

Marie Housen et Florence Pirard

**Accueillir de jeunes enfants à l'école maternelle:
une transition professionnelle pour les enseignantes ?**

Résumé

Ce chapitre explore les tensions identitaires vécues par les enseignantes en classe d'accueil en Fédération Wallonie-Bruxelles, confrontées aux enjeux d'éducation et de *care*. À partir d'une analyse des prescrits de formation, d'entretiens avec des professionnelles et d'observations de terrain, il montre comment cette classe peu investie en formation initiale peut devenir un espace de transition professionnelle non anticipé. Dans ce contexte, les enseignantes développent des stratégies d'adaptation pour atténuer les tensions identitaires liées à la classe d'accueil, telles que la collaboration avec les milieux d'accueil ou l'engagement dans des pédagogies actives. Ce chapitre souligne la nécessité de repenser la formation initiale et continue des enseignantes, en intégrant les dimensions de *care* et d'éducation. Il propose ainsi une réflexion sur une approche plus intégrée de la formation, où enseignantes et autres professionnelles de la petite enfance seraient formées aux métiers de l'*educare*.

Abstract

This chapter examines the identity tensions experienced by teachers in early childhood classrooms in the Wallonia-Brussels Federation, as they navigate the dual challenges of education and care. Drawing on an analysis of training guidelines, interviews with professionals, and field observations, it highlights how these classes – underrepresented in initial teacher training – can become an unanticipated space of professional transition. In this context, teachers develop adaptive strategies to mitigate identity tensions, such as collaborating with childcare centers or engaging in active pedagogies. The chapter underscores the need to rethink initial and continuing teacher training, fully integrating dimensions of care and education. It thus invites reflection on a more integrated approach to training early childhood professionals, where teachers and childcare workers are prepared for educate professions.

Introduction

L'entrée à l'école maternelle constitue un processus clé, non seulement pour les enfants et leurs parents, mais aussi pour les enseignantes qui accueillent les plus jeunes enfants du système scolaire (OCDE, 2007). Ce processus est particulièrement marqué en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), où l'offre des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) est divisée, créant une séparation institutionnelle entre les milieux d'accueil et les écoles maternelles (Pirard, 2016), ainsi qu'une dichotomie structurelle entre, *care* et éducation (Kaga et al., 2010). Cette séparation affecte la manière dont les enseignantes perçoivent et vivent leur rôle au quotidien (Housen et al., 2024) et complique le développement d'une approche holistique, pourtant recommandée par les instances internationales (*European Commission*, 2018). Sur le terrain, la distinction reste marquée entre les activités d'apprentissage, sous la responsabilité des enseignantes, et les activités de soin, généralement attribuées aux professionnelles de la petite enfance, lorsque leur présence est prévue (Housen et al., 2024 ; Van Laere, 2017). Cette division limite le développement de pratiques partagées et l'émergence d'une culture professionnelle commune. Dans ce contexte, à l'instar de leurs homologues français (Garnier et Brougère, 2017), les enseignantes responsables des plus jeunes enfants se trouvent prises entre deux exigences : d'une part, les missions de « scolariser » et, d'autre part, celles de « prendre soin », ce qui engendre un malaise professionnel et des tensions identitaires. Elles affirment ainsi ne pas exercer leur « vrai métier : enseigner » (Housen et al., 2024).

Ce chapitre s'inscrit dans un courant critique qui interroge les effets d'une scolarisation précoce axée principalement sur les apprentissages formels, au détriment d'une approche plus holistique de l'éducation (Moss, 2016) intégrant le *care* à l'école maternelle (Rayna et Brougère, 2016). Il examine les implications identitaires pour les enseignantes, prises entre les injonctions institutionnelles à scolariser et les besoins spécifiques des jeunes enfants. S'appuyant sur les résultats d'une recherche doctorale portant sur les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle (Housen, 2024), ce chapitre propose des clés d'analyse pour mieux comprendre les tensions identitaires vécues par les enseignantes en classe d'accueil¹. Ce niveau scolaire constitue probablement un contexte où les tensions entre l'éducation et le *care* se manifestent de manière particulièrement saillante, dans la mesure où l'âge des enfants rend leurs besoins de *care* plus immédiats et a priori difficilement contournables. Il est également perçu par les enseignantes comme un espace pour lequel elles se sentent insuffisamment formées. Bien qu'officiellement intégré à leur formation et à leurs responsabilités, l'enseignement en classe d'accueil devient, de facto, une transition professionnelle (Perez-Roux, 2014). Ce chapitre vise ainsi à éclairer en quoi cet environnement constitue un espace de redéfinition professionnelle, où les enseignantes doivent ajuster leurs pratiques et redéfinir leur image du métier face à des attentes vécues comme contradictoires.

