
Les pratiques de transition mises en place lors de l'entrée à l'école maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles : Points de vue de professionnels et de parents

*Étude menée auprès de professionnels scolaires prenant en charge
des enfants de 2,5 ans, et de parents de ces enfants, dans des
établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles*

Thèse de doctorat présentée par

Marie HOUSEN

En vue de l'obtention du titre de Docteur en Sciences de l'Éducation
Sous la direction de Florence PIRARD et Christian MONSEUR

Jury composé de :

Christophe Lejeune (Université de Liège)
Christelle Maillart (Université de Liège)
Élodie Razy (Université de Liège)
Pascale Garnier (Université Sorbonne Paris Nord)
Michel Vandebroek (Université de Gand)

Année académique 2023-2024

Les pratiques de transition mises en place lors de l'entrée à l'école maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles : Points de vue de professionnels et de parents

*Étude menée auprès de professionnels scolaires prenant en charge
des enfants de 2,5 ans, et de parents de ces enfants, dans des
établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles*

Thèse de doctorat présentée par

Marie HOUSEN

En vue de l'obtention du titre de Docteur en Sciences de l'Éducation
Sous la direction de Florence PIRARD et Christian MONSEUR

Jury composé de :

Christophe Lejeune (Université de Liège)
Christelle Maillart (Université de Liège)
Élodie Razy (Université de Liège)
Pascale Garnier (Université Sorbonne Paris Nord)
Michel Vandebroek (Université de Gand)

Année académique 2023-2024

Pour faciliter la lisibilité de cette thèse et en accord avec les recommandations du Conseil de la langue française et de la politique linguistique en matière de rédaction dite inclusive, nous n'optons pas pour une formulation épïcène (Avis du 4 octobre 2017 du Conseil de la langue française et de la politique linguistique en FW-B). Le terme enseignant est mis au masculin dans la mesure où cette profession, tous niveaux d'enseignement confondus, comporte tant d'hommes que de femmes, même si la proportion varie considérablement selon les niveaux d'enseignement et qu'en maternel, elle reste majoritairement féminine. En revanche, nous avons privilégié ici le choix des termes féminins « puéricultrice, accueillante et assistante », dans la mesure où une très grande majorité de ces professionnelles sont toujours actuellement des femmes. Il aurait dès lors été quelque peu incongru d'utiliser le masculin étant donné cet état de fait.

Résumé

L'entrée à l'école maternelle représente un moment clé dans la vie d'un enfant et de sa famille, marquant la première transition scolaire. Ce processus est caractérisé par des changements identitaires et des ajustements de la part de tous les acteurs concernés (enfants, parents et professionnels).

Dans le contexte spécifique de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), caractérisé par une division des services d'accueil et d'éducation des jeunes enfants (EAJE), cette thèse explore les pratiques mises en œuvre par les professionnels scolaires. Elle examine également les expériences vécues par les parents et les professionnels lors de cette première rentrée scolaire.

Une méthodologie mixte, combinant des approches quantitatives et qualitatives, a été employée. Cette approche a inclus une enquête auprès d'un échantillon représentatif de 500 établissements, des observations non participantes dans les classes, ainsi que des entretiens avec les parents et les professionnels, le tout complété par l'analyse de documents institutionnels.

Les résultats mettent en évidence un faible recours aux pratiques de transition dans des conditions d'accueil peu compatibles avec les besoins des très jeunes enfants, ainsi qu'une tension fondamentale entre « prendre soin » (*care*) et « scolariser » (éducation). Ces résultats suggèrent que la manière dont le *care* et l'éducation sont conceptualisés et pris en compte, influencée par les politiques et les conditions imposées par la gouvernance, peut affecter l'expérience éducative des enfants, de leurs parents et des professionnels.

Abstract

Entering kindergarten represents a key moment in the life of a child and their family, marking the first school transition. This process is characterized by identity changes and adjustments from all concerned actors (children, parents, and professionals).

In the specific context of the Wallonia-Brussels Federation (FW-B), characterized by a division of reception and education services for young children (EAJE), this thesis explores the practices implemented by educational professionals. It also examines the experiences of parents and professionals during this first school entry.

A mixed methodology, combining quantitative and qualitative approaches, was employed. This approach included a survey of a representative sample of 500 establishments, non-participant observations in the classrooms, as well as interviews with parents and professionals, all complemented by the analysis of institutional documents.

The results highlight a low use of transition practices in reception conditions that are poorly compatible with the needs of very young children, as well as a fundamental tension between care and education. These results suggest that the way care and education are conceptualized and accounted for, influenced by policies and conditions imposed by governance, can affect the educational experience of children, their parents and professionals.

*À ma petite sœur, Alice, la première à m'avoir, jeune adolescente,
sensibilisée aux enjeux de l'entrée à l'école maternelle,*

Sommaire

REMERCIEMENTS	13
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	17
CADRE THÉORIQUE.....	21
1. Structuration de l'offre des services de l'Accueil et l'Éducation des Jeunes Enfants : défis et perspectives.....	23
1.1 Structuration des systèmes éducatifs pour les jeunes enfants	23
1.2 Le cas de la Fédération Wallonie-Bruxelles	25
1.3 Implications et perspectives des réformes en <i>FW-B</i>	27
2. Les transitions	30
2.1 La première transition scolaire.....	34
2.2 Enfants prêts ou écoles prêtes ?	36
2.3 Une transition scolaire de qualité	40
2.4 Les pratiques de transition : un levier pour une transition réussie ?	46
3. Entrer à l'école maternelle : un processus ancré dans un contexte historique, sociopolitique et éducatif	51
3.1 La transformation de l'École Maternelle : Entre évolution pédagogique et responsabilisation parentale accrue	51
3.2 Entre idéaux pédagogiques et réalités sociopolitiques : L'évolution contrastée de l'école maternelle.....	54
3.3 Influences historiques et psychologiques sur la notion de « normalité » en éducation précoce	56
3.4 De la redistribution à l'égalité des chances : Le tournant néolibéral en éducation de la petite enfance.....	58
3.5 Quel équilibre entre tradition pédagogique et pressions sociopolitiques pour l'avenir de l'école maternelle ?.....	60
4. Approches développementale versus scolarisante en éducation préscolaire : Débats, implications et perspectives.....	61
4.1 L'approche développementale : L'enfant au cœur de l'apprentissage	62
4.2 L'approche scolarisante : L'attente d'enfants prêts	65
4.3 Les dangers de la standardisation	66
4.4 Vers une intégration des approches.....	68
5. Exploration théorique de la transition scolaire : Du modèle écologique à la co-construction culturelle	70
5.1 Le Modèle Écologique	72
5.2 Le Modèle Écologique et dynamique	77
5.3 Le modèle de co-construction.....	78
5.4 Limites des modèles : Questions de pouvoir et d'agency	81
6. Relations écoles-familles et ses risques de normalisation	82

6.1	Repenser les relations écoles-familles	82
6.2	Les relations écoles-familles, de quoi parle-t-on ?	84
6.3	Le partenariat selon une perspective de coéducation	86
6.4	Pratiques de familiarisation et transitions	89
7.	Conclusion.....	92
8.	Articulation des articles	95
	MÉTHODOLOGIE	99
1.	Du vécu individuel à l'élaboration du cadre de recherche.....	101
2.	Démarche et objectifs de recherche	103
3.	Choix des terrains de recherche.....	105
4.	Collecte des matériaux.....	107
5.	Les participants	112
5.1	Les professionnels	112
5.2	Les parents	116
6.	Analyse des matériaux	119
7.	Défis méthodologiques et appropriation de nouvelles compétences ..	120
	CHAPITRE 1	123
	Les pratiques transitionnelles mises en place lors de l'entrée à l'école maternelle : état des lieux en FWB.....	125
1.	Introduction	127
1.1	Les transitions, des périodes sensibles.....	128
1.2	Les enjeux de la première transition scolaire.....	129
1.3	Une transition scolaire de qualité	131
1.4	Les pratiques transitionnelles.....	133
1.5	La transition en Fédération Wallonie-Bruxelles	134
2.	Méthodologie.....	135
2.1	Participants et procédure de recrutement.....	135
2.2	Outils méthodologiques	136
2.2.1	Questionnaire version direction	136
2.2.2	Questionnaire version classe	137
2.3	Validité du questionnaire	138
3.	Résultats.....	140
3.1	L'encadrement dans les classes.....	140
3.2	L'organisation des classes.....	142
3.3	Des écoles et des familles bien préparées pour la rentrée ? Perception des professionnels	143
3.3.1	La préparation de l'école	143
3.3.2	La préparation de la famille	144
3.4	Enfants non prêts ?.....	144
3.5	Les pratiques mises en œuvre et la perception de leur importance	146

3.5.1	Des pratiques de collaboration avec les lieux d'accueil quasi inexistantes	149
3.5.2	Pour une visite de l'école et de la classe	149
3.5.3	Des pratiques de familiarisation aléatoires	149
3.6	Les sentiments perçus des enfants lors de leur entrée à l'école maternelle	151
3.7	Des conditions pour la mise en place de pratiques transitionnelles	154
4.	Discussion.....	156
4.1	Tous égaux face à la rentrée ?.....	156
4.1.1	Des attentes vis-à-vis des enfants.....	156
4.1.2	Des attentes vis-à-vis des parents	157
4.2	Place des pratiques transitionnelles dans le cadre professionnel...	158
4.3	Les pratiques de familiarisation, facteur d'inégalité ou outil d'intégration ?	159
4.4	La collaboration écoles/lieux d'accueil.....	160
5.	Conclusion.....	160
6.	Bibliographie	163
	CHAPITRE 2	171
	Les pratiques transitionnelles lors de l'entrée à l'école	
	« maternelle » : les bases d'une collaboration école-familles ? ...	173
1.	Introduction	175
1.1	La transition en Fédération Wallonie-Bruxelles	176
1.2	Méthodologie	178
1.3	Caractéristiques des écoles participantes	179
2.	Résultats.....	180
2.1	Peu de pratiques transitionnelles.....	180
2.2	Quasi pas de collaboration avec les lieux d'accueil de la petite enfance	181
2.3	Des pratiques de familiarisation aléatoires et inégalitaires	181
2.4	Vers des pratiques de familiarisation pour tous ?.....	183
2.5	Ouvrir sa classe : un risque ?	184
2.6	Les objets familiers, des objets de rencontres ?	186
2.7	Accueillir les parents.....	187
2.8	... les prémices d'une collaboration ?	189
3.	Conclusion.....	190
4.	Bibliographie	192
	CHAPITRE 3	195
	Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : un soutien à une prise en charge holistique des enfants ?	197

1. Accueil de la petite enfance, école maternelle, deux mondes ?.....	199
2. Des pratiques transitionnelles : la création de liens	202
3. Méthodologie.....	204
4. Un contexte et des conditions peu favorables à une approche <i>educare</i>	205
5. Un intérêt pour la transition, mais un manque de <i>care</i>	206
6. Scolariser versus prendre soin	208
6.1 Avec l'enfant : le défi d'accompagner les émotions et les apprentissages.....	209
6.2 Entre professionnelles : gérer les tâches de soin et les apprentissages.....	211
6.3 Avec les parents : une place, des places, quelles places ?	214
7. Discussion et perspectives : le <i>care</i> , l' <i>educare</i> , des priorités encore fragiles.....	217
8. Bibliographie	221
CHAPITRE 4	227
La pandémie, source de risques et d'opportunités pour la mise en place de pratiques de transition collaboratives lors de l'entrée à l'école.....	229
1. Introduction	231
2. La transition : une question centrale.....	234
2.1 La notion de transition : de quoi s'agit-il ?	234
2.2 La notion de continuité	236
2.3 Pratiques de transition collaboratives	238
3. La pandémie, une crise qui bouleverse les pratiques.....	242
3.1 Des bouleversements à la maison.....	243
3.2 En milieu de garde.....	244
3.3 À l'école... ..	245
3.4 Lors de la rentrée scolaire	247
4. La crise, vecteur de changements ?.....	250
4.1 Un risque ou de nouvelles occasions pour des pratiques de transition et de collaboration ?.....	251
4.2 Occasions de collaboration avec les familles	252
4.3 Occasions de collaboration entre les acteurs concernés par la transition.....	256
4.4 Occasions de soutenir les enfants ayant des besoins particuliers ...	257
4.5 Occasions de mettre en œuvre une démarche concertée, planifiée et structurée	258
5. Conclusion.....	261
6. Bibliographie	264
DISCUSSION	279

1. Entre « prendre soin » et « scolariser » : L'identité professionnelle des enseignants maternels en question	282
1.1 La formation initiale	287
1.1.1 Réforme de la formation initiale et implications pour une approche <i>educare</i>	287
1.1.2 Portes d'entrée potentielles à une approche <i>educare</i> dans le décret	288
1.1.3 Tensions entre les exigences scolaires et les besoins des enfants	294
1.2 La formation continue	296
1.3 Les collaborations avec les lieux d'accueil.....	301
1.4 Pédagogie active.....	304
1.5 Culture de l'incertitude : un défi pour les enseignants ?.....	309
2. Relations écoles-familles.....	315
2.1 Enfants et/ou élèves : professionnels en tension ?.....	316
2.2 Entrer en relation : tâche à accomplir ou ressource à conquérir ? .	320
2.2.1 Craindre l'envahissement parental.....	322
2.2.2 Insister	325
2.2.3 Proposer voire imposer des solutions préétablies	326
2.2.4 Attribuer aux parents la responsabilité des perturbations émotionnelles des enfants	327
2.2.5 Craindre d'être jugé par les parents	329
2.2.6 Craindre d'être jugés par ses collègues	330
2.2.7 Percevoir un manque de reconnaissance de la part des parents	330
2.3 Une « bonne » école : une question de chance plus qu'une évidence ?.....	331
3. Implications des politiques éducatives	334
3.1 Contexte de préscolarisation et orientations de gouvernance	334
3.1.1 Responsabilité au niveau de la gouvernance.....	334
3.1.2 Responsabilité au niveau des pouvoirs organisateurs.....	337
3.1.3 Responsabilité au niveau des directions.....	339
3.2 L'abaissement de l'âge de la scolarité obligatoire	340
3.3 Systèmes éducatifs divisés : Dilemmes actuels en <i>FW-B</i>	343
3.4 Approche <i>educare</i>	346
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	349
1. Conclusion.....	351
2. Limites et perspectives.....	355
RECOMMANDATIONS.....	357
1. Assurer des actions de sensibilisation et d'information	360

2. Inscrire la question de la transition dans les actions de formation initiale des professionnels de l'accueil de l'enfance ainsi que dans celles des enseignants section 1.....	361
3. Sensibiliser les formateurs des professionnels de l'accueil de l'enfance (0-3/3-12 ans) ainsi que ceux des enseignants section 1.....	362
4. Programmer des formations continues professionnelles	363
5. Reconnaître la transition comme un enjeu essentiel dans les projets d'école.....	364
6. Mettre en place des accompagnements de terrain dans la mise en œuvre de dispositifs de transition	366
7. Favoriser la création et le développement de communautés de pratiques et d'apprentissage.....	367
8. Identifier et faciliter l'accès aux ressources	367
9. Prendre les mesures organisationnelles interinstitutionnelles et de gouvernance nécessaires à la mise en place de pratiques transitionnelles.....	368
10. Intégrer le thème de la transition dans les priorités des organismes de référence de l'accueil de l'enfance et de l'enseignement	369
BIBLIOGRAPHIE	371

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mes co-promoteurs, Florence Pirard et Christian Monseur, pour leur soutien, leurs conseils et leur capacité à stimuler ma réflexion tout au long de ce parcours de recherche. Un merci tout particulier à Florence, avec qui je collabore depuis dix ans. Son accompagnement a été un pilier tout au long de ce parcours, me soutenant dans chaque phase, tant dans d'enthousiasme que de désarroi. Sa compréhension et son accompagnement ont été d'une valeur inestimable.

Je suis également reconnaissante envers Élodie Razy et Christophe Lejeune, membres de mon jury d'accompagnement, pour leur soutien diversifié et précieux. Élodie, grâce à son expertise en anthropologie, a remis en question des principes établis, enrichissant ma réflexion. Christophe, sociologue et expert en méthodologie qualitative, m'a non seulement guidée dans l'adoption de nouvelles méthodes d'analyse et a été un soutien réflexif et émotionnel, offrant une oreille attentive, des conseils judicieux et des relectures précieuses à chaque étape de ce parcours, qui ont été essentiels pour surmonter les défis de cette aventure doctorale.

Je souhaite exprimer ma gratitude à Christelle Maillart, Pascale Garnier, et Michel Vandebroek, membres éminents de mon jury. Leur intérêt pour ma recherche ainsi que leurs travaux inspirants ont joué un rôle important dans la réalisation de ce projet.

Un remerciement spécial à Germain Simons, directeur de l'Unité de Recherche DIDACTIfen, dont le soutien a été crucial pour le financement de ma recherche par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Je remercie tous mes collègues pour leur encouragement constant. Votre camaraderie et votre aide précieuse ont été essentiels à ma progression. Un merci particulier à Christophe Genette pour nos discussions riches, nos échanges autour des analyses et nos fous rires !

Mes remerciements chaleureux vont également à mes beaux-parents pour leur soutien indéfectible. Un merci tout particulier à Francis, mon beau-père, qui a été un pilier depuis le début. Ses relectures attentives et ses remarques judicieuses sur mes écrits, ainsi que nos nombreuses discussions, ont grandement contribué à la clarté et à la structuration de mes idées. Sa bienveillance et son soutien ont été pour moi d'une aide inestimable.

Je tiens également à remercier vivement mes amis, Chry, Sandrine, Perrine, Pili, Yves, et Alex. Merci de votre compréhension pour mes absences, de votre soutien constant et de votre foi inébranlable en mes capacités. Votre amitié a été une source précieuse d'énergie et de confort tout au long de ce parcours.

Enfin, mais certainement pas des moindres, je dois une immense gratitude à ma famille. À mon futur époux, Aymeric, pour son amour et son soutien tout au long de ce parcours malgré mes nombreuses sautes d'humeur. Ton endurance, ta compréhension et ta disponibilité ont été des piliers de mon bien-être et de ma réussite. À ma maman, qui a toujours cru en moi, son émerveillement face à l'avancement de mon travail a été une source constante de motivation et de joie. Et à mes sœurs, Aude et Jade, merci pour avoir si souvent pris soin d'Augustin. À mes enfants, Romain et Amandine, pour leur patience durant ces nombreuses années, et à notre petit Augustin, dont la question innocente « Maman, t'as fini ton gros travail ? » a souvent résonné durant ces derniers jours de rédaction. « Oui, mon chaton, maman a fini son gros travail ! ». Votre présence et votre encouragement ont illuminé cette longue aventure, et je vous en suis profondément reconnaissante.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'entrée à l'école maternelle est une étape fondamentale et un premier point de rencontre entre la famille et l'école, posant les bases d'une collaboration (Kherroubi, 2008). Malgré son importance, cette première transition scolaire a été relativement peu étudiée, surtout en comparaison avec d'autres transitions dans le système éducatif (Amerijckx & Humblet, 2015 ; Dunlop, 2017 ; Garnier & Rayna, 2017). Dans des systèmes éducatifs divisés comme celui de la Belgique, l'entrée à l'école maternelle représente un changement majeur pour les parents et le jeune enfant, passant de son milieu familial et/ou d'accueil à un environnement scolaire. Ce processus d'adaptation ou de familiarisation mutuelle entre l'enfant, sa famille et l'école influence le développement socioaffectif de l'enfant, sa réussite scolaire (April et al., 2015) mais aussi son bien-être dans l'ici et maintenant. La mise en place de pratiques transitionnelles, qui assurent une continuité éducative entre les différents milieux de vie de l'enfant et renforcent le lien de confiance entre parents et professionnels, peut permettre de faciliter cette transition (Dunlop, 2017).

Dans cette thèse, nous explorons la complexité des transitions à l'école maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), un contexte caractérisé par une structuration divisée des services EAJE. Cette division soulève des questions quant à la continuité et la fluidité des transitions éducatives, influençant l'expérience des familles ainsi que le bien-être et le développement des enfants lors de ce processus. Les différences en termes de qualifications professionnelles, d'objectifs institutionnels et d'approches pédagogiques entre les milieux d'accueil et les écoles maternelles créent des ruptures, soulignant la pertinence de notre étude sur cette première transition scolaire.

Dans ce contexte complexe et divisé, cette thèse s'intéresse particulièrement aux pratiques de transition à l'école maternelle, en mettant un accent particulier sur les relations établies entre les écoles et les familles lors de ces premiers moments de rencontre. Cette étude a permis de dresser un état des lieux des pratiques de transition mises en œuvre en FW-B et d'explorer le vécu de parents et de professionnels face à cette première rentrée scolaire.

Une méthodologie mixte, combinant approches quantitatives et qualitatives, a été employée pour réaliser cette étude. Cette approche a inclus une enquête auprès d'un échantillon représentatif de 500 établissements, des observations non participantes dans les classes, ainsi que des entretiens avec les parents et les professionnels, complétée par l'analyse de documents institutionnels.

La thèse s'ouvre sur une présentation du cadre théorique qui soutient cette recherche, suivie d'une description détaillée de la méthodologie employée. Les résultats sont exposés à travers quatre articles qui constituent le cœur de ce travail. Une discussion transversale est ensuite proposée pour intégrer et analyser les différents résultats. La conclusion récapitule les principales découvertes tout en soulignant les limites de l'étude et en esquisant des perspectives. Une section finale de recommandations offre des orientations concrètes pour accompagner ce processus de transition.

CADRE THÉORIQUE

Ce cadrage théorique débute par une analyse de la structuration des services en FW-B, soulignant les défis, implications, et perspectives. Il s'attarde ensuite sur la notion de transitions, avec une attention particulière à la première transition scolaire, explorant la distinction entre enfants prêts et écoles prêtes, et donnant les indicateurs de ce qui constitue une transition de qualité. Après avoir établi cette base théorique, le cadrage théorique se recentre sur le contexte spécifique de l'entrée à l'école maternelle, en le situant dans son cadre historique, sociopolitique et éducatif. L'analyse aborde ensuite un débat important dans le domaine de l'éducation : la confrontation entre les approches développementales, centrées sur le bien-être et le développement global de l'enfant, et les approches scolarisantes, axées sur la préparation scolaire précoce. Cette dichotomie soulève des questions fondamentales sur l'objectif de l'éducation maternelle. Ce débat mène à une exploration théorique des transitions scolaires, du modèle écologique à la co-construction culturelle. Enfin, ce cadrage théorique se clôture en abordant les relations entre l'école et la famille, soulignant les implications pratiques de la transition et les risques de normalisation qui en découlent.

1. Structuration de l'offre des services de l'Accueil et l'Éducation des Jeunes Enfants : défis et perspectives

1.1 Structuration des systèmes éducatifs pour les jeunes enfants

L'analyse de l'organisation des systèmes éducatifs destinés aux jeunes enfants montre principalement deux types de structuration : une gestion intégrée des services et une gestion divisée (OCDE,

2001). Historiquement, les politiques nationales relatives aux « soins » et à « l'éducation » des jeunes enfants se sont développées séparément dans la plupart des pays (Bennett, 2010). Cette séparation a souvent été le résultat d'une répartition traditionnelle des responsabilités au sein des gouvernements, où les services de soins étaient généralement assignés aux ministères de la Santé ou des Services sociaux, tandis que les écoles pour les enfants en bas âge relevaient des ministères de l'Instruction publique ou de l'Éducation (OCDE, 2007). Cette division ne reflète pas la réalité du développement global de l'enfant qui ne segmente pas son expérience entre les aspects corporels/émotionnels et cognitifs.

Dans cette organisation divisée, l'école maternelle, en raison de sa proximité institutionnelle avec l'école primaire, tend à en présenter certaines caractéristiques : un ratio enfants-personnel élevé (Bennett, 2010 ; OCDE, 2007), une limitation de l'accueil aux jours et heures d'ouverture scolaires (Bennett, 2010 ; OCDE, 2007), et une approche de l'éducation plus orientée vers l'instruction au détriment des stratégies naturelles d'apprentissage de l'enfant (Bennett, 2010). En revanche, certains pays, en particulier les pays nordiques, ont adopté une approche intégrée, où les services destinés à la petite enfance sont gérés par un seul ministère ou organisme (OCDE, 2001). Ces systèmes intégrés, en mettant l'accent sur un curriculum éducatif unifié et une approche pédagogique cohérente, ont souvent conduit à des services de meilleure qualité et plus coordonnés, favorisant une approche holistique du développement de l'enfant, une meilleure continuité de l'expérience éducative et moins de ruptures dans l'expérience de vie des enfants (Kaga et al., 2010; OCDE, 2007). En raison des exigences accrues pour une prise en charge holistique et cohérente des jeunes enfants, ces systèmes tendent également à promouvoir une élévation des qualifications du personnel et une meilleure collaboration entre les professionnels des

différents services (Bennett, 2010). L'Italie, avec le passage récent d'un modèle divisé à un modèle intégré, montre cette tendance à une gestion plus unifiée et cohérente de l'éducation de la petite enfance. Ce changement introduit des défis complexes en ce qui concerne la continuité pédagogique et la transformation institutionnelle (Lazzari & Balduzzi, 2023).

1.2 Le cas de la Fédération Wallonie-Bruxelles

En contraste, la Belgique, dans ses trois communautés, reste sur un système divisé de l'EAJE. La prise en charge institutionnelle des enfants – avant l'âge de la scolarité obligatoire fixé, depuis 2020, à 5 ans – est organisée dans des structures séparées selon l'âge des enfants : de 3 mois à 2,5 ans - 3 ans en milieu d'accueil et de 2,5 ans - 3 ans à 6 ans à l'école maternelle. La gouvernance, la réglementation et le financement sont assurés par des administrations publiques relevant de ministères différents : ministère de l'Enfance, de la Santé, de la Culture, des Médias et des Droits des Femmes pour les milieux d'accueil et ministère de l'Éducation pour l'école maternelle.

Cette division se marque par des différences notables entre les deux types d'institutions dans la qualification du personnel (ISCED 4 pour le secteur 0-3 et ISCED 6 pour le secteur scolaire) et les curriculums (Pirard, 2016). Il en résulte des cultures professionnelles hétérogènes et l'adoption de mesures différentes, typiques des systèmes divisés, en fonction du type d'établissement ou de l'âge des enfants : accessibilité, niveau de formation, de salaire, etc. (EACEA, 2014).

L'accessibilité aux services est également impactée par la division de l'offre entre l'école maternelle et les milieux d'accueil. En FW-B, alors que l'école maternelle est gratuite et universellement accessible, les milieux d'accueil, payants, ont une capacité limitée. Seulement

37,7% des enfants de moins de 30 mois ayant accès à ces services (ONE, 2022), contrastant fortement avec le taux d'inscription élevé en maternelle, où plus de 95% des enfants de 3 ans sont inscrits (FW-B, 2022). Cette disparité dans l'offre de services souligne les inégalités dans l'accès aux soins et à l'éducation pour la petite enfance, marquant les limites de l'offre en milieu d'accueil. De plus, même si les parents souhaitent maintenir leurs enfants dans des structures d'accueil au-delà de l'âge de trois ans, ils se heurtent souvent à un manque de solutions adaptées. Les crèches, bien que pouvant théoriquement accueillir les enfants jusqu'à l'âge de 5 ans, les accueillent majoritairement jusqu'à l'âge de l'entrée à l'école (article 2 du décret visant à renforcer la qualité et l'accessibilité de l'accueil de la petite enfance en communauté française, 2019). En pratique, les structures d'accueil tendent à encourager activement le départ des enfants dès lors que des alternatives, telles que l'école maternelle, deviennent accessibles. Cette démarche, principalement axée sur la création de disponibilités pour de nouvelles familles en quête de solutions d'accueil, révèle un processus de gestion des places fondé sur les besoins prioritaires. Parallèlement, du côté des familles, on observe une tendance à opter pour le retrait de leurs enfants des milieux d'accueil dès l'âge de 2,5 ans. Cette décision est fréquemment influencée par les considérations économiques, notamment la différence notable entre les frais des services d'accueil payants et l'accès gratuit à l'école maternelle. Le changement récent, introduisant la gratuité d'accès aux milieux d'accueil pour les parents bénéficiant d'un statut BIM, pourrait induire de nouveaux modes de fonctionnement, favorisant une entrée plus tardive en milieu d'accueil. Cette dynamique illustre la complexité des choix des familles face aux options d'accueil disponibles, influencées à la fois par les politiques institutionnelles et les considérations économiques.

Dans certains pays, comme la France, des alternatives telles que les jardins d'enfants – bien que soumis à un risque de disparition (Janner Raimondi & Bedoin, 2024) – existent pour combler ce vide, offrant un espace transitionnel avant l'école. La situation en FW-B illustre l'absence de telles alternatives, ce qui conduit à une inscription quasi systématique en maternelle, faisant de celle-ci la première expérience éducative hors du cadre familial pour une majorité d'enfants.

Des disparités sont également observées dans le taux d'encadrement des enfants et d'espace disponible pour chacun. Le ratio dans les crèches est réglementé et ne peut dépasser 7 enfants par adulte, alors qu'il est moins cadré à l'école maternelle, et estimé en moyenne à 20 enfants (voire plus) par adulte, moyenne estimée qui cache sans doute de grandes variabilités comme le laissent supposer des données sur la région bruxelloise (Housen & al., 2019). Concernant l'espace, les milieux d'accueil sont soumis à l'obligation d'offrir un minimum de 4 m² par enfant alors qu'à l'école maternelle il n'existe aucune norme minimale à respecter.

1.3 Implications et perspectives des réformes en Fédération Wallonie-Bruxelles

Cette structuration divisée de l'offre des services éducatifs et d'accueil en FW-B, basée sur l'âge des enfants, a des implications profondes pour la première transition scolaire, à savoir l'entrée à l'école maternelle. Cette division, qui sépare nettement les milieux d'accueil des écoles maternelles, crée une dichotomie entre le *care* et l'éducation. Marie Gaussel (2014, p. 1) la décrit comme un « dualisme des missions » : le *care* d'un côté et l'éducation de l'autre, suggérant que ces deux aspects, bien que complémentaires, sont perçus comme dissociables selon l'âge des enfants. Cette perception

peut influencer les rôles et les attentes associés à chaque institution. De plus, les disparités en matière d'accessibilité, de qualification du personnel et de curriculums entre ces deux types d'institutions créent une expérience hétérogène pour les enfants et leurs familles. L'entrée massive à l'école maternelle, comparativement à l'inscription privilégiée en milieu d'accueil, renforce l'idée que cette transition est perçue non seulement comme une étape éducative, mais aussi comme une première séparation significative d'avec la sphère familiale.

En outre, 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., 2024). Elle concerne donc tous les professionnels 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 professionnels de l'accueil de l'enfance et sur la réglementation des lieux d'accueil 0-3 ans. Dans le secteur de l'enseignement, une réforme majeure inscrite dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence a conduit à une modification significative de la formation initiale des enseignants et de l'organisation du système d'enseignement. Dès 2020, un référentiel pour l'école maternelle (référentiel pour des compétences initiales), structuré autour de sept domaines d'apprentissage, a été produit. Ce document s'oppose à une « primarisation précoce » et à favoriser un « développement global de l'enfant » (p. 17), tout en soulignant l'importance d'accompagner l'enfant dans un processus sécurisant de transition entre le milieu familial (ou le milieu d'accueil) et l'école, en respectant son unicité. Néanmoins, il aborde de manière succincte les modalités pratiques de cette transition et ne traite pas explicitement des spécificités de la classe d'accueil. Cette lacune met en évidence un besoin constant de prendre en compte les liens entre

les différents lieux de vie de l'enfant, une perspective mise en avant par le référentiel psychopédagogique de l'accueil (Manni, 2002). Parallèlement, l'âge de la scolarité obligatoire passe 6 à 5 ans. Depuis 2023, la transition d'une formation de niveau bachelier à une formation de niveau master a été réalisée avec la création d'un master en enseignement section 1. Ce nouveau programme élargit la tranche d'âges de prise en charge des enfants par les enseignants formés, passant de 2,5 ans à 8 ans, au lieu de l'ancienne limite de 6 ans. Cette évolution, qui s'intègre dans un tronc commun visant à établir un continuum pédagogique de la première année de maternelle à la troisième année du secondaire (FW-B, 2020), fait ressortir une particularité : l'absence de mention explicite de la classe d'accueil dans le référentiel ainsi que dans ce nouveau tronc commun. Ce constat mérite une attention, surtout en considérant l'importance de la classe d'accueil pour de nombreux enfants au début de leur parcours scolaire. Ces omissions contrastent avec l'accent mis sur la première transition scolaire dans les priorités politiques comme annoncé dans le *Pacte pour un Enseignement d'Excellence* dès 2017 (avis n° 3) et dans la déclaration de politique communautaire de 2019. En outre, bien que le décret régissant l'enseignement fondamental en FW-B mette en évidence l'importance des transitions entre les différents niveaux scolaires (en particulier maternelle-primaire et primaire-secondaire), il ne spécifie pas explicitement la transition entre le domicile et/ou les milieux d'accueil de la petite enfance et l'école maternelle. Cette situation met en lumière un écart entre les objectifs politiques établis et leur mise en œuvre pratique, soulignant ainsi l'importance d'actions ciblées pour combler ce fossé et favoriser une transition fluide pour les enfants à l'entame de leur parcours éducatif.

Ces réformes actuelles du système scolaire en FW-B, tout en visant à améliorer l'éducation, pourraient néanmoins conduire à une

primarisation des pratiques, c'est-à-dire à une orientation plus prononcée vers des approches et des méthodes caractéristiques de l'enseignement primaire. Cette tendance risque d'accentuer la dichotomie entre l'éducation et le *care*, et pourrait potentiellement exacerber les difficultés rencontrées par les enfants lors de leur première transition scolaire. Cependant, il est également à noter que, bien que ces réformes ne soient pas explicitement conçues pour se synchroniser, leur coïncidence dans le temps pourrait créer des opportunités inattendues pour une synergie future. Une telle évolution pourrait favoriser une meilleure coordination entre l'accueil de la petite enfance et l'école maternelle, ouvrant la voie à des approches plus intégrées et holistiques pour la transition des enfants. C'est dans ce contexte que le ministère de l'Éducation a financé trois volets de recherche sur l'entrée à l'école maternelle (Housen & Royen, 2019 ; Housen et al., 2020 ; Housen et al., 2022) dont l'objectif était de 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. Un comité d'accompagnement *ad hoc* composé d'acteurs de l'accueil, de l'enseignement et de la gouvernance des deux secteurs, habituellement séparés, a suivi la recherche. L'organisation des services et les réformes actuelles façonnent inévitablement les expériences des enfants et de leurs familles, notamment lors de ces moments de transition créés ici de manière institutionnelle.

2. Les transitions

La vie humaine est rythmée par des transitions, définies par Afaf Ibrahim Meleis (2010) comme le passage d'un état stable à un autre état assez stable. Ces transitions, qui débutent aussitôt qu'un évènement ou un changement a lieu – anticipé ou non – peuvent

concerner une personne, une famille ou une organisation. Marquant des périodes de développement potentiel tout en représentant également des périodes de vulnérabilité accrue, les transitions sont des phénomènes universels de développement humain. Elles sont caractérisées par une désorganisation et une reconnexion, où la perception et l'interprétation individuelles jouent un rôle clé. Cette conception souligne que les transitions ne sont pas simplement des événements, mais plutôt des expériences subjectives, profondément influencées par la perception personnelle.

L'adoption de cette théorie au contexte de l'éducation offre un cadre pertinent pour analyser comment les enfants et les adultes vivent et gèrent des changements significatifs, tels que l'entrée à l'école maternelle. La perspective globale fournie par la théorie de Meleis s'avère particulièrement utile pour établir un contraste et une complémentarité avec les modèles plus ciblés sur les transitions scolaires, tels que ceux de Bronfenbrenner et Morris (1998), de Rimm-Kaufman et Pianta (2000), et de Doucet et Tudge (2007). Ces modèles, qui seront explorés dans les sections suivantes, se concentrent davantage sur les spécificités des transitions dans le domaine éducatif. Ainsi, en commençant par une compréhension générale des transitions à travers la théorie de Meleis, nous posons les bases pour une exploration approfondie de la manière dont les transitions scolaires façonnent l'identité, les rôles et la trajectoire de vie des individus.

Selon Afaf Ibrahim Meleis (2010), les transitions se caractérisent par leur nature, les conditions qui les influencent et les réponses qu'elles engendrent. Les transitions peuvent être développementales (comme le passage à l'école maternelle), situationnelles (adaptation à un nouvel environnement), liées à la santé (gestion des émotions liées à cette nouvelle étape), ou organisationnelles (intégration de

nouvelles routines et règles scolaires). Elles sont définies par leur complexité, leur simultanéité avec d'autres transitions, et leur impact sur l'expérience de l'enfant, sa famille et les professionnels. Par exemple, la famille peut vivre l'entrée de leur enfant à l'école tout en vivant également une perte d'emploi. Il s'agira là de deux transitions qui se chevauchent.

La théorie de Meleis met également en lumière l'importance des conditions personnelles, communautaires et sociétales qui influencent la transition. Ces conditions peuvent faciliter ou entraver le processus de transition, soulignant l'importance d'un environnement de soutien. Par exemple, dans un contexte scolaire, le soutien émotionnel et pratique des parents et des enseignants peut jouer un rôle dans la facilitation d'une transition constructive pour l'enfant. Du point de vue sociétal, les croyances et attitudes véhiculées sur l'éducation préscolaire, telles que les attentes concernant l'âge et les capacités des enfants lors de leur entrée à l'école, ont également un impact significatif. Si les enseignants et la société s'attendent à accueillir dès deux ans et demi des élèves prêts à apprendre plutôt que des enfants en pleine phase de développement, cela peut influencer profondément les pratiques pédagogiques et l'approche adoptée envers les transitions scolaires.

Les réponses aux transitions se manifestent de deux manières : à travers des indicateurs de processus et des indicateurs de résultats. Les indicateurs de processus sont des signes observables qui montrent la manière dont l'individu traverse la transition. Ils peuvent marquer une transition où l'individu s'adapte et se développe positivement, ou révéler des risques de vulnérabilité. Cette observation souligne l'importance d'évaluer les réactions face aux divers contextes, y compris la pertinence d'un rejet en réponse à un environnement perçu comme hostile, sans nécessairement sous-

entendre qu'une adaptation soit toujours la réaction attendue ou souhaitable. Par exemple, un indicateur de processus de transition constructive pourrait être observé à travers des comportements spécifiques de l'enfant, tels que sa participation active en classe, son engagement dans les activités scolaires, ou sa capacité à nouer des amitiés avec ses camarades. Ces comportements sont des signes tangibles et observables que l'enfant se familiarise bien à son nouvel environnement scolaire. À l'inverse, des signes de retrait social, l'anxiété lors des séparations, ou des difficultés à s'impliquer dans les routines scolaires peuvent indiquer des défis dans le processus de transition, ce qui peut notamment signaler une capacité de l'enfant à établir des limites face à une situation ou un contexte qu'il juge défavorable. Les indicateurs de résultats, d'autre part, sont des mesures utilisées pour évaluer la qualité de la transition. Pour l'enfant, un indicateur de résultat d'une transition constructive pourrait être son sentiment de bien-être et de confiance à l'école maternelle. Du côté de l'enseignant, les indicateurs de processus comprennent, par exemple, leur capacité à développer des stratégies pédagogiques flexibles et à mettre en place des initiatives favorisant l'engagement des parents. En revanche, les indicateurs de résultats pourraient inclure les effets observables de ces adaptations pédagogiques sur le bien-être et l'apprentissage des familles, tels que l'engagement des enfants dans les activités de classe et la qualité de leur interaction sociale avec leurs pairs.

Une transition résolue de manière adéquate offre des ressources d'ajustements qui peuvent aider lors d'expériences ultérieures de transition (Kralik, Visentin, & van Loon, 2006), mettant en évidence l'importance de la préparation et du soutien tout au long de ces périodes. Les transitions, bien que se déroulant sur une période déterminée, vont donc s'inscrire à long terme dans le parcours de vie de la personne. Elles peuvent influencer le développement des

individus, engendrant un éventail de résultats qui varient de transformations enrichissantes à des défis déstabilisants, chacun contribuant de manière unique à leur parcours développemental (Chick & Meleis, 1986). La théorie des transitions de Meleis souligne l'importance de comprendre et de soutenir les enfants et leurs familles lors de cette première transition scolaire. Elle met en lumière la complexité des transitions humaines et offre un cadre pour comprendre et soutenir ces expériences.

2.1 La première transition scolaire

La transition vers l'enseignement maternel est un processus complexe marquant la première rencontre entre deux milieux de socialisation de l'enfant, à savoir la famille et l'école (Christenson, 1999). Cette période peut être vue comme une transition situationnelle, développementale et organisationnelle (Meleis, 2010), où l'enfant et ses parents doivent naviguer dans un nouvel environnement et intégrer de nouveaux rôles et identités (Dockett, 2014 ; Jacques, 2016 ; Tobbell & O'Donnell, 2005). L'enfant intègre progressivement à son identité un statut supplémentaire, celui d'élève (Griebel & Niesel, 2003) tandis que les parents deviennent parents d'élève (Dockett & Perry, 2007). Cette transition s'applique également, dans une moindre mesure, aux professionnels scolaires qui s'ajustent à l'accueil des enfants et de leurs parents.

Cette transition influencera l'enfant tant sur le plan socioaffectif que scolaire (April et al., 2015). Sur un plan socioaffectif, d'après Gary W. Ladd et ses collègues, les sentiments et les attitudes développés envers l'école durant cette période de transition tendent à se perpétuer tout en ayant un impact sur la façon dont l'enfant appréhendera les transitions futures (Dunlop, 2003 ; Ruel, 2009). Sur

un plan scolaire, en particulier pour les enfants dits vulnérables, les premières expériences dans ce milieu, si elles sont déstabilisantes, peuvent orienter et perturber leur trajectoire scolaire (Rosenkoetter et al., 2007). Les transitions scolaires et en particulier cette première transition « [...] représentent [donc] des périodes sensibles, voire déterminantes pour le développement et l'inclusion des enfants dans leur milieu éducatif, particulièrement pour ceux qui sont vulnérables » (Moreau et al., 2009, p. 17).

Du point de vue des enfants, cette transition n'est pas sans défis. Selon John Love et ses collègues (1992), les enfants peuvent trouver ce changement parfois difficile : l'accent mis sur les compétences scolaires et les exigences d'interaction avec une diversité d'enfants seraient les défis les plus difficiles à surmonter de la transition vers l'école. Cette perspective souligne l'importance de comprendre et de prendre en compte les expériences et les sentiments des enfants eux-mêmes lors de cette transition.

En outre, Gilles Brougère (2010) met en lumière un autre aspect crucial de cette transition : l'entrée dans la culture de la consigne. Selon lui, « devenir élève c'est se repérer dans un monde de consignes » (Brougère, 2010, p. 115). Pour un enfant de 2,5 ans, comprendre et respecter les règles, qu'elles soient explicites ou implicites, représente un défi considérable. Ces règles préétablies à son arrivée, dont le sens n'est pas nécessairement évident à saisir, posent une question fondamentale : que signifie, par exemple, « ranger » pour les jeunes enfants ? Cette interrogation souligne la complexité de l'adaptation à un environnement scolaire où les règles et les attentes peuvent être très différentes de celles de la maison ou même varier au sein de la même école (entre la garderie et la classe par exemple ou encore entre deux titulaires d'une même classe). Il est attendu de l'enfant qu'il intériorise le script scolaire qui se

manifeste par une autonomie face à la consigne. Certains enfants, les plus habitués, sont alors capables de démontrer une autonomie face aux demandes de la vie en collectivité, mais aussi de rappeler les règles de fonctionnement aux autres enfants. Dans cette organisation, les manifestations de participation des enfants peuvent être réduites ou cachées. Les enfants peuvent manifester leur capacité à répondre aux attentes de l'enseignant et, à d'autres moments, détourner les consignes démontrant leur prise d'initiative dans ce monde réglementé. Gilles Brougère (2010) note également une certaine indulgence des enseignants dans le respect de ces règles, ce qui contribue à équilibrer l'aspect impersonnel des règles collectives et à maintenir des relations chaleureuses avec les enfants.

La première transition scolaire est un moment charnière avec potentiellement des répercussions durables sur l'enfant, tant sur le plan socioaffectif que scolaire. Les défis rencontrés par l'enfant lors de cette transition, tels que la familiarisation avec la culture scolaire (Brougère, 2010) et l'interaction avec une diversité d'enfants (Love et al., 1992), mettent en lumière l'importance d'une approche holistique et inclusive. Ces observations soulèvent une question importante, mais souvent moins discutée : la préparation de l'école elle-même à accueillir et à soutenir les enfants pendant cette transition.

2.2 Enfants prêts ou écoles prêtes ?

Alors que l'attention se porte souvent sur la préparation de l'enfant pour l'entrée à l'école maternelle, il convient de reconnaître l'importance fondamentale de la préparation des écoles elles-mêmes. Cette perspective soulève une question essentielle : plutôt que de se demander uniquement si l'enfant est prêt à s'adapter à la

vie de classe maternelle, l'École, ne devrait-elle pas s'interroger sur sa capacité à accueillir et à répondre aux besoins et aux droits de tous les enfants et de leurs familles tout en prenant en compte leur univers d'appartenance ?

Selon Sally Peters (2010, p. 2), « almost any child is at risk of making a poor or less successful transition if their individual characteristics are incompatible with features of the environment they encounter ». Cette incompatibilité souligne l'importance de reconsidérer notre perspective sur la préparation à l'école. Traditionnellement, on s'interroge sur des critères qui qualifieraient un enfant de « prêt ». Cependant, Sue Dockett et ses collègues (2010, p. 1) rappellent que « (the) “lack of readiness” is not a problem of children being insufficiently skilled to learn at school, but instead it is where there is a mismatch between the attributes of individual children and families, and the ability and resources of the school and/or system to engage and respond appropriately ».

Bien que l'âge soit la seule condition officielle d'entrée à l'école maternelle, le système scolaire formule des attentes implicites en termes de préparation des enfants. En Flandre, par exemple, des professionnels ont tendance à considérer que les enfants de 2 ans et demi ne sont pas en mesure de participer aux activités proposées à l'école maternelle en raison de leurs besoins affectifs, sociaux, psychomoteurs particuliers ou encore parce qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue d'enseignement (Van Laere & Boudry, 2019). Ces attentes, aussi observées en FW-B, liées au niveau de développement, de socialisation et d'autonomie des enfants, supposent que la majorité des enfants ont fréquenté un milieu d'accueil avant l'école (Amerijckx & Humblet, 2015). Or, comme susmentionné, en FW-B, seulement 37,7% des enfants ont bénéficié d'un mode de garde collectif préalablement au système scolaire.

Cette réalité met en évidence un décalage entre les attentes du système scolaire et la diversité des parcours des enfants. De plus, en sachant que les services d'accueil ne sont pas toujours accessibles aux enfants de milieux socio-économiques défavorisés et aux enfants issus de l'immigration, ces attentes de la part du corps professionnel peuvent accentuer, malgré eux, des problèmes d'équité (Pirard et al., 2017).

Cette acception de « prêt » à entrer à l'école maternelle soulève des questions sur les critères qui définiraient cette aptitude. Ces critères sont discutables et varient en fonction de la structure du système éducatif, de la culture, de l'environnement de l'enfant, mais également selon le statut des référents du jeune enfant (Gaussel, 2014 ; Garnier et al., 2015). Cette perspective maturationniste, qui exige des enfants de s'adapter au système scolaire, risque non seulement d'être inéquitable, mais aussi de perpétuer des inégalités structurelles. Toutefois, soulignons que l'argument de préparation à l'école ne peut être complètement écarté. Des critères de base définis peuvent aider à soutenir les enfants, en tenant compte de leur variabilité individuelle et contextuelle. Négliger ces critères pourrait entraîner une difficulté accrue pour les professionnels et les parents à identifier et répondre aux besoins spécifiques de chaque enfant.

De plus, considérer certains enfants comme « prêts » revient à exclure du système scolaire ceux jugés comme « non prêts », dès leur plus jeune âge (Carlton & Winsler, 1999). Pascale Garnier (2017, p. 189) ajoute que « 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" ». Cette approche, qui tend à marginaliser les enfants jugés "non prêts", trouve un écho dans les initiatives prises dans d'autres contextes éducatifs. En

Australie, des programmes de soutien ont été mis en place pour les enfants aborigènes (Dockett et al., 2017). Si ces programmes ont pour objectif louable de fournir un soutien supplémentaire à ceux qui en ont le plus besoin, ils comportent également des risques. En effet, en ciblant spécifiquement certains groupes d'enfants, ils peuvent involontairement stigmatiser et marginaliser ces enfants, renforçant ainsi les inégalités qu'ils cherchent à combattre. Cela souligne l'importance d'une approche plus globale et inclusive. Plutôt que de se concentrer uniquement sur des programmes spécifiques pour certains élèves, l'accent devrait être mis sur la création d'un environnement scolaire où tous les enfants, quelle que soit leur situation, se sentent valorisés et soutenus. Dans cette optique, il est essentiel de remettre en question la perspective traditionnelle qui suggère que c'est à l'enfant de s'adapter à son milieu. Au lieu de chercher à réduire un écart éventuel, il convient de percevoir l'enfant de manière contextualisée, doté d'agentivité, et de considérer les transitions en fonction des compétences et des opportunités propres à chaque enfant et à chaque famille (Dockett et al., 2017).

Dès lors, plutôt que de réglementer, sur le plan développemental, qui est apte ou non à entrer à l'école, qui doit ou non recevoir un programme de soutien, il convient de changer de perspective en identifiant les moyens à mettre en œuvre pour permettre aux écoles de se sentir soutenues et « prêtes » à accueillir la diversité des enfants, qu'ils aient ou non fréquenté un milieu d'accueil (Van Laere & Boudry, 2019). D'ailleurs, les écoles considérées comme prêtes à accueillir les enfants devraient 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 » (Pianta et al., 1999, p. 73). Ces

caractéristiques mettent en lumière la nécessité d'une préparation des écoles qui dépasse les critères de développement individuel et inclut une approche globale et intégrée, en mettant l'accent sur l'accueil et le soutien à la diversité.

Un exemple pertinent est le programme « Starting School » en Australie. Ce programme montre l'importance de la préparation et de l'adaptation des écoles pour faciliter la transition (Dockett & Perry, 2007). Ce programme vise à préparer les enfants à l'entrée à l'école, mais il met également l'accent sur la formation des enseignants et du personnel pour mieux comprendre et répondre aux besoins divers des enfants et de leurs familles. Ces dispositifs soulignent la responsabilité partagée entre la préparation des enfants et l'adaptation des écoles pour une transition harmonieuse.

Reconnaître l'importance de préparer les écoles à accueillir la diversité des enfants implique non seulement d'adapter l'environnement scolaire, mais aussi de réfléchir à des pratiques quotidiennes qui favorisent la création de liens et de partenariats entre tous les acteurs impliqués. Cette démarche est un premier pas essentiel vers une transition scolaire de qualité.

2.3 Une transition scolaire de qualité

Il existe dans la littérature de nombreuses définitions de ce que représente une transition scolaire de qualité. Certaines reposent sur des éléments empiriques tandis que d'autres semblent plutôt s'appuyer sur le bon sens. Sans s'opposer ni se contredire, les

définitions se complètent même si elles restent générales et peu opérationnelles. Parmi ces définitions, il est reconnu qu'une transition scolaire de qualité se caractérise non seulement par la continuité dans l'expérience éducative de l'enfant et/ou par un accompagnement adéquat de la discontinuité de cette expérience ainsi que par la construction de liens solides entre les différents acteurs impliqués.

En Finlande, le système éducatif met l'accent sur la continuité et la construction de liens solides entre la famille et l'école dès les premières années. Avant l'entrée à l'école maternelle, les enfants fréquentent souvent des "groupes de jeu" organisés par les municipalités, où les parents sont activement impliqués. Ces groupes de jeu servent de transition douce vers l'école maternelle, en permettant aux enfants de se familiariser avec un environnement structuré tout en maintenant un lien étroit avec leurs parents. Une fois à l'école maternelle, les enseignants organisent des réunions individuelles avec les parents pour discuter du développement de l'enfant et de ses besoins. Ces réunions sont conçues pour construire des relations de confiance et assurer une communication ouverte entre l'école et la famille. De plus, les écoles maternelles finlandaises encouragent souvent la participation des parents à diverses activités scolaires, renforçant ainsi les liens entre la maison et l'école. Cette approche finlandaise illustre comment la continuité et la construction de liens peuvent être intégrées de manière pratique dans le système éducatif, en favorisant une transition harmonieuse pour les enfants et en

impliquant activement les familles dans le processus éducatif (Sajaniemi et al., 2011).

Favoriser cette continuité entre la famille (et le milieu d'accueil le cas échéant) et l'école est essentiel (Bulkeley & Fabian, 2006), ce qui implique l'établissement et le maintien de relations partenariales et un ajustement mutuel de tous les acteurs concernés (Broström, 2002 ; Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000 ; Ruel et al., 2008). Les indicateurs d'une transition de qualité ne se limitent pas aux compétences de l'enfant, mais englobent également la qualité des relations familiales et scolaires (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Ces auteurs soulignent l'importance d'une transition écologique et dynamique, où les environnements interagissent pour soutenir l'enfant dans cette période de demandes et de défis accrus. Ces principes de continuité et de construction de liens se reflètent dans les facteurs qui influencent la qualité de la transition de l'enfant à l'école. En effet, de bonnes relations avec les pairs, la présence d'amis dans la classe ainsi que des relations constructives avec l'enseignante favorisent l'inclusion des enfants à l'école, illustrant l'importance de la continuité relationnelle et sociale (Ladd et al., 2000). Outre l'importance des relations, l'attitude de l'enfant envers l'école joue également un rôle. Cette attitude commence à se construire avant l'entrée à l'école maternelle sur base de la manière dont les personnes significatives pour l'enfant parlent de l'école (Ramey & Ramey, 1999), soulignant l'importance de la communication et des liens entre la famille et l'école. Cette communication, essentielle dans tous les contextes, revêt une dimension particulière dans les environnements multilingues où l'entrée à l'école représente souvent pour l'enfant leur premier contact avec la langue majoritaire (Bergeron-Morin et al., 2023). Dans de tels environnements, une attention particulière doit être portée à valoriser les compétences linguistiques diversifiées des enfants comme une ressource, plutôt

que de les percevoir comme un problème (Peleman, 2023). À l'arrivée des enfants à l'école, il importe d'être attentif à leurs besoins et leur bien-être afin de favoriser un sentiment d'appartenance et de sécurité (Fabian & Dunlop, 2007). Enfin, au-delà de la reconnaissance des relations de collaboration, la mise en œuvre de stratégies concrètes pour développer ces liens entre l'enfant, ses parents et les professionnels se révèle être une démarche bénéfique. Cela nécessite une compréhension approfondie et une valorisation de la culture première de l'enfant, ainsi que des efforts délibérés pour intégrer les règles et les rituels du nouvel environnement éducatif. De telles actions facilitent une familiarisation mutuelle et harmonieuse (Fabian & Dunlop, 2007).

Johanne April et ses collègues (2015) ont également souligné l'importance des liens entre les différents acteurs des milieux de vie de l'enfant, considérés comme essentiels pour une transition de qualité. 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* » (Mastio & Rayna, 2013, p. 125). 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 (Petriwskyj, 2014) permettant de dépasser cette vision déficitaire des familles minoritaires en créant les conditions favorables à la compréhension mutuelle des modes de fonctionnement de chacun (parents, enfant, professionnels) (Dockett et al., 2017). D'autres recherches ont également mis en évidence l'importance de planifier et d'implémenter des pratiques de transition pour le développement social et la réussite scolaire des enfants (Entwisle & Alexander, 1998 ; Hair et al., 2006 ; Schulting et al., 2005). De plus, il est largement reconnu que les enfants et les familles ont besoin d'informations et de soutien durant cette période

d'ajustement mutuel (Entwisle & Alexander, 1998 ; Ramey & Ramey, 1999 ; Rous & Hallam, 2006). Toutefois, une réflexion approfondie sur le sens et l'objectif de ces pratiques de soutien s'avère pertinente. Des questions telles que : « Pour qui sont-elles mises en place ? Dans quel but ? Avec qui sont-elles élaborées ? Quels avantages et quels risques peuvent-elles comporter ? » devraient être posées par les équipes éducatives, les décideurs politiques et les chercheurs. Cette démarche permet de reconnaître que l'implication des familles, au-delà de son importance, ne doit pas être une injonction systématique. Parfois, offrir un soutien individualisé peut simplement consister à fournir des informations pertinentes ou des ressources, sans exiger une implication constante. Ainsi, une approche équilibrée qui combine des pratiques de soutien « pour » les familles avec des opportunités de participation « avec » elles, tout en réfléchissant à leur signification et à leurs objectifs, peut offrir un cadre plus nuancé et respectueux des divers besoins et préférences des familles.

Après avoir établi que la continuité et la construction de liens solides sont des caractéristiques fondamentales d'une transition scolaire de qualité, il apparaît que la perception de ce qui constitue une transition réussie est intrinsèquement liée au rôle de chaque acteur impliqué dans ce processus. La définition d'une transition réussie varie selon la perspective de l'évaluateur ; enfants, parents et enseignants utilisent des critères différents pour juger de son succès (Dockett & Perry, 2007). Les enfants considèrent la transition comme réussie lorsqu'ils comprennent les règles de l'école et qu'ils ont des amis ; les parents évaluent la réussite de la transition par leur propre sentiment de confort et celui de leurs enfants à l'école ; tandis que les enseignants associent la réussite à l'adaptation des enfants aux aspects sociaux et organisationnels de l'école (Dockett & Perry, 2007). Cette distinction souligne que la perception de la transition

scolaire est influencée par le rôle spécifique de l'acteur dans le processus éducatif, plutôt que de varier de manière aléatoire entre individus. L'étude de Fabian Bacro et ses collègues (2011) sur la qualité de vie des enfants de 3 à 6 ans à l'école confirme parfaitement ce point. Elle révèle que les priorités et interprétations des enfants peuvent différer significativement de celles des adultes. Cette constatation souligne la nécessité de distinguer clairement les points de vue des enfants de ceux des adultes, évitant ainsi de substituer ou d'assimiler automatiquement les perspectives des uns à celles des autres, ou de présumer que les adultes saisissent pleinement le point de vue de l'enfant. Bien que cette thèse ne se concentre pas directement sur les voix des enfants en raison des choix méthodologiques spécifiques adoptés et des défis qu'ils représentent pour capter les perspectives de très jeunes enfants, elle s'engage à respecter et à valoriser leurs besoins tels qu'identifiés dans la littérature.

