
Les pratiques transitionnelles mises en place lors de l'entrée à l'école maternelle : état des lieux en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B)

Housen, Marie

Doctorante en sciences de l'éducation, service Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation, UR Enfances, UR DIDACTIfen, Université de Liège Email : marie.housen@uliege.be

Résumé :

L'entrée à l'école maternelle constitue un changement majeur dans la vie de l'enfant et de sa famille. Elle aura une influence sur le développement socio-affectif et sur la réussite scolaire de l'enfant (April, Lanaris, Sinclair, Gesuale & Bigras, 2015). Elle peut être facilitée par la mise en place de pratiques transitionnelles qui assurent une continuité éducative entre les différents milieux de vie de l'enfant. Cet article, à partir des résultats d'une enquête soutenue par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) et réalisée par questionnaire auprès de directions, d'enseignants et d'assistants d'un échantillon représentatif de 500 implantations préscolaires, dresse un état des lieux des pratiques transitionnelles mises en place par les établissements de la FW-B. Les résultats mettent en évidence un faible recours aux pratiques transitionnelles dans des conditions d'accueil peu compatibles avec les besoins de très jeunes enfants. L'analyse des résultats permet d'ouvrir des perspectives de recherches et d'actions en faveur d'un développement de pratiques transitionnelles au bénéfice de tous les enfants et des familles en accord avec la littérature et les instances internationales.

INTRODUCTION

Quelles pratiques transitionnelles mettre en place pour favoriser l'entrée en douceur en maternelle ? Cette question, inscrite dans une campagne de l'ONE en 2005, est reprise 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).

Ce point est aussi relevé par les chercheurs et les formateurs de futurs enseignants préscolaires de toutes les Hautes écoles de la FW-B qui ont contribué à « Voir l'école maternelle en grand » (2019) avec le soutien de la Fondation Roi Baudouin. Ceux-ci rappellent 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. Il est donc particulièrement important qu'ils s'y sentent bien et reconnus dans tous les aspects de leur vie et de leur développement. On y souligne l'importance d'une transition douce entre les lieux et moments de vie de l'enfant, ce qui fait appel aux compétences professionnelles. « *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* » (Fondation Roi Baudouin, 2019, pp. 50-51).

Cette question, intégrée dans la déclaration de politique de la FW-B (2019-2024), s'inscrit plus largement dans les recommandations internationales relatives aux politiques éducatives qui reconnaissent, quand ils sont de qualité, le rôle majeur des services d'Éducation et d'Accueil des Jeunes Enfants (EAJE) avant la scolarité obligatoire, fournissant les bases pour l'apprentissage et le développement tout au long

de la vie (Eurydice, 2019). La nécessité d'une continuité est soulignée : « *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). Si l'importance des transitions est reconnue, peu d'études sont actuellement centrées spécifiquement sur l'entrée à l'école maternelle.

La première étude de notre recherche doctorale dresse, avec le soutien de la FW-B, un état des lieux des pratiques transitionnelles mises en place dans les implantations lors de l'entrée à l'école maternelle. Il s'agit d'une recherche exploratoire qui vise à identifier les types de pratiques employées et leur condition de mise en œuvre. Cet article présente les enjeux de transition relevés dans la littérature, en pointant les spécificités de la FW-B où l'entrée s'effectue à un âge relativement jeune comparativement à d'autres pays. On y décrit la méthodologie mise au point pour dresser l'état des lieux à partir d'un échantillon représentatif des implantations de la FW-B. Ensuite, les résultats des analyses descriptives et inférentielles seront interprétés et discutés. Enfin, une conclusion mettant en exergue les implications de l'étude tant pour la recherche que pour l'action clôturera cet écrit.

Les transitions, des périodes sensibles

De manière générale, une transition est une période de changement chez une personne, impliquant des transformations qualitatives plus ou moins importantes de sa vision du monde, son concept de soi, ses relations et ses rôles (Cowan, 1991 ; Schlossberg, 2005). Au cours de sa vie, tout être humain est amené à rencontrer des transitions plus ou moins marquantes comme un déménagement, la perte d'un proche, l'intégration professionnelle... La transition ne correspond pas tant à l'évènement déclencheur mais bien au processus de passage d'un état à

l'autre, au stade intermédiaire se déroulant entre deux situations.

Ces périodes de transition constituent des moments sensibles pour le développement de la personne et peuvent provoquer à la fois une période de vulnérabilité accrue mais aussi de potentialités, d'opportunités faisant émerger de nouvelles habilités cognitives, personnelles, ... Lorsque la transition se passe bien, elle offre aussi des ressources d'ajustements qui peuvent aider lors d'expériences ultérieures de transition. Les transitions, même si elles se déroulent sur une période de temps déterminée, vont donc s'inscrire à long terme dans le parcours de vie de la personne.