Dans un premier point théorique, ce chapitre examine comment la notion de transition professionnelle, mobilisée à travers le modèle de la triple transaction de Perez-Roux (2011), permet d'éclairer les dynamiques identitaires des enseignantes en classe d'accueil, confrontées aux tensions entre les exigences institutionnelles et les besoins spécifiques des jeunes enfants. Ce cadre est ensuite replacé dans le système éducatif de la FWB, en précisant l'organisation du secteur de l'EAJE et la place qu'occupe la classe d'accueil. La présentation des résultats s'articule autour de quatre axes, chacun apportant un éclairage sur ces dynamiques identitaires. Le premier axe, fondé sur une analyse des prescrits de la formation initiale, examine dans quelle mesure celle-ci prépare les étudiantes et étudiants à la prise en charge des enfants en classe d'accueil, et quelle place elle accorde au *care*. Le deuxième axe s'intéresse à la fonction attribuée aux stages en classe d'accueil au cours de la formation initiale, en tenant compte des expériences de formateurs et formatrices d'enseignantes. Les deux derniers axes analysent les stratégies mises en place par les enseignantes pour gérer les tensions identitaires et intégrer le *care* dans leur approche éducative :

¹ En FWB, la classe d'accueil est destinée aux enfants âgés de deux ans et demi. Les modalités de regroupement varient, mais, dans 60 % des cas, elle accueille à la fois ces jeunes enfants entrant dans le système scolaire et ceux de première maternelle.

- la collaboration avec les milieux d'accueil des jeunes enfants, dans une perspective de transition verticale ;
- le travail au sein d'écoles à pédagogies actives, comme alternative permettant d'articuler l'éducation et le soin.

Enfin, ce chapitre se conclut par une discussion mettant en perspective ces résultats et ouvrant une réflexion sur l'évolution de la formation des enseignantes en maternelle.

Une dynamique identitaire en construction et en tension

Les dynamiques identitaires des enseignantes sont des processus complexes et évolutifs, influencés par divers facteurs. Avant même leur formation, les futures enseignantes développent une image préconçue du métier, fondée sur leurs expériences personnelles et leurs trajectoires de vie (Dubar, 2000). Cette conception initiale est ensuite façonnée par la formation initiale, notamment à travers les stages, puis par les expériences professionnelles subséquentes (Beckers et al., 2003) ainsi que par leurs vécus personnels et familiaux (Pérez, 2016 ; Barbier, 2020).

Dans ce contexte, la notion de transition professionnelle (Perez-Roux, 2014) constitue un cadre d'analyse pertinent pour comprendre les périodes de changement ou de réajustement identitaire vécues par les enseignantes. Cette transition, caractérisée par des ruptures et des continuités, ne se limite pas à un simple ajustement des pratiques, mais implique une redéfinition profonde de l'identité professionnelle (Perez-Roux, 2014) et la mise en œuvre de stratégies d'adaptation (Balleux et Perez-Roux, 2013). Dans ce processus, les enseignantes jouent un rôle actif, transformant ces moments de transition en opportunités de développement professionnel ou de réaffirmation de leurs valeurs fondamentales (Dupuy et Le Blanc, 2001).

Pour mieux appréhender ces processus de transition et de redéfinition identitaire, Perez-Roux (2011) propose le modèle de la triple transaction : biographique, relationnelle et intégrative. La transaction biographique concerne la continuité et le changement dans le parcours professionnel des enseignantes. Celles-ci cherchent à maintenir une cohérence identitaire tout en s'adaptant aux nouvelles réalités du terrain. Cet ajustement progressif leur permet de « faire avec » les contraintes et les opportunités rencontrées, sans remettre fondamentalement en question leur identité professionnelle. La transaction

relationnelle repose sur l'image que l'individu se construit en interaction avec les attentes des autres. Pour les enseignantes, ces attentes, souvent multiples et parfois contradictoires – émanant des prescriptions institutionnelles, de la direction, des collègues et des parents – peuvent générer des tensions identitaires. Elles nécessitent alors des ajustements pour concilier leur identité engagée (ce qu'elles font), leur identité assignée (ce que les autres attendent d'elles) et leur identité désirée (ce qu'elles aimeraient être) (Bajoit, 2009). La transaction intégrative implique un processus de réajustement des valeurs et des priorités professionnelles. Dans le contexte de la classe d'accueil, cela signifie souvent trouver un équilibre entre des valeurs initialement centrées sur l'instruction et les exigences liées au *care* (Housen, 2024). Ce processus contribue activement à l'évolution de l'identité professionnelle des enseignantes, en influençant la perception qu'elles ont d'elles-mêmes et de leur métier (Perez-Roux, 2011).

Ce modèle de la triple transaction offre un cadre pertinent pour analyser les dynamiques identitaires des enseignantes, particulièrement dans le contexte de la classe d'accueil. Il met en lumière la manière dont les tensions entre les attentes institutionnelles, axées sur l'instruction, et les besoins spécifiques des jeunes enfants peuvent être vécues comme une forme de transition professionnelle non anticipée. Cette perspective interroge l'adéquation de la formation initiale des enseignantes ainsi que la structure du système éducatif. Si certaines enseignantes perçoivent cette expérience comme une opportunité de développement professionnel, pour d'autres, elle représente une étape transitoire qu'elles souhaitent dépasser. Comme l'exprime une enseignante: «Ils sont trop petits pour moi. Je ne sais pas leur enseigner grand-chose, et pourtant, c'est ce que je suis censée faire». Ce sentiment de décalage illustre le désir de certaines enseignantes d'accéder rapidement à des classes de niveaux supérieurs, où elles estiment pouvoir exercer leur «vrai métier» d'enseignante. Cette situation invite ainsi à une réflexion sur l'adéquation de la formation initiale avec les réalités de tous les niveaux d'enseignement.

