

Soutenir une première transition scolaire de qualité en FW-B

Principes directeurs



Soutenir une première transition scolaire de qualité en FW-B

Principes directeurs

É. ROYEN & M. HOUSEN (sous la direction de F. PIRARD)

Équipe de recherche

Élodie ROYEN – Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation (PERF, UR Enfances et DIDACTifen)

Marie HOUSEN – Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation (PERF, UR Enfances et DIDACTifen)

Sous la direction scientifique

Florence PIRARD – Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation (PERF, UR Enfances et DIDACTifen)

FÉVRIER 2022

SOMMAIRE

Préambule	7
Pourquoi et comment ce document a-t-il été élaboré ?	7
À qui s'adresse cet outil ?	9
1. Qu'entend-on par « transition » ?	11
1.1 L'entrée à l'école maternelle : une étape majeure	11
1.2 La transition vers l'école n'est pas la préparation à l'école	13
1.3 La transition abordée sous l'angle de la continuité	14
1.4 La familiarisation en question	14
2. Contexte en FW-B	17
3. Principes directeurs pour la mise en place de pratiques transitionnelles	19
3.1 Considérer l'enfant comme l'acteur central du processus transitionnel et respecter ses besoins	19
3.2 Assurer une prise en charge holistique de l'enfant	22
3.2.1 Soutenir plutôt que prescrire l'activité de l'enfant.	24
3.2.2 Les apprentissages spontanés ou réactifs	25
3.2.3 Les situations d'apprentissage (in)formel	26
3.3 Développer un cadre de vie stable et prévisible pour l'enfant	27
3.3.1 Se soucier de la qualité des relations établies avec les professionnels au cours de la transition	27
3.3.2 Ajuster son action et les conditions d'accueil en fonction des situations	29
3.3.3 L'objet transitionnel.	30
3.3.4 Réfléchir l'aménagement du lieu d'accueil en tenant compte des besoins de l'enfant de 2 ans et demi	31

3.4 Reconnaître le parent comme partenaire compétent de l'éducation de son enfant	33
3.5 Veiller à rejoindre et à inclure tous les enfants et leurs familles, surtout les plus vulnérables, au sein d'une communauté	38
3.6 Assurer le partage de la responsabilité pour la qualité de la transition entre tous les acteurs concernés	42
3.6.1 La collaboration enseignants-assistants, un défi !	42
3.6.2 Quelle place pour l'accueil extrascolaire ?	43
3.7 Consolider le partenariat entre les différents services de la petite enfance	44
3.8 Planifier, organiser et évaluer de manière continue les activités de transition	48
4. Résumé	51
5. Bibliographie	55

PRÉAMBULE

POURQUOI ET COMMENT CE DOCUMENT A-T-IL ÉTÉ ÉLABORÉ ?

Ce document a pour objectif de proposer à tous les acteurs qui gravitent autour du jeune enfant des principes directeurs pour soutenir une première transition scolaire de qualité en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B). Ces lignes directrices constituent avant tout une aide réflexive pour planifier cette première entrée à l'école, un moment important pour l'enfant et sa famille. Chaque contexte d'accueil étant particulier, ce document se veut un soutien pour les professionnels dans le développement et/ou l'ajustement de leurs pratiques transitionnelles, en tenant compte du contexte singulier dans lequel ils s'inscrivent. Il n'édicte pas des manières précises de faire. En effet, nous ne souhaitons pas que tous adhèrent comme un seul homme à un modèle unique de pratiques de transition scolaire. Il s'agit plutôt de principes ouverts permettant la conception et la mise en œuvre de pratiques en contexte, sans induire des pratiques standardisées. On parlera ici de pratiques « prometteuses » (CROC & TSEM, 2018, p. 21), car elles relèvent de concepts généraux et donnent la possibilité à chacun d'identifier et de co-construire ses propres pratiques novatrices, ajustées à son contexte et ses besoins, en tenant compte des contraintes et des ressources spécifiques. Ce document propose des balises communes pour favoriser l'efficacité des interventions. Sachant que le développement de pratiques transitionnelles de qualité repose sur la reconnaissance de l'importance de cette transition vers l'école pour le développement et le bien-être de l'enfant et de sa famille, il soutient également les pratiques de concertation professionnelles autour de cette question centrale.

Ces principes ont été élaborés à partir des données issues d'une recherche, avec le soutien de la FW-B, à propos des pratiques transitionnelles mises en place lors de l'entrée d'un enfant à l'école maternelle (Housen, Royen & Pirard, 2018-2020). Cette recherche comprend deux volets :

- 1. Un volet quantitatif (v1¹) :** dans le cadre de ce premier volet, une enquête à large échelle a été menée afin d'établir un état des lieux des pratiques transitionnelles rapportées par les professionnels des écoles maternelles de la FW-B (directions, enseignants, puériculteurs, assistants des enseignants). L'échantillon obtenu était composé de 423 implantations comprenant 314 directions et 729 professionnels de classes d'accueil, issus de 335 établissements différents. Les questionnaires envoyés comprenaient à la fois des questions fermées et des questions ouvertes. En plus des réponses aux questions fermées, nous avons pu récolter les commentaires et les souhaits de professionnels et de directions. Plusieurs témoignages sont repris dans ce document et montrent l'importance de la mise en œuvre des principes directeurs.

¹ Vous trouverez à plusieurs reprises les dénominations « v1 » et « v2 » dans ce document. Il s'agit de références au premier et au deuxième volet de la recherche sur les pratiques transitionnelles menée en FW-B.

2. Un volet qualitatif (v2) : celui-ci s'inscrit dans le prolongement de l'enquête par questionnaires (v1) et a pour but de comprendre comment sont mises en place sur le terrain les pratiques transitionnelles déclarées dans l'enquête. Pour ce faire, des analyses de cas à visée compréhensive ont été menées dans des établissements identifiés comme potentiellement porteurs, sur base du nombre et de la nature des pratiques que les professionnels ont déclaré mettre en œuvre dans l'état des lieux (v1). Différents outils de collecte de données ont été utilisés (analyse de traces, observations naturalistes et non participantes, questionnaire parent, entretiens, journal de bord). Les principes directeurs élaborés s'appuient sur les analyses des données issues de ces études de cas, permettant de comprendre et de documenter les dispositifs de transition appréhendés dans la complexité de leur mise en œuvre.

Le présent outil s'appuie aussi sur les *guidelines* élaborées dans différents pays/régions qui ont fait le choix d'accompagner cette transition, en éditant des guides à l'intention des professionnels tels que : le Québec (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport au Québec, 2010 ; COSMOSS, 2020 ; Comité régional Opération Colibri [CROC] & la Table des services éducatifs de la Montérégie [TSEM], 2018 ; Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2018 ; Ruel et al., 2015), l'Angleterre (Central Bedfordshire Council, 2015 ; Kirklees Council, 2013), l'Irlande (Government of Ireland, 2020) et l'Écosse (Scottish Transitions as a Tool for Change Project Group, 2019). Notons que dans ces régions ou pays, ces guides sont mis en place pour des enfants plus âgés, l'entrée à l'école maternelle s'effectuant entre 4 et 5 ans, contrairement au système éducatif en FW-B dans lequel les enfants peuvent entrer dès l'âge de 2 ans et demi. Il convient de resituer ces études en tenant compte du contexte particulier dans lequel elles s'inscrivent. Ces outils constituent avant tout une source d'inspiration complémentaire aux résultats des recherches.

Cet outil est élaboré comme suit : dans un premier temps, une définition du terme « transition » est proposée, avant de passer à un développement plus précis de ce qu'elle représente. Le contexte spécifique de la FW-B y est décrit, afin de cerner les défis et les enjeux inhérents à cette première transition. Dans un second temps, des principes directeurs pour la mise en place de pratiques transitionnelles de qualité sont présentés. Au total, sept principes sont proposés comme des outils de réflexion. Ils offrent des pistes de travail qui permettront de réfléchir, de se concerter et de mettre en œuvre des pratiques visant une première transition réussie pour tous les enfants. Des encadrés pointillés mettent en évidence les conditions nécessaires pour pouvoir soutenir ce processus. Des questions ouvertes découlent de chaque principe pour encourager une analyse réflexive et constructive par les équipes éducatives. En fin de document, une synthèse sous forme d'affiche reprend les informations essentielles.

| À QUI S'ADRESSE CET OUTIL ?²

Les principes formulés dans cet outil constituent un cadre pour les écoles et leurs partenaires potentiels (exemples : milieux d'accueil de la petite enfance, accueil extrascolaire, etc.), mais également pour la formation initiale et continue des professionnels du secteur de la petite enfance. Ils s'adressent aux différents professionnels qui accompagnent les enfants dans la transition entre les milieux d'accueil/le domicile et l'école maternelle :

- directions d'école ;
- enseignants ;
- puériculteurs ;
- directions de milieux d'accueil ;
- accueillants autonomes, conventionnés et salariés ;
- accueillants extra-scolaires, personnel de garderie ;
- conseillers pédagogiques ;
- coordinateurs ATL (Accueil Temps Libre) ;
- psychomotriciens ;
- autres professionnels concernés par la première transition scolaire (PMS, etc.).