Les enjeux de la première transition scolaire

Durant le processus de transition au préscolaire, l'enfant, sa famille et son école s'adaptent mutuellement afin de favoriser la réussite, le bien-être et le bon développement de l'enfant (Normand-Guérrette, 1996 ; Ramey & Ramey, 1999). Il s'agit de la première rencontre entre deux milieux importants 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 également un impact sur la façon dont l'enfant appréhendera les transitions futures (Dunlop, 2003 ; Ruel, 2011). Sur un plan scolaire,

en particulier pour les enfants dits vulnérables, si les premières expériences dans ce milieu sont négatives, elles peuvent orienter et perturber leur trajectoire scolaire (Rosenkoetter, Hains & Dogaru, 2007). Les transitions scolaires – et particulièrement cette première transition – représentent donc des périodes délicates, voire décisives pour le développement et l'inclusion des enfants dans leur milieu éducatif (Moreau, Ruel & April, 2009). Cependant, notons que « *presque tous les enfants risquent de faire une transition médiocre ou moins réussie si leurs caractéristiques individuelles sont incompatibles avec les caractéristiques de l'environnement qu'ils rencontrent* » (Peters, 2010, p. 2) et que « [le] *"manque de préparation" n'est pas un problème d'enfants insuffisamment qualifiés pour apprendre à l'école, mais bien [...] une inadéquation entre les attributs de chaque enfant et de sa famille, et les capacités et ressources de l'école et/ou du système à s'engager et à répondre de manière appropriée* » (Dockett, Perry & Kearney, 2010, p. 1). Il s'agit dès lors moins de se demander si un enfant est « prêt » à entrer à l'école maternelle que de veiller à ce que l'école soit prête à accueillir tous les enfants (Broström, 2002) dans une visée d'équité et de lutte contre les inégalités sociales dans l'éducation. Cette action s'opère dès l'entrée à la maternelle, car trop souvent « *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).

Ce changement de perspective conduit à rechercher les moyens à mettre en œuvre pour que les écoles se sentent « prêtes » à accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques. 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).

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

Une transition scolaire de qualité

Il existe de nombreux travaux visant à définir ce que serait une transition scolaire de qualité, donnant des orientations générales à prendre en compte. Ainsi, 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 implique la mise en place et le maintien d'un partenariat, de relations entre les différents milieux de vie de l'enfant (Rimm-Kaufmann et Pianta, 2000 ; Broström, 2002) ainsi que l'ajustement mutuel de tous les acteurs impliqués dans ce processus (Ruel, 2011).

Selon Dockett (2014), la réussite d'une transition 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). Il est donc important de tenir compte aussi de 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'enseignant favorisent l'adaptation des enfants à l'école. Ensuite, l'attitude de l'enfant envers l'école va également influencer positivement ou négativement ce processus de transition. Cette attitude commence à se construire avant l'entrée à l'école maternelle, en fonction 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, être attentif à leurs besoins et leur bien-être afin de favoriser une attitude positive est primordial (Fabian & Dunlop, 2007). Enfin, développer des 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 comprendre et de valoriser la culture première de l'enfant, 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, Cox, Taylor et Early (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 »*.

Les pratiques transitionnelles

Afin d'assurer une transition de qualité, plusieurs activités, appelées 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, pour les parents, l'organisation 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, « [...] *Les pratiques de haute intensité incluent celles qui sont individualisées et/ou nécessitent la coordination de multiples programmes et les pratiques de faible intensité comprennent celles pratiquées de manière routinière pour tous les enfants (ex. : lettres, journées portes ouvertes)* » (Rous, Hallam, McCormick, & Cox, 2010, p.18).

Plusieurs recherches (Dauber & Epstein, 1993 ; Schulting, Malone & Dodge, 2005) ont montré que l'utilisation par les enseignants de pratiques de transition peut améliorer l'implication des parents, en particulier ceux de bas niveau socio-économique, dans la scolarité de l'enfant. Paradoxalement, les recherches (Pianta & Kraft-Sayre, 2003 ; Schulting et al., 2005) indiquent que ces familles précarisées sont celles qui bénéficient le moins d'activités de transition alors que c'est elles qui sont susceptibles d'en retirer le plus d'avantages. 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 ainsi de dépasser une 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).

La transition en FW-B

En FW-B, la première transition scolaire a lieu relativement tôt (deux ans et demi) dans la vie d'un individu et peut être source de discontinuité, voire de rupture, même lorsque l'enfant a fréquenté un milieu d'accueil au préalable (ce qui ne représente que 40% des enfants, issus majoritairement des milieux socioéconomiques privilégiés). En effet, le système divisé de structuration de l'offre des services EAJE en FW-B, avec d'un côté l'accueil de la petite enfance (0-36 mois) et de l'autre l'enseignement préscolaire (de 30 mois à 6 ans), dépendant d'instances gouvernementales différentes, est caractérisé par des différences importantes d'encadrement (qualifications, ratio), d'environnement, d'organisation spatiale et temporelle et ainsi que de curriculum (Pirard, Crépin, Morgante & Housen, 2017).