Un contexte institutionnel divisé

En FWB, l'organisation des services de l'EAJE repose sur un modèle divisé (Pirard et al., 2024). D'un côté, les services destinés aux enfants de 0 à 3 ans relèvent de l'Office de la Naissance et de l'Enfance. De l'autre, dès l'âge de deux ans et demi, les enfants peuvent être accueillis dans les écoles maternelles, sous la gestion du ministère de l'Enseignement. Bien que l'école ne soit obligatoire qu'à partir de 5 ans, 90 % des enfants sont inscrits dès l'âge de 3 ans en maternelle (FWB, 2023). L'école maternelle en FWB comprend

ainsi la classe d'accueil, suivie de trois années de maternelle, dont la dernière est obligatoire. L'unique critère d'admission est l'âge. La classe d'accueil est généralement encadrée par une enseignante, parfois accompagnée d'une puéricultrice². Cette dernière peut être affectée à plein temps dans une classe ou intervenir de manière « volante » entre plusieurs classes.

La FWB est marquée par une double réforme qui concerne notamment la formation initiale des professionnelles de l'EAJE (Pirard et al., 2024). D'une part, depuis septembre 2023, une formation de l'enseignement supérieur (niveau 6 du ISCED) a été créée pour former les professionnelles de la petite enfance, en complément des formations existantes de niveau ISCED 4. D'autre part, dans le cadre des réformes initiées par le « Pacte pour un enseignement d'excellence » – un processus systémique engagé depuis 2015 visant à améliorer la qualité de l'enseignement – la formation initiale des enseignantes a été prolongée à 4 ans, aboutissant à un diplôme de master (niveau 7 du ISCED). Cependant, ces réformes ont été mises en place séparément, sans concertation entre les secteurs de l'EAJE, illustrant la persistance de la division institutionnelle et soulevant la question d'une transition entre ces services, laissée à l'initiative des professionnelles (Housen, 2024).

Ces évolutions s'inscrivent dans une tendance internationale à la scolarisation précoce, perceptible également en FWB (Housen, 2024), et caractérisée par une focalisation sur les résultats scolaires et les compétences mesurables dès le plus jeune âge (OCDE, 2017 ; Kaga et al., 2010). Cette approche, qui priorise les apprentissages formels, risque de reléguer au second plan les dimensions relationnelles et affectives, pourtant essentielles au développement des jeunes enfants. Elle pourrait ainsi aller à l'encontre d'une approche holistique de l'éducation, pourtant évoquée dans le référentiel de compétences (FWB, 2020).

Méthodologie

Ce chapitre s'appuie sur une recherche doctorale, adoptant une approche mixte, intégrant trois études complémentaires, financées par le ministère de l'Éducation de la FWB entre 2018 et 2022. La première étude, basée sur un questionnaire administré à un échantillon représentatif de quatre cent vingt-trois établissements (directions, enseignantes et puéricultrices), dresse un

² En FWB, les puéricultrices sont des professionnelles de la petite enfance formées pour travailler dans des lieux d'accueil 0-3 ans ou à l'école maternelle.

état des lieux des pratiques de transition rapportées lors de l'entrée à l'école maternelle (Housen, 2019). Cette étude quantitative est complétée par deux études qualitatives, fondées sur des observations non participantes et des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2011), menés dans quatre contextes scolaires, impliquant douze professionnelles (enseignantes, assistantes, directions et accueillante extrascolaire). Afin d'approfondir les premières analyses, des entretiens complémentaires ont été réalisés avec neuf autres professionnelles, sélectionnées en fonction de thématiques spécifiques telles que la pédagogie active, les pratiques post-COVID et la collaboration avec les assistantes. Au total, vingt-quatre professionnelles ont été rencontrées, incluant des enseignantes, assistantes, directions, accueillantes extrascolaires, psychopédagogues. Enfin, une analyse des prescrits a été réalisée, tenant compte de l'évolution des décrets régissant la formation initiale en FWB (2000, 2001, 2019) ainsi que des directives institutionnelles. Les matériaux recueillis ont été analysés selon la méthode de théorisation ancrée (Lejeune, 2019).

Ce chapitre s'appuie principalement sur les observations et les entretiens, en portant une attention particulière aux cas d'exception témoignant d'approches alternatives possibles.