² Dans cette recherche, nous avons fait le choix d'utiliser le masculin pour qualifier les professionnels en milieu d'accueil et en milieu scolaire.

1

QU'ENTEND-ON PAR « TRANSITION » ?

Le terme « transition » désigne 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. Ce processus génère des changements qui nécessitent des temps d'adaptation plus ou moins importants chez les différents acteurs qui le vivent, en fonction de la situation. Certaines transitions sont considérées comme majeures, car elles représentent des étapes importantes de la vie (CROC & TSEM, 2018). D'autres types de transitions, par exemple le passage d'une pièce à une autre dans un cadre, ou d'une activité à une autre dans le cours d'une même journée, sont plus fréquentes. De bonnes relations sont essentielles pour garantir que toute transition, quelle qu'elle soit, se déroule aussi bien que possible. Aussi, les caractéristiques et dispositions personnelles, les antécédents familiaux et culturels, l'expérience antérieure, le vécu des transitions de la petite enfance..., tout cela a un impact considérable sur l'adaptation à un nouveau milieu, à une nouvelle pièce ou sur les changements dans les routines quotidiennes (Government of Ireland, 2020).

1.1 | L'ENTRÉE À L'ÉCOLE MATERNELLE : UNE ÉTAPE MAJEURE

Le passage de la maison ou du milieu d'accueil à l'école marque le début de l'histoire scolaire et relationnelle qui se construit entre l'enfant, sa famille et les professionnels (directions, enseignants, puériculteurs, accueillants extrascolaires). Améliorer cette première transition est une préoccupation majeure pour la FW-B. Après avoir été reprise par une campagne de l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE), elle est devenue une des priorités du Pacte pour un Enseignement d'excellence : « Un premier domaine d'apprentissage est celui de la familiarisation de l'enfant au statut d'élève et à la culture scolaire, sachant que ce processus peut-être plus ou moins aisé selon l'origine socioculturelle de la famille, son degré de proximité avec les codes de l'école et la fréquentation préalable par l'enfant d'un milieu d'accueil » (Pacte d'excellence, 2017, p. 36). Elle est intégrée dans la déclaration de politique communautaire de la FW-B (2019-2024) qui relève l'importance de « veiller à une meilleure transition entre les niveaux d'enseignement, et entre l'accueil de la petite enfance et l'enseignement maternel » (p. 5 et 8).

Au Québec, région francophone particulièrement engagée sur cette question, elle a fait l'objet d'une réforme accompagnée et outillée comprenant notamment la parution du *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport au Québec, 2010). Ce guide, à destination des professionnels, souligne qu'une transition scolaire de qualité « désigne une transition harmonieuse pour l'enfant, sa famille et les adultes qui l'entourent. Elle signifie un ajustement mutuel des différents milieux durant cette période, pour favoriser la réussite de l'enfant au tout début de sa scolarisation » (p. 3).

Afin de permettre un passage harmonieux, « la transition réfère à un processus qui s'inscrit dans la durée et qui ne se limite pas aux journées avant et après l'entrée à l'école maternelle » (CROC & TSEM, 2018, p. 9). Selon le guide, pour soutenir une première transition de qualité (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport au Québec, 2010, p. 5), « une transition efficace se planifie et se déroule [...] aux cinq moments-clés suivants : avant l'admission à l'école ; lors de l'admission à l'école ; après l'admission, mais avant la rentrée scolaire ; autour de la rentrée scolaire ; après la rentrée scolaire [...] Des activités transitionnelles nombreuses et fréquentes sont un gage de qualité de la transition pour chaque enfant ».

La transition est aussi un processus itératif puisqu'elle se répète d'une année à l'autre, d'un cycle à l'autre, d'une période de vie à une autre.

Entrer à l'école et intégrer une classe est un processus que des millions d'enfants traversent chaque année dans le monde et c'est une période remplie d'émotions pour l'enfant et sa famille. Cette transition est le plus souvent considérée comme une étape attendue dans la vie de chaque enfant et beaucoup s'en réjouissent. Des transitions bien gérées offrent l'opportunité de la continuité, tout en reconnaissant et en célébrant le changement qui se produit. Toutefois, trop d'enfants vivent cette première expérience transitionnelle comme un choc culturel. Si les changements vécus s'avèrent être trop brusques, pas assez préparés, l'enfant risque de régresser (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2006).

Pour les enfants en situation sociale et économique difficile, il s'agit aussi d'une période de vulnérabilité accrue. Les études à ce sujet (CROC & TSEM, 2018 ; CTREQ, 2018) indiquent que ce sont les enfants de milieux socioculturels peu favorisés qui bénéficient le moins de ces pratiques transitionnelles, alors que ce sont pourtant à eux que ces pratiques profiteraient le plus. Dès lors, ces situations requièrent également le déploiement de pratiques transitionnelles adaptées aux caractéristiques et aux besoins de chacun (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport au Québec, 2010).

Cette première transition scolaire est très importante pour l'enfant puisqu'il a été démontré que les expériences vécues durant cette période peuvent influencer positivement ou négativement ses dispositions par rapport à l'école. En effet, si la transition est mal vécue, l'enfant est plus susceptible de développer par la suite des difficultés scolaires et comportementales, pouvant aller jusqu'au décrochage scolaire. À l'inverse, lorsque la transition se passe bien, l'enfant développera plus facilement des attitudes et des émotions positives envers l'école et les apprentissages, et acquerra ainsi un sentiment de confiance face à sa réussite scolaire (CROC & TSEM, 2018). Des études indiquent que les premiers sentiments et les attitudes des élèves à l'égard de l'école ont tendance à demeurer stables après les premières années à l'école (Ruel et al., 2015).

Le vécu de cette première transition est d'autant plus déterminant dans le parcours de vie de l'enfant qu'il influence son développement et sa croissance sur le long terme, ainsi que la manière dont il vivra les transitions ultérieures (Kirklees Council, 2013). L'enfant développe sa résilience, c'est-à-dire sa capacité à faire face sereinement aux différentes situations sociales et aux problèmes qu'il sera amené à rencontrer tout au long de son expérience éducative. Il affine ses diverses habiletés sociales, son esprit critique et son sens du but. Cette résilience peut aider les enfants à faire face au stress de la vie, dont celui lié aux transitions (CTREQ, 2018).

1.2 | LA TRANSITION VERS L'ÉCOLE N'EST PAS LA PRÉPARATION À L'ÉCOLE

Il convient de faire la distinction entre deux notions souvent confondues à tort en FW-B : la préparation à l'école et la transition vers l'école. La préparation de l'enfant à l'école maternelle concerne les actions visant l'acquisition d'une série d'habiletés dont devrait disposer un enfant pour entrer à l'école maternelle. Elle induit une évaluation de son niveau de développement dans des domaines multiples (moteur, cognitif, affectif, social, langagier) en fonction de critères plus ou moins implicites. La préparation à l'école maternelle est considérée comme une succession d'étapes et considère que les enfants « non prêts » à entrer à l'école maternelle ont besoin de temps supplémentaire pour se développer (Harradine & Clifford, 1996). Pourtant, ce développement dépend largement des interactions de l'enfant avec son environnement. En effet, le bon développement d'un enfant dépend de sa relation à l'autre. D'ailleurs, en 1943, Winnicott affirmait déjà : « Un bébé, ça n'existe pas » (Garret-Gloanec & Pernel, 2010, p. 1), compris dans le sens où un bébé seul n'existe pas. Pour se développer, l'enfant a besoin de relations stables, fiables et chaleureuses avec des personnes qui s'occuperont de lui (Lesage & Masson, 2015). Considérer les enfants comme « prêts » ou « non prêts » à entrer à l'école maternelle exclut du système les enfants n'ayant pas bénéficié d'expériences familiales, culturelles les préparant à la norme scolaire. En clair, les enfants jugés « aptes à entrer à l'école maternelle » sont en réalité ceux qui s'adaptent le mieux à la culture scolaire, qui y sont le plus familiarisés (Carlton & Winsler, 1999). Cette perspective de « prêt » ou « non prêt » n'est pas socialement équitable.

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 milieu d'accueil et l'école maternelle (Amerijckx & Humblet, 2015).