MÉTHODOLOGIE

Participants et procédure de recrutement

Dans le but d'atteindre l'efficacité d'un échantillon aléatoire et simple d'au moins 400 implantations sur 1754, un échantillon stratifié de 500 implantations en FW-B a été tiré. Les implantations ont été stratifiées selon leur arrondissement scolaire, leur taille, leur indice socio-économique (SES) et leur réseau. In fine, l'échantillon obtenu est composé de 423 implantations (répartis sur les six provinces de la FW-B) comprenant 314 directions et 729 professionnels de la classe d'accueil issus de 335 établissements différents¹.

¹ Un établissement scolaire peut comprendre une ou plusieurs implantations.

Toutes les directions des implantations sélectionnées ont été contactées par téléphone dans le respect des critères éthiques de recherche. Il s'en est suivi une collecte des données, de février 2019 à juin 2019, avec un taux remarquable de participation moyen de 85%. 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 reçue 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. Pour les réseaux, on retrouve pratiquement au pourcentage près la répartition de l'ensemble de la population qui est de 8% d'établissements de la FW-B, 54 % d'établissements du réseau officiel et 38% du réseau libre (enseignement.be). En termes d'indice SES, 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.

Outils méthodologiques

L'élaboration de deux questionnaires, l'un adressé aux professionnels de la classe et l'autre aux directions s'est appuyée sur le questionnaire « école » mis au point par une équipe québécoise (Ruel, Moreau, Bérubé, & April, 2013) : « *Questionnaire sur les pratiques de transition vers le préscolaire* ». Ils ont fait l'objet d'une adaptation au contexte de la FW-B et ont été complétés par des questions visant à récolter des informations sur l'organisation de la journée scolaire et sur les attentes des professionnels à l'égard de l'enfant lors de son entrée à l'école.

Questionnaire version direction

Ce questionnaire comprend une première partie composée de 5 questions contextuelles (nombre d'implantations 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 et deux questions ouvertes.

Questionnaire version classe

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

La partie contextuelle permet de recueillir des informations sur le profil du professionnel (sexe, âge, profession, statut, niveau d'étude, formation continue sur l'entrée à l'école maternelle, temps de travail et ancienneté) ; le profil de la classe (composition de la classe, type de rentrée, connaissance préalable 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) ; 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, nombre d'adultes que l'enfant peut rencontrer sur une semaine).

La partie propre à l'entrée à l'école maternelle a permis de récolter des informations sur :

- la perception des participants de l'adaptation des enfants et de leur famille lors de la rentrée scolaire,
- la perception des participants du niveau de préparation des autres acteurs du système scolaire (accueillants extra-scolaire, agent de psychomotricité, logopède, ...) à vivre la transition vers l'école maternelle,
- les pratiques transitionnelles de haute et basse intensité mises en place, de familiarisation et de collaboration avec les lieux d'accueil,
- les conditions pour soutenir la mise en place de pratiques de transition.

Une question concernant les aptitudes pré-requises chez l'enfant, souhaitées par les

professionnels, a été ajoutée. Cette 2^e partie se termine par deux questions ouvertes. Pour chacune des questions, une catégorie « autre » a été intégrée permettant aux participants d'émettre librement un avis.

Afin de valider cette adaptation du texte québécois, plusieurs professionnels et chercheurs du domaine en ont effectué une relecture critique. Un prétest a été réalisé.

Validité du questionnaire

Les coefficients de consistance interne (α de Cronbach) obtenus pour les différentes dimensions du questionnaire varient de .53 à .86 (cf. tableau 1). La faiblesse de certaines des dimensions peut être expliquée par le peu d'occurrence des pratiques transitionnelles mises en œuvre.