Affirmation d'une identité enseignante : la place des spécificités de l'EAJE en formation

Les tensions identitaires vécues par les enseignantes en classe d'accueil peuvent être éclairées à travers l'analyse des cadres réglementaires relatifs à leur métier et à leur formation initiale. Le décret de 2019 (FWB, 2019), qui s'inscrit dans la continuité des décrets de 2000 et 2001 (FWB, 2000 ; FWB, 2001), promeut une vision uniforme de la formation des enseignantes. Il introduit notamment une désignation générique des titres : « instituteur maternel » devient ainsi « enseignant section 1 », chaque section étant identifiée par un chiffre correspondant au niveau d'enseignement. Cette uniformisation vise à renforcer une identité professionnelle commune, mais soulève des questions quant à la reconnaissance des spécificités propres à chaque niveau, en particulier pour les enseignantes de la section 1, qui prennent en charge les plus jeunes enfants.

En parallèle, le décret introduit un mécanisme de tuilage, encourageant la collaboration entre les enseignantes des différentes sections (FWB, 2019). Ce système permet aux enseignantes des sections 2 et 3 de couvrir

des niveaux d'enseignement inférieur. Concrètement, les enseignantes de la section 2 peuvent enseigner dès la troisième maternelle, tandis que celles de la section 3 peuvent intervenir dès la sixième primaire. À l'inverse, les enseignantes de la section 1 (préscolaire) peuvent désormais enseigner jusqu'aux deux premières années du primaire, élargissant ainsi leur champ d'intervention vers le niveau supérieur. Toutefois, ce mécanisme ne s'étend pas aux structures d'accueil précédant l'école maternelle, reflétant ainsi la division institutionnelle persistante en FWB. L'absence de cadre structurel pour favoriser la collaboration avec ces milieux d'accueil, pourtant porteurs d'une fonction éducative, souligne le manque d'articulation entre les services de l'EAJE. Dans un contexte marqué par une scolarisation précoce et l'absence de lien formalisé avec les services de la petite enfance, ce « tuilage » pourrait contribuer à l'assimilation des codes de l'enseignement primaire dans les classes maternelles, renforçant ainsi une approche centrée sur les apprentissages formels au détriment d'une vision plus holistique du développement de l'enfant.

Par ailleurs, le décret (FWB, 2019) alloue cent crédits sur deux cent quarante à la formation disciplinaire. L'importance accordée aux disciplines limite ainsi l'espace destiné à d'autres dimensions du métier d'enseignant, telles que la pédagogie, les sciences humaines et sociales, ainsi que celles liées au *care* et aux compétences relationnelles. En privilégiant les apprentissages disciplinaires et en encourageant une continuité avec l'enseignement primaire, ces réformes pourraient influencer l'identité professionnelle enseignante vers une approche davantage axée sur l'instruction, au détriment d'une vision holistique de l'éducation.

De leur côté, les formations continues sont organisées autour de dix-neuf orientations stratégiques, parmi lesquelles une seule, intitulée « Développer un climat scolaire positif », est spécifiquement réservée aux compétences relationnelles. Cette focalisation pourrait restreindre les opportunités de formations externes et diminuer l'intérêt des enseignantes pour ces compétences. De plus, les enseignantes maternelles sont soumises à une pression implicite qui les incite à privilégier des formations centrées sur les apprentissages scolaires, jugées plus valorisées par l'institution. Cette tendance est particulièrement marquée dans les formations mixtes qui réunissent les enseignantes du maternel et du primaire, où les préoccupations du primaire prennent généralement le pas sur celles du préscolaire. Par ailleurs, les enseignantes doivent justifier leurs choix de formation auprès de directions majoritairement issues du secteur primaire, qui valorisent davantage les formations axées sur les apprentissages scolaires. Ce cadre

institutionnel envoie le message que le *care* est une dimension secondaire de l'enseignement, ce qui peut décourager celles qui souhaiteraient s'y intéresser. En conséquence, choisir de favoriser le développement du *care* et des compétences relationnelles exige une certaine assurance et peut donner aux enseignantes concernées le sentiment d'être en porte-à-faux avec les attentes institutionnelles.

Stages en classe d'accueil : ressource ou contrainte ?

Les choix posés par les formateurs et formatrices dans la formation initiale des enseignantes témoignent d'une approche prudente concernant les stages des étudiantes en classes d'accueil. Justin, un des psychopédagogues rencontrés, explique :

« Parce que le premier stage qui est en première année souvent on essaye de faire en sorte que l'étudiant aille vers un milieu qu'il connaît. Parfois, ils tombent en classe d'accueil, ça c'est vrai, mais l'idéal c'est évidemment qu'ils n'y aillent pas tout de suite simplement parce qu'ils doivent prendre en charge la moitié des activités or quand tous les après-midi ils [les enfants] sont en sieste ben ils voient moins d'enfants acteurs. Et la deuxième chose, c'est parce que c'est vraiment un univers particulier la classe d'accueil et donc du coup il faut donner beaucoup plus de place au *care*. »

Justin met en évidence les spécificités de la classe d'accueil sans relever que celles-ci peuvent également être présentes, à des degrés divers, dans les autres niveaux d'enseignement. Sa stratégie consiste à retarder l'exposition des étudiantes à ces environnements dès les premières étapes de leur formation, estimant que « ça peut être assez violent pour de jeunes enseignantes qui débarquent en classe d'accueil [...] donc je pense que c'est aussi pour les protéger ».