La transition vers l'école maternelle est un processus long, complexe au cours duquel on cherche à créer des liens entre les différents acteurs qui entourent l'enfant pour qu'il ressente un maximum de continuité durant ce passage d'un milieu à un autre (CROC & TSEM, 2018). « On parle d'une transition de qualité lorsque les enfants, les parents, ainsi que les différents acteurs vivant la transition, sont outillés, accompagnés et se sentent capables de vivre cette étape de façon harmonieuse. Au-delà de l'ajustement de l'enfant à ses nouveaux environnements, on parle ici de l'ajustement mutuel des différents milieux de vie de l'enfant, afin de favoriser sa réussite et son bien-être dès le début de sa scolarisation » (CROC & TSEM, 2018, p. 11).

Pour illustrer les enjeux de la transition, plusieurs auteurs (Carosin et al., 2020) utilisent la métaphore des ponts. Les ponts représentent « la construction centrale qui permet aux différents participants de se réunir de manière équitable » (p. 20). La solidité des ponts dépendra de la collaboration et de la communication entre les différents acteurs qui construisent ces ponts (enfants, familles, professionnels en milieu scolaire et en milieu d'accueil, directions, CPMS et même les décideurs politiques). Dans le cadre de ce travail, l'accent est donc mis sur la notion de transition vers l'école et non sur celle de préparation à l'école.

1.3 | LA TRANSITION ABORDÉE SOUS L'ANGLE DE LA CONTINUITÉ

Notons qu'il existe différents **types de continuité** dans la mise en place de pratiques et de dispositifs de transition (Carosin et al., 2020).

1. La continuité **philosophique** repose sur le développement et le partage d'une vision commune des pratiques éducatives et se construit petit à petit par le dialogue au sujet de l'enfant, de ses intérêts, ses besoins, son développement et dans le partage des observations quotidiennes réalisées en famille et en collectivité.
2. La continuité **pédagogique et curriculaire** est renforcée par la concertation entre les professionnels à propos des thèmes pédagogiques et des valeurs éducatives valorisées dans les différents milieux. Tout en reconnaissant les contributions uniques de chaque milieu, il s'agit d'assurer une cohérence entre les pratiques éducatives utilisées dans les différents contextes de vie de l'enfant.
3. La continuité **physique** favorise chez l'enfant la prise de repères au niveau de l'espace, du matériel proposé, des activités, des manières de se déplacer entre l'environnement familial/milieu d'accueil et l'environnement scolaire.
4. Enfin, la continuité **organisationnelle et administrative** permet d'assurer la cohérence de l'organisation et des normes entre les différents contextes éducatifs, impliquant donc la responsabilité de tous les acteurs, dont les décisionnaires politiques.

Ces différents types de continuité contribuent en fin de compte à assurer la **continuité du développement** de l'enfant, en favorisant l'apprentissage et le développement de tous les enfants, en valorisant d'abord leurs acquis de connaissances, de compétences et d'attitudes tout en reconnaissant leurs forces et leurs besoins. Se questionner sur la « transition » c'est s'assurer que les conditions d'accueil de l'enfant favorisent cette continuité de développement.

1.4 | LA FAMILIARISATION EN QUESTION

Une période de familiarisation entre la vie familiale ou le milieu d'accueil et l'école maternelle constitue un moyen de transition. Mais qu'entend-on exactement par « familiarisation » ?

Carine Lesage et Marie Masson (2005, p. 2) définissent la familiarisation comme « une approche pour l'enfant d'un milieu inconnu. Cette approche est proposée dans la sécurité apportée par la présence de ses parents ou de toute autre personne qui lui est proche. Il s'agit pour lui de s'appuyer sur sa base de sécurité (ses parents), ce qu'il connaît, pour affronter le pôle curiosité (le lieu d'accueil, les professionnelles, les autres enfants)..., ce qu'il ne connaît pas. Cette période consiste à rendre familier, donc sécurisant, ce qui est inconnu et fait peur ». Lors de la transition vers l'école maternelle, il est essentiel que les enfants et les parents puissent se familiariser avec l'environnement scolaire afin de commencer à nouer des relations de confiance avec les membres du personnel et les autres enfants. Les parents et les professionnels auront également accès à une information claire sur ce qui va se passer lors de la rentrée de l'enfant à l'école, et sur les pratiques à mettre en place dans le processus. Les parents et les professionnels jouent un rôle clé en aidant leur enfant à se sentir à l'aise durant le processus transitionnel (Kirklees Council, 2013). Si l'enfant se sent en sécurité, il sera alors capable, à tous niveaux, de s'engager dans la découverte des autres, du monde, des objets et des espaces qui l'entourent (Lesage & Masson, 2005). Les parents seront quant à eux rassurés, car ils auront eu l'occasion de transmettre aux professionnels les informations nécessaires concernant leur enfant.

Ce processus de familiarisation peut prendre diverses formes et a lieu de manière progressive avant, pendant et après la rentrée scolaire combinant différentes pratiques :

- visites organisées de l'enfant ou du parent à l'école et discussion à propos du nouvel environnement ;
- échanges au sujet de l'enfant et de ses habitudes avec les professionnels qui le prennent en charge ;
- invitation aux parents à rester en classe avec leur enfant ;
- invitation aux parents à venir jouer avec leur enfant dans la cour d'école ;
- mise en place d'une entrée scolaire progressive : diminution du temps de fréquentation les premières journées pour permettre des groupes de taille réduite, afin de favoriser les contacts entre l'enseignant et l'enfant et donner à ce dernier l'occasion de s'adapter plus facilement ;
- pairage des enfants de maternelle avec des enfants plus âgés (parrainage) ;
- maintien de liens informels entre les professionnels du service d'accueil à l'enfance et les enfants entrant en maternelle (intervention post rentrée) ;
- utilisation de la littérature jeunesse comme support de dialogue sur les émotions vécues par l'enfant...

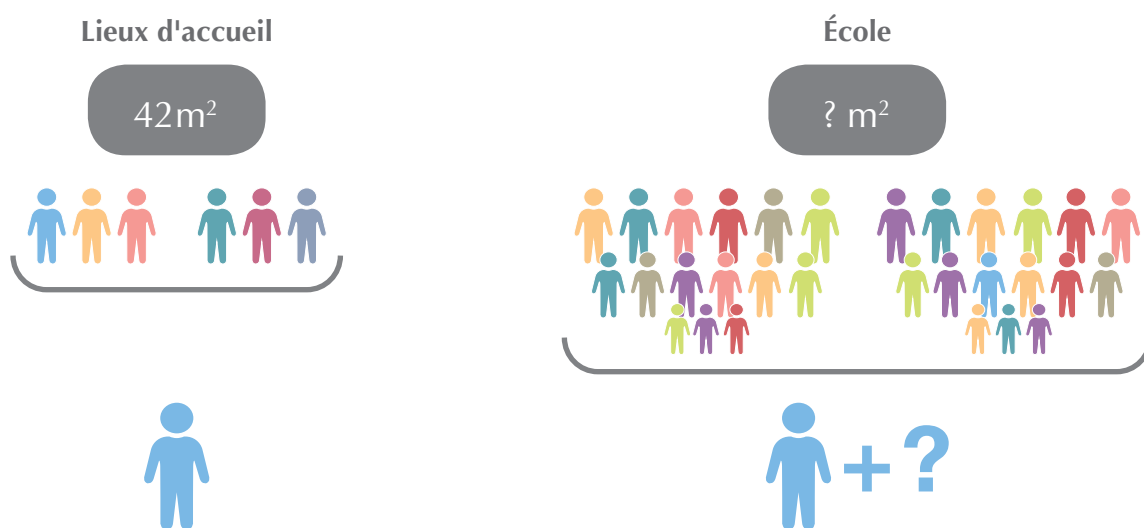
Quelle que soit la forme que cette période de familiarisation prendra, l'important est que cette dernière permette à l'enfant et à sa famille de se sentir accueillis, intégrés et à l'aise dans l'environnement scolaire. « Une période de familiarisation n'est pas l'autre ! À chaque situation, une version personnalisée, réfléchi en équipe pour le bien-être de chacun » (Lesage & Masson, 2005, p. 8). Il est important que les parents accompagnent leur enfant, quelle que soit sa place dans la fratrie, durant le processus de familiarisation, de préférence à plusieurs reprises. Comme le mentionnent Lesage et Masson (2005, p. 7), « c'est la régularité des expériences qui apportera une impression de familiarité source du sentiment de sécurité ».

2

CONTEXTE EN FW-B

Dans notre système éducatif en FW-B, les enfants peuvent entrer à l'école maternelle lorsqu'ils ont atteint l'âge de 2 ans et demi. Certains parents font néanmoins le choix de laisser leur enfant au sein d'un milieu d'accueil jusqu'à l'âge de 3 ans, ou jusqu'à l'âge de 5 ans à domicile. La classe d'accueil a la particularité d'accueillir des enfants qui ont bien souvent le même âge que certains enfants qui se trouvent en milieu d'accueil.