Il est également essentiel de reconnaître que la discontinuité n'est pas nécessairement dommageable et peut même être bénéfique dans certains cas. Comme l'indique l'OCDE (2007, p. 14), « faciliter les transitions pour les enfants constitue un aspect délicat des politiques dans tous les systèmes. Généralement, les transitions stimulent la croissance et l'éveil, mais si elles sont trop brutales et opérées sans précaution, le risque de régression et d'échec - en particulier chez les jeunes enfants - est réel ». La transition vers un nouvel environnement scolaire peut représenter une opportunité de croissance et de développement pour l'enfant, offrant de nouvelles expériences et défis stimulants. Il est important de considérer l'âge des enfants et leur capacité d'adaptation, car les plus jeunes peuvent avoir besoin de plus de soutien pour faire face à ces changements. En fin de compte, une approche équilibrée qui reconnaît à la fois les avantages de la continuité et le potentiel développemental de la

discontinuité peut offrir une perspective plus nuancée et complète sur ce qui constitue une transition scolaire de qualité. Trouver un équilibre délicat entre continuité et discontinuité est essentiel. Cet équilibre permet non seulement de préserver les acquis antérieurs de l'enfant, mais aussi d'ouvrir la porte à de nouvelles expériences enrichissantes, favorisant ainsi son bien-être (ici et maintenant) et son développement global.

2.4 Les pratiques de transition : un levier pour une transition réussie ?

Pour assurer une transition de qualité, diverses activités, appelées "pratiques de transition", peuvent être mises en œuvre. Il s'agit de toute activité et tout événement conçus dans le but de surmonter et/ou d'atténuer les discontinuités que les enfants sont susceptibles de rencontrer lors de cette transition, assurant ainsi la continuité éducative entre leurs différents milieux de vie (Early, 2004 ; Ruel, 2011 ; Ruel et al., 2008).

La théorie de Meleis (point 2.2) ainsi que les trois modèles développés au point 2.5 mettent en lumière l'importance de ces pratiques pour assurer une forme de continuité et établir des liens significatifs (Ruel, 2011; Ruel et al., 2008). Elles permettent aux enfants d'aborder cette transition non pas comme un obstacle, mais comme une opportunité d'acquérir des ressources essentielles. Par ailleurs, elles offrent aux parents des occasions de rencontres et de communication avec les professionnels, renforçant le lien entre la famille et l'école (Dunlop, 2017).

Typologie des pratiques transitionnelles et implications

La littérature distingue les pratiques de transition sur un continuum selon leur intensité : de basse à haute. Les pratiques de basse intensité, souvent standardisées, sont mises en œuvre pour tous les enfants (Rous et al., 2010). Elles peuvent inclure des actions telles que l'envoi de lettres d'information ou la tenue de journées portes ouvertes. À l'inverse, les pratiques de haute intensité sont individualisées et nécessitent souvent la coordination de plusieurs institutions ou intervenants (Rous et al., 2010). Il s'agit, par exemple, de réunions individuelles entre l'enseignant, l'enfant et les parents avant la rentrée, de moments de rencontre destinés aux parents pour communiquer sur les attentes mutuelles, ou encore de partenariats avec les structures d'accueil qui précèdent l'école. Ces pratiques, bien que considérées comme les plus efficaces, sont malheureusement les moins utilisées (Pianta et al., 1999).

Plusieurs études (Dauber & Epstein, 1993 ; Schulting et al., 2005) ont souligné l'impact positif des pratiques transitionnelles sur l'implication des parents, en particulier ceux de milieux socio-économiques défavorisés. Toutefois, ces familles, qui pourraient grandement bénéficier de ces pratiques, sont souvent celles qui y ont le moins accès (Pianta & Kraft-Sayre, 2003 ; Schulting et al., 2005). Les pratiques transitionnelles sont d'autant plus importantes pour les enfants dont la culture scolaire est éloignée de leur culture familiale et dont les changements identitaires impliqués dans cette transition peuvent provoquer une perte d'ancrage et une discontinuité des expériences de vie plus importante que pour les enfants dont la culture scolaire est proche de la leur (Deslandes & Jacques, 2004 ; Jacques, 2016 ; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Il est à noter que les tentatives de créer une continuité entre les contextes éducatifs avant et pendant l'école semblent traditionnellement être le paradigme

dominant pour résoudre les problèmes de transition (Griebel & Niesel, 2003). Cependant, il est illusoire de penser que les discontinuités sont évitables et ce n'est pas forcément souhaitable, car celles-ci peuvent être un levier au développement de l'enfant. Par contre, les moyens déployés pour leur gestion forment une question centrale pour la recherche sur la transition vers l'école (Griebel & Niesel, 2003).

Déterminants contextuels

Plusieurs études (Pianta et al., 1999 ; Rous et al., 2010) révèlent comment des éléments contextuels et individuels façonnent l'adoption de pratiques transitionnelles. Ces éléments se regroupent autour de quatre axes principaux : les professionnels, la classe, l'école et la gouvernance.

Du côté des professionnels, ceux qui ont reçu une formation en petite enfance et possèdent une expérience d'au moins huit ans semblent plus enclins à adopter une gamme étendue de pratiques transitionnelles, y compris des approches individualisées avant et après la rentrée scolaire.

Concernant les caractéristiques de la classe, l'organisation en groupes d'âge mélangés, l'intégration d'enfants porteurs de handicap, et la gestion de la taille du groupe classe sont des éléments qui façonnent l'adoption et l'adaptation des pratiques transitionnelles. Par exemple, les classes avec des âges mélangés et la présence d'enfants porteurs de handicap tendent à favoriser l'utilisation de pratiques plus individualisées et adaptées aux besoins spécifiques de chaque enfant, tandis que la taille du groupe peut soit faciliter soit restreindre l'application de ces approches personnalisées, en fonction de la capacité de l'enseignant à gérer

efficacement la diversité et la complexité des besoins au sein de son groupe.

À l'échelle de l'école, la taille de l'établissement a un impact notable : dans les écoles plus petites (moins de 300 élèves), les enseignants tendent à rapporter une utilisation plus fréquente de pratiques individualisées et coordonnées avant la rentrée. À l'inverse, dans les établissements plus grands, les pratiques généralisées et post-entrées sont privilégiées. Les listes d'élèves établies tardivement constituent quant à elles un obstacle à la mise en œuvre de pratiques de transition.

Enfin, du point de vue de la gouvernance, l'absence de plans de transition clairement établis par les autorités locales et les contraintes liées au temps de travail non rémunéré en dehors des heures scolaires sont identifiées comme des obstacles à la mise en place de ces pratiques. À l'international, la question de la transition à l'école maternelle suscite un intérêt croissant. Aux États-Unis, une législation existe depuis près de 30 ans pour planifier le processus de transition, spécifiquement pour les enfants à besoins particuliers. Au Québec, bien que sans législation spécifique, les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, de la Santé et des Services sociaux, et de la Famille ont publié conjointement un Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité avec des principes directeurs communs auxquels les différents milieux éducatifs (scolaires et milieux d'accueil) peuvent se référer (Lehrer, 2018).

Contexte spécifique de la Fédération Wallonie-Bruxelles

En FW-B, le décret régissant l'enseignement fondamental met en lumière l'importance des transitions entre les différents niveaux

scolaires, en particulier du préscolaire au primaire et du primaire au secondaire. Cependant, ce décret ne spécifie pas explicitement la transition entre le domicile et/ou les milieux d'accueil de la petite enfance et l'école maternelle. Cette absence peut être attribuée à la structure institutionnelle fragmentée de la FW-B. Bien qu'il n'existe actuellement ni loi spécifique ni cadre officiel définissant la gestion de l'entrée à l'école maternelle, cette question est prioritaire dans le Pacte d'Excellence, qui vise à améliorer la qualité de l'accueil et de l'enseignement en maternelle. La déclaration de politique de la FW-B (2019-2024) reconnaît également l'importance de faciliter une meilleure transition entre les niveaux d'enseignement et entre l'accueil de la petite enfance et l'enseignement maternel.

Dans le domaine de la petite enfance en FW-B, les brochures repères issues du référentiel 0-3 ans mettent en évidence l'importance de soutenir la transition vers l'école. Ces documents, bien que non législatifs, fournissent des orientations et des recommandations pour les professionnels de la petite enfance, soulignant l'importance d'une transition harmonieuse vers l'école maternelle. Ils complètent ainsi les efforts déployés dans le secteur de l'éducation, comme l'action "Écoles-familles : des trésors à découvrir" (2002), la campagne "Dis, c'est quand que je vais à l'école ?" (2004-2005) de l'ONE, et le fascicule "Transition, l'entrée à l'école des enfants de deux ans et demi" (2018) du Fraje.

Ces initiatives, tant dans le secteur de l'éducation que de la petite enfance, mettent en lumière le besoin d'une approche plus structurée pour assurer une transition en douceur à l'école maternelle. Elles suggèrent la possibilité d'adopter des stratégies inspirées d'exemples internationaux pour développer un cadre plus cohérent et intégré en FW-B.

3. Entrer à l'école maternelle : un processus ancré dans un contexte historique, sociopolitique et éducatif

Dans ce point, la transition vers l'école maternelle est explorée en tant que processus influencé par les contextes historiques et sociopolitiques. Cette première transition scolaire, loin d'être isolée, est le reflet de l'évolution de l'école maternelle, marquée par des changements pédagogiques et une responsabilisation parentale accrue. L'analyse se concentre sur l'évolution de l'école maternelle depuis ses origines au milieu du XIXe siècle, soulignant les variations dans ses missions et son approche. L'objectif est de comprendre comment ces changements historiques et sociopolitiques ont façonné l'école maternelle en FW-B aujourd'hui, en prenant en compte les interactions entre son identité et les influences externes, en particulier celles de l'école primaire.

3.1 La transformation de l'école maternelle : Entre évolution pédagogique et responsabilisation parentale accrue

L'évolution de l'école maternelle peut être interprétée à travers deux prismes complémentaires : adaptation et continuité. D'une part, depuis son apparition vers 1840 en réponse aux besoins sociaux engendrés notamment par l'industrialisation, l'école maternelle a subi des mutations notables, souvent décrites en termes de progrès (Depaepe & Simon, 1999). Elle offrait un refuge pour les enfants dont les parents travaillaient hors du foyer et avait également pour mission de moraliser et d'inculquer des habitudes de vie et d'hygiène (Jamin & Perrin, 2005). Cette institution répondait aussi à une vision

hygiéniste de l'éducation, inculquant des habitudes de vie et d'hygiène et mettant en place une médicalisation croissante (Depaepe et al., 1998). D'autre part, l'école maternelle s'est développée au travers d'un processus de « pédagogisation », terme introduit par Thomas Popkewitz (2003) et traduit par Michel Vandebroek et Perrine Humblet (2007) pour décrire la manière dont les problèmes sociaux sont transformés en problèmes éducatifs, souvent en attribuant aux parents, particulièrement aux mères, la responsabilité des difficultés rencontrées par leurs enfants. Cette pédagogisation, qui dépasse le cadre de l'école pour s'étendre aux familles, a historiquement placé les parents au cœur des critiques pour les problèmes de leurs enfants, sans tenir compte des conditions socio-économiques et des défis auxquels ils sont confrontés (Vandebroek et al., 2010). Par exemple, au début du XXe siècle, la mortalité infantile, plus élevée dans la classe ouvrière, était imputée à la responsabilité des mères. Aujourd'hui, bien que l'accès aux services de santé et d'éducation se soit amélioré, les inégalités et les attentes disproportionnées envers les parents persistent, reflétant une continuité de la pédagogisation dans un contexte moderne où les disparités d'accès aux ressources essentielles demeurent un enjeu majeur (Vandebroek, 2021).

Ce processus de pédagogisation, déjà bien ancré historiquement, risque d'être encore amplifié par une tendance croissante à la scolarisation précoce. Dans le cadre de l'enseignement maternel, une tension persistante s'est manifestée : d'un côté, il y a une aspiration à préserver la spécificité de l'école maternelle caractérisée par une approche développementale axée sur le jeu et l'exploration, et de l'autre, l'influence de l'école primaire, visible dans les activités proposées et dans la formation du personnel (approche scolarisante) (Plaisance, 2020). Aujourd'hui, cette tension est présente, notamment en FW-B, où le référentiel des compétences initiales du

maternel de 2020 semble être aligné sur celui de l'école primaire. Par exemple, dans le référentiel maternel, une segmentation des apprentissages qui reflète celle de l'école primaire est observée. Les domaines d'apprentissage sont découpés en disciplines distinctes telles que les mathématiques, les langues, les sciences, le français et l'éducation physique. Cette structuration disciplinaire contraste avec l'approche plus holistique et intégrée traditionnellement associée à l'école maternelle. Ce découpage en disciplines spécifiques en école maternelle peut être perçu comme une préparation précoce à la structure plus rigide de l'école primaire, mettant en évidence la tension entre le maintien de la spécificité pédagogique de l'école maternelle et l'alignement progressif sur les méthodes et les attentes de l'école primaire. Relevons que la dénomination des domaines 3 et 4 (mathématiques et science) a été regroupée et renommée pour le référentiel du maternel en « Premiers outils d'expérimentation, de structuration, de catégorisation et d'exploration du monde ». Cette différenciation dans la nomenclature est-elle une tentative de préserver la spécificité de l'école maternelle ou une approche superficielle qui masque une convergence sous-jacente avec les structures de l'école primaire ?

Bien que la continuité vers l'enseignement primaire soit un élément à considérer, il pourrait être utile d'examiner si cette continuité pourrait être abordée d'une manière qui respecte également la spécificité de l'école maternelle. Respecter la spécificité de l'école maternelle ne constitue pas une fin en soi, mais plutôt un moyen d'assurer que les méthodes pédagogiques et les approches éducatives employées sont adaptées au développement des jeunes enfants. Tout en reconnaissant cette tension entre la spécificité de l'école maternelle et l'influence de l'école primaire, il importe de comprendre comment les idéaux pédagogiques se heurtent aux réalités sociopolitiques dans l'évolution de l'école maternelle.

3.2 Entre idéaux pédagogiques et réalités sociopolitiques : L'évolution contrastée de l'école maternelle

À la fin du XIXe siècle, parallèlement aux écoles maternelles (appelées à l'époque école gardienne), des jardins d'enfants d'inspiration fröbélienne ont vu le jour. Contrairement aux écoles gardiennes qui valorisaient traditionnellement la surveillance, les jardins d'enfants adoptaient une approche plus éducative, cherchant à s'adapter à la nature de l'enfant (Depaepe & Simon, 1999 ; Jamin & Perrin, 2005). Friedrich Fröbel, souvent considéré comme le "père du jardin d'enfants", introduit une vision davantage développementale de l'éducation, en mettant l'accent sur le jeu, la créativité et l'interaction avec la nature. Dès 1880, le gouvernement belge adopte un programme nourri des idées fröbéliennes montrant une reconnaissance croissante de cette approche éducative (Van Santbergen, 1981). Ce programme mentionne « [...] explicitement l'enseignement des rudiments de la lecture et de l'écriture, ce qui eut pour effet d'atténuer encore plus la frontière avec l'enseignement primaire » (Depaepe & Simon, 1999, p. 93). À l'aube du XXe siècle, une question quant à la finalité du jardin d'enfants émergea : devait-on y privilégier le jeu, cher à Fröbel, ou y introduire davantage d'enseignement formel ? Bien que cette question soit restée sans réponse claire, l'école maternelle était « [...] de plus en plus perçue comme une nécessité, y compris pour les enfants des classes plus aisées. L'école ne pouvait ni ne devait être une « véritable » école ; mais elle garantissait – selon les journaux spécialisés – la meilleure transition possible entre la famille et l'école primaire » (Depaepe et al., 1998, p. 205-206). Cette perspective historique met en lumière une vision élargie de la transition, non pas simplement comme un moment pivot, mais comme un processus

s'étendant dans la durée, englobant divers aspects du développement de l'enfant et de l'évolution du système éducatif. Les débats autour de la place du jeu par rapport à l'enseignement formel, et la manière dont l'école maternelle sert de pont entre la famille et l'école primaire, ne sont pas de simples questions du passé, mais résonnent encore dans les discussions actuelles sur la pédagogie et la finalité de l'école maternelle. Ces réflexions continuent d'interroger les perceptions et les attentes vis-à-vis de l'école maternelle, en explorant son rôle dans la facilitation d'une transition fluide et soutenante pour l'enfant et ses parents et les exigences du curriculum éducatif.

Après l'émergence des jardins d'enfants froebéliens à la fin du XIXe siècle, l'école maternelle a gagné en importance comme transition entre la famille et l'école primaire. Le débat sur sa finalité—jeu ou enseignement formel—restait ouvert. Le XXe siècle a apporté de nouvelles perspectives grâce à des pédagogues comme Célestin Freinet, qui a mis en avant des méthodes centrées sur la coopération, l'expression libre et l'interaction avec le monde réel. Ces approches ont contrasté avec les tendances plus scolaires émergentes.

Cependant, malgré ces influences pédagogiques, des forces comme le néolibéralisme ont également joué un rôle dans l'évolution de l'école maternelle (Vandenbroeck, 2017). Une tendance à la scolarisation se manifeste, où l'orientation scolaire prend le pas sur le développement global de l'enfant. Cette première transition scolaire s'inscrit dans un contexte où la responsabilité individuelle est mise en avant, plaçant les parents, et en particulier les mères, au cœur des enjeux éducatifs. Il est important de souligner que cette scolarisation n'est pas une évolution inévitable, mais le résultat de choix sociopolitiques. L'impact du néolibéralisme sur l'éducation se

révèle notamment dans les politiques éducatives. Cette influence se traduit par une tendance à évaluer la « qualité » des écoles, des enseignants et des élèves principalement sur la base des résultats des tests standardisés, une approche directement issue des principes néolibéraux (Vandenbroeck, 2017). Cette orientation vers des mesures quantifiables et spécifiques, bien que perçue comme plus « professionnelle », peut conduire à la marginalisation des sujets moins facilement mesurables, tels que les arts ou la philosophie, au profit des matières testées.

En FW-B, l'évolution de l'école maternelle reflète cette tension entre les idéaux pédagogiques, tels que l'importance du jeu et du développement global promus par des figures comme Fröbel, et les pressions sociopolitiques actuelles favorisant une approche plus scolaire et axée sur des compétences mesurables. Bien que cette orientation vers des indicateurs quantifiables puisse sembler plus alignée sur les attentes sociétales actuelles, elle risque de négliger le développement de l'enfant.

3.3 Influences historiques et psychologiques sur la notion de « normalité » en éducation précoce

Après la Seconde Guerre mondiale, une nouvelle compréhension de la "normalité", alimentée par la psychologie du développement, a émergé, symbolisée par des figures comme John Bowlby. Des théories comme celle de l'attachement ont commencé à prescrire des normes pour le développement des enfants, plaçant une fois de plus la responsabilité sur les parents, en particulier les mères. Ces théories ont été renforcées par des instruments de mesure tels que

le test de la "Strange Situation" de Marie Ainsworth, qui visait à distinguer le normal du pathologique (Vandenbroeck, 2017).

Ces normes de développement ont coïncidé avec des évènements mondiaux majeurs, tels que la Guerre froide et le choc du Sputnik, qui ont mis l'éducation sous les projecteurs (Vandenbroeck, 2017). La pression pour exploiter le potentiel intellectuel complet de la population a conduit à la création de programmes éducatifs pour les enfants dits « défavorisés » aux États-Unis et, plus tard, en Europe (Beatty & Zigler, 2012). Ces programmes, bien qu'initiés avec optimisme, ont montré que les bénéfices ne perduraient pas. L'échec apparent de ces initiatives a été attribué à leur mise en œuvre tardive, renforçant l'idée que l'intervention précoce était cruciale. Cependant, au lieu de reconnaître l'écart éducatif comme un reflet des inégalités sociétales, il a été interprété comme un "handicap socio-culturel" inhérent à certaines familles (Vandenbroeck, 2017).

Cette perspective est directement liée à la notion de « normalité » établie par la psychologie du développement, mettant en évidence comment les conceptions historiques et psychologiques de la normalité peuvent influencer les politiques et les pratiques éducatives. Plus particulièrement, en ce qui concerne la transition à l'école maternelle, ces normes et attentes de « normalité » peuvent façonner les expériences des enfants et des familles notamment en termes de préparation de l'enfant. Les attentes des professionnels de l'éducation, souvent calibrées sur les comportements et compétences des enfants ayant fréquenté des structures collectives avant l'école maternelle, peuvent créer un biais dans l'appréhension de la « préparation » des enfants à l'école (Amerijckx & Humblet, 2015). Les pratiques pédagogiques sont fréquemment conçues pour des enfants jugés prêts, c'est-à-dire habitués à être en groupe, à attendre, à rester assis, etc. Dès lors, certains enfants sont d'emblée

perçus comme non prêts, instaurant une iniquité dès l'entrée à l'école maternelle. Une réflexion critique sur ces normes et sur la manière dont elles sont intégrées dans les politiques et les pratiques de transition est essentielle pour assurer un passage à l'école inclusif et soutenant pour tous les enfants et les familles, évitant ainsi de pathologiser ou de défavoriser ceux qui ne correspondent pas aux attentes préétablies.

Tandis que les théories de l'attachement se concentrent sur l'importance des relations sécurisantes et réactives pour le développement émotionnel et social de l'enfant, soulignant l'individualisation des besoins et des réponses éducatives, les idées de Durkheim sur l'éthique de l'élève promeuvent une norme uniforme d'éthique et de moralité dans l'éducation (Roelens, 2023 ; Sellenet, 2013). Durkheim met l'accent sur l'intégration sociale de l'individu et la transmission de valeurs collectives, envisageant l'éducation comme un moyen d'inculquer une conscience commune au sein de la société. Ces normes, bien qu'établies dans des contextes différents, illustrent une tension entre l'approche individualisée, centrée sur l'enfant, et une perspective plus uniforme et collective de l'éducation. La tension entre ces idéaux historiques et les réalités contemporaines en matière de diversité des élèves et d'inclusion posent des défis pour l'école maternelle dans la FW-B.

3.4 De la redistribution à l'égalité des chances : Le tournant néolibéral en éducation de la petite enfance

Depuis la fin des années 1970, la mondialisation et l'émergence du néolibéralisme ont façonné les politiques sociales. Plutôt que de se concentrer sur la redistribution des ressources, l'accent a été mis sur

l'égalité des chances. Ce changement s'est manifesté par une réduction des aides directes et des programmes sociaux, remplacé par des initiatives visant à offrir à tous les mêmes opportunités, indépendamment de leur origine socio-économique. L'éducation de la petite enfance est devenue un outil privilégié pour réaliser cette égalité des chances, s'éloignant de l'approche centrée sur le soin et l'attention portés à l'enfant pour adopter une approche plus scolaire. Selon l'analyse de Michel Vandebroek (2017), cette transition vers l'égalité des chances a réduit la portée de l'éducation, la limitant principalement à des questions de productivité. Il critique cette approche pour avoir exclu de nombreux acteurs, en particulier les parents, du débat sur la finalité de l'éducation. Il souligne également le déficit démocratique inhérent à cette approche, où le mantra "There Is No Alternative" (TINA) limite la discussion et la participation.

Les politiques de la "Troisième Voie" sont apparues dans ce contexte, façonnées par plusieurs tendances majeures. D'une part, elles promeuvent la recherche de consensus, mettant l'accent sur l'égalité des chances et positionnant l'éducation de la petite enfance comme une solution aux problèmes sociaux. D'autre part, dans cette ère de mondialisation, l'éducation de la petite enfance est devenue un domaine où les arguments de "retour sur investissement" axés sur les bénéfices économiques et éducatifs à long terme prévalent sur les approches centrées sur le bien-être et le développement globale de l'enfant. Et, parallèlement, la dépendance accrue envers les experts, comme les neuroscientifiques, est devenue évidente, influençant fortement les politiques éducatives (Vandebroek, 2017).

3.5 Quel équilibre entre tradition pédagogique et pressions sociopolitiques pour l'avenir de l'école maternelle ?

Alors que l'approche néolibérale domine le discours sur l'éducation, les principes de la pédagogie nouvelle n'ont jamais complètement disparu. Des écoles et des enseignants, guidés par leurs croyances, continuent d'adopter des méthodes inspirées de Freinet et Fröbel, cherchant à équilibrer les besoins développementaux des enfants avec les exigences scolaires croissantes. Ces méthodes offrent une alternative à l'approche scolarisante, rappelant l'importance de l'épanouissement global de l'enfant.

Toutefois, en réponse aux pressions croissantes exercées sur l'ensemble du système éducatif, notamment par les évaluations externes, l'école maternelle semble se conformer à des visées préparatoires. Il s'agit maintenant de préparer les enfants à leur entrée à l'école, comme en témoignent de nombreux ouvrages, dont « Préparer les enfants à la maternelle » de Boris Cyrulnik (2019). Cette tendance à la préparation précoce s'inscrit dans un contexte où la valeur est souvent attribuée à ce qui est objectivable posant des défis en termes de professionnalisation.

En explorant l'évolution de l'école maternelle à travers le prisme de son contexte sociohistorique, de ses approches pédagogiques et de ses influences sociopolitiques, nous avons saisi l'importance de comprendre son histoire pour éclairer nos réflexions actuelles sur l'éducation des jeunes enfants et plus précisément la première transition scolaire. Ces constats permettent de comprendre comment les approches développementales et scolarisantes (développées au point suivant) ont été façonnées au fil du temps, et

comment elles ont, elles-mêmes, influencé les décisions politiques concernant l'éducation maternelle.

4. Approches développementale versus scolarisante en éducation préscolaire : Débats, implications et perspectives

Bien que de nombreuses études soulignent l'importance de la qualité des premières expériences éducatives institutionnelles des enfants pour de multiples facettes de la vie présente et future de l'enfant (par exemple, Barnett, 2011 ; Chetty et al., 2011), des débats quant à l'approche – développementale versus scolarisante – animent la littérature scientifique et se sont même intensifiés (Leroy, 2020 ; Russel, 2011). Ces approches, bien qu'ayant des points communs comme le fait de doter les enfants de ressources pour entrer dans l'enseignement obligatoire (Little et al., 2016), diffèrent dans leurs objectifs premiers. Pour l'une, c'est une conséquence découlant de leurs pratiques, tandis que pour l'autre, c'est l'objectif principal. Les valeurs sous-jacentes et les pratiques mises en œuvre reflètent ces différences d'objectifs. Dans le contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles, où les enfants entrent extrêmement jeunes dans le système scolaire (deux ans et demi), le débat entre ces approches constitue un point de discussion pertinent. Compte tenu de son ampleur au sein des sphères politiques, publiques et scientifiques, il est essentiel de situer le positionnement qui a guidé nos travaux de recherche.

4.1 L'approche développementale : L'enfant au cœur de l'apprentissage

L'approche développementale promeut le développement global de l'enfant, y compris les dimensions sociales, émotionnelles et cognitives. À cette fin, les apprentissages sont principalement réalisés via l'activité auto-induite, l'exploration spontanée, le jeu, les interactions entre pairs, la coopération et les activités symboliques (Leseman, 2009). Les enseignants agissent comme des facilitateurs et des accompagnateurs, créant un environnement propice à l'apprentissage en soutenant l'expérience de l'enfant à travers l'organisation des espaces, du matériel de jeu et d'activité et par le cadre temporel à l'aide d'observations quotidiennes et d'adaptation (Leseman, 2009 ; Little et al., 2016).

Les partisans de l'approche développementale soutiennent l'idée d'une « pression ascendante ». Cette idée implique que les normes établies pour la petite enfance pourraient influencer les normes/attentes pour les niveaux supérieurs. Autrement dit, les référentiels de la petite enfance pourraient servir d'appui aux référents pour les niveaux ultérieurs (Little et al., 2016). Ainsi, aux États-Unis, Edward Miller et Joan Almon (2009) considèrent que le référentiel de la petite enfance est le plus intégré et le moins différencié de tous les niveaux d'éducation. Ils affirment que les contributeurs à la discipline de l'éducation de la petite enfance, issus de professions en dehors du domaine scolaire, partageaient tous une compréhension profonde des enfants. C'est, selon eux, ce qui rend l'éducation de la petite enfance unique ; « elle commence par l'enfant lui-même plutôt que par le sujet à enseigner » (Miller & Almon, 2009, p. 9). Ainsi, l'accent est mis sur le respect du rythme de l'enfant et sur la création d'une atmosphère propice à l'exploration

et à la créativité plutôt sur des compétences ou un contenu particuliers (Little et al., 2016). Dans cette approche, le point de référence pour guider ces pratiques et contenus est l'enfant qui doit être reconnu comme un individu à part entière, avec ses propres intérêts, compétences et besoins. L'objectif n'est donc pas de doter les enfants d'un ensemble de compétences standardisées, mais de les accompagner dans la découverte de l'école et de renforcer le lien qu'ils vont construire avec elle (Miller & Almon, 2009). Selon cette approche, l'apprentissage chez les jeunes enfants est un processus complexe qui implique bien plus que la simple acquisition de connaissances scolaires. Elle valorise l'observation attentive des enfants et l'adaptation de l'enseignement à leurs besoins et à leurs développements individuels. En fin de compte, l'objectif est de créer un environnement d'apprentissage qui respecte et soutient la manière dont les enfants apprennent spontanément. Elle offre un cadre précieux pour soutenir la préparation des écoles à accueillir de jeunes enfants.

L'approche développementale, bien qu'elle mette l'accent sur le développement global de l'enfant et favorise une pédagogie centrée sur l'enfant, est souvent critiquée pour son manque de structure et sa préparation insuffisante des enfants aux exigences scolaires de l'école élémentaire (Russel, 2011). En privilégiant l'exploration spontanée et le jeu, l'approche développementale pourrait, selon ses détracteurs, négliger l'enseignement structuré de compétences spécifiques telles que la lecture, l'écriture et les mathématiques (Hirsh-Pasek et al., 2009). Les critiques soutiennent que, bien que l'approche développementale favorise le bien-être émotionnel et social de l'enfant, elle pourrait ne pas suffire à préparer les enfants aux attentes scolaires plus rigoureuses de l'école élémentaire (Stipek, 2006). Ils avancent que les enfants pourraient se retrouver désavantagés s'ils n'ont pas acquis certaines compétences de base

avant d'entrer à l'école primaire. Cette préoccupation est particulièrement aiguë dans les contextes où les programmes scolaires de l'école élémentaire sont fortement structurés et axés sur l'atteinte de normes scolaires spécifiques (Bodrova & Leong, 2007).

En outre, certains critiques de l'approche développementale soulignent que l'absence de structure et de directives claires pourrait rendre difficile pour les enseignants de mesurer les progrès des enfants et d'identifier les domaines dans lesquels un soutien supplémentaire pourrait être nécessaire (Gullo, 2005). Ils suggèrent que, sans une certaine structure et des objectifs d'apprentissage clairs, il pourrait être difficile d'assurer une progression cohérente et de répondre efficacement aux besoins éducatifs individuels des enfants (Epstein, 2006).

Cependant, en réponse à ces critiques, certains défenseurs de l'approche développementale (tels que Hirsh-Pasek et al., 2009) soutiennent que le développement global de l'enfant, y compris les aspects sociaux, émotionnels et cognitifs, est essentiel pour une transition réussie vers l'école élémentaire. Ils affirment que les compétences telles que la créativité, la résolution de problèmes et la capacité à interagir avec les autres sont tout aussi importantes que les compétences scolaires. De plus, ces défenseurs soulignent que l'apprentissage par le jeu et l'exploration spontanée fournit une base solide pour l'apprentissage futur, en encourageant la curiosité et l'engagement actif des enfants dans leur propre processus d'apprentissage.

Il est important de noter que ces critiques ne remettent pas en cause la valeur intrinsèque de l'approche développementale, mais soulignent plutôt la nécessité d'un équilibre entre le développement global de l'enfant et la préparation aux exigences scolaires futures.

En réponse à ces critiques, certains défenseurs (Diamond et al., 2007 ; Leseman, 2009) de l'approche développementale ont plaidé pour une intégration plus équilibrée des activités dirigées par l'enseignant et des périodes de jeu libre, afin de garantir que les enfants acquièrent à la fois les compétences de vie essentielles et les bases scolaires nécessaires pour réussir à l'école primaire.

4.2 L'approche scolarisante : L'attente d'enfants prêts

L'approche scolarisante se concentre plutôt sur la préparation scolaire et l'acquisition de compétences spécifiques, en mettant l'accent sur le développement scolaire des enfants. Les enseignants y jouent un rôle plus directif et transmissif, guidant activement les enfants dans leur apprentissage (Leseman, 2009). Les compétences langagières et scolaires y sont privilégiées en lien avec le curriculum primaire et font appel à l'instruction directe, aux activités dirigées et aux renforcements (Leseman, 2009). Les performances des enfants font l'objet d'évaluations formelles et standardisées (Little et al., 2016), et l'ensemble est sous-tendu par un curriculum structuré et planifié. En FW-B, un tel type de curriculum est apparu en 2019.

L'école maternelle, dans cette perspective, est perçue comme un moyen de stimuler l'apprentissage des enfants et de compenser les déficits socio-économiques de leurs environnements d'apprentissage précoce (Little et al., 2016). L'approche vise à réduire les inégalités en offrant des opportunités éducatives égales pour tous les enfants. Pour ce faire, des normes et standards habituellement dévolus aux années supérieures sont appliqués au préscolaire. Les partisans soutiennent que l'accent mis sur l'acquisition de compétences scolaires spécifiques dès le plus jeune âge permet d'assurer que tous

les enfants, quel que soit leur milieu socio-économique, disposent des outils nécessaires pour réussir dans un environnement scolaire de plus en plus exigeant. Ils affirment que cette préparation précoce est essentielle pour établir une base solide sur laquelle les enfants peuvent construire tout au long de leur parcours éducatif.

L'approche scolarisante, bien qu'elle vise à garantir que tous les enfants, indépendamment de leur milieu socio-économique, aient accès à une éducation de qualité et soient bien préparés pour les niveaux d'enseignement supérieurs, soulève plusieurs préoccupations. La centration sur des déficits socioculturels peut entraîner une stigmatisation de certaines familles et entraver la mise en place d'un partenariat éducatif constructif, qui reconnaît les parents comme des partenaires compétents dans l'éducation de leurs enfants. L'accent mis sur des compétences scolaires spécifiques et des objectifs d'apprentissage clairement définis pourrait influencer la manière dont les parents se perçoivent et comment ils envisagent leur rôle dans l'éducation de leur enfant. De plus, cette approche est souvent critiquée pour son manque de prise en compte du développement global de l'enfant et la pression importante qu'elle peut exercer sur les enfants à un jeune âge (Russell, 2011). En somme, bien que l'approche scolarisante puisse offrir certains avantages en termes de préparation scolaire, elle est également sujette à des critiques importantes concernant son impact sur le développement global et le bien-être des jeunes enfants.

4.3 Les dangers de la standardisation

De nombreux chercheurs (Moss et al., 2016) mettent en garde contre les effets négatifs d'une standardisation excessive de l'éducation préscolaire. Ils soutiennent que les normes et standards scolaires,

conçus pour les niveaux d'enseignement supérieur, ne sont pas adaptés à la petite enfance. Cette tendance à imposer des normes scolaires préétablies risque de compromettre la spécificité de l'enseignement maternel, qui est traditionnellement axé sur le jeu, l'exploration et le développement global de l'enfant. De plus, l'application rigide de normes scolaires risque de contribuer à la perte progressive de l'autonomie pédagogique des enseignants et de leur expertise en matière d'éducation de la petite enfance remplaçant les savoirs et connaissances des enseignants par des scripts standardisés qui peuvent être suivis sans réfléchir.

Ces dernières années, des programmes tels que « Parler Bambin » ont connu un certain succès auprès des enseignants maternels en demande de pratiques adaptées à satisfaire des critères de réussite scolaire. Ces programmes, initialement conçus pour encourager une interaction entre enseignants et enfants, notamment ceux identifiés comme 'petits parleurs', visaient à stimuler le développement linguistique par une sollicitation accrue. L'intention derrière cet outil était de fournir un cadre structuré pour augmenter la quantité des échanges langagiers, dans l'espoir d'élargir le vocabulaire et les compétences communicatives des enfants. Cependant, au lieu d'enrichir leur langage pour offrir une diversité linguistique plus large, certains enseignants ont simplifié leur manière de communiquer, réduisant ainsi l'exposition des enfants à la richesse de la langue nécessaire à leur développement (Houben, 2023). Ce cas illustre comment la standardisation, même dans les meilleures intentions, peut paradoxalement entraver les objectifs pédagogiques qu'elle vise à promouvoir.

En FW-B, des changements récents pourraient exacerber cette pression normative sur l'enseignement maternel. L'augmentation de la tranche d'âge auquel les enseignants peuvent enseigner, passant

de 2,5 ans à 8 ans au lieu de 2,5 ans à 6 ans et la possibilité récente pour les étudiants du master section 2 d'enseigner en 3e maternelle, sont des indicateurs de cette tendance. Ces évolutions, visant à préparer les enfants aux niveaux d'enseignements ultérieurs, pourraient néanmoins conduire à l'adoption de normes qui ne correspondent pas aux spécificités de la petite enfance. De telles pratiques, en dépit de leur objectif initial de préparation, pourraient remettre en question les principes fondamentaux de l'enseignement maternel, qui valorise le jeu, l'exploration et le développement global de l'enfant. Il est donc crucial de veiller à ce que les adaptations curriculaires préservent l'équilibre entre les exigences des niveaux supérieurs et les besoins spécifiques des jeunes enfants.

4.4 Vers une intégration des approches

Afin de conserver une spécificité du maternel, des partisans de l'approche scolarisante affirment que ces contenus scolaires doivent être présentés aux enfants de manière ludique (Little et al., 2016). Cependant, cette tentative de rendre l'approche scolarisante plus "ludique" peut être superficielle et source d'iniquité. En effet, tous les enfants ne décodent pas de la même manière les enjeux d'apprentissage associés à des activités ludiques. De plus, il importe de faire la distinction entre la nature ludique des activités proposées et la posture de l'enseignant. Liz Sproule et ses collègues (2019) offrent une perspective intéressante à ce sujet. Ils soulignent que l'enseignant idéal agit en tant que partenaire enthousiaste dans le processus d'apprentissage, plutôt que comme un simple animateur de jeux. Cette vision, qui met l'accent sur des activités authentiques, c'est-à-dire des activités qui ont une résonance directe avec les intérêts et les expériences des enfants, encourageant ainsi une

exploration significative et une co-construction de l'apprentissage entre l'enseignant et l'enfant plutôt que la simple transmission.

La question centrale est de savoir comment articuler une approche développementale avec les objectifs d'apprentissage pour les jeunes enfants, sans tomber dans une approche trop scolaire précoce, mais en respectant plutôt la manière dont les enfants apprennent spontanément dès leur plus jeune âge. Un cadre pédagogique tridimensionnel est proposé pour tenter de dépasser la dichotomie entre les approches développementale et scolarisante. Ce cadre équilibre l'autonomie de l'enfant, le rôle de l'enseignant et le type d'apprentissage, offrant ainsi une perspective plus intégrée de l'éducation préscolaire (Sproule et al., 2019). Parallèlement, Paul Leseman (2009) introduit une notion de temporalité, suggérant que pour les très jeunes enfants (de moins de 5 ans), une approche développementale centrée sur le jeu, l'exploration et le développement global est préférable. À mesure que les enfants grandissent, les programmes pourraient intégrer des matières scolaires dans un curriculum plus planifié, avec une intervention plus marquée de l'enseignant. Cette priorité plus tardive accordée aux compétences scolaires faisant suite à une démarche à prédominance développementale contribue à faciliter la transition vers le primaire (Leseman, 2009). L'essentiel étant de maintenir un climat socioaffectif positif, où les enseignants sont sensibles, réceptifs et non intrusifs. En articulant ces perspectives, il devient clair que l'éducation préscolaire ne doit pas être enfermée dans une dichotomie rigide, mais plutôt être envisagée comme un continuum adaptatif, répondant aux besoins changeants des enfants à mesure qu'ils grandissent.

En conclusion, l'approche scolarisante, bien qu'elle vise à compenser les désavantages socio-économiques et à stimuler l'apprentissage

des enfants, peut comporter des risques en stigmatisant certaines familles et en négligeant les ressources individuelles de chaque enfant. Par exemple, il peut y avoir une stigmatisation des familles issues de milieux plurilingues, en adoptant une vision déficitaire du plurilinguisme au lieu de le reconnaître comme une ressource précieuse. Cette vision peut conduire à une forme d'assimilation linguistique, où ces familles sont encouragées ou même contraintes à adopter la langue dominante au détriment de leur langue maternelle. L'enjeu fondamental pour transcender la dichotomie entre les approches développementale et scolarisante en éducation préscolaire ne se situe pas dans leur fusion, mais dans une réévaluation des perceptions de la capacité d'apprentissage des enfants. Cette perspective implique de reconnaître que, dans un environnement adéquatement équipé, soutenu par un ratio adulte/enfant favorable, des conditions matérielles et organisationnelles soutenantes et des professionnels formés adéquatement, l'approche développementale offre un terrain fertile pour que l'enfant explore, découvre et construise ses connaissances de manière autonome. Sortir de cette opposition demande donc non pas de mélanger mécaniquement les approches, mais de créer un cadre qui respecte et maximise le potentiel intrinsèque de l'enfant à apprendre et à s'épanouir.

5. Exploration théorique de la transition scolaire : Du modèle écologique à la co-construction culturelle

Dans le domaine de la philosophie, Stephen Pepper (1942) a identifié trois façons de conceptualiser et interpréter la réalité : les perspectives mécanistes, ontologiques et contextualistes. Ces cadres

conceptuels ont été adaptés et adoptés dans divers domaines, dont l'éducation, la psychologie et le développement humain, pour comprendre le comportement et le développement des individus. Alors que la perspective mécaniste perçoit le développement comme une réponse passive aux stimuli externes et la perspective ontologique met l'accent sur les processus internes auto-organisés, la perspective contextualiste se distingue en considérant le développement comme étant profondément ancré dans un contexte social, culturel et historique (Tudge et al., 2012). Les individus sont à la fois influencés par et influencent activement leur environnement.

Dans le domaine de l'éducation, l'approche développementale peut être enrichie par l'intégration d'une perspective contextualiste. Cette perspective offre un cadre pour comprendre comment les relations entre les partenaires éducatifs et la connaissance de l'enfant et de sa famille peuvent influencer l'adaptation de l'environnement d'apprentissage. En tenant compte du contexte social, culturel et historique, les professionnels scolaires peuvent être mieux équipés pour répondre aux besoins diversifiés des enfants.

En accord avec cette perspective contextualiste, et reconnaissant l'importance des interactions dynamiques entre l'individu et son environnement, j'ai choisi d'aborder la question de l'entrée à l'école maternelle à travers trois modèles qui sont congruents avec cette conception contextualiste : le modèle écologique de la transition (Bronfenbrenner & Morris, 1998), le modèle écologique et dynamique (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000), ainsi que le modèle de co-construction (Doucet & Tudge, 2007). Ces modèles ont été choisis pour leur capacité à recentrer le débat sur le soutien de la transition et le renforcement des relations entre les différents acteurs, plutôt que sur la seule préparation de l'enfant. Cette perspective contextualise est particulièrement pertinente dans la FW-B, où

l'entrée précoce à l'école maternelle confronte les enfants à un environnement éducatif complexe dès leur plus jeune âge. Comprendre le développement et l'apprentissage des enfants à travers le prisme contextualiste permet de mieux saisir comment les interactions précoces avec cet environnement diversifié influencent leur trajectoire éducative. En tenant compte des spécificités culturelles, sociales et individuelles de chaque enfant, cette approche favorise l'adaptation des pratiques pédagogiques pour répondre de manière plus respectueuse et inclusive aux besoins de tous les enfants, facilitant ainsi une transition plus douce et plus engageante vers la vie scolaire.

5.1 Le modèle écologique

Le modèle écologique de Bronfenbrenner repose sur l'idée que l'environnement, au sens large, influence le développement d'un individu (Absil et al., 2012). Il offre une perspective nuancée, mettant en lumière les interactions complexes entre l'individu et son environnement à différents niveaux. Il identifie cinq systèmes dont la coexistence et l'organisation vont influencer le développement de l'individu et, plus précisément pour notre objet de recherche, le développement de l'enfant : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème. Plus tardivement, Bronfenbrenner a introduit un cinquième système, à savoir le chronosystème qui renvoie aux temporalités des différents systèmes (Absil et al., 2012).

Le microsystème correspond aux contextes immédiats dans lesquels l'enfant évolue, comme sa famille, son milieu d'accueil, son école, son groupe d'amis... Plus l'enfant grandit, plus le nombre de microsystèmes tend à s'accroître. L'enfant, influencé par ces microsystèmes et exerçant lui-même une influence sur ceux-ci, est

considéré comme un agent actif. La transition milieu familial/milieu d'accueil-école représente un passage d'un microsystème à l'autre.

Le mésosystème décrit les relations entre ces microsystèmes, montrant par exemple comment les interactions entre différents contextes, comme l'école et la famille, peuvent influencer le développement de l'enfant. Ces interactions entre les microsystèmes jouent potentiellement un rôle essentiel dans le développement de l'enfant en période de transition, car selon Urie Bronfenbrenner (1979, p. 211), « The developmental potential of a setting in a mesosystem is enhanced if the person's initial transition into that setting is not made alone, that is, if he enters the new setting in the company of one or more persons with whom he has participated in prior settings (for example, the mother accompanies the child to school) ». Ainsi, dès 1979, Urie Bronfenbrenner pointait déjà l'importance pour le développement de l'enfant d'être accompagné par une personne qui le sécurise pour découvrir un nouveau milieu. De plus, ce potentiel de développement de l'école dans un mésosystème est également amélioré si les rôles et les activités dans lesquels la personne de référence de l'enfant (mère, père ou autre personne exerçant la fonction) encourage le développement d'une confiance mutuelle, un accord sur des objectifs communs et un équilibre dans la répartition des pouvoirs entre les personnes (parents et professionnels) (Bronfenbrenner, 1979). Le mésosystème permet ou non d'assurer la cohérence des contextes de vie de l'enfant en développement. Les bénéfices du mésosystème sur le développement de l'enfant lors de son entrée à l'école maternelle peuvent donc être améliorés par la mise en place de pratiques et/ou dispositifs de familiarisation qui permettent aux personnes clés issues de différents microsystèmes de collaborer et de développer des relations réciproques et équilibrées. Notons qu'ici aussi, l'enfant

participe activement, il est influencé par la nature des interactions, mais peut aussi les influencer de plusieurs manières (Cantin, 2005).

L'exosystème renvoie aux contextes sociaux qui ont une influence sur le développement de l'enfant, mais qui ne sont pas en contact direct avec lui. L'exosystème, dans le contexte de la première transition scolaire en FW-B, englobe les institutions, administrations et ministères qui édictent les programmes et référentiels scolaires. Ces entités, bien qu'elles n'interagissent pas directement avec l'enfant, exercent une influence considérable sur son développement en définissant les lignes directrices qui façonnent le système éducatif. Par exemple, les politiques éducatives et les réformes curriculaires décidées à ce niveau peuvent influencer les pratiques pédagogiques et les attentes en matière de compétences et de connaissances. De même, l'organisation du travail des parents, qui est souvent dictée par des politiques économiques et sociales, peut affecter la quantité et la qualité des interactions entre les différents microsystèmes de l'enfant, tels que la famille et l'école, et par conséquent, influencer la manière dont l'enfant vit cette transition. Ainsi, les décisions prises au niveau de l'exosystème peuvent soit faciliter soit compliquer l'adaptation des enfants aux exigences et à la culture de l'école maternelle, jouant un rôle crucial dans le succès de la première transition scolaire.

Enfin, le macrosystème, système le plus éloigné de l'enfant et englobant tous les autres « [...] est en quelque sorte la matrice culturelle de la société dans laquelle vit l'enfant : les traditions, les valeurs, les croyances de la société [...] » (Cantin, 2005, p. 34). Cette matrice culturelle va être actualisée et réinterprétée par chaque système qui compose le modèle. L'éloignement du macrosystème par rapport aux microsystèmes et aux interactions (mésosystème) qui peuvent y prendre place ne doit pas entretenir l'illusion d'une

faible influence. La manière dont la société en FW-B valorise l'éducation préscolaire, perçoit le rôle des parents dans le développement de l'enfant et envisage la transition vers l'école primaire aura un impact significatif sur les stratégies mises en place pour accompagner les enfants durant cette période critique. En reconnaissant l'influence du macrosystème, il devient possible de comprendre comment les normes culturelles et les valeurs collectives peuvent soit soutenir soit entraver les processus de transition, en influençant les attentes et les pratiques au sein des autres systèmes.

Adoptant la vision globale de Bronfenbrenner, il devient évident que le développement de l'enfant est intrinsèquement lié à la qualité des interactions entre les différents acteurs de son environnement. Les comportements et conduites de l'enfant ne sont pas seulement des indicateurs de son développement individuel, mais aussi des reflets des systèmes relationnels qui l'entourent. Dans cette optique, les pratiques transitionnelles lors de l'entrée à l'école maternelle ne devraient pas être perçues comme des événements isolés, mais comme des opportunités pour repenser et renforcer le mésosystème « partenariat écoles-familles » dans un contexte sociétal plus large. En effet, la transition ne se limite pas à un moment précis, mais s'inscrit dans une continuité éducative qui commence bien avant l'entrée à l'école et se poursuit tout au long de la scolarité de l'enfant. Ainsi, une approche intégrée de la transition implique de reconsidérer les pratiques éducatives à l'école maternelle dans leur ensemble, afin de créer un environnement propice au développement de l'enfant qui soit cohérent, soutenant et aligné avec les valeurs et les objectifs du système éducatif dans son intégralité. Cela nécessite une réflexion approfondie sur les politiques, les programmes et les pratiques pédagogiques, afin qu'ils

contribuent de manière constructive à la transition et au bien-être global des enfants.

Cependant, malgré l'inclusion du macrosystème comme représentant la culture dans son modèle, Bronfenbrenner n'a pas suffisamment pris en compte la diversité des valeurs et croyances des différents groupes culturels présents dans la société ni la variété des structures familiales contemporaines. Les pratiques éducatives, les structures familiales et les attentes en matière de développement peuvent varier considérablement entre les familles issues de minorités ethniques, les communautés immigrantes, les groupes autochtones, ou encore les familles appartenant à différentes strates socio-économiques. De plus, les familles d'aujourd'hui incluent des parents séparés, des familles recomposées, des familles monoparentales, homoparentales. Les interactions entre microsystèmes peuvent être complexes et nécessitent une attention particulière. Jonathan Tudge (2008) souligne que le modèle de Bronfenbrenner semble avoir implicitement considéré les pratiques de la classe moyenne blanche comme l'idéal à atteindre, omettant ainsi de reconnaître la légitimité et l'efficacité des approches éducatives et des systèmes de valeurs qui caractérisent d'autres groupes culturels, ainsi que les réalités des structures familiales modernes. Bien que le modèle écologique offre une compréhension nuancée des systèmes influençant le développement de l'enfant, il est essentiel d'adopter une perspective plus inclusive qui reconnaisse et valorise la diversité culturelle et qui tienne compte de la manière dont les interactions au sein de ces systèmes évoluent et se transforment dans le temps. L'école maternelle, en tant que partie intégrante du mésosystème de l'enfant, doit être consciente de ces réalités familiales et réfléchir à la manière dont elle peut s'adapter pour répondre aux besoins de tous les enfants et leurs parents, quelle que soit la configuration de leur famille.

5.2 Le modèle écologique et dynamique

Conçu spécifiquement pour éclairer les transitions éducatives, le modèle de Rimm-Kaufman et Pianta (2000) s'appuie sur le modèle écologique de Bronfenbrenner tout en y introduisant une dimension dynamique qui reconnaît la nature évolutive des expériences de l'enfant. Leur modèle met en évidence que les interactions entre l'enfant et son environnement ne sont pas statiques, mais se développent et se transforment au fil du temps. Cette approche dynamique implique que les transitions ne sont pas des moments isolés, mais des séquences d'évènements et d'expériences qui s'étendent bien au-delà des premières impressions de l'école.

En particulier, le modèle de Rimm-Kaufman et Pianta met en avant que les expériences préalables à l'école et les interactions continues après l'entrée à l'école sont toutes deux cruciales pour comprendre le processus de transition. Ils soulignent que les préparatifs pour l'école commencent bien avant le premier jour de classe et que l'adaptation et l'intégration de l'enfant dans le milieu scolaire continuent longtemps après. Cette perspective est particulièrement pertinente dans des contextes comme la Fédération Wallonie-Bruxelles, où l'éducation maternelle s'étend sur plusieurs années, et où la transition peut donc être envisagée comme un processus prolongé nécessitant un accompagnement et une attention constants.

Ce modèle met également l'accent sur les relations entre les différents contextes (maison, école, pairs) et sur la manière dont ces connexions forment des modèles qui affectent les résultats de la transition. Il suggère que la qualité des relations au sein de l'écologie de la transition joue un rôle important dans le soutien de l'enfant

pendant cette période de demande et de défi accrus. En termes de recherche, le modèle appelle à des méthodes à la fois qualitatives et quantitatives pour comprendre les interactions complexes entre les différents contextes. Ces méthodes ont été mobilisées dans le cadre de ce travail doctoral.

5.3 Le modèle de co-construction

Quant au modèle de co-construction de Doucet et Tudge (2007), il met en lumière l'importance des facteurs culturels dans la transition vers l'école soulignant que les valeurs, croyances, pratiques éducatives et attentes culturelles façonnent les rôles et les interactions des enfants, des parents et des enseignants. Cette perspective culturelle souligne que la transition scolaire est un processus social complexe, façonné par les normes culturelles qui prévalent au sein de la société. Par exemple, les pratiques de familiarisation avec l'école et les attentes envers la préparation scolaire de l'enfant peuvent varier considérablement d'une culture à l'autre. En Fédération Wallonie-Bruxelles, ces pratiques et attentes sont influencées par des valeurs sociétales qui mettent l'accent sur l'autonomie, le développement individuel et l'égalité des chances semblant promouvoir une préparation au marché de l'emploi.

Le modèle de co-construction de Doucet et Tudge (2007) se distingue des approches de Bronfenbrenner et de Rimm-Kaufman et Pianta par son accent sur la « co-construction active » de la transition scolaire. Dans ce cadre, la transition est vue comme un processus collaboratif où les enfants, les parents, les enseignants et la communauté élargie interagissent et participent ensemble à la création d'une expérience de transition enrichissante. Chaque groupe apporte ses propres perspectives, connaissances et compétences, travaillant en synergie

pour soutenir l'enfant dans son passage vers l'école maternelle. Cette approche valorise l'agentivité de l'enfant, le rôle de soutien des parents, l'expertise pédagogique des enseignants et l'influence du contexte socioculturel plus large. Ensemble, ils œuvrent à co-construire une transition qui tient compte des réalités culturelles et individuelles de chaque enfant. Cela permet une intégration scolaire qui va au-delà de la « simple » adaptation à un nouvel environnement, en favorisant un sentiment d'appartenance, une compréhension des valeurs éducatives et une participation dans le processus d'apprentissage.

Le modèle met également l'accent sur la manière dont les rôles des enfants, des parents et des enseignants sont redéfinis à travers des interactions mutuelles. Plutôt que de se concentrer uniquement sur la préparation scolaire ou sociale de l'enfant, ce modèle souligne l'impact des facteurs socioculturels, tels que la race, l'ethnicité, la région d'origine et la classe sociale. Ces facteurs ne sont pas de simples toiles de fond ; ils sont des forces actives qui façonnent l'expérience de transition de l'enfant, indiquant que cette période de changement est une co-construction influencée par un éventail de dynamiques culturelles et sociales. Plutôt que de considérer un groupe comme étant déficient, il est essentiel de reconnaître la possibilité d'un décalage des attentes qui pourrait rendre la transition vers l'école plus difficile. Cette approche bidirectionnelle de la transition met en évidence le rôle actif des enfants, des parents et des enseignants dans la co-construction de cette expérience. Ils montrent ainsi que la transition est profondément ancrée dans le contexte culturel et social de chaque individu.

Dans un contexte sociétal toujours plus diversifié, il est crucial de reconnaître la transition à l'école comme un processus culturel et propre à chacun. Fabienne Doucet et Jonathan Tudge (2007) mettent

en exergue l'importance de cette reconnaissance, en mettant en garde contre les modèles universels qui négligent la diversité des expériences de transition. Ils (2007, p. 322) insistent sur la nécessité de « [...] moving away from models that try to generalize a universal (or even national) model for how children experience the transition to school as well as for how parents conceptualize this transition ». Reconnaître la diversité des attentes culturelles est essentiel pour éviter d'imposer un modèle universel de transition, qui pourrait ne pas correspondre à la réalité vécue par les enfants et leurs familles. Ainsi, les attentes, les croyances et les pratiques concernant cette transition peuvent varier considérablement d'une culture à l'autre. Par conséquent, il est essentiel de comprendre ces différences culturelles pour éviter de juger ou d'évaluer une culture selon les normes d'une autre. Cela signifie que les enseignants, les éducateurs et les décideurs doivent être conscients des différentes perspectives culturelles des enfants et de leurs familles lorsqu'ils abordent la transition vers l'école. Cela permet de répondre aux besoins des enfants et de leurs familles, et de créer un environnement d'apprentissage inclusif et respectueux. Selon ce cadre qui considère l'intersection de la culture et des pratiques quotidiennes comme la clé du développement (Tudge et al., 2006), il est impératif d'adopter des pratiques pédagogiques sensibles à la culture dans les salles de classe (Ladson-Billings, 2001).

Ces modèles nous permettent de comprendre que la transition vers l'école maternelle n'est pas seulement une étape dans la vie de l'enfant, mais un processus complexe qui est influencé par une multitude de facteurs, y compris les interactions sociales, le temps, et les cultures. Ils nous invitent à repenser les pratiques éducatives et les politiques pour mieux soutenir cette transition, en mettant l'accent sur une approche holistique qui prend en compte la diversité des expériences et des besoins des enfants et des familles.