Cette « violence » fait référence au choc que pourraient ressentir les étudiantes lors de leur stage en classe d'accueil, un environnement parfois très éloigné de l'image idéalisée qu'elles se font de leur futur métier. Cette volonté de « protéger les étudiantes » met en lumière un dilemme dans la formation initiale. D'un côté, ces classes d'accueil peuvent offrir une confrontation précoce et intense aux réalités du métier d'enseignant, souvent en décalage avec les représentations des étudiantes. D'un autre côté, il s'agit de prendre en compte les conditions parfois difficiles de ces classes, qui pourraient non seulement les déstabiliser, mais aussi potentiellement les dissuader de

poursuivre leur formation. Sans nier l'intérêt des classes d'accueil comme lieu de stage, Justin considère qu'une exposition trop précoce pourrait «braquer» les étudiantes contre un aspect du métier qui, bien que réel, ne représente pas l'intégralité de l'univers préscolaire, notamment en ce qui concerne les conditions d'accueil. Selon lui, il serait préférable d'introduire progressivement les étudiantes à la diversité des contextes éducatifs, y compris les défis particuliers de la classe d'accueil, tout en veillant à ce qu'elles aient d'abord l'occasion de se familiariser avec des environnements moins déstabilisants. Toutefois, limiter l'accès précoce des futures enseignantes aux expériences formatrices de la classe d'accueil ne risque-t-il pas de freiner l'acquisition d'une vision holistique du métier, intégrant à la fois le *care* et l'éducation dès les premières étapes de la formation ?

Collaboration interprofessionnelle : des initiatives porteuses

Dans le système éducatif de la FWB, les collaborations entre les écoles maternelles et les milieux d'accueil restent exceptionnelles, même lorsque ces structures partagent une proximité géographique ou institutionnelle (par exemple, lorsqu'elles relèvent du même pouvoir organisateur) (Housen et al., 2019). Les interactions entre ces deux univers professionnels sont rares et se limitent souvent à des situations spécifiques, telles que l'accueil d'enfants en situation de handicap ou de placement (Housen et al., 2020). Cette faible coopération reflète la structuration divisée de l'offre de services de l'EAJE, où les différents niveaux d'éducation fonctionnent de manière isolée, réduisant ainsi les opportunités de collaboration.

Pourtant, certaines initiatives portées par des enseignantes (Housen, 2024) montrent que la collaboration entre les professionnelles des écoles maternelles et des milieux d'accueil peut être un levier important pour le développement professionnel. C'est le cas de Valentine, enseignante en classe d'accueil, qui a exprimé un manque dans sa formation initiale, notamment en ce qui concerne l'accueil et l'éducation de très jeunes enfants et de leurs familles. Face à ce sentiment d'inadéquation, elle a pris l'initiative à la fois de visiter une crèche voisine afin d'observer et de s'inspirer des pratiques d'accueil et de soin. Parallèlement, elle a suivi des formations continues auprès d'organismes dévolus au secteur de la petite enfance afin d'acquérir des compétences plus adaptées aux réalités de l'EAJE. 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. Ces expériences ont non seulement renforcé sa compréhension des besoins spécifiques des jeunes enfants, mais aussi contribué à redéfinir son image du métier.

En prenant volontairement l'initiative de combler les lacunes qu'elle identifie dans sa formation initiale, elle illustre comment le passage d'une situation subie à un engagement personnel actif contribue à apaiser certaines tensions et à redéfinir son identité professionnelle. Son expérience soulève des interrogations sur les politiques publiques, en particulier sur l'insuffisance de formations continues adaptées à l'accueil des jeunes enfants, qui oblige les enseignantes à rechercher par elles-mêmes des compléments de formation.

Le potentiel de ces collaborations ne va pas de soi. Il est entravé, notamment, par l'absence d'interactions organisées avec les milieux d'accueil dans la formation initiale des enseignantes, contrairement à celle des puéricultrices, qui inclut des stages tant en milieu d'accueil qu'en école maternelle. Cette situation contribue à une vision sectorisée de l'éducation et de la formation, où les enseignantes peuvent ne pas percevoir l'intérêt d'une collaboration avec les milieux d'accueil dans leur pratique professionnelle. Le témoignage de Caroline, puéricultrice chargée d'une classe d'accueil, illustre cette séparation et cette hiérarchisation implicite des différents milieux éducatifs : « Ce n'est pas la crèche, ici on est à l'école ». Par ces mots, Caroline entend se distinguer d'un univers perçu comme moins valorisé sur le plan professionnel, les milieux d'accueil étant souvent associés aux soins corporels des enfants et/ou à une fonction de garde jugée plus passive. Cette distinction témoigne d'un besoin de reconnaissance professionnelle, où le rôle de l'enseignante serait perçu comme plus scolaire, et donc plus prestigieux socialement, que celui de puéricultrice.