Tableau 1. Coefficients de consistance interne obtenus pour les différentes dimensions

Dimensions	Items	Exemple d'item	α
Perception de l'adaptation des enfants	Q24_1 à Q24_10	Joyeux, nerveux, enthousiastes, tristes,86
Préparation de la famille	Q25_1 à Q25_2	Les enfants étaient bien préparés à vivre cette rentrée.	.81
Préparation de l'école	Q25_3 à Q25_6	L'école était prête à accueillir les enfants.	.79
Pratiques de collaboration avec les lieux d'accueil	Q27_10 à Q27_14	Aller visiter un milieu d'accueil.	.70
Pratiques de familiarisation	Q27_15 à Q27_18	Organiser pour tous les enfants une période de familiarisation où les journées sont moins longues et les parents peuvent être présents dans la classe.	.77
Pratiques de haute intensité	Q27_3, 4, 7, 9 à 15, 17, 19 et 21	Autoriser la tétine, le doudou ou tout autre objet transitionnel à tous les moments de la journée.	.66
Pratique de basse intensité	Q27_1, 2, 5, 6, 8, 16, 18 et 20	Envoyer une lettre de bienvenue et d'informations aux parents.	.53

RÉSULTATS

L'encadrement dans les classes

L'échantillon se compose de 729 professionnels comprenant 501 enseignants, 179 puériculteurs, 36 assistants maternels au profil similaire à celui de l'ensemble de la population des enseignants du maternel : 98% de femmes pour 2% d'hommes ; âge moyen de 40 ans, avec une ancienneté professionnelle des enseignants toutes classes confondues pour 28% entre 0 et 10 ans, pour 34% entre 11 et 20 ans et pour 38% de plus de 20 ans. Pour les assistants de l'enseignant (puériculteurs et assistants maternels), dont le statut est précaire, près de la moitié ont au maximum 5 ans d'ancienneté. En commentaires libres, certains participants relèvent les difficultés rencontrées par de jeunes enseignants peu expérimentés :

« 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 perdu, on a peu d'habitudes, d'expérience. Ces classes ouvrent pendant l'année et donc souvent données aux nouvelles » (Institutrice, Bruxelles).

Le niveau d'étude des professionnels est majoritairement soit le baccalauréat (68,5%), soit le 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 la formation continue, 4% des professionnels seulement déclarent avoir suivi une formation spécifique axée 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 & Hallam, 2006).

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. Les 66% restant étant des personnes engagées sous contrat PTP, APE ou autres. Ces types de contrat génèrent plusieurs problèmes : au moment de leur entrée en fonction, ces personnes n'ont pas forcément les compétences minimales nécessaires pour s'occuper de jeunes enfants et se formant tout en travaillant, elles sont absentes un jour par semaine pour leur formation sans être remplacées. Du fait de leur statut, elles ne seront que rarement intégrées dans l'équipe éducative, 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. Cela est d'ailleurs pointé dans les commentaires :

« Cette rentrée 2018 est la dernière rentrée de notre puéricultrice qui a un contrat PTP de 3 ans ! Que c'est dommage de devoir se passer la rentrée prochaine d'une personne d'une telle qualité ! Arrêtons ces contrats de misère ! La commune pourrait aussi l'engager mais ayant un diplôme d'éducatrice, elle ne peut pas prétendre à un contrat de puéricultrice car elle a le titre suffisant et pas requis ! Alors que pendant 3 ans, elle a exercé cette fonction. La puéricultrice tient un rôle essentiel dans la classe, dans l'accueil des petits, dans l'apprentissage de la propreté etc. » (Institutrice, Liège).

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 fait que 75% des professionnels travaillent dans cette classe d'accueil à temps plein peut être jugé comme un indicateur positif.

L'organisation des classes

46% des implantations créent des classes mixtes, composées d'enfants de classe d'accueil et de 1^{ère} maternelle, 37% installent 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 ci-dessus sont

également observés dans une proportion moindre de 8%. La façon dont sont groupés les enfants entrant à l'école maternelle peut avoir une incidence sur la gestion 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 d'individualiser les pratiques et de soutenir les interactions entre enfants, voir leur entraide, comme l'explicitation des règles de la classe à un nouvel inscrit par un enfant qui les connaît déjà. Le fait de réunir des enfants d'âges différents est en moyenne 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 à dates 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-goutte, le risque est d'accueillir un enfant dont l'entrée n'était pas prévue et donc 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 arrivant en même temps, les professionnels peuvent alors individualiser les pratiques plus facilement. Il n'existe 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.

Les déclarations des professionnels concernant le nombre d'enfants par classe en juin 2018 montrent que celui-ci est important : deux tiers comptent au minimum 21 enfants et un quart plus de 30. Comment assurer dans ces conditions

une prise en charge individualisée et personnalisée respectueuse des rythmes de chacun ?

Des écoles et des familles bien préparées pour la rentrée ? Perception des professionnels

La perception du niveau de préparation des parents et des professionnels de l'école a été évaluée à l'aide de l'échelle de Lickert à 4 échelons allant de « Tout à fait en désaccord » (1) à « Tout à fait d'accord » (4). Les professionnels accueillant des enfants en situation d'intégration dans leur classe se sont positionnés sur ces mêmes variables.

La 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 varie 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 accueillir ces enfants. L'écart-type de 0,84 révèle des avis plus variables avec des réponses entre « Plutôt en désaccord » et « Plutôt d'accord ».