5.4 Limites des modèles : Questions de pouvoir et d'agency

Cependant, au-delà des interactions, de la temporalité et de cette sensibilité culturelle, il est également essentiel de s'interroger sur les dynamiques de pouvoir et les inégalités dans l'accès aux ressources éducatives. Comme l'ont souligné plusieurs chercheurs (Bloch & Swadener, 1992 ; Fine, 1993 ; Grant & Secada, 1990 ; Graue et al., 2001 ; Vandebroek, 2017), ces enjeux doivent être traités pour que la diversité dans les salles de classe devienne une source de force plutôt qu'une excuse pour l'échec. En intégrant cette perspective à la discussion sur la transition vers l'école, il devient clair que la prise en compte des différences culturelles est un premier pas, mais insuffisant. Il faut aller au-delà de cette reconnaissance pour contrer activement les dynamiques de pouvoir et les inégalités structurelles qui influencent l'accès et l'expérience éducative des enfants. Cela implique de questionner et de remettre en cause les pratiques institutionnelles et pédagogiques qui, même involontairement, peuvent perpétuer des désavantages pour certains groupes d'enfants. Une approche plus holistique nécessite l'intégration de stratégies assurant à chaque enfant des opportunités d'apprentissage et de développement, indépendamment de son origine culturelle ou socio-économique.

Ainsi, ces modèles, bien qu'utiles pour comprendre la complexité de la transition, peuvent parfois négliger des aspects importants du pouvoir institutionnel et social qui jouent eux aussi un rôle dans la transition scolaire. Les écoles, en tant qu'institutions, ne sont pas neutres. Dans des sociétés où il existe une ségrégation de facto, que ce soit en termes de race, d'ethnie, de classe sociale ou de religion, les écoles peuvent involontairement renforcer les valeurs et les

attentes d'un groupe dominant, souvent la classe moyenne blanche (Cooney, 1995 ; Doucet, 2008). Cette prédominance peut modifier la manière dont les enfants de différents milieux vivent leur expérience scolaire et leur transition. Malgré une volonté affichée d'offrir une éducation équitable pour tous, la réalité peut être tout autre, avec des structures et des pratiques qui favorisent involontairement certains groupes au détriment d'autres (Tudge et al., 2012). Les écoles sont non seulement des espaces d'apprentissage, mais aussi des institutions dotées de structures de pouvoir qui peuvent influencer de manière significative l'expérience de transition des enfants et de leurs familles (Dockett & Perry, 2007). En ce sens, il est pertinent de compléter ces modèles par une analyse du contexte historico-politique et pédagogique qui prend en compte les dynamiques de pouvoir et les spécificités culturelles et institutionnelles.

6. Relations écoles-familles et ses risques de normalisation

6.1 Repenser les relations écoles-familles

Ce point final du cadre théorique récapitule et approfondit notre exploration des relations écoles-familles, une dimension fondamentale de la transition à l'école maternelle. Les modèles théoriques abordés précédemment soulignent l'importance d'établir des liens entre tous les acteurs impliqués dans le développement de l'enfant. Ils mettent également en évidence la nécessité d'une collaboration étroite et d'un partenariat respectueux entre professionnels et familles. L'accent n'est plus mis sur le rôle que peuvent jouer les familles pour l'école, mais sur le rôle des relations

qui s'établissent entre enfants, familles et professionnels afin de travailler ensemble pour promouvoir le développement de l'enfant. Cette nécessité de lier les milieux de vie de l'enfant par un processus de co-construction souligne l'importance d'une responsabilité sociétale, où l'éducation n'est pas isolée dans des compartiments étanches de responsabilités individuelles ou institutionnelles, mais est comprise dans un « système compétent » tel que proposé par Mathias Urban et ses collègues (2012). Cette perspective met en lumière la complexité et l'interdépendance des différents niveaux de responsabilités – individuelle, institutionnelle, interinstitutionnelle et de gouvernance – dans le système éducatif au sens large.

La notion de « système compétent » (Urban et al., 2012) offre une perspective systémique pour soutenir la compréhension notamment des relations écoles-familles. Ce modèle reconnaît que la compétence est une caractéristique de l'ensemble du système éducatif et non pas seulement une propriété individuelle. Ainsi, pour établir des relations de qualité entre les écoles et les familles, il est essentiel de considérer les interactions et les interdépendances à tous les niveaux du système éducatif. À l'échelle individuelle, cela inclut la reconnaissance et la valorisation des compétences et des connaissances des enfants, des familles et des professionnels. Au niveau institutionnel et interinstitutionnel, cela implique une collaboration étroite entre les écoles, les services de garde, les institutions communautaires et d'autres organisations, assurant ainsi une cohérence et une continuité dans l'expérience éducative de l'enfant. Au niveau de la gouvernance, cela requiert une politique éducative et des décisions administratives qui soutiennent et facilitent ces interactions et collaborations. En se basant sur cette approche, la co-construction des relations écoles-familles implique un engagement actif, proportionné de toutes les parties prenantes, enfants, familles, professionnels, et décideurs politiques. Ce

processus met l'accent sur la création de partenariats éducatifs respectueux, où chaque acteur contribue à partir de ses expériences et de ses connaissances. Il s'agit donc de reconnaître la valeur de la diversité des perspectives et de l'expertise partagée dans la construction d'un environnement éducatif inclusif et bienveillant.

Les systèmes compétents se caractérisent par leur capacité à développer des pratiques réflexives et sensibles qui répondent aux besoins changeants des enfants et des familles (Urban et al., 2012). Cela nécessite des structures de soutien adaptatives, telles que des politiques éducatives évolutives, des programmes de formation continue pour les professionnels, et des mécanismes de collaboration interinstitutionnelle. De plus, ces systèmes favorisent une gouvernance démocratique où les décisions sont prises en consultation avec toutes les parties prenantes, y compris les familles, assurant ainsi que les voix de tous les acteurs sont entendues et valorisées.

6.2 Les relations écoles-familles, de quoi parle-t-on ?

Historiquement, l'école s'est construite sur la mise à distance des familles qui n'avaient aucun pouvoir direct sur elle (Brougère, 2015) et dont il était attendu qu'elles lui délèguent une partie de l'éducation de leur enfant. Depuis quelques décennies, on assiste à une volonté (voire une injonction) de faire une place aux parents dans les milieux éducatifs, de passer d'une relation duelle avec l'enfant à une relation triangulaire incluant les parents en vue d'assurer un accueil de qualité. En FW-B, l'avis n° 3 du Pacte pour un Enseignement d'Excellence (2017, p. 40) explicite d'ailleurs qu'il est nécessaire de valoriser et renforcer « [...] les dispositifs formels et

informels, favorisant un partenariat éducatif durable et constructif entre les équipes éducatives et les parents d'enfants/élèves de tous les milieux socio-économiques et culturels ». Cela marque un changement dans le travail et la posture des professionnels scolaires dont il est désormais attendu qu'il passe d'une relation jusqu'alors envisagée sur un mode informatif à un partenariat. Les parents, quelles que soient leurs caractéristiques ethniques, culturelles et socio-économiques, deviennent des interlocuteurs incontournables à prendre en compte dans toute leur diversité. Cette perspective nous amène à considérer la relation parent-professionnel non seulement comme un partenariat à construire, mais aussi comme un espace culturellement hybride (Peleman, 2023).

Cependant, une crispation croissante des relations écoles-familles où les attentes réciproques des familles et des écoles apparaissent de moins en moins rencontrées a été mise en évidence par le diagnostic du Pacte pour un enseignement d'excellence (2017). Ces relations, marquées par la rencontre de diverses croyances sur la socialisation et l'éducation de l'enfant, sont complexes, reflétant souvent la difficulté d'aligner les différentes perspectives, ce qui peut engendrer une défiance réciproque. De nombreux auteurs (Dubet, 1997 ; Gayet, 2001 ; Rayna et al., 2010) soulignent ces nombreuses tensions et conflits, en général larvés, traduisent les défis inhérents à la conciliation des divers systèmes de croyances entre ces deux milieux. Les institutions ont d'ailleurs tendance à attendre des parents « [...] une adhésion sans condition et d'une certaine manière sans discussion [...] » (Maubant & Leclerc, 2008, p. 32), ce qui peut entraver le partenariat pourtant attendu par les orientations officielles. L'enjeu n'est dès lors pas seulement de mettre en place un partenariat, mais de passer de la confrontation au partenariat (Humbrecht et al., 2007).

6.3 Le partenariat selon une perspective de coéducation

La mise en place de pratiques souples et négociées entre les acteurs est devenue essentielle. Promouvoir le partenariat selon une perspective de coéducation constitue un levier majeur pour l'atteinte de cet objectif. Mais qu'entend-on par coéducation ?

Selon Catherine Sellenet (2008, p. 22), « qui dit coéducation, dit reconnaissance des savoirs des uns et des autres, acceptation d'un principe d'égalité et surtout accord sur les choix éducatifs ». Il s'agit de construire ensemble, avec, côte à côte, autour de l'enfant, un environnement sécurisant assurant son bien-être et son développement. Des liens sont à établir entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire, reposant sur un principe de reconnaissance des savoirs de chacun et d'ouverture. La coéducation permet de dépasser la traditionnelle place des parents dans les institutions (Rayna et al., 2010) en les situant comme des partenaires compétents. École et famille deviennent des partenaires éducatifs à la fois complémentaires et différents, au sein d'une communauté éducative qui donne sens à leurs pratiques (Humbrecht et al., 2007). Ainsi, la qualité de l'éducation de l'enfant n'apparaît pas comme une notion stable et statique définie par un expert, mais comme une notion subjective à définir et redéfinir avec toutes les parties concernées : parents, enfants et professionnels (Rayna & al., 2010).

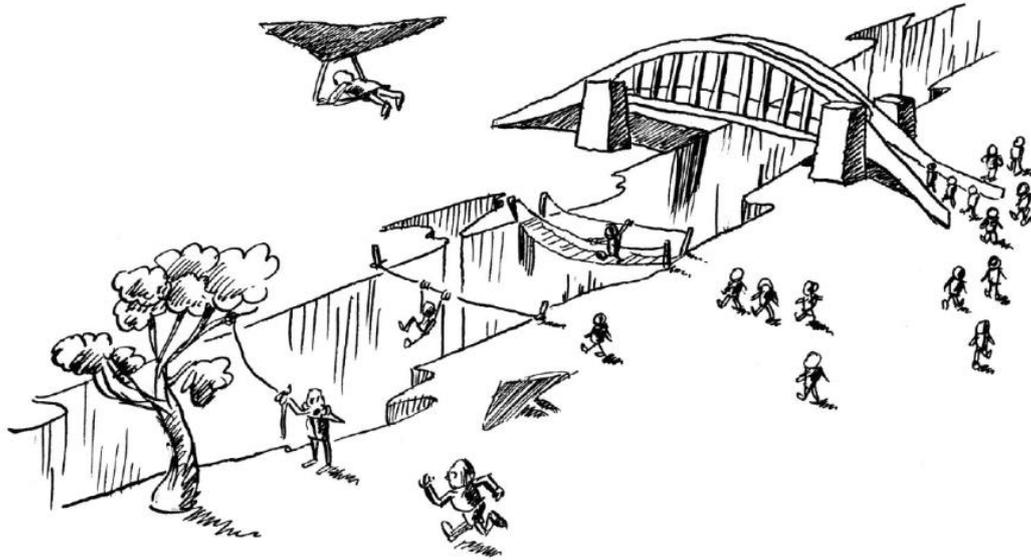


Figure 1 : Many bridges. Cartoon : Bernard Caleo (Huser, Dockett & Perry, 2016)

Comme dans toute dynamique démocratique, ce processus implique le partage, parfois la confrontation et toujours la négociation, de pratiques empreintes de valeurs, de cultures singulières mettant en jeu des composantes identitaires fondamentales. La rencontre d'une culture professionnelle parfois bien éloignée des cultures parentales, de la diversité des familles (Bouve, 2009) nécessite la création de multiples ponts tous différents et ajustés à la diversité des contextes familiaux.

Cette coéducation implique la constitution d'un monde commun qui devrait se construire autour d'un principe d'incertitude (Payet & Giuliani, 2014 ; Sharmahd & Pirard, 2017b) : ni l'école ni la famille ne disposent d'emblée des pratiques qu'il convient de mobiliser pour assurer le développement et le bien-être de l'enfant en milieu scolaire. Ce principe d'incertitude n'est évidemment pas facile à gérer et peut fragiliser les acteurs. Du côté des professionnels, les

nombreux programmes avec des pratiques clés sur porte, qui leur sont proposés comme la solution aux problèmes qu'ils rencontrent, engagent peu à la recherche de pratiques contextualisées et négociées avec les familles. Du côté des parents, l'inquiétude d'un possible échec scolaire (et ce, dès la maternelle) peut conduire à rechercher chez les professionnels des certitudes qui seraient interprétées comme la preuve de leur compétence à mener à bien leur enfant non plus seulement à une mobilité sociale, mais à l'évitement d'une exclusion sociale (Payet & Giuliani, 2014).

Notons que cette valorisation, voire injonction, d'un modèle de participation et de collaboration des parents avec les acteurs scolaires n'est pas sans paradoxes. En effet, loin de diminuer les inégalités, cette politique peut aussi accentuer la participation de parents proches des codes de l'institution au risque de stigmatiser encore davantage les parents supposés éloignés qui ne s'y conforment pas (Périer, 2018). Une absence ou une faible participation parentale risquerait alors d'être interprétée par erreur comme du désintérêt ou de la démission. Certains parents, notamment les parents allophones (Al Jammal, 2020) doutent de leur légitimité à agir et interagir avec les acteurs scolaires. Cette auto-exclusion muette nourrit le risque d'une interprétation préjudiciable et injuste de leur silence ou absence (Périer, 2018). Pourtant, de nombreuses recherches démontrent qu'il n'y a pas de parents démissionnaires ou qui ne souhaitent pas la réussite de leur enfant (Changkakoti & Akkari, 2008 ; Payet & Deshayes, 2019 ; Périer, 2005). L'attribution de difficultés présumées de participation à des causes réductrices et déficitaires renforce la vulnérabilité de ces familles face au système scolaire. Ainsi, les conditions disponibles à un rapprochement écoles-familles et l'action des acteurs scolaires jouent « [...] un rôle central qui contribue à accentuer ou diminuer la difficulté d'accès de familles socialement désavantagées et renforce

leur vulnérabilité ou leur engagement face au système scolaire » (Gremion et al., 2018, p. 18).

Selon cette perspective de coéducation, la relation partenariale est donc un processus complexe qui ne s'improvise pas. Elle est volontaire et réfléchie et suppose le dépassement de conceptions normatives des pratiques parentales. Ce déplacement repose sur la responsabilité des professionnels, de l'école, mais aussi du système de gouvernance et de pilotage afin de créer les cadres qui favorisent et encouragent la participation des uns et des autres dans cette relation. Sa mise en place représente certes un défi, mais surtout une nécessité afin d'assurer une qualité d'accueil dans une institution où une grande diversité de cultures, de valeurs et de pratiques se côtoient, se partagent, voire s'affrontent.

6.4 Pratiques de familiarisation et transitions

La mise en place d'une relation partenariale selon cette perspective de coéducation est un processus qui ne se fait pas du jour au lendemain et qui prend naissance autour du moment d'entrée à l'école maternelle. Celle-ci débute dès les premiers contacts entre la famille et l'école et se poursuivra tout au long de la fréquentation du milieu scolaire. Dès lors, les pratiques de familiarisation déployées (ou qui pourraient l'être) par les établissements scolaires lors de l'entrée à l'école maternelle peuvent soutenir la mise en place de ce processus relationnel de partenariat coéducatif. La familiarisation entre les parents et l'école est considérée comme déterminante pour l'avenir de leurs relations, car comme dans toute interaction sociale, le premier contact est essentiel (Foucher, 1988 ; Ogay, 2017). Et ce, particulièrement pour les parents dits les plus éloignés de la culture

scolaire pour lesquels l'école peut être vue comme un lieu à craindre ou à fuir.

Historiquement, ce processus de familiarisation a été mis en place par les professionnels de lieux d'accueil qui étaient confrontés à un grand nombre de difficultés lors de l'arrivée de nouveaux enfants aux pleurs continus, au regard triste, à l'impossibilité des enfants de s'engager dans les activités... Cela n'est pas sans rappeler les comportements d'enfants vivant leurs premiers jours d'école (Housen & Royen, 2019). Les professionnels de ces lieux ont alors proposé des procédures d'adaptation qui consistaient à séparer les enfants des parents à petites doses : une demi-heure tout seul, puis une heure et ainsi de suite. Cependant, cela ne fut pas probant ; vint alors la mise en place de processus de familiarisation. À la différence d'une séparation graduelle de l'enfant à ses parents, cette familiarisation consiste en la création d'un lien avec le professionnel instauré par l'intermédiaire des parents (Lesage & Masson, 2005). C'est la présence sécurisante de son parent qui permet à l'enfant d'aller à la rencontre de ce nouvel univers.

Dans les établissements scolaires, lorsque des pratiques visant à soutenir l'enfant dans cette découverte sont mises en place (ce qui est rare), il s'agit davantage de périodes d'adaptation pourtant jugées inappropriées dans les lieux d'accueil 0-3 ans ou de pratiques isolées (ONE, 2015). Par ailleurs, les différentes manières de concevoir ces pratiques révèlent plusieurs points d'attention (Housen et al., 2020). Tout d'abord, les pratiques mobilisées qui peuvent être surtout transmissives et unidirectionnelles (de l'école vers les familles) risquent d'induire des relations de type échange d'informations qui n'impliquent qu'un faible niveau d'engagement de la part des acteurs. Ensuite, la mise en œuvre de ce processus de familiarisation est conditionnée à l'intérêt que lui portent les familles

et aux aléas de leur situation (ex. : expérience de lieux d'accueil, fratrie, enfant en situation de handicap, etc.). Cette offre à la demande risque donc de renforcer les inégalités sociales en tenant à distance certains parents (Housen & Pirard, 2021). De plus, ces pratiques semblent être davantage valorisées en début d'année lorsqu'elles sont mises en place au profit d'un plus grand nombre d'enfants ; elles sont alors absentes en cours d'année pour les enfants qui font leur rentrée après la première semaine de septembre. Enfin, un dernier point d'attention concerne l'accueil des enfants et familles allophones. Pour tous, l'entrée à l'école maternelle constitue une entrée dans une culture singulière avec ses règles, ses normes et ses consignes qu'il convient de comprendre. Cependant, pour les enfants et familles allophones, il s'agit en plus d'arriver dans un bain de langage qu'ils maîtrisent peu ou pas et dont ils devront décrypter les codes en s'appuyant presque intégralement sur des moyens non liés à la maîtrise de la langue d'enseignement (Al Jammal, 2020).

« Depuis 2017, plusieurs écoles et communes en Suisse mettent en œuvre une offre de prévention qui s'adresse aux parents ayant des enfants sur le point d'entrer à l'école. Cette offre, appelée ping-pong, a pour but de faciliter cette transition, en proposant des moments d'échanges et des espaces de partage. Lors de huit rencontres, réparties sur une année scolaire, les parents découvrent le monde de l'école, approfondissent leurs connaissances sur des questions éducatives et expérimentent des activités de jeu variées et propices à soutenir le développement de leur enfant. Cette offre s'adresse à tous les parents, soit l'année précédant l'entrée à l'école, soit pendant la première année scolaire. Cependant, elle a été spécialement conçue pour s'adresser aux familles en situation de vulnérabilité sociale ou éloignées

de la culture scolaire. Lors de l'élaboration de l'offre, une attention toute particulière a été apportée au fait d'adapter les contenus du matériel utilisé à la diversité des familles. Les rencontres sont conçues de telle sorte que la participation active et ludique des parents soit au centre, et non la transmission frontale d'informations » (Deshayes, 2023, p. 11-12).

La séparation et les possibilités de relation entre parent et professionnel s'actualisent aussi au moment des transitions quotidiennes : le matin à l'arrivée comme le soir au départ de l'enfant. Ces moments sont parfois délicats et toujours importants. Les conditions d'accueil des parents au quotidien ne sont pas sans conséquences à la fois sur les possibilités d'échanges entre parents et professionnels et sur les possibilités d'observation de l'enfant en classe. Ces moments d'accueil et de retrouvailles peuvent constituer « [...] des micro-événements dans l'interaction, provoqués notamment par les informations que l'on donne ou pas, qui favorisent l'instauration d'un cercle vertueux ou vicieux dans la relation entre l'école et la famille » (Ogay, 2017, p. 347). Notre recherche (Housen et al., 2020) montre que l'accueil quotidien des parents au sein de la classe favorise les activités de collaboration entre parents, professionnels et enfants dans la vie de la classe.

7. Conclusion

Notre analyse de la littérature révèle que la transition à l'école maternelle implique une familiarisation mutuelle entre l'enfant, sa famille et l'école. Plutôt que de se concentrer uniquement sur la préparation de l'enfant, il est essentiel de s'interroger sur la capacité des écoles à répondre aux besoins de tous les enfants, en mettant

l'accent sur la création d'environnements inclusifs et soutenant. Ainsi, au cœur de cette transition se retrouvent les relations écoles-familles. Ces relations ne se limitent pas à des interactions transactionnelles, mais impliquent un engagement actif et réciproque de tous les acteurs, reconnaissant la diversité et l'expertise partagée. En effet, une transition de qualité repose sur la continuité de l'expérience éducative de l'enfant, un accompagnement adapté à la discontinuité, et la construction de liens solides entre tous les acteurs concernés. La reconnaissance de la diversité des perspectives - enfants, parents, enseignants - sur ce qui constitue une transition réussie est essentielle. Cette diversité souligne la nature subjective de l'expérience de la transition et l'importance de ne pas généraliser ou simplifier les expériences et perceptions des différents acteurs.

L'importance des pratiques de transition, telles que les activités de familiarisation, est mise en exergue, soulignant leur rôle dans la facilitation de ce moment de transition. Dans ce cadre, les pratiques de transition, allant de faible à haute intensité, sont identifiées comme essentielles pour accompagner les discontinuités et assurer une continuité éducative adaptée à chaque enfant.

Notre exploration des modèles théoriques pour comprendre ces transitions révèle des perspectives variées et complémentaires. La théorie de la transition de Meleis nous a offert un cadre général pour comprendre les transitions dans la vie humaine, y compris dans un contexte éducatif, en mettant l'accent sur les changements de rôles, d'identités et de capacités. En parallèle, le modèle écologique de Bronfenbrenner et le modèle de Rimm-Kaufman et Pianta ont enrichi notre compréhension en soulignant l'importance des interactions entre les enfants et leur environnement, incluant les influences familiales et scolaires. Ces modèles mettent en lumière la manière

dont les environnements interagissent et affectent le développement de l'enfant. Le modèle de co-construction de Doucet et Tudge a spécifiquement mis en avant le rôle de la collaboration entre les enfants, les familles et les éducateurs dans les transitions éducatives, soulignant l'importance d'un partenariat actif pour une transition réussie. Enfin, la notion de « système compétent » (Urban et al., 2012) nous permet d'envisager une perspective plus globale, en intégrant non seulement les responsabilités individuelles, mais aussi institutionnelles, interinstitutionnelles et politiques. Il souligne l'importance d'une approche systémique et coordonnée pour soutenir efficacement les enfants et leurs familles. Cette approche multimodèle permet une compréhension riche et nuancée des défis et des opportunités associées à ces périodes de transitions dans la vie de l'enfant et de ses parents, en envisageant à la fois les interactions personnelles et le cadre systémique plus large dans lequel elles s'inscrivent.

L'analyse de l'évolution de l'école maternelle, considérée dans son contexte historique, sociopolitique et pédagogique, révèle des tensions entre les aspirations pédagogiques et les pressions scolarisantes. L'approche développementale, centrée sur le jeu et le développement global, et l'approche scolarisante, axée sur la préparation scolaire, représentent deux visions contrastées de l'éducation des jeunes enfants. Au vu de l'âge des enfants accueillis en FW-B, nous plaidons en faveur d'une approche développementale qui est associée à une vision d'un enfant compétent qui permet de soutenir les apprentissages fondamentaux que les enfants font lors de cette période de leur développement.

La transition à l'école maternelle en FW-B est un processus complexe, nécessitant une collaboration étroite et un partenariat respectueux entre enfants, familles, professionnels et décideurs.

Cette analyse théorique pose les bases pour les explorations plus détaillées des articles suivants de la thèse, offrant une compréhension des défis et opportunités de ce processus de première transition scolaire.

8. Articulation des articles

À travers une méthodologie mixte combinant études quantitatives et qualitatives, cette recherche a permis de mettre en lumière les pratiques de transition existantes, leur diversité et les défis associés à leur mise en œuvre.

Le premier article présente un état des lieux des pratiques transitionnelles en FW-B, révélant une utilisation limitée de ces pratiques et soulignant les écarts significatifs entre les attentes institutionnelles et les besoins des enfants. Cette analyse a mis en évidence une dichotomie entre les approches centrées sur le *care* et l'éducation, mettant en lumière les conséquences de la séparation entre les milieux d'accueil et les écoles maternelles. Cette division ne reflète pas la réalité du développement global de l'enfant, qui ne segmente pas son expérience entre le corporel/l'affectif et le cognitif.

Le deuxième article, quant à lui, se concentre sur les pratiques de familiarisation en tant que bases de collaboration entre les écoles et les familles. En étudiant des établissements mettant en œuvre des pratiques transitionnelles variées, il a été possible d'identifier des modèles de collaboration et de familiarisation, allant de l'engagement actif des parents à des approches plus distantes. Cette exploration a révélé des tensions entre les attentes de collaboration

et les pratiques concrètes, montrant comment les perceptions et les actions peuvent diverger.

Le troisième article de cette thèse aborde la dynamique complexe entre « prendre soin » et « scolariser » dans les transitions à l'école maternelle. Cette analyse explore quatre déclinaisons distinctes de cette tension : premièrement, lorsque le « prendre soin » est orienté principalement vers la facilitation des apprentissages scolaires ; deuxièmement, où « scolariser » est envisagé comme un moyen de « prendre soin » de l'enfant, en compensant ce qui est perçu comme des *carences* dans l'éducation familiale ; troisièmement, une situation où « prendre soin » et « scolariser » sont traités de manière parallèle, mais asynchrone, reflétant une séparation des objectifs ; et enfin, un modèle intégré où « prendre soin » et « scolariser » sont envisagés de manière synchrone, sans hiérarchie ni séparation. Cette article souligne l'importance d'une vision où « prendre soin » et « scolariser » sont interconnectés et complémentaires, soulignant ainsi la nécessité d'approches éducatives intégrées pour le développement global des enfants.

Le quatrième et dernier article de cette thèse explore l'impact de la pandémie de COVID-19 sur les pratiques transitionnelles dans les écoles maternelles. Cette période sans précédent a bouleversé les modalités habituelles de collaboration entre les écoles et les familles et a entraîné des changements décisifs dans l'organisation de la vie de classe. L'étude examine comment les défis imposés par la crise sanitaire ont modifié les dynamiques de la relation écoles-familles et la gestion quotidienne de la classe. Par exemple, en FW-B, la nécessité de maintenir les groupes d'enfants séparés a conduit à des repas pris en classe avec l'enseignante, offrant ainsi une continuité dans la prise en charge des enfants, contrairement à la situation habituelle où les enfants se rendent au réfectoire avec d'autres

professionnels. Bien que les interactions en personne aient été limitées, des solutions alternatives, telles que les appels Skype et les conversations téléphoniques, ont permis de maintenir la communication entre les familles et les écoles. Cependant, ces adaptations ont aussi mis en lumière certaines difficultés, en particulier pour l'accueil des nouveaux élèves et l'intégration dans la vie de classe. Cette expérience révèle la nécessité d'une adaptabilité constante dans les pratiques transitionnelles, soulignant l'importance d'approches flexibles et inclusives en période de crise, afin de garantir des transitions efficaces et sensibles aux besoins de tous les enfants. Toutefois, un effet notable et persistant de la pandémie a été le maintien des parents à l'extérieur des murs de l'école, même après la levée des mesures sanitaires. Cette pratique, justifiée initialement par des raisons sanitaires, semble s'être perpétuée sous prétexte de faciliter l'entrée pour tous. Ce phénomène soulève des défis supplémentaires pour l'engagement actif des parents dans la vie scolaire de leurs enfants. Cette situation illustre comment la pandémie a servi, dans certains cas, de prétexte pour éloigner les parents de l'environnement scolaire, mettant en évidence la nécessité d'une réflexion approfondie sur les politiques et pratiques de transition post-pandémie, afin d'assurer des transitions éducatives inclusives et collaboratives pour tous les enfants.

MÉTHODOLOGIE

1. Du vécu individuel à l'élaboration du cadre de recherche

Mon engagement dans cette thèse est ancré dans un contexte sociétal marqué par une attention croissante au secteur de l'Éducation et Accueil des Jeunes Enfants (EAJE), soulignée par divers rapports internationaux (Eurydice, 2018 ; OCDE, 2001 ; OCDE, 2006 ; OCDE, 2009 ; OCDE, 2018 ; OCDE, 2021). Dans cette attention globale pour l'EAJE, la première transition scolaire émerge comme un domaine important de recherche, mais encore insuffisamment exploré en FW-B, malgré son importance reconnue dans la littérature. Cet engagement est également motivé par ma propre expérience en tant que mère, qui m'a confrontée à la complexité des interactions avec le système éducatif et a aiguisé ma curiosité scientifique pour les mécanismes de cette transition. Cette expérience vécue, conjuguée à mon intérêt professionnel pour le soutien au bien-être et au développement des enfants dans ce contexte, oriente mes questionnements vers la capacité du système éducatif à répondre aux besoins spécifiques des plus jeunes. Ainsi, ma démarche de recherche résulte à la fois d'une réflexion personnelle et d'une volonté d'apporter un éclairage scientifique sur les pratiques de transition en FW-B, en réponse à un besoin international de connaissances dans ce domaine.

Reconnaissant l'influence de ma perspective sur cette étude, ma subjectivité n'est pas dissimulée, mais assumée, car elle enrichit la recherche d'une dimension humaine et empathique constituant une ressource pour accéder à la subjectivité des acteurs rencontrés (Bénel & Lejeune, 2009). Ainsi, les résultats présentés dans cette thèse ne sont pas indépendants de ma personne et de mes préoccupations (Olivier de Sardan, 2008), mes expériences

personnelles et professionnelles sur l'école maternelle interviennent dans les résultats produits. Selon Paillé (2011), cette subjectivité est d'ailleurs requise et permet au chercheur « *de s'assumer comme interprète des phénomènes psychosociaux* ». En outre, Weber (1992, cité par Bénel & Lejeune, 2009) souligne que les convictions et la subjectivité du chercheur peuvent renouveler et enrichir les recherches dans leur domaine en introduisant des perspectives innovantes et en questionnant les normes établies. En tenant compte de ma propre expérience en tant que parent confronté à cette première transition scolaire, mon engagement dans cette recherche est également teinté d'une sensibilité aux défis rencontrés par les familles et les professionnels. Cette expérience personnelle enrichit mon interprétation, me permettant d'aborder les pratiques de transition non seulement en tant que chercheuse, mais aussi en tant qu'actrice impliquée et concernée par ces enjeux.

Subjectivité assumée ne veut pas dire non contrôlée. Ainsi, afin d'atténuer les risques de projection de ma subjectivité dans la collecte des matériaux (observations et entretiens) et leur interprétation (Bénel & Lejeune, 2009), j'ai adopté une approche méthodique en tenant un journal de bord (Lejeune, 2019). Ce dernier m'a permis de documenter mes réflexions, mes émotions, ainsi que le développement progressif de mes « hypothèses de moyenne portée » (Lejeune, 2019, p.15) durant les phases de collecte et d'analyse des matériaux. En complément, j'ai maintenu la distance nécessaire grâce à des échanges réguliers avec d'autres chercheurs ainsi que par les nombreux comptes rendus rédigés et consignés dans ce journal de bord tout au long de la recherche. Ces pratiques m'ont permis de favoriser une réflexivité critique et de conserver des traces des choix méthodologiques opérés, contribuant à la rigueur de l'analyse. Mon objectif n'était donc pas d'atteindre une objectivité illusoire, mais de fournir une compréhension nuancée et

contextualisée du processus d'entrée à l'école maternelle, en prenant soin de rendre compte de la diversité des expériences et des perspectives.

2. Démarche et objectifs de recherche

Les données et les matériaux analysés dans cette thèse proviennent d'un projet de recherche (Housen et al., 2019b ; Housen et al., 2020 ; Housen et al., 2022) financé par la FW-B. Le soutien financier de la FW-B confirme l'importance et la pertinence de cette étude au sein du contexte éducatif actuel.

Dans ce contexte spécifique, ma thèse vise deux objectifs principaux : d'abord, identifier les pratiques de transition en FW-B ainsi que les variables qui influencent leur mise en œuvre ; ensuite, comprendre les vécus de professionnels scolaires (enseignantes, puéricultrices, accueillantes extrascolaires et directions) et de parents par rapport à cette première transition scolaire. Pour répondre à ces objectifs, l'étude s'appuie sur une recherche par méthode mixte, combinant une approche quantitative et une approche qualitative (Johnson et al., 2007). Chaque approche a été sélectionnée pour sa capacité à éclairer spécifiquement chaque objectif de recherche : l'approche quantitative pour établir un état des lieux des pratiques existantes en FW-B, et l'approche qualitative pour comprendre les vécus de première transition scolaire des acteurs précités. Ainsi, contrairement à la tendance critiquée par Kenneth Howe (2004) où les méthodes qualitatives peuvent être utilisées de manière auxiliaire et préliminaire, j'ai mobilisé une approche quantitative pour établir un cadre initial de compréhension, qui a ensuite été approfondi et enrichi par une exploration qualitative.

L'analyse des données quantitatives de l'état des lieux a révélé un nombre limité de pratiques de transition (Housen, 2019a ; Housen & al., 2019b), confirmant ainsi la nécessité de poursuivre avec une approche qualitative en vue de comprendre les vécus des différents acteurs précités que les données quantitatives seules ne pouvaient pas complètement révéler.

Les analyses des entretiens et observations, réalisées dans le cadre du volet qualitatif de l'étude, ont révélé des tensions entre les approches de « prendre soin » et de « scolarisation » (Housen et al., 2024), ainsi que dans la gestion des relations avec les familles (Housen & Pirard, 2021), exacerbées par le contexte de la pandémie (Duval et al., 2021). Ces tensions semblent influencer les pratiques de transition à l'entrée à l'école maternelle. Inversement, la nature des pratiques de transition adoptées par les établissements scolaires joue un rôle dans la détermination des possibilités de participation parentale, façonnant ainsi le ton et la qualité des relations écoles-familles. En réponse, la recherche a évolué pour se concentrer davantage sur l'analyse des interactions entre les pratiques de transition et la participation parentale. Des matériaux complémentaires ont été recueillis, incluant des entretiens et des observations non-participantes spécifiquement centrées sur les interactions entre enseignantes et parents. Un entretien compréhensif à visée exploratoire avec un psychopédagogue a également été mené pour amorcer une compréhension de l'organisation de la formation initiale autour des enjeux de cette entrée à l'école maternelle. Parallèlement, une analyse des prescrits relatifs à la formation initiale des enseignants et des professionnels de l'accueil de l'enfance a été réalisée (Housen et al., 2022). Le but était de comprendre comment les relations écoles-familles prennent forme lors de l'entrée à l'école maternelle, en portant attention au sens que les différents acteurs, tant du côté scolaire que des parents,

attribuent à ces interactions. Finalement, l'approche adoptée a permis d'identifier et de comprendre les tensions dans lesquelles les professionnels se trouvent, en explorant comment ces tensions varient selon le contexte et les perceptions individuelles, tout en intégrant les perspectives des parents.

Pour éviter les redondances et maintenir une présentation claire, ce chapitre se concentrera sur l'explicitation méthodologique du volet qualitatif, tandis que la méthodologie du volet quantitatif est abordée dans le premier article de cette thèse (Housen, 2019a).

3. Choix des terrains de recherche

Quatre études de cas contrastés, permettant de documenter et d'analyser de manière approfondie et contextualisée des pratiques et dispositifs de transition, ont été effectuées, d'octobre 2019 à septembre 2020 (Housen et al., 2020). La sélection des établissements a été guidée par leur engagement dans 8 des 21 pratiques proposées dans le questionnaire de l'état des lieux. Ces 8 pratiques ont été choisies de manière à représenter au moins une des pratiques des différentes catégories présentes dans le questionnaire (pratiques de familiarisation, pratiques de collaboration avec les lieux d'accueil, pratiques d'échanges avec les parents, pratiques en lien direct avec les enfants). Sur les 423 établissements ayant participé à la première enquête, seuls 7 établissements ont déclaré la mise en place de ces 8 pratiques. La sélection des 4 établissements s'est basée sur une combinaison de critères incluant l'indice socio-économique (SES), le réseau d'appartenance, la taille, l'environnement (rural vs urbain), le type de classe et la pédagogie mise en œuvre. Cette méthode de sélection des établissements s'appuie sur une démarche inspirée par

l'identification de critères de diversification ou de différenciation de groupes, telle que décrite par Barney Glaser et Anselm Strauss (2010), avec l'objectif de créer un environnement propice à la rencontre de professionnels opérant dans une gamme étendue de conditions.



Province	Réseau	SES	Taille	Milieu	Type de classe	Pédagogie
Bruxelles	Libre non confessionnel	Élevé	Moins de 100 enfants	Urbain	Accueil/1 ^{re}	Freinet
Bruxelles	Communal	Faible	Plus de 100 enfants	Urbain	Accueil/1 ^{re}	Traditionnel
Liège	Libre confessionnel	Élevé	Plus de 100 enfants	Rural	Accueil	Traditionnel + Montessori
Luxembourg	Libre confessionnel	Élevé	Moins de 100 enfants	Rural	Accueil/1 ^{re}	Traditionnel

Tableau 1 Caractéristiques des établissements

En tenant compte de la diversité et de la complexité des contextes dans lesquels se déploient les pratiques de transition, l'approche visait spécifiquement à révéler les mécanismes et les interactions qui façonnent l'expérience éducative. Chaque établissement sélectionné est considéré comme un terrain de recherche unique, offrant une perspective singulière sur les pratiques de transition, et contribuant à une compréhension nuancée et contextualisée des enjeux entourant l'entrée à l'école maternelle. La dernière étape de sélection fut l'obtention de l'accord des directions et des professionnelles des classes d'accueil à participer à l'ensemble de la démarche (observations et entretiens). Celles-ci ont toutes d'emblée accepté. Cet accord, plutôt enthousiaste, était de bon augure dans le sens où le travail de recherche suppose non seulement l'accord d'une présence soutenue et la participation à plusieurs entretiens,

mais aussi la construction d'une relation de confiance (Housen et al., 2020).

4. Collecte des matériaux

Durant la période de collecte des matériaux, s'étendant de 2019 à 2022, j'ai employé une diversité de méthodes complémentaires de collecte, adaptées à la complexité de l'approche méthodologique requise. Pour chaque étude de cas, j'ai mené avec l'aide de deux étudiantes (i) des entretiens avec les professionnels et les parents concernant leur vécu de la première transition scolaire, (ii) des observations non-participantes et enfin (iii) des analyses de documents officiels (textes légaux et référentiels) et de communications internes des établissements (projets d'établissement, ROI, informations publiées sur les sites internet des établissements, documents distribués aux parents). L'une des deux étudiantes étant trilingues (anglais, arabe et français), elle a pu réaliser des entretiens avec des parents non francophones. En plus de ces études de cas, j'ai mené avec l'aide de mon collègue Christophe Genette et d'une étudiante, trilingue également (anglais, français et italien), des entretiens complémentaires d'autres participants (enseignantes, direction et parents) ne faisant pas partie des études de cas, mais permettant d'explorer des questions de recherche spécifiques. Ces entretiens complémentaires ont été guidés par les hypothèses de moyenne portée identifiées lors de l'analyse initiale des données. Notons que ces deux étudiantes trilingues ont collaboré à ma recherche dans le cadre de leur mémoire. Tous ces matériaux ainsi que les réflexions qu'ils suscitent sont consignés dans un journal de bord de recherche.

Un recueil de documents et de diverses traces a été réalisé dès le démarrage de l'investigation de terrain et s'est poursuivi par la consultation de sites internet, la lecture et l'analyse des projets d'établissements, règlements d'ordre intérieur et documents transmis aux parents. Ce recueil m'a permis de mieux comprendre le contexte dans lequel s'établissent ces relations écoles-familles. Avant de mener les entretiens spécifiques à chaque établissement, j'ai trouvé particulièrement utile de réviser les documents récoltés pour pouvoir relancer les parents sur des outils qu'ils n'avaient pas mentionnés d'emblée, mais qui avaient été utilisés par les établissements.

De septembre 2019 à mars 2020, j'ai réalisé dix journées d'observations non participantes de tous les moments de la journée dans les quatre établissements, de l'arrivée du premier enfant au départ du dernier enfant de la classe d'accueil : ce qui inclut les arrivées et départs à la « garderie », les arrivées et départs à l'accueil du matin en classe, les retrouvailles de fin de journée, jeux libres, rituels en grand groupe, ateliers dirigés ou non, collation, récréation, repas et sieste. J'ai également observé des moments en lien avec l'entrée d'un nouvel enfant tels que des moments de familiarisation, des visites d'établissements ou des moments d'échange organisés avec les parents dans chaque établissement participant. Lors de ces observations, j'ai pris place avec mon bloc-notes dans un endroit qui me permettait d'avoir une vue dégagée sur les enfants tout en me faisant la plus discrète possible. Il ne s'agissait pas pour moi de nier ou de stimuler les sollicitations des enfants, mais plutôt de veiller à ne pas les encourager ou les prolonger. Ces observations non participantes, étalées sur une longue période, ont joué un rôle crucial dans l'établissement d'une relation de confiance avec les professionnels, en particulier les enseignantes et les puéricultrices. Cette confiance s'est bâtie progressivement, permettant de diminuer

les réticences liées à ma présence extérieure, et facilitant une ouverture et une communication plus libre de leur part, sans crainte de jugement. Mon implication régulière sur le terrain a également favorisé l'obtention d'accords pour des entretiens avec les parents, soulignant l'importance du contact direct pour comprendre les expériences familiales. Bien que formée à l'instrument de mesure de la qualité des interactions *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) de Pianta et ses collègues (2008), j'ai choisi de ne pas l'utiliser formellement. Cette décision visait à éviter toute perception évaluative de la part des enseignants, ce qui aurait pu nuire à la construction de la confiance nécessaire pour mes observations. De plus, l'utilisation de cet instrument aurait pu entraver ma posture compréhensive, centrée sur l'écoute et la compréhension des expériences des participants sans les juger. Néanmoins, la connaissance des indicateurs du CLASS a influencé ma sensibilité lors des observations me permettant de prêter une attention aux interactions entre professionnels et enfants, sans pour autant procéder à une évaluation des pratiques observées. Dans un souci de transparence, j'ai partagé avec les professionnels les notes d'observation remises en ordre et dactylographiées. Ce choix a probablement consolidé cette relation de confiance. Ces observations ont également servi de fondement pour les entretiens ultérieurs, encourageant une réflexion ouverte et constructive autour des pratiques observées.

Dans le cadre de cette étude, j'ai combiné des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2018) avec les professionnels et des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2011) avec les professionnels et les parents pour comprendre le sens des pratiques de transition mobilisées et le vécu de cette première transition scolaire ainsi que des relations entre professionnels et familles qui émergent. J'ai conduit ces entretiens, impliquant un éventail d'acteurs – directions,

enseignants, puéricultrices, accueillantes extrascolaires, et parents – en adoptant une posture émique qui valorise le savoir spécifique et contextualisé des acteurs rencontrés (Balard et al., 2016 ; Kaufmann, 2011 ; Lejeune, 2019). Conformément à une démarche itérative, un guide d’entretien évolutif en fonction des nouvelles questions que l’analyse a soulevées a orienté les discussions, permettant d’explorer les thèmes essentiels tout en restant ouvert à l’identification d’objets de discussion inattendus. Tous ces entretiens ont fait l’objet d’un enregistrement audio permettant ainsi de les retranscrire intégralement et de faciliter leur analyse détaillée et approfondie. L’enregistrement audio m’a également permis de me libérer d’une prise de notes intensive qui m’aurait empêchée d’être dans l’écoute active nécessaire et de faire des relances permettant d’accéder au sens que les acteurs donnent à leurs pratiques. La durée des entretiens a varié de 40 à 180 minutes, s’adaptant aux besoins de la discussion et permettant aux participants de soulever des points additionnels en fin d’entretien. Cette démarche a été enrichie par l’enregistrement de conversations plus informelles, consenties par les acteurs, lorsque cela était faisable. Pour les échanges informels non planifiés où l’enregistrement n’était pas possible, j’ai veillé à conserver des traces détaillées de ces interactions dans mon journal de bord, assurant ainsi une documentation complète et fidèle.

Comme préconisé par Christophe Lejeune (2019), j’ai organisé des restitutions des résultats pour affiner, préciser, corroborer, nuancer les découvertes de la recherche avec les participants intéressés. Conformément aux principes de la méthode par théorisation ancrée, j’ai orienté cette étape non pas comme une simple conclusion, mais comme une opportunité heuristique, utilisant activement les réactions et les questions des participants pour enrichir ma compréhension théorique. Les contraintes sanitaires ont empêché les rencontres inter-établissements initialement prévues, une seule

session de restitution auprès des professionnels en intra-établissement a pu être organisée, aboutissant à des discussions enrichissantes en présence de différents professionnels (le directeur, l'enseignante, l'accueillante extrascolaire et une collègue n'ayant pas participé, mais intéressée par ce retour). Des restitutions individuelles auprès de trois enseignantes et quatre parents ont également été réalisées. Ces sessions intra-établissement et individuelles ont été complétées par une présentation lors d'une journée de formation, où des professionnels (directions, enseignants, assistantes, accueillantes extrascolaires, psychomotriciens et formateurs) n'ayant pas participé aux entretiens initiaux ont pu exprimer leurs points de vue. Cette confrontation des analyses réalisées à de nouveaux professionnels a démontré la portée plus générale des résultats produits à partir des témoignages recueillis auprès des 21 professionnels rencontrés. Cette étape de la recherche a permis de mettre en évidence de nouvelles significations de points de tension identifiés lors des entretiens individuels, enrichissant notre compréhension des dynamiques en jeu. Par exemple, initialement, il semblait que la crainte d'être jugé par les parents poussait les enseignantes à garder leurs portes fermées pour éviter tout malentendu. Cependant, lors d'un entretien de restitution, une enseignante a exprimé que pour elle, cette même crainte l'incitait à agir de manière opposée : elle ouvrait sa porte pour s'assurer que les parents comprenaient bien le sens des pratiques mises en place, afin de prévenir tout jugement erroné. Ce type d'exemple a souligné l'importance de ne pas supposer une uniformité dans les réactions des professionnels.

5. Les participants

La sélection des participants pour les études de cas s'est fait de manière exploratoire, incluant des parents dont les enfants avaient entamé leur première année scolaire lors de l'année académique en cours, ainsi que des professionnels directement concernés par l'entrée à l'école maternelle, tels que les enseignants de classes accueillant les enfants de 2,5 ans, les puéricultrices, les directions, et les accueillantes extrascolaires.

5.1 Les professionnels

Les participants professionnels rencontrés sont tous directement concernés par l'entrée à l'école maternelle tout en exerçant différentes fonctions : direction, enseignant, puéricultrice, accueillante extrascolaire. Au total, 21 professionnels ont été rencontrés dont 12 sont issus des études de cas. Les 9 autres professionnels proviennent de deux écoles situées en région bruxelloise et de deux écoles de la région liégeoise.

Ces neuf participants additionnels ont été rencontrés afin de répondre aux hypothèses de moyenne portée identifiées lors des premières analyses permettant d'approfondir ma compréhension du phénomène à l'étude. J'ai spécifiquement ciblé des participants présentant un profil correspondant aux besoins identifiés de la recherche. Ainsi, des entretiens ont été menés avec deux enseignantes travaillant en pédagogie active pour explorer l'hypothèse selon laquelle ces contextes favorisent la participation parentale. Une autre enseignante a été rencontrée pour comprendre les motivations de conserver les pratiques de mise à distance des parents après la levée des restrictions sanitaires. Trois autres

enseignantes, une puéricultrice et une direction ont été impliquées via les travaux de mémoire d'une étudiante, apportant des informations complémentaires par rapport aux pratiques de collaborations contrastées entre la puéricultrice et les enseignantes, et par rapport à la situation particulière d'une enseignante qui a invité les parents dans sa classe, divergeant des pratiques de ses collègues. Enfin, une enseignante débutante et intérimaire a été choisie pour son exposition préalable aux enjeux de la recherche pendant ses études et les difficultés de transférer cette sensibilité acquise en formation en pratiques sur le terrain. Ces entretiens ciblés ont permis de répondre aux questions de recherche évoluant au fur et à mesure de l'avancement de l'étude, en enrichissant notre compréhension des dynamiques en jeu.

La présentation des participants est ici associée aux caractéristiques des établissements dans lesquels ils travaillent. Bien que les caractéristiques des établissements associés aux études de cas aient déjà été présentées, je les reprends ici de manière à offrir une vue d'ensemble sur la diversité des établissements dont sont issus les professionnels rencontrés. Une description détaillée des participants et de leur établissement scolaire est disponible dans le tableau ci-dessous.

Province	Milieu	Indice SES	Accueil des familles	Statut professionnel	Formation	Ancienneté au sein de la classe	Type de classe	Type de pédagogie	Nombre d'enfants
Province de Luxembourg	Rural	Élevé	À l'entrée de la classe	Enseignante	Baccalauréat section préscolaire	9 ans	Accueil/1 ^{re}	Traditionnel	26
				Puéricultrice	CESS 7 ^e professionnel option puériculture	13 ans	Accueil/1 ^{re}		
				AES	CESS 7 ^e professionnel service aux personnes	7 ans	/		
				Direction	Baccalauréat section primaire Formation de direction	4 ans			
Province de Bruxelles-Capitale	Urbain	Élevé	Dans la classe pendant l'accueil du matin et lors d'activités ponctuelles en classe	Enseignante	Baccalauréat section préscolaire	42 ans	Accueil/1 ^{re}	Freinet	17
				Puéricultrice	CESS 7 ^e professionnel option puériculture	6 mois			
				Direction	Baccalauréat section primaire Formation de direction	6 ans	/		
Province de Bruxelles-Capitale	Urbain	Faible	À la barrière de la cour de récréation sauf le 1 ^{er} septembre	Enseignante	Baccalauréat section préscolaire	3 ans	Accueil/1 ^{re}	Traditionnel	24
				Direction	Baccalauréat section primaire Formation de direction	4 ans	/		
Province de Bruxelles capitale	Urbain	Moyen	À l'entrée de la classe	Enseignante	Baccalauréat section préscolaire	5 ans	Accueil/1 ^{re}	Traditionnel	18
			À l'entrée de la classe	Enseignante	Baccalauréat section préscolaire	11 ans			20
			Dans la classe	Enseignante	Baccalauréat en ergothérapie + Baccalauréat section	6 ans			22

					préscolaire				
			/	Puéricultrice	CESS 7 ^e professionnel option puériculture	5 ans	3 classes d'accueil/1 ^{re}		/
			/	Direction	Baccalauréat section primaire Formation de direction	8 ans	/		
Province de Bruxelles-Capitale	Urbain	Moyen	Dans la classe pendant les moments d'accueil et de retrouvailles + lors d'activités ponctuelles en classe ou en accompagnement d'activités à l'extérieur	Enseignante	Baccalauréat section préscolaire	35 ans	Accueil/1 ^{re} 2 ^e /3 ^e	Active	43
				Enseignante	Baccalauréat section préscolaire + Master en sciences de l'éducation	4 mois			
Province de Liège	Rural	Élevé	À la porte de la classe	Enseignante	Baccalauréat section préscolaire	15 ans	Accueil	Traditionnel + Montessori	20
			/	Puéricultrice	CESS 7 ^e professionnel option puériculture	24 ans	/		
			/	Direction	Baccalauréat section primaire Formation de direction	12 ans			
Province de Liège	Rural	Élevé	À la barrière de la cour de récréation dès le 1 ^{er} jour	Puéricultrice (qui a sa propre classe)	CESS 7 ^e professionnel option puériculture	27 ans	Accueil	Traditionnel	15
Province de Liège	Urbain	Moyen	À la barrière de la cour de récréation	Enseignante	Baccalauréat section préscolaire + Master en sciences de l'éducation	3 semaines	Accueil/1 ^{re}	Traditionnel	17

Tableau 2 Description des établissements et des professionnels

5.2 Les parents

L'ensemble des parents des quatre études de cas initiales ont été invités à participer aux entretiens à l'aide d'un document distribué dans les malles des enfants, traduit en arabe et en anglais par l'étudiante mémorante, pour assurer la compréhension du plus grand nombre. Cette démarche répond également à une précaution éthique : donner à chaque parent le droit à la parole et favoriser l'accessibilité aux informations de l'étude. J'avais initialement planifié de rencontrer trois parents par étude de cas au cours de l'année académique 2019-2020. Toutefois, la pandémie a significativement perturbé ces entretiens, principalement parce que les observations non participantes et les entretiens avec les professionnels avaient été prioritaires afin de bien comprendre le contexte. En conséquence, j'avais programmé les entretiens avec les parents pour la seconde moitié de l'année, qui a été affectée par les restrictions sanitaires. Plusieurs parents avaient pourtant accepté de participer via le document distribué dans les malles des enfants. Toutefois, lors des contacts téléphoniques ultérieurs pour confirmer les entretiens, beaucoup ont décliné, souvent en raison des contraintes et des préoccupations accrues liées à la pandémie. En conséquence, seuls 7 entretiens de parents ont été réalisés à partir de ces études de cas : 3 dans l'école située en province du Luxembourg, 2 dans l'école en contexte multiculturel située en région bruxelloise, 1 dans l'école de la région liégeoise et un dernier dans l'école à pédagogie Freinet, également située en région bruxelloise.

D'autres parents ont été sollicités pour enrichir la compréhension des hypothèses de moyenne portée identifiées lors des analyses initiales. Afin de diversifier les perspectives, deux pères ont été interviewés, car jusqu'alors seules des mères avaient été

rencontrées. Par ailleurs, pour comprendre les effets de la mise à distance des parents imposée par la pandémie, y compris après la levée des restrictions sanitaires, une mère ayant directement vécu cette situation a été interviewée. Enfin, une maman fréquentant une école activement engagée dans la mise en place de pratiques encourageant la participation parentale a également été incluse pour comprendre l'influence de ces initiatives sur son vécu en tant que parent d'un enfant venant de réaliser sa première rentrée scolaire.

Une description détaillée du profil de ces onze parents est présentée dans le tableau ci-dessous.

Pseudonyme	Âge	Situation familiale	Nombre d'enfants	Place de l'enfant concerné dans la fratrie	Langue parlée à la maison	Caractéristique géo et socioéco de l'établissement scolaire fréquenté	Vécu de l'entrée à l'école
Salma	40	En couple	3	3	arabe	Région bruxelloise, population multiculturelle	Bien vécu
Kadija	33	En couple	2	1	arabe	Région bruxelloise, population multiculturelle	Bien vécu
Lola	35	En couple	3	2 et 3 ^e (des jumeaux)	français	Région luxembourgeoise, population favorisée	Bien vécu
Fanny	35	En couple	1	1	français	Région luxembourgeoise, population favorisée	Bien vécu
Catherine	28	En couple	2	1	français	Région luxembourgeoise, population favorisée	Bien vécu
Cécilia	37	En couple	1	1	français	Région luxembourgeoise, population favorisée	Mal vécu
Aude	31	En couple	2	1	français	Région liégeoise, population favorisée	Mal vécu
Delphine	40	En couple	1	1	français	Brabant wallon, population favorisée, école Freinet	Bien vécu
Marc	40aine	En couple	3	3	français	Région liégeoise, population plutôt favorisée	Bien vécu
Amina	35-40	En couple	3	2	français	Région liégeoise, population plutôt défavorisée	Mal vécu pour l'ainée, bien pour la seconde
Antoine	45	En couple	5	5	Français/arabe	Région bruxelloise, population favorisée	Mal vécu
Stéphanie	38	En couple	1	1	français	Région liégeoise, population favorisée	Mal vécu

Tableau 3 Profil des parents

6. Analyse des matériaux

Pour analyser ces matériaux, je me suis inspirée de la méthode par théorisation ancrée, telle que développée par Barney Glaser et Anselm Strauss (2010) et formalisée par Christophe Lejeune (2019), car elle se caractérise par la conceptualisation des matériaux empiriques permettant d'arriver à une compréhension de l'objet d'étude (Glaser & Strauss, 1967 ; Lejeune, 2019). Elle vise « à générer inductivement une théorisation au sujet d'un phénomène culturel, social ou psychologique, en procédant à la conceptualisation et la mise en relation progressive et valide de données empiriques qualitatives » (Paillé, 2021, p. 184). Le processus inductif favorise une immersion dans le matériau, permettant ainsi l'identification systématique et l'analyse des dimensions clés et de leurs interrelations, issues directement du terrain. La profondeur d'analyse qu'elle offre répond parfaitement aux objectifs de cette étude, permettant une exploration détaillée des perspectives des acteurs sans me limiter à des hypothèses préétablies. En outre, le processus itératif de cette méthodologie alternant entre la collecte et l'analyse des matériaux m'a permis d'ajuster continuellement la collecte des matériaux en fonction des dimensions obtenues par l'analyse. Ainsi, ce choix méthodologique guide à la fois l'analyse et la collecte des matériaux. La pertinence de la méthode par théorisation ancrée pour mon étude est d'autant plus marquée que Barney Glaser et Anselm Strauss, ses fondateurs, ont eux-mêmes mobilisé cette méthodologie pour l'étude des transitions dans leur ouvrage *Status Passage* (Glaser & Strauss, 1971). Cette utilisation historique par ses créateurs pour explorer comment les individus traversent différents statuts sociaux dans divers domaines de la vie renforce la validité de cette méthode pour analyser les dynamiques spécifiques entre les acteurs éducatifs lors de cette première transition scolaire.