Ces témoignages soulèvent la question du développement de la collaboration interprofessionnelle de manière plus systématique. D'un côté, comme l'illustre l'initiative de Valentine, certaines enseignantes voient dans ces échanges une réelle opportunité de développement professionnel, enrichissant leur compréhension des besoins des jeunes enfants et leur permettant de redéfinir leur rôle dans une approche plus globale. De l'autre, le témoignage de Caroline révèle un frein potentiel : la volonté de se distinguer du modèle des crèches et des milieux d'accueil peut traduire une hiérarchisation implicite des rôles éducatifs. Cette distinction, perçue comme une régression ou une assimilation à des fonctions moins valorisées, peut amener certaines professionnelles à éviter ces collaborations, y compris lorsqu'elles ne sont pas issues d'un parcours de puéricultrice.

Pédagogie active : une réconciliation potentielle entre *care* et éducation ?

Nos observations dans une école à pédagogie active Freinet montrent que le rôle de l'enseignant y est redéfini comme celui d'un « animateur », davantage perçu comme un partenaire d'apprentissage de l'enfant que comme un détenteur exclusif du savoir. Vinciane, enseignante en classe d'accueil, souligne l'importance de respecter l'autonomie de l'enfant, son rythme, et son développement, en privilégiant une écoute bienveillante et une observation attentive. Elle met en avant la nécessité de questionner les pratiques scolaires traditionnelles et d'éviter d'imposer « une vision adulte » qui risquerait d'« écraser » l'enfant sous le poids des attentes des adultes. À la place, elle préconise une pédagogie où l'enfant est acteur de son apprentissage, où son expérience et sa contribution au processus éducatif sont pleinement reconnues.

Il est important de noter que l'enseignante rencontrée dans cette école à pédagogie active a choisi cette approche par conviction. Son parcours personnel, marqué par des défis tels que la dyslexie, l'a confrontée dès son plus jeune âge aux limites du système scolaire, notamment à travers des évaluations sévères et décourageantes. Ces expériences ont profondément influencé sa vision de l'éducation : « J'ai voulu une école différente », affirme-t-elle, soulignant ainsi un désir de changement qui a pris racine bien avant le début de sa carrière professionnelle. Dès sa formation initiale, elle s'est distinguée par sa volonté de remettre en question « la forme scolaire dominante » (Maulini et Perrenoud, 2005, p. 151), ce qui lui a valu le surnom de « radio pirate » pour son audace à contester les pratiques établies, non par une opposition systématique, mais par une préoccupation pour l'engagement actif des enfants dans leur apprentissage.

Toutefois, cette posture critique s'est heurtée à des résistances au sein du cadre éducatif traditionnel, où le dynamisme et l'activité constante de sa classe ont été perçus comme un manque d'organisation par la direction de l'école. Face à ces critiques et désireuse de rester fidèle à ses convictions pédagogiques, elle a pris la décision d'enseigner dans une école à pédagogie active. Ce changement a constitué à la fois une résolution des conflits identitaires qu'elle vivait – entre ses identités assignée, désirée et engagée (Bajoit, 2009) – et une réponse aux limites qu'elle identifiait dans le système éducatif traditionnel en matière de bien-être et d'autonomie des enfants. Son parcours témoigne de la complexité des dynamiques identitaires des enseignantes, façonnée par un dialogue constant entre expériences personnelles, convictions pédagogiques et contraintes institutionnelles.

Cette situation illustre comment les choix pédagogiques et les cadres institutionnels interagissent dans la construction de l'identité professionnelle des enseignantes et influencent leurs vécus. Elle met en lumière des environnements éducatifs où, même en charge de très jeunes enfants, certaines enseignantes ne ressentent pas de conflits identitaires majeurs. Elle souligne également des stratégies d'adaptation différentes de celles développées par d'autres enseignantes, comme Valentine, évoluant dans un contexte institutionnel moins favorable.

La classe d'accueil : un espace de transition professionnelle ?

En classe d'accueil, les enseignantes se retrouvent prises entre les exigences institutionnelles de scolarisation et les besoins spécifiques des jeunes enfants, révélant une dualité entre l'éducation et le *care* qui structure leurs tensions identitaires (Pirard, 2019 ; Housen et al., 2024). L'analyse de leur situation à travers le prisme de la triple transaction met en évidence une problématique fondamentale du système éducatif en FWB. Bien que la classe d'accueil fasse partie intégrante du parcours professionnel des enseignantes, elle est paradoxalement vécue comme un espace de transition professionnelle non anticipé. Cette situation interroge l'adéquation de la formation initiale et la structure du système éducatif, révélant notamment la persistance d'une division artificielle entre le *care* et l'éducation, en contradiction avec les recommandations internationales prônant une approche holistique (OCDE, 2017). Cette dichotomie, ancrée dans la séparation institutionnelle entre les milieux d'accueil et les écoles maternelles (Kaga et al., 2010), se reflète dans les tensions identitaires vécues par les enseignantes.