La préparation de la famille

Les professionnels sont plutôt « Tout à fait d'accord » avec le fait que l'implication parentale fait une grande différence dans la préparation de leur enfant (moyenne de 3,62).

Concernant la préparation des familles, ils 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.

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).

Enfants non prêts ?

Il a été demandé aux professionnels de cocher trois propositions (sur dix) qui décrivent les aptitudes qu'ils estiment prioritaires chez l'enfant lors de l'entrée à l'école (cf. tableau 2). Une onzième proposition représentée par la catégorie « Autre » avec possibilité de rédiger un commentaire était également proposée. Elle permettait aux professionnels soit de signaler 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.

Tableau 2. 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. Sans doute en réponse aux conditions d'accueil actuelles, les professionnels expriment des attentes à l'égard de jeunes enfants qui risquent d'être peu compatibles avec le respect de leur rythme de développement.

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

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

Les pratiques mises en œuvre et la perception de leur importance

La perception de l'importance de la collaboration avec les lieux d'accueil, d'une visite de l'école et de la classe ainsi que, de pratiques de familiarisation a été évaluée avec une échelle de Lickert allant de « Tout à fait en désaccord » à « Tout à fait d'accord ». De plus, 21 pratiques transitionnelles susceptibles d'être mobilisées lors de l'entrée des enfants à l'école maternelle ont été proposées aux professionnels dans l'outil de collecte. Sur les 21 pratiques, 12 sont considérées comme de haute intensité, 8 de basse intensité, 1 de haute intensité si elle est organisée avant la rentrée mais de basse intensité

si elle est organisée après. 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 du tout organisée par l'école ou encore s'ils ne savaient pas si la pratique était ou non mise en place.

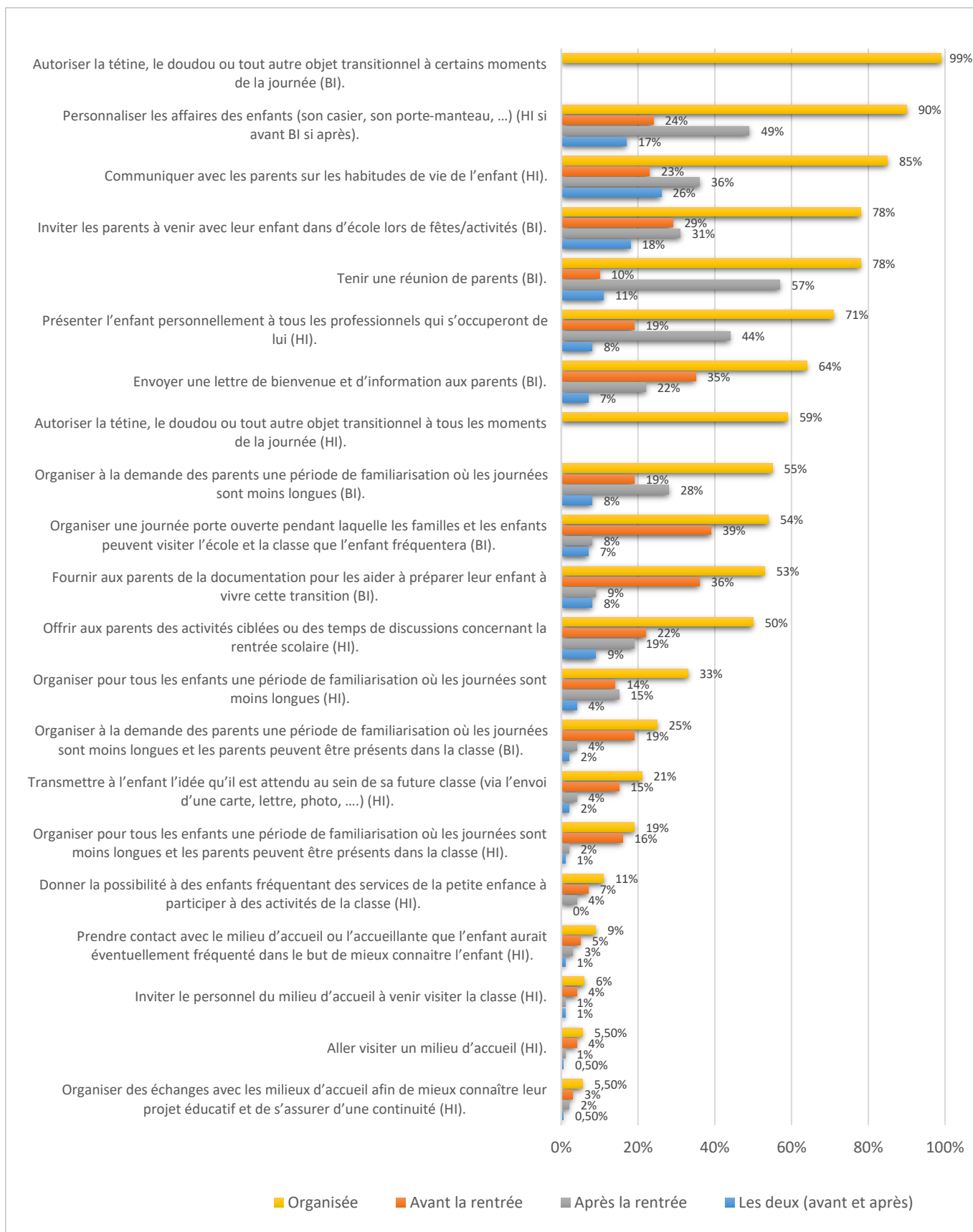
Avec une moyenne générale de 10,45 pratiques mises en place sur 21 proposées, pour un écart type de 3,07, les résultats révèlent que selon les professionnels, peu de pratiques transitionnelles sont mises en place en FW-B (cf. tableau 3).