Ainsi, en FW-B, région caractérisée par une offre divisée de services, un enfant de 2 ans et demi peut toujours fréquenter un milieu d'accueil ou entrer à l'école et bénéficier de conditions d'accueil très différentes, notamment en termes d'espace et de taux d'encadrement. À l'école maternelle, « il semblerait qu'il n'existe aucune réglementation juridique (décret ou loi) imposant un espace minimal en m² par élève par classe » (Santibanez, 2013, p. 1). En milieu d'accueil par contre, « la norme à respecter en matière d'espace est la suivante : une surface intérieure minimale de 6 m² au sol par place d'accueil. Celle-ci se décompose en : 4 m² minimum par place d'accueil pour l'espace activités intérieures et repas ; 2 m² minimum par place d'accueil pour l'espace sommeil-repos » (Office de la Naissance et de l'Enfance [ONE], 2011, p. 10). Aussi, à l'école maternelle, « le taux d'encadrement des enfants n'est pas préétabli. Il est fonction du nombre d'élèves et varie selon la taille des écoles. On estime une moyenne de 21 enfants par classe (de 6 en milieu rural à 35 en ville) » pour un enseignant, parfois accompagné d'un assistant maternel et/ou puériculteur (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2000, p. 26). En milieu d'accueil, le puériculteur s'occupe de 7 enfants à la fois (OCDE, 2000).



Les milieux d'accueil sont essentiellement publics ou semi-publics et des frais sont appliqués aux familles, en fonction de leurs revenus quand ils sont subventionnés, contrairement au système scolaire entièrement gratuit. L'inscription des enfants à l'école maternelle (classe d'accueil ou groupe d'âges mélangés) peut se faire tout au long de l'année selon les mois de naissance de chacun. Les milieux d'accueil suivis et accompagnés par l'Office National de l'Enfance (ONE) élaborent leur projet d'accueil conformément au Code de Qualité de l'accueil (MB 1999, revu en 2004) à partir de « brochures repères » (dont une est consacrée à la familiarisation) associées au référentiel psychopédagogique intitulé *Accueillir les tout-petits. Oser la qualité* (Manni, 2002). Dans les établissements scolaires, les enseignants se réfèrent au décret missions, aux « socles de compétences » qui reprend l'ensemble des compétences à acquérir jusqu'à la fin des huit premières années, ainsi que celles à maîtriser à la fin de chacune des étapes de la scolarité (FW-B, n.d.) et, depuis peu, au référentiel des compétences initiales pour l'enseignement maternel. La formation initiale des professionnels en milieu d'accueil est principalement axée sur les apprentissages paramédicaux – le « care » (OCDE, 2000) –, contrairement à la formation des professionnels en milieu scolaire, principalement centrée sur la pédagogie – l'éducation. Notons aussi que les professionnels qui assurent la prise en charge des enfants dans les classes d'accueil peuvent également être des puériculteurs qui aident les enseignants ou encore des assistants maternels sous contrat PTP, c'est-à-dire des personnes en demande d'emploi et bénéficiant d'un Programme de Transition Professionnelle. Il en va de même pour les temps d'accueil extrascolaire.

Une étude menée en Flandre à propos de la transition vers le préscolaire des enfants et des familles vivant dans un contexte de précarité (Van Laere & Boudry, 2019) indique qu'il existe une tendance des professionnels en milieu scolaire à considérer que le rôle de l'école maternelle est avant tout de préparer l'enfant à sa scolarité ultérieure (rôle propédeutique). L'enfant peut alors être perçu par les adultes qui l'entourent comme un élève à qui il faut transmettre à tout prix toute une série d'apprentissages formels selon un programme prédéfini et un rythme scolaire préétabli. Le risque sous-jacent est alors de ne pas tenir compte du réel enjeu qui sous-tend l'accueil de l'enfant à l'école maternelle, c'est-à-dire offrir un accueil de l'enfant dans le respect de ses besoins (affectifs, sociaux, psychomoteurs, langagiers) et de ses rythmes de développement. Avec cette tendance à toujours vouloir anticiper l'avenir, les notions de bien-être du jeune enfant et de bien vivre dans le moment présent peuvent être sous-estimées, préoccupations pourtant au cœur des formes de vie collective des jeunes enfants (Garnier, 2016). Ce système divisé d'offre de services complexifie encore la transition vers le préscolaire et soulève des enjeux sur le plan de la continuité éducative.

3

PRINCIPES DIRECTEURS POUR LA MISE EN PLACE DE PRATIQUES TRANSITIONNELLES

3.1 | **CONSIDÉRER L'ENFANT COMME L'ACTEUR CENTRAL DU PROCESSUS TRANSITIONNEL ET RESPECTER SES BESOINS**

À son arrivée en classe d'accueil et de première, l'enfant est accueilli et soutenu dans ce qu'il est. Il est unique et porte un bagage familial et expérientiel qu'il convient de reconnaître. Les expériences nouvelles de l'enfant s'appuient sur son vécu et ses contributions antérieures (Scottish Transitions as a Tool for Change Project Group, 2019).

— *Chaque enfant vient avec un bagage différent et c'est à nous de s'adapter.*

Direction, v1³

« L'enfant a besoin d'être considéré comme un enfant, au sens d'une personne à part entière, et non comme un adulte miniature ni comme un élève » (Masson, 2016, p. 22). Ce dernier arrive à l'école en étant compétent et créatif à sa façon. Toutes ses singularités sont des leviers potentiels pour s'engager dans l'apprentissage. La mission du professionnel est d'accueillir l'enfant, de même que sa famille, d'apprendre à le connaître dans ce qu'il est, de reconnaître ses forces ainsi que ses besoins et d'accueillir ses émotions avec bienveillance. Le professionnel le découvre dans son développement global et le soutient dans le développement de son identité en relation avec son nouvel environnement (Masson, 2019). « La communication régulière avec les parents et l'observation quotidienne des enfants constituent des outils de premier ordre pour connaître chaque enfant dans ce qu'il a d'unique » (CROC & TSEM, 2018, p. 15). L'observation de l'enfant fournit aux professionnels qui le prennent en charge de nombreux indices sur la manière dont il vit ce moment de transition, ce qui permet d'orienter les attitudes professionnelles.

L'enfant qui arrive à l'école maternelle a besoin de temps pour se familiariser avec son nouvel environnement. Des périodes de régression sont possibles et constituent un indicateur de la manière dont l'enfant vit la transition. La communication avec les parents est essentielle pour comprendre ce que vit l'enfant dans son environnement (énurésie, trouble du sommeil, comportement inhabituel...) et y réagir au mieux. Ce temps d'adaptation doit être reconnu par les professionnels qui le prennent en charge (Central Bedfordshire Council, 2015).

³ Pour rappel v1 et v2 correspondent au premier et au deuxième volet de la recherche sur les pratiques transitionnelles menée en FW-B.

Considérer l'enfant comme **acteur** du processus transitionnel, c'est aussi être capable de reconnaître les différentes formes que prend sa participation au processus et les respecter. Être acteur du processus transitionnel ne signifie pas être « toujours en mouvement, ni toujours tourné vers l'interaction » (Manni, 2002, p. 102). Écouter, observer ce que font les autres, toucher les autres/le matériel, parler, tirer, sauter, lancer, mettre dedans, reculer... sont autant de formes de participation, de manières de prendre part au processus. Ces activités peuvent être à la fois isolées ou partagées avec d'autres enfants/adultes et s'accompagnent parfois d'échanges verbaux. La reconnaissance de ces diverses formes de participation est essentielle, car elle contribue à la construction du psychisme de l'enfant (Manni, 2002). C'est à travers ces formes de participation que l'enfant **comprend** et intègre progressivement les règles de ce nouvel environnement, qu'il **exprime** et qu'il régule ses émotions. C'est aussi à travers cette participation qu'il **existe**. Il se découvre et se redécouvre dans ce qu'il est, il construit progressivement sa propre personne. Il apprend à gérer la frustration éprouvée et à mettre en œuvre des ressources pour dépasser les obstacles qu'il rencontre sur son chemin (Manni, 2002).

« Ce mode de fonctionnement [...] a besoin d'être connu, reconnu et respecté » par les professionnels (Manni, 2002, p. 112). Le fait que certains enfants observent les autres à distance ne veut pas forcément dire qu'ils vivent mal la transition. Différentes lectures sont possibles pour chaque situation, et il importe de prendre en considération « l'intérêt particulier de l'enfant. Il a sa propre intention et c'est celle-là qui le porte. En outre, sa perception n'est pas celle d'un adulte [...] Ceci explique qu'une intervention éventuelle de l'adulte n'a de portée que si elle "entre" littéralement dans le projet de l'enfant » (Manni, 2002, p. 108).