Les résultats de notre recherche montrent comment différentes enseignantes en classe d'accueil traversent une transition dans leur parcours professionnel, qui se manifeste à travers les trois dimensions de la transaction identitaire décrite par Perez-Roux (2014). Premièrement, sur le plan biographique, les enseignantes expriment une rupture entre leur formation initiale, axée sur l'instruction, et les réalités du terrain, exigeant une forte composante de *care*. Cette rupture peut les conduire à repenser leur parcours professionnel et à développer de nouvelles compétences pour répondre aux exigences du métier. Deuxièmement, au niveau relationnel, en cherchant à préserver une continuité identitaire, les enseignantes sont également confrontées aux attentes multiples

des parents, des institutions, et à leur propre conception du rôle éducatif. Cette négociation entre l'identité engagée, assignée et désirée (Bajoit, 2009) génère des tensions importantes, les plaçant dans un dilemme constant entre «scolariser» et «prendre soin» (Housen et al., 2024). Enfin, la transaction intégrative peut amener certaines enseignantes à redéfinir en profondeur leurs valeurs et priorités professionnelles, en tentant d'intégrer les dimensions de *care* et d'éducation dans une approche plus holistique.

Cependant, toutes les enseignantes ne s'engagent pas dans cette voie. Certaines choisissent délibérément de maintenir une approche centrée sur l'instruction, considérant que c'est là l'essence de leur «vrai métier». Pour elles, la classe d'accueil est perçue comme une étape transitoire dans leur carrière et elles aspirent à enseigner dans des classes de niveaux supérieurs où elles estiment pouvoir pleinement exercer leur rôle d'enseignante. D'autres éprouvent des difficultés à concilier les différentes facettes de leur rôle, tiraillées entre leurs valeurs initiales et les exigences du *care*, ce qui peut être une source de frustration ou de malaise professionnel. Cette diversité d'approches souligne la complexité du processus de transition professionnelle en classe d'accueil et la variété des parcours individuels des enseignantes. Elle met également en évidence les défis liés à la définition du rôle de l'enseignante et à la reconnaissance des compétences spécifiques nécessaires pour travailler avec de très jeunes enfants.

L'agentivité des enseignantes se manifeste à travers les «stratégies d'adaptation» (Perez-Roux, 2014) qu'elles développent pour gérer les tensions identitaires. Certaines prennent l'initiative d'établir des collaborations avec des milieux d'accueil de la petite enfance et d'adopter des pratiques éducatives alternatives, conduisant parfois à un changement d'école. Toutefois, cette démarche souligne la nécessité d'un soutien institutionnel pour éviter qu'elle ne repose uniquement sur des initiatives individuelles. Elle souligne aussi l'importance d'une formation aux spécificités de l'EAJE qui ne soit pas réduite à une initiative personnelle, mais intégrée aux offres de formation continue, dans une approche *bottom-up*, répondant aux besoins formulés par les enseignantes. De telles formations devraient non seulement inclure les dimensions du *care* dans les différentes approches pédagogiques, mais également promouvoir des collaborations interprofessionnelles avec les professionnelles des milieux d'accueil, afin de mieux répondre aux enjeux pratiques du terrain. La collaboration entre les écoles maternelles et les milieux d'accueil de la petite enfance apparaît ainsi comme une piste prometteuse.

Bien que rares en FWB, ces initiatives, comme celles menées par Valentine, montrent des bénéfices pour le développement professionnel des enseignantes.

Comme le soulignent Rogoff et al. (2007), ces collaborations permettent de créer un répertoire de pratiques partagées, notamment autour du *care* à l'école, et encouragent une réflexion critique sur les pratiques pédagogiques. Cependant, l'efficacité de ces collaborations dépend largement de la manière dont le changement est perçu par les enseignantes. Lahire (1998) souligne l'importance de distinguer un changement subi d'un changement volontaire. Cette distinction permet de mieux comprendre comment les enseignantes intègrent de nouvelles pratiques dans leur répertoire professionnel et recomposent leur identité. Un changement volontaire favorise un engagement dans de nouvelles approches, tandis qu'un changement subi peut engendrer des résistances ou exacerber les tensions identitaires existantes. Cette analyse met en lumière la nécessité de repenser la formation initiale et continue des enseignantes en intégrant les réalités spécifiques de la classe d'accueil. Il est essentiel de leur permettre de faire des choix et de développer des collaborations interprofessionnelles et intersectorielles reconnues institutionnellement, sans être imposées.

L'institutionnalisation de telles collaborations apparaît comme un enjeu majeur pour préparer les professionnelles de l'EAJE, ainsi que leurs formateurs et formatrices, à assurer les conditions d'une prise en charge holistique des enfants et à accorder une attention aux transitions, en particulier dans les contextes où l'offre de services demeure divisée. Dans une logique d'isomorphisme avec les pratiques transitionnelles envisagées pour les enfants et pour leurs familles, il serait pertinent de prévoir des mesures de formation et d'accompagnement destinées aux enseignantes, plus largement aux professionnelles de l'EAJE. Ces dispositifs leur permettraient de développer une approche intégrée de la prise en charge des enfants, quel que soit le cadre spécifique de leur intervention, tout en valorisant le rôle du *care* dans l'éducation préscolaire (Rayna et Brougère, 2016). Cette réflexion invite à une approche plus cohérente de la formation, où les enseignantes et les puéricultrices seraient formées conjointement aux métiers de l'*educare*. Il ne s'agit donc pas seulement d'adopter des mesures ciblées sur un cadre spécifique, comme celui de la classe d'accueil, mais plutôt de considérer cette dernière comme un analyseur des enjeux systémiques et de leurs effets sur les vécus professionnels. Une telle perspective invite à ouvrir l'angle d'approche du système éducatif en tenant compte des différents niveaux de responsabilité d'un système compétent (Urban et al., 2012) : individuel, institutionnel, interinstitutionnel et de gouvernance. Une telle approche permettrait de repenser collectivement les conditions de mise en œuvre d'une éducation au sens large du terme, qui intègre le *care*.