7. Défis méthodologiques et appropriation de nouvelles compétences

L'un des principaux défis rencontrés durant cette recherche a été l'appropriation de la méthode d'analyse par théorisation ancrée, qui n'avait pas été abordée durant ma formation de master. Cette méthode s'est avérée essentielle non seulement pour l'analyse des matériaux, mais également pour me permettre de maintenir une posture compréhensive nécessaire à l'interprétation de la complexité des situations éducatives (Garnier & Rayna, 2021). Dans le domaine des sciences de l'éducation, dominé par une approche normative et évaluative (Crahay et al., 2019), adopter une telle posture représente un défi considérable. La tendance à privilégier des cadres théoriques basés sur des approches déductives et des preuves établies peut restreindre l'ouverture nécessaire à une compréhension profonde des matériaux. De plus, l'attente fréquente de recommandations prescriptives, tant de la part des commanditaires de la recherche que des professionnels en quête de conseils ou de solutions immédiates, place le chercheur dans une posture prescriptive peu compatible avec l'objectif de compréhension nuancée inhérent à une approche qualitative (Pirard, 2021). Pour maintenir une posture compréhensive durant mes observations et entretiens, j'ai régulièrement invité les participants à partager leurs propres pensées en posant la question : « Et toi, qu'en penses-tu ? » Cette approche n'était pas tant une incitation à la réflexion personnelle que le moyen de clarifier la nature non prescriptive de ma démarche, facilitant ainsi un dialogue ouvert et contribuant à établir un climat de confiance. Ce besoin de maintenir une posture compréhensive a été particulièrement souligné par un événement lors duquel une enseignante, ayant participé à l'étude pendant un an, m'a demandé mon avis sur un carnet qu'elle avait préparé pour faciliter

l'intégration des nouveaux élèves. J'ai suggéré d'inclure une photo des toilettes pour montrer toutes les parties de la classe, un lieu important pour les jeunes enfants. Cependant, elle a ajouté une photo des toilettes avec les portes fermées, ce qui ne permettait pas une visualisation pour les enfants. Cet exemple m'a fait prendre conscience des risques de dériver vers une posture prescriptive, et de l'importance de maintenir une posture compréhensive, qui encourage la construction de sens. Cet incident m'a aussi servi d'apprentissage, révélant mes propres erreurs et soulignant l'importance de continuer à développer une réflexion critique sur ma posture en tant que chercheur. Cela témoigne non seulement de mon cheminement dans l'appropriation de cette approche, mais aussi de la nécessité d'une vigilance constante pour éviter de glisser vers une posture prescriptive.

Ainsi, ce choix méthodologique n'est pas seulement une nécessité technique ; il revêt également une dimension éthique importante (Garnier & Rayna, 2021). Cette posture permet de respecter la complexité des expériences individuelles et de comprendre les perspectives des participants sans les réduire à de simples sujets d'étude. La collaboration avec d'autres chercheurs et la création d'espaces de dialogue ont été essentielles pour surmonter ce défi. Ces espaces constituent une ressource précieuse (Bednarz et al., 2021) permettant de confronter diverses interprétations (Hanique et al., 2007), de stimuler un dialogue interne et d'offrir une distance critique par rapport aux jugements et cadres référentiels. Il importe de s'assurer que cette collaboration ne dérive pas vers une connivence qui pourrait confirmer les biais existants et s'éloigner de la posture compréhensive visée.

CHAPITRE 1

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

Marie Housen

1. 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 Fédération Wallonie-Bruxelles (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.

1.1 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 habiletés 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 déterminée, vont donc s'inscrire à long terme dans le parcours de vie de la personne.

1.2 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-Guétette, 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 socioaffectif que scolaire (April, Lanaris, Sinclair, Gesuale & Bigras, 2015). Sur un plan socioaffectif, 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.

1.3 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 ».

1.4 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,

jours 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).

1.5 La transition en Fédération Wallonie-Bruxelles

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 socio-économiques 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).

2. Méthodologie

2.1 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. 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,

¹ Un établissement scolaire peut comprendre une ou plusieurs implantations.

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 trois catégories sont représentées à proportion égale au sein de l'échantillon.

2.2 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.

2.2.1 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.

2.2.2 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 extrascolaire, 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 prérequisées 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.

2.3 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'occurrences des pratiques transitionnelles mises en œuvre.

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

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

3. Résultats

3.1 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 contrats 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.

3.2 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 ?

3.3 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.

3.3.1 La préparation de l'école

Pour les enfants non porteurs de handicap, avec une moyenne de 3,72 et un écart-type 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 ».

3.3.2 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'opinions encore plus grande (écart type = 1,67).

3.4 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.

<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

Tableau 2. Fréquences des attentes d'un enfant « prêt »

« 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).

3.5 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).

	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

Tableau 3. Moyennes et écart-types des pratiques transitionnelles

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. Pratiques déclarées

3.5.1 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 ».

3.5.2 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.

3.5.3 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 ?

3.6 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 quarts 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, ...

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

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

Existe-t-il un lien entre d'une part la perception qu'ont les professionnels des enfants et d'autre part la mise en place de pratiques transitionnelles ? Pour répondre à cette question, une analyse corrélacionnelle entre les sentiments perçus et les quatre sous-échelles des pratiques transitionnelles a été réalisée.

	<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

Tableau 6. Corrélacions entre les perceptions et quatre types de pratiques transitionnelles

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.

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.

3.7 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.

	<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

Tableau 7. Corrélations entre les conditions et la mise en place de pratiques transitionnelles

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 (c.f. tableau 8).

	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

Tableau 8. Analyse de variance entre les indices SES par rapport à la mise en place de pratiques transitionnelles

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.

4. Discussion

4.1 Tous égaux face à la rentrée ?

4.1.1 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* » (Brougère, 2015, p. 48).

4.1.2 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.

4.2 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.

4.3 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 socioculturels et économiques défavorisés, les familles en situation de précarité ou issues de l'immigration y sont sous-représentées. 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 familier 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 ?

4.4 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.

5. 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), organisationnel et institutionnel 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 apparait 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.

6. 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.
- Brougère, G. (2015). Le *care* à l’école maternelle, une approche culturelle et comparative. Dans S. Rayna et G. Brougère (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*, 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-Gu ette, D. (1996). De la maison à l' cole : Une transition pour les enfants, un partenariat pour les parents et les enseignants. *Psychologie préventive*, 29,20-30.
- OCDE. (2006). Petite enfance grands défis II. Editions OCDE.
- 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' cole 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., & Vandebroek, M. (2016). The (in)convenience of *care* in preschool education: examining staff views on *educare*. *Early Years*, 1-15.

CHAPITRE 2

Les pratiques transitionnelles lors de l'entrée à l'école « maternelle »³ : les bases d'une collaboration école-familles ?

Marie Housen & Florence Pirard

³ Terme utilisé en Belgique signifiant préprimaire ou préscolaire.

1. Introduction

Les recherches sur les effets positifs et la nécessité de construire une collaboration école-familles font largement consensus. L'entrée à l'école maternelle, premier point de rencontre entre la famille et l'école, constitue un moment charnière en vue de poser les bases d'une collaboration durable (Kherroubi, 2008). Les pratiques mises en œuvre lors de cette entrée peuvent créer un maillage, qui favorise la création d'un lien de confiance entre les parents et les professionnels (Dunlop, 2017). La mise en place de telles collaborations repose sur des pratiques transitionnelles dénommées dans la littérature « de haute intensité » (pratiques personnalisées, impliquant les familles et favorisant la communication entre les différents partenaires) en comparaison des pratiques transitionnelles « de basse intensité » (pratiques générales, impersonnelles) (Pianta et al., 1999). Les pratiques de haute intensité mises en œuvre avant la rentrée, bien que considérées comme les plus efficaces, particulièrement en termes de collaboration, sont aussi celles qui sont les moins utilisées (Pianta et al., 1999). Parmi celles-ci, on relève notamment les pratiques de familiarisation progressive, très répandues dans les lieux d'accueil de la petite enfance et dont l'importance n'est plus à démontrer (Jardiné, 1992) et les collaborations entre ces lieux et l'école, en concertation avec les familles (Ruel et al., 2008).

Lorsque ces pratiques sont pensées non pas « pour », mais « avec » les familles et les enfants, elles créent les conditions favorables à une compréhension mutuelle des modes de fonctionnement de chacun (parent, enfant, professionnels) (Dockett et al., 2017) permettant alors de valoriser la culture première de l'enfant selon un processus d'ajustement mutuel (Fabian & Dunlop, 2007) en évitant les risques

de normalisation du rôle parental qui ferait de la culture scolaire la seule légitime (Brougère 2010 ; Conus, 2017 ; Garnier & Larivée, 2014). Malheureusement, leur mise en œuvre sur le terrain pose très souvent problème (Garnier & Rayna, 2019) et les collaborations entre parents et professionnels ne se focalisent alors que sur l'évaluation de l'élève, et ce dès le plus jeune âge (Francis, 2013). De plus, l'institutionnalisation de la participation des parents peut induire des attentes supplémentaires de l'école vis-à-vis des parents. Selon Périer (2005, p.79), « [...] l'école exige un travail d'acculturation de la part des parents de milieux populaires contraints, s'ils veulent obtenir quelque reconnaissance de la part des enseignants, de se soumettre à ce régime de participation et d'interactions, à des codes et règles tacites dont ils ne sont guère familiers ».

La littérature et les études déjà réalisées montrent donc qu'il y a un double discours autour de cette première transition vers l'école : à la fois celui de l'importance de pratiques transitionnelles et celui des risques qu'elles peuvent générer malgré les bonnes intentions initiales. À partir du cas de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) (partie francophone de la Belgique) où la question de la transition lors de l'entrée à l'école maternelle est devenue une priorité politique, cet article développe une analyse critique centrée sur la recherche de leviers pour la mise en place d'une collaboration, dans un contexte où les pratiques transitionnelles sont une problématique émergente.

1.1 La transition en Fédération Wallonie-Bruxelles

En FW-B, l'effet de discontinuité provoqué par l'entrée à l'école maternelle est d'autant plus fort que cette entrée a lieu relativement

tôt (deux ans et demi). Même si l'enfant a fréquenté un lieu d'accueil au préalable, cette discontinuité peut provoquer une rupture. Le système divisé de l'offre des services d'accueil et d'éducation, 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, se caractérise par des différences importantes d'encadrement (qualifications, ratio), d'organisation spatiotemporelle et de curriculum (anonyme, 2017). De plus, cette transition ne fait à l'heure actuelle l'objet d'aucune guideline, contrairement à d'autres pays ou régions comme le Québec par exemple. Elle est seulement inscrite depuis peu dans les priorités politiques possibles, comme en témoigne la nouvelle déclaration de politique communautaire⁴ (2019) qui pointe l'importance de « veiller à une meilleure transition [...] entre l'accueil de la petite enfance et l'enseignement maternel et mener une réflexion pour améliorer le continuum entre le préscolaire et le scolaire (0-6 ans) » et de « réduire la taille des classes d'accueil [...] afin d'accompagner au mieux les élèves qui éprouvent des difficultés » (pp. 5-6). Ceci montre une reconnaissance du fait que l'entrée à l'école maternelle peut être difficile et nécessite un encadrement spécifique. Dans un tel contexte, l'organisation de cette transition, en collaboration avec les familles, constitue un enjeu majeur.

Dans les faits, deux instances formalisées seulement permettent aux parents de participer à la vie de l'école : le Conseil de Participation et l'Association de Parents. Les collaborations se construisent donc surtout dans les interactions quotidiennes et informelles entre les parents et les professionnels scolaires (moment d'accueil et de

⁴ Il s'agit de la déclaration des intentions du gouvernement pour cette législature.

retrouvailles, par exemple). Cependant, l'appropriation de ces formes de participation formelles ou informelles est inégale entre les familles (Périer, 2005). Cette demande d'interaction ne va pas de soi et nécessite la mise en place de conditions, de pratiques qui invitent à la construction de ces collaborations tant attendues et pourtant peu explicitées dans les textes officiels.

1.2 Méthodologie

Pour appréhender la situation actuelle et comprendre les ressorts des pratiques transitionnelles et de leur mise en œuvre, une recherche est menée depuis 2018 avec le soutien de la FW-B, selon une méthode mixte qui combine approches quantitative et qualitative.

En premier lieu, une étude réalisée par questionnaire auprès des professionnels (directions, enseignants et assistantes) a permis d'établir un état des lieux des pratiques transitionnelles lors de l'entrée à l'école maternelle en FW-B (anonyme, 2019). 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 et al., 2013) : « *Questionnaire sur les pratiques de transition vers le préscolaire* ». Ce questionnaire a fait l'objet d'une adaptation au contexte de la FW-B et a été complété 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. In fine, les deux questionnaires étaient constitués de questions fermées, type échelle de Lickert, qui ont fait l'objet de traitements statistiques (analyses corrélationnelles et de variances)

et de questions ouvertes dont les réponses ont fait l'objet d'analyse de contenu thématique.

Ensuite, une étude multicas analyse, dans une visée compréhensive, les pratiques effectivement mises en œuvre ainsi que le sens et les significations qui leur sont donnés par les acteurs concernés (professionnel·le·s, parents, indirectement enfants) dans quatre établissements aux profils contrastés (établissements accueillant une population de faible niveau socio-économique vs haut niveau socio-économique, grandes écoles vs petites écoles, écoles rurales vs écoles urbaines...) qui peuvent être considérés comme novateurs au vu du nombre et de la nature des actions mises en avant dans l'enquête. Cette étude repose sur les réponses obtenues au questionnaire version « parent » – adapté du questionnaire mis au point par l'équipe québécoise (Ruel et al., 2013) –, les scripts institutionnels, les observations non participantes régulières en classe durant une année scolaire et les entretiens avec des professionnels et des parents. Les données ainsi recueillies ont été analysées en s'inspirant de l'analyse par théorisation ancrée (Lejeune, 2014).

1.3 Caractéristiques des écoles participantes

Les données de la première étude proviennent de réponses obtenues auprès d'un échantillon représentatif de 423 établissements scolaires de la FW-B. Les écoles participantes de la seconde étude viennent de quatre écoles dont voici les caractéristiques principales :



Province	Réseau	SES	Taille	Milieu	Type de classe	Pédagogie
Bruxelles	Libre non confessionnel	Élevé	Moins de 100 enfants	Urbain	Accueil/1 ^{re}	Freinet
Bruxelles	Communal	Faible	Plus de 100 enfants	Urbain	Accueil/1 ^{re}	Traditionnel
Liège	Libre confessionnel	Élevé	Plus de 100 enfants	Rural	Accueil	Traditionnel + Montessori
Luxembourg	Libre confessionnel	Élevé	Moins de 100 enfants	Rural	Accueil/1 ^{re}	Traditionnel

2. Résultats

2.1 Peu de pratiques transitionnelles

Malgré l'intérêt exprimé par les participants pour les questions de transition, les résultats de l'enquête montrent que, sur les 21 pratiques transitionnelles possibles (courrier-type envoyé à tous les parents, pratiques de familiarisation durant les premiers moments d'entrée, collaborations avec les milieux d'accueil, etc.), les professionnels déclarent en utiliser seulement 10 en moyenne. Ces pratiques sont le plus souvent peu individualisées et mises en place après la rentrée. Il s'agit de pratiques telles que tenir une réunion de parents, envoyer une lettre de bienvenue, personnaliser les affaires des enfants... qui sont principalement réalisées après la rentrée scolaire et nécessitent peu de collaboration avec les familles. Or, la littérature montre que les pratiques dont les enfants et les parents tirent le plus de bénéfices, particulièrement en termes de collaboration, sont celles dont la mise en œuvre (individualisée et engageante) est organisée avant la rentrée (Pianta et al., 1999).

2.2 Quasi pas de collaboration avec les lieux d'accueil de la petite enfance

Les pratiques de collaboration avec les lieux d'accueil sont les moins utilisées, seul 7% des professionnels déclarent y avoir recours. Ils ont d'ailleurs un avis mitigé, se situant entre « Plutôt en désaccord » et « Plutôt d'accord » sur la nécessité de ces collaborations. L'analyse des cas confirme les résultats de l'enquête : les collaborations sont rares et exclusivement réservées aux situations très spécifiques (inclusion d'un enfant en situation de handicap, de placement). Elles ne sont pas davantage observées dans le cas où une assistante (l'équivalent d'une auxiliaire en puériculture) de l'enseignante travaille à la fois dans un lieu d'accueil et à l'école. La présence de cette assistante n'établit pas de pont entre ces deux mondes. La présence conjointe d'une professionnelle de l'accueil de la petite enfance et d'une autre de l'enseignement ne garantit ni la collaboration entre ces deux mondes ni le développement d'un « répertoire de pratiques partagées » (Rogoff et al., 2007) comme celles de transition et plus particulièrement de familiarisation.

2.3 Des pratiques de familiarisation aléatoires et inégalitaires

Dans le questionnaire, quatre pratiques renvoient directement à des pratiques de familiarisation d'intensité variable pour l'enfant et sa famille, à la découverte de ce nouveau lieu de vie que constitue l'école maternelle : des journées moins longues avec ou sans les parents, organisées pour tous sans exception ou à la demande des parents. Avec une moyenne globale de 1,48 sur 4 et un écart type de 1,35, ces pratiques sont à la fois globalement peu utilisées et/ou de façon très variable d'un professionnel à l'autre, et 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. Ils ne semblent pas en percevoir l'intérêt, ce qui pourrait expliquer leur faible occurrence. Ils reconnaissent pourtant que l'entrée en maternelle peut être difficile : « Chaque année, la rentrée des petits est de plus en plus éprouvante et leur acclimatation à l'école est de plus en plus longue, la plupart d'entre eux ne sont pas socialisés ni propres et quittent pour la première fois les parents ; les parents ne les préparent pas non plus à cette étape et font de moins en moins confiance au personnel éducatif et pédagogique et sont de moins en moins collaborateurs... » (Enseignante). Ce témoignage montre également que les professionnels semblent attendre des parents qu'ils préparent leur enfant à la rentrée, avec tout ce que cette préparation peut recouvrir comme attentes implicites. Considérer la préparation comme étant sous la responsabilité unique des parents pourrait être un élément explicatif supplémentaire au peu de pratiques de familiarisation mises en place.

De plus, quelle que soit l'intensité (avec ou sans les parents) des pratiques de familiarisation, celles-ci sont davantage mises en place à la demande des parents, à l'instar des recommandations du « Guide pratique Parents École » (FW-B, 2014, p. 23) : « n'hésitez pas non plus à demander une visite guidée de l'école pour vous familiariser avec les lieux ». Ce constat est interpellant, car tous les parents ne connaissent pas ce type de pratiques, ni leur bienfondé. Une offre à la demande privilégie les parents qui anticipent la rentrée, en décodant les attendus implicites, les possibilités non déclarées. Elle favorise majoritairement les parents des milieux socio-économiques favorisés qui ont une expérience des lieux d'accueil où les dispositifs de familiarisation sont une pratique courante et qui osent en

demander. Cette offre à la demande risque donc de renforcer les inégalités sociales en tenant à distance certains parents.

2.4 Vers des pratiques de familiarisation pour tous ?

Les professionnels des quatre études de cas retenues, contrairement à la majorité des participants de l'enquête, ont déclaré organiser une période de familiarisation durant laquelle les journées sont moins longues et les parents présents pour tous les enfants. Les observations et les entretiens réalisés sur le terrain montrent une variabilité dans les significations accordées à la familiarisation et dans la façon de l'organiser.

Dans les quatre études de cas, les pratiques de familiarisation, bien que déclarées organisées pour tous, sont surtout considérées comme essentielles par les professionnels dans des situations spécifiques telles que l'arrivée d'un enfant en situation de handicap ou encore l'accueil d'un enfant placé en pouponnière. Par contre, elles deviennent optionnelles dans les autres cas, en particulier lorsqu'il s'agit de l'arrivée d'un enfant ayant déjà un frère ou une sœur dans l'école : « Ils n'ont pas du tout eu cette demande (de familiarisation). Et Joanne, Sébastien (son frère) est là. [...] Géraldine, son frère Thomas est là aussi » (Enseignante). Ici, les professionnels sont rejoints par certains parents « Comme c'est mon 3^e enfant, il y était plus préparé, car il voyait l'école tous les jours. En tant que parents, nous y étions aussi préparés pour les mêmes raisons » (Maman). En cas de fratrie, l'importance de la familiarisation semble toute relative, tant par les professionnels que par les parents, alors que l'enfant concerné fait sa première rentrée et cela reste pour les

adultes (professionnels-parents) une expérience singulière à construire ensemble.

Avant sa rentrée officielle, Jules, deux ans et cinq mois, dont le frère est en 3^e maternelle, est arrivé pour un moment d'acclimatation en classe d'accueil, accompagné de ses parents. Son papa a pris congé pour l'occasion. Après une quinzaine de minutes, l'enseignante propose de prendre l'enfant dans ses bras. Le papa lui confie Jules et s'en va très vite avec son épouse. Jules reste sur les genoux de l'enseignante qui le dépose ensuite au sol. Jules reste un long moment debout, figé, observant les autres enfants qui rangent avant de se rassembler au coin de regroupement. Malgré la présence d'un frère dans l'école et une certaine connaissance des lieux, Jules ne semble pas à l'aise dans ce nouvel environnement.

Cette observation montre les risques d'une prise en charge trop rapide par le professionnel. Outre les vécus de séparation, elle ne permet pas l'opportunité d'une rencontre entre professionnel et parents, papa et maman autour de l'enfant, même quand ceux-ci en ont reconnu l'importance. Organisée de cette manière, la familiarisation diffère finalement peu de ce qui est attendu des parents d'un accueil quotidien dans la classe, peut aller à l'encontre d'un message de bienvenue et conduire à des comportements de retrait.

2.5 Ouvrir sa classe : un risque ?

Les parents sont pourtant demandeurs d'une rentrée en douceur, comme en témoigne ce commentaire laissé par une maman dans le questionnaire : « Je pense que la transition que représente l'entrée en maternelle doit se faire doucement, et idéalement en petit

groupe afin que tant l'enfant et le parent puisse se sentir « pris en charge » dans son individualité » (Maman). Par ailleurs, dans le questionnaire, presque tous les parents (sauf une maman) qui ont bénéficié d'une période de familiarisation avec leur enfant jugent cette pratique utile.

Dans les entretiens, lorsque les parents sont invités ou font la demande d'accompagner leur enfant, leur présence en classe est autorisée selon une temporalité allant de l'accueil du matin (de 8h15 à 9 h) à toute la matinée. En réalité, dans les faits, seuls les enfants en situation spécifique ou ayant manifesté avec force leur difficulté de séparation ont bénéficié d'une familiarisation « renforcée ». Cette ouverture plus ou moins limitée peut être en partie justifiée par des facteurs tels que la taille de la classe, le nombre d'élèves..., mais aussi par une tension vécue par les professionnels entre leur désir d'ouvrir leur classe et la crainte d'être jugés, comme le montre cet extrait d'entretien :

« Maintenant, j'ai une maman qui est restée la dernière fois. Elle m'avait demandé : « Ça ne vous dérange pas ? » Ben non... tu dis non, mais voilà tu es quand même mal à l'aise parce qu'il y a une personne en plus. [...] Donc c'est quand même différent, une personne que tu ne connais pas, qui vient dans la classe et puis tu te sens quand même jugée » (Enseignante).

Cette crainte d'être jugés provoque-t-elle chez les professionnels la recherche d'une prise en charge directe de l'enfant, sans accompagnement du parent ? Ce genre de prise en charge ne risque-t-elle pas à son tour d'induire chez les parents une attitude de délégation rapide de leur enfant sans la collaboration espérée ? Des observations semblent le confirmer, comme celle du premier accueil

de Jules dont le papa, qui avait expressément pris congé pour l'accompagner, quittera finalement rapidement la classe.

2.6 Les objets familiers, des objets de rencontres ?

Cette variabilité, que l'on observe dans les pratiques de familiarisation, s'exprime également dans la gestion des objets familiers (doudou, tétine) nécessaires à la sécurité affective de l'enfant. Alors que ces objets sont déclarés accessibles toute la journée, il y a des restrictions sur les moments où l'enfant peut y accéder. Dans les quatre cas, les enfants sont invités à ranger ces objets dans un lieu personnel (mallette, casier, lit) dès le début des activités prises en charge par l'enseignante (vers 9h du matin). Ils pourront les retrouver pour la sieste. Selon les professionnels, les enfants peuvent y avoir accès quand ils en ressentent le besoin, mais l'observation montre que seuls les enfants qui en disposent en libre accès directement dans la classe vont spontanément les chercher. Dans les autres cas, ils restent conditionnés à l'autorisation de l'adulte. Alors que leur gestion pourrait constituer une ouverture à un dialogue avec les parents et l'enfant lors de l'entrée à l'école, aucun des établissements ne se saisit de cette opportunité. Ces objets familiers sont mis à distance et tolérés selon des règles qui les rendent « scolairement acceptables » (Gasparini, 2012, p. 75).

Dans une des études de cas, on a pu observer une invitation à amener le familier dans le cadre scolaire par la boîte à surprises. Il s'agit de donner la possibilité aux enfants d'apporter des objets de la maison à l'école et de les partager avec les autres, s'ils le souhaitent, lors du tour de parole effectué tous les matins. Cette pratique témoigne d'une ouverture à ce que l'enfant vit chez lui, d'une

valorisation de ce qui est important pour lui et pour les autres, enfants et adultes membres d'une même communauté. Ne peut-on y voir une condition essentielle à la mise en place d'un dialogue avec les familles et des prémisses d'une collaboration ?

2.7 Accueillir les parents...

L'analyse de l'accueil quotidien des parents dans les quatre études de cas montre des modalités d'accueil variées qui ne sont pas sans conséquences à la fois sur les possibilités d'échanges entre parents et professionnels et sur les possibilités d'observation de l'enfant en classe. Ces variations, documentées par les quatre études de cas, pourraient être mises sur un continuum allant d'un accueil où les parents sont tenus à distance à un accueil invitant les parents à investir la classe.

Dans un cas, on attend des parents une séparation à la barrière de la cour de récréation. Les parents ne sont autorisés dans la cour que s'ils souhaitent communiquer avec l'enseignante, qui s'y trouve avec ses collègues, à l'opposé de la barrière, de 8h10 à 8h25. Les échanges sont donc brefs et rares et les possibilités d'entrer quotidiennement en classe impossibles. Dans deux autres cas, l'accueil des parents se fait principalement dans le couloir sur le seuil de la porte et est assuré par l'enseignante qui se tient devant l'entrée. Pour l'un, c'est ce qui est communiqué explicitement aux parents dans le courrier de rentrée : « Chaque matin, les parents qui le souhaitent peuvent communiquer l'une ou l'autre chose à l'institutrice, mais ne peuvent pas stationner inutilement en classe. Progressivement, la séparation doit se faire à l'entrée du local ». Pour l'autre, alors qu'il est annoncé aux parents qu'ils peuvent entrer en classe, très peu s'autorisent à le faire. La position de l'enseignante à l'entrée de la classe fait-elle

barrage ? Les communications dans ces deux cas sont chaleureuses, mais restent souvent brèves et fonctionnelles. Dans la dernière étude de cas, la présence des parents dans la classe est autorisée, voire sollicitée (dans des plages définies) et même valorisée, comme en témoigne ces paroles de l'enseignante : « c'est important que les parents puissent investir... rentrer dans la classe... fin tu vois pour la confiance ». Lors de ce moment d'accueil, l'investissement des parents dans la classe se traduit par un moment avec leur enfant en classe autour d'un livre, ou en écoutant l'enfant présenter les traces de ses activités en classe... Les échanges amènent alors à un dialogue où tant les pratiques de classe que certaines pratiques parentales sont rendues visibles et deviennent ainsi lisibles par tous les acteurs (parents et professionnel). Ces modalités d'accueil des parents et les échanges qui en découlent montrent la mise en pratique du projet pédagogique de cet établissement qui valorise la convivialité et l'esprit de communauté, mais aussi la prise en compte de l'histoire singulière de l'enfant : « L'enfant qui arrive à l'école a déjà un long passé qui est son histoire, affective et sociale, l'histoire de ses premières années [...]. Dès lors, nous essayons de tenir compte, en permanence, de ces facteurs dans notre relation avec l'enfant » (Projet pédagogique, 2019). Par ailleurs, l'aménagement de l'espace peut aussi avoir une incidence sur la présence des parents dans la classe. Dans cet établissement, contrairement aux autres lieux, les portemanteaux se trouvent à l'intérieur de la classe, renforçant ainsi la légitimité des parents à y entrer. À contrario des autres études de cas où l'ouverture aux familles est déterminée par l'école, les conditions offertes ici permettent aux parents de participer à certains moments de vie de la classe, leur donnant alors accès à un monde qui habituellement reste une « boîte noire ».

2.8 ... les prémices d'une collaboration ?

Ces pratiques de familiarisation et d'accueil peuvent favoriser une collaboration avec les parents dès la classe d'accueil comme le montre une de nos études de cas où les parents participent de manière active aux activités quotidiennes de la classe.

Un matin, le papa de Sacha est venu spontanément présenter sa camionnette de travail aux enfants. Il a participé au tour de parole avant de se rendre avec l'ensemble de la classe sur le parking où était garé le véhicule. Cette expédition a fait l'objet de photos souvenirs réalisées par l'enseignante qui témoigne de son intérêt et de son soutien pour cette activité collaborative. Tous ont ensuite regagné la classe. Un dessin de la camionnette fut réalisé par le papa et un groupe d'enfants. Par la suite, l'enseignante a disposé des outils (scies, marteau, clous, bois...) sur une table. Les enfants, accompagnés du papa, ont pu utiliser ce matériel, qu'ils connaissaient déjà, mais qui prenaient alors une dimension particulière.

Cette collaboration et cet investissement dans la vie de la classe de ce parent ont sans doute été rendus possibles par l'accueil quotidien réservé aux parents dans la classe. Lors du moment d'accueil du matin, les parents sont sollicités à partager un temps dans la classe avec leur enfant par la lecture d'un livre, la réalisation d'un puzzle... Ils valorisent d'ailleurs ce moment (« Le fait de pouvoir prendre le temps le matin, lire une histoire, être avec son enfant, échanger avec la prof est super positif pour un démarrage en douceur » (Maman)) et le reconnaissent comme une activité d'accueil des enfants qui commencent l'école.

3. Conclusion

En FW-B, bien que soient attendues une relation de confiance et des collaborations avec les familles, peu de pratiques transitionnelles sont rapportées lors de l'entrée à l'école maternelle. L'analyse de cas montre une grande disparité dans la mise en place de pratiques de familiarisation et d'accueil, pensées, conçues et mises en œuvre (ou non) comme une occasion de rencontres avec les enfants et les familles. Cette disparité peut être expliquée par des facteurs structurels ou conjoncturels, mais n'est-elle pas plus fondamentalement le témoin de tensions qui traversent les acteurs de l'école, tiraillés entre un désir d'ouverture qui fait place aux parents dans l'accompagnement de son enfant dans son nouveau lieu de vie, la volonté de les reconnaître comme des acteurs de la communauté éducative et leur maintien à distance par crainte d'être jugé ? Ces tensions transparaissent dans la dénomination de la « classe d'accueil » utilisée en FW-B, qui associe deux termes antinomiques : celui de « classe » renvoyant au format scolaire, lieu où historiquement les parents étaient tenus à l'écart, et celui de l'« accueil » qui étymologiquement signifie réunir, associer, être avec.

La variabilité des pratiques relevée met au jour des difficultés, mais permet aussi de montrer des voies alternatives. Les expériences de familiarisation mises en place dans des cas particuliers (enfant placé, porteur de handicap, etc.) devraient être étendues à tous les enfants afin de leur permettre de vivre cette transition en douceur et d'établir une relation de confiance réciproque avec les familles. Toutefois, il est important de mener une réflexion approfondie sur le sens de ces pratiques de familiarisation souvent mal comprises, même dans les établissements où des conditions d'accueil

quotidiennes des parents établies par l'équipe éducative visent à établir ensuite une collaboration parents/professionnels. L'enjeu est de sensibiliser les professionnels de l'école par la formation initiale et continue, d'organiser des formations conjointement avec les professionnels de l'accueil de la petite enfance, qui permettraient de croiser les regards et de métisser les cultures. Organiser des visites, des échanges entre ces professionnels qui ne collaborent que très peu à ce jour dans une démarche de voyage d'étude (anonyme, à paraître) constitue une piste prometteuse.

Le fait que dans certaines écoles, même si elles sont minoritaires, les parents soient autorisés à entrer dans les lieux, à les découvrir et à les vivre, voire à y prendre des initiatives au bénéfice de leur enfant et du groupe témoigne d'une rupture possible avec une pratique dominante de mise à l'écart progressive des parents hors de la classe, malgré des attentes de collaboration. Cela montre la possibilité d'une redéfinition de l'accueil qui n'est pas seulement un lieu régi par une organisation prédéterminée, mais qui peut aussi faire place aux imprévus, aux initiatives des pères et des mères qui contribueraient eux aussi au développement d'une qualité d'accueil pour tous à l'école maternelle. Même s'il n'existe pas de conditions idylliques pour que s'installe cette collaboration avec les familles dès l'entrée à l'école maternelle, un engagement de tous les acteurs du système, dans une reconnaissance mutuelle de leurs besoins et de leurs droits dès le départ, constitue un défi pour l'avenir.

Dans un contexte où peu de guidelines sont définies, au travers de ces études de cas, on voit les prémisses de pratiques favorisant à la fois une rentrée en douceur des enfants et une collaboration école-familles. Comment soutenir les professionnels des écoles dans la mise en place de telles pratiques sans tomber dans les dérives d'une standardisation ? Comment le nouveau référentiel du maternel en

FW-B pourra-t-il faire place à ces enjeux cruciaux ? Comment soutenir les innovations non seulement à l'école, mais plus largement dans un réseau d'actions locales intégrées pour l'enfance qui impliquerait les professionnels de la petite enfance et de l'école, en collaboration avec les familles, dans des actions partagées au profit de tous les enfants ? Ces questions ouvrent de nouvelles voies non seulement pour l'action, mais aussi pour la recherche en FW-B et plus largement sur la scène internationale.

4. Bibliographie

Brougère, G. (2010). L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 53, 109-117.

Conus, X. (2017). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ?* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Fribourg, Fribourg, Suisse.

Dockett, S., Wilfried, G., & Perry, B. (2017). Transition to school: A family affair. In S. Dockett, G. Wilfried & B. Perry (Eds.), *Families and transition to school*. Cham: Springer.

Dunlop, A.-W. (2017). Assistantes maternelles, accueil familial et transition des enfants. In S. Rayna & P. Garnier (Eds.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Bruxelles : Peter Lang.

Fabian, H., & Dunlop, A. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. The Hague : Bernard van Leer Foundation.

Francis, V. (2013). La scolarité de l'enfant et les partenariats parents-professionnels : des ajustements permanents. In G. Bergonnier-

Dupuis, H. Milova & P. Durning (Eds.), *Traité d'éducation familiale* (pp. 346-363). Paris : Dunod.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2014). *Guide pratique parents-école. Comment mieux connaître l'école et s'y impliquer*. Retrouvé sur **Erreur ! Référence de lien hypertexte non valide.**

Garnier, P., & Rayna, S. (2019). Crèche, jardin maternel, classe passerelle, école maternelle : diversité des rapports parents professionnels. *Carrefours de l'éducation*, 47, 159-173.

Garnier, P., & Larivée, S. (2014). Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire : éléments de comparaison France – Québec. *Formation et profession*, 22(1), 27-40.

Gasparini, R. (2012). Le doudou à la maternelle : un « objet transitionnel » privé dans un monde scolaire public. *Revue française de pédagogie*, 181, 71-82. doi: 10.4000/rfp.3922

Jardiné, M. (1992). *L'accueil des tout-petits : crèche, assistante maternelle, halte-garderie, école maternelle, en vacances*. Paris : Retz.

Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville-Saint-Agne : Érès.

Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : PUR.

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.
- 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. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 103-138). Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- 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.
- Ruel, J., Moreau, A. C., & Bourdeau, L. (2008). Démarche de transition planifiée et continuité éducative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 41-48.

CHAPITRE 3

Les pratiques de transition lors de
l'entrée à l'école maternelle : un
soutien à une prise en charge
holistique des enfants ?

Marie Housen, Christophe Genette & Florence Pirard

1. 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 nécessaire 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 posent question (Conus, 2017). Cette tendance à la scolarisation précoce des classes d'enseignement préscolaire est observée dans différents contextes (Garnier & Brougère, 2017 ; Janssen & Vandebroek, 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.

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*⁵ 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

⁵ « 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).

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 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.

2. 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 co-construction (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.

3. 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

puéricultrices⁶ 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.

4. 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 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

⁶ Auxiliaire de puéricultures en France.

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 même 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 (ISCED 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.

5. 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, portemanteau...) est déclarée mise en place par 90 % des professionnelles, mais, après la rentrée, dans 49 % des cas. Ou encore, seuls 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 socio-économiques 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.

6. 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 ».

6.1 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'ils 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, écarter 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.

6.2 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 traduit 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, elles ne les

gèrent 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 celles 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'ils 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 soins 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.

6.3 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 apprentissage, 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.

7. 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 inadaptés 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, norme d'espace, prescrit ...) à une approche *educare* et de 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.

8. Bibliographie

- 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.
- Brogère, G. (2015). « Le *care* à l'école maternelle, une approche culturelle et comparative ». Dans S. Rayna & G. Brogère (dir.). *Le care dans l'éducation préscolaire*. Bruxelles : Peter Lang, p. 43-57.
- Brogère, 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. & 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.

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.
- 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., Genette, C. & Pirard, F. (2022). *Les relations écoles-familles dès l'entrée à l'école maternelle* (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.
- 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*. Colombus, 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.
- 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. (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., Sharmahd, N., Van Laere, K., Peleman, B. & Reinertz, C. (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.

- 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.
- 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. & Vandenbroeck, M. (2018). « The (in)convenience of *care* in preschool education: Examining staff views on *educare* ». *Early Years*, 38 (1), p. 4-18.

CHAPITRE 4

La pandémie, source de risques et
d'opportunités pour la mise en place
de pratiques de transition
collaboratives lors de l'entrée à
l'école

Stéphanie Duval, Joanne Lehrer, Florence Pirard & Marie
Housen

1. Introduction

Les meilleures manières de soutenir l'enfant en début de scolarité font l'objet de débats dans de nombreux pays et régions où un intérêt grandissant est porté aux premières transitions scolaires. Pour cause, les premières transitions vers l'école (ayant lieu entre 2,5 - 6 ans selon le système éducatif des pays) sont primordiales à considérer (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2012). Elles marquent, pour la plupart des enfants et leur famille, le début d'une histoire scolaire et relationnelle qui s'établit entre eux et l'école (Duval et Lehrer, sous presse; Groupe de travail régional en transition scolaire, 2018). Elles ne consistent pas seulement en l'ajustement des différents acteurs (p. ex. enfants, parents) au milieu éducatif, elles impliquent aussi la déconstruction de repères quant aux expériences passées (Ackesjö, 2014) et l'importance d'une reconnaissance réciproque de la culture familiale et scolaire (Dockett, Griebel, & Perry, 2017).

Il est reconnu que la façon dont l'enfant vit ses premiers moments lors de l'entrée à l'école influence sa capacité d'ajustement lors des transitions futures (Fabian & Dunlop, 2007 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2010 ; Petrakos & Lehrer, 2011; Ruel, Moreau, Bérubé, & April, 2015) et affecte son engagement initial à l'école ainsi que ses apprentissages ultérieurs (Fabian, 2002 ; Ruel, Bérubé, Moreau, & April, 2018 ; White & Sharp, 2007). Des recherches démontrent également que l'adaptation de l'enfant est plus facile si ses parents se sentent prêts, soutenus par la variété d'activités offertes par l'école pour les accueillir (Bérubé, Ruel, April, & Moreau, 2018; Giallo, Kienhuis, Treyvaud, & Matthews, 2008).

Dans ce contexte particulier de pandémie, les différents acteurs

impliqués dans la transition vers l'école (p. ex., enfants, parents, enseignants, éducateurs en service de garde extrascolaire) ont dû déployer des efforts supplémentaires pour s'ajuster à cette situation et aux mesures sanitaires exceptionnelles recommandées. Selon l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO] (2020), la pandémie de COVID-19 a entraîné des changements importants dans le monde de l'éducation. Près de 90% de la population étudiante mondiale, soit plus de 1,5 milliard d'apprenants dans 165 pays, ont vu leurs expériences d'apprentissage et de développement perturbées par des précautions et des politiques mises en œuvre pour endiguer la propagation de la maladie. Plus spécifiquement à l'égard de l'éducation à la petite enfance, cette crise sanitaire internationale a précipité des changements sans précédent dans la vie des enfants et leurs familles, de même que dans celle du personnel éducateur et enseignant œuvrant au service des jeunes enfants (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2020 ; Zero to Three, 2020).

Les enfants sont particulièrement vulnérables aux effets des catastrophes communautaires et des autres crises et événements traumatisants. Cela est dû à leur manque d'expériences, de compétences et de ressources qui leur permettraient de répondre de manière indépendante à leurs besoins en matière de santé développementale, socioémotionnelle, mentale et comportementale (Schonfeld, Demaria, & Kumar, 2020). Ainsi, les crises telles que la COVID-19 peuvent avoir des effets à court et à long terme sur le fonctionnement psychologique, l'adaptation émotionnelle, la santé et les trajectoires de développement des enfants, et peuvent même avoir des répercussions sur leur santé et leur fonctionnement social et psychologique à l'âge adulte (Schonfeld et al., 2020). Par ailleurs, notons que les enfants démontrent également une résilience face aux événements critiques (Lemay, 1998), une capacité à influencer sur

leur environnement, surtout lorsque des conditions sont mises en place pour les soutenir. On peut voir ici l'intérêt d'offrir une vision alternative au discours inscrit dans une logique uniquement déficitaire de l'enfant, sans minimiser les défis que ces derniers, de même que leurs familles et les adultes qui les entourent (p. ex. enseignants) ont à relever dans ce contexte de pandémie. On soutient, dans cette vision, que l'enfant est un être compétent, riche en potentiel et un participant actif dans le processus de la transition vers l'école (Dahlberg, Moss, & Pence 2013; Disanto & Berman, 2012; Einarsdottir, Dockett, & Perry, 2009).

En somme, des recherches réalisées à l'international (p. ex. Hopps, 2014 ; Smith & Maher, 2016) insistent sur l'importance de mettre en place des initiatives permettant à l'enfant et sa famille de vivre des transitions harmonieuses, notamment celles qui se déroulent pendant la période préscolaire. En ces temps où la distanciation sociale et physique est mise de l'avant, il convient de mentionner que la crise de la COVID-19 ajoute un aspect de nouveauté à la transition qui s'avère déjà singulière pour les enfants, parents, éducateurs et enseignants. Comment les pratiques de transition et de collaboration peuvent-elles être déployées entre les différents acteurs, afin d'assurer une continuité dans les expériences vécues par l'enfant ? C'est ce dont il est question dans cet article qui à partir d'une revue sélective d'études consacrées à la notion polysémique de transition et aux pratiques qui s'y rapportent dans l'accueil et l'éducation des jeunes enfants, propose d'abord une grille d'analyse qui en éclaire les significations en temps de non pandémie pour ensuite les mettre en perspective dans le contexte de crise de la COVID-19. In fine, cet article propose un cadre de réflexion utile à la recherche et à la pratique (Lehrer, Bigras, Charron, et Laurin, à paraître), qui relève dans une démarche dialectique les occasions et les risques pour la mise en œuvre de pratiques de transition et de collaboration dans

différents contextes au Québec et en Europe. L'appui d'articles de presse et d'entrevues de chercheurs qui sont intervenus dans les débats a également été utilisé, notamment en raison du fait qu'il y a encore, à l'heure, peu d'études publiées sur le sujet.

2. La transition : une question centrale

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

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

Selon Schlossberg (2005), les transitions peuvent être classées selon leur degré de prévisibilité. Trois types de transition sont alors identifiés. Tout d'abord, on retrouve les transitions anticipées qui correspondent à des évènements importants et prévisibles auxquels l'être humain devra faire face et pour lesquels il aura pu se préparer (p. ex. un mariage, la retraite, le fait de devenir parent, etc.). L'entrée à l'école maternelle pourrait être qualifiée de transition anticipée étant donné que celle-ci est planifiable et peut donc être préparée. Ensuite, il y a les transitions non anticipées qui réfèrent aux évènements soudains, brusques et non attendus, qui sont

caractérisés par peu de préparation pour y faire face. On peut penser à une catastrophe naturelle, à un accident, à un décès, etc. Si l'entrée à l'école maternelle n'est pas préparée, elle pourrait être vécue par les enfants comme étant une transition non anticipée. Enfin, les transitions « non-événements » renvoient au dernier type répertorié par Schlossberg (2005), lesquelles renvoient aux événements attendus qui n'ont finalement pas lieu (p. ex. ne pas se marier, ne pas être promu, être incapable de fonder une famille, ne pas trouver l'emploi espéré, etc.).

De plus, les transitions peuvent être regroupées selon qu'elles sont horizontales ou verticales. Les transitions horizontales correspondent aux différents changements qui peuvent survenir au cours d'une même journée, telles qu'un changement de local, d'activités, etc. Elles nécessitent une attention particulière, mais elles ont un caractère moins marquant que les transitions verticales qui sont moins fréquentes et dont les changements associés ont un caractère durable comme l'entrée dans le système scolaire (Ruel, 2009). La transition vers la maternelle représente une importante rencontre entre différents milieux de socialisation de l'enfant (p. ex. la famille, le milieu de garde, l'école) (Bérubé et al., 2018; Cotnoir, 2015), est qualifiée de verticale, car elle concerne un passage entre différentes étapes de vie, comme entre la famille et l'école, ou le milieu de garde et la maternelle. Les changements vécus pendant cette période de passage ont un caractère durable, puisqu'ils modifient qualitativement une composante de la vie d'une personne, ici l'enfant et sa famille (Duval et Lehrer, sous presse).

En somme, les périodes de transition constituent des moments sensibles pour le développement de la personne. Elles peuvent à la fois entraîner une période de vulnérabilité accrue, ainsi que des potentialités et des occasions qui rendent possible l'émergence de

nouvelles habiletés cognitives, sociales, personnelles, etc. De plus, ces potentialités et opportunités permettent à l'enfant d'accroître son sentiment de compétence, son sentiment d'appartenance, son niveau de bien-être à l'école, la construction de nouvelles amitiés, l'établissement d'une relation positive avec l'enseignante, etc. Lorsque la transition est planifiée et soutenue de manière adéquate, notamment en misant sur la continuité, elle offre des ressources d'ajustements qui peuvent aider la personne à affronter de nouvelles périodes de changement tout au long de sa vie, lors d'expériences ultérieures de transition. Les transitions, bien que se déroulant sur une période de temps déterminée, vont donc s'inscrire à long terme dans le parcours de vie de la personne (Dockett & Perry, 2015).

2.2 La notion de continuité

Un peu partout à travers le monde, des chercheurs (p. ex. Ballam, Perry, & Garpelin, 2017 ; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2017) abordent l'importance de la continuité dans le processus de transition, notamment pendant les expériences vécues à la petite enfance. Le fait de concevoir la transition vers l'école comme une continuité dans les expériences et les apprentissages des enfants permet de tirer tous les bénéfices de la nouveauté qu'elle comporte (Curchod-Ruedl & Chessex-Viguet, 2012). Pour ce faire, il importe d'agir sur plusieurs composantes relatives à chaque enfant, à sa famille et à l'école (Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000). Cette continuité implique notamment la mise en place et le maintien de relations entre les différents environnements fréquentés par l'enfant et sa famille.

Dans cet ordre d'idées, le Tableau 1 présente les types de continuité définis par Dockett et Perry (2007).

Tableau 1. Les types de continuités d'expérience proposés par Dockett et Perry (2007)

Continuité des expériences	Définition
Continuité philosophique	Vise le développement d'une compréhension commune sur les approches des praticiens. Le regard est porté sur l'enfant, les manières dont il apprend et se développe, afin d'arrimer les attentes du personnel éducateur et enseignant au regard des enfants.
Continuité curriculaire (ou des programmes)	Concerne l'établissement de liens entre les contenus traités, les situations d'apprentissage et de développement ainsi que les compétences observées dans les milieux éducatifs. Ce type de continuité permet de reconnaître la valeur des différents programmes (p. ex. milieu de garde, maternelle), de même que la contribution unique des contextes et des personnes impliquées dans la transition.
Continuité pédagogique	Réfère à la cohérence entre les pratiques éducatives utilisées afin de soutenir les apprentissages des enfants. On peut voir des liens concrets entre la continuité des programmes et la continuité pédagogique. Selon l'OCDE (2018), ces deux types de continuité permettent d'éviter une variation importante dans les pratiques éducatives déployées, afin de favoriser une approche commune entre les contextes éducatifs.
Continuité physique	Vise à atténuer les différences liées à l'aménagement spatial : la taille des bâtiments, l'étendue du terrain de jeu, la disponibilité des outils ressources éducatives, le matériel de manipulation, l'aménagement des aires de jeu, etc.
Continuité organisationnelle	Permet d'assurer une cohérence quant à l'horaire de la journée, le ratio adulte/enfants, les normes réglementaires et les conditions d'emploi du personnel éducateur et enseignant.
Continuité administrative	Permet d'encourager la centralisation des services au sein d'une même organisation, afin de régir les aspects administratifs, de même qu'à appliquer les mêmes politiques au sein des contextes éducatifs.

À ces types de continuité s'ajoute celle reliée à l'enfant, soit une continuité de développement. Celle-ci ne porte pas sur les expériences vécues, mais sur l'idée de favoriser l'apprentissage et le développement de tous les enfants, en valorisant d'abord leurs acquis en termes de connaissances, de compétences et d'attitudes, et en reconnaissant leurs forces et leurs besoins. Au-delà des expériences vécues dans le milieu éducatif, la continuité de développement permet de centrer son regard sur l'enfant et son unicité, soit les caractéristiques qui lui sont propres et qui lui permettent de s'ajuster au passage vers un nouvel environnement (Dockett & Perry, 2017 ; Moll, Amanti, Neff, & Gonzalez 1992). Selon l'OCDE (2018), la continuité de développement englobe aussi les pratiques de transition et de collaboration qui visent à impliquer les familles et les enfants dans le processus de passage à l'école.

2.3 Pratiques de transition collaboratives

Afin de favoriser la continuité entre les différents milieux de vie de l'enfant (p. ex. la famille et l'école) (Broström, 2002 ; Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000), des pratiques de transition peuvent être mises en place *avant*, *pendant* et *après* la rentrée scolaire, de manière à soutenir l'enfant et sa famille dans le passage vers l'école. Les pratiques de transition sont définies comme des activités planifiées et organisées par différents acteurs (p. ex. enseignants de maternelle, personnel de l'accueil extrascolaire, direction scolaire, etc.) dont l'un des objectifs est de développer des relations de confiance réciproque avec les familles (Athola et al., 2016; Cantin, 2005; Deslandes & Jacques, 2004). Dans la perspective finlandaise, pays où le système éducatif est intégré, l'expression *pratique de transition* a le sens de *collaboration en période de transition*, ce qui met en évidence la recherche d'une réciprocité éducative dans le

processus de transition entre les contextes. Elles permettent ainsi de tisser des liens entre les expériences antérieures vécues par l'enfant et les expériences nouvelles qu'il vivra lors de la transition vers la maternelle.

Caractérisé par une offre divisée de services, le Québec fait partie des pays pionniers dans la mise en place de telles pratiques (Cotnoir, 2005; Petrakos & Lehrer, 2011; Bérubé et al., 2018) comparativement à d'autres contextes comme la France (Garnier & Brougère, 2017), la Belgique (Housen & Royen, 2019) ou la Suisse (Conus, 2015). Les visites entre les acteurs des milieux éducatifs impliqués dans la transition (p. ex. milieux de garde – Centre de la petite enfance au Québec et classe de maternelle 5 ans) représentent une des pratiques de transition et de collaboration implémentée. On peut aussi penser à des visites de la classe que va fréquenter l'enfant, des réunions d'information avec les parents, la participation des enfants et de leur parent dans des activités organisées par l'école, comme un pique-nique, une collaboration entre les professionnelles et les parents, etc. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003 ; MELS, 2010 ; OCDE, 2018). De plus, des rencontres ou les partages d'informations entre le milieu de garde et l'école représentent également des pratiques observées dans les milieux, de même que l'établissement de relations entre le personnel éducateur et enseignant (p. ex. personnel du service de garde en milieu scolaire et enseignants de maternelle).

La mise en place de telles pratiques de transition a largement été étudiée sur le plan international. Ainsi au Québec, un intérêt a été observé quant aux premières transitions scolaires et aux pratiques qui les facilitent. Des initiatives ont d'ailleurs vu le jour, tel que la création du *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* (MELS, 2010), qui a fait également l'objet d'une étude d'implantation

(Ruel et al., 2015). Ces travaux reconnaissent la nécessité de considérer l'expérience des jeunes enfants avant, pendant et après toute période de transition, peu importe la culture dans laquelle ils grandissent. En fait, ces études montrent les nombreuses façons dont les systèmes actuels façonnent les expériences des enfants (Deslandes, 2013 ; Jacques & Deslandes, 2002). En Europe, un intérêt y a aussi été porté à travers les années (Dunlop, 2018 ; Rayna & Garnier, 2017) ; des études ont notamment été menées sur le rôle de l'enseignant (McCail, 1996), la notion de continuité (Dunlop, 1998), la prise en compte des perspectives des enfants et des parents (Hughes et al., 2015 ; Petrakos & Lehrer, 2011), etc.

De plus, des travaux ont montré que les pratiques de transition doivent être réfléchies et planifiées de manière intentionnelle afin d'influencer la capacité d'ajustement de l'enfant et de sa famille. Pour cause, la collaboration entre les parents et le personnel enseignant est associée à une meilleure communication et à une plus grande confiance, facteurs qui soutiennent à leur tour la transition des enfants vers l'école (Dockett & Perry, 2001 ; Jacques & Deslandes, 2002 ; Kraft- Sayre & Pianta, 2000). En outre, le fait d'encourager la participation des parents lors de la transition vers l'école peut les aider à réduire leur stress (Malsch, Green, & Kothari, 2011). La construction de relations de confiance réciproque entre les enseignants et les familles se développe au travers des occasions d'échange fréquentes et de qualité (Deslandes, Bastien, & Lemieux, 2004 ; Deslandes & Jacques, 2004 ; Jacques & Deslandes, 2002).

Ainsi, il importe de s'interroger sur la manière dont ces pratiques de transition collaboratives sont réalisées. En ce sens, Conus (2017) a montré qu'elles peuvent devenir normalisantes, c'est-à-dire qu'elles tendent à ne pas être individualisées, ni ajustées aux besoins des enfants et de leur famille. Pourtant, des études ont montré

l'importance de mettre en place des pratiques de transition individualisées et de les intensifier ; une rencontre individuelle avec chaque enfant et ses parents en début d'année aura plus d'effet qu'une rencontre avec tous les parents en grand groupe (Petrakos & Lehrer, 2011 ; Wildenger & McIntyre, 2011), tout comme un appel téléphonique aura plus d'effet que la même lettre envoyée à chaque enfant pendant l'été. De plus, les démarches d'information unidirectionnelle (p. ex. les enseignantes qui envoient de l'information aux parents) ne favorisent pas le dialogue entre les différents acteurs pourtant nécessaire à une continuité de développement. Il importe ainsi de favoriser la mise en place de pratiques de collaboration bidirectionnelle, qui permettent de soutenir le dialogue entre les intervenants gravitant autour de l'enfant, pour favoriser une continuité de développement.

Ce souci de travailler en collaboration et en concertation est cohérent avec la perspective écologique et dynamique [PÉD] de Rimm-Kaufmann et Pianta (2000) souvent abordé dans les travaux sur la transition scolaire (p. ex., Jacques & Deslandes, 2002). La PÉD permet de prendre en compte les différents milieux de vie dans lesquels l'enfant évolue, ainsi que les relations qui y existent. En privilégiant la PÉD, ce sont les acteurs qui soutiennent l'enfant qui l'accueillent dans le nouveau milieu avec ses particularités, qui l'accompagnent selon son niveau développemental, à son rythme, en cohérence avec le milieu de référence (la famille, le milieu de garde). Il s'agit ainsi 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 (Housen & Royen, 2019). Ces actions, qui s'opèrent dès l'entrée à la maternelle, semblent particulièrement importantes dans le contexte actuel de la pandémie, car la crise sanitaire mondiale semble exacerber certaines iniquités et inégalités notamment par l'attente d'une scolarisation

dans l'espace familial (Plateforme d'échange, de recherche et d'intervention sur la scolarité : persévérance et réussite [PÉRISCOPE], 2020 ; Wagnon, 2020).

Puisque la première rentrée scolaire amène déjà un lot d'émotions, d'attentes et d'inquiétudes, voire d'ajustements de la part des acteurs impliqués (Dockett & Einarsdottir, 2017 ; Van Laere & Vandebroek, 2017), il semble primordial de se questionner sur les risques et les occasions qu'apporte celle effectuée dans un contexte de pandémie, car les praticiens et les chercheurs pensent que les perturbations de la planification de la transition pourraient avoir un effet sur la mise en place de liens entre la maison et l'école, sur la confiance des enfants dans leurs capacités et sur l'engagement parental (Chantier montréalais Transition vers l'école & Ruel, 2020). Pour cause, lorsque des drames sociaux frappent le monde, des répercussions peuvent être observées chez les enfants, malgré la volonté des adultes de les protéger (Marinova, Dumais, & Drainville, 2020). Il est possible que l'anxiété ressentie par les parents dans de telles circonstances influence la capacité d'ajustement des enfants à certaines situations, comme l'entrée à l'école, en raison des mesures de confinement. Si pour certains, ce moment de transition est vécu positivement, d'autres ressentent de l'instabilité et de l'insécurité.

3. La pandémie, une crise qui bouleverse les pratiques

Si le terme *crise* est actuellement utilisé pour désigner une période de difficulté, étymologiquement, il trouve son origine dans le verbe grec *krinein* signifiant « séparer », « juger », « choisir », « décider », mais aussi « se battre », « se mesurer aux autres » (Dechêne & Dupont, 2019). Ce terme polysémique a été repris au cours des

siècles par différentes disciplines dont la médecine, le droit, l'histoire, et la sociologie. Au sens sociologique, la crise s'entend comme une « [...] situation anémique de perturbations affectant finalement le système social dans son ensemble » (Ferry, 2014, p. 52). Selon cette définition, la pandémie due à la COVID-19 est une crise qui a bouleversé l'ensemble du système social, dont le secteur de l'éducation comme le montrent les analyses récentes menées au Québec et en Europe, notamment en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) où trois études successives financées par le gouvernement étudient depuis 2018 l'émergence des pratiques de transition lors de l'entrée à la maternelle (Housen & Royen, 2019 ; Housen, Royen & Pirard, 2020).