Tenir compte de l'enfant dans ce qu'il est ne va pas de soi dans les écoles maternelles en FW-B. En effet, on observe une tendance actuelle à la « schoolification », reprenant à la fois la mise en avant d'enjeux académiques, scolaires et de préparation à la scolarité ultérieure dès la plus tendre enfance, mais aussi la pression du système scolaire que subissent les institutions (Kaga et al, 2010). On attend des enfants, de manière démesurée, qu'ils répondent à des enjeux académiques, scolaires, au détriment de leurs besoins fondamentaux (Royen, 2019). Certains professionnels de l'école ont ainsi tendance à considérer que des aptitudes telles que l'acquisition de la propreté (contrôle des sphincters) et la maîtrise de la langue (aussi bien au niveau de la prononciation que de la compréhension) pourraient être acquises chez l'enfant dès son entrée à l'école maternelle, si le milieu familial l'avait davantage stimulé. L'acquisition des compétences précitées avant la transition permettrait à l'enseignant d'engager les élèves dans des activités scolaires, académiques. Ces croyances sont le produit d'une inaptitude du système éducatif à reconnaître l'enfant dans ses habiletés/compétences propres. Ces attentes, aussi exigeantes qu'irréalistes, résultent aussi de conditions de travail peu propices à la prise en charge des besoins des jeunes enfants (locaux exigus, absence de toilettes à proximité de la classe, classes surchargées, exigences de résultats de plus en plus prégnantes...). Dès lors, lorsque les jeunes enseignants intègrent la profession, l'image du métier d'enseignant préscolaire qu'ils se sont construite pendant leurs études n'est pas en adéquation avec la pratique du métier lui-même.

— *C'est un passage important et on est souvent perdu, on a peu d'habitudes, d'expérience. Ces classes ouvrent pendant l'année et sont donc souvent données aux nouvelles.*

Direction, v1

— Mieux valoriser la spécificité de la classe d'accueil. Renforcer la formation des futurs enseignants pour les aider à mieux s'adapter à la classe d'accueil sans en avoir peur.

Direction, v1

Il est dès lors crucial qu'en formation initiale, les futurs enseignants préscolaires soient formés à accueillir des enfants dès 2 ans et demi dans le respect de leurs besoins particuliers, et que soient reconnues la singularité de la classe d'accueil et la prise en charge spécifique qu'elle nécessite de la part des professionnels. Changer un enfant, accueillir ses émotions, prendre en charge le moment de sieste, le soutenir dans son activité, lui fournir l'aide « juste nécessaire », créer un lien de confiance avec les parents, s'intégrer dans le travail avec des partenaires professionnels..., ces compétences professionnelles pointues sont indispensables dans l'exercice du métier et ne vont pas de soi. Il en va de la continuité des relations, du jeu, de l'apprentissage, des programmes, des ressources et des environnements qui répondent aux besoins des enfants.

PISTES DE DISCUSSION

- ▶ Quelle image avez-vous des enfants de 2 ans et demi ?
- ▶ Comment sont respectés leurs besoins (aux niveaux sensori-moteur, cognitif, affectif, langagier et social) à travers vos pratiques professionnelles ?
- ▶ Que vous disent les parents ou les tuteurs à propos des enfants ?
- ▶ Offre-t-on aux enfants l'occasion d'exprimer leurs ressentis, leurs souhaits, leurs préoccupations et leurs centres d'intérêt ? Quelles sont les réponses/adaptations qui leur sont apportées ?
- ▶ Une attention particulière est-elle portée aux enfants issus d'autres communautés linguistiques et culturelles ?

3.2 | ASSURER UNE PRISE EN CHARGE HOLISTIQUE DE L'ENFANT

Le professionnel découvre l'enfant dans une optique de développement global, c'est-à-dire en le considérant globalement sans compartimenter toutes les sphères de son développement (COSMOSS, 2020). Il s'agit de développer une approche holistique de l'éducation, un « educare », en envisageant l'enfant dans sa globalité, en prenant en considération tous ses besoins fondamentaux. Pour ce faire, il est essentiel de reconnaître que n'importe quelle situation à l'école maternelle (change, sieste, prise en compte des émotions, rassemblement, ateliers, récréation-détente...) peut devenir une source de bien-être, de bon développement et d'apprentissage si les conditions d'accueil sont optimales (Housen, Royen & Pirard, 2020). Cette prise en charge holistique demande de la part des professionnels une observation active et une attention constante envers chaque enfant, pour être capable de mettre le doigt sur les obstacles rencontrés par l'enfant, les situations de malaise, d'inconfort, voire même de détresse, et lui apporter le soutien et l'aide nécessaire.

« Une telle prise en charge holistique de l'enfant est loin d'aller de soi dans le contexte scolaire comme le montrent les problèmes liés à la répartition des tâches ou à la gestion temporelle des activités » (Housen, Royen & Pirard, 2020, p. 89). Le potentiel éducatif et relationnel des soins est minimisé ou même non reconnu à sa juste valeur éducative dans un milieu scolaire où les activités dites d'apprentissage prennent le dessus.

— Un bon équilibre des deux [soins et apprentissages] permettrait aux enfants de s'épanouir globalement. L'école maternelle est peu adaptée aux besoins des enfants d'accueil (horaire, infrastructure, encadrement...).

Direction, v1

Les professionnels se retrouvent bien souvent dans des situations stressantes et une grande tension pèse sur leurs épaules car ils sont tiraillés par l'obligation de se conformer aux exigences du système scolaire d'une part et le respect des rythmes propres de l'enfant d'autre part.

— Les enfants passent d'une structure où ils ont une puéricultrice pour 5 - 6 enfants à un encadrement de classe parfois où ils se retrouvent 20 voire plus, cela est très difficile pour les enseignantes de gérer les pleurs, les angoisses... des enfants et de mettre en place tous les apprentissages qui nous sont demandés dans nos programmes en sachant que les enfants de plus en plus souvent ne sont pas propres, pas autonomes [...]

Enseignant, v1

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

Enseignant, v1

En milieu d'accueil, ces moments de soins (change, repas, sieste...) individualisés sont considérés comme des moments de relation source de bien-être et d'apprentissage pour l'enfant, qui en est aussi acteur. Ce potentiel éducatif et relationnel devrait être davantage reconnu à l'école maternelle.

— L'autre fois, il [enfant de classe d'accueil] était en pleurs, il était... il voulait plus sortir de la toilette parce qu'elle [puéricultrice] lui disait mais tu dois changer ton linge. Vois tout ce que l'enfant te montre mais elle dit qu'en tant qu'adulte c'est elle qui dit quand. Et bien avec tout ce que l'on met en place, permission et bien non Sonia [puéricultrice], c'est l'enfant qui dit quand. Peut-être pas tout au début parce qu'il faut mettre en place tout ça, que l'enfant sache qu'il peut donner sa parole et que quand il dit "non pas maintenant", on lui dit "si c'est quand même moi qui décide" alors on a tout cassé et je n'arrive pas à... donc je suis... parfois en conflit avec Sonia par rapport au respect de l'autonomie de l'enfant et de son rythme. Au respect de sa parole et de la confiance qu'il nous met.

Enseignant, v2

Le témoignage de cette enseignante montre bien l'importance du change, une situation de vie quotidienne qui rend l'enfant acteur de son apprentissage, notamment en choisissant lui-même le moment qui lui convient, et en lui octroyant le droit de refuser tout ce qui va à l'encontre du respect de ses besoins et de son autonomie (Housen, Royen & Pirard, 2020).

3.2.1 | SOUTENIR PLUTÔT QUE PRESCRIRE L'ACTIVITÉ DE L'ENFANT

Prendre en charge l'enfant dans sa globalité, c'est aussi être capable de reconnaître et valoriser ses capacités, en lui offrant la liberté de faire ses propres expériences. Il s'agit de mettre davantage l'accent sur le soutien à l'activité libre de l'enfant – qui évolue à son rythme dans un cadre riche d'exploration – plutôt que de lui imposer une tâche dans un programme prédéfini. « Le jeu libre est le jeu que l'enfant choisit d'entreprendre librement. Il est stimulé par ce que l'enfant trouve à sa disposition, en utilisant les objets et le matériel à sa guise, et pas en fonction d'une utilisation prescrite ou d'un objectif fixé par une autre personne » (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active, 2020, p. 3). C'est à travers cette activité libre sous surveillance dans un cadre structuré, souple et adaptable, que l'enfant s'engagera progressivement dans des projets personnels. L'enfant de 2 ans et demi est encore dans une période de l'intelligence sensori-motrice, même s'il commence à se représenter symboliquement et mentalement les choses. Dans cette période appelée stade préopératoire, l'activité libre et spontanée de l'enfant est primordiale. Si des objectifs intellectuels doivent être atteints via des activités plus dirigées, il convient de laisser l'enfant observer, expérimenter, car il a besoin de vivre physiquement les choses (Rémy, 2003).