Références bibliographiques

- Bajoit, G. (2009). *Socio-analyse des raisons d’agir : études sur la liberté du sujet et de l’acteur*. Presses de l’Université Laval.
- Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. *Recherche et formation*, 74, p. 101-114.
- Barbier, J.-M. (2020). Peut-on parler de dynamique identitaire? *Innovation pédagogique*, [en ligne]. <https://www.innovation-pedagogique.fr/article7042.html>
- Beckers, J., Closset, A., Coupremagne, M., Foucart, J., Lemenu, D., Paquay, L., Scheepers, C. et Theunssens, E. (2003). *Quels dispositifs favorisent le développement des compétences professionnelles dans l’enseignement supérieur ? Et à quelles conditions ?* Université catholique de Louvain et Université de Liège.
- Commission européenne (2018), Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Monitoring the quality of early childhood education and care: complementing the 2014 ECEC quality framework proposal with indicators: recommendations from ECEC experts*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/99057>
- Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (12 décembre 2000). Fédération Wallonie-Bruxelles, *Moniteur belge*, 19 janvier 2001, p. 1471.
- Décret définissant la formation initiale des agrégés de l’enseignement secondaire supérieur (8 février 2001). Fédération Wallonie-Bruxelles, *Moniteur belge*, 22 février 2001, p. 5245.
- Décret définissant la formation initiale des enseignants (7 février 2019). Fédération Wallonie-Bruxelles, *Moniteur belge*, 5 mars 2019, p. 23808.
- Dubar, C. (2000). *La Socialisation, construction des identités sociales et professionnelles* (3^e éd.). Éditions Armand Colin.
- Dupuy, R. et Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 76(2), p. 61-79.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2020). *Référentiel des compétences initiales*.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2023). *Les indicateurs de l’enseignement 2023*. Administration générale de l’enseignement.
- Garnier, P. et Brougère, G. (2017). Des tout-petits « peu performants » en maternelle. Ambition et misère d’une scolarisation précoce. *Revue française des affaires sociales*, 2017/2, p. 83-102.

- Housen, M. (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*. [Thèse de doctorat, Université de Liège].
- Housen, M., Genette, C. et Pirard, F. (2024). Les pratiques de transition à l'entrée en école maternelle. Dans F. Pirard, M. Zogmal, P. Garnier (dir.), *Pratiques et politiques en petite enfance. Perspectives internationales*. Éditions Peter Lang, p. 33-53.
- Housen, M., Royen, E. et Pirard, F. (dir.) (2019). *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., Godechard, S., Wuidard, E. et Al Jammal, L. (2020). *Les Pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : études de cas*. Université de Liège.
- 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*. Éditions Armand Colin.
- Lahire, B. (1998). *L'Homme pluriel, les ressorts de l'action*. Éditions Hachette.
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer* (2^e éd.). Éditions De Boeck.
- 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*. Éditions De Boeck, p. 147-168.
- Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., Rayna, S., Swadener, B. et Vandenbroeck, 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.
- OCDE (2007). *Petite enfance, grands défis II. Éducation et structures d'accueil*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264035485-fr>
- OCDE (2017). *Starting strong V: transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Pérez, P. (2016). Enquête sur une polyactivité subie : le cas des intermittents du travail. *Nouvelle Revue de psychosociologie*, 22, p. 51-68.

- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherche en éducation*, 11, p. 39-54.
- Perez-Roux, T. (2014). Transitions professionnelles contraintes et remaniements identitaires : entre crise(s) et épreuves. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 43(4), p. 1-26.
- Pirard, F. (2016). L'accompagnement curriculaire : un *care* professionnel ? Dans S. Rayna et G. Brougère (dir.), *Le Care dans l'éducation préscolaire*. Éditions Peter Lang, p. 157-174.
- Pirard, F. (2019). Faire place à une approche globale de l'enfant. Dans *Voir l'école maternelle en grand!*, Fondation Roi-Baudoin, p. 41-54.
- Pirard, F., Sharmahd, N., Van Laere, K., Peleman, B., Reinertz, C. et 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>
- Rayna, S. et Brougère, G. (2016). *Le « care » dans l'éducation préscolaire*. Éditions Peter Lang.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chavez, M. et Solis, J. (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. Dans G. Brougère et M. Vandebroek (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Éditions Peter Lang, p. 103-138.
- Urban, M., Vandebroek, M., Van Laere, K., Lazzari, A. et Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education* 47(4), p. 508-526.
- Van Laere, K. (2017). *Conceptualisations of care and education in early childhood education and care*. [Thèse de doctorat, Université de Ghent].