3.1 Des bouleversements à la maison...

Au printemps 2020, sur le plan international, les parents et les enseignants ont dû s'adapter rapidement aux recommandations émises par l'Organisation mondiale de la santé [OMS] et la Direction de la Santé publique de leur pays, sans pouvoir anticiper les impacts potentiels de ces recommandations. Plusieurs parents ont temporairement ou définitivement perdu leur emploi, et ils ont été contraints de rester à la maison. D'autres ont dû rapidement transformer leurs tâches quotidiennes en télétravail. D'un autre côté, les contextes éducatifs (p. ex. milieu de garde, école) ont également cessé temporairement leurs activités ; les enfants sont restés à la maison avec leurs parents, certains pour quelques semaines, d'autres pour plusieurs mois. Le cumul obligé du télétravail et de la prise en charge à temps plein de leurs jeunes enfants a pu générer un stress considérable, mettant à l'épreuve de nombreux parents dans l'exercice de leur fonction de la parentalité (Baert, Lippens, Moens, Weytjens, & Sterkens, 2020 ; Couillard, 2020 ; Hamouche,

2020).

Puis, le retour au travail et le souci d'accompagner leurs enfants de la meilleure manière possible a pu amener, pour certains parents, un lot d'incertitudes et de questionnements. Par exemple, au Québec, certains étaient préoccupés par les questions sanitaires et la contagion du virus (Ruel, Harvey, & Leduc, 2020). Cette peur d'être contaminé a pu réduire la participation des familles avec de jeunes enfants à des activités extérieures, d'autant plus que les aires de jeu dans les parcs étaient fermées pendant plusieurs mois, de même que les terrains de sports, les plages, etc. Ainsi, le contact avec d'autres familles est devenu plus limité et a pu engendrer un important isolement social. Pour plusieurs familles, à cet isolement se sont ajoutés l'insécurité alimentaire, le manque de matériel technologique et les obstacles de communication entre l'école et les familles, surtout pour les familles qui ne parlent pas la langue de scolarisation (Chantier montréalais Transition vers l'école & Ruel, 2020).

3.2 En milieu de garde...

Plusieurs changements ont aussi été observés dans les milieux de garde. Par exemple, au Québec, des Centres de la petite enfance [CPE] ont été transformés en service d'urgence, où on accueillait uniquement les enfants de travailleurs essentiels (p. ex. domaine de la santé). En raison de la relocalisation des services, ces CPE recevaient des enfants qui ne fréquentaient pas ce milieu de garde initialement. Le personnel éducateur qui travaillait auprès des enfants dont les parents étaient considérés comme des travailleurs essentiels n'était ainsi pas disponible pour organiser et animer des activités de transition avec les enfants du groupe habituel, même à

distance. Le contact entre les éducateurs, les enfants et leurs familles ont été restreints, voire rendus impossibles. Pour les nombreux enfants qui fréquentaient un milieu de garde avant leur entrée à l'école, cela a pu entraîner une perte de repères pour eux, leurs familles et les professionnels impliqués dans la transition (Bigras, Laurin, Lemay, Lehrer, Charron, Duval, & Mazaye-Robert, accepté).

3.3 À l'école...

Du côté des enseignants, la fermeture des écoles, réalisée au printemps 2020, les a contraints à revoir leurs pratiques pédagogiques pendant plusieurs semaines, de même que la mise en place de plusieurs pratiques de transition collaboratives qui sont habituellement vécues dans les milieux éducatifs (p. ex., visite de la classe avant la rentrée par l'enfant et sa famille) (Chantier montréalais Transition vers l'école & Ruel, 2020). Ainsi, les manières d'accueillir les enfants et leurs parents à l'école ont été revues, et ce, à vitesse grand V. Les éducateurs et les enseignants ont dû user (rapidement) de créativité pour dialoguer avec les parents.

Au Québec toujours, Ruel et ses collaborateurs (2020) ont effectué, au printemps 2020, un sondage auprès des organismes de coordination et de concertation montréalais en petite enfance. Ce sondage, transmis aux 29 territoires montréalais, a été répondu par 16 territoires (taux de participation = 55 %). Ce sondage visait à connaître la situation sur le terrain montréalais pour pouvoir mieux soutenir les acteurs et garder vivant le lien entre les partenaires locaux et régionaux. La plupart des questionnements relevés par les participants au sondage étaient rattachés aux mesures habituelles de transition qui ont été interrompues (Ruel et al., 2020), puisque les efforts étaient davantage consacrés à ajuster les pratiques actuelles

en réponse aux normes sanitaires. Ainsi, dans certaines provinces (p. ex. Ontario, Canada), les enseignants ont dû enseigner à distance, même auprès des enfants d'âge préscolaire. De plus, les activités de transition traditionnelles, telles que les visites en classe, ont été annulées ou transformées en activités virtuelles (p. ex. échanges sur des plateformes telles que *Zoom* ou *Teams*, etc.) ou par le partage de différents documents (p. ex., visite à l'aide d'un album photo).

Des constats similaires sont observés dans certains pays et régions de l'Europe. Par exemple, en FW-B, des enseignants ont rapidement adapté leurs pratiques de classe au printemps 2020, en vue de respecter les « bulles » imposées par le gouvernement. Ainsi, les enfants qui auparavant mangeaient avec tous les autres écoliers dans un grand réfectoire ont été amenés à prendre leur repas dans leur propre classe. Les temps de récréation ont également été aménagés en vue d'éviter des regroupements trop grands d'enfants. Le nombre d'adultes (pouvant aller jusqu'à 15 personnes différentes en FW-B) prenant en charge les enfants a également été réduit en vue de limiter les contacts. Les aménagements forcés par la pandémie semblent aller vers davantage de continuité physique, organisationnelle et développementale telle que définie par Dockett et Perry (2007). En diminuant le nombre de changements spatiaux que peuvent vivre les enfants et en réduisant le nombre d'adultes œuvrant auprès d'eux, les continuités physique et organisationnelle sont améliorées. Par conséquent, cela permet une plus grande prise en compte de la continuité développementale caractérisée entre autres par la reconnaissance des besoins de repères et de stabilité des enfants dans un contexte où les pratiques de transition sont encore peu développées (Housen et Royen, 2019).

Enfin, comme évoqué précédemment, les transitions peuvent être classées selon leur degré de prévisibilité (Schlossberg, 2005), nous

amenant à répertorier trois types de transition. Pour les enseignants, si la transition en soi est anticipée, la crise de la Covid est non anticipée, et donc, le personnel enseignant se trouve dans un contexte qui augmente le poids des incertitudes. La crise a notamment été présente à deux moments importants du vécu scolaire : la fin de l'année scolaire (printemps 2020) et la rentrée scolaire (automne 2020).

3.4 Lors de la rentrée scolaire ...

Si la fin de l'année scolaire a été chamboulée par l'arrivée de la pandémie, la rentrée scolaire de l'automne 2020 a également revêtu des conditions différentes de celles connues auparavant. Au Canada, la majorité des gouvernements provinciaux ont élaboré différents scénarios avant la rentrée scolaire, afin d'orienter les commissions scolaires dans les actions à implanter. Certaines provinces ont par ailleurs laissé aux commissions la décision de choisir le scénario à appliquer parmi ceux proposés (St-Marie, 2020). Au Québec, il semble que plusieurs questions demeuraient encore floues lors de la rentrée 2020, tel que rapporté par un journaliste (Meloche-Holubowski, 2020, 11 août). Dans un rapport préparé par le *Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire* [CRIRE], basé sur le document *Tracking Canada's education systems' response to COVID-19* (People for Education, 2020), il est indiqué que le gouvernement québécois n'avait toujours pas, en date du 24 septembre 2020, partagé un plan d'urgence provincial. En effet, il laissait plutôt ce rôle aux centres de services scolaires, aux commissions scolaires anglophones et aux établissements d'enseignement (St-Marie, 2020). Ainsi, plusieurs aspects concernant les mesures d'urgence (p. ex. adaptation des modalités d'apprentissage, planification de la collaboration avec les familles) devaient être planifiés et organisés

par le milieu scolaire, et ce, en fonction de ses besoins.

De façon générale, les enseignants ont dû revoir la manière d'accueillir les enfants et leurs parents, en plus de repenser l'organisation de la classe (p. ex. matériel offert, activités de connaissance en début d'année, etc.) et leurs pratiques pédagogiques (p. ex. proximité physique avec les enfants, etc.). Au Québec, le Gouvernement a dévoilé, en août 2020, les mesures prévues pour l'entrée scolaire : les enfants nouvellement accueillis à la maternelle devaient demeurer ensemble, avec les autres élèves de leur groupe, dans l'idée de former des « bulles », dans le respect des consignes de distanciation déterminées par les autorités de santé publique. Les enseignants de la maternelle (4 et 5 ans) n'avaient pas de distanciation à respecter avec leurs élèves, mais ils devaient porter obligatoirement un équipement de protection individuelle, c'est-à-dire un masque et une visière (Gouvernement du Québec, 2020). Pour les enfants, les directives pour le port du masque variaient en fonction des activités.

Les nouvelles mesures ont pu être déstabilisantes pour certains enfants et leur famille. Par exemple, dans certaines écoles, des enfants ne connaissaient pas leur enseignante attitrée au début de l'année scolaire, comme cela est habituellement le cas. À titre illustratif, dans un article de presse où un journaliste rapportait ses propos tenus avec différents membres du personnel scolaire (Bilodeau, 2020, 23 août), des enseignantes ont déclaré avoir pris trois semaines pour évaluer les enfants et former des classes dites *équilibrées*. La maman d'un enfant qui commençait l'école rapportait que : « D'habitude, au printemps, l'école organise une journée d'accueil. Les parents font le tour de l'école tandis que les enseignants et les orthopédagogues observent les enfants pendant qu'ils jouent. Ils forment les groupes de cette manière » (Bilodeau,

2020, 23 août). Bref, ces ajustements, notamment rapportés dans les médias, montrent que les milieux scolaires québécois ont inévitablement dû composer avec le contexte imprévisible de la COVID-19 pour une durée indéterminée.

Si des ajustements ont été mis en place dans les provinces canadiennes, notamment au Québec, plusieurs inquiétudes ont aussi été relevées concernant la rentrée scolaire de l'automne 2020 dans certains pays et régions de l'Europe. Dans une des études menées par Housen (en cours)³ en FW-B, des enseignantes œuvrant à l'éducation préscolaire ont notamment évoqué qu'elles se préoccupaient de la manière d'accueillir les parents dans leur classe lors du premier jour de la rentrée scolaire. Ainsi, le cas de cette enseignante manifestant de l'inquiétude face au fait que les enfants n'ont pas pu venir visiter la classe avant leur première rentrée scolaire. Pour tenter d'accompagner ces enfants (et leur famille), l'enseignante a décidé d'envoyer, par la poste, un album avec différentes photos de sa classe, et ce, à ceux qui allaient bientôt faire leur rentrée à l'école. Ce genre d'initiatives propre à chacun des milieux scolaires, voire à chaque enseignante, est peu répandu et peut paraître novateur en Belgique francophone. En Écosse, les enseignants ont manifesté, en août 2020, des inquiétudes à l'égard de la rentrée scolaire. En effet, une enquête menée auprès de 30 000 enseignants par le syndicat des enseignants de l'*Educational Institute of Scotland* a révélé que, si 60 % des participants ont exprimé leur soutien à la décision de rouvrir les écoles, 66 % d'entre eux étaient anxieux et ne croyaient pas que des facteurs atténuants à la crise étaient bel et bien mis en place dans leur milieu. Ces données ont été diffusées dans un média électronique, et rapportées par un journaliste (Hepburn, 2020, 10 août).

Quoi qu'il en soit, si des préoccupations sont observées un peu partout à travers le monde, force est de constater que les différents

acteurs œuvrant en éducation ont dû, et devront, ajuster leurs pratiques dans l'accueil des enfants à l'école. Et si cette crise devenait un vecteur de changement dans l'éducation à la petite enfance ?

4. La crise, vecteur de changements ?

Selon Duterme (2016), tout système a tendance à maintenir relativement stables ses variables essentielles, mais « [...] les crises fournissent dans le secteur public des occasions particulièrement propices au changement [...] » (Rochet, Keramidas, & Bout, 2008, p. 71). Cette crise sanitaire, liée à la pandémie de COVID-19, semble avoir entraîné certains changements de pratiques et d'organisation dans la prise en charge des enfants. Sur base des travaux de Watzlawick, Weakland et Fisch (1981), Duterme (2016) distingue deux types de changement : les changements de type 1 sont caractérisés par des modifications internes tout en maintenant l'ensemble du système en place, tandis que les changements de type 2 « [...] modifient une ou plusieurs normes d'équilibrage du système [...], ils sont nécessairement plus difficiles et plus longs à effectuer que des changements de type 1 » (Duterme, 2016, p. 36). Les changements qui surviennent dans les systèmes peuvent être catégorisés en type 1 et 2 selon qu'ils affectent ou non l'équilibre de l'ensemble du système.

Les premiers constats relevés ci-avant quant aux changements réalisés dans les milieux éducatifs, de façon à soutenir la rentrée vers l'école, semblent indiquer des changements de type 1 relatifs aux pratiques de transition dans les classes. En effet, des acteurs de différents établissements modifient leurs pratiques afin d'être en accord avec les réglementations sanitaires, mais cela n'affecte pas

nécessairement de manière conséquente l'ensemble du fonctionnement du système scolaire. Cette forme de résilience organisationnelle dont les acteurs scolaires ont fait preuve et qu'ils devront maintenir lors de la rentrée prochaine peut constituer « un véritable vecteur stratégique de changement dans l'organisation » (Rochet et al., 2008, p. 71). Comment faire de cette crise et des changements observés un *momentum* pour passer d'un changement organisationnel à un changement institutionnel ? Comment mobiliser l'ensemble du système afin de faire évoluer ces changements de type 1 en changements de type 2 permettant un rééquilibrage institutionnel ? En temps de pandémie, la planification d'une transition de qualité a été perturbée, ce qui a pu nuire au développement de liens de confiance réciproque entre l'enfant, sa famille et l'école, ainsi qu'à la confiance de l'enfant envers ses capacités et à l'engagement du parent. Bien que des initiatives ont été mises en place dans divers milieux et différents pays, de manière à tisser des liens de collaboration entre les acteurs engagés dans la transition vers l'école, que peut-on en retirer ?

4.1 Un risque ou de nouvelles occasions pour des pratiques de transition et de collaboration ?

En tout temps et particulièrement en période de crise, différentes mesures collaboratives peuvent être mises en place afin de favoriser la continuité entre les milieux fréquentés par l'enfant (Dockett et Perry, 2003). En raison de la pandémie, toutes les familles, et particulièrement celles qui étaient déjà en situation de vulnérabilité, peuvent être soumises à un stress accru. Ainsi, il est particulièrement important lors de cette première rentrée scolaire d'envisager d'utiliser une combinaison d'activités et de moyens (p. ex. ressources en ligne et imprimées et disponibles dans les langues maternelles des

familles), et de fournir des documents papier aux familles qui n'ont pas accès à Internet. Outre les familles en situation de vulnérabilité, d'autres particularités familiales sont à considérer pour mieux accompagner chacun des enfants : parents allophones, parents qui travaillent à temps plein (télétravail) et qui s'occupent aussi de leurs enfants à temps plein, familles monoparentales, etc. Les interactions école-famille, de même que les collaborations entre les milieux éducatifs (p. ex. personnel éducateur et enseignant), doivent ainsi être pensées pour agir comme facteur de soutien et de protection nécessaire à la collaboration et non comme des formalités administratives qui risqueraient d'être vécues comme des charges supplémentaires, avec ses effets de normalisation et de contrôle.

4.2 Occasions de collaboration avec les familles

Dans un document produit par l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ, 2020), lequel présente des conditions favorables aux transitions scolaires recensées par différents experts tout en soulignant les implications du contexte de la COVID-19, il est proposé de susciter un sentiment d'appartenance chez les familles, en tentant par exemple de poursuivre la tenue d'activités transitionnelles implantées avant, pendant et après le moment de transition, tout en respectant les mesures sanitaires en vigueur. Des travaux suggèrent aussi d'utiliser différentes occasions (ex. : distribution de paniers alimentaires) pour rencontrer les familles (Chantier montréalais Transition vers l'école & Ruel, 2020) et leur donner du matériel éducatif ou la liste des ressources locales disponibles, en portant une attention accrue aux familles d'enfants ayant des besoins particuliers (Ruel, Moreau, & April, 2014). De plus, pour assurer un contact avec les enfants et leurs parents, certaines actions ont pu être mises sur pied par différents organismes. Des

équipes d'enseignants ont par exemple organisé des visites virtuelles de leur école, ou une visite physique de leur cour d'école, pour établir un lien avec les familles et les enfants (Chantier montréalais Transition vers l'école & Ruel, 2020). Aussi, un échange de photos par courriel est une pratique de transition qu'il a été possible de mettre en place, malgré la situation de distanciation physique.

Toutefois, plusieurs activités jugées essentielles pour tisser des liens avec la famille ont aussi dû être annulées en raison des normes sanitaires. Par exemple, bien que des enseignantes de maternelle jugent que : « La présence des parents le premier jour de maternelle est essentielle », certaines écoles ont dû annoncer qu'elles n'accueilleraient pas les parents des tout-petits en raison de la COVID-19 lors du premier jour d'école, et ce, tel que rapporté dans les médias (Bilodeau, 2020, 23 août). Pour certaines enseignantes, cela est très désolant, car cette présence parentale est importante pour rassurer les enfants lors de leur rentrée vers d'école, mais cela est aussi très important pour créer un lien avec les parents, pour apprendre à les connaître. De plus, des travaux ont montré que le stress induit par la pandémie et la crainte de contamination en milieu scolaire a pu diminuer la présence, la disponibilité et la capacité de collaborer de certains acteurs de la communauté (p. ex. milieu scolaire) et des parents (Gupta & Jawanda, 2020; Imran, Zeshan, & Pervaiz, 2020).

Selon Ruel, Moreau, Bérubé et April (2015), quatre dimensions sont à prendre en considération lorsque vient le temps de planifier une transition de qualité : 1) Assurer les conditions favorables 2) Soutenir l'engagement du parent 3) Consolider le partenariat entre les services préscolaires 4) Renforcer les pratiques spécifiques pour les enfants à besoins particuliers. Il s'agit entre autres de reconnaître la place prépondérante des parents, en les mettant à contribution pour

présenter leur enfant à l'école, avec ses forces, ses qualités et ses besoins. Ce type de pratiques a pu être observé dans différents milieux, tel que rapporté dans les écrits. Par exemple, aux États-Unis, la communauté d'Altgeld-Riverdale, située dans la partie sud de Chicago, adopte une approche de collaboration communautaire pour aborder la transition vers la maternelle, comme on peut l'observer aussi dans certains contextes québécois. En règle générale (en temps de « non- pandémie »), des activités de transition ont lieu dans les milieux scolaires, tels que des réunions conjointes entre les enseignants de la maternelle, des soirées d'activités familiales organisées dans les écoles primaires locales et des excursions dans la ville qui rassemblent des élèves de la maternelle de différentes écoles. Les activités de transition qui auraient généralement lieu ont évidemment été annulées en raison de la pandémie. Au lieu de cela, des activités de transition qui sembleraient inhabituelles en temps normal et donc novatrices dans ce contexte non anticipé ont été mises sur pied, tel que rapporté par un analyste politique en éducation et la directrice de la politique d'éducation préscolaire et élémentaire de *New America* (Loewenberg & Bornfreund, 2020, 24 juin). Les nouvelles mesures, mises en place en temps de pandémie, ont été les suivantes : des réunions virtuelles permettant aux élèves de rencontrer leurs futurs enseignants de maternelle, des réunions virtuelles pour que les familles puissent discuter avec les enseignants de la maternelle, des « heures du conte » vécues en ligne (enseignants qui racontent une histoire aux enfants de manière virtuelle), etc. (Loewenberg & Bornfreund, 2020, 24 juin).

En FB-W, des études de cas (Housen, Royen, & Pirard 2020) ont mis en évidence une adaptation des pratiques de collaboration école-famille au printemps 2020. Ces analyses ont permis, d'une part, de montrer que les enseignantes participantes considèrent aussi que la présence des parents est essentielle lors de la première journée

d'école (Housen et al., 2020). Pour tenter de pallier ce défi (soit d'inviter les parents en classe malgré les normes de distanciation en vigueur), une participante a décidé, en accord avec la direction de l'école, de réaliser une rentrée échelonnée pour les enfants et leur famille. Ainsi, elle pouvait accueillir les enfants et leurs parents en classe, car un nombre limité de personnes étaient présentes dans l'environnement à la fois. Pour ce faire, l'enseignante a dû organiser la rentrée et prévoir un horaire pour tous les enfants de sa classe : certains parents pouvaient se présenter à 8h30, d'autres à 9h00, et ainsi de suite. Bien que ce genre d'initiatives aient été implantées dans certains milieux, cela demeure encore une fois à la discrétion des enseignantes et des écoles.

De plus, toujours en FW-B, plusieurs professionnels ont mentionné, dans les études de cas (Housen et al., 2020), qu'ils avaient tenté de maintenir le contact avec les familles au travers de divers moyens, pour la plupart technologiques, mais aussi en allant apporter du matériel pédagogique (p. ex. ouvrages jeunesse) dans les boîtes aux lettres des familles. Ces nouvelles pratiques ont permis, en quelque sorte, de renforcer les liens de collaboration entre l'école et la maison. En ce sens, une maman témoigne et explique qu'avant la crise de la COVID-19, elle avait très peu de contacts avec l'école :

C'est 30 secondes à 1 minute à l'arrivée ou à la sortie (mais maintenant) [...] je dois dire le truc Teams⁴ c'est assez chouette parce qu'il y a autant des mots généraux de la directrice que des mots généraux de l'enseignante ou bien justement on peut avoir des conversations plus en seul à seul avec l'enseignante en posant des questions. Moi je trouve que c'est beaucoup plus chouette en tout cas on a un contact beaucoup plus rapproché quoi (Housen et al., 2020).

Ces contacts plus rapprochés, mais aussi pouvant être initiés par le parent, semblent davantage satisfaire les besoins de cette maman. Bien que l'ensemble de ces initiatives ont permis des moments d'échanges virtuels, ont-elles renforcé la collaboration entre les différents acteurs impliqués dans la transition vers l'école ? Est-ce que le rôle du parent est bel et bien reconnu dans la transition scolaire ? Bien que la collaboration école-famille ait pu être possible, voire même améliorée à distance (p. ex. appels Skype, conversations téléphoniques, etc.), des lacunes sont également observées. Par exemple, lorsque les enfants sont retournés en classe au printemps 2020, les parents ne pouvaient plus rentrer dans l'école, même pour les nouveaux enfants qui réalisaient leur premier jour à l'école⁵. Bien qu'il y ait des injonctions et une volonté de collaboration dans les discours « officiels » des acteurs scolaires, dans les faits, il semble y avoir de nombreuses résistances (Conus & Ogay, 2018).

4.3 Occasions de collaboration entre les acteurs concernés par la transition

Comme le suggèrent Ruel et ses collaborateurs (2015) dans leur troisième dimension pour planifier une transition de qualité, différentes initiatives régionales ont été implantées au printemps, afin d'établir une collaboration entre les acteurs concernés par la transition. À titre illustratif, au Québec, la collaboration entre différentes organisations impliquées dans la concertation intersectorielle *Main dans la Main*⁶ s'est poursuivie malgré les mesures de confinement mises en place au printemps, et les actions qui avaient initialement été planifiées par les partenaires (p. ex. milieu de garde, école, organismes communautaires) ont été ajustées. Ces derniers ont réussi à maintenir la communication entre eux, et ainsi connaître les changements apportés au sein des

différents milieux éducatifs. De plus, toujours au Québec, le déploiement d'agents de transition scolaire, initiative découlant de la Stratégie 0-8 ans, a aussi permis de poursuivre les collaborations entre les partenaires (p. ex. milieu de garde et école) durant le contexte de pandémie. En effet, le mandat des agents de transition, qui œuvre sur des territoires précis, consiste à promouvoir et de développer des partenariats impliquant les acteurs clés qui participeront à l'instance de concertation territoriale et d'animer les rencontres permettant des échanges au sujet des priorités et préoccupations de ces acteurs en matière d'interventions transitionnelles (Groupe de travail régional en transition scolaire, 2018).

4.4 Occasions de soutenir les enfants ayant des besoins particuliers

La quatrième dimension permettant de planifier une transition de qualité, selon Ruel et ses collaborateurs (2015) concerne la mise en place de pratiques spécifiques de transition en lien avec les enfants ayant des besoins particuliers. Pour ce faire, il est suggéré de planifier la rentrée avec tous les acteurs qui connaissent l'enfant et prévoir la mise en place des services requis avant la rentrée. Toutefois, dans le contexte actuel, cela semble plutôt ardu à mettre en place, et des lacunes sont également observées. Par exemple, au Québec, le ministère de l'Éducation et des études supérieures (2020) a prévu un budget pour engager plus de spécialistes pour soutenir les enfants en difficulté dans les classes. Or, cette annonce est survenue en août, pratiquement une semaine avant la rentrée scolaire. Comment peut-on penser que la continuité des services est assurée dans cette urgence d'agir ?

4.5 Occasions de mettre en œuvre une démarche concertée, planifiée et structurée

L'une des dimensions permettant de mettre en place des conditions gagnantes pour une transition de qualité vise à mettre en œuvre une démarche concertée, planifiée et structurée, en prévoyant du temps à la planification de la transition. Pour ce faire, des conditions doivent être mises en place à cet égard : temps de libération (ou de concertation) pour le personnel enseignant, accompagnement d'un agent de transition, etc. (Ruel, 2020). De plus, le soutien de la direction d'école est primordial pour que les enseignants puissent bénéficier de conditions gagnantes pour planifier la transition vers l'école. Cependant, encore une fois, cette dimension semble difficile à considérer dans le contexte actuel.

Par exemple, au Québec, il y a actuellement une pénurie d'enseignants, et plusieurs articles de presse ont été publiés en ce sens. À titre illustratif, la journaliste Marie-Ève Morasse écrivait, en août 2020, que dans la région de Montréal, l'Alliance des professeures et des professeurs de Montréal estimait à 160 le nombre de postes d'enseignants qui restaient à pourvoir, tandis que le syndicat affirmait plutôt un manque d'environ 500 enseignants dans les classes pour la rentrée scolaire (Morasse, 2020, 20 août). Le réseau de l'éducation québécois est donc soumis à une pression importante pour trouver du personnel enseignant, et les directions d'école s'en inquiètent. « Il y a une pénurie dans toutes les sphères. Chez les enseignants, chez les professionnels, chez les directions d'école et, le plus dramatique, chez les éducatrices en service de garde [...] » (Morasse, 2020, 20 août). D'ailleurs, au début de l'année 2020, le ministre Jean-François Roberge a estimé que la pénurie de main-d'œuvre dans les écoles du Québec serait son plus

grand défi et qu'il faudrait « quelques années » pour y remédier. Pour sa part, et tel que rapporté par une journaliste de la Presse canadienne, le ministre Roberge n'a pas chiffré la pénurie d'enseignants, mais en septembre 2019, son ministère avait calculé qu'il manquait au moins 360 enseignants pour combler les besoins dans les écoles du Québec (Plante, 2020, 14 janvier).

En temps de pandémie, ce défi (pénurie d'enseignants) a pu amener plusieurs ajustements supplémentaires, voire des conséquences sur le personnel enseignant et les enfants. Par exemple, les enseignants n'ont pas nécessairement eu le temps pour être libérés, car il n'y avait aucune ressource disponible pour les remplacer dans les classes, et parce qu'ils devaient plutôt veiller, en début d'année scolaire, à ce que leur classe soit désinfectée, à acheter les produits sanitaires demandés, etc. Ils manquaient ainsi de temps pour discuter entre eux, voire pour planifier et organiser les activités de transition. Or, tel que mentionné plus tôt, il importe de se soucier de la continuité entre les milieux fréquentés par l'enfant, afin de développer une vision partagée de la transition et de minimiser les discontinuités qui peuvent survenir entre les services éducatifs. Des travaux ont par ailleurs documenté des effets de la crise de COVID-19 sur les activités favorisant la continuité ; par exemple, la fermeture soudaine des milieux de vie précédents (p. ex. fermeture des services de garde éducatifs au printemps 2020) a pu créer une discontinuité entre les milieux éducatifs (p. ex. perte de routines, impossibilité de visiter le futur milieu éducatif, difficulté à entretenir la création de partenariats, etc.) (Coddind, Collier-Meek, Jimerson, Klingbeil, Mayer, & Miller, 2020). De plus, des travaux (p. ex. Stratford, 2020, cité dans INSPQ, 2020) ont montré que les temps d'échanges entre les membres du personnel scolaire ont davantage porté sur les mesures de protection à mettre en place en temps de crise, et moins sur le partage de savoirs pour accompagner les transitions scolaires, et

donc assurer une continuité. En somme, les moments d'échanges et de concertation entre les acteurs qui gravitent autour de l'enfant, qui sont parfois quasi inexistantes dans un contexte « normal », ont été encore plus difficiles à mettre en place dans le contexte de la COVID-19.

De plus, lors de la rentrée scolaire 2020, certains intervenants jugeaient primordial de reprendre la matière manquée au printemps, en raison du confinement. Effectivement, à la mi-août 2020, de nombreux intervenants demandaient au gouvernement de préciser rapidement les mesures prévues pour aider les élèves à combler leur retard scolaire, puisque plusieurs n'avaient pas mis les pieds à l'école depuis la mi-mars (Dion-Viens, 2020, 10 août). On peut se questionner sur cet aspect en lien avec l'entrée à l'école maternelle : Est-ce que des activités plus scolarisantes seront organisées à l'automne 2020, afin de rendre les enfants « prêts » à transiter ensuite vers la première année du primaire ? Est-ce que le personnel enseignant perdra de vue l'importance de l'approche développementale à l'éducation préscolaire (voire même au premier cycle du primaire) ? Puisque le mandat de l'école maternelle consiste notamment à donner le goût de l'école aux enfants et de veiller au bien-être des enfants, il semble essentiel de poser cette question. Il importe d'autant plus de rappeler que la fréquentation de la maternelle n'est pas obligatoire, ni celle dans les services de garde éducatif à l'enfant ; alors les enfants n'ont rien manqué.

En FW-B, les temps de concertation qui ont habituellement lieu entre les enseignants, lesquels se réunissent deux heures par semaine pour parler des problématiques vécues en classe, portent habituellement sur les didactiques (p. ex. lecture, numératie, etc.), et non sur la continuité de développement telle que présentée plus tôt dans cet article. Les concertations avec les autres acteurs comme ceux de

l'accueil extrascolaire ou de l'accueil de la petite enfance font largement défaut. Les pratiques de transition très peu développées en temps ordinaires selon un état de lieux réalisés sur un échantillon représentatif d'établissements (Housen & Royen, 2019) occupent une place périphérique dans les projets d'établissement. Toutefois, l'analyse de cas jugés novateurs comparativement aux autres de cette région montre la possibilité d'actions alternatives développées en équipe avec le soutien des directions (Housen et al., 2020). Dans ce contexte de pandémie qui renforce encore les incertitudes, il semble encore plus essentiel de reconnaître l'importance du soutien des collègues, de la direction, de l'institution et de la gouvernance pour réassurer ces professionnels de l'éducation à la petite enfance dans leur activité quotidienne d'une complexité trop souvent méconnue. Bref, on peut constater la présence de plusieurs occasions pour déployer des mesures permettant de faciliter la transition vers l'école, mais aussi plusieurs défis, notamment en cette période de pandémie.

5. Conclusion

La transition vers l'école vécue en contexte de pandémie a amené les différents acteurs impliqués à planifier une situation connue et anticipée (entrée vers l'école) dans un contexte où l'imprévisibilité était bien présente. La concertation entre ces derniers est reconnue comme un élément clé pour assurer une continuité entre les environnements (familial et éducatif) fréquentés par l'enfant. Une préparation adéquate s'impose de la part de tous les membres du milieu scolaire (p. ex. personnel éducatif et enseignant), ainsi que de l'enfant et sa famille, pour soutenir la transition vers l'école et les ajustements qu'elle implique (Dockett & Perry, 2009 ; Jacques & Deslandes, 2002). Pour cause, des liens peuvent être tissés entre ces

effets relevés sur l'enfant en période de pandémie et les enfants qui ont vécu une guerre ou une autre crise imprévue dans leur vie (p. ex. tornade, inondation, mort d'un parent, etc.). En effet, la pandémie représente une période de crise qui doit être considérée dans le développement et l'apprentissage des enfants.

Rappelons que les jeunes enfants sont particulièrement vulnérables face aux catastrophes et aux situations de crise, lesquelles peuvent avoir des effets à court et à long terme sur leur fonctionnement psychologique et socioémotionnel, de même que sur leur santé générale (Schonfeld et al., 2020). C'est pourquoi plusieurs travaux ont montré l'importance d'une stratégie globale d'intervention (Palluy, Choinière, & Roberge, 2010; Statford, Cook, Hanneke, Katz, Seok, Steed, Fulks, Lessans, & Temkin, 2020), qui renvoie à la mise en place d'un climat scolaire bienveillant et sécuritaire, tant pour les enfants que pour le personnel scolaire. Quels seront les effets à court et long terme de la pandémie sur les jeunes enfants ? Quelles mesures seront mises en place après la crise afin de bien soutenir ces enfants qui ont débuté l'école dans une situation étrange et insécure ? Mais aussi, comment « profiter » de ce moment pour transformer un système, pour en faire des changements profitables à la mise en place de pratiques de transition collaboratives ?

Selon la manière dont elle est comprise, gérée dans l'institution scolaire, on peut se demander si la pandémie va contraindre encore davantage ou au contraire favoriser la mise en place et le développement de pratiques de collaboration entre l'école et la famille dès la première transition. Est-ce que des pratiques de collaboration misant sur la continuité pourraient être davantage observées dans les milieux éducatifs ? Est-ce que la crise de la COVID-19 pourrait mener vers des pratiques de collaboration positives et durables entre les différentes institutions liées au monde

de la petite enfance ? Est-ce que la pandémie peut représenter un vecteur de changement en ce qui concerne les pratiques de collaboration entre l'école et la famille ? Voilà plusieurs questions qui semblent nécessaires d'évoquer, bien que les réponses ne puissent pas être fournies dans ces moments d'incertitude.

Les enseignants œuvrant à l'école maternelle doivent se rappeler qu'ils peuvent influencer positivement et durablement les capacités d'adaptation de l'enfant, en mettant en place des pratiques de collaboration positives et harmonieuses avec la famille. Il importe notamment de miser sur la continuité entre les expériences vécues par l'enfant. Puisque les transitions s'inscrivent à long terme dans le parcours de vie de la personne, il est primordial de mettre en place des pratiques visant à favoriser le bien-être émotionnel des enfants, en misant notamment sur l'empathie et la sensibilité. Enfin, dès qu'il le sera possible, il serait profitable d'ouvrir toutes grandes les portes de l'école et de repenser les pratiques de distanciation traditionnelles entre école et familles. Il s'agit ainsi de se mettre en garde contre l'enracinement de certaines pratiques, comme le fait que les parents ne peuvent plus entrer dans les écoles. Si chacun parvient à développer les collaborations indispensables à une transition en douceur particulièrement cruciale en période de crise, peut-être pourrions-nous observer non seulement des changements de surface, mais aussi une véritable métanoïa même dans les différents contextes, qu'ils soient novateurs ou en émergence.

6. Bibliographie

- Ackesjö, H. (2014). Children's transitions to school in a changing educational landscape: borders, identities and (dis-) continuities. *International journal of transitions in childhood*, 7, 3-15. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A795702&dswid=3759>
- Ahtola, A., Björn, P. M., Turunen, T., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2016). The concordance between teachers' and parents' perceptions of school transition practices: A solid base for the future. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 168-181. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.996598>
- Baert, S., Lippens, L., Moens, E., Weytjens, J., & Sterkens, P. (2020). *The Covid-19 Crisis and Telework: A Research Survey on Experiences, Expectations and Hopes*. IZA Discussion Paper No. 13229. <https://ssrn.com/abstract=3596696>
- Ballam, N., Perry, B., & Garpelin, A. (2017). International perspectives on the pedagogies of educational transitions. Dans N. Ballam, B. Perry, & Garpelin (dir.), *Pedagogies of Educational Transitions* (p. 1-12). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-43118-5_1
- Bérubé, A., Ruel, J., April, J. & Moreau, A. C. (2018). Family preparation for school entry and the role of transition practices. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 398-403. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1284039>
- Bigras, N., Laurin, I., Lemay, L., Lehrer, J., Charron, A., Duval, S., & Mazaye-Robert, C. (accepté). Early childhood educators' perceptions of their emotional state, relations with parents,

challenges and opportunities during the early stage of the pandemic. *Early Childhood Education Journal*.

Bilodeau, É. (2020, 23 août). Maternelle: une rentrée « spéciale » pour les parents et les élèves. *La Presse*.
<https://www.lapresse.ca/actualites/education/2020-08-23/maternelle-une-rentree-speciale-pour-les-parents-et-les-eleves.php>

Broström, L. (2019). Childrens view on their learning in preschool and school - reflections and influence on practice. Dans S. Dockett, J. Einarsdottir et B. Perry (dir.), *Listening to Children's Advice about Starting School and School Age Care* (p. 84-98). Routledge.
<https://www.routledge.com/Listening-to-Childrens-Advice-about-Starting-School-and-School-Age-Care/Dockett-Einarsdottir-Perry/p/book/9780815352440>

Cantin, G. (2005). *Représentation des futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents*. Thèse de doctorat. Québec : Université de Montréal.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2018). *Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte*.
<http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/08/CTREQ-Projet-Savoir-Transitions-scolaires.pdf>

Chantier montréalais transition vers l'école et Ruel, J. (2020). *Première transition scolaire dans un contexte de crise: un soutien nécessaire auprès des familles*.
<https://www.researeussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/covid-19-et-reussite-educative/premiere-transition-scolaire-dans-un-contexte-de-crise/>

Coddind, R. S., Collier-Meek, S., Jimerson, D. A., Klingbeil, Mayer, M. J., & Miller, F. (2020). School Psychology reflections on COVID-19,

antiracism, and gender and racial disparities in publishing. *School Psychology*, 35(4), 227-232.

Conseil supérieur de l'éducation. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services* (Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport). www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0477.pdf

Conus, X. (2015). Devenir parent d'élève : scolarisation des pratiques éducatives parentales et enjeux de reconnaissance. *Petite enfance : socialisation et transitions*. France : Villetaneuse. hal- 01257976

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*. Peter Lang. <https://www.peterlang.com/view/title/63363>

Conus, X. & Ogay, T. (2018). Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), p. 45- 65. <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2018-2-page-45.htm#:~:text=Il%20montre%20que%20pour%20un,r%C3%A9ciprocite%20engendre%20le%20risque%20d'>

Cotnoir, M.-J. (2015). Évaluation d'une stratégie pour faciliter la transition scolaire des enfants à la maternelle : l'outil Mon portrait de Magog (Mémoire de maîtrise). Sherbrooke, Canada : Université de Sherbrooke. Repéré à https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6768/Cotnoir_Marie_Josee_MA_2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Couillard, K. (2020). *COVID-19 : effets de la crise sur les familles et le*

développement des tout- petits. Montréal, Canada : Observatoire des tout-petits. <https://tout-petits.org/publications/sur-le-radar/covid-19/covid-19-quels-effets-sur-les-familles-et-le-developpement-des-tout-petits/>

Cowan, P. A. (1991). Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. Dans P. A. Cowan & M. Hetherington (dir.), *Family transitions* (p. 3-30). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

Curchod-Ruedl, D. & Chessex-Viguet, C. (2012). De la famille au cycle initial de la société. Rupture ou transition? Dans P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (dir.), *Les transitions à l'école* (p. 11-31). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/les-transitions-ecole-1903.html>

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation (3rd ed.). Londres, Angleterre: Routledge.

Dechêne, A. & Dupont, B. (2019). Crises singulières, crise plurielle. Un concept, son évolution et son potentiel pour les humaines. *Méthodes et Interdisciplinarité en Sciences Humaines (MethIS)*, 6, p. 1-8.

https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/241009/1/PoPuPS%20a0_%20a0Crises%20singuli%20res%20crise%20plurielle.pdf

Deslandes, R. (2013). La collaboration parent-enseignante au regard de l'état actuel des connaissances. *Revue préscolaire* 51(4), 11-14.

Deslandes, R. et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et Francophonie XXXII*(1), 172-200.

- Deslandes, R., Bastien, N., & Lemieux, A. (2004). Les conditions nécessaires à une collaboration entre la famille, l'école et la communauté. *Vie pédagogique*, 133, 41-44
- Dion-Viens, D. (2020, 10 août). Rattrapage scolaire: «la mise à niveau des jeunes, c'est important». *TVA Nouvelles*. <https://www.tvanouvelles.ca/2020/08/10/rattrapage-scolaire-la-mise-a-niveau-des-jeunes-cest-important>
- Di Santo, A., & Berman, R. (2012). Beyond the preschool years: Children's perceptions about starting kindergarten. *Children & Society*, 26, 469-479. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00360.x>
- Dockett, S., Griebel, W., & Perry, B. (2017). Transition to school: A family affair. In Families and transition to school. Dans S. Dockett, W. Griebel, & B. Perry (dir.), *Families and transition to school* (Vol. 21) (p. 1-18). Springer. <https://www.springer.com/gp/book/9783319583273>
- Dockett, S. & Einarsdóttir, J. (2017). Continuity and change as children start school. Dans N. Ballam, B. Perry, & Garpelin (dir.), *Pedagogies of Educational Transitions* (p. 133-150). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-43118-5_9
- Dockett, S. & Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2). <https://ecrp.illinois.edu/v3n2/dockett.html>
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. UNSW Press.
- Dockett, S. & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(1), 20-26. <https://researchoutput.csu.edu.au/ws/portalfiles/portal/8698022>

- Dockett, S. & Perry, B. (2015). Transition to School: Times of Opportunity, Expectation, Aspiration, and Entitlement. Dans J. Iorio et al. (dir.), *Rethinking Readiness in Early Childhood Education. Implications for Policy and Practice* (p. 123-139). Palgrave Macmillan.
<https://www.palgrave.com/gp/book/9781137485113>
- Dunlop, AW. (1998). Assessment as part of a continuity study. *Early Years, 19*(1), 39-49.
<https://doi.org/10.1080/0957514980190106>
- Dunlop, A.-W. (2018). *Transitions in Early Childhood Education*. Oxford Bibliographies in Education.
https://pure.strath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/83533831/Dunlop_2018_Transitions_in_early_childhood_education.pdf
- Duterme, C. (2016). Niveaux d'organisation, niveaux de changement. *Communications et management, (1)13*, p. 93-111.
<https://www.cairn.info/revue-communication-et-management-2016-1-page-93.html>
- Duval, S. et Lehrer, J. (sous presse). Les transitions vécues par l'enfant et sa famille à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques*. Presses Universitaires du Québec.
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care, 179*, 217-232.
<https://doi.org/10.1080/03004430802666999>
- Fabian, H. (2002). Empowering children for transitions. Dans H. Fabian & A-W. Dunlop, (dir.), *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early*

education (p. 123-134). Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/books/e/9780203519851>

Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (2007). *Outcomes of good practice in transitions processes for children entering primary school*. Working paper in education 42, Bernard van Leer Foundation.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522698.pdf>

Ferry, J.-M. (2014). Approches différentielles de la notion de crise. *Revue économique et sociale : bulletin de la Société d'Études Économiques et Sociales*, 72(3-4), 44-54. <https://www.revue-res.ch/accueil.html>

Garnier, P. & Brougère, G. (2017). Des tout-petits « peu performants » en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce. *Revue française des affaires sociales*, , 83-102.
<https://doi.org/10.3917/rfas.172.0083>

Giallo, R., Kienhuis, M., Treyvaud, K., & Matthews, J. (2008). A psychometric evaluation of the parent self-efficacy in managing the transition to school scale. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 8, 36-48.
https://www.newcastle.edu.au/data/assets/pdf_file/0008/100331/v8-Giallo-et-al.pdf

Gouvernement du Québec. (2020). *À l'école, je me protège et je protège les autres !* <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/covid-19/affiche- port-du-masque.pdf?1597860241>

Groupe de travail régional en transition scolaire (2018). *Cadre de référence montréalais pour soutenir une première transition harmonieuse vers l'école. Une vision partagée et des pratiques concertées pour une entrée scolaire de qualité*. Direction de santé publique de la Montérégie.

<http://extranet.santemonteregie.qc.ca/userfiles/file/sante-publique/promotion-prevention/Cadre-reference-monteregien-Premiere-transition-scolaire.pdf>

Gupta, S. & Jawanda, M. K. (2020). The impacts of COVID-19 on children. *Acta Paediatrica*, 109, 2181-2183. <https://doi.org/10.1111/apa.15484>

Hamouche, S. (2020). COVID-19 and employees' mental health: stressors, moderators and agenda for organizational actions. *Emerald Open Research*, 2(15). doi : 10.35241/emeraldopenres.13550.1

Hepburn, H. (2020, 10 août). Most teachers want mandatory face coverings in class. *TES Reporter*. <https://www.tes.com/news/most-teachers-want-mandatory-face-coverings-class>

Hopps, K. (2014). ECCE setting + school + communication = What for educator relationships? *Early Years: An international Research Journal*, 34(4), 405-419. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.963032>

Housen, M. & Royen, E. (2019). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : état des lieux* (sous la direction scientifique de Pirard, F). Belgique : Université de Liège. hdl.handle.net/2268/252317

Housen, M, Royen, E. &, Pirard, F. (en collaboration avec Godechard, S., Wuidard, E. &, Al Jammal, L.). (2020). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : études de cas* (sous la direction scientifique de Pirard, F). Belgique : Université de Liège. <http://hdl.handle.net/2268/252677>

Hughes, C., Daly, I., Foley, S., White, N., & Devine, R. T. (2015). Measuring the foundations of school readiness: Introducing a new

questionnaire for teachers–The Brief Early Skills and Support Index (BESSI). *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 332-356. <https://doi.org/10.1111/bjep.1207>

Imran, N., Zeshan, M., & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic ». *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36,(COVID19-S4). <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2759>.

Institut national de santé publique du Québec (INSPQ, 2020). *Retour à l'école en temps de COVID-19 : focus sur les transitions scolaires*. Québec, Canada : INSPQ. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3058-retour-ecole-transitions-scolaires-covid19.pdf>

Jacques, M. et Deslandes, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école-famille. Comprendre la famille. Dans C. Lacharité et G. Pronovost (dir.), *Actes du 6e symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 247-260). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Kraft-Sayre, M. E. & Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the Transition to Kindergarten: Linking Children, Families, & Schools*. National Center for Early Development & Learning Kindergarten Transition Studies, University of Virginia. http://plc.dadeschools.net/pdf/ready_Kg-parentHdbk.pdf

Loewenberg, A. & Bornfreund, L. (2020, 24 juin). *Supporting Smooth Transitions into Kindergarten During the COVID-19 Pandemic*. New America. <https://www.newamerica.org/education-policy/edcentral/supporting-smooth-transitions-kindergarten-during-covid-19-pandemic/>

Malsch, A. M., Green, B. L., & Kothari, B. H. (2011). Understanding Parents' Perspectives on the Transition to Kindergarten : What

Early Childhood Settings and Schools Can Do for At Risk Families. *Best Practice In Mental Health*, 7(1), 47-66. <https://www.ingentaconnect.com/content/follmer/bpmh/2011/0000007/00000001/art00004>

Marinova, K., Dumais, C., & Drainville, R. (2020). L'urgence de jouer. *Revue préscolaire, hors-série*, 1-12. https://drive.google.com/file/d/1-N8LK97WIA8cxmAirlj5JRN1gF6_7/view?fbclid=IwAR2mienb0Oc2BEbM3pHDcYAi_0ulUjXvzIfT7wRnBa1QQHQHDQ5-sQRIV3U

McCail, G. (1996). *Curriculum continuity between Lothian nursery and early school education. Archived Interim Research Report*. Moray House Institute of Education, Heriot Watt Univ.

Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Passe partout. Un soutien à la compétence parentale. Prendre le virage du succès*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Passe-Partout_s.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2010). *Guide pour une 1^{re} transition scolaire de qualité: services de garde et école*. Gouvernement du Québec. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite_f.pdf

Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory Into Practice* 31(2), 132-141. <https://www.jstor.org/stable/1476399>

Morasse, M.-È. (2020, 20 août). Rentrée scolaire: il manque de profs à Montréal. *La presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2020-08->

20/rentree-scolaire-il-manque-de-profs-a-montreal.php

Meloche-Hulobowski, M. (2020, 11 août). Le plan pour la rentrée scolaire au Québec accueilli favorablement. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1725631/coronavirus-rentree-scolaire-ecoles-reaction-plan-covid-pandemie>

Ministère de l'Éducation et des études supérieures (2020). Directives spécifiques pour le milieu de l'éducation (COVID-19). Québec, Canada : Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/organisation-activites-scolaires-covid-19/>

National Association for the Education of Young Children. (2020). *NAEYC COVID 19 statement*. <https://www.naeyc.org/resources/blog/naeyc-COVID-19-statement>.

Organisation de coopération et de développement économiques. (2017). *Résumé des principaux résultats de « Petite enfance, grands défis 2017 : Indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants »*. Publication de l'OCDE. <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/Resume-des-principaux-resultats-de-petite-enfance-grands-defis-2017.pdf>

Organisation de coopération et de développement économiques. (2018). *Petite enfance, grands défis V*. Publications de l'OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264300620-fr>

Palluy, L., Choinière, M., & Roberge, M. -C. (2010). *Réussite éducative, santé, bien-être : agir efficacement en contexte scolaire: synthèse de recommandations*. Montréal, Canada : Institut national de santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/publications/1065.pdf>

Plante, C. (2020, 14 janvier). La pénurie d'enseignants, le plus grand défi de 2020, selon le ministre Roberge. *La presse canadienne*.

<https://www.lesoleil.com/actualite/la-penurie-denseignants-le-plus-grand-defi-de-2020-selon-le-ministre-roberge-25b91f7756be78567de1f7f27065e7f4>

People for Education (2020). Tracking Canada's education systems' response to COVID-19. Toronto, Ontario: People for Education. <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2020/10/PFE-COVID-Tracker-January-25-2021>

Petrakos, H. H., & Lehrer, J. S. (2011). Parents' and teachers' perceptions of transition practices in kindergarten. *Exceptionality Education International*, 21(2-3), 62–73.

Lehrer, J., Bigras, N., Charron, A et Laurin, I. (à paraître), La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications, Québec : Presses de l'université de Québec.

Plateforme d'échange, de recherche et d'intervention sur la scolarité: persévérance et réussite [PÉRISCOPE]. (2020). *Les inégalités sociales et scolaires déjà bien présentes s'accroissent considérablement au temps du Covid-19 : Comment agir dès maintenant* ? https://www.periscoper.quebec/sites/default/files/iniquites_sociales_scolaires_et_actions_avril_2020.pdf

Racine, M. (2020, 27 juillet). *Inégalités et iniquités en contexte de COVID-19*. Réseau d'information pour la réussite éducative [RIRE]. <http://rire.ctreq.qc.ca/2020/07/38936/>

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(5), 491-511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)

Rochet, C., Keramidas, O., & Bout, L. (2008). La crise comme stratégie

de changement dans les organisations publiques. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 74(1), p. 71-85. <https://www.cairn.info/revue-internationale-des-sciences-administratives-2008-1-page-71.htm>

Ruel, J. (2020, 2 juin). *Introduction. La première transition scolaire en temps de pandémie* [Webinaire]. Chantier montréalais transition vers l'école. https://www.researeussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2020/05/Pr%C3%A9sentation_JRuel_VF_2-juin2020.pdf

Ruel, J., Harvey, N. et Leduc, M.-E. (2020, 2 juin). *La première transition scolaire en temps de pandémie* [Webinaire]. Chantier montréalais transition vers l'école. <https://www.researeussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2020/05/Webinaire-2-juin-transition.pdf> Chantier-

Ruel, J., Bérubé, A., Moreau, A. & April, J. (2018). Pratiques déployées lors de la transition vers la maternelle des enfants vivant en milieu défavorisé. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(2), 109-129. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0109>

Ruel, J., Moreau, A. C., Bérubé, A., & April, J. (2015). *Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire. Évaluation du « Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité »*. Rapport final de recherche. Université du Québec en Outaouais et Pavillon du Parc.

Ruel, J., Moreau, A. C., & April, J. (2014). Les savoirs en partage entre des acteurs intersectoriels en contexte de transition scolaire. *Revue internationale de communication et de socialisation (RICS)*, 1(1), p. 47-59.

Schlossberg, N. K. & Goodman, J. (2005). *Counseling adults in*

transition. Linking Schlossberg's Theory With Practice in a Diverse World. Springer. <https://www.springerpub.com/counseling-adults-in-transition-9780826106353.html>

Schonfeld, D. J., Demaria, T., & Kumar, S. M. (2020). Supporting Young Children after Crisis Events. *Young Children*, 75(3). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/jul2020/supporting-young-children-after-crisis-events>

Smith, S. & Maher, M. (2016). The power of play-based learning: A pedagogy of hope for potentially at-risk children. Dans S. Lynch, D. Pike, & C. Beckett (dir.), *Multidisciplinary perspectives on play from early childhood and beyond* (p. 181-203). Springer. <https://www.springer.com/gp/book/9789811026416>

Ste-Marie, N. (2020). Septembre 2020: Réouverture des écoles par province. Québec, Canada : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/entree_scolaire_par_province_par_nathalie_ste-marie_bonne_version.pdf

Stratford, B. (2020). *As schools reopen, addressing COVID-19-related trauma and mental health issues will take more than mental health services.* Baltimore, MA: Child Trends. <https://www.childtrends.org/blog/as-schools-reopen-addressing-covid-19-related-trauma-and-mental-health-issues-will-take-more-than-mental-health-services>.

Statford, B., Cook, E., Hanneke, R., Katz, E., Seok, D., Steed, H., Fulks, E., Lessans, A., &

Temkin, D. (2020). A Scoping Review of School-Based Efforts to Support Students Who Have Experienced Trauma ». *School Mental Health*. doi: <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09368-9>

Van Laere, K. & Vandenbroeck, M. (2017). Early learning in

preschool: meaningful and inclusive for all? Exploring perspectives of migrant parents and staff. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(2), 243-257. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1288017>

Wagnon, S. (2020). La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches et éducation*, HS juillet 2020, 1-19. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10451>

Watzlawick, P, Weakland, J., & Fisch, R. (1981). *Changements, paradoxes et psychothérapies*. Seuil.

White, G. & Sharp, C. (2007). 'It's different... because you are getting older and growing up'. How children make sense of the transition to year 1. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/13502930601161882>

Wildenger, L. & McIntyre, L. (2011). Family concerns and involvement during Kindergarten transition. *Journal of Child and Family Studies*, 20(4), 387-396. DOI: 10.1007/s10826-010-9403-6

Zero to Three. (2020). *How COVID-19 is impacting child-care providers*. <https://www.zerotothree.org/resources/3398-howCOVID-19-is-impacting-child-care-providers>

DISCUSSION

Dans cette section, nous entamons une discussion générale et transversale des résultats mis en évidence au travers des quatre articles de notre thèse. Cette démarche implique non seulement de revisiter certains éléments déjà abordés dans les publications, mais également de les développer et de les intégrer dans une perspective globale, mettant en lumière les tendances émergentes de l'ensemble des travaux. De plus, nous intégrerons des réflexions supplémentaires qui, bien que n'ayant pas été explicitement traitées dans les discussions des résultats des différents articles, apparaissent pertinentes pour une compréhension des transitions, en accord avec une approche *educare*. L'*educare*, notion centrale de notre analyse, désigne une vision intégrée de l'éducation qui valorise simultanément l'apprentissage et le « prendre soin » (*care*) des jeunes enfants, reconnaissant ces deux dimensions comme indissociables dans le développement global de l'enfant. Bien ancrées dans le contexte de la FW-B, ces réflexions sont envisagées dans une perspective qui pourrait s'étendre à d'autres contextes éducatifs.

Le premier point présente les défis identitaires dans lesquels les enseignants rencontrés sont pris lorsqu'ils prennent en charge les enfants de 2,5 ans. Cette exploration commence par une analyse de la formation initiale, notamment la récente réforme et ses implications pour l'adoption d'une approche *educare*. Nous discuterons également des tensions existantes entre les exigences scolaires et l'accueil des enfants de 2,5 ans, suivi d'un regard sur la formation continue, les collaborations avec les lieux d'accueil, l'adoption de pédagogies actives, et l'intérêt d'une culture de l'incertitude dans la profession enseignante.

Le deuxième point se concentre sur les relations écoles-familles, mettant en lumière les tensions entre voir les enfants comme des individus ou comme des élèves, et les défis de la communication et de la collaboration avec les parents. Cette partie aborde plusieurs

facteurs tels que la crainte de l'envahissement parental, les jugements des parents et des collègues, et le besoin de reconnaissance de la part des parents, questionnant ainsi ce qui constitue une « bonne » école.

Enfin, le troisième point, « Implications des politiques éducatives », examine comment les politiques actuelles influencent l'éducation, les débats actuels autour de l'abaissement de l'âge de la scolarité obligatoire et les dilemmes des systèmes divisés. Nous clôturons cette discussion autour de l'*educare* et de ses potentialités pour les professionnels de l'EAJE

1. Entre « prendre soin » et « scolariser » : L'identité professionnelle des enseignants maternels en question

L'analyse des témoignages des enseignantes met en exergue des tensions entre identité « assignée », « désirée » et « engagée » (Bajoit, 2010). Ces tensions émergent aussi bien dans le cadre d'une affectation à une classe imposée par l'institution scolaire que dans le cadre d'une affectation choisie et délibérée. Ainsi, Valentine, ayant choisi de travailler auprès de très jeunes enfants, ressent un décalage entre son interprétation des attentes institutionnelles, reflétant son « identité assignée », et son rôle en classe d'accueil qui reflète son « identité engagée ». Dans un autre établissement, Charlotte, affectée à cette classe sans l'avoir choisi, exprime un écart entre les compétences qu'elle voudrait mettre en œuvre (identité désirée), qu'elle comprend qu'on attend d'elle (assignée) et pourtant qu'elle ne peut exercer avec les jeunes enfants de sa classe (engagée). Le travail en classe d'accueil produit ainsi une crise identitaire chez les

enseignants qui, expriment ne pas pratiquer leur "vrai métier" : enseigner (Housen et al., 2024).