Tableau 3. Moyennes et écart-types des pratiques transitionnelles

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

Selon les participants, les pratiques déclarées (cf. tableau 4) les plus couramment utilisées sont 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. De plus, lorsque des pratiques sont déclarées mises en place, elles sont le plus souvent organisées après la rentrée scolaire. 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.

Tableau 4. Fréquences des pratiques transitionnelles mises en place



Des pratiques de collaboration avec les lieux d'accueil quasi inexistantes

Ces pratiques de collaboration, les moins utilisées (7% en moyenne) par les professionnels, pourraient cependant favoriser une continuité entre les différents lieux de vie de l'enfant.

Les professionnels ont un avis mitigé sur 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 ».

Pour une visite de l'école et de la classe

Les professionnels 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, durant laquelle parents et enfants sont présents, facilite l'entrée à l'école. Paradoxalement, ils ne sont que 54% de professionnels à organiser une telle journée portes ouvertes durant laquelle les familles et les enfants visitent l'école et la classe, et seulement 39% des professionnels l'organisent avant la rentrée. Ceci démontre qu'il ne suffit pas de s'accorder sur l'importance de certaines pratiques pour qu'elles soient mises en œuvre dans l'établissement.

Des pratiques de familiarisation aléatoires

Dans le questionnaire, cinq pratiques renvoient directement à des pratiques de familiarisation d'intensité variables : des journées moins longues avec ou sans les parents, adressées à tous sans exception ou à la demande des parents, et le recours possible aux objets transitionnels. La période de familiarisation pour tous les enfants au cours de laquelle les journées sont moins longues est déclarée par 33% des participants. 55% déclarent mettre en place cette pratique à la demande des parents uniquement. 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. 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 leur demande uniquement. Avec une moyenne globale de 1,48 sur 4 et un écart type de 1,35, les pratiques de familiarisation sont à la fois globalement peu utilisées et de façon très variable d'un professionnel à l'autre, dans certains cas inexistantes. Les professionnels ont d'ailleurs un avis mitigé allant de « Plutôt en désaccord » à « Plutôt d'accord » quant à l'importance de l'utilisation de ces pratiques.

La question spécifique des objets transitionnels fait aussi débat. Autoriser la tétine, le doudou ou tout autre objet transitionnel à certains moments de la journée est la pratique la plus 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. De plus, l'analyse des commentaires interpelle sur le sens donné à cet objet.

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).

Comment le besoin de l'enfant est-il entendu ici ? Le « maximum » pour qui ? Comment l'enfant est-il accompagné dans cette séparation ? Quelle place est prévue pour lui permettre de déposer lui-même son objet de transition dans un lieu personnel ?

Les sentiments perçus des enfants lors de leur entrée à l'école maternelle

La perception qu'ont les professionnels des sentiments éprouvés par les enfants lors de leur rentrée a été évaluée en leur demandant la proportion d'enfants qui leur paraissaient joyeux,

nerveux, anxieux, enthousiastes, ... lors de leur arrivée en septembre 2018. Globalement près de 60% des professionnels ont le sentiment qu'au moins la moitié des enfants éprouvent des émotions positives, ou n'expriment 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 ressentent lors des premiers jours. Le questionnaire ayant été complété entre février et juin, leur jugement est conditionné par des souvenirs forcément partiels et reconstruits après coup.

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 (cf. tableau 5). 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,

Tableau 5. Moyennes et écart-types des sentiments négatifs perçus²

Variable	Moyenne	Écart-type	N
Score vrai q24	19.08	6.74	339
Modèle IRT q24	-0.63	0.90	636

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 corrélationnelle entre les sentiments perçus et les quatre sous-échelles des pratiques transitionnelles a été réalisée.