« Par son activité, l'enfant construit sa compréhension et sa connaissance du monde. [...] Dans la manipulation d'objets, il met en œuvre des façons de faire qu'il possède [...] (il s'agit de ce que Piaget appelle l'assimilation) et sa capacité à innover un comportement nouveau pour résoudre un problème qui se pose à lui (ce que Piaget appelle l'accommodation) » (Manni, 2002, p. 107).

OBSERVATION v2 / 11 MARS 2020

Une maman : « Oh, regarde Alice ce sont les ateliers Montessori, tu aimes bien ça »

La maman et Alice se dirigent toutes les deux vers le coin rassemblement où sont disposés plusieurs bacs transparents. Alice avance d'un pas déterminé, le regard fixé sur un des bacs. Elle semble savoir lequel elle veut. Elle ouvre le bac, sa maman est à proximité directe. Elle en sort une planche avec plusieurs verrous. Elle s'assied par terre et pose la planche sur un des bancs du coin rassemblement. Les lèvres pincées et le regard fixé sur la planche, elle teste les différents verrous ; la précision et la facilité d'exécution des gestes semblent être le témoin qu'elle a déjà utilisé ce matériel.

L'enseignante le confirme d'ailleurs « Ah tu l'aimes bien celui-là ».

En observant l'enfant attentivement, on voit à quel point il est concentré et investi dans sa tâche. L'aisance éprouvée et la facilité d'exécution avec lesquelles l'enfant prend part à l'activité témoignent de la mise en œuvre de sa propre façon de faire. « Ce matériel, toujours le même, qui revient de façon hebdomadaire semble constituer un repère pour l'enfant. Pour les jeunes enfants, le besoin de repères constitue un besoin fondamental qui passe aussi par la stabilité du matériel proposé » (Housen, Royen & Pirard, 2020, p. 23).

Cette libre activité sous surveillance ne va pas de soi. De la part des professionnels, il ne s'agit pas d'un « laisser-faire » irréfléchi. Au contraire, l'activité libre exige de leur part des compétences et connaissances pointues, liées notamment à l'observation, à la sensibilité et à la justesse relationnelle, ainsi qu'à la réflexion dans et sur l'action. Ces compétences sont indispensables aux professionnels pour l'identification des moments et des formes d'aide juste nécessaire. Pour un professionnel, s'ouvrir et réagir adéquatement aux initiatives des enfants et aux nombreux imprévus d'une situation est souvent un processus plus complexe que de suivre à la lettre un programme d'activités préétabli. Il s'agit pour les professionnels de pouvoir se sentir suffisamment sûrs de soi, tout en étant ouverts à l'incertitude : « assez sûr pour pouvoir ne pas l'être » (Sharmahd & Pirard, 2016, p. 158)

3.2.2 | LES APPRENTISSAGES SPONTANÉS OU RÉACTIFS

Dans son milieu familial, l'enfant apprend de manière spontanée, c'est-à-dire qu'il s'imprègne de tout ce qui l'entoure, de toutes les stimulations que lui offrent ses parents pour apprendre par lui-même (Garnier, 2020). Lorsque l'enfant entre en maternelle, les différences sociales entre enfants sont très fortes étant donné qu'ils n'ont pas tous le même bagage. Cela se remarque notamment au niveau du langage oral. À la maternelle, l'enfant se retrouve d'emblée confronté à une manière d'apprendre différente de celle qui lui est familière, qu'il a pu expérimenter dans son milieu familial. En effet, l'école impose à l'enfant, dès son arrivée, de suivre un programme scolaire préétabli. Ce n'est plus l'enfant, mais les professionnels qui définissent les contenus d'enseignement qu'il convient de lui transmettre (prémices de la lecture, de l'écriture, du dénombrement...). L'école maternelle en FW-B privilégie aujourd'hui les compétences cognitives et langagières, représentées comme la clé de la réussite scolaire, plutôt que la socialisation et le développement affectif, parfois même présentés comme prérequis à l'apprentissage (Garnier, 2009). « Les enfants sont censés acquérir (pré)alphabétisation, (pré)numératie et (pré)compétences scientifiques dès leur plus jeune âge » (Van Laere et al. 2012, p. 527). Ces apprentissages sont développés chez l'enfant de manière réactive. Ce n'est pas l'enfant, mais l'enseignant qui en est à l'initiative. Cette manière de développer l'apprentissage est souvent un frein au respect des diverses formes d'apprentissage individuel. « Cette coupure radicale avec les savoirs développés hors de l'école efface la dimension proprement culturelle des contenus d'enseignement » (Garnier, 2020, p. 6). En outre, cette centration quasi exclusive sur les apprentissages « réactifs » va de pair avec la logique de rentabilisation du système scolaire et la volonté de compenser les inégalités sociales initiales en confrontant les enfants dès leur plus jeune âge à ces apprentissages précoces. Or, on se rend compte qu'en insistant de la sorte sur le potentiel égalisateur de l'école maternelle, on renforce en même temps l'idée selon laquelle le rôle de l'école maternelle est avant tout de préparer l'enfant au prochain niveau d'enseignement, sans tenir compte de la valeur éducative et sociale de l'école maternelle (Van Laere & Boudry, 2019).

La classe d'accueil devrait plutôt être considérée comme le lieu qui permet la transition entre la famille et/ou le milieu d'accueil et l'école. Il est dès lors important de libérer les enseignants et les parents de cette pression du système scolaire, de réfléchir ensemble aux réels enjeux de la classe d'accueil et de reconsidérer l'importance à accorder au jeu. Comme le soulignait déjà Pauline Kergomrad à la fin du XIX^e siècle, « Le jeu, c'est le travail de l'enfant » (Garnier, 2016, p. 36). Le jeu devrait être pensé et revu comme un « bon moment » que l'on passe dans le cadre scolaire, mais aussi familial, moment qui constitue une des bases de l'éducation, permet la socialisation, mais aussi les apprentissages cognitifs, langagiers, affectifs... Ce sont ces bases-là qui forment le socle sur lequel l'éducation plus formelle se construit (Brougère, 2002). Le jeu peut d'ailleurs être considéré comme une activité de transition en soi, activité réalisée tant à l'école qu'à la maison et/ou dans le milieu d'accueil. Il s'agit dès lors pour le professionnel de s'intéresser aux jeux connus des enfants, avec lesquels ils ont joué à la maison et/

ou en milieu d'accueil, avant d'entrer à l'école. Cette attention devient alors pour l'enfant un repère familier auquel il peut s'accrocher dans ce nouvel environnement inconnu.

3.2.3 | LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE (IN)FORMEL

« L'idée sous-jacente est qu'on apprend, ou pour en rester à lui, que l'enfant apprend à travers des situations de la vie quotidienne qui n'ont rien d'éducatives a priori : conversations, promenades, télévision et autres spectacles, activités de la vie quotidienne » (Brougère, 2002, p. 11). Les situations d'apprentissage informel permettent à l'enfant de s'engager progressivement – et à son rythme – dans des apprentissages plus formels. Dans toutes les situations de vie quotidienne (lavage des mains, changes, repas, jeux libres dans la cour de récréation...), l'enfant a mille et une occasions d'apprendre. Le rôle du professionnel est de l'écouter, de l'observer dans ses activités propres et de le soutenir en lui octroyant l'aide juste nécessaire, en veillant constamment à ne pas faire à sa place. Cette manière de concevoir les relations professionnels-enfants diffère fortement de la conception actuellement répandue en FW-B, selon laquelle le rôle du professionnel est de préparer l'enfant au métier d'élève. Or, c'est dans ces moments de relation individualisée que l'enfant apprend le plus, notamment au niveau linguistique. Le professionnel écoute l'enfant avec bienveillance, reformule avec d'autres mots, lui fournit des réponses adaptées dans un langage correct et soutenu. « La qualité de l'oral des jeunes enfants (syntaxe, vocabulaire, grammaire) vient des essais qu'ils font à partir de l'oral des adultes. Dans cette aventure, le langage du maître est le noyau dur de l'enseignement » (Wauters, 2019, p. 57). Soulignons qu'en FW-B, les conditions de travail des professionnels en milieu scolaire restreignent parfois ces échanges individualisés : « L'enfant en collectivité, a fortiori dans les grands groupes, court le risque de ne parler qu'avec des enfants du même âge et d'apprendre ou de renforcer des erreurs linguistiques » (Masson, 2016, p. 40). Il parle majoritairement avec ses pairs et trop rarement avec un professionnel qui lui est proche. Or, une relation individualisée apporte à l'enfant une sécurité affective qui lui permet de s'investir dans les activités et de prendre ses marques dans l'environnement scolaire. En réalité, ces situations qui soi-disant empêchent la mise en place des « réels » apprentissages scolaires renforcent au contraire l'acquisition de compétences attendues de l'école.