Ces tensions se manifestent notamment dans la prise en charge des situations de vie quotidienne en classe, telles que le processus de familiarisation, le traitement des objets transitionnels comme les doudous, le change, la communication avec les familles, la planification globale des activités de la classe (Housen et al., 2020) et le jeu. Ces tensions identitaires entre les aspirations professionnelles et les réalités pédagogiques sont particulièrement prononcées dans les classes d'accueil, où les spécificités de l'école maternelle se manifestent avec le plus d'intensité. La classe d'accueil devient ainsi un miroir qui reflète les défis et les tensions de l'éducation maternelle dans un système divisé, un espace où les rôles d'enseignant et de « soignant » se confrontent et parfois se confondent, mettant en avant la nécessité pour les enseignants de s'adapter à une réalité professionnelle où prendre soin et enseigner se mêlent intimement, défiant ainsi leur conception de l'enseignement.

Ces tensions, envisagées à travers la notion de « l'écart » de Jullien (2012), se révèlent être des potentialités de développement professionnel. En créant une dynamique productive entre les éléments qu'il distingue, « l'écart » encourage une interaction enrichissante, transformant les tensions en moteurs de réflexion (Jullien, 2012). Cette dynamique peut inciter les enseignants à explorer et potentiellement à modifier leurs pratiques pédagogiques pour réconcilier les aspects apparemment contradictoires de leur profession. Par exemple, Valentine, face aux tensions identitaires, a été motivée à rechercher des stratégies nouvelles en observant les pratiques dans une crèche, ce qui l'a conduite à adapter ses méthodes d'enseignement répondant, selon elle, mieux aux besoins

des jeunes enfants. Cependant, cette adaptation l'a également placée dans une position où elle ressent un décalage entre ses pratiques et son interprétation des prescrits, soulignant une tension persistante entre son identité « engagée » et « assignée ». En revanche, Charlotte préfère chercher des opportunités d'enseignement dans des classes supérieures, estimant que cela correspond mieux à sa vision de l'enseignement, ce qui reflète une réaction différente face à la tension entre *care* et apprentissage, sans nécessairement impliquer une transformation de sa pratique pédagogique.

Cette analyse montre comment « l'écart » peut initier une réflexion sur les pratiques pédagogiques. Pour Valentine, cela a conduit à une remise en question et à une modification des pratiques pour mieux intégrer les aspects apparemment contradictoires de son rôle. Pour Charlotte, cela a renforcé le désir de s'aligner davantage avec les aspects traditionnels de l'enseignement qu'elle perçoit comme étant plus en phase avec son identité professionnelle. Ces réponses variées mettent en lumière la complexité des dynamiques identitaires chez les enseignants. Ces réflexions sur les tensions identitaires chez les enseignants, particulièrement exacerbées dans le contexte de la classe d'accueil, soulèvent des questions sur la construction de leur identité professionnelle.

L'élaboration de l'identité professionnelle des enseignants est un processus complexe et dynamique (Perez-Roux, 2016 ; Barbier, 2020), influencé non seulement par la formation initiale et les expériences professionnelles subséquentes (Beckers, 2003 ; Beijaard et al., 2004), mais également par les expériences personnelles et familiales antérieures (Perez, 2006). Ainsi, avant même d'entrer en formation initiale, les futurs enseignants ont une image du métier, une représentation nourrie de leurs expériences et trajectoires et qui les conduit à se projeter (Dubar, 2000). Cette image du métier et de soi

dans le métier d'enseignant est remise en question par les apprentissages formels et les expériences pratiques rencontrées notamment durant la formation initiale.

Jacqueline Beckers et ses collaborateurs (2003, p.204) soulignent l'importance d'un ancrage dans des situations concrètes expérientielles proches des réalités de terrain (ex.: micro enseignement) et « authentiques » (stage) ainsi que des échanges réflexifs, comme le travail en duo et la pratique réflexive, dans la construction de cette identité. Cette perspective est renforcée par les travaux de Douwe Beijaard (2004), qui, bien qu'adoptant une approche différente de celle de Guy Bajoit (2010) et Jacqueline Beckers (2003), décrivent l'identité professionnelle comme marquée par une pluralité d'identités sous-jacentes. Cette notion de multiples identités sous-jacentes complète la compréhension des tensions identitaires en soulignant que l'identité professionnelle des enseignants est non seulement façonnée par les dynamiques d'assignation, de désir et d'engagement (Bajoit, 2010), mais est également influencée par une diversité d'expériences et de contextes professionnels.

Ces sous-identités, qui peuvent parfois être en tension entre elles (Mc Carthey, 2001 ; Vloet, 2009), soulignent la nature composite de l'identité professionnelle, exigeant des enseignants d'adopter différentes postures, attitudes, habiletés et connaissances en fonction de leurs objectifs et des contextes éducatifs spécifiques (Derouet, 1988). Cette conception de l'identité professionnelle comme étant en constante évolution et toujours provisoire, par le jeu de ces sous-identités, est partagée par plusieurs chercheurs (Flores & Day, 2006 ; Vloet, 2009), indiquant que le développement de l'identité professionnelle ne se limite pas au début de la carrière,

mais continue de se transformer tout au long de la vie de l'enseignant (Barrett, 2008 ; Nault, 2007).

Face à ces constats, notre discussion sur l'identité professionnelle des enseignants maternels en FW-B se déploiera autour de cinq axes principaux, reflétant différentes influences et opportunités de développement professionnel que nous avons identifiées par les analyses des entretiens menés avec les professionnels. Premièrement, nous explorerons les prescrits encadrant la formation initiale à travers le prisme de l'approche *educare*, en examinant la dynamique et les nuances de leur soutien à l'intégration des principes de *care* et d'apprentissage. Deuxièmement, nous aborderons les prescrits de la formation continue, en explorant dans quelle mesure les offres actuelles soutiennent et/ou limitent le développement professionnel toujours en lien avec cette approche *educare*. Le troisième axe se concentrera sur les collaborations avec les lieux d'accueil, en examinant comment ces interactions, ou leur absence, influencent l'identité professionnelle des enseignants. Quatrièmement, nous explorerons les environnements de pédagogie active comme espaces potentiels d'innovation et de développement d'une identité professionnelle alignée sur les principes de l'approche *educare*, inspirant pour tous les enseignants, en mettant en lumière des observations et témoignages recueillis auprès d'enseignants œuvrant dans des écoles à pédagogie active. Enfin, cinquièmement, un point sera consacré à la culture de l'incertitude. Cette exploration vise non seulement à identifier les obstacles à l'intégration de l'approche *educare* dans l'identité professionnelle des enseignants, mais aussi à souligner des pistes encourageantes pour l'avenir.

1.1 La formation initiale

1.1.1 Réforme de la formation initiale et implications pour une approche *educare*

Depuis septembre 2023, la réforme de la formation initiale des enseignants en FW-B est progressivement mise en œuvre. Cette réforme marque un tournant majeur, principalement en raison de l'élévation du niveau du diplôme, passant d'un bachelier (niveau 6 du ISCED) à un master (niveau 7 du ISCED), ce qui entraîne conséquemment l'extension de la durée des études pour atteindre au minimum quatre années (Lothaire et al., 2022).

Comme initiés par les décrets des 12 décembre 2000 (FW-B, 2000) et 8 février 2001 (FW-B, 2001), les compétences prescrites sont attendues de tous les enseignants, sans distinction de la discipline enseignée, du niveau, du type ou de la forme d'enseignement dans lequel ils professent. Ce choix vise à établir une base solide et cohérente pour tous les enseignants, en soulignant l'objectif de développer une identité professionnelle forte chez les futurs enseignants. Le décret de 2019 (FW-B, 2019) consolide cette vision d'unité en adoptant des intitulés spécifiques de « section » pour chaque niveau d'enseignement : enseignant section 1 pour le préscolaire, enseignant section 2 pour le primaire, enseignant section 3 pour le secondaire inférieur, et enseignant section 4 pour le secondaire supérieur. Toutefois, la clarté de ces appellations et leur efficacité à soutenir la construction d'une identité professionnelle robuste et partagée, comme visé par le décret, peuvent être sujettes à débat. Ces intitulés, peu lisibles, invitent à s'interroger sur leur capacité réelle à clarifier et à valoriser les parcours et les rôles distincts au sein de la profession enseignante.

De plus, le décret introduit un mécanisme de tuilage entre les niveaux d'enseignement pour les sections 1, 2, et 3, ayant pour objectif de faciliter les transitions entre les niveaux d'enseignement et de favoriser les collaborations entre des enseignants de niveaux différents (Lothaire et al., 2022). Pour les sections 2 et 3, ce tuilage permet une extension du champ d'enseignement du niveau supérieur vers l'inférieur, autorisant par exemple les enseignants de la section 2 à intervenir dès la 3^e maternelle et ceux de la section 3 dès la 6^e primaire. Inversement, pour les enseignants de la section 1, le tuilage s'organise du niveau inférieur vers le supérieur, leur permettant d'enseigner jusqu'aux deux premières années du primaire. En lien avec notre système divisé, il est important de noter que ce mécanisme de tuilage ne prévoit pas d'extension vers les lieux qui précèdent l'entrée à l'école maternelle dont la fonction éducative est peu reconnue par le système scolaire. Dans le contexte actuel de scolarisation, tel qu'introduit précédemment, et compte tenu de l'absence de lien avec les services de l'EAJE, qui gravitent autour (lieux d'accueil) et au sein (accueil extrascolaire) de l'école, tel que développé ultérieurement, ce tuilage soulève des interrogations quant au risque d'une assimilation accrue des codes de l'enseignement primaire au sein du niveau maternel. Cette évolution pourrait potentiellement influencer la manière dont l'enseignement maternel est conçu et pratiqué, en accentuant les tendances vers une scolarisation précoce des classes maternelles.

1.1.2 Portes d'entrée potentielles à une approche *educare* dans le décret

La formation initiale des enseignants en FW-B, comme prescrite par le décret, est structurée autour de quatre domaines de compétences, englobant l'engagement social et culturel, la participation active au sein d'une organisation apprenante, l'organisation et

l'accompagnement des apprentissages, et la réflexion critique sur la pratique professionnelle (FW-B, 2019). En revanche, le prescrit encadrant la formation des bacheliers en éducation et accueil de la petite enfance (ARES, 2022) met explicitement l'accent sur l'importance de compétences transversales, y compris les compétences relationnelles, soulignant ainsi une divergence : tandis que ces compétences relationnelles sont considérées comme essentielles pour les professionnels de la petite enfance, le décret relatif à la formation initiale des enseignants semble ne pas faire de référence directe à ces compétences. Placer les enseignants maternels sur un pied d'égalité avec ceux des autres niveaux d'enseignement, sans faire explicitement référence aux compétences relationnelles, soulève des questions sur la conception des apprentissages et sur la capacité du système de formation à promouvoir une approche *educare*. *Educare*, terme d'origine latine qui se traduit par le souci de l'autre, visant à soutenir sa croissance, son développement et son éducation (Terraz, 2016), repose sur une composante relationnelle, étroitement liée aux autres, pour répondre aux besoins des enfants. Le relationnel, dans ce contexte, va au-delà de l'interaction ; il comprend une attitude de proximité, d'empathie et de sollicitude qui reconnaît et valorise la vulnérabilité de l'autre. Cette approche contraste avec les perspectives morales traditionnelles, qui privilégient l'autonomie et la rationalité, en mettant l'accent sur l'interdépendance et la reconnaissance mutuelle des besoins et des vulnérabilités (Terraz, 2016). L'importance du relationnel dans l'*educare* est d'autant plus pertinente qu'elle permet de maintenir l'autonomie comme un horizon vers lequel tendre (Delassus, 2017), tout en reconnaissant que l'autonomie totale est un mythe (Terraz, 2016). Ainsi, une approche *educare* ne s'oppose pas à l'autonomie, mais cherche plutôt à l'atteindre par des moyens qui prennent en compte l'interdépendance et le bien-être des enfants.

Ce faisant, l'*educare* promeut une éducation qui se soucie de l'autre en tant qu'être vulnérable, incarné, sensible et singulier. Loin de diminuer après l'école maternelle, l'importance du relationnel devrait être considérée comme un pilier central de l'éducation à tous les niveaux. Cette observation met en lumière le besoin de réfléchir à la manière dont le cadre actuel, tel que défini par le décret de formation initiale des enseignants en FW-B, peut être interprété pour intégrer les valeurs et pratiques associées d'une approche *educare*. Cela implique une exploration des moyens par lesquels la formation peut encourager une pédagogie qui valorise le relationnel, l'empathie, et la réponse aux besoins des enfants, même en l'absence de mentions explicites des compétences relationnelles.

Le décret encadrant la formation initiale des enseignants (FW-B, 2019) présente des domaines de compétences qui, interprétés sous l'angle relationnel, peuvent servir de portes d'entrée à la mise en œuvre d'une approche *educare*. L'engagement institutionnel, social et culturel, par exemple, met en avant l'importance d'intégrer la diversité et de développer des pratiques citoyennes en faveur de la cohésion sociale, tout en agissant dans une perspective démocratique (FW-B, 2022). Cette orientation qui encourage explicitement à une interaction active avec les collègues, les parents, la direction et d'autres acteurs éducatifs (FW-B, 2022) suggère une ouverture vers une éducation qui valorise le bien-être et le développement global de l'enfant, alignée sur les valeurs de l'*educare*. En complément, le domaine des compétences du praticien réflexif, tel que défini dans le décret, offre une autre porte d'entrée significative pour l'approche *educare*. La capacité à lire de manière critique les résultats de recherches scientifiques en éducation et en didactique, à s'inspirer de diverses disciplines des sciences humaines pour analyser et agir en situation professionnelle, ainsi que la compétence à mener une observation et une analyse critique de ses propres pratiques (FW-B,

2022), offrent aux formateurs une opportunité précieuse pour réfléchir aux spécificités de l'enseignement maternel et aux savoirs pluridisciplinaires à mobiliser et à mettre en lien avec les pratiques en contexte. En encourageant une posture réflexive et critique, les formateurs peuvent guider et accompagner les enseignants en formation vers une compréhension approfondie de l'importance du bien-être et du développement de l'enfant.

Il est important de reconnaître que ces portes d'entrée, bien qu'elles puissent faciliter une certaine convergence avec l'*educare*, ne traduisent pas une adoption ni directe ni explicite de cette approche dans le décret. Par exemple, le domaine de l'organisation et de l'accompagnement des apprentissages, centré sur la maîtrise des contenus disciplinaires et des méthodologies d'enseignement, pourrait sembler moins directement lié à une approche *educare*. Certaines opportunités peuvent être interprétées à travers la promotion de la différenciation pédagogique et de l'accompagnement personnalisé des enfants. Ces stratégies pédagogiques, en se concentrant sur les besoins individuels et le développement des enfants, offrent un terrain propice à la mise en œuvre d'une approche *educare*. Cependant, l'importance accordée aux disciplines spécifiques, manifestée par l'allocation de 100 crédits sur 240 à la formation disciplinaire, limite l'espace dédié à d'autres dimensions du métier enseignant, tel que la pédagogie et les sciences humaines et sociales, tout en omettant complètement celles liées au *care* et aux compétences relationnelles, pourtant fondamentales dans tout métier de l'interaction humaine. Cette orientation vers la maîtrise du contenu disciplinaire et la capacité à communiquer, au détriment des compétences pédagogiques et didactiques, résonne avec les observations de Christophe Baco et ses collègues (2021). Dans leur analyse sur la formation des enseignants de la section 4, ces auteurs (2021) soulignent une tendance préoccupante à

privilégier les aspects disciplinaires et communicatifs, reléguant à un plan secondaire les mécanismes d'apprentissage et les stratégies pédagogiques adaptées aux besoins divers des enfants. Cette similitude soulève des questions quant à la capacité de la formation actuelle à embrasser pleinement les dimensions de l'éducation, qui incluent non seulement la transmission des connaissances, mais aussi – particulièrement pour les plus jeunes – le *care*.

À l'instar d'autres pays comme la France (Garnier, 2016) ou la Suisse (Clerc Georgy & Kappeler, 2020), où l'on observe une tendance à réduire la spécificité de l'école maternelle à travers des réformes successives, la FW-B semble emprunter une voie similaire (Pirard et al., 2024). Bien que la formation spécifique pour les enseignants maternels soit préservée en FW-B, cette similitude met en évidence une préoccupation plus large : la tendance à privilégier une uniformisation de la formation des enseignants qui pourrait ne pas tenir compte des particularités nécessaires à chaque niveau d'enseignement.

De plus, l'absence d'une mention explicite du *care* et des compétences relationnelles dans le décret – essentielle pour une approche *educare* – souligne l'importance d'une interprétation consciente et intentionnelle par les formateurs et les institutions de formation. Sans directives claires, il existe un risque que le *care* soit insuffisamment abordé durant la formation, comme l'ont observé de nombreux auteurs dans différents contextes éducatifs (Brougère, 2015 ; Löfgren, 2015 ; Van Laere, 2016). Cette omission dans les textes officiels soulève des questions sur la place accordée à cette dimension dans la pratique enseignante et sur l'image du métier véhiculée : ce qui constitue le fondement de l'accueil des enfants n'est pas les apprentissages liés au *care* mais l'apprentissage scolaire. Ces constats, en contradiction avec les recommandations

internationales plaidant pour une intégration du soin et de l'éducation (Kaga, Bennett, & Moss, 2010 ; Urban et al., 2012), sont retrouvés dans les prescrits de systèmes d'EAJE tant divisé qu'intégré (Garnier, 2011 ; Löfgren, 2015).

Par ailleurs, la délégation des tâches liées aux soins physiques à des puéricultrices pourrait implicitement suggérer que ces aspects ne relèvent pas de la responsabilité de l'enseignant, bien que le *care* dépasse largement le cadre des soins corporels. Katrien Van Laere (2017) souligne que, indépendamment de l'engagement des enseignants dans les activités de soin, le *care* dans l'éducation préscolaire n'est pas fondamentalement considéré comme appartenant au répertoire professionnel des enseignants. Historiquement associée à des femmes moins qualifiées supposées « naturellement » prendre soin des enfants, la prise en compte du *care* dans les pratiques pourrait signifier une dévalorisation de la profession en suggérant que l'intégration du *care* dans leur rôle contribue à une moindre reconnaissance de leur professionnalisme (Van Laere et al., 2014). Cette perception contribue aux défis d'intégration du *care* dans l'identité professionnelle des enseignants, mettant en évidence la nécessité de reconsidérer et de valoriser le rôle du *care* dans l'éducation préscolaire comme un élément essentiel et respecté de la pratique enseignante.

Bien que le décret de formation initiale ne soit pas conçu explicitement autour de l'*educare*, il établit néanmoins des possibilités d'interprétation qui peuvent ouvrir des opportunités à une approche *educare*. Les fondations qu'il pose en matière d'engagement institutionnel, social et culturel, de pratiques réflexives, ainsi que les possibilités offertes par l'accent sur l'organisation et l'accompagnement des apprentissages, invitent les formateurs à une réflexion sur la manière dont ces principes peuvent

être intégrés de manière adaptée aux spécificités de l'enseignement maternel. Tout en restant consciente des limites et des spécificités du cadre réglementaire actuel, cette perspective encourage une exploration prudente et réfléchie des manières de guider et d'accompagner les enseignants en formation vers une pratique éducative qui intègre pleinement les principes de l'*educare*, soulignant l'importance du *care* comme élément fondamental de l'éducation.

1.1.3 Tensions entre les exigences scolaires et les besoins des enfants

Les choix posés par les formateurs dans la formation initiale des enseignants témoignent d'une approche prudente concernant les stages des étudiants en classes d'accueil. Le psychopédagogue rencontré souligne la complexité de cet environnement pédagogique, marqué, par une « forte » composante *care*. Cette mise en évidence des spécificités et des défis propres à la classe d'accueil amène à s'interroger : bien que ces défis puissent être accentués dans ce contexte, ne sont-ils pas présents, à des degrés divers, dans tous les niveaux d'enseignement ? La stratégie adoptée pour y faire face tend à retarder, voire à éviter, l'exposition des étudiants à ces environnements dès les premières étapes de leur formation. Cette stratégie, visant à « protéger les étudiants » des défis perçus comme particulièrement intenses dans la classe d'accueil, met en lumière une tension délicate dans la formation initiale des enseignants en ce qui concerne les stages en classe d'accueil. D'une part, il reconnaît que ces classes peuvent offrir une confrontation précoce et intense avec les réalités du métier d'enseignant, qui diffère parfois de l'image idéalisée que peuvent en avoir les étudiants. D'autre part, il exprime une préoccupation quant aux conditions parfois difficiles rencontrées dans certaines classes d'accueil, qui pourraient non seulement

choquer les étudiants, mais aussi potentiellement les dissuader de poursuivre dans cette voie. Ainsi, bien que la reconnaissance des spécificités et des défis de la classe d'accueil soit essentielle, le psychopédagogue suggère qu'une exposition trop précoce pourrait risquer de « braquer » les étudiants contre un aspect du métier qui, bien que présent, ne représente pas, selon lui, l'intégralité de l'univers préscolaire (notamment en termes de conditions d'accueil). Il soulève donc l'hypothèse que, pour protéger et préserver l'engagement des étudiants dans leur future profession, il pourrait être judicieux de les introduire progressivement à la diversité des contextes éducatifs, y compris les défis particuliers de la classe d'accueil, tout en veillant à ce qu'ils aient d'abord l'occasion de se familiariser avec des environnements moins confrontant.

Limiter l'accès précoce des futurs enseignants aux expériences formatrices de la classe d'accueil ne contribue-t-il pas à reléguer le *care* à un aspect secondaire de l'enseignement, tout en reconnaissant implicitement sa complexité et son importance ? Comment cette prudence dans l'exposition aux défis du *care* peut-elle affecter la perception de son importance dans la pratique pédagogique ? En omettant de valoriser ces compétences dès le début de la formation, les opportunités de montrer aux futurs enseignants comment les défis liés au *care* peuvent enrichir leur approche pédagogique à tous les niveaux ne sont-elles pas négligées ? Cette approche souligne la nécessité d'une réflexion pédagogique sur la manière dont les programmes de formation initiale peuvent équilibrer la préparation des étudiants aux réalités diverses de l'enseignement, tout en soutenant le développement de leur identité professionnelle de manière constructive.

À cela s'ajoutent les témoignages d'enseignants qui mettent en évidence un autre aspect souvent négligé dans la formation initiale :

la relation avec les parents (développée au point 2). Cette dimension relationnelle, essentielle, selon les parents rencontrés, particulièrement lors de ce moment de transition, est souvent insuffisamment travaillée dans la formation initiale des enseignants. Ces analyses montrent les défis de la formation initiale en termes de préparation des enseignants aux réalités complexes de l'accueil des plus jeunes enfants et de la collaboration avec leurs familles, appelant à une réflexion sur les possibilités dans la formation initiale et continue à mieux répondre aux besoins des enfants et de leurs parents.

Ces éléments convergent pour révéler une tension systémique au sein du système éducatif de la FW-B, reflétant les défis auxquels les enseignants sont confrontés dans leur pratique quotidienne. Cette tension entre les exigences scolaires et la nécessité de répondre aux besoins des enfants soulève des questions : comment le système éducatif en FW-B peut-il réconcilier ces deux impératifs pour former des enseignants capables de répondre aux défis de l'enseignement maternel et plus largement pour former aux métiers de l'*educare* ?

1.2 La formation continue

La formation initiale constitue le socle sur lequel se construit l'identité professionnelle des enseignants, leur fournissant des compétences à l'exercice de leur métier. Elle doit, dès le départ, intégrer les principes d'une approche *educare*, y compris les compétences relationnelles, pour préparer les enseignants à répondre aux besoins des enfants. Parallèlement, la formation continue, reconnue à la fois comme un droit et un devoir, joue un rôle complémentaire mais ne peut se substituer à la formation initiale (Pirard et al., 2015). Elle devrait permettre aux enseignants de

renforcer, d'actualiser et d'approfondir leurs compétences tout au long de leur carrière, en réponse aux évolutions pédagogiques, aux défis émergents et aux besoins changeants des élèves.

La formation continue en FW-B se caractérise par deux types de formation : d'une part, des formations obligatoires répondant à des besoins collectifs et, d'autre part, des formations facultatives axées sur des besoins individuels (CECP, 2023). Ces formations se répartissent en deux niveaux d'organisation principaux (FW-B, 2022a). Le premier niveau, inter-réseaux, est géré par l'Institut Interréseaux de Formation Professionnelle Continue (IFPC). Il a pour objectif de fournir des formations sur des balises, des pratiques professionnelles, des références et des outils communs à tous les membres du personnel de la FW-B. Le second niveau, spécifique à chaque réseau, est supervisé par Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) et les différentes Fédérations de Pouvoirs Organisateurs (FPO), et se concentre sur les besoins de formation propres aux contextes des écoles et des Centres PMS.

Les formations continues pour l'équipe éducative sont élaborées pour correspondre à l'une des 19 orientations stratégiques, subdivisées en thèmes prioritaires, définies par l'organe de pilotage des formations continues. Parmi ces orientations, une seule, "Développer un climat scolaire positif", se consacre explicitement au développement des compétences relationnelles, englobant les compétences émotionnelles du personnel, les postures professionnelles favorisant un climat scolaire positif, et le bien-être du personnel (FW-B, 2022b). Tout comme dans le cas de la formation initiale, la formation continue semble offrir une place limitée à une approche *educare*, ou du moins, les orientations formulées n'abordent pas explicitement cette dimension. Cette situation pourrait restreindre la proposition de formations par des formateurs

externes dans ce domaine et limiter l'intérêt des enseignants pour ces aspects.

D'ailleurs, notre étude (Housen, 2019a) révèle que seulement 4% des professionnels déclarent avoir suivi une formation continue spécifiquement centrée sur l'entrée à l'école maternelle, un processus qui requiert une approche holistique où *care* et éducation sont intimement liés. Un enseignant note que la majorité des formations se concentrent sur la transition vers le primaire (Housen et al. 2019b). Les rares professionnels ayant bénéficié d'une telle formation se trouvent principalement dans les provinces de Bruxelles et du Hainaut, où le FRAJE, un organisme de recherche et de formation continue engagé dans les questions de transition, est particulièrement actif. Pourtant, l'engagement dans une formation continue centrée sur ces transitions est significativement lié à l'adoption de pratiques transitionnelles efficaces (Rous, 2006).

La nécessité pour des enseignants de rechercher personnellement des formations complémentaires, face à une offre limitée de formations continues adaptées à l'accueil des très jeunes enfants, soulève des questions en termes de politiques publiques. Cette situation révèle un décalage entre les programmes de formation proposés, souvent élaborés sans possibilité pour les enseignants de communiquer leurs besoins spécifiques, et les exigences du terrain. Face à cette réalité, des enseignants ont pris l'initiative de se tourner vers des organismes spécialisés dans la petite enfance, tels que l'ONE ou le CEMEA, pour acquérir des compétences ciblées sur l'EAJE. Cette démarche souligne l'importance d'instaurer une approche bottom-up dans l'élaboration des offres de formation continue, où les besoins exprimés par les professionnels eux-mêmes orientent le développement des programmes pour éviter que la responsabilité de se former aux spécificités de l'EAJE ne repose que sur des initiatives

personnelles, mais puissent être soutenues par les programmes. Une telle orientation vers les demandes du terrain permettrait de mieux répondre aux défis particuliers de l'accueil des enfants en école maternelle et de promouvoir efficacement l'implémentation d'une approche *educare*, en mettant l'accent sur les compétences relationnelles et le soin comme piliers de l'éducation des jeunes enfants.

De plus, bien que la formation continue soit théoriquement un choix volontaire pour les enseignants, plusieurs facteurs influencent ce choix, révélant certaines contraintes. Les enseignants maternels rencontrés rapportent une pression implicite à privilégier les formations centrées sur les apprentissages scolaires, souvent perçues comme étant plus valorisées au sein de leur école. Cette tendance est particulièrement marquée lors de formations destinées à l'ensemble des enseignants, réunissant les enseignants du maternel et du primaire, où le focus tend naturellement à se déplacer vers les préoccupations du primaire. Cette dynamique peut conduire certains enseignants maternels à s'éloigner de formations qui répondraient davantage à leurs besoins spécifiques, les laissant parfois mal à l'aise ou en décalage avec leurs attentes professionnelles. Pour d'autres, cela peut renforcer l'idée que les apprentissages formels constituent l'aspect le plus important de leur rôle, éclipsant potentiellement l'importance d'une approche de l'éducation qui inclut le *care* et le développement global de l'enfant. Cette dynamique laisse transparaître une hiérarchisation des priorités éducatives, marginalisant les spécificités de l'enseignement maternel au profit d'une prédominance pour les apprentissages scolaires.

Cette hiérarchisation des priorités éducatives se manifeste également dans la nécessité pour les enseignants de justifier leurs choix de formation continue auprès de leur direction, une pratique

standard qui, toutefois, prend une dimension particulière dans le contexte de l'enseignement maternel. Avec 85% des directions provenant du secteur primaire (Pirard et al., 2024), la sensibilité aux besoins spécifiques de l'enseignement maternel, notamment en termes de développement professionnel axé sur le *care* et l'approche *educare*, pourrait être influencée. Cette situation est exacerbée par la nécessité d'aligner les choix de formation sur les objectifs spécifiques d'amélioration définis dans le plan de pilotage de chaque école, qui doivent à leur tour répondre aux objectifs généraux d'amélioration du système scolaire établis par le Pacte pour un Enseignement d'excellence. Parmi ces objectifs généraux, la majorité est orientée vers des enjeux qui, dans leur formulation initiale, ne reflètent pas directement les particularités de l'éducation maternelle, renforçant l'impression que les problématiques liées aux spécificités du maternel sont considérées comme secondaires. Cette configuration complexe met en lumière les défis auxquels sont confrontés les enseignants maternels dans le choix de leur développement professionnel continu.

La nécessité de développer une offre de formation continue adaptée aux spécificités de l'accueil des jeunes enfants soulève également la question des modalités de cette formation. Traditionnellement, ces formations ont souvent adopté la « forme scolaire » (Maulini & Perrenoud, 2005), avec des journées de formation organisées en dehors du lieu de travail. Cependant, comme le souligne Glasman (1995), cette approche peut se révéler inefficace pour transformer les pratiques professionnelles. Les participants, une fois de retour dans leur environnement de travail, trouvent peu d'occasions d'intégrer les nouvelles connaissances dans leur pratique quotidienne, ce qui limite l'impact de la formation sur l'amélioration de la qualité de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants (Glasman, 1995). Plutôt que de s'appuyer exclusivement sur des

formats traditionnels, explorer des approches alternatives telles que les voyages d'étude (Pirard et al., 2021) ou les communautés de pratiques (Sharmahd et al., 2017a) peut être une piste porteuse. Ces formats de formations conçus pour favoriser le partage d'expériences et la collaboration entre les enseignants et les professionnels de l'accueil de la petite enfance permettent de soutenir des croisements de regards et de construire une compréhension commune de l'EAJE dépassant les divisions institutionnelles.

1.3 Les collaborations avec les lieux d'accueil

La collaboration entre les enseignants maternels et les milieux d'accueil représente une opportunité pour soutenir l'identité professionnelle des enseignants au vu de la proximité de l'âge des enfants accueillis dans les deux secteurs. Pourtant, en FW-B, ces collaborations restent exceptionnelles même lorsqu'une proximité géographique et institutionnelle (appartenir au même pouvoir organisateur par exemple) entre écoles maternelles et lieux d'accueil existe. Les interactions entre ces deux univers professionnels sont rares, se limitant souvent à des situations spécifiques telles que l'accueil d'enfants en situation de handicap ou de placement (Housen et al., 2020).

Les analyses effectuées dans le cadre de notre recherche (Housen et al., 2019b) révèlent que les pratiques de transition impliquant une collaboration avec les lieux d'accueil sont parmi les moins répandues. Cette situation reflète la structuration divisée de l'offre de services EAJE et en FW-B, où les différents niveaux d'éducation opèrent souvent de manière isolée, limitant ainsi les opportunités de collaboration. Cette tendance est renforcée par l'absence (mais aussi le produit de notre système divisé), dans la formation initiale des

enseignants, d'interactions formelles avec ces milieux, omettant ainsi de promouvoir une compréhension et une confrontation des points de vue quant à la vision de l'enfant et aux pratiques à déployer en conséquence. Cette absence d'intégration en formation initiale contribue à une vision sectorisée de l'éducation et de la formation, où les enseignants peuvent ne pas reconnaître la valeur d'une collaboration avec les lieux d'accueil. Le témoignage de Caroline, puéricultrice prenant en charge une classe d'accueil « ce n'est pas la crèche, ici on est à l'école », met en lumière une séparation et une hiérarchisation implicite des différents milieux éducatifs, suggérant des attentes et des pratiques distinctes. Ces propos révèlent non seulement une volonté de distinguer l'école de la crèche, mais aussi, implicitement, à privilégier ou du moins à se différencier des approches éducatives moins formelles associées à la petite enfance.

Des initiatives locales, tel qu'une conférence organisée par les services d'inspection et les visites mutuelles entre écoles et crèches ouvrent des perspectives à développer. Après avoir participé à la première étude, un service d'inspection de l'enseignement fondamental a commandité une conférence autour de la question de l'entrée à l'école dans sa commune réunissant les professionnels des deux secteurs. Les échanges qui ont suivi cette conférence ont ouvert la voie à des prises de contact et à des discussions entre professionnels traditionnellement séparés, suggérant les prémices d'une collaboration future, mais posant la question des suivis, de l'accompagnement et des conditions pour que ces prémices se concrétisent. Un autre témoignage éclairant vient d'une enseignante qui a exprimé un manque dans sa formation initiale, en particulier en ce qui concerne l'accueil et l'éducation d'enfants si jeunes et de leurs familles. Face à ce sentiment d'inadéquation, elle a pris l'initiative de visiter une crèche voisine pour observer et apprendre des pratiques d'accueil et de soin dans ces milieux accueillant des enfants du même

âge, dans le but d'enrichir sa propre approche pédagogique. Cette démarche lui a permis de découvrir une approche différente, qu'elle qualifie de « globale » centrée sur l'accueil quotidien de l'enfant et de sa famille. Une pratique qu'elle percevait comme décisive pour établir une collaboration et un partage efficaces avec les parents. Cette expérience a non seulement renforcé sa compréhension des besoins spécifiques des tout-petits, mais a aussi contribué à redéfinir son identité professionnelle. En prenant volontairement l'initiative de combler les lacunes qu'elle identifie dans sa formation initiale, cette enseignante démontre comment le passage d'une situation subie à un engagement personnel actif contribue à la recomposition de son identité professionnelle et, par extension, à la conception de son rôle en tant qu'enseignante.

Ces témoignages et initiatives soulignent l'importance, en termes d'identité professionnelle, d'une ouverture vers des pratiques professionnelles différentes et la nécessité d'une formation continue et initiale adaptée aux réalités de l'accueil des jeunes enfants en milieu scolaire. Cette ouverture vers des pratiques professionnelles variées peut encourager les enseignants à réfléchir sur leurs propres pratiques et, potentiellement, à les transformer en s'appuyant sur l'effet enrichissant de la comparaison, comme le suggère Gilles Brougère (2015). Cette démarche ne cherche pas à juger ou à évaluer de manière normative, mais plutôt à soutenir les professionnels de l'EAJE à articuler leurs valeurs, à analyser et à comprendre la logique sous-jacente à leurs pratiques. La confrontation et le partage d'expériences entre ces deux univers professionnels peuvent inspirer le développement d'un répertoire de pratiques partagées (Rogoff et al, 2007), notamment autour du *care*. La transition vers l'école maternelle pourrait devenir un objet de collaboration intersectoriel, aligné avec les recommandations du projet Instesys (Ionescu et al.,

2018), et non plus seulement un sujet de concertation au sein des établissements scolaires.

Toutefois, il est probable que l'efficacité de ces interactions soit influencée par la nature du changement – subi ou volontaire – tel que décrit par Bernard Lahire (1998). La transformation professionnelle, induite par la confrontation à des approches éducatives variées, n'est pas automatique et requiert une volonté individuelle de remise en question, d'apprentissage et d'adaptation. Bernard Lahire (1998) souligne que le changement subi et le changement volontaire mobilisent différemment l'individu dans le processus de recomposition de son identité professionnelle, en fonction des divers contextes sociaux auxquels il participe. Par conséquent, si la collaboration intersectorielle et la formation continue sont essentielles, elles doivent être soutenues par des mesures incitatives de l'administration visant à encourager, valoriser et faciliter ces démarches individuelles. En fin de compte, l'enrichissement de la pratique pédagogique dépend d'un équilibre entre les opportunités offertes par le système éducatif et l'engagement personnel de chaque enseignant dans son développement professionnel. La question se pose alors : comment l'administration peut-elle inciter, encourager et valoriser ces actions individuelles, en fournissant le soutien nécessaire pour transformer ces initiatives personnelles en une dynamique collective bénéfique pour l'ensemble du système éducatif ?

1.4 Pédagogie active

La recherche a débuté par une interrogation sur une affirmation fréquemment rencontrée parmi les enseignants en classe d'accueil : « Je ne fais pas mon vrai métier ». L'analyse de cette déclaration a

servi de point de départ pour identifier les tensions dans lesquelles les professionnels sont pris entre les exigences de « scolariser » et de « prendre soin » des enfants à leur entrée dans le système éducatif. Dans ce contexte de recherche, les écoles à pédagogie active apparaissent comme des espaces où cette tension est atténuée, voire surmontée, offrant des perspectives enrichissantes sur les manières de réconcilier ces dimensions dans notre système éducatif. Toutefois, consciente des critiques portées à l'encontre des pédagogies actives, il est important de préciser que cette mise en avant ne constitue pas un plaidoyer pour leur adoption universelle. Elle vise plutôt à explorer une piste, émanant de l'analyse empirique, qui pourrait contribuer à enrichir la réflexion sur les moyens de soutenir les enseignants face aux défis d'éducation et d'accueil d'enfants si jeunes. En définitive, cette exploration des pédagogies actives invite à une réflexion sur les modalités pédagogiques susceptibles de soutenir la réconciliation entre *care* et éducation, dans le respect des besoins et du bien-être des enfants. Cette démarche s'inscrit dans une perspective de recherche visant à comprendre comment diverses approches éducatives peuvent contribuer à répondre à la complexité des situations de l'école maternelle actuelle.

Ces établissements, par leur approche éducative centrée sur l'enfant qui met l'accent sur le bien-être et le développement global de l'enfant (Darbellay et al., 2021), offrent un terreau favorable à la rencontre des principes d'une approche *educare*. Les valeurs privilégiées dans ces écoles sont l'engagement actif de l'enfant dans son apprentissage, en écho aux principes de l'Éducation Nouvelle qui valorise la participation active, l'exploration, et la coopération, en partant des intérêts de l'enfant (Mansillon, 2011). Pour satisfaire à ces principes l'école à pédagogie Freinet observée dans le cadre de la recherche (Housen et al. 2020) explicite dans son projet éducatif le rôle de l'enseignant, nommé animateur, comme ayant le souci « [...]

de maintenir une relation enseignant-enseigné où il n'est le détenteur ni du pouvoir, ni de tout le savoir, ni de la vérité, mais dans laquelle il se situe comme un être humain avec ses humeurs, sa personnalité propre, comme un être susceptible de se tromper, c'est-à-dire dans une relation authentique avec l'enfant. L'animateur est un accompagnateur structurant et, dans ce cadre, il apprend de et avec l'enfant ». On voit ici l'attente d'une réciprocité dans la relation éducative. Vincianne, enseignante de la classe d'accueil, met en avant l'importance de respecter l'autonomie de l'enfant, son rythme, et de favoriser son développement par une écoute bienveillante et une observation attentive. Elle souligne également la nécessité de remettre en question les pratiques éducatives traditionnelles, en évitant d'imposer « une vision adulte sur l'enfant » et en le rendant acteur de son apprentissage. Cette attitude est motivée, chez Vinciane, par une volonté de ne pas « écraser » l'enfant sous le poids des attentes adultes, mais plutôt de l'accompagner dans son développement, en respectant son individualité et en valorisant son intelligence et sa capacité à apprendre. L'enseignant, dans ce cadre, est vu comme un facilitateur qui, tout en étant un accompagnateur de l'apprentissage, reconnaît l'importance de l'expérience et de la contribution de l'enfant au processus éducatif. Cette redéfinition du rôle de l'enseignant s'aligne avec les principes de l'approche *educare*, mettant l'accent sur une éducation qui intègre soin et apprentissage, et qui vise le développement global de l'enfant. Les pratiques observées en classe montrent ainsi une gestion souple des activités où l'accent est mis sur l'importance de soutenir les initiatives des enfants dans un cadre organisé où l'adulte joue un rôle important, même s'il peut rester volontairement discret (Housen et al., 2020).

Cette enseignante partage son parcours marqué par des défis personnels, notamment sa dyslexie, qui l'ont confrontée dès son plus jeune âge à des expériences scolaires difficiles, dont des évaluations

sévères et décourageantes. Ces expériences ont influencé sa vision de l'éducation : « J'ai voulu une école différente », affirme-t-elle, soulignant un désir de changement qui a pris racine bien avant sa carrière professionnelle. Dès sa formation initiale, elle se distingue par sa volonté de remettre en question « la forme scolaire dominante » (Maulini & Perrenoud, 2005), ce qui lui vaut le surnom de « radio pirate » pour avoir osé contester les pratiques établies, non pas par opposition systématique, mais par préoccupation pour l'engagement actif des enfants dans leur apprentissage.

Cette aspiration à une pédagogie centrée sur l'enfant et son bien-être s'est heurtée à des résistances dans le cadre éducatif traditionnel où le dynamisme et l'activité constante de sa classe ont été critiqués par la direction, qui remettait en question cette approche en la qualifiant de désorganisée. Face à ces défis et désireuse de maintenir ses convictions pédagogiques, elle a pris la décision consciente de s'orienter vers une école à pédagogie active. Ce choix lui a permis de trouver un cadre plus aligné avec sa vision d'une éducation qui respecte les rythmes et les besoins individuels des enfants, affirmant ainsi son engagement envers des méthodes d'enseignement qui valorisent l'autonomie et le développement personnel de chaque enfant.

Ce témoignage montre comment les expériences personnelles et professionnelles façonnent l'identité professionnelle des enseignants, les conduisant parfois à rechercher des cadres éducatifs alternatifs pour exercer de manière cohérente avec leurs valeurs. Ce choix d'enseigner dans une école à pédagogie active représente pour cette enseignante non seulement une affirmation de son identité professionnelle, mais aussi une démarche volontaire pour créer un environnement d'apprentissage où les enfants sont reconnus comme acteurs de leur éducation, en rupture avec les modèles scolaires

traditionnels. Ce changement vers un cadre éducatif alternatif est à la fois une résolution des conflits identitaires qu'elle vivait entre ses identités « assignée », « désirée » et « engagée » (Bajoit, 2010), mais aussi une réponse directe aux limitations qu'elle perçoit du système éducatif traditionnel en termes de bien-être et d'autonomie des enfants. Son parcours témoigne de la complexité de l'identité professionnelle des enseignants, façonnée par un dialogue constant entre les expériences personnelles, les convictions pédagogiques et les contraintes du système éducatif.

Les pratiques de cette enseignante offrent également une perspective sur l'utilisation du référentiel de compétences, démontrant qu'une approche centrée sur l'enfant peut coexister avec les exigences curriculaires. Dans sa pratique, elle inverse la démarche habituelle : au lieu de concevoir des activités à partir des objectifs du référentiel, elle part des choix spontanés des enfants et révèle comment ces derniers s'alignent sur les compétences attendues. Cette approche souligne comment l'autonomie et les intérêts des enfants peuvent guider leur développement et cela en concordance, selon elle, avec les attentes institutionnelles. Cette approche démontre comment il est possible de concilier les exigences formelles du système éducatif avec une vision de l'éducation centrée sur le bien-être et le développement global de l'enfant. Elle met en évidence que l'intégration des principes d'une approche *educare* au sein des cadres institutionnels est réalisable, mais aussi l'importance de former les enseignants à cette démarche, afin d'éviter que de telles pratiques restent des exceptions isolées, résultant uniquement de parcours individuels singuliers.

En outre, les écoles à pédagogie active encouragent une collaboration étroite avec les familles et d'autres professionnels, renforçant ainsi le réseau de soutien autour de l'enfant. Cette

collaboration interprofessionnelle est en accord avec l'*educare*, soulignant l'importance d'une vision partagée de l'éducation et du soin. Les écoles à pédagogie active pourraient-elles jouer un rôle dans le développement d'une identité professionnelle alignée sur l'approche *educare* ?

1.5 Culture de l'incertitude : un défi pour les enseignants ?

Mathias Urban (2008) observe que notre société cherche de plus en plus à obtenir des certitudes à travers des réglementations et la poursuite d'objectifs prédéfinis. Cette tendance se manifeste également dans le domaine de l'éducation, où une inclination croissante vers l'adoption de pratiques professionnelles strictement basées sur des preuves, connues sous le nom de Evidence-Based Practice and Policy (EBPP) est observée (Saussez & Lessard, 2009). Bien que cette approche vise à améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement grâce à des recherches scientifiques validées, elle promeut une approche normative et souvent non contextualisée de la recherche scientifique (Simpson, 2019) – seul l'essai contrôlé randomisé est considéré valable (Saussez, 2022) – mais aussi par extension, une approche normative des pratiques éducatives à mettre en œuvre. Cette orientation vers l'EBPP peut, par conséquent, marginaliser les méthodes pédagogiques qui valorisent l'incertitude, l'exploration et l'innovation, perçues comme moins mesurables ou immédiatement justifiables par des preuves tangibles. Elle risque d'établir un environnement éducatif où les incertitudes et les complexités inhérentes à l'apprentissage et au développement de l'enfant sont considérées comme des obstacles à surmonter plutôt que comme des opportunités d'exploration et d'enrichissement. Peter Moss et ses collaborateurs (2016) soulignent comment cette

tendance contribue à construire une compréhension particulière des institutions de la petite enfance comme des « sites pour la pratique technique, cherchant les meilleures méthodes et procédures pour délivrer des résultats prédéterminés » sans nécessairement prendre en compte la richesse et la diversité des contextes éducatifs, ce qui renvoie aux principes de l'EBPP.

Adopter l'evidence-based practice peut contribuer involontairement à l'établissement d'un « régime de vérités » tel que décrit par Michel Foucault (1972). Les discours ne se contentent pas de décrire la réalité, ils sont des agents actifs formant les objets et les sujets dont ils parlent (Foucault, 1972 ; Urban, 2008). Dans le contexte éducatif, cela signifie que la manière dont les pratiques sont parlées et écrites, surtout par ceux dont les voix sont considérées comme faisant autorité, ne fait pas que refléter une réalité éducative, mais la façonne activement. Comment le système éducatif pourrait-il rééquilibrer son approche pour valoriser la gestion de l'incertitude comme une compétence professionnelle clé, encourageant ainsi l'innovation pédagogique et la prise de risque essentielles à une éducation adaptée aux besoins changeants des élèves et à la dynamique de la salle de classe ?

Les points développés précédemment révèlent une offre de formations davantage centrée sur la maîtrise disciplinaire et la transmission de connaissances, renvoyant à une culture de l'expertise. Comme le souligne Urban (2008), cette culture contribue à former un habitus professionnel en contradiction avec la dimension relationnelle pourtant centrale à tout métier de l'interaction humaine, et ce, particulièrement auprès de jeunes enfants. Cette valorisation vers une expertise disciplinaire se heurte à la nécessité d'adopter une posture plus ouverte et adaptable, caractéristique de la culture de l'incertitude (Beckers, 2007). Cette dernière valorise la

capacité à travailler dans l'ambiguïté, à reconnaître la richesse des expériences vécues et à répondre de manière flexible. De plus, l'absence de collaborations structurées avec les lieux d'accueil pour les enfants de 0 à 3 ans limite les opportunités pour les enseignants de s'ouvrir à d'autres manières de penser l'accueil et l'éducation des jeunes enfants, pourtant du même âge.

S'appuyer sur une culture de l'incertitude dans le domaine de l'EAJE ne se limite pas à une simple ouverture à de nouvelles méthodes pédagogiques ou à une flexibilité dans les pratiques éducatives. Au cœur de cette culture réside la reconnaissance que la qualité de l'éducation ne peut être définie de manière unilatérale ou statique, mais doit émerger d'un processus de concertation continue impliquant tous les acteurs concernés, en ce compris les parents. En effet, adopter une culture de l'incertitude encourage activement la consultation et la participation des différents acteurs de l'éducation de la petite enfance, y compris ceux souvent considérés comme « non-experts » (Urban, 2008). Dans ce cadre, la « qualité » devient le résultat d'un dialogue ouvert entre parents, personnel éducatif, enfants et direction, où chaque voix est valorisée et contribue à la définition des qualités (Peeters, 2005 ; Urban, 2006). Cette perspective s'oppose à une vision traditionnelle où la qualité est souvent perçue comme un ensemble de critères objectifs et mesurables, définis par des experts et appliqués de manière uniforme à tous les établissements (Dahlberg & Moss, 2007). En favorisant la concertation et en reconnaissant la légitimité des différents points de vue, la pluralité des « vérités », la culture de l'incertitude permet de remettre en question cette approche normative. Cette perspective encourage à adopter une vision de la qualité comme un concept dynamique et évolutif, en perpétuelle renégociation en fonction des principes et des priorités changeantes des communautés impliquées, s'alignant ainsi sur les orientations du

cadre européen de qualité de l'EAJE (2018) qui souligne l'absence d'une définition unique de la qualité au profit d'une approche basée sur des principes directeurs.

Force est de constater que dans l'institution scolaire, l'apprentissage est intimement lié à l'évaluation, cette dernière étant destinée à mesurer l'atteinte d'un objectif déterminé à l'avance par des programmes et selon des critères définis. Rien dans cela ne pousse à sortir de l'ethnocentrisme scolaire (Conus et al., 2020), dont les enseignants sont imprégnés malgré eux – et pas nécessairement consciemment – dès la formation initiale et auquel ils s'identifient avec plus ou moins de conviction. Au contraire, cela tend plutôt à les conforter dans des convictions qui peuvent à terme se transformer en « cercles de certitude » (Freire, 1970). Cette adhésion aux normes établies et aux processus d'évaluation offre également un cadre sécurisant pour les enseignants, leur fournissant des repères clairs et des critères objectifs pour guider leur pratique pédagogique. Cependant, ce cadre sécurisant, tout en offrant des repères clairs et des critères objectifs, peut paradoxalement entraver l'adoption d'approches pédagogiques qui valorisent la confiance dans les capacités des enfants à apprendre de manière autonome et exploratoire. En se focalisant sur l'atteinte d'objectifs prédéfinis dès le plus jeune âge, le système actuel peut limiter les opportunités pour les enseignants de reconnaître et de soutenir les processus d'apprentissage individuels des enfants, qui se manifestent souvent de manière moins prévisible.

S'engager dans cette culture de l'incertitude constitue un défi pour voire un risque majeur en fonction du rapport identitaire que chaque enseignant entretient à l'égard de sa fonction et de l'institution qui l'emploie. Surtout, pour des enseignants habitués à concevoir des activités alignées sur des objectifs prédéfinis, notamment dans un

contexte de préscolarisation et où les pressions sociétales s'intensifient autour de l'importance des premières années pour la réussite scolaire future des enfants, affronter l'incertitude quant aux résultats peut s'avérer difficile. Si pour Valentine, s'engager dans cette voie a permis de redonner un sens nouveau à sa pratique et d'en percevoir les effets positifs dans sa relation avec les enfants et leur famille, renoncer à une part de sa posture d'expertise et oser remettre en question ses certitudes peut constituer un risque identitaire majeur, remettant en question les croyances, les valeurs et les fondements de ce qui fait le métier d'enseignant dans ce cas.

La culture de l'incertitude soulève la question de la responsabilité de la gouvernance dans la promotion de cette approche. Comment la gouvernance peut-elle encourager et soutenir les professionnels dans l'adoption d'approches et pratiques pédagogiques qui valorisent l'incertitude, l'exploration et l'innovation, tout en tenant compte des préoccupations légitimes des parents et des professionnels pour la sécurité et la prévisibilité dans l'éducation des enfants ? Si l'incertitude peut sembler aller à l'encontre des attentes sociétales actuelles de maîtrise et de certitude, elle est intrinsèquement liée aux processus d'apprentissage. Les administrations (ONE et AGE) pourraient jouer un rôle clé en développant des politiques et des programmes de formation continue qui mettent en avant les avantages de l'incertitude comme moteur de l'innovation pédagogique et de la personnalisation de l'apprentissage. Cela impliquerait de fournir des espaces de dialogue et de réflexion pour les enseignants, où l'expérimentation et le partage d'expériences sont valorisés. En ce qui concerne les parents, une communication qui présente l'incertitude non pas comme un manque de direction ou de compétence, mais comme une reconnaissance de la complexité de l'apprentissage et du développement de l'enfant peut contribuer à dissiper les craintes.

Ces initiatives nécessitent un engagement institutionnel pour repenser les cadres éducatifs et valoriser une diversité d'approches pédagogiques. Elles appellent également à une réflexion plus large sur la manière dont les systèmes éducatifs peuvent équilibrer les exigences de résultats mesurables avec la nécessité de cultiver des environnements d'apprentissage flexibles et réactifs aux besoins individuels des enfants.

2. Relations écoles-familles

Dans ce second point de discussion, les facteurs influençant les dynamiques de participation parentale dans l'espace scolaire sont examinés. L'analyse ne cherche pas à disséquer ces facteurs de manière isolée, mais plutôt à les explorer de manière interreliée, reconnaissant que leur imbrication contribue à la complexité des relations écoles-familles. Avant de nous pencher sur ces dynamiques, nous examinerons d'abord les attentes des professionnels vis-à-vis des enfants, qui repose in fine sur les parents. Cette étape initiale établit le cadre préalable influençant les pratiques d'accueil des familles et les possibilités offertes de participation. En reconnaissant que les attentes précèdent et façonnent les interactions ultérieures, tout comme réciproquement, les interactions influencent et redéfinissent les attentes, notre objectif est de dégager une compréhension des forces en jeu. Cela inclut la méfiance, les perceptions de soutien, et d'autres considérations qui influencent l'invitation à la participation parentale. Cette approche bidirectionnelle souligne l'importance de considérer les relations entre écoles et familles comme un processus dynamique et évolutif, où attentes et interactions se nourrissent mutuellement pour façonner l'expérience éducative. Enfin, nous soulignons l'importance de cette dynamique dans la qualité de l'accueil et la définition d'une 'bonne' école par les parents. Ce segment met en évidence la diversité des pratiques entre établissements, parfois même au sein d'une même école, et comment cette hétérogénéité affecte l'engagement des familles et leur expérience éducative, reflétant les tensions sous-jacentes entre les objectifs de soin et d'éducation.

2.1 Enfants et/ou élèves : professionnels en tension ?

Notre analyse des données (Housen, 2019a ; Housen et al., 2019b) et des matériaux (Housen et al., 2020 ; Housen et al., 2022 ; Housen et al., 2024) révèle une tension inhérente à l'accueil des jeunes enfants à l'école maternelle, oscillant entre les dimensions de "prendre soin" et de "scolariser". Cette tension est à la fois générée et exacerbée par un contexte institutionnel qui, depuis plus de trente ans, tend vers une scolarisation précoce, transformant les enfants en « élèves » dès leur entrée à l'école maternelle (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012 ; Garnier, 2016), et les définissant principalement par leur rôle au sein de l'institution scolaire (Garnier, 2016). Cette transformation engendre un changement dans la perception de ces jeunes enfants, devenant moins des individus aux besoins développementaux distincts que des sujets définis par leur capacité à répondre aux attentes institutionnelles.

Alors que le terme "élève" évoque souvent l'image d'un individu prêt à s'engager dans un processus d'apprentissage formel, celui d'"enfant" rappelle la nécessité d'une approche plus holistique, attentive à l'ensemble de ses besoins et de ses droits. L'image que se font les professionnels de l'enfant influence la définition de leur propre rôle ainsi que l'orientation de leur pratique pédagogique (Paquette et al., 2016). Ainsi, percevoir l'enfant principalement comme un élève prêt à s'engager dans un processus d'apprentissage formel peut conduire à une approche plus directive et centrée sur l'acquisition de compétences spécifiques. À l'inverse, envisager l'enfant dans sa globalité, comme un être avec des compétences et en développement, incite à adopter une pédagogie attentive à

l'épanouissement personnel et social de l'enfant tout autant que de son apprentissage scolaire.

En FW-B, bien que l'âge constitue la seule condition officielle pour l'entrée à l'école maternelle, nos résultats, en écho à d'autres études (Amerijck & Humblet, 2015 ; Conus, 2021 ; Ebersold, 2005 ; Petriwskyj, 2010), montrent une tendance des professionnels à entretenir des attentes d'élèves « prêts à l'emploi », souvent non explicitées comme des prérequis, mais qui, dans la pratique, agissent comme tels. Cette situation contraste avec l'idée d'accueillir des enfants qui, très progressivement, intégreront à leur identité celle d'élève comme relevé dans le référentiel (FW-B, 2020). Ces attentes sont intrinsèquement liées à la vision qu'ont les professionnels de l'enfant et de son rôle au sein de l'école maternelle, soulignant comment les perceptions et les pratiques professionnelles façonnent l'expérience éducative des enfants dès leur première interaction avec le système scolaire. Parmi ces attentes, l'apprentissage de la propreté est souvent mentionné par les professionnels (Housen et al., 2019b) et peut, dans certains cas, devenir une condition explicite pour l'accueil à l'école maternelle. Cette exigence, bien qu'elle ne soit pas universellement appliquée, souligne une attente de préparation de la part des parents et révèle une certaine méconnaissance des processus développementaux complexes liés à l'acquisition de la propreté (Cohen-Solal, 2006 ; Falk & Vincze, 2012). Les professionnels expriment également le souhait que les enfants démontrent un minimum de politesse et de respect des règles de vie en classe, une capacité à interagir de manière positive avec leurs pairs et les adultes ainsi que des attitudes telles que la curiosité et une participation active. Enfin, contrairement à l'étude menée par Xavier Conus (2021), la maîtrise de la langue française, tant au niveau de la prononciation que de la compréhension, est une attente soulignée par plusieurs professionnels alors qu'aucune proposition du questionnaire n'y

faisait référence (Housen et al., 2019b). Selon les professionnels rencontrés, le fait que l'enfant comprenne ce qui lui est adressé permettrait à ce dernier d'« être rassuré », de « diminuer son sentiment d'anxiété et/ou d'abandon » et « de se faire comprendre, d'exprimer ses besoins fondamentaux ».