Tableau 6. Corrélations entre les perceptions et quatre types de pratiques transitionnelles³

	<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>Sentiments des enfants</i>	-0,1994	-0,0624	-0,1900	0,1365
<i>p > r </i>	0,0002***	0,2542	0,0005***	0,0123*
<i>N</i>	335	335	335	335

*p < 0,05 ***p < 0,001

² Le premier score a été calculé selon la théorie classique du score vrai qui requiert une donnée valide pour chacun des items qui compose l'échelle. Le second score résulte d'une modélisation IRT qui présente l'avantage de pouvoir rapporter des scores pour des professionnels qui n'auraient pas répondu à l'ensemble des questions. C'est ce qui justifie la différence de taille entre les deux scores. Comme la moyenne du score IRT 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 vrai comprenant les 339 individus ayant répondu à tous les items.

³ Toutes les probabilités de dépassement ont été calculées en considérant que l'échantillon des professionnels est un échantillon aléatoire et simple. Les erreurs standards peuvent dès lors être légèrement sous-estimées.

Malgré la faible occurrence des pratiques déclarées mises en place par les professionnels, des 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. Il ne peut être affirmé que la mise en place de pratiques de familiarisation et de haute intensité favorise une plus faible proportion d'enfants ayant des sentiments négatifs.

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 en moyenne celles qui sont le plus souvent mises en œuvre.

Des conditions pour la mise en place de pratiques transitionnelles

Mettre en place des pratiques transitionnelles de qualité ne va pas de soi et exige que les professionnels bénéficient 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 se distinguent par le fait que 80% des professionnels déclarent en bénéficier : savoir à l'avance quand un nouvel enfant va arriver dans leur classe et avoir des temps de concertation avec la direction sur l'organisation de l'entrée à l'école.

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 7. 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 les 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 collaboration avec les lieux d'accueil, 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 ?

Notons qu'il existe une différence significative de l'indice SES sur la présence de conditions. L'influence de l'indice SES quant aux conditions déclarées a été calculée à l'aide du Chi-2. C'est dans les établissements avec un SES faible que l'on retrouve en moyenne le plus grand nombre de conditions pouvant favoriser l'émergence de pratiques transitionnelles (savoir à l'avance qu'un

enfant va arriver dans la classe, renforcer le taux d'encadrement, ...). Ce qui est cohérent avec la mise en place d'aides compensatoires dont bénéficient ces établissements.

Paradoxalement, ce sont également ces établissements qui mettent en place le moins de pratiques de basse intensité. En effet, l'analyse de variance entre l'indice SES et la mise en place révèle une différence significative quant aux pratiques de basse intensité (cf. tableau 8).

Tableau 8. Analyse de variance entre les indices 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

Avec une moyenne de 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. Par contre et malgré l'absence de significativité lors de l'analyse de variance (qui peut être expliquée par la faible occurrence des pratiques déclarées), il importe de noter que ces implantations ont en moyenne plus de pratiques de collaboration avec les lieux d'accueil et de haute intensité que les implantations avec un indice SES moyen ou élevé.

DISCUSSION

Tous égaux face à la rentrée ?

Des attentes vis-à-vis des enfants

Les résultats de la présente étude montrent que les professionnels ont des attentes vis-à-vis des enfants qui arrivent à l'école, notamment en termes de propreté et de capacité à manger seul, alors que seul l'âge est une condition d'entrée à l'école maternelle. Ils confirment les analyses de

Amerijckx et Humblet (2015) qui relevaient des attentes implicites en lien avec le niveau de développement, de socialisation et d'autonomie des enfants, qui pouvaient renvoyer à l'image d'enfants ayant fréquenté un lieu d'accueil alors qu'ils sont minoritaires et issus majoritairement de milieux socio-économiques privilégiés.

Il est 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 leur entrée dans les conditions d'accueil actuelles (classes surpeuplées, manque de personnel, ...). À défaut de conditions d'accueil adaptées aux besoins spécifiques des jeunes enfants, ce serait à ceux-ci d'être capables de se débrouiller, particulièrement en dehors des situations formelles d'apprentissage.

Ceci conduit à s'interroger sur les effets d'une organisation divisée des services EAJE avec 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 (*schoolification*) les services d'éducation pour les 2,5 - 6 ans (Kaga, 2015). Van Laere et Vandebroek (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. L'importance accordée au cognitif plus qu'aux soins corporels, aux émotions, aux relations, au jeu, ... est aussi relevée par 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* » (Brogère, 2015, p.48).

Des attentes vis-à-vis des parents

Que les professionnels soient à ce point d'accord avec le fait 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.