PISTES DE DISCUSSION

- ▶ Lors des moments de soins (changes, repas, lavages des mains...), pensez-vous permettre aux enfants de participer activement ?
- ▶ Les repas sont-ils pris dans un climat serein, une ambiance calme de sorte que les enfants puissent profiter de ce moment de partage ?
- ▶ Lors des moments d'activités, les enfants ont-ils l'occasion de choisir eux-mêmes le matériel de la classe avec lequel ils vont jouer ? Selon vous, ce matériel favorise-t-il l'activité libre et autonome des enfants ?
- ▶ Quel est votre rôle lorsque les enfants sont en activité ? En quoi est-ce important de les observer dans leurs activités ?

3.3 | DÉVELOPPER UN CADRE DE VIE STABLE ET PRÉVISIBLE POUR L'ENFANT

Pour pouvoir vivre la transition sereinement, l'enfant a besoin de se sentir en sécurité dans le cadre de vie qui l'entoure. Il a besoin de continuité relationnelle, spatiale et temporelle.

3.3.1 | SE SOUCIER DE LA QUALITÉ DES RELATIONS ÉTABLIES AVEC LES PROFESSIONNELS AU COURS DE LA TRANSITION

La stabilité du cadre de vie de l'enfant dépend de celle des relations établies avec les professionnels et les autres enfants. « Pour un petit, la stabilité se construit dans le lien à un nombre limité de personnes fiables » (Lesage & Masson, 2005, p. 8). L'enfant qui entre à l'école maternelle apprend et se développe en aimant et en entretenant des relations avec les professionnels et les autres enfants. En outre, « la qualité de ces relations a un impact sur son apprentissage et son développement » (Government of Ireland, 2020, p. 3). Dès son entrée à l'école maternelle, l'enfant a besoin de comprendre ce qui lui arrive à tout moment, afin de se sentir en sécurité dans son environnement. Les professionnels jouent là un rôle clé en l'aidant à prévoir le changement et à y faire face en lui offrant des relations stables et fiables, une continuité de soins et une base sécurisée. Ces relations positives, sûres, respectueuses et cohérentes constituent la pierre angulaire du bien-être de l'enfant (Government of Ireland, 2020). « Dès le début, les bébés et les jeunes enfants gèrent quotidiennement les changements dans leur vie. Lorsque de petits changements sont soutenus par des adultes réactifs et bien informés, les enfants découvriront progressivement que le monde est un endroit sûr et prévisible » (Kirklees Council, 2013, p. 3).

Or, les études de cas menées au sujet des pratiques transitionnelles lors de l'entrée à l'école maternelle (Housen, Royen & Pirard, 2020) mettent en évidence que la journée d'un enfant en classe d'accueil est segmentée en une multitude d'activités, dirigées par de nombreux intervenants. Bien que cette offre d'activités diversifiées puisse paraître gratifiante aux yeux des professionnels et des parents, elle peut aussi constituer un facteur de risque en déstabilisant certains enfants. Ces changements de lieux et de référents ne répondent pas toujours aux besoins des tout jeunes, et risquent d'engendrer une angoisse, liée à la peur de l'inconnu.

Être pris en charge par un nombre important de professionnels dans l'espace d'une journée peut provoquer une perte de repères relationnels chez les enfants. Ceux-ci n'ont alors plus une personne de référence, sur laquelle ils savent pouvoir compter pour trouver le réconfort nécessaire. « L'enfant dépensera [alors] toute son énergie à se rassurer et ce, au détriment d'expériences et de découvertes qui l'ouvriraient au monde » (Lesage & Masson, 2015, p. 8). Il est donc essentiel de se préoccuper de toutes les figures d'attachement potentiellement significatives pour l'enfant, dans l'ensemble de son expérience de transition et au cours de sa journée à l'école. C'est grâce à l'attitude bienveillante du professionnel qui prend soin de lui et qui tient compte de lui dans ses gestes et sa manière de lui expliquer les choses que l'enfant prendra progressivement conscience qu'il est une personne à part entière. Et c'est grâce à cette connaissance de lui-même qu'il sera progressivement capable de s'ouvrir aux autres enfants de la classe.

— Avec mes années de pratique, il faut laisser le temps à l'enfant de s'intégrer à la vie de la classe, être là pour prendre le temps d'un câlin, d'une discussion, d'un jeu... Accepter qu'il a besoin de temps. Après, tous les apprentissages se déroulent, s'acquièrent avec facilité et bonheur.

Enseignant, v1

Les groupes d'âges mélangés semblent constituer une condition rendant possible l'attention du professionnel envers les plus petits, sans devoir gérer un nombre trop important d'enfants du même âge.

Afin de garantir aux enfants un cadre relationnel stable, les professionnels les aident à comprendre les routines et leur expliquent ce qui va se passer ensuite de manière cohérente et bienveillante (Government of Ireland, 2020), notamment lors des moments de soins. Les rituels individuels ou collectifs (se dire bonjour tous les matins, faire le calendrier...) sont des points de repère qui permettent à l'enfant de se structurer dans la journée. Le professionnel évitera de multiplier les activités et privilégiera celles grâce auxquelles l'enfant pourra explorer à son rythme, avec le soutien du professionnel lorsque cela est nécessaire. « Offrir aux jeunes enfants un cadre d'exploration sécurisant et riche, qui leur permet d'interagir de leur propre initiative, favorise le développement de leurs potentialités » (Manni, 2002, p. 106).

Dans le cadre du dispositif de familiarisation, des visites de l'école peuvent être organisées avant la rentrée scolaire, afin de permettre à l'enfant, accompagné de son parent, de découvrir sa future école, l'endroit où il accrochera son manteau, où il placera sa mallette et sa boîte à tartines, l'endroit où se trouvent les toilettes..., autant de repères qui lui permettront de se sentir en sécurité en intégrant progressivement les règles de l'environnement (Kirklees Council, 2013). En outre, la personnalisation de ses affaires avant son entrée (préparation de son porte-manteau, de son casier, de son étiquette-prénom...) lui permet de développer un sentiment d'appartenance à la classe. Des livres de photographies du milieu scolaire, des membres du personnel et des moments clés de la journée peuvent être fournis par l'école aux parents et aux professionnels en milieu d'accueil pour en parler en amont avec l'enfant. Cette discussion préalable sert à dissiper les craintes de l'inconnu et à montrer à l'enfant qu'il est attendu.

Au-delà des relations d'un enfant avec les professionnels, il est important de reconnaître les relations entre les enfants. À ce sujet, le fait d'avoir des amis dans la même classe peut aussi aider les enfants à s'adapter aux exigences du nouvel environnement (Central Bedfordshire Council, 2015).

Tous les enfants sont au coin rassemblement. Anna prend un album. Elle explique qu'elle va lire l'histoire pendant que les enfants vont aux toilettes. Elle envoie un premier groupe d'enfants qui part avec Daphnée. Valentine fait non de la tête. Anna lui dit : « *Ne t'inquiète pas ma belle tu n'as pas besoin d'y aller tu vas rentrer chez papa et maman* ». Valentine baisse la tête et sourit. Aurélie lit l'album tout en s'interrompant pour envoyer les enfants aux toilettes au fur et à mesure que les autres reviennent. À un moment donné, elle nomme Antoine et d'autres enfants, mais pas Céline (sa cousine). À l'évocation du prénom Antoine, Céline avance un pied tout en restant assise et regarde Anna. (Céline n'était pas assise à côté d'Antoine). Elle nomme d'autres prénoms après Antoine et chaque fois, Céline fait un mouvement avec son corps comme si elle allait se lever. Elle reprend l'histoire en remettant l'album correctement et en regardant les enfants. Son regard se pose sur Céline « *Ah oui toi aussi Céline tu peux aller avec Antoine* ». Céline se lève, sourit et court vers les toilettes. Elle revient des toilettes, regarde les enfants installés et se dirige vers Antoine qui a déjà un enfant de part et d'autre de lui. Céline tente de s'asseoir entre Antoine et Félicien (mais pratiquement sur les genoux de Félicien). Félicien met ses deux mains dans le dos de Céline et tend les bras (il la repousse ?). Antoine se lève et va s'asseoir sur un autre banc où il n'y a aucun enfant. Céline le suit et s'assied à côté de lui.

