répartition des tâches dans l'organisation du travail montre comment cette tension entre scolariser et prendre soin se traduisent dans la collaboration entre professionnelles.

Dans l'école d'Henriette, une puéricultrice est présente pour les deux classes d'accueil. Elle ne bénéficie donc pas d'une présence continue dans sa classe mais celle-ci est inscrite dans un planning précis et dans une division établie des tâches de soin et d'apprentissage. Pour Henriette, la puéricultrice « a un grand rôle au niveau de la propreté, des toilettes. Elle y passe beaucoup de temps [...] moi j'y vais rarement aux toilettes ». Les moments de change sont conditionnés par la présence de la puéricultrice : « comme je n'ai pas de toilettes en classe, pour ne pas laisser le groupe tout seul j'appelle toujours la puéricultrice ». Ils sont réalisés six fois par jour « pour éviter les accidents... pendant les ateliers » (Henriette, enseignante). Il s'agit donc de diminuer autant que possible ce qui est considéré comme un risque de perturbation des apprentissages qui sont la prérogative de l'enseignante : « toutes les activités d'apprentissage, elle ne les gère pas ». Elle ajoutera que le rôle de la puéricultrice est aussi de prendre en charge le moment bibliothèque réalisé tous les mardis matin pour « donner des responsabilités à la puéricultrice. Pour elle ce n'est... enfin, il faut quelqu'un aux toilettes, mais je veux dire si elle ne fait que ça sur la matinée, à un moment donné... ». L'attribution d'une

responsabilité est ici associée à une tâche éducative d'exception (bibliothèque) davantage valorisée que celle de soins ordinairement réalisés.

Dans une organisation flexible du travail, les tâches d'apprentissage et de soin comme le change peuvent être prises en charge collectivement ou individuellement par les professionnelles selon qu'elles agissent conjointement ou de manière séparée. Dans la classe de Caroline, enseignante qui accueille des enfants de 2,5 ans et aussi puéricultrice de formation initiale, le change/passage aux toilettes se fait selon deux modalités : collectivement, en présence de la puéricultrice, en fin de matinée et au réveil de la sieste, et individuellement, par l'enseignante, lors des activités de classe. La présence de la puéricultrice en classe n'est pas planifiée à des moments précis. Lorsque la puéricultrice arrive dans la classe, elle s'occupera aussi bien d'un moment d'activité que d'un moment de soin, selon les besoins de l'instant. Caroline dira apprécier cette aide, notamment pour prendre en charge les éventuels accidents : « tantôt, il y a une petite qui a fait pipi. Elle l'a changée, franchement ça aide, on peut continuer les activités ». Toutefois, en l'absence d'aide, elle considère ces soins comme faisant partie de son rôle. Les deux professionnelles agissent en parallèle dans la prise en charge des tâches de soin et d'apprentissage dans une recherche de complémentarité de rôles au service d'une continuité des activités éducatives planifiées.

Valentine, enseignante, et Marion, puéricultrice, recherchent une complémentarité et travaillent de façon concertée: « je lui laisse autant les tâches pédagogiques que celles de soin et je m'octroie aussi ces moments de soin envers l'enfant » (Valentine, enseignante). Valentine parle de ces moments de soin comme « tellement importants parce qu'ils sont juste privilégiés ». Elle voit dans le change un moment permettant « de discuter avec [l'enfant], de l'aider juste ce qu'il faut ». L'organisation et la prise en charge des enfants se font de manière concertée : « on discute beaucoup, on travaille pour voir comment on fonctionne, pas au sein de ma classe, mais de notre classe » (Valentine, enseignante). Cela donne la création d'un répertoire de pratiques partagées où « on place l'enfant au centre et nos métiers servent, chacune en fonction de nos compétences, à travailler pour l'enfant. Donc, en fait, c'est très riche, cela se passe super bien pour tous. C'est une ambiance de classe différente d'ailleurs. C'est vraiment un moment de partage » (Marion, puéricultrice). Les activités de soin et d'apprentissage sont considérées comme ayant une valeur équivalente, sans hiérarchisation. Fonctionner de cette manière implique de partager une vision commune de la prise en charge de l'enfant : « avec

Marion, on est vraiment sur du partage et la recherche de points de rencontre, avec des concessions, mais en gardant notre objectif commun : le bien-être de tous et de l'enfant en particulier » (Valentine, enseignante).