L'injonction à l'implication parentale, considérée comme un ingrédient de la réussite scolaire, peut comporter des risques en étant une source supplémentaire d'inégalité sociale. En effet, les enseignants qui jaugent les parents en fonction de 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). Par ailleurs, cette attente d'implication parentale est paradoxale au vu du peu de pratiques mises en œuvre pour la favoriser.

Place des pratiques transitionnelles dans le cadre professionnel

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 avec les 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 lieux d'accueil qui prennent en charge 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 attendu 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.

Les pratiques de familiarisation, facteur d'inégalité ou outil d'intégration ?

Quelle que soit l'intensité (avec ou sans les parents) des pratiques de familiarisation utilisées, celles-ci sont davantage mises en place à la demande des parents. Ce constat est interpellant car tous les parents ne connaissent pas forcément ce type de pratiques, ni leur bienfondé. Une offre à la demande privilégie les parents qui anticipent et organisent la rentrée, en décodant les attendus implicites, les possibilités non déclarées. Elle favorise les parents qui ont une expérience des lieux d'accueil où les dispositifs de familiarisation sont une pratique courante alors que des parents des milieux socio-culturels et économiques défavorisés, les familles en situation de précarité ou issues de l'immigration y sont sous-représentés. En d'autres termes, elle risque de renforcer les inégalités sociales.

De plus, quand des périodes de familiarisation sont organisées, les parents ne sont que très rarement autorisés à rester dans la classe pour

accompagner leur enfant dans la découverte de ce monde inconnu. Leur présence étant davantage admise lorsqu'ils en font la demande, le risque est grand, une fois de plus, de privilégier les familles de milieux socio-économiques favorisés. Pourtant, quel que soit le milieu, c'est accompagné que le jeune enfant apprend à se séparer et à investir de nouveaux horizons.

Quant aux objets transitionnels, l'analyse des résultats montre une reconnaissance de l'importance de la présence de ces objets mais de manière restreinte. Cette limitation dans leur utilisation peut étonner dans la mesure où ils constituent « *le lien nécessaire pour passer d'un monde à l'autre* » (Gasparini, 2012, p. 72), du familial à l'inconnu. Ils peuvent être très sécurisants pour l'enfant lors l'entrée à l'école maternelle. De plus, la manière dont l'enfant a recours à 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). S'il ne se sent pas en sécurité affective, comment pourrait-il s'intégrer dans le groupe, développer son activité autonome et s'engager dans les activités proposées ?

La collaboration écoles/lieux d'accueil

Enfin, les cinq pratiques transitionnelles relatives à la collaboration avec les lieux d'accueil sont les pratiques qui sont le moins mises en place par les participants. Il s'agirait pourtant de celles qui pourraient favoriser une continuité entre les différents lieux de vie de l'enfant comme l'évoque la déclaration de politique de la FW-B.

CONCLUSION

Cette 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 contribue non seulement à la validité des résultats, mais confirme également l'importance de cette problématique dans le

contexte actuel des établissements scolaires en FW-B. 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 FW-B.

L'analyse des résultats permet d'identifier une série de freins à étudier 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 dont des dispositifs de familiarisation ?

Les freins sont aussi d'ordre matériel (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. 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 les besoins spécifiques du jeune enfant nécessitent 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 favoriser 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 lieux 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.

Au terme de cette première étude, la nécessité de renforcer les actions qui favorisant une transition en douceur lors de l'entrée à la maternelle apparaît clairement. Cette nécessité fait appel à tous les niveaux de responsabilité. 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.

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. 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 extrascolaire, le sens donné à la période de familiarisation, ...

Dans une démarche positive et constructive, il s'agira de 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 et enfants.

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>
- 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.
- 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.
- Conus, X. & Ogay, T. (2018). Quand l'enseignant s' imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *La revue internationale*, (44)2, 45-65.
- 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.
- 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.
- 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>
- 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.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Pacte d'excellence*. Bruxelles.
- Fondation Roi Baudouin. (2019). *Voir l'école maternelle en grand. Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité*. Bruxelles.
- 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
- 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
- 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.
- 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
- 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.
- 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.
- Moreau, A. C., Ruel, J., & April, J. (2009). Des moments importants : les transitions au préscolaire. *Revue préscolaire*, 47(2), 17-19.
- Normand-Guérette, D. (1996). De la maison à l'école : 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.
- Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school*. Wellington: Ministry of Education.
- Pianta, R.C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families & schools*. Baltimore, MD: Brookes.
- 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.
- Pirard, F., Crépin, F., Morgante, A., & Housen, M. (2017). Le vécu de parents 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.
- 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.

- 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.
- 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.
- 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., & Vandenbroeck, M. (2016). The (in)convenience of care in preschool education: examining staff views on educare. *Early Years, 1-15*.