Les attentes identifiées révèlent une double préoccupation des professionnels, reflétant les prismes principaux de leur approche : le soutien au bien-être de l'enfant et la préparation aux apprentissages scolaires. D'une part, ces attentes révèlent une préoccupation pour le bien-être de l'enfant, notamment à travers la maîtrise de la langue française pour réduire l'anxiété, indique une attention au "prendre soin" qui va au-delà de la simple préparation académique. D'autre part, ces attentes traduisent une anticipation que les enfants arrivent à l'école équipés de compétences spécifiques ou de comportements attendus, tels que la propreté, une politesse de base, ou une capacité à exprimer leurs besoins, plaçant indirectement sur les parents la responsabilité de préparer leurs enfants selon ces normes. Cette projection crée, dès le départ, une dichotomie entre les parents perçus comme ayant réussi cette préparation, considérés comme de « bons parents », et ceux dont les enfants ne répondent pas à ces attentes, pouvant être vus, implicitement ou non, comme moins engagés ou moins compétents dans le rôle parental. Cela révèle une tension non seulement entre les dimensions de « prendre soin » et de « scolariser », mais également entre l'école et la famille. En posant des attentes spécifiques avant même l'entrée officielle dans le système éducatif, l'école initie un jugement sur la qualité de l'éducation parentale et la préparation de l'enfant pour l'intégration scolaire. Ce faisant, elle engendre une évaluation implicite, basée sur des normes non explicitées, qui peut placer certains enfants et leurs parents en situation d'échec dès les premiers stades de l'éducation, accentuant ainsi les inégalités. Cette évaluation crée un cadre où

certaines familles peuvent se sentir valorisées pour avoir répondu à ces attentes tandis que d'autres peuvent ressentir une pression supplémentaire ou même un sentiment d'échec.

Ces attentes, visant à aligner les pratiques éducatives familiales sur les besoins scolaires, démontrent le processus de pédagogisation (Popkewitz, 2003) à l'œuvre en FW-B. Ce processus, nommé co-scolarisation de l'espace familial (Akkari & Changkakoti, 2013), en exigeant des familles une conformité à un modèle éducatif qui ne tient pas compte de leur diversité culturelle et sociale, peut engendrer une redéfinition de l'organisation familiale (Perrenoud, 1994). En imposant ces attentes, l'école crée des tensions et renforce les inégalités, particulièrement chez les familles dont les pratiques et la culture sont éloignées de celles valorisées par le système scolaire (Thin, 2005). Éric Mangez et ses collègues (2002) mettent en lumière comment les familles ne répondant pas aux normes scolaires sont souvent jugées et dévalorisées par les acteurs scolaires, renforçant ainsi des relations inégales. Ainsi, la pédagogisation des parents, en imposant et légitimant les comportements attendus par les institutions éducatives, contribue à l'intensification des inégalités éducatives et à la création de tensions au sein des familles.

Relevons que plusieurs professionnels, notamment ceux travaillant dans des contextes de pédagogies actives, n'expriment aucune attente spécifique. Au contraire, ils affirment que l'accueil de chaque enfant doit se faire sans prérequis. Cette posture pourrait refléter une conception différente de l'accueil de l'enfant. Elle soulève des questions intéressantes : cette absence d'attentes spécifiques est-elle le signe d'une vision de l'enfant plus confiante, où l'on croit en sa capacité à s'engager et à progresser à partir de ses propres intérêts et rythmes ? Dans quelle mesure le cadre offert par les pédagogies actives, qui privilégient l'aménagement de l'environnement éducatif

en fonction des intérêts des enfants, contribue-t-il à cette posture d'accueil sans prérequis ? Est-il possible que les pédagogies actives, par leur approche flexible et centrée sur l'enfant, proposent un cadre où les singularités des enfants sont accueillies comme des richesses plutôt que comme des obstacles à leur intégration ou apprentissage ? Dans quelle mesure cette approche pourrait-elle faciliter une transition plus aisée pour les enfants à leur entrée à l'école maternelle ? Et comment cette perspective pourrait-elle inspirer une réévaluation des pratiques d'accueil et des attentes éducatives au-delà des contextes spécifiquement associés aux pédagogies actives ?

2.2 Entrer en relation : tâche à accomplir ou ressource à conquérir ?

À travers nos analyses des entretiens et des observations, nous avons identifié plusieurs postures chez les professionnels qui contribuent à limiter ou à encourager la présence et/ou la participation parentale dans l'espace scolaire. Parmi ces postures, nous retrouvons une méfiance envers les parents, décomposée en prédispositions et réactions. Par prédispositions, nous entendons les tendances ou inclinations préexistantes qui influencent la perception et l'attitude des professionnels envers les parents avant même toute interaction. Ces prédispositions, façonnées par des expériences passées ou des croyances sur le rôle des parents dans l'éducation, préparent le terrain sur lequel se déroulent les interactions futures. Les réactions, en revanche, désignent les réponses spécifiques ou comportements qui émergent en réponse directe à des actions ou des attitudes perçues chez les parents. Plus immédiates, elles reflètent la manière dont les professionnels gèrent concrètement les interactions avec les parents, en fonction des situations spécifiques rencontrées. Ces prédispositions et réactions ne fonctionnent pas de manière isolée ;

elles s'alimentent mutuellement, créant une dynamique où chaque interaction peut renforcer ou modifier les prédispositions initiales, affectant ainsi la nature des réactions futures. Les prédispositions incluent : une appréhension face à l'envahissement parental, perçu comme une intrusion dans l'autonomie professionnelle, une tendance à attribuer aux parents la responsabilité des perturbations émotionnelles des enfants, surtout durant les séparations matinales et la crainte d'être jugé par les parents par rapport à la qualité de leurs pratiques professionnelles. Les réactions, quant à elles, englobent : les propositions voire impositions aux parents de stratégies préétablies face aux défis rencontrés, en particulier lorsque les pratiques parentales sont jugées inadéquates ou incompatibles avec les attentes scolaires (comme laisser l'enfant veiller tard ou regarder trop la télévision) et la recherche de soutien auprès d'autres professionnels pour adapter les pratiques pédagogiques en réponse aux besoins identifiés. Parallèlement à cette posture de méfiance, d'autres postures contribuent également à encourager ou à limiter la participation parentale dans le cadre scolaire, sans pour autant s'inscrire directement dans cette logique de méfiance. Cela inclut la crainte des professionnels d'être jugés par leurs collègues et la perception d'un manque de reconnaissance de leur travail par les parents.

Conjointement à ces observations concernant les postures professionnelles, nos recherches ont également mis en lumière les expériences vécues par les parents à l'entrée de leur enfant dans le système éducatif. Les parents rencontrés expriment un désir de communication avec les professionnels, mettant en avant l'importance pour eux d'obtenir des réponses à leurs préoccupations. Toutefois, ils rencontrent des obstacles qui rendent ces interactions difficiles, tels que des politiques d'accueil restrictives, un manque de disponibilité des professionnels, ou encore une certaine réticence à

partager des informations détaillées sur le quotidien scolaire de leur enfant. Face à ces défis, les parents développent diverses stratégies pour tenter de surmonter ces barrières, allant de l'augmentation de leurs efforts de communication à la recherche d'alternatives pour obtenir les informations souhaitées, telles que le recours à d'autres parents. Ces démarches, témoin de leur engagement envers l'éducation de leur enfant, peuvent parfois être interprétées par les professionnels comme une forme d'envahissement ou de mise en question de leur compétence, montrant ainsi une zone de friction potentielle dans la relation école-famille.

2.2.1 Craindre l'envahissement parental

Dans l'analyse des relations écoles-familles, les termes « envahissants » et « démissionnaires » utilisés par les professionnels pour décrire certains parents constituent une porte d'entrée à l'analyse de l'expérience des professionnels. La qualification de parents comme « envahissants » met en évidence une tension dans la gestion des frontières entre l'espace scolaire et familial, soulignant une lutte pour maintenir l'autorité pédagogique et l'ordre dans un contexte où les conditions ne sont pas toujours favorables à la rencontre. Cette perception est ancrée dans la capacité des professionnels à interpréter et donner du sens aux actions des parents. Lorsqu'ils peinent à comprendre ou justifier les comportements d'insistance, de sollicitation ou les demandes spécifiques d'un parent, ces derniers sont susceptibles d'être perçus comme intrusifs, voire comme une ingérence dans leur espace professionnel et leur rôle éducatif. Cette perception s'intensifie dans un contexte où l'accès des parents à l'établissement scolaire est fortement restreint, rendant toute tentative de participation rapidement vue comme envahissante (Housen et al., 2022). Par ailleurs, lorsque les demandes parentales sont interprétées comme justifiées et légitimes, cela encourage la

présence parentale, montrant une volonté des professionnels d'engager un dialogue constructif et de valoriser la contribution des parents au parcours éducatif de leur enfant. Ces moments de reconnaissance mutuelle des préoccupations et contributions parentales favorisent une collaboration, contrastant avec les situations où la méfiance prédomine. De même, lorsque la présence des parents est perçue comme soutenant la sécurité affective de l'enfant lors des moments de séparation matinale alors la participation parentale est encouragée (voir point 2.2.4).

Inversement, la catégorisation de parents comme « démissionnaires » révèle une attente implicite de participation parentale, où les parents sont encouragés à s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants en respectant les directives et les besoins organisationnels définis par l'environnement scolaire. Lorsque cette participation est perçue comme insuffisante, cela peut laisser peser une charge supplémentaire sur les épaules des professionnels, qui se voient alors responsables de pallier les lacunes perçues dans l'accompagnement et la préparation des enfants. Toutefois, cette participation s'inscrit dans un cadre déterminé par les professionnels, où les modalités sont prescrites plutôt que négociées. En conséquence, la participation tend vers une forme injonctive, où les attentes des professionnels envers les parents reflètent une vision spécifique de la participation, considérée comme optimale lorsqu'elle soutient directement les objectifs pédagogiques et organisationnels de la classe. Les manières dont les parents interagissent avec les professionnels sont influencées par leur compréhension et leur capacité à agir au sein de ce cadre, qu'il soit clairement exprimé ou tacitement compris. Connaître ce cadre et être en mesure d'interagir en son sein a un effet rassurant en permettant aux parents de connaître les modalités d'interactions possibles diminuant leur crainte de déranger l'enseignant et de risquer « de le braquer ».

Cependant, l'accès à cette connaissance et la capacité à agir dans ce cadre ne sont pas uniformes, créant une variabilité dans les possibilités de participation parentale. Ainsi, moins les parents ont la possibilité de connaître et assimiler les codes, règles ou normes du fonctionnement de l'école, plus ils sont amenés à supposer, imaginer, présumer ceux-ci. Agir sans connaître le cadre augmente alors le risque d'adopter des comportements qui heurtent la sensibilité de l'enseignant ou qui ne sont pas conformes aux codes et/ou normes implicites de l'école. En effet, si les règles explicites sont généralement énoncées, ce qui est de l'ordre des codes et des normes implicites dépend pour partie de la culture de l'établissement et peut donc différer d'un lieu à l'autre, d'un professionnel à l'autre. Par ailleurs, même pour des parents, eux-mêmes enseignants, exerçant dans une école différente de celle de leur enfant, mais relevant du même pouvoir organisateur, la connaissance de ce cadre est loin d'aller de soi (Housen et al., 2022). Enfin, l'imposition de la langue française comme langue unique dans certains établissements met en évidence la manière dont des barrières peuvent être érigées, limitant l'engagement des parents non francophones (Al Jammal, 2020). Ainsi, les normes et les politiques scolaires peuvent, involontairement, dissuader la participation de parents.

À noter que des facteurs externes, comme la pandémie ou les attentats, peuvent influencer le cadre d'interaction préétabli entre les professionnels et les parents. Des changements organisationnels, nécessitant une distance physique, peuvent être mis en place en réponse à ces événements (Duval et al., 2021). Lorsque cette séparation physique reflète un choix professionnel ou correspond aux convictions du professionnel, elle peut s'accompagner d'un éloignement relationnel. En revanche, si ces mesures vont à l'encontre des souhaits du professionnel, il cherche activement à maintenir une proximité relationnelle malgré les contraintes de

distanciation physique. Cela démontre comment, même face à des contraintes extérieures, les professionnels peuvent adopter des stratégies variées pour préserver la qualité de leurs relations avec les parents, telle qu'ils la conçoivent et la souhaitent (Housen et al., 2022).

Dans ce contexte, la perception des parents comme « démissionnaires » ou « envahissants » reflète les défis inhérents à l'articulation entre les attentes scolaires et la participation parentale. Ces perceptions ne résultent pas uniquement des comportements parentaux, mais sont aussi le produit d'une logique scolaire qui valorise certaines formes de participation dans un cadre prédéfini, tout en marginalisant d'autres qui ne s'y conforment pas.

2.2.2 Insister

À travers l'ensemble des entretiens menés auprès des parents, nous n'avons observé aucune volonté affichée d'« envahir » l'école, encore moins de s'immiscer dans les pratiques pédagogiques des enseignants. En revanche, nous avons constaté tantôt une volonté de comprendre, de connaître, de questionner, tantôt un souhait de se rassurer à propos de ce qui préoccupe le parent, ou encore une volonté de pouvoir négocier parfois des solutions pour favoriser le bien-être de leur enfant à l'école.

Du côté des parents, l'expérience de devoir parfois insister pour parler avec les professionnels, loin d'être un simple acte de persévérance, traduit souvent une recherche de réassurance et de compréhension face à un système éducatif qui peut sembler opaque ou distant. Manquer d'occasions d'échange direct et personnalisé conduit souvent les parents à adopter des stratégies plus assertives pour faire entendre leurs préoccupations et obtenir les informations

désirées. Les efforts des professionnels pour anticiper et structurer les échanges avec les parents, bien que bien intentionnés, peuvent parfois ne pas répondre pleinement aux besoins spécifiques et variés des familles. En conséquence, les parents qui cherchent à combler ce manque d'information ou à apaiser leurs inquiétudes peuvent se retrouver dans une position où insister devient une stratégie nécessaire pour établir un dialogue.

2.2.3 Proposer voire imposer des solutions préétablies

Les professionnels emploient différentes stratégies d'anticipation pour aborder les préoccupations des parents, manifestées à la fois par l'organisation de séances informatives et par la convocation des parents pour discuter de problèmes spécifiques. Ces moments informatifs sont conçus pour transmettre des informations présumées pertinentes aux parents, visant à clarifier les pratiques éducatives et les règles de fonctionnement de l'école. L'objectif est de fournir un cadre clair pour les parents, en espérant faciliter leur adhésion aux normes et aux pratiques éducatives de l'établissement. Cependant, les préoccupations des parents ne coïncident pas toujours, ou seulement partiellement, avec celles anticipées par les professionnels. Les interrogations des parents peuvent s'avérer plus ciblées, portant non pas sur les aspects généraux du fonctionnement de la classe ou de l'établissement, mais sur des aspects plus précis concernant le bien-être et le développement de leur enfant. Cette différence de focalisation conduit les professionnels qui perçoivent leur mission comme essentiellement pédagogique, à interpréter ces questions sur le bien-être et le développement de l'enfant comme un manque de reconnaissance de la complexité et de la portée de leur travail éducatif. Cette divergence peut mener à une insistance de la part des parents pour obtenir des réponses plus personnalisées,

perçue par les professionnels comme une surcharge de travail. D'un autre côté, lorsqu'ils convoquent les parents pour discuter des problématiques, les professionnels peuvent déjà avoir élaboré des solutions spécifiques à imposer, ce qui limite l'espace pour une véritable collaboration et co-construction de solutions adaptées aux besoins uniques de chaque enfant. Ces deux formes d'anticipation mettent en évidence des défis de communication qui peuvent entraver la construction de relations de collaboration.

En outre, la pratique de convoquer les parents pour discuter de problèmes en ayant préalablement élaboré des solutions spécifiques entrave les possibilités de collaboration et de co-construction de solutions adaptées. À l'inverse, lorsque les professionnels abordent les échanges sans solution prédéfinie, cela contribue à l'engagement des parents dans le processus de résolution des problématiques, permettant ainsi de prendre en compte leurs perspectives. Ces approches différentes montrent la variété des dynamiques entre les écoles et les familles, influençant la nature des relations éducatives et partenariales.

2.2.4 Attribuer aux parents la responsabilité des perturbations émotionnelles des enfants

Dans le contexte de l'école maternelle, ce moment de transition, souvent chargé d'émotions, nécessite une gestion délicate des interactions entre enfants, parents et professionnels. Les stratégies adoptées par les professionnels dépendent de leur perception de l'effet de la présence des parents sur les enfants lors de ces séparations. Lorsque la présence des parents est perçue comme un facteur amplifiant les difficultés de séparation, les professionnels tendent à limiter cette présence. Cette limitation peut se manifester de différentes manières : en empêchant l'accès des parents à la

classe, en réduisant le temps de leur présence, en accueillant les parents au seuil de la porte ou uniquement à la barrière de la cour de récréation, chaque méthode visant à minimiser les perturbations émotionnelles perçues. Les professionnels semblent opérer sous l'hypothèse que des séparations rapides réduisent les manifestations émotionnelles difficiles, telles que les pleurs, permettant ainsi un retour plus rapide à une "situation normale". Cette situation normale est implicitement définie comme un état où les enfants sont calmes, réceptifs et prêts à s'engager dans les activités d'apprentissage, sans les perturbations émotionnelles initiales liées à la séparation d'avec leurs parents. Bien que la réduction des pleurs puisse sembler un indicateur de réussite à court terme, garantit-elle que les enfants se sentent sécurisés ou sereins ?

Inversement, lorsque la présence des parents est considérée comme un élément sécurisant et bénéfique pour l'enfant, les professionnels adoptent une approche plus inclusive. Cette observation a été relevée chez les trois enseignants s'inscrivant dans le cadre de pédagogies actives et chez Valentine qui a recherché du soutien pour adapter ses pratiques auprès de professionnels œuvrant en crèche et qui lui a permis d'initier une réflexion sur l'accompagnement psychique des enfants lors des séparations. Ces professionnels invitent alors les parents à rester dans la classe pour une période initiale, facilitée par des aménagements spécifiques tels que des porte-manteaux ou des fauteuils dédiés aux parents, signalant un espace accueillant et sécurisant. Dans cette approche, la présence parentale est perçue comme un soutien émotionnel essentiel pour l'enfant, tout en offrant aux parents la possibilité de participer activement à l'accompagnement de leur enfant.

Les pratiques observées autour de la limitation de la présence des parents lors des séparations matinales montrent les interprétations

variées des professionnels concernant les manifestations émotionnelles des enfants lors des séparations matinales engendrent une gamme de pratiques allant de l'éloignement à l'encouragement du rapprochement. Ces différences de pratiques reflètent la complexité des réponses adaptées aux besoins émotionnels des enfants, soulignant l'importance d'une compréhension approfondie des impacts de ces stratégies sur le bien-être des enfants, des parents et indirectement sur celui des professionnels.

2.2.5 Craindre d'être jugé par les parents

La crainte d'être jugé par les parents apparaît comme une prédisposition influençant la manière dont les professionnels gèrent leur espace de classe et leur interaction avec les familles. Cette crainte conduit à des pratiques contrastées : limiter l'accès aux parents ou encourager la présence parentale. Cette divergence de réactions chez les professionnels varie en fonction de l'assurance et de la capacité des professionnels à argumenter leurs choix pédagogiques. Être confiant et à l'aise pour justifier ses méthodes contribue à encourager la participation parentale, y voyant une chance de clarifier des malentendus et de valoriser la qualité de leur enseignement. En revanche, être moins sûrs ou moins habiles à communiquer limite l'accès des parents, craignant leur critique.

La dynamique autour de la crainte du jugement parental est également liée à la responsabilité ressentie par les professionnels quant au nombre d'inscriptions d'enfants dans l'école. Dans le contexte de la FW-B, où la stabilité des emplois en école est intimement liée au nombre d'inscriptions, la peur du jugement parental prend une dimension particulière surtout lorsque l'établissement est proche du seuil minimum requis pour maintenir les postes existants. Les professionnels redoutent le retrait des

enfants par les parents mécontents des pratiques observées, un acte qui pourrait directement impacter le maintien des effectifs et, par conséquent, la sécurité des postes au sein de l'institution.

2.2.6 Craindre d'être jugés par ses collègues

La crainte d'être jugé par leur collègue reflète la tension entre l'innovation individuelle et les normes collectives de l'école. Certains professionnels expriment une inquiétude à l'idée de déroger aux pratiques établies, craignant le jugement ou l'isolement par leurs collègues. Valentine partage que, bien que consciente de la particularité de ses méthodes, elle choisit de les maintenir, malgré le désaccord affiché de ses pairs, soulignant une tension entre engagement personnel et désir d'appartenance à la communauté professionnelle.

2.2.7 Percevoir un manque de reconnaissance de la part des parents

La perception d'un manque de reconnaissance de leur travail par les parents conduit à un découragement qui entrave la mise en place de pratiques encourageant la participation parentale. Ce manque de reconnaissance, combiné à l'impression que certains parents ne valorisent pas suffisamment l'apport éducatif de l'école pour leur enfant, peut mener à un découragement chez les professionnels. Ce découragement est renforcé dans des contextes où les absences ou l'irrégularité de fréquentation scolaire par l'enfant sont interprétées comme un désintérêt parental pour l'école, aggravant la perception d'une sous-évaluation de son importance. Dans ce cadre, même l'innovation pédagogique et l'engagement dans la profession, qui sont sources de satisfaction et de motivation pour certains enseignants, peuvent se voir ébranlés par le sentiment que ces

efforts ne sont pas reconnus à leur juste valeur par les familles. Ainsi, le désir de reconnaissance de la part des parents, qu'il soit satisfait ou non, joue un rôle dans la manière dont les professionnels envisagent leur rôle éducatif et la place des parents dans l'espace scolaire.

2.3 Une « bonne » école : une question de chance plus qu'une évidence ?

Les différents entretiens menés auprès des professionnels mettent en évidence les disparités qui existent dans la manière de concevoir les pratiques d'accueil de l'enfant en classe, en particulier les possibilités de participation parentale dans l'espace scolaire. Ces disparités s'observent entre les écoles, mais également entre les classes d'une même école. La classe d'accueil peut soulever des défis, désarçonner ou même déstabiliser les professionnels, les confrontant parfois à des problèmes inattendus. Face à cela, les réactions divergent. Cela peut dans certains cas pousser les professionnels à chercher à réinventer leur travail pour s'ajuster aux particularités qu'ils attribuent à l'âge et aux besoins des enfants accueillis. Dans d'autres cas, cette classe d'accueil est subie et peut provoquer de la lassitude, du découragement, voire une perte de sens. Cette perception peut, à son tour, conduire les professionnels à attendre qu'une place se libère dans des classes supérieures pour pouvoir exercer alors leur « vrai métier », celui d'enseigner. Dès lors, au sein d'une même école, et selon le professionnel qui prend en charge la classe d'accueil, les parents peuvent vivre des rentrées scolaires très différentes.

En effet, ces disparités se constatent également chez les parents, même si ceux-ci ne disposent pas forcément des clés de lecture leur permettant de comprendre les raisons de tels écarts dans les

pratiques d'accueil. En revanche, lorsque les parents disposent d'un point de comparaison, ils mesurent alors que les pratiques qu'ils apprécient ne sont pas le fruit d'une qualité d'accueil assurée partout de manière équivalente, mais de la politique et des choix propres à l'établissement et/ou à l'enseignant qui accueille leur enfant. « Bien tomber » est alors soit le fruit du hasard, soit la conséquence d'un choix conscient et sélectif, mais nullement une garantie acquise.

Les parents rencontrés les plus enthousiastes à l'égard de l'école maternelle de leur enfant sont ceux qui bénéficient de nombreuses possibilités d'interaction, où leurs avis, questions, et préoccupations sont pris en compte, et où l'accès à l'enseignant est facilité en cas de besoin. Il est intéressant de noter que cette appréciation positive de l'école maternelle ne concerne pas uniquement les parents activement impliqués, mais s'étend aussi à ceux qui, sans suivre de près chaque détail de la scolarité, ressentent une forte acceptation et une écoute de la part de l'école. Ceux-ci décrivent un rapport de confiance vis-à-vis des professionnels de l'école maternelle et une logique de partenariat. Mettre un pied dans l'école, pouvoir échanger quelques mots quotidiennement avec l'enseignant si besoin leur permet de prendre une place, sans que celle-ci soit définie et limitée uniquement par l'institution scolaire. C'est au contraire la multiplicité des places possibles et des formes de participation qui permet à chacun d'occuper une place dans laquelle il se sent à l'aise. Transmettre des informations, obtenir un retour sur la journée de l'enfant..., les préoccupations et besoins changent d'un parent à l'autre, d'un moment à l'autre aussi. Trouver de l'espace, bénéficier d'un temps (même court) et surtout d'une disponibilité de l'enseignant quand cela s'avère nécessaire, soutient cette logique partenariale qui permet aux parents d'être acteurs aux côtés des enseignants. En revanche, plus le décalage entre les attentes des parents et les pratiques de l'établissement est important, plus ces

parents se sentent exclus de l'école. Ainsi, contrairement à certaines idées reçues, notre recherche montre qu'il ne s'agit pas forcément des parents les plus éloignés du monde scolaire, mais au contraire, parfois les plus proches.

3. Implications des politiques éducatives

Ce troisième et dernier point présente les répercussions des orientations de gouvernance sur les pratiques éducatives préscolaires, les conséquences de l'abaissement de l'âge de la scolarité obligatoire sur les structures éducatives, et l'analyse de la confrontation entre un système éducatif divisé et l'approche *educare* qui prône une intégration des soins et de l'éducation. Ces éléments mettent en évidence les défis et les possibilités d'améliorer la qualité de l'éducation en considérant les besoins des enfants.

3.1 Contexte de préscolarisation et orientations de gouvernance

3.1.1 Responsabilité au niveau de la gouvernance

Le contexte actuel de l'enseignement préscolaire est marqué par une tendance croissante à la préscolarisation comme le soulignent diverses études (Conus, 2017 ; Garnier, 2016 ; Van Laere, 2017). Ce constat se retrouve également chez nous et est évoqué par Caroline, enseignante en région liégeoise, soulignant que ces dernières années, l'introduction des socles de compétences et du référentiel des compétences initiales pour le maternel a engendré une augmentation des attentes en termes de résultats scolaires. Cette évolution conduit, selon elle, à un climat de travail de plus en plus stressant pour les enseignants, les directions, mais aussi pour les enfants et leurs parents étroitement relié à cette tendance à la préscolarisation. Cependant, il est important de noter que l'interprétation et l'utilisation du référentiel des compétences varient parmi les professionnels. Rappelons l'expérience de Vincianne (point 1.4), enseignante en pédagogie Freinet, qui perçoit le référentiel non

pas comme une contrainte, mais comme un outil utile pour valoriser son travail. Elle utilise le référentiel des compétences comme un moyen de démontrer que les activités qu'elle mène sont alignées avec les attentes institutionnelles tout en restant fidèles à l'esprit de la pédagogie Freinet, qui valorise l'autonomie et l'initiative des enfants. Ces expériences montrent comment le référentiel peut être perçu soit comme un moyen de pression soit comme un support pour une pratique pédagogique.

En FW-B, cette pression peut – involontairement – être renforcée par la réforme. L'adoption du Pacte pour un enseignement d'excellence, qui requiert des écoles de définir des objectifs spécifiques d'amélioration sur six ans, montre cette tendance. Les établissements scolaires, dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, s'engagent désormais dans la définition d'objectifs spécifiques d'amélioration. Cet engagement nécessite de démontrer les efforts entrepris pour atteindre ces objectifs, ce qui inclut la mise en œuvre de pratiques alignées sur ces ambitions.

Une observation de cette dynamique a été réalisée dans une classe d'accueil d'un établissement dont l'un des objectifs était d'améliorer les compétences en lecture. Un « quart d'heure » lecture était imposé à toutes les classes de l'école de la classe d'accueil à la 6^e primaire. Pendant ce temps, les enfants étaient encouragés à feuilleter des livres, et l'enseignante photographiait ces moments dans le seul but de démontrer l'alignement de l'école avec les objectifs fixés. Bien que cette initiative ait été présentée comme favorisant la lecture, elle soulève des interrogations sur la valeur éducative réelle de l'expérience, réduite à une activité mécanique de feuilletage sans accompagnement/étayage pédagogique substantiel. Cette pratique montre comment la pression pour répondre à des

critères externes peut parfois éclipser l'objectif d'offrir un environnement riche et stimulant où l'adulte joue un rôle actif.

Pourtant, l'acte de photographier l'activité des enfants pourrait être repensé et valorisé dans un cadre plus large de documentation pédagogique, à l'image de ce qui est préconisé dans l'approche toscane (Musatti et al., 2023). Dans cette perspective, la documentation est envisagée comme une pratique quotidienne intégrée au processus éducatif, les photographies et autres formes de documentation servent à favoriser la communication entre professionnels, parents et enfants, mais aussi soutenir les intérêts et les questionnements des enfants. Elle est également un moyen de soutenir la pratique réflexive des professionnels. Ainsi, repenser la pratique de la documentation dans le cadre des objectifs spécifiques d'amélioration pourrait transformer une activité perçue comme administrative en une opportunité enrichissante de développement professionnel et d'amélioration continue de la qualité de l'éducation. Quel soutien peut être mis en œuvre pour reconnaître et valoriser les initiatives pédagogiques des enseignants qui répondent à la fois aux objectifs d'apprentissage et aux besoins développementaux des enfants ? Quelles conditions sont nécessaires pour mettre en œuvre des pratiques pédagogiques enrichissantes qui vont au-delà des attentes institutionnelles, en tenant compte des réalités du terrain ? Comment les expériences et les retours des enseignants sur les pratiques pédagogiques significatives peuvent-ils être recueillis et utilisés pour informer et améliorer les politiques éducatives ? Quelles mesures peuvent être prises pour assurer que les enseignants se sentent autonomes et soutenus dans leur capacité à répondre de manière créative et réflexive aux besoins de leurs élèves, plutôt que contraints par des objectifs de performance ? Comment le système éducatif peut-il promouvoir une culture de collaboration et de partage de pratiques, non seulement entre les professionnels de

l'EAJE, mais aussi en associant activement les familles et les enfants, afin d'encourager une réflexion approfondie sur les pratiques éducatives mises en œuvre ?

3.1.2 Responsabilité au niveau des pouvoirs organisateurs

Passant d'une perspective plus large des orientations de gouvernance au niveau de la FW-B à des décisions prises à l'échelle locale, les directives des pouvoirs organisateurs peuvent également influencer les pratiques au sein des écoles. Dans un quartier multiculturel, une école observée, sous directives de son pouvoir organisateur, limite la communication avec les enfants et les parents à l'usage exclusif du français, même lorsque le personnel éducatif, issu de l'immigration, maîtrise plusieurs langues. Cette pratique semble confirmer et même étendre au-delà des résultats spécifiques de la thèse de Lauren Houben (2023), qui met en évidence une vision souvent négative du plurilinguisme chez les enseignants préscolaires. Il apparaît que cette vision négative pourrait être un phénomène plus large, affectant divers niveaux du système éducatif et influençant les politiques linguistiques institutionnelles. Cette approche, visant à favoriser l'intégration (et non pas l'inclusion) par la langue du pays, peut paradoxalement, exclure en négligeant la richesse de la diversité linguistique. Elle peut également marginaliser et stigmatiser les enfants et leurs parents non francophones, exacerbant les défis qu'ils rencontrent lors de l'entrée à l'école maternelle (Lehrer et al., 2014). De plus, cette exigence d'une adaptation unidirectionnelle au système scolaire, identifiée par Katrien Van Laere et Michel Vandebroek (2017) comme particulièrement préjudiciable pour les enfants à risque, soulève des questions sur le rôle de l'école entre l'intégration et la préservation de l'identité culturelle des élèves. En se focalisant uniquement sur le français, les écoles risquent de passer

à côté des bénéfices d'un environnement d'apprentissage enrichi par le multilinguisme, ce qui pourrait limiter le sentiment d'appartenance et le bien-être des enfants.

Cette pratique reflète une orientation monolingue critiquée par Brecht Peleman (2023) dans le contexte flamand, qui met en lumière comment une telle approche peut réduire le multilinguisme à un silence, et contribuer à des processus de "scolarisation" orientés vers l'assimilation linguistique au détriment de la valorisation de la diversité linguistique. Pourtant, le multilinguisme est associé à des avantages cognitifs, notamment au niveau des fonctions exécutives, même dans les milieux socio-économiques défavorisés (Grote et al., 2021). Ces résultats suggèrent que, indépendamment du niveau socio-économique, les enfants multilingues performant toujours mieux dans les tâches évaluant les fonctions exécutives. Il est donc crucial de reconsidérer la vision souvent négative du multilinguisme véhiculée dans les écoles, en valorisant ces avantages cognitifs pour promouvoir une approche plus inclusive et bénéfique pour le développement des enfants.

La question se pose alors : Est-il du ressort de l'école de privilégier l'intégration par l'assimilation linguistique, au risque de minimiser l'importance de l'identité culturelle des enfants, ou devrait-elle plutôt favoriser une approche inclusive qui valorise et intègre la diversité linguistique et culturelle des enfants ? À l'inverse, des initiatives comme celles observées en France, où la diversité linguistique est intégrée à travers des activités pédagogiques telles que la lecture de contes dans différentes langues, montrent que la reconnaissance de la langue première des enfants allophones peut enrichir l'expérience éducative, faciliter l'apprentissage du français, et renforcer le bien-être et l'identité des enfants (Barateau & Domp martin, 2015 ; Auger, 2007 ; Clerc, 2008). Ces approches soulignent l'importance

d'embrasser la diversité linguistique et culturelle comme une ressource pédagogique, remettant en question les politiques monolingues et appelant à des stratégies éducatives plus inclusives. La diversité linguistique, loin d'être un obstacle, est une ressource précieuse pour l'apprentissage et l'inclusion, mettant en question les politiques monolingues et soulignant la nécessité d'approches éducatives plus inclusives et valorisantes de la diversité culturelle et linguistique dès l'entrée à l'école maternelle.

3.1.3 Responsabilité au niveau des directions

Le rôle des directions d'école est également déterminant dans le soutien ou la restriction des pratiques pédagogiques qui prennent en compte le *care* comme en témoigne l'initiative d'Anna qui a choisi de rester avec ses élèves. Sa décision de rester avec ses élèves pendant le repas, plutôt que de les envoyer dans un espace commun, montre une pratique innovante dans son contexte, qui répond, selon elle, aux besoins de sécurité affective des jeunes enfants. Cette pratique, soutenue et approuvée par la direction (avant la pandémie) a montré l'importance du rôle de l'enseignant comme figure de référence stable et rassurante pour les enfants. Cependant, l'expérience d'Anna révèle également les défis liés à la mise en œuvre de telles pratiques. La décision de la direction de répartir les temps de repas entre différentes enseignantes, motivée, selon Anna, par des considérations financières plutôt que pédagogiques, souligne les tensions entre les besoins des enfants et la gestion d'équipe. Cette situation souligne l'importance de décisions prises en équipe et d'un consensus pédagogique partagé pour favoriser des approches centrées sur le bien-être de l'enfant. Pour encourager de telles innovations, il est vital de repenser le rôle des directions d'école en tant que facilitateurs de collaboration et de visions partagées au sein du corps enseignant. Le soutien et l'engagement collectifs sont

essentiels pour instaurer des pratiques pédagogiques qui répondent aux besoins des enfants.

La pandémie de COVID-19 a offert une opportunité pour la réévaluation de certaines pratiques éducatives, donnant l'occasion d'expérimenter de nouveaux modes de fonctionnement. Parmi celles-ci, certaines, comme l'organisation des repas au sein de la classe, ont été perçues positivement par les enseignants qui ont choisi de les pérenniser, notant des améliorations dans le bien-être des enfants (Duval et al., 2021). Parallèlement, la période de pandémie a vu l'émergence de pratiques visant à limiter le contact direct des enfants avec leurs parents au moment de l'accueil, une mesure initialement mise en place pour des raisons sanitaires. Certains professionnels ont observé que cette distance pouvait favoriser « une séparation moins douloureuse pour les enfants », les amenant à considérer le maintien de cette pratique au-delà du contexte pandémique (Duval et al., 2021). Ces expériences diverses mettent en lumière la flexibilité et la capacité d'innovation des enseignants face à des circonstances exceptionnelles, tout en soulevant des questions sur les pratiques à mettre en œuvre pour soutenir le bien-être des enfants et de leurs parents à l'environnement scolaire.

3.2 L'abaissement de l'âge de la scolarité obligatoire

L'abaissement de l'âge de la scolarité obligatoire en FW-B, réduit récemment de 6 à 5 ans avec des propositions pour l'abaisser encore à 3 ans, ne se limite pas à une simple mesure administrative. Cette mesure, présentée comme une initiative pour réduire les inégalités sociales et l'échec scolaire (Mouvement Réformateur, 2023), s'inscrit

dans une double dynamique complexe. D'une part, elle reflète une longue histoire (voir point 3) de perception déficitaire des familles dites défavorisées, accusées des problèmes éducatifs tout en minimisant les conditions de vie et les défis auxquels ces familles peuvent être confrontées (Vandenbroeck & Van Laere, 2014). D'autre part, elle fait partie d'une tendance plus large de préscolarisation, dans un contexte influencé par des politiques néolibérales cherchant un retour sur investissement dans l'éducation précoce, perçue comme un levier pour l'amélioration future de la performance scolaire et professionnelle des enfants (Garnier, 2020 ; Vandenbroeck et al., 2016 ; Van Laere et al., 2019). Bien que l'éducation précoce de qualité soit reconnue pour son potentiel à améliorer le développement cognitif, langagier et la réussite scolaire des enfants, particulièrement ceux à risque (Camilli et al., 2010 ; Nores et al., 2010 ; Melhuish et al., 2015), ce paradigme économique qui considère l'éducation de la petite enfance comme un investissement pour des retours tend à accorder peu d'importance à la qualité de l'expérience éducative immédiate (Vandenbroeck, 2018). À l'instar de la France, cette orientation renforce une définition de l'école vue principalement sous l'angle de l'instruction, où la scolarisation de l'école maternelle est justifiée par une logique scolaire qui privilégie les apprentissages académiques au détriment d'autres logiques telles que l'accueil, les soins des jeunes enfants, leur développement global et leur éducation (Garnier, 2020). Cette approche met en lumière la réduction progressive de l'enseignement maternel à des préparatifs pour les étapes ultérieures de l'éducation formelle. Dans ce contexte, l'éducation est souvent perçue comme un moyen d'accroître la compétitivité économique plutôt que comme un droit fondamental de l'enfant. Pourtant, la réussite de ces initiatives dépend fortement des éducatives mises en place (Melhuish et al., 2015).

Cet abaissement de l'âge de la scolarité obligatoire en FW-B suscite également des réflexions sur le rôle de l'état dans l'éducation des enfants et sur ses interactions avec les familles (Garnier, 2020 ; Van Laere, 2017). Cette mesure met en lumière les tensions existantes entre la responsabilisation des familles, qui sont souvent tenues pour responsables des défis éducatifs de leurs enfants sans une considération adéquate des conditions socio-économiques dans lesquelles elles vivent (voir point 3.1.), et l'interventionnisme étatique, qui réduit le temps familial par des lois visant à compenser les *carences* perçues dans l'éducation à la maison. Cette approche pourrait se traduire par un message ambigu envoyé aux familles : « Vous devez faire plus pour éduquer vos enfants selon des normes précises, mais nous vous en donnerons de moins en moins l'opportunité, en assumant une part croissante de cette responsabilité ». Bien que ces initiatives puissent viser l'amélioration des opportunités éducatives pour tous les enfants, elles soulèvent des questions de qui définit l'éducation « appropriée »/les qualités éducatives et comment les voix des familles, surtout celles issues de milieux moins favorisés sont intégrées dans ces décisions politiques.

Ainsi, bien que l'abaissement de l'âge de la scolarité obligatoire puisse apparaître comme une reconnaissance de l'importance de l'éducation maternelle, il révèle également les défis d'un système éducatif qui, paradoxalement, prend peu de mesures concrètes visant à améliorer les conditions de travail des professionnels (Housen, 2019a ; Housen et al., 2019b). La politique d'instruction précoce en France, malgré son intention d'offrir un départ égal à tous les enfants, renforce plutôt le rôle central du système scolaire dans la société, contribuant à intensifier les inégalités sociales en favorisant ceux qui sont déjà avantagés et en renforçant les élites existantes (Garnier, 2020). Ce modèle, qui privilégie une logique scolaire en marginalisant les aspects de l'accueil, des soins, et du développement global des

jeunes enfants, souligne la nécessité d'une réflexion sur ce que signifie l'éducation dans son ensemble et comment elle peut soutenir le bien-être, le développement et les droits de tous les enfants, au-delà des résultats scolaires pour véritablement combattre les inégalités et non pas les cristalliser dès le plus jeune âge.

3.3 Systèmes éducatifs divisés : Dilemmes actuels en Fédération Wallonie-Bruxelles

Dans le contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), la structuration de l'organisation de l'offre des services EAJE est divisée. Cette division conduit à un dualisme fondamental entre le corps et l'esprit, entre *care* et éducation (dimension souvent réduite en contexte scolaire à l'acquisition d'apprentissages scolaires). Cette séparation traduit une désincarnation de l'éducation, où les besoins corporels des enfants doivent être disciplinés pour s'adapter à l'environnement scolaire, perçu comme principalement intellectuel et rationnel (Van Laere et al., 2019). Cette perspective peut conduire à une approche scolaire de l'éducation de la petite enfance qui néglige les activités liées au *care* et les formes d'apprentissage spécifiques de l'enfant, telles que le jeu et l'exploration.

Ce dualisme se traduit dans nos résultats par cette tension entre « prendre soin » et « scolariser » dans lesquels les professionnels rencontrés sont pris (Housen et al., 2024). Dans le cadre de notre étude, il est apparu que, bien que les soins corporels soient essentiels au bien-être et au développement global des enfants, ils sont souvent perçus comme secondaires par rapport aux apprentissages académiques. Cette perception tend à marginaliser les activités de *care*, les professionnels qui les exécutent éprouvant des difficultés à voir ces activités comme faisant intégralement partie de leur rôle

éducatif, à l'exception, dans notre recherche des enseignantes travaillant en pédagogie Freinet. Dans ces derniers cas, le *care* est intégré et valorisé comme partie intégrante du processus éducatif, sans conflit apparent avec les attentes institutionnelles (Housen et al., 2024).

Cette scission influence également la dynamique de collaboration avec les autres professionnels, notamment les puéricultrices. Souvent reléguées à des fonctions exclusivement liées au soin corporel, les puéricultrices peuvent être perçues comme des agents de « tâches » subalternes, leur rôle éducatif étant sous-estimé. Cette situation entraîne une structuration organisationnelle où les puéricultrices circulent d'une classe à l'autre, assignées aux aspects les plus matériels de l'accueil, plutôt qu'engagées dans des interactions pédagogiques significatives. Ce modèle contribue à réduire leur potentiel contributif et à renforcer le clivage entre éducation et *care*. De plus, notre étude (Housen, 2019a) a mis en lumière une absence quasi totale de pratiques collaboratives entre les milieux d'accueil et les écoles, un phénomène induit par la structure divisée du système éducatif en FW-B (voir point 1).

Les interactions avec les familles sont également affectées par cette dichotomie. Les préoccupations des parents, lorsqu'elles sont centrées sur le bien-être et le soin de leur enfant, peuvent être interprétées par les professionnels comme une non-reconnaissance de leur rôle éducatif. De plus, les professionnels peuvent parfois percevoir certaines pratiques familiales liées au *care* comme insuffisantes ou non compatibles avec le cadre scolaire, influençant leur jugement et leurs interactions avec les familles. Cela se manifeste par des prescriptions ou des attentes envers les familles, où le non-respect des normes éducatives perçues, telles que la gestion du sommeil ou l'exposition à la télévision, est attribué à des

déficits familiaux, influant négativement sur la capacité des enfants à s'engager dans les apprentissages scolaires.

Ainsi, la division entre soin et éducation, enracinée dans le système éducatif de la FW-B, façonne l'expérience professionnelle et modifie leur interaction avec les familles, mais challenge également la manière dont l'éducation et le *care* sont valorisés et intégrés dans la pratique quotidienne. Réconcilier ces deux aspects nécessite une réflexion approfondie sur la manière dont les politiques et les pratiques peuvent évoluer pour reconnaître et valoriser pleinement le soin comme une composante essentielle de l'éducation.

Les recommandations internationales (Bennett, 2010) plaident en faveur du passage vers un système éducatif intégré, reconnu notamment pour sa capacité à améliorer la cohérence entre les soins et l'éducation précoce et à assurer davantage de continuité éducative. Le choix entre un système éducatif divisé et un système intégré n'est pas un simple choix binaire reposant uniquement sur des questions organisationnelles, mais il engage également des valeurs et des visions éducatives profondément différentes (Garnier, 2018). Cette réflexion met en lumière la nécessité d'échanger autour de question telle que : qu'est-ce que l'éducation ? quelle vision de l'enfant ? qu'est-ce que le *care* ? qu'est-ce que l'apprentissage ? avant de prendre des décisions concernant la structuration ou la restructuration des systèmes éducatifs. Ainsi, le passage d'un système à l'autre, ou même l'amélioration au sein d'un même système, requiert une réflexion approfondie sur ces notions clés avec l'ensemble des acteurs concernés. Dans un contexte international de préscolarisation, il importe de veiller à ce que les efforts d'intégration, qu'ils visent à réformer un système dans son entièreté ou à initier des intégrations plus localisées, ne se limitent pas à une

approche scolaire étroite qui priorise uniquement les connaissances cognitives et académiques (Kaga et al., 2010).

Bien que le passage vers un système intégré soit recommandé, elle n'est actuellement pas à l'ordre du jour de l'agenda politique en FW-B. Dans ce contexte, l'absence d'un changement structurel majeur ne devrait pas négliger le potentiel des initiatives locales qui visent à rapprocher les secteurs de l'éducation et du *care* (Kaga et al., 2010). Les expériences de dispositifs-passerelles (Garnier, 2016 ; Garnier, 2018), comme celles initiées en France, montrent que même au sein de systèmes divisés, il est possible de créer des synergies enrichissantes entre l'école maternelle et les structures d'accueil des jeunes enfants. Ces initiatives facilitent une transition douce pour les enfants et renforcent la collaboration entre professionnels de différentes disciplines, tout en impliquant activement les familles dans le processus éducatif (Garnier, 2016). Face à cela, pourrait-on envisager que les classes d'accueil en FW-B soient repensées sur le modèle de ces dispositifs-passerelles ?

3.4 Approche *educare*

Dans un système comme celui de la FW-B, caractérisé par sa division et par l'intégration précoce d'enfants très jeunes (dès 2,5 ans) dans le contexte scolaire, une approche *educare*, qui articule *care* et éducation sans hiérarchisation, offre des perspectives prometteuses pour surmonter les défis posés par un tel cadre. Cette approche, qui articule sans hiérarchisation le *care* et l'éducation, encourage une prise en charge globale de l'enfant sans dissociation des aspects psychomoteurs, sociaux, affectifs et cognitifs (Pirard, 2019). Soutenue par des études internationales, telles que celles de l'UNESCO (2018), l'*educare* propose une manière d'envisager

l'éducation qui dépasse les clivages traditionnels entre, *care* et apprentissage et où *care* et apprentissage sont perçus comme intrinsèquement liés et mutuellement enrichissants.

Cependant, malgré son potentiel, l'*educare* reste sous-développé et les défis de sa mise en œuvre ne sont pas négligeables. Les expériences des pays nordiques montrent que même avec des systèmes intégrés et des directives nationales favorisant cette approche dès le plus jeune âge, des obstacles persistent, notamment en termes de clarté des objectifs éducatifs (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2009). Ces difficultés soulignent que même dans des régions où l'*educare* est bien établi, des défis significatifs subsistent.

En FW-B, les défis sont nombreux pour créer les ponts nécessaires entre les secteurs distincts de l'accueil de jeunes enfants et les écoles maternelles. La première transition scolaire, à l'intersection de ces deux institutions, représente une opportunité majeure de professionnalisation qui encourage le développement d'une culture éducative davantage partagée entre ces professionnels (Pirard et al., 2024). Cette collaboration pourrait permettre de reconsidérer collectivement la vision de l'enfant, dépassant les différences traditionnelles de lieu, de niveau de diplôme, ou d'autres distinctions parmi les professionnels. Plutôt que de percevoir ces différences comme des obstacles, l'*educare* encourage l'adoption d'une vision partagée des pratiques éducatives. En favorisant une telle synergie, l'*educare* contribue au développement identitaire des professionnels, les amenant à redéfinir leurs rôles et leur engagement dans un cadre éducatif collaboratif et intégré.

Cette notion « *educare* » n'est pas à penser seulement comme un modèle théorique, mais aussi comme une approche concrète et toujours ajustée aux réalités et aux besoins spécifiques des enfants et

de leurs parents. Le défi pour la FW-B serait donc de considérer comment cette approche peut être intégrée de manière cohérente dans les politiques et pratiques existantes, et comment elle pourrait redéfinir la manière dont les écoles, les lieux d'accueils et les familles interagissent, pour le bénéfice de tous les enfants.

CONCLUSION GÉNÉRALE

1. Conclusion

L'entrée à l'école maternelle est une transition complexe et multidimensionnelle, marquée par une interdépendance entre les expériences individuelles des enfants, des familles, des professionnels, ainsi que par les politiques, les pratiques éducatives, et les structures organisationnelles de chaque école. Elle implique un processus de familiarisation, caractérisé par des changements identitaires et des ajustements de la part de tous les acteurs concernés. Commençant avant que l'enfant n'arrive à l'école, elle nécessite une approche flexible et attentive aux besoins individuels, où le développement d'un sentiment d'appartenance peut être un indicateur d'une transition réussie, mais non une finalité.

Cette recherche doctorale, inscrite dans un contexte sociétal qui valorise de plus en plus l'EAJE, a permis de dresser un état des lieux des pratiques de transition en FWB et de comprendre les vécus de parents et de professionnels scolaires quant à cette première transition. Mobilisant une méthodologie mixte qui combine des approches quantitatives et qualitatives, les données ont été collectées au travers d'une enquête sur un échantillon représentatif d'établissements scolaires et les matériaux ont été recueillis à partir d'observations, d'entretiens et de lectures de documents institutionnels. Face aux défis méthodologiques, le choix de la méthode par la théorisation ancrée a permis une analyse approfondie des matériaux empiriques, favorisant une compréhension détaillée des dynamiques en jeu sans se limiter à des hypothèses préétablies. Ce choix méthodologique a non seulement enrichi notre analyse, mais a également soutenu une posture compréhensive essentielle pour appréhender la complexité des situations éducatives.

Les résultats de notre recherche, en écho aux études présentées dans l'introduction théorique, confirment la complexité des transitions à l'école maternelle. Cette recherche met en lumière une tension fondamentale entre « prendre soin » (*care*) et « scolariser » (éducation), qui sous-tend plusieurs autres résultats mis en évidence : (i) le faible recours aux pratiques de transition, (ii) les attentes, souvent implicites, concernant les attitudes et aptitudes que les enfants devraient posséder à leur arrivée à l'école, contribuant à des inégalités dès le début de la scolarité, et (iii) les pratiques visant à limiter la participation parentale dans l'espace scolaire. Ces résultats suggèrent que la manière dont le *care* et l'éducation sont conceptualisés et pris en compte, influencée par les politiques et les conditions imposées par la gouvernance, peut affecter l'expérience éducative des enfants et de leurs parents. Par ailleurs, la mise en œuvre inégale de ces pratiques de transition et le manque de directives officielles en FW-B pour assurer une transition harmonieuse entre le domicile et/ou le milieu d'accueil et l'école maternelle, mettent en évidence la nécessité d'une attention et d'une action concertée pour soutenir cette première transition scolaire.

L'école maternelle – et encore davantage la classe d'accueil - se situe à l'intersection entre les réalités du monde de la petite enfance, qui précède l'entrée à l'école, et les exigences du monde de l'école primaire qui vient après. Ce contexte montre une dichotomie dans la perception du rôle des enseignants, tiraillés entre les impératifs de *care* et d'éducation, ce qui peut conduire à des conflits internes sur la priorité de leur intervention. La terminologie de « classe d'accueil », utilisée en FW-B, témoigne de ces tensions : le terme « classe » évoque un environnement scolaire historiquement éloigné des parents, tandis que « accueil » signifie réunir, associer, être avec. Ces contradictions terminologiques reflètent les défis auxquels les

enseignants sont confrontés en essayant de concilier ces deux aspects de leur rôle. En outre, les normes institutionnelles qui parfois ignorent la diversité des familles exacerbent ces tensions et renforcent les inégalités entre l'école et les familles. Ainsi, la manière dont les parents sont perçus par l'école peut radicalement influencer leur niveau de participation : les voir comme un obstacle peut limiter leur engagement, tandis que les considérer comme un atout peut créer un environnement plus accueillant et inclusif.

Face à ces tensions, l'*educare* se présente comme une perspective prometteuse pour réconcilier ces aspects, en proposant un modèle éducatif qui intègre le « prendre soin »/le *care* et les apprentissages dans une vision globale du développement de l'enfant. L'adoption d'une approche *educare* dépasse la simple promotion d'un plaidoyer pédagogique dédié au développement global de l'enfant (Vandenbroeck et al., 2011). Au cœur de cette démarche se trouve l'ambition de promouvoir l'inclusion sociale de tous les enfants (Van Laere, 2017). Elle pourrait encourager une pratique pédagogique qui répond au bien-être, au développement et aux droits des enfants, en donnant aux enseignants de nouvelles clés de lecture.

Toutefois, l'implémentation d'une approche *educare* en FW-B se confronte à des défis, notamment l'absence de place explicite pour les compétences relationnelles dans les prescrits de la formation initiale et continue, ainsi que la structuration divisée des services d'EAJE qui affecte la continuité des parcours éducatifs. Cette analyse met en lumière l'importance d'une vision systémique où les politiques et les pratiques institutionnelles sont intimement liées aux expériences vécues par les enfants et leurs familles, démontrant ainsi l'interconnexion entre les structures institutionnelles et les trajectoires individuelles dans les transitions à l'école maternelle (Garnier et al., 2024).

La méthodologie adoptée pour notre étude a permis non seulement de mettre en évidence les difficultés que peut rencontrer une approche *educare* dans le contexte de la FW-B, mais nous a également amenés à identifier plusieurs opportunités qu'offre le cadre existant pour favoriser une telle approche. Les stages et les expériences pratiques, moments particulièrement importants dans le développement de l'identité professionnelle (Beckers et al., 2003), pourraient offrir des occasions d'expérimenter des pratiques pédagogiques centrées sur le *care* et l'*educare* conduisant les étudiants vers une réflexion sur leur manière d'interagir avec les enfants, les parents et les collègues. Pour soutenir le potentiel formateur de ces expériences, la formation initiale pourrait fournir un cadre réflexif autour de la notion de *care*, d'*educare* et des compétences relationnelles associées. De plus, il serait bénéfique de programmer certains stages en septembre pour coïncider avec la rentrée des classes, un moment-clé pour les jeunes enfants. Cette période permettrait aux étudiants d'observer directement les défis associés à la séparation pour l'enfant et le parent, soulignant ainsi l'importance des transitions dans le développement de l'enfant (Pirard, 2016). Renforcer les continuités éducatives et initier des collaborations entre professionnels de l'EAJE par la découverte des milieux d'accueil 0-3 ans lors d'un stage pourrait également être porteur. Former les étudiants au développement de collaborations avec les familles et travailler concrètement cette compétence en stage soutiendrait le développement d'une approche *educare*. Enfin, travailler avec assurance dans l'incertitude (Sharmahd & Pirard, 2017b; Urban, 2008) est une compétence clé pour les professionnels, invitant à une réflexion sur la manière dont la formation peut cultiver une telle ouverture face à l'inconnu et encourager une posture professionnelle réflexive impliquant une sensibilité situationnelle (Schön, 1988).

2. Limites et perspectives

Pour très complète et approfondie qu'elle soit, notre étude pourrait être utilement étendue au contexte d'établissements à indice SES plus faible que celui des établissements touchés par notre recherche. Rencontrer spécifiquement des professionnels travaillant dans des établissements à indice SES faible et des parents fréquentant ces établissements pourrait fournir des perspectives supplémentaires qui diffèrent potentiellement des résultats actuels, offrant une compréhension plus complète des défis et des stratégies adaptées à divers contextes socio-économiques. Par exemple, des questions telles que « Comment les perceptions et pratiques des professionnels de l'éducation varient-elles en fonction du contexte socio-économique de l'établissement ? » ou « Quelles stratégies spécifiques les éducateurs utilisent-ils pour engager les parents dans des environnements à faible indice SES ? » pourraient aider à identifier des approches différenciées de la question. De plus, il serait instructif de questionner « Quels sont les principaux obstacles à l'implémentation d'une approche éducative dans des établissements à ressources limitées ? » et « Comment les attentes des parents envers l'école diffèrent-elles selon leur milieu socio-économique, et comment cela influence-t-il la collaboration entre l'école et la famille ? ».

Une autre extension de notre étude pourrait apporter de riches enseignements en approchant les problématiques au travers de la perception et des ressentis des enfants eux-mêmes. Un tel focus complémentaire permettrait de croiser les conclusions tirées de notre analyse auprès des adultes. Inclure la voix des enfants enrichirait notre compréhension des défis qu'ils rencontrent, de leurs besoins spécifiques et de la manière dont ils perçoivent leur propre

processus de familiarisation à un nouvel environnement éducatif. Reconnaître les enfants comme sujets de droit en intégrant activement leurs perspectives dans la recherche renforcerait l'éthique et la légitimité des études centrées sur les transitions éducatives. L'approche mosaïque (Clark, 2004) et la « visite guidée » (Draghici & Garnier, 2020), pourraient être des pistes méthodologiques prometteuses pour comprendre leur vécu.