Pour Vinciane, enseignante, qui se désigne avec son équipe comme « animatrice » d'une classe regroupant des enfants de 2,5 ans et de 3 ans, le change est organisé sans passage collectif obligé. Les enfants y vont quand ils en ressentent le besoin ou parfois en réponse à une sollicitation de l'animatrice : « N'as-tu pas besoin d'aller aux toilettes ? », ou encore lorsque l'enfant porte une couche : « c'est dur pour marcher, il est temps coco ». Lorsqu'un accident survient, du linge de corps est à disposition de l'enfant qui est invité à aller choisir ce qu'il souhaite mettre. Ainsi, pour Vinciane, ce moment de soin est un moment important d'apprentissage qui répond à son objectif global d'indépendance. Elle mettra d'ailleurs un terme à la collaboration établie depuis quatre mois avec Sonia, puéricultrice nouvellement engagée dans sa classe, qui imposait aux enfants de passer aux toilettes quand elle le jugeait nécessaire. Pour Vinciane, « c'est l'enfant qui dit quand [...] ; je suis parfois en conflit avec Sonia par rapport au respect de l'autonomie de l'enfant, de sa parole ».

Ces diverses manières de collaborer entre professionnelles autour du moment de change montrent comment cette situation, *a priori* banale, génère une tension entre *care* et éducation.

Avec les parents : une place, des places, quelles places ?

Les manières d'envisager les relations avec les parents sont aussi très variables et renvoient à cette tension entre scolariser et prendre soin, que nous analysons au travers de la place qui leur est accordée par les professionnelles.

Selon Rita, les parents peuvent être sollicités dans diverses circonstances, mais davantage lorsque survient un problème avec un enfant : « on va plus vers les enfants à problèmes que de dire à tous les parents ». Anna, elle, a recours aux parents pour comprendre le comportement de l'enfant : « je me creuse la tête parce qu'[un enfant] pleure tous les jours et je... Encore hier, j'ai interpellé la maman ». Cette interpellation s'avère d'autant plus nécessaire lorsque le comportement est considéré par cette enseignante comme incompatible avec la gestion des apprentissages : « j'ai dit à la maman [qu']au niveau apprentissages, je suis bloquée parce qu'il est fatigué, il ne réclame qu'une chose c'est son lit ». La source

du problème observé en classe est attribuée à une pratique familiale jugée incompatible avec les visées d'apprentissages : « mais moi je sais c'est le manque de sommeil. Ici, elle [la maman] m'a encore dit qu'hier, il a été dormir à 23 heures ». Ainsi, le parent est sollicité sur une question en lien avec le *care* qui est alors supposée de sa responsabilité avec pour objectif que l'enfant puisse bénéficier des apprentissages scolaires entièrement sous la responsabilité de l'enseignante.

Les réponses apportées par les parents aux sollicitations des professionnelles peuvent faire l'objet d'interprétations différentes. Elles peuvent être relativisées, car considérées comme subjectives : « les informations des parents, tu vois, il faut parfois que je fasse la part des choses... Il y a parfois le côté affectif qui prend le dessus quand ils parlent de leur enfant... » (Rita, puéricultrice). Les demandes des parents peuvent également être perçues comme incompatibles avec le cadre scolaire : « [la maman] me dit que normalement [le coucher] c'est 21h30. Mais je dis c'est encore trop tard ! » (Anna, enseignante). Les enseignantes adoptent alors une posture de conseil aux parents : « ici, à la réunion de rentrée, je dis toujours "voilà l'enfant, il va grandir, laissez-le devenir autonome et tout ça". Je leur dis "arrêtez la tablette s'il vous plait et les dessins animés. Mettez des crayons sur une table, donnez-leur des paires de ciseaux, laissez-les jouer avec des paires de ciseaux" » (Rita, puéricultrice). Dans les conseils qu'elles donnent aux parents, les professionnelles s'attribuent un rôle éducatif qui dépasse le cadre purement scolaire et porte sur les pratiques parentales jugées plus favorables à – ou en adéquation avec – la prise en charge scolaire de l'enfant, selon leurs valeurs et leurs principes éducatifs (autonomie, prendre soin, grandir...) et la compréhension qu'elles en ont.

Dans certaines classes, comme celle d'Anna, les parents sont invités à venir passer un moment en classe avec leur enfant lors du premier jour de sa rentrée sans qu'une organisation spécifique soit mise en place pour des échanges avec les professionnelles. Ainsi, lorsque Lucas fait son premier jour, il est accompagné de ses parents qui ont expressément pris un congé. Ses parents restent debout avec leur manteau au milieu de la classe avec Lucas dans les bras. Anna, quant à elle, continue d'accueillir les autres parents et enfants qui arrivent. Daphné, puéricultrice, s'occupe des enfants déjà présents en classe. Durant la quinzaine de minutes de présence des parents de Lucas en classe, très peu d'interactions auront lieu entre les professionnelles et les parents. L'invitation aux parents à passer un moment en classe avec leur enfant témoigne avant tout de

la volonté de l'enseignante de rassurer les parents : « je pense que c'est plus pour rassurer le parent que l'enfant », indique-t-elle. Le maintien de l'organisation habituelle de la classe, sans aménagement spécifique, rend impossible tout dialogue et montre l'importance que prend le cadre scolaire établi. Ainsi, les dimensions « prendre soin » et « scolariser » cohabitent dans un même espace sans se rencontrer.

Dans d'autres contextes, la volonté est de « faire place » aux parents, comme l'exprime Valentine qui considère important « d'inclure les parents dans la scolarité de leur enfant ». Pour elle, ce « n'est pas juste les inviter à venir au goûter de Noël, à la fancy-fair... , c'est aussi pouvoir leur faire une place dans l'expérience scolaire ». Elle considère qu'une « collaboration est indispensable pour le lien entre l'école et l'enfant » et que ce lien « il faut aussi le créer ». La création de liens commence pour elle avant la rentrée de l'enfant à l'école : « c'est important que je puisse leur accorder du temps avant la rentrée de leur enfant et qu'ils puissent aussi m'accorder un temps nécessaire pour apprendre à connaître leur enfant ». Cette création de liens perdure au cours de la période de familiarisation et tout au long de l'année scolaire. Ainsi, les parents sont invités à passer des moments en classe le matin avec leur enfant, mais aussi à partager des activités durant la journée. Ces moments sont, selon elle, « porteurs de sens et de liens ». Elle accorde aussi une grande importance à la mise en place de signes montrant aux parents qu'ils sont « vraiment invités ». Elle a installé un portemanteau pour les parents dans sa classe, « parce que quand tu es invité quelque part, tu peux enlever ton manteau et tu le places à un endroit adéquat ». Pour elle, cela marque « la différence entre « être toléré » et « être invité et accepté ». L'invitation des parents fait ici partie intégrante du processus de scolarisation.

L'accueil des familles ne va pas de soi dans le système scolaire. Ces difficultés traduisent un développement identitaire du métier qui peine à inclure cette dimension comme faisant partie du travail d'enseignant.

Discussion et perspectives : le *care*, l'*educare*, des priorités encore fragiles

Dans ce contexte de scolarisation précoce, s'engager dans une approche intégrant le *care* représente un défi pour les professionnelles rencontrées. Prises entre des enjeux de prendre soin des enfants de 2,5 ans et ceux de les scolariser, nombreuses sont celles qui affirment ne pas faire le

métier auquel elles ont été formées, celui « d'enseigner ». L'interprétation des prescrits, souvent perçus comme un devoir de scolariser les enfants, peut rentrer en confrontation – voire en contradiction – avec l'expression des besoins des enfants accueillis. Ainsi, la prise en charge de la classe des enfants de 2,5 ans cristallise des tensions identitaires (Bajoit, 1999), notamment entre « scolariser » et « prendre soin ».