RECOMMENDATIONS

Les recommandations présentées dans cette partie de la thèse sont directement issues de ce rapport de recherche : Housen, M., Pirard, F., & Genette, C. (2022). Les relations écoles- familles dès l'entrée à l'école maternelle.

Sur base des résultats de l'état des lieux (Housen & Royen, 2019b) et des analyses qualitatives (Housen et al., 2020 ; Housen et al., 2022), nous formulons 10 recommandations relatives aux pratiques transitionnelles lors de l'entrée à l'école maternelle en FW-B. Ces recommandations s'inscrivent dans une logique de développement de réseaux d'actions locales intégrées pour l'enfance et tiennent compte des ressources existantes, des acquis de projets menés dans le secteur de l'EAJE et des avancées dans les travaux liés au Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Elles pourraient être soutenues par la création d'un cadre officiel qui reconnaîtrait la nécessité de mettre en place des pratiques transitionnelles avant, pendant et après l'entrée à l'école maternelle au bénéfice de tous, enfants, familles et professionnels. Ce cadre pourrait prendre la forme d'une charte qui inciterait les équipes des écoles à réfléchir aux modalités d'accueil des jeunes enfants et des familles qui leur procurent le sentiment d'être les bienvenus, d'être reconnus dans leurs spécificités et leur diversité. Cette réflexion devrait permettre de traiter des questions fondamentales : que signifie accueillir un enfant de deux ans et demi à l'école ? Comment reconnaître l'importance de pratiques éducatives qui intègrent le « prendre soin » ? Comment assurer une éducation respectueuse à la fois du bien-être (ici et maintenant) et du bon développement (au-delà) considéré de manière globale ? Comment reconnaître les liens d'attachement de l'enfant et son besoin de continuité d'être, indissociables du développement de son autonomie et de sa disponibilité aux apprentissages ? Les réponses à ces questions montrent dans tous les cas la nécessité d'établir un partenariat avec les familles.

1. Assurer des actions de sensibilisation et d'information

Ces actions de sensibilisation et d'information sur l'importance des pratiques de transition concernent un large public : parents, professionnels de l'accueil de l'enfance 0-3/3-12 ans (puériculteurs, accueillants d'enfants, accueillants de l'accueil temps libre ...), enseignants et directions des écoles ainsi que des acteurs qui les accompagnent ou les encadrent dans les différentes provinces et régions de la FW-B. Ces actions peuvent prendre différentes formes (posters, conférences, émissions TV, radio, articles grand public et revues professionnelles, comme la revue Prof ou Flash Accueil de l'ONE, etc.) en fonction des acteurs ciblés Il s'agit de toucher toutes les personnes concernées en veillant à ne pas laisser de côté les personnes plus isolées, en situation de précarité, allophones... Les actions de communication destinées aux parents devraient être conçues pour éviter de susciter ou d'intensifier des inquiétudes, et pour prévenir la surcharge de responsabilités qui pourrait imposer une pression excessive sur l'enfant en vue de sa préparation.

Le travail en réseau au niveau local peut être particulièrement important pour maximiser l'effet de ces actions (ex. : commission communale de l'enfance...) en mobilisant aussi des acteurs hors du champ scolaire, mais en contact direct avec les familles concernées (ex. : Partenaires Enfants-Parents PEP's qui travaillent avec une grande majorité de familles dans les consultations pour enfants de l'ONE et lors des visites à domicile). Des campagnes associant le secteur de l'éducation et de l'accueil de l'enfance seraient sans doute très porteuses.

2. Inscrire la question de la transition dans les actions de formation initiale des professionnels de l'accueil de l'enfance ainsi que dans celles des enseignants section 1

Assurer une transition en douceur lors de l'entrée à l'école maternelle nécessite le développement d'une identité professionnelle ancrée dans l'*educare* qui reconnaît l'importance conjointe du « prendre soin » et de l'éducation ainsi que la mobilisation de compétences relationnelles, organisationnelles et réflexives tant chez les enseignants que chez les professionnels de l'accueil de l'enfance (puériculteur, assistant et accueillant extrascolaire), idéalement tous reconnus comme membres de l'équipe éducative. Dès lors, il s'agit de veiller à développer dès la formation initiale cette identité et ces compétences nécessaires à une prise en charge holistique de l'enfant, d'aider les futurs professionnels de l'EAJE à :

- dépasser les séparations et la hiérarchisation souvent établies dans les écoles entre les tâches de soin (souvent attribuées au puériculteur, à l'assistant) et celles d'apprentissage (souvent attribuées aux seuls enseignants) ;
- développer une sensibilité situationnelle et reconnaître l'importance de toute situation de vie quotidienne pour le bon développement et le bien-être de l'enfant ; comprendre les orientations du nouveau référentiel pour les compétences initiales à l'école maternelle en ce sens, en décodant la signification des orientations quand elles concernent les classes qui accueillent de jeunes enfants, sans les conditionner aux seules attentes des classes supérieures ;

- travailler non pas « sur », « pour », mais « avec » les familles reconnues dans leur diversité grâce notamment aux compétences de documentation qui permettent une visibilité et une lisibilité des pratiques quotidiennes et de leur sens. Essentielle pour toutes les familles, cette documentation qui implique la participation des enfants favorisera aussi la mise en place de relations de confiance avec les familles allophones ;
- travailler en équipe, y compris pluridisciplinaire, en reconnaissant que la collaboration entre les professionnels qui œuvrent auprès des enfants ne va pas de soi (par exemple entre puériculteurs/enseignants) et représente un véritable défi quand une approche de l'*educare* est visée.

Cette recommandation pourrait orienter non seulement le contenu des cours, des travaux de fin d'études, mais aussi l'organisation des stages, des travaux pratiques sur le terrain : découverte des différents services de l'EAJE, stage conjoint pour un puériculteur et un enseignant (Godechard & al., 2020), voire voyages d'étude en Belgique ou à l'étranger (Pirard et al., 2021). Elle s'inscrit dans la continuité de celles préconisées par les Hautes Écoles dans l'ouvrage collectif *Voir l'école maternelle en grand* (Degraef et al., 2019).

3. Sensibiliser les formateurs des professionnels de l'accueil de l'enfance (0-3/3-12 ans) ainsi que ceux des enseignants section 1

Dans la continuité des actions mises en place dans le cadre de la recherche (Godechard & Housen, 2020), des démarches de sensibilisation gagneraient à rassembler des formateurs de l'enseignement secondaire supérieur, de la promotion sociale et

professionnelle ainsi que de l'enseignement supérieur, tous impliqués dans la formation initiale des acteurs de première ligne concernés par la mise en place de pratiques transitionnelles. Elles pourraient prendre la forme d'un forum comme ceux mis en place par la Fondation Roi Baudoin sur l'éducation et l'accueil de jeunes enfants. Comme il s'agit d'une thématique importante pour les trois communautés linguistiques de Belgique et que des projets sont aussi menés en Flandre⁷, ce forum pourrait être organisé comme des moments de confrontation, d'échanges de réflexions et de pratiques entre communautés linguistiques. Ici aussi des expériences étrangères pourraient être sources d'inspiration : classes passerelles ou expériences valorisant l'éveil culturel et artistique en France, projets inscrits dans les programmes de transition au Québec, projets d'intégration 0-6 ans en Italie, etc. (Royen, en collaboration avec Housen & Genette, 2022). Sans imposer des modèles à transposer, les initiatives menées dans d'autres contextes peuvent aider la décentration et favoriser les apprentissages et l'innovation.

4. Programmer des formations continues professionnelles

Dans la continuité des actions déjà en cours et dans une perspective de développement professionnel, il s'agit de poursuivre et développer des actions de formation continue centrées sur les pratiques transitionnelles. Ces actions impliqueraient les différents

⁷ Voir projet Erasmus + START du VBJK visant à améliorer les pratiques qui soutiennent les enfants et les familles confrontés à la transition d'un milieu éducatif à l'autre et d'un contexte éducatif à l'autre. D'autres projets innovants se mettent actuellement en place à Gand et feront l'objet d'une étude scientifique.

acteurs concernés au niveau local (direction, enseignants, accueillants extrascolaires et de la petite enfance, assistants). Sans exclure les actions de formation centrées sur un public cible, il s'agit de privilégier des formations interfonctions, intersectorielles, incitant les différents acteurs d'une même localité à prendre part à une réflexion partagée, à collaborer en vue de mettre en place et développer des dispositifs ad hoc au bénéfice des enfants, des familles et des professionnels. Ces formations pourraient s'inscrire dans les accords et la convention cadre existant entre l'ONE et l'IFC. Elles bénéficieraient de la double reconnaissance institutionnelle et d'un cofinancement. Elles gagneraient à être conçues dans la continuité des actions de formation continue liée au référentiel de compétences initiales, actions mises en place en 2021 par l'IFC non seulement pour les enseignants et les directions, mais aussi pour les puériculteurs et assistants en tenant compte des résultats de l'état des lieux et des études de cas. Elles pourraient aussi faire appel à des opérateurs externes qui ont développé une expertise comme le Fraje, les Cemea ou le RIEPP associés à la recherche (Godechard & Housen, 2020).

5. Reconnaître la transition comme un enjeu essentiel dans les projets d'école

Assurer une transition en douceur lors de l'entrée à l'école maternelle n'est pas de la seule responsabilité des professionnels qui prennent en charge directement les enfants, mais il s'agit également d'une responsabilité institutionnelle impliquant la direction et l'ensemble de l'équipe éducative. Ainsi, la mise en place d'un dispositif de familiarisation mériterait d'être inscrite dans les projets d'école (plans de pilotage/contrats d'objectifs) et constitue un enjeu majeur pour les plans de pilotage. Dans la continuité des dispositifs

de familiarisation mis en place dans les lieux d'accueil en accord avec le Code de Qualité de l'accueil pour les enfants de 0 à 12 ans (1999, revu en 2004) et avec les référentiels psychopédagogiques de l'ONE (Camus & Marchal, 2007 ; Manni, 2002), en prenant appui sur le nouveau référentiel pour l'école maternelle (FW-B, 2020), il serait essentiel de mettre en place des dispositifs de familiarisation/transition dans les écoles pour tous les enfants, qu'ils aient ou non fréquenté un lieu d'accueil préalablement. Il s'agit de changer de paradigme : ne plus attendre que l'enfant soit prêt, avec le risque d'exercer une pression négative sur les familles, mais rendre l'école davantage prête... Cela signifie d'anticiper leur venue et de proposer des actions qui leur procurent le sentiment de bienvenue, les accompagnent, tout en leur donnant une place active dans les changements générés par l'entrée à l'école. Cela suppose d'assurer les conditions de bien-être (ici et maintenant) et de développement (au-delà). La mise en place de tels dispositifs est une condition essentielle à une approche qui combine sans hiérarchiser le *care* et l'éducation (*educare*). Il s'agit toutefois de privilégier un plan d'implémentation progressif qui permet une bonne appropriation du sens et des objectifs de tels dispositifs par les professionnels et les équipes. Cela permet d'assurer des ressources matérielles, organisationnelles et humaines nécessaires à une mise en œuvre ajustée aux situations rencontrées dans les différents milieux scolaires au bénéfice des enfants, des familles et des professionnels. Une telle démarche se démarque de l'application à grande échelle d'un programme d'adaptation qui dénaturerait le sens d'une familiarisation (Pirard, 2021).

6. Mettre en place des accompagnements de terrain dans la mise en œuvre de dispositifs de transition

Ces accompagnements pourraient s'appuyer sur les documents produits et validés dans le cadre de la recherche : rapports, principes directeurs pour soutenir une première transition scolaire de qualité (Royen et al., 2020) et outil de réflexion sur le partenariat écoles-familles lors de la transition vers l'école maternelle (Royen, en collaboration avec Housen et Genette, 2022). Ils pourraient être légitimés par l'élaboration d'une charte officielle dans le cadre d'un chantier du Pacte pour un Enseignement d'Excellence qui constituerait un cadre de référence essentiel pour les réflexions sans édicter des manières précises de faire. Ils pourraient impliquer différents acteurs potentiellement concernés dans le secteur de l'enseignement (Délégués aux Contrats d'Objectifs, CPMS, opérateurs de formation agréés, etc.) préalablement sensibilisés et préparés à leur mission individuelle ou conjointe. Ils pourraient aussi favoriser la collaboration avec d'autres acteurs, notamment de l'accueil de l'enfance comme les conseillers pédagogiques de l'ONE qui ont développé une expertise sur le sujet. Ils pourraient s'inspirer des dispositifs d'accompagnement mis en place avec le soutien de l'enseignement, de l'ONE et de l'APEF pour un tutorat organisé dans le secteur de l'enfance et conditionnant le financement des participants à la mise en place d'actions contractualisées en binôme institut de formation et lieu d'accueil (ici écoles et lieux d'accueil). Dans tous les cas, il s'agit d'éviter tout mode de diffusion qui réduirait l'accompagnement à une seule information ou sensibilisation jouant une fonction de déclencheur sans assurance de pérennité.

7. Favoriser la création et le développement de communautés de pratiques et d'apprentissage

Directement liée aux recommandations précédentes, celle-ci vise à reconnaître combien la transition peut être une occasion de développement professionnel, d'innovation, mais aussi de stabilisation des acquis à moyen et long terme. Ce développement gagne à maintenir des possibilités d'échanges en présentiel au vu des bénéfices reconnus par les acteurs en veillant à répondre aux cinq critères de réussite des communautés de pratiques et d'apprentissage dans l'éducation et l'accueil de jeunes enfants (Sharmahd et al., 2017a) :

- 1) dialogues réfléchis et approfondis avec les collègues ;
- 2) « déprivatisation » des pratiques éducatives ;
- 3) responsabilité collective ;
- 4) visions et valeurs partagées, fondées sur les droits de l'enfant et le respect de la diversité ;
- 5) leadership comme facteur puissant dans la transformation de la culture éducative.

8. Identifier et faciliter l'accès aux ressources

Cette recommandation vient en support des précédentes et nécessite une inscription au sein des plateformes reconnues pour l'ensemble des professionnels de l'enseignement et de l'accueil de l'enfance, de leurs encadrants et de leurs formateurs. Outre les ressources associées à la recherche et sans être exhaustifs, nous citons à titre d'exemples la brochure de l'ONE « *Dis, c'est quand que je vais à l'école* » (2005), le DVD produit par la halte-accueil la Bobine à Droixhe « *Dis, c'est quoi l'école maternelle ?* » (traduit en sept

langues et réalisé par le secteur « Familles et Quartier » avec la collaboration de parents ayant fréquenté la halte-accueil et d'enseignants au sein d'écoles maternelles du quartier), le fascicule à l'usage des professionnels de l'enfance produit par le Fraje avec le soutien de la Communauté française « *Transition, l'entrée à l'école des enfants de deux ans et demi* » (2018). Relevons aussi la création de nouvelles ressources comme la boîte à outils du Fraje produite à la suite du projet européen Intesys (*Together supporting vulnerable children through integrated early childhood services*), mené sous la direction de Perrine Humblet (ULB). D'autres ressources existent aussi sur la scène internationale.

9. Prendre les mesures organisationnelles interinstitutionnelles et de gouvernance nécessaires à la mise en place de pratiques transitionnelles

au-delà des responsabilités individuelles et institutionnelles, la mise en place de pratiques transitionnelles interpelle les responsabilités interinstitutionnelles et de gouvernance. Différents points d'attention ont été relevés durant les trois années de recherche :

- une amélioration des statuts et des conditions de travail, particulièrement pour les personnes occupant les fonctions d'assistant et de puériculteur, sans oublier les accueillants extrascolaires ;
- un développement de l'offre de formation visant la mise en place de dispositifs de transition (images du jeune enfant, reconnaissance de ses besoins et de ses droits au sein de la collectivité, collaboration et travail en équipe dans une visée

d'educare, d'identité professionnelle dans l'EAJE, de travail avec les familles reconnues dans leur diversité, etc.) ;

- une prise en compte de ces enjeux dès la formation initiale de tous les professionnels concernés dans les fonctions d'accueil et de direction ;
- une régulation des conditions d'accueil (espaces, taille des groupes d'enfants, taux d'encadrement, etc.) en tenant compte des disparités existantes avec le secteur de l'accueil de l'enfance ;
- une gestion prévisionnelle des inscriptions qui permet d'anticiper les venues de nouveaux enfants et de mettre en place des pratiques transitionnelles avant l'entrée à l'école maternelle en complément de celles qui suivront ;
- un étalement des entrées et un nombre d'enfants par classe rendant l'organisation des familiarisations compatible avec une gestion différenciée des groupes dans des environnements adaptés aux besoins des jeunes enfants.

Au total, c'est la reconnaissance officielle des spécificités de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants et l'importance d'un travail avec les familles, peu explicite dans les prescrits actuels, qui sont en jeu.

10. Intégrer le thème de la transition dans les priorités des organismes de référence de l'accueil de l'enfance et de l'enseignement

Il s'agit de reconnaître l'importance de cette problématique qui ne peut se réduire à un seul sujet de recherche. Dans un système divisé d'offre de services de l'EAJE, les obstacles à la mise en place de

ponts, de passerelles pour une continuité éducative au bénéfice des enfants et des familles sont nombreux et nécessitent une poursuite d'actions coordonnées à court, moyen et long terme... Grâce notamment à la composition d'un comité d'accompagnement impliquant des acteurs de l'enseignement, de la formation initiale et continue, de l'accueil de l'enfance et des différents ministères concernés, les trois années de recherche financée par la FW-B, ont permis la mise en place de collaborations très fructueuses. Il serait essentiel de pouvoir exploiter cette dynamique et de l'inscrire dans un cadre qui favorise des mesures plus structurelles.

Au travers de ces recommandations, il s'agit de reconnaître qu'une transition réussie nécessite la mise en place de conditions d'accueil et d'éducation de qualité telle que le prévoient le Pacte pour un Enseignement d'Excellence et les réformes de l'accueil de l'enfance au sein de l'ONE, mais aussi le Cadre de Qualité Européen pour l'EAJE : des espaces et environnements intérieurs et extérieurs adaptés, des personnes auprès des enfants dont les compétences sont à la hauteur des exigences des métiers, des profils de fonction clairs et des statuts reconnus pour les membres de l'équipe éducative (enseignant/puériculteur/assistant), une stabilité d'emploi, des temps de concertation réguliers, des possibilités de développement professionnel pour tous, un leadership alliant administration, gestion et développement socioéducatif. L'investissement dans des actions en faveur d'une transition en douceur est aussi l'occasion de réunir les forces d'acteurs trop souvent isolés, pas toujours reconnus dans des institutions fréquemment cloisonnées dans un système divisé d'offre de services.

BIBLIOGRAPHIE

- Absil, G., Vandoorne, C., & Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé*. APES-ULg.
- Akkari, A. & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants : Bilan des recherches récentes. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 25, 103-130. <https://doi.org/10.3917/rief.025.0103>
- Al Jammal, L. (2020). *Accueil des familles immigrées et allophones durant la transition accueil/1^{ère} dans les écoles maternelles en Fédération Wallonie-Bruxelles : étude de cas* [Master's thesis, Université de Liège]. Mathéo. <http://hdl.handle.net/2268.2/10775>
- 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*, 23(1), 99–111. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.991098>
- April, J., Lanaris, C., Sinclair, F., Gesuale, S., & Bigras, N. (2015). *Les types de collaborations dans un contexte d'implantation de programme*. Acte de colloque à la Biennale, Paris, France. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01187836/document>
- Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : Vers une pédagogie de l'inclusion. *Le Français aujourd'hui*, 158(3), 76–83. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0076>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (2021). Formation initiale des enseignants : Proposition d'un référentiel pour les

maîtres de stage. *Enseignement et Apprentissages*, 1, 3-20.
<https://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.16141.67046>

Bacro, F., Rambaud, A., Florin, A., & Guimard, P. (2011). L'évaluation de la qualité de vie des enfants de 3 à 6 ans et son utilité dans le champ de l'éducation. *ANAE - Approche Neuropsychologique Des Apprentissages Chez l'Enfant*, 23(112–113), 189–194.

Bajoit, G. (2010). Grand résumé de Socio-analyse des raisons d'agir. Études sur la liberté du sujet et de l'acteur, Québec, Presses de l'Univer Bajoit, G. (2010). Grand résumé de Socio-analyse des raisons d'agir. Études sur la liberté du sujet et de l'acteur, Québec, Presses de l'Université Laval, 2010: Suivi d'une discussion par Danilo Martuccelli et Jacques Rhéaume. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3227>

Balard, F., Kivits, J., Schrecker, C. & Voléry, I. (2016). Chapitre 9. L'analyse qualitative en santé. Dans J. Kivits (Ed.), *Les recherches qualitatives en santé* (pp. 167-185). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.kivit.2016.01.0167>

Barateau, M. & Domp martin, C. (2015). Éveil aux langues en maternelle : Accueillir les élèves et leurs parents dans leur diversité linguistique et culturelle. Dans D. L. Simon, C. Domp martin, S. Galligani & M. O. Maire Sandoz (Eds.), *Accueillir l'enfant et ses langues : Rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (p. 167-187). Riveneuve Actes Académiques.

Barbier, J.M. (2020). Peut-on parler de dynamique identitaire ? *Innovation pédagogique* [En ligne]. <https://www.innovation-pedagogique.fr/article7042.html>

Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of Early Educational Intervention. *Science (American Association for the Advancement of Science)*, 333(6045), 975–978.
<https://doi.org/10.1126/science.1204534>

- Barrett, A. M. (2008). Capturing the différence: Primary school teacher identity in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 28(5), 496–507. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.09.005>
- Beatty, B., & Zigler, E. (2012). Reliving the History of Compensatory Education: Policy Choices, Bureaucracy, and the Politicized Role of Science in the Evolution of Head Start. *Teachers College Record*, 114(6), 1-10. <https://doi.org/10.1177/016146811211400607>
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelle. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.becke.2007.01>
- Beckers, J., Closset, A., Coupremagne, M., Foucart, J., Lemenu, D., Paquay, L., Scheepers, C., & Theunssens, E. (2003). *Quels dispositifs favorisent le développement des compétences professionnelles dans l'enseignement supérieur ? Et à quelles conditions ?* Ministère de la Communauté française.
- Bednarz, N., Bacon, L., Lajoie, C., Maheux, J.-F. & Saboya, M. (2020). L'activité réflexive en recherche collaborative : analyse polyphonique d'un projet mené avec des conseillers pédagogiques en mathématiques au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(1), 24–45. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i1.551>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bennett, J. (2010). Nouvelles perspectives des études internationales sur la petite enfance. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 53, 31-41. <https://doi.org/10.4000/ries.886>
- Bergeron-Morin, L., Peleman, B., Hulpia, H. (2023). *Travailler avec des enfants et des familles multilingues dans le cadre de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) : lignes*

directrices pour le développement professionnel continu des professionnels de l'EAJE. Rapport NESET, Résumé analytique, Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. <https://doi.org/10.2766/732751>.

Bloch, M., & Swadener, B.B. (1992). Relationships between home, community and school: Multicultural considerations and research issues in early childhood. In C.A. Grant (Ed.), *Research and multicultural education: From the margins to the mainstream* (pp. 165–183). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203973257>

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). Tools of the Mind: A Vygotskian Early Childhood Curriculum. In *International Handbook of Early Childhood Education* (pp. 1095–1111). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_56

Bouve, C. (2009). Un enjeu de la coéducation : pour une éthique de la rencontre. Dans S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset (Eds.), *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?* (pp. 281-292). Éres. <https://doi.org/10.3917/eres.rayna.2014.01.0249>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, pp. 993-1028). John Wiley & Sons.

Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Dir.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* (p. 52-63). RoutledgeFalmer.

- Brougère, G. (2010). L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 53, 109-117. <https://doi.org/10.4000/ries.910>
- Brougère, G. 2015. Le *care* à l'école maternelle, une approche culturelle et comparative. Dans S. Rayna et G. Brougère, *Le care dans l'éducation préscolaire*, 43–57. Peter Lang.
- Bulkeley, J., & Fabian, H. (2006). Well-being and belonging during early educational transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 18–31.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). Meta-Analysis of the Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Social Development. *Teachers College Record*, 112(3), 579-620. <https://doi.org/10.1177/016146811011200303>
- Camus, P., & Marchal, L. (Eds.). (2007). *Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité : un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. ONE.
- Cantin, G. (2005). *Représentations de futures éducatrices en services de garde de l'enfance* [Doctoral dissertation, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/17680>
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School Readiness: The Need for a Paradigm Shift. *School Psychology Review*, 28(3), 338–352. <https://doi.org/10.1080/02796015.1999.12085969>
- Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : Au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441. <https://doi.org/10.7202/019688ar>
- Chetty, R., Friedman, J. N., Hilger, N., Saez, E., Schanzenbach, D. W., & Yagan, D. (2010). *How does your kindergarten classroom*

affect your earnings? Evidence from Project STAR. NBER.
<http://dx.doi.org/10.3386/w16381>

Chick, N., & Meleis, A. I. (1986). Transitions: A Nursing Concern. In P. L. Chinn (Ed.), *Nursing Research Methodology: Issues and Implementation* (pp. 237-257). Aspen Publishers.

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). Paul H. Brookes.

Clark, A. (2004). The Mosaic Approach and research with young children. In V. Lewis, M. Kellett, C. Robinson, S. Fraser, & S. Ding (Eds.), *The Reality of Research with Children and Young People*, Sage, p. 142-161.

Clerc, S. (2008). Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire. *Repères*, 38, 187-198. <https://doi.org/10.4000/reperes.406>

Cohen-Solal, J. (2006). L'école à deux ans est un scandale... sauf si... Dans C. Brisset & B. Golse (Eds.), *L'école à 2 ans : est-ce bon pour l'enfant ?* (pp.169-176). Odile Jacob.

Commission européenne, Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture, Eurydice, Majerhold, K., Barle Lakota, A., Turnšek, N. (2009). *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles*, (A.Barle Lakota,editor,K.Majerhold,translato) Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/19140>

Conseil de l'enseignement, des communes et des provinces. (2023). *Vademecum : La formation professionnelle continue*. CECP.

- Conus, X. (2021). Lorsque l'entrée dans le monde scolaire se heurte aux modèles d'enfant et de parent attendus. *Recherches En Éducation*, 44(44). <https://doi.org/10.4000/ree.3325>
- Conus, X., Borruat, S., Ogay, T., & Ballif, L. (2020). Qui fait l'école ? L'ouverture de l'institution scolaire à la diversité à l'épreuve de l'homogénéité de ses cadres. Enquête dans une administration scolaire en Suisse. *Alterstice*, 9(2), 105–118. <https://doi.org/10.7202/1082532ar>
- Cooney, M.H. (1995). Readiness for school or for school culture. *Childhood Education*, 71(3), pp. 164–166. <https://doi.org/10.1080/00094056.1995.10521836>
- Crahay, M., Mottier Lopez, L., & Marcoux, G. (2019). L'évaluation des élèves : Docteur Jekyll and Mister Hyde de l'enseignement. Dans M. Crahay (Ed.), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (4e éd., pp. 357-425). De Boeck.
- Curchod-Ruedi, D. & Chessex-Viguet, C. (2012). De la famille au cycle initial de la scolarité. Rupture ou transition ? Dans P. Curchod, P.-A. Doudin & L. Lafortune (Eds.), *Les transitions à l'école*, Presses de l'Université du Québec, p. 12-31.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2007). Au-delà de la qualité, vers l'éthique et la politique en matière d'éducation préscolaire. Dans G. Brougère et M. Vandebroek (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (p. 53-76). Peter Lang.
- Darbellay, F., Moody, Z., & Louviot, M. (2021). *L'école autrement ? Les pédagogies alternatives en débat*. Editions Alphil. <https://doi.org/10.33055/ALPHIL.03171>
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53–71). Albany: State University of New York Press.

Décret de la Communauté française du 21 février 2019 visant à renforcer la qualité et l'accessibilité de l'accueil de la petite enfance mis à jour le 23 mars 2021. (2019). *Moniteur belge*, 21 février.

https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRESENTATION/aspects_juridiques/accueil/Decret-renforcer-Qualite-Accessibilite-Accueil.pdf

Delassus, É. (2017). La personne et les éthiques du *care*. *Recherche en soins infirmiers*, 130(3), 6–11.
<https://doi.org/10.3917/rsi.130.0006>

Depaepe, M., & Simon, F. (1999). Les écoles gardiennes en Belgique. Histoire et historiographie. In J.-N. Luc (Ed.), *L'École maternelle en Europe. XIXe-XXe siècles* (pp. 73-99).
<https://doi.org/10.3406/hedu.1999.3068>

Depaepe, M., De Vroede, M., Minten L. & Simon, F. (1998). L'enseignement maternel. Dans D. Grootaers (dir.) *Histoire de l'enseignement en Belgique* (pp. 190-217). Bruxelles : CRISP.

Derouet, J.-L. (1988). La profession enseignante comme montage composite : Les enseignants face à un système de justification complexe. *Éducation Permanente*, 96, 61-72.

Deshayes, R. (2023). L'entrée à l'école des enfants grandissant dans un contexte de vulnérabilité sociale sous l'angle de l'équité. Un exemple de pratique permettant de faciliter les premiers pas à l'école et favoriser la collaboration parents-école. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, 13, 9-15.
<https://doi.org/10.57161/r2023-02-02>

Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*,

- 318(5855), 1387–1388.
<https://doi.org/10.1126/science.1151148>
- Dockett, S. (2014). Transition to school : normative or relative? In *Transitions to School - International Research, Policy and Practice* (pp. 187–200). Springer Netherlands.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9_14
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to School: Perceptions, Expectations, Experiences*. University of New England Press.
- Dockett, S., Perry, B. & Kearney, E. (2010). *School readiness: What does it mean for Indigenous children, families, schools and communities?* Australian Institute of Health and Welfare.
- Dockett, S., Perry, B., Garpelin, A., Einarsdóttir, J., Peters, S. & Dunlop, A.-W. (2017). Pedagogies of educational transition: Current emphases and future directions. Dans N. Ballam, B. Perry et A. Garpelin (dir.), *Pedagogies of educational transitions. International perspectives on early childhood education and development* (p. 275-292). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_17
- Dockett, S., Griebel, W., & Perry, B. (2017). Transition to School: A Family Affair. In *Families and Transition to School* (Vol. 21, pp. 1–18). Springer International Publishing AG.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-58329-7_1
- Doucet, F. (2008). How African American Parents Understand Their and Teachers' Roles in Children's Schooling and What this Means for Preparing Preservice Teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29(2), 108–139.
<https://doi.org/10.1080/10901020802059441>
- Doucet, F. et Tudge, J. (2007). Co-constructing the transition to school: Reframing the novice versus expert roles of children,

- parents, and teachers from a cultural perspective. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox et K. L. Snow (dir.), *School readiness & the transition to kindergarten in the era of accountability* (p. 307-328). Brookes.
- Draghici, C. C., & Garnier, P. (2020). Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants : enjeux politiques et épistémologiques. *Recherches en éducation*, 39. <https://doi.org/10.4000/ree.300>
- Dubar, Cl. (2000). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, 3^{ème} édition. A. Colin
- Dubet, F. (Ed.). (1997). *École familles : le malentendu*. Textuel.
- 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.
- Duval, S., Joanne, L., Pirard, F., & Housen, M. (April 2021). La pandémie, source de risques et d'opportunités pour la mise en place de pratiques de transition collaboratives lors de l'entrée à l'école. *Revue internationale du CRIRES : Innover dans la tradition de Vygotsky*, 5(1). <https://10.51657/ric.v5i1.41066>
- Ébersold, S. (2005). L'inclusion : du modèle médical au modèle managérial ? *Reliance : revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés*, 16(2), 43–50. <https://doi.org/10.3917/reli.016.0043>
- Epstein, A. S. (2006). *The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning*. National Association for the Education of Young Children.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). *Facilitating the Transition to First Grade: The Nature of Transition and Research on Factors*

- Affecting It. *The Elementary School Journal*, 98(4), 351–364.
<https://doi.org/10.1086/461901>
- European Commission. (2018). *Monitoring the Quality of Early Childhood Education and Care – Complementing the 2014 ECEC Quality Framework proposal with indicators. Recommendations from ECEC experts*. Brussels: European Commission. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture
- Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2007). Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School. Working Papers in Early Childhood Development, No. 42. *Bernard van Leer Foundation*.
- Falk, J., & Vincze, M. (2012). L'acquisition du contrôle sphinctérien : sans punition ni récompense ? *Spirale : la grande aventure de monsieur bébé*, 62(2), 197–200.
<https://doi.org/10.3917/spi.062.0197>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2000). Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (12 décembre 2000). *Moniteur belge*, 19 janvier 2001, p. 1471.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Pacte pour un enseignement d'excellence*.
http://www.enseignement.be/download.php?do_id=15735&do_check=GNZBOEUQTV
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019a). Déclaration de politique communautaire 2019-2024. <https://linard.cFW-B.be/files/DPC%202019-2024.pdf>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019b). Décret définissant la formation initiale des enseignants (7 février 2019). *Moniteur belge*, 5 mars 2019, p. 23808. Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). *Référentiel des compétences initiales*.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=28316&navi=4694>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021). Circulaire 8242 Information à destination des écoles concernant l'élaboration de leur plan de Pilotage. 1^{er} septembre 2021, p.1-56.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022). Les indicateurs de l'enseignement 2022 (17e édition). FW-B.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022a). Circulaire 8742 Mise en œuvre de la formation professionnelle continue (FPC) des membres de l'équipe éducative des écoles et des membres du personnel de l'équipe pluridisciplinaire des Centres PMS: rentrée scolaire 2022-2023. FW-B, 26 septembre 2022, p.1-24.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022b). Arrêté du Gouvernement de la Communauté fixant les orientations et thèmes prioritaires de la formation professionnelle continue des membres de l'équipe éducative des écoles et des membres du personnel de l'équipe pluridisciplinaires des centres psycho-médico-sociaux pour la période entre les années scolaires 2023-2024 et 2029-2030. Moniteur belge, 8 décembre 2022, p.1-10.

Figari, G. & Remaud, D. (2014). Chapitre 2. Des cultures de l'évaluation ? Dans C. Tourmen, *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : Ou l'enquête évaluative* (pp. 33-37). De Boeck Supérieur.

Fine, M. (1993). [Ap]parent involvement: Reflections on parents, power, and urban public schools. *Teachers College Record*, 94(4), 682–709.
<https://doi.org/10.1177/016146819309400402>

- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Foucher, A. (1988). Une expérience de familiarisation progressive des enfants de deux ans à l'école maternelle. *Enfance*, 41(2), 95-103. <https://doi.org/10.3406/enfan.1988.1868>
- Garnier, P. (2011). The scholarisation of the French école maternelle: Institutional transformations since the 1970s. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 553–563. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.623539>
- Garnier P. (2016). À l'école maternelle : Enfants ou élèves ? Transformations institutionnelles d'une transition entre famille et école. Dans M-H Jacques (dir.), *Transitions en contexte scolaire*, PUR, p. 41-52.
- Garnier, P. (2017). Les enfants de 2-3 ans : fabrique d'une catégorie d'âge. In M. P. Thollon-Behar (Ed.), *Accueillir l'enfant entre 2 et 3 ans* (pp.169-192). doi: 10.3917/eres.tholl.2017.01.0169
- Garnier, P. (2018). Accueillir, éduquer, scolariser les jeunes enfants : Des finalités sous tensions. Éléments d'analyse à partir de l'école maternelle en France. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 40(3), 555–570. <https://doi.org/10.24452/sjer.40.3.5116>
- 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), 1-16.

- Garnier, P., Brougère, G., Rupin, P., Rayna, S., & La Valle, N. (2015). L'accueil des enfants de 2 à 3 ans : Regards croisés sur une catégorie d'âge dans différents lieux d'accueil collectif. *Revue des Politiques Sociales et Familiales*, 120(1), 9–20. <https://doi.org/10.3406/caf.2015.3110>
- Garnier, P., Zogmal, M. & Pirard, F. (2024). Introduction. Dans F. Pirard, M. Zogmal, P. Garnier, *Pratiques et politiques en petite enfance. Perspectives internationales* (pp. 9-29). Peter Lang.
- Gaussel, M. (2014). Petite enfance : De l'éducation à la scolarisation. *Dossier de veille de l'IFE*, 92, 1- 32.
- Gayet, D. (2001). Entre parents et enseignants : un jeu de représentations contrastées. Dans E. Palacio-Quintin, J.-M. Bouchard & B. Terrisse, *Questions d'éducation familiale* (pp. 303-311). Les Éditions logiques.
- Glaser, B. et Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin [Edition originale: *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Jersey: Transaction Publishers, 1967].
- Godechard, S., Housen, M., & Pirard, F. (Ed.). (2020). *Les dispositifs de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : Pistes pour la formation initiale et continue*. Université de Liège. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/266636>
- Grant, C.A., & Secada, W.G. (1990). Preparing teachers for diversity. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 403–422). Macmillan.
- Graue, M.E., Kroeger, J., & Prager, D. (2001). A Bakhtinian analysis of particular home–school relations. *American Educational Research Journal*, 38(3), 467–498.

- Gremion, L., Gremion, F., Dumoulin, C., & Brocard, F. (2018). Vers un partenariat école-famille qui tient compte de la précarité sociale sans la réduire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), 17-24. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0017>
- 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.
- Grote, K. S., Scott, R. M., & Gilger, J. (2021). Bilingual advantages in executive functioning: Evidence from a low-income sample. *First Language*, 41(6), 677-700. <https://doi.org/10.1177/01427237211024220>
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding Assessment and Evaluation in Early Childhood Education*. Teachers College Press.
- Hanique, F. (2007). De la sociologie compréhensive à la sociologie clinique. In V. de Gaulejac, F. Hanique, & P. Roche (Eds.), *La sociologie clinique* (pp. 91-113). Érès.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431-454.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence.*: Oxford University Press..
- Houben, L. (2023). *La qualité des interactions à l'école maternelle : Etat des lieux, identification des facteurs l'influençant et analyse des paramètres permettant de l'améliorer.* [Thèse]. Université de Liège.

- Housen, M. (2019a). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : État des lieux en FW-B*. Université de Liège.
- Housen, M., Royen, E., & Pirard, F. (Ed.). (2019b). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : état des lieux*. Université de Liège.
- Housen, M., Royen, E., Pirard, F., Godechard, S., Wuidard, E., & Al Jammal, L. (2020). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : Études de cas*. Université de Liège.
- Housen, M., & Pirard, F. (2021). Les pratiques transitionnelles lors de l'entrée à l'école « maternelle » : les bases d'une collaboration école-familles ? *Revue Française d'Éducation Comparée*, 20, 81-100.
- Housen, M., Pirard, F., & Genette, C. (2022). *Les relations écoles-familles dès l'entrée à l'école maternelle*. Université de Liège. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/290475>
- Housen, M., Genette, C., & Pirard, F. (2024). Les pratiques de transition à l'entrée en école maternelle. Dans F. Pirard, M. Zogmal, P. Garnier, *Pratiques et politiques en petite enfance. Perspectives internationales* (pp. 33-53). Peter Lang.
- Howe, K. R. (2004). A Critique of Experimentalism. *Qualitative Inquiry*, 10(1), 42-61. <https://doi.org/10.1177/1077800403259491>
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A., & Pourtois, J.-P. (2007). Les relations écoles-famille : De la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664. <https://doi.org/10.7202/016280ar>
- Ionescu, M., Trikić, Z. & Pinto, L.M. (2018). *Intensys. Vers des systèmes intégrés de services à la petite enfance (Integrated*

Early Childhood Systems) – Jeter les fondations. Erasmus+ Programme of the European Union.

Jacques, M.-H. (2016). *Les transitions scolaires.* Presses universitaires de Rennes. http://www.pur-editions.fr/couvertures/1452011495_doc.pdf

Jamin, C. & Perrin, N. (sous la direction de Guillaume, J.-F., Verjans, P. & Martiniello, M.). (2005). *Les politiques publiques en matière d'enfance et de jeunesse au XX^{ème} siècle, en Belgique et en Communauté française.* Recherche commandée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse : Université de Liège.

Janner Raimondi, M. & Bedoin, D. (2024). Les jardins d'enfants : une alternative aux écoles maternelles en débat. Dans P. Garnier, M. Zogmal et F. Pirard (dir.), *Pratiques et politiques en petite enfance. Perspectives internationales* (pp. 153-181). Peter Lang.

Jonsson, L., & Sandell, A. (2015). "Children's Houses: A Swedish Approach to Early Childhood Education and Care". *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 380-391.

Jullien, F. (2012). L'Écart et l'entre. Ou comment penser l'altérité. <https://shs.hal.science/halshs-00677232>

Kaga, Y., Bennett, J. et Moss, P. (2010). *Caring and learning together: A cross national-study on the integration of early childhood care and education within education.* Unesco.

Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif.* Armand Colin.

Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école.* Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.kherr.2008.01>

- Kralik, D., Visentin, K., & Van Loon, A. (2006). Transition: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 55(3), 320–329. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03899.x>
- 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.
- Ladson-Billings, G. (2001). *Crossing over to Canaan: The journey of new teachers in diverse classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lazzari, A., & Balduzzi, L. (2023). ECEC Professionalisation at a crossroad : realizing an integrated system in time of reforms in Italy. *Cadernos CEDES*, 43(119), 17–29. <https://doi.org/10.1590/CC256513>
- Lehrer, J. (2018). *Récits, métarécits et contrerécits des relations parent-intervenant pendant les transitions vers la maternelle en milieux marginalisés*. [Thèse]. Université du Québec à Montréal.
- Lehrer, J., Bigras, N. & Laurin, I. (2014). Parent-Early Childhood Educator Relations During the Transition to Kindergarten in Marginalized Neighbourhoods: A Narrative Multi-Case Study. Paper presented at the European Early Childhood Educational Research Association (EECERA), Crete, Greece.
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer* (2^e éd.). De Boeck.
- Leroy, G. (2020). *L'école maternelle de la performance enfantine*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16366>
- Lesage, C., & Masson, M. (2005). *La période de familiarisation*. Fraje asbl.

- Leseman, P. (2009). The impact of high quality education and *care* on the development of young children: Review of the literature. In European Commission (Ed.), *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities* (pp. 17-50). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency P9 Eurydice.
- Little, M. H., & Cohen-Vogel, L. (2016). Too much too soon? An analysis of the discourses used by policy advocates in the debate over kindergarten. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 106. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2293>
- Löfgren, H. 2015. A Noisy Silence about *Care*: Swedish Preschool Teachers' Talk about Documentation. *Early Years* 36(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1062744>
- Love, J. M., Logue, M. E., Trudeau, J. V., & Thayer, K. (1992). *Transitions to kindergarten in American schools* (Contract No. LC 88089001). Department of Education.
- Mangez, E., Joseph, M., Delvaux, B. (2002). *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation.* CERISIS : UCL. <http://hdl.handle.net/2078.1/71518>
- Manni, G. (Ed.). (2002). *Accueillir les tout-petits, oser la qualité : Un référentiel psycho-pédagogique pour des milieux d'accueil de qualité.* Bruxelles, Belgique: ONE -Fonds Houtman.
- Mansillon, J.-M. (2011). La pédagogie Freinet, il est temps. *Le Nouvel Educateur*, 203, 6-7.
- 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.* Érès.

- Maubant, Ph., & Leclerc, C. (2008). Le Partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat école-famille ; origines d'un malentendu. In G. Pithon, C. Asdih & S. Larivée (Eds.), *Construire une communauté éducative* (pp. 23-36). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.pitho.2008.01.0023>
- Maulini O. et Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini et C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (p.147-168). Bruxelles : De Boeck.
- Meleis, A. I. (2010). *Transitions Theory: Middle Range and Situation Specific Theories in Nursing Research and Practice*. Springer Publishing Company.
- Melhuish, E., K. Ereky-Stevens, K. Petrogiannis, A. Ariescu, E. Penderi, K. Rentzou, A. Tawell, P. Leseman, & M. Broekhuisen. (2015). *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on child development*. WP4. http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4__1_review_of_effects_of_ecec.pdf.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. Alliance for Childhood..
- Moreau, A. C., Ruel, J., & April, J. (2009). Des moments importants : les transitions au préscolaire. *Revue préscolaire*, 47(2), 17-19.
- 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), 343-351. <https://doi.org/10.1177/1463949116661126>
- Mouvement Réformateur. (2023, janvier). *Diminuer l'âge légal de l'obligation scolaire de 5 à 3 ans pour lutter contre les*

- inégalités sociales et l'échec scolaire.*
<https://www.mr.be/diminuer-lage-legal-de-lobligation-scolaire-de-5-a-3-ans-pour-lutter-contre-les-inegalites-sociales-et-lechec-scolaire/>
- Musatti, T., Giovannini, D., Picchio, M., Mayer, S., & Di Giandomenico, I. (2023). *Vivre ensemble, découvrir ensemble.* Peter Lang Verlag. <https://doi.org/10.3726/b21189>
- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels : trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 13-16.
- Nores, M., & Barnett, W. S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29(2), 271–282. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.09.001>
- OCDE. (2001). *Petite enfance, grands défis : Éducation et structures d'accueil.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264292826-fr>
- OCDE. (2007). *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264035485-fr>
- OCDE. (2012). *Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264167025-fr>
- OCDE. (2015). *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264246171-fr>
- OCDE. (2018). *Petite enfance, grands défis 2017 : Les indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300491-fr>

- OCDE. (2021). *Petite enfance, grands défis VI : Soutenir des interactions constructives dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/71b52184-fr>
- Ogay, T. (2017). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles ? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39, 337-350. <http://doc.rero.ch/record/308916>
- Olivier de Sardan, J-P. (2008). *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation Socio-anthropologiques*. Academia Bruylant.
- ONE. (2015). Préparer le premier accueil ... la période de familiarisation. *Flash Accueil*, 27, 2-5. Bruxelles : ONE.
- ONE. (2022). Rapport d'activité 2022 - L'ONE en chiffre. ONE
- Paquette, A., Lehrer, J. & Bigras, N. (2016). L'image de l'enfant de l'approche Reggio Emilia et du programme éducatif Accueillir la petite enfance du Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 7(2), 89-96.
- Payet, J.-P., & Deshayes, F. (2019). 'And what language do you speak at home?' Ethnocentrism and cultural openness in teacher-parent interactions in disadvantaged and ethnically segregated schools. *Ethnography and Education*, 14(3), 344-359. <https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1584537>
- Payet, J.-P., & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Éducation et sociétés*, 34(2), 55-70. <https://doi.org/10.3917/es.034.0055>

- Peleman, B. (2023). *Unsilencing multilingualism: supporting professionals in early childhood education and care*. Ghent University. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Ghent, Belgium.
- Pepper, S.C. (1942). World Hypotheses: A Rejoinder. *The Philosophical Review* 52(6), 602-604. <https://www.jstor.org/stable/2181262>
- Perrenoud, P. (1994). Ce que l'école fait aux familles : Inventaire. Dans C. Montandon & P. Perrenoud (Eds.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* (pp. 49-87). Peter Lang.
- Perez-Roux, T. (2016). Insertion professionnelle des enseignants et construction identitaire à l'épreuve du métier. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 21, 95-115. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01716249>
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2018). École et précarité familiale : quelles frontières invisibles entre parents et enseignants ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), 25-43. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0025>
- Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school*. Wellington: Ministry of Education.
- Petriwskyj, A. (2010). Diversity and inclusion in the early years. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), p. 195-212.
- Petriwskyj, A. (2014). Critical theory and inclusive transitions to school. Dans B. Perry, S. Dockett et A. Petriwskyj (dir.), *Transitions to school: International research, policy and practice* (p. 201-218). Springer.

- Pianta, R.C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families & schools*. Brookes.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, Pre-K*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- 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. (2016). L'accompagnement curriculaire : un *care* professionnel ? In S. Rayna & G. Brougère (Eds.), *Le care dans l'éducation préscolaire* (pp. 157-174). Peter Lang.
- Pirard, F. (2019). Faire place à une approche globale de l'enfant. Dans Fondation Roi Baudouin, *Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité* (pp. 41-54). <http://hdl.handle.net/2268/225088>
- Pirard, F., Crepin, 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. In S. Rayna & P. Garnier (Eds.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec* (pp. 81-100). Bruxelles, Belgium : P.I.E. Peter Lang. doi:10.3726/b11139
- Pirard, F. (2021). La(les) recherche(s) en éducation à la petite enfance et la pratique. In J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron, & I. Laurin (Eds.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications*. Presses de l'Université du Québec.
- Pirard, F., Rayna, S., & Brougère, G. (Eds.). (2021). *Voyager en petites enfances. Apprendre et changer*. Toulouse, Erès. <https://hdl.handle.net/2268/257747>

- Pirard, F., Crépin, F., Morgante, A., Housen, M. (2017). Le vécu de parents à l'entrée à l'école maternelle en Fédération Wallonie Bruxelles. In S. Rayna et P. Garnier (dir.) *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec* (p. 81-101). Peter Lang. <http://hdl.handle.net/2268/211410>
- Pirard, F., Sharmahd, N., Van Laere, K., Peleman, B., Reinertz, C., & Backers, J. (2024). *Belgium – ECEC Workforce Profile*. (Pamela Oberhuemer and Inge Schreyer). SEEPRO-R, State Institute of Early Childhood Research and Media Literacy. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/315978>.
- Plaisance, E. (2020). Préface. Dans G. Leroy, *L'école maternelle de la performance enfantine* p.9-14. Peter Lang.
- Popkewitz, T.S. (2003). Governing the Child and Pedagogicalization of the Parent. In M.N. Bloch, K. Holmlund, I. Moqvist & T.S. Popkewitz (eds) *Governing Children, Families, and Education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-137-08023-3_2
- Pramling-Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2009). Play and learning in Swedish early childhood education. In I. Pramling-Samuelsson & M. Fler (Eds), *Play and learning in early childhood settings: International perspectives* (Vol. 1), 135-154. Springer Netherlands.
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1999). Beginning school for children at risk. In R. C. Pianta, M. J. Cox (dir.), *The Transition to Kindergarten* (pp. 217-252). Brookes.
- Rayna, S., Rubio, M. & Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.scheu.2010.01>

- 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*(5), 491-511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Roelens, C. (2023). Le concept d'élève peut-il échapper au maximalisme moral ? Éthique en éducation et en formation, (14), 26–45. <https://doi.org/10.7202/1106124ar>
- 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*, 17-32.
- 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.
- Royen, E., Housen, M., & Pirard, F. (2020). *Soutenir une première transition scolaire de qualité en FW-B : Des principes directeurs*. Université de Liège.
- Royen, E., Housen, M., Genette, C., & Pirard, F. (2022). *Le partenariat écoles-familles lors de la transition vers l'école maternelle : Outil de réflexion*. Université de Liège.
- 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.
- Russell, J. L. (2011). From Child's Garden to Academic Press: The Role of Shifting Institutional Logics in Redefining Kindergarten Education. *American Educational Research Journal*, 48(2), 236–267. <http://www.jstor.org/stable/27975289>
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Kontu, E., et al. (2011). "The Role of Parental Involvement in the Functioning of Open Daycare Centres: Insights from the Finnish Childcare System". *Early Child Development and Care*, 181(3-4), 489-504.
- Saussez, F. (2022). Science et autorité dans le champ de la recherche en éducation au temps de l'*Evidence-Based Practice and Policy* : Qui est en droit de préconiser des pratiques pédagogiques au personnel enseignant ? *Éducation & didactique*, 16, 165-182. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.10417>
- Saussez, F. et Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'Éducation Basée sur la Preuve. *Revue Française de Pédagogie*, 168, 111-136.
- Schön, D.A. (1988). Coaching reflective teaching. In P.P. Grimmet & G.L. Erickson (dir.), *Reflection in teacher education* (p. 19-29). Pacific Educational Press, University of British Columbia.
- 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.

- Sellenet, C. (2008). Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. *Vie sociale*, 2(2), 15-30. <https://doi.org/10.3917/vsoc.082.0015>
- Sellenet, C. (2013). Un voyage découverte. *L'école des parents*, 600, 30-35. <https://doi.org/10.3917/epar.600.0030>
- Sharmahd, N., Peeters, J., Van Laere, K., Vonta, T., De Kimpe, C., Brajković, S., Contini, L., Giovannini, D. (2017a). Transforming European ECEC services and primary schools into professional learning communities: Drivers, barriers and ways forward. *Analytical report. Publications Office of European Union*. <https://doi.org/10.2766/74332>
- Sharmahd, N., & Pirard, F. (2017b). Relation professionnel-le-s/familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans : risques et potentiels des incertitudes. *Revue Internationale de l'Education Familiale*, 42, 155-172.
- Simpson, A. (2019). The evidential basis of "evidence-based education": an introduction to the special issue. *Educational Research and Evaluation*, 25(1-2), 1-6.
- Sproule, L., Walsh, G. & McGuinness, C. (2019). More than 'just play': picking out three dimensions of a balanced early years pedagogy. *International Journal of Early Years Education*, 27(4), 409-422, <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1628011>
- Stipek, D. (2006). Accountability in Early Childhood: No Easy Answers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1), 3-14.
- Terraz, T. (2016). Le *care* en éducation et la posture éthique de l'enseignant : une place pour la valeur-attitude altruisme ? *Éducation et Socialisation*, 40. <https://doi.org/10.4000/edso.1526>

- Thin, D. (2005). Les familles populaires sous l’emprise des logiques éducatives dominantes à travers la scolarisation. *Carnets de bord*, 10, 67-78.
- Tobbell, J. & O’Donnell, V.L. (2005). Theorising educational transitions: Communities, practice and participation. Paper presented at the Socio-Cultural Theory in Educational Research and Practice Conference, Manchester: UK. http://eprints.hud.ac.uk/7743/1/tobbell_odonnell.pdf
- Tudge, J.R.H. (2008). *The Everyday Lives of Young Children: Culture, Class, and Child Rearing in Diverse Societies*. New York, Cambridge University Press.
- Tudge, J., Doucet, F., Odero, D., Sperb, T., Piccinini, C., & Lopes, R. (2006). A window into different cultural worlds: Young children’s everyday activities in the United States, Kenya, and Brazil. *Child Development. Special Issue on Race, Ethnicity, and Culture in Child Development*, 77(5), 1447-1468.
- Tudge, J. R. H., Freitas, L. B. L., & Doucet, F. (2012). The transition to school: Reflections from a contextualist perspective. In *Educational Theories, Cultures and Learning: A Critical Perspective* (pp. 117-133). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203379417>
- Urban, M., Vandebroek, M., Van Laere, K., Lazzari, A. & Peeters, J. (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education* 47(4), 508–526.
- Vandebroek, M. (2017). Introduction : constructions of truth in early childhood education : A history of the present abuse of neurosciences. In *Constructions of neuroscience in early childhood education* (pp. 5–26). Routledge.

- Vandenbroeck, M. (2018). L diversité dans les services à la petite enfance. Dans J. Bennett (Ed), *Services à la petite enfance – Éducation et accueil des jeunes enfants* (pp. 66-72). Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. <https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/complet/services-la-petite-enfance-education-et-accueil-des-jeunes-enfants>
- Vandenbroeck, M. (2021). Les lieux d'accueil et d'éducation des jeunes enfants qui peuvent faire la différence. Dans : C. Zaouche-Gaudron (éd.), *Espaces de socialisation extrafamiliale dans la petite enfance* (pp. 33-54). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.zaouc.2021.01.0033>
- Vandenbroeck, M., Coussée, F., & Bradt, L. (2010). The Social And Political Construction Of Early Childhood Education. *British Journal of Educational Studies*, 58(2), 139–153. <https://doi.org/10.1080/00071001003752237>
- Vandenbroeck, M., Coussee, F., Bradt, L., & Roose, R. (2011). Diversity in Early Childhood Education : a matter of social pedagogical embarrassment. In C. Cameron & P. Moss (Eds.), *Social pedagogy and working with children and young people. Where care and education meet* (pp.53-67). Jessica Kingsley Publishers.
- Vandenbroeck, M., & Humblet, P. (2007). Sauver l'enfant pour sauver le monde : Le "care" et la (re)construction de problèmes sociaux. Dans G. Brougère (dir), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 189–206). Peter Lang.
- Vandenbroeck, M., Peeters, J., Urban, M. & Lazzari, A. (2016). Introduction. In M. Vandenbroeck, M., M. Urban & J. Peeters (Eds), *Pathways to Professionalism in Early Childhood Education and Care* (pp.1-15). Routledge.

- Van Laere, K., Roets, G., & Vandenbroeck, M. (2019). The controversy of Ravza's pacifier: In search of embodied *care* in preschool education. In R. Langford (Ed.), *Theorizing feminist ethics of care in early childhood practice: Possibilities and dangers* (pp. 163–184). Bloomsbury Academic Press. <https://doi.org/10.5040/9781350067509.ch-009>
- Van Laere, K., & Vandenbroeck, M. (2017). Early learning in preschool: meaningful and inclusive for all? Exploring perspectives of migrant parents and staff. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(2), 243–257. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1288017>
- Van Laere, K., Vandenbroeck, M., Roets, G., & Peeters, J. (2014). Challenging the feminisation of the workforce: rethinking the mind–body dualism in early childhood education and care. *GENDER AND EDUCATION*, 26(3), 232–245. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.901721>
- Van Laere, K. (2017). Conceptualisations of *care* and education in early childhood education and *care*. Thesis, University of Ghent.
- Van Laere, K., & Boudry, C. (2019). Enabling well-being and participation of children and families living in poverty during transition periods across home, *childcare* and kindergarten. Case study Belgium. VBJK. <https://doi.org/10.6092/UNIBO/AMSACTA/6222>
- Van Santbergen, R. (1981). Les enseignements gardien, primaire, moyen et normal (XIXe et XXe siècles). Survol wallon de figures, d'idées, de faits et de tendances. *La Wallonie, le pays et les hommes*, IV, 285-296.
- Vermersch, P. (2018). L'entretien d'explicitation. *Perspectives*, 64-70.
- Vloet, K. (2009). Career learning and teachers' professional identity: Narratives in dialogue. In M. Kuijpers & F. Meijers (Eds.), *Career*

learning. Research and practice in education (pp. 69-83).
Euroguidance Nederland