L'analyse de nos résultats montre quatre déclinaisons de cette tension. Dans certaines situations, le prendre soin sert avant tout des objectifs d'apprentissage (*prendre soin pour scolariser*). Cette séparation se traduit par une hiérarchisation qui subordonne le *care* aux apprentissages scolaires, comme l'ont montré Katrien Van Laere et Michel Vandebroek (2018). La logique inverse (*scolariser pour prendre soin* de l'enfant) peut être mobilisée dans une visée compensatoire de manquements attribués aux parents. Scolariser est alors conçu par les professionnelles comme une manière de prendre soin de l'enfant en palliant ce qu'elles considèrent comme inadéquat dans l'éducation familiale. On peut notamment voir dans cette déclinaison une recherche de réduction des inégalités sociales, qui justifie pour certains une entrée à l'école de plus en plus précoce. Dans d'autres situations encore, *scolariser et prendre soin* sont deux dimensions importantes de l'activité, mais sont traitées de manière parallèle et asynchrone avec des visées différentes. Ainsi, le soin est traité sous forme de tâches (soins) à accomplir, souvent dans un planning (pré)établi, indépendamment des besoins de l'enfant, et si possible, pris en charge par l'assistante. Enfin, dans certains cas, *scolariser c'est prendre soin* et *prendre soin, c'est scolariser*, les deux dimensions étant traitées de manière synchrone, sans dissociation de lieux, de temps, ni hiérarchisation.

Ces déclinaisons traduisent des conceptions différentes du soin. Il peut s'agir de « prendre en charge » ces moments en réduisant leur potentiel éducatif à leur dimension mécaniste (réaliser des soins), ou au contraire de « s'octroyer », en tant que professionnelle, le partage de ce moment avec l'enfant dans une visée relationnelle et éducative (prendre soin). Ces manières d'articuler soin et éducation, notamment au travers de pratiques transitionnelles, témoignent d'une forme de pouvoir d'action des professionnelles même si la majorité de ces dernières regrettent leur impuissance par rapport aux conditions de travail (nombre d'enfants, taille de la classe...). Leur décodage donne des clés d'analyse des cadres curriculaires et de formation en réforme actuellement en FW-B, comme dans d'autres pays. Il peut constituer un outil d'intelligibilité qui

aide les professionnelles à prendre du recul sur leurs pratiques, à comprendre les tensions qui les traversent et à faire des choix congruents avec les valeurs éducatives d'une école prête à accueillir les jeunes enfants et leurs familles.

Les résultats de cette recherche ne concernent pas seulement les professionnelles de terrain, mais plus largement les acteurs clés du système éducatif engagés dans les réformes. Ils ont contribué à souligner, auprès des décideurs politiques, l'importance de la première transition scolaire. Le financement de notre proposition de recherche sur les pratiques transitionnelles par le ministère de l'Éducation ainsi que le renforcement du personnel (enseignant et assistant) amorcé en 2017 sont deux premières mesures positives qui ne sont pas restées sans suivi. En 2021, les formations pour la mise en place du nouveau curriculum ont pu être ouvertes aux assistantes qui ne faisaient pas partie initialement du public cible, et les contenus ont pu être ajustés aux spécificités de leur activité. L'organisation de formations continues mixtes pour les enseignantes et les assistantes dans une perspective de communauté d'apprentissages professionnels (Dellisse *et al.*, 2020) est envisagée. En 2022, une charte pour le développement de pratiques transitionnelles et de dispositifs de familiarisation tenant compte des différents contextes (donc non standardisés) est en cours d'élaboration dans le cadre des travaux du « Pacte pour un enseignement d'Excellence ». Ce travail devrait s'attacher à réinterroger plus largement les conditions d'accueil à l'école maternelle de ces jeunes enfants en impliquant d'autres acteurs comme ceux de l'accueil de la petite enfance.

La recherche menée en FW-B soulève des questions à portée plus large. Quelles orientations éducatives spécifiques à l'Eaje les prescrits donnent-ils aux professionnelles ? Comment peuvent-ils ou non soutenir le développement d'une éducation à la petite enfance qui intègre davantage le *care* et l'éducation (*l'educare*) ? Comment reconnaître ces orientations à leur juste valeur et conforter les pionniers, engagés dans des pratiques alternatives ? Comment montrer que leurs choix sont pertinents, fondés et bien inscrits dans la vision actuelle du métier ? Ces questions trouveront ou non des éléments de réponse dans les dispositifs de formation initiale et continue adoptant une approche intégrée à la fois des compétences d'accueil et d'éducation de l'enfance, mais aussi de la dynamique identitaire qui va de pair, en veillant à établir davantage de ponts entre les mondes de l'accueil de la petite enfance et ceux de l'école maternelle dans les systèmes où l'offre de service est divisée.

Ces réponses sont également à chercher dans la valorisation d'initiatives trop souvent considérées comme marginales alors qu'elles pourraient être une source d'inspiration, d'apprentissage et d'innovations pour d'autres. Elles confirment l'importance d'un système compétent dans l'Eaje (Urban *et al.*, 2011), c'est-à-dire un système où chaque acteur à son niveau de pouvoir et de responsabilité agit : le gouvernement pour donner les conditions propices (taux d'encadrement, normes d'espace, prescrits, ...) à une approche *educare* et faire de la première transition scolaire une priorité ; les instituts de formation initiale pour développer une identité professionnelle et les compétences nécessaires à l'accueil des familles, à l'organisation d'un environnement *affordant* et à l'engagement affectif professionnel ; les directions pour soutenir et aménager les conditions d'une réflexion en équipe autour des problématiques liées à l'accueil des plus jeunes ; et les professionnelles de première ligne, pour intervenir, chacune avec ses compétences propres, dans un projet commun où le bien-être de l'enfant est au centre des décisions.

Références bibliographiques

- Bajoit, G. (1999). « Notes sur la construction de l'identité personnelle ». *Recherches sociologiques*, 2, p. 69–84. <https://sharepoint.uclouvain.be/sites/rsa/Articles/1999-XXX-2_08.pdf>
- Bennett, J. (2010). « Nouvelles perspectives des études internationales sur la petite enfance ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 53, p. 31–41.
- Brougère, G. (2015). « Le care à l'école maternelle, une approche culturelle et comparative ». Dans S. Rayna & G. Brougère (dir.). *Le care dans l'éducation préscolaire*. Bruxelles : Peter Lang, p. 43–57.
- Brougère, G. & Rayna, S. (2016). *Le care dans l'éducation préscolaire*. Bruxelles : Peter Lang.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*, 4, p. 7–42.
- Conseil de l'Union européenne (2019). « Recommandations du Conseil du 22 mai 2019 relative à des systèmes de qualité pour l'éducation et l'accueil de la petite enfance ». *Journal officiel de l'Union européenne*, 5 juin 2019, C189/4. <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)>

- Conus, X. (2017). « Construction du rôle de parent d'élève en Suisse: le territoire familial, une annexe de l'école? ». Dans S. Rayna & P. Garnier (dir.). *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Bruxelles : Peter Lang, p. 101–120.
- Delhaxhe, A. (1988). « L'école maternelle belge: son histoire, ses nouvelles préoccupations ». *International Journal of Early Childhood*, 20(1), Article 12. <<https://link.springer.com/article/10.1007/BF03174548>>
- Dellisse S., Cattonar B. & Dupriez V. (2020). *Les communautés d'apprentissage professionnelles* (Rapport de recherche). Louvain : Université Catholique de Louvain.
- Dockett, S., Wilfried, G. & Perry, B. (2017). « Transition to school: A family affair ». Dans S. Dockett, G. Wilfried & B. Perry (dir.). *Families and transition to school*. Cham: Springer, p. 1–18.
- 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, p. 21–46.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). Les indicateurs de l'enseignement 2020.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021). Circulaire 8183 du 6 juillet 2021 : organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire: année scolaire 2021–2022.
- Gagnon, É. (2016). « Care ». *Anthropen*, <<https://doi.org/10.17184/eac.anthropen.031>>
- Garnier, P. (2020). « L'obligation d'instruction dès l'âge de trois ans: un tournant dans l'histoire de l'école maternelle en France ». *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1–2), p. 1–16.
- Garnier, P. & Brougère, G. (2017). « Des tout-petits « peu performants » en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce ». *Revue française des affaires sociales*, 2, p. 83–102.
- Garnier, P. & Rayna, S. (2017). « Jeunes enfants à l'épreuve des transitions ». Dans S. Rayna & P. Garnier (dir.). *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Bruxelles : Peter Lang, p. 9–20.
- Gaussel, M. (2014). « Petite enfance: de l'éducation à la scolarisation ». *Dossier de veille de l'IFE*, 92.

- Genette, Ch., (2022) *EDU-Care, Vers une approche globale de l'enfant qui (ré)concilie soin et apprentissage*. Bruxelles : Université de Liège – ONE
- Housen, M. & Royen, E. (2019). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle: état des lieux* (Rapport de recherche). Université de Liège.
- Housen, M., Royen, E. & Pirard, F. (2020). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle: études de cas* (Rapport de recherche). Université de Liège.
- Housen, M., Genette, C. & Pirard, F. (2022). *Les relations écoles-familles dès l'entrée à l'école maternelle* (Rapport de recherche). Université de Liège.
- Janssen, J. & Vandebroek, M. (2018). « (De)constructing parental involvement in early childhood curricular frameworks ». *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), p. 813–832.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Bruxelles : De Boeck (2^e éd.).
- Manni, G. (dir.) (2002). *Accueillir les tout-petits, oser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE – Fonds Houtman.
- Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., Rayna, S., Swadener, B. & Vandebroek, M. (2016). « The organisation for economic cooperation and development's international early learning study: Opening for debate and contestation ». *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), p. 343–351.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2007). « Enhancing the competence of transition systems through co-construction ». Dans A. W. Dunlop & H. Fabian (dir.). *Informing transitions in the early years : Research, policy and practice*. Columbus, OH, Open University Press, p. 21–32.
- Office de la naissance et de l'enfance (2020). *ONE en Chiffres. Rapport d'activités 2020*. Bruxelles : ONE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2006). *Petite enfance grands défis II : éducation et structures d'accueil*. Paris : OCDE.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. & Early, D. (1999). « Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey ». *The Elementary School Journal*, 100 (1), p. 71–86.

- Pianta, R. C. & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families & schools*. Baltimore, MD: Brookes.
- Pirard, F. (2019). « Faire place à une approche globale de l'enfant ». Dans *Voir L' école maternelle en grand*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin, p. 41–54.
- Pirard, F., Crépin, F., Morgante, A. & Housen, M. (2017). « Le vécu de parents en situation de précarité à l'entrée à l'école maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles ». Dans S. Rayna & P. Garnier (dir.). *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Bruxelles : Peter Lang, p. 81–100.
- Pirard, F., Peleman, B., Sharmahd, N., Reinertz, C. & Van Laere, K. (Sous presse). « Belgium – ECEC Workforce Profile SEEPRO-3 ». To appear in: *Workforce Profiles in 33 National Systems of Early Childhood Education and Care*, éditée en ligne par P. Oberhuemer & I. Schreyer.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chavez, M. & Solis, J. (2007). « Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes ». Dans G. Brougère & M. Vandebroek (dir.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang, p. 103–138.
- 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, p. 17–32.
- Ruel, J., Moreau, A. C. & Bourdeau, L. (2008). « Démarche de transition planifiée et continuité éducative ». *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, p. 41–48.
- Schneider, B. H., Manetti, M., Frattini, L., Rania, N., Santo, J. B., Coplan, R. J. & Cwinn, E. (2014). « Successful transition to elementary school and the implementation of facilitative practices specified in the Reggio-Emilia philosophy ». *School Psychology International*, 35(5), p. 447–462.
- Urban, M., Vandebroek, M., Peeters, J., Lazzari, A. & Van Laere, K. (2011). *CoRe Competence requirements in Early Childhood Education and Care. A study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture* (Research documents). London and Ghent: University of East-London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies.

- Van Laere, K. (2017). Conceptualisations of care and education in early childhood education and care [Doctoral dissertation, University of Gent].
- Van Laere, K. & Vandebroek, M. (2018). « The (in)convenience of care in preschool education: Examining staff views on educare ». *Early Years*, 38(1), p. 4–18.