Dans cette observation, Céline fait son deuxième moment d'adaptation sans ses parents dans la classe d'accueil. Antoine est son cousin. Elle le connaît donc bien à l'extérieur de l'école. Il constitue un point de repère pour Céline dans ce nouveau monde qu'elle découvre et appréhende petit à petit. Elle cherche donc à rester proche de lui, ce qui semble la sécuriser.

3.3.2 | AJUSTER SON ACTION ET LES CONDITIONS D'ACCUEIL EN FONCTION DES SITUATIONS

Le partage d'observations quotidiennes et la réflexion concertée à propos des pratiques professionnelles permettent de confronter les regards et les analyses des professionnels, ainsi que de proposer des aménagements focalisés sur l'intérêt de l'enfant (Bosse-Platière et al., 2011). À titre d'exemple, dans le cadre du volet qualitatif de la recherche menée en FW-B à propos des pratiques transitionnelles mises en place lors de l'entrée d'un enfant à l'école maternelle (Housen, Royen & Pirard, 2020), les discussions et les observations conjointes de la chercheuse et d'une enseignante ont favorisé chez celle-ci une prise de conscience et une remise en question de ses pratiques professionnelles. Cette enseignante affirme notamment que le lundi matin n'est pas le moment le plus propice à la psychomotricité, car les enfants sont « confrontés à un changement de local et de personne dès le premier jour de la semaine » (Housen, Royen & Pirard, 2020, p. 38).

— *Maintenant, le lundi ne facilite pas les choses, mais les lundis je le vis mal.*

Enseignant, v2

Face à ce constat, l'enseignante identifie une piste pour remédier à cette difficulté. Elle affirme « que c'est une demande qu'elle fera l'année prochaine de changer la plage horaire de la psychomotricité » (Housen, Royen & Pirard, 2020, p. 38). Comme on le voit, l'observation conjointe et la démarche réflexive concertée gagneraient à être systématisées dans le contexte scolaire, car elles permettent d'interpréter, de réinterpréter, de nuancer les observations réalisées et d'identifier les éventuels ajustements à apporter.

PISTES DE DISCUSSION

- ▶ Qu'est-ce qu'une relation de qualité enfants-professionnel selon vous ?
- ▶ Comment vous adressez-vous aux enfants ? Quels sont les effets de votre intervention sur ces derniers ?
- ▶ Que mettez-vous en place dans le milieu d'accueil pour que les enfants qui arrivent puissent facilement prendre leurs repères et évoluer en se sentant en sécurité et confiants ?
- ▶ Quelle place laissez-vous aux activités libres permettant à l'enfant de s'approprier ce nouvel univers ?
- ▶ Quels aménagements ou activités spécifiques mettez-vous en place pour aider les enfants à développer un sentiment d'appartenance au groupe ?
- ▶ Selon vous, quels sont les microchangements que les enfants vivent tout au long de la journée et qui nécessitent une attention toute particulière de votre part ? Les enfants ont-ils l'occasion d'être présentés personnellement à chacun des professionnels (enseignant, puériculteur, assistant, accueillant extrascolaire...) qui les prennent en charge durant la journée ?

3.3.3 | L'OBJET TRANSITIONNEL

L'objet transitionnel (doudou, tétine...) est l'objet qui établit le lien entre le contexte familial, social, culturel de l'enfant et le milieu scolaire. Il lui permet de mieux vivre la séparation et ainsi de faire face à l'angoisse que peut engendrer cette dernière. Accueillir ce doudou à l'école permet ainsi de rassurer l'enfant. À bien y réfléchir, le fait même d'encourager l'usage d'un doudou chez l'enfant valorise déjà un type d'autonomie, car il permet à l'enfant de se consoler par lui-même (Gasparini, 2012). Aussi, la manière dont l'enfant utilise son doudou constitue un indicateur de celle dont il vit son entrée à l'école maternelle. Il importe dès lors que l'enfant puisse y accéder à tout moment de la journée lorsqu'il en ressent le besoin.

— *Le doudou c'est sacré pour eux (les enfants), c'est vraiment je suis rassuré c'est vraiment quelque chose qui les rassure qui crée aussi un*

peu ce lien entre maison/école qui... [...] Ils vont abandonner entre guillemets un peu leur doudou c'est là que je me dis « Ah ben tiens c'est qu'il commence à mieux se sentir au sein de l'école. C'est qu'il commence à ne plus avoir ce côté angoissé ».

Puéricultrice, v2

Pourtant, on se rend compte que dans certaines classes d'accueil en FW-B, le doudou doit rester dans le « bac à doudous » (bien souvent hors de portée des enfants) ou dans la mallette, car l'enseignant a peur que l'enfant le perde ou parce qu'il est perçu comme une entrave aux apprentissages (Housen, Royen & Pirard, 2020).

— Au début, tétine et doudou quand l'enfant le demande ou tout le temps, après le temps de familiarisation on propose à l'enfant de déposer sa tétine et son doudou à un endroit bien précis qui lui est dévolu .

Direction, v1

PISTES DE DISCUSSION

- ▶ Quelle place accordez-vous aux doudous ? Les enfants peuvent-ils y accéder librement à tout moment de la journée ?
- ▶ Les enfants savent-ils où les trouver et peuvent-ils y accéder de manière autonome ?

3.3.4 | RÉFLÉCHIR L'AMÉNAGEMENT DU LIEU D'ACCUEIL EN TENANT COMPTE DES BESOINS DE L'ENFANT DE 2 ANS ET DEMI

L'enfant de 2 ans et demi qui arrive à l'école maternelle a besoin de bouger. À ce stade de son évolution, il est en pleine phase de motricité globale et expansive (Bouchard, 2008 ; Masson, 2019). Le cadre de vie dans lequel il évolue devrait donc répondre à ce besoin de découvrir le monde par son vécu corporel, ce qui lui permettra ultérieurement de transférer ce qu'il a appris dans des situations plus abstraites telles que la lecture ou l'écriture (Pretc.eille, 2006). L'enfant a aussi besoin par moments de se retrouver seul dans un espace doux, apaisant, où il peut se reposer et où il sait qu'il ne sera pas dérangé par d'autres. Tout comme les adultes, les enfants ont parfois besoin de moments de solitude. Les professionnels doivent prêter une grande attention à l'aménagement du lieu d'accueil afin qu'il soit à la fois sécurisé, sécurisant et qu'il favorise le bien-être de l'enfant en répondant à ses besoins évolutifs. Ainsi, si on souhaite que l'enfant puisse accéder aux toilettes de manière indépendante, il faut veiller à

ce que celles-ci soient faciles d'accès pour lui, situées idéalement à côté de la classe. La réflexion des acteurs qui entourent l'enfant devrait donc se faire sur l'agencement du lieu d'accueil dans le respect des besoins et du rythme de chaque enfant.

— Dans une de mes implantations, nous avons conçu une petite salle à manger pour nos plus jeunes élèves (classe d'accueil) avec du mobilier et du matériel adapté à leur jeune âge. C'est la puéricultrice qui assure l'encadrement des enfants sur le temps du repas ... Ils la connaissent bien et sont dans une ambiance plus cosy et sereine pour prendre leur repas.

Direction, v1

PISTES DE DISCUSSION

- ▶ L'aménagement du lieu/classe d'accueil est-il pensé, réfléchi à l'avance et s'adapte-t-il aux besoins évolutifs de chaque enfant ?
- ▶ L'espace disponible dans la classe d'accueil permet-il aux enfants de développer leur motricité expansive ? Si ce n'est pas le cas, comment permettez-vous aux enfants de satisfaire ce besoin ?
- ▶ Les toilettes sont-elles accessibles aux enfants ? Sont-elles proches de la classe ? Sont-elles adaptées à leur niveau de développement ? Les enfants peuvent-ils s'y rendre seuls sereinement ?
- ▶ Les enfants ont-ils accès facilement et de manière indépendante aux éviers ?

3.4 | RECONNAITRE LE PARENT COMME PARTENAIRE COMPÉTENT DE L'ÉDUCATION DE SON ENFANT

Durant cette période de transition, la qualité des pratiques dépend également de la place que les professionnels accordent aux familles. L'accueil d'un enfant sous-entend en effet également l'accueil de sa famille, car les parents – ou toutes autres personnes qui assurent la tutelle de l'enfant – vivent eux aussi un moment de transition en devenant parents d'élève. Ils connaissent leur enfant mieux que quiconque et ont besoin d'être informés, écoutés, rassurés, que l'école réponde à leurs inquiétudes, leurs attentes, leurs désirs. Les études montrent que « quatre-vingts pour cent des parents aimeraient en savoir davantage sur les attentes de l'école ; soixante-huit pour cent d'entre eux voudraient être informés sur ce qu'ils devraient faire pour mieux préparer leur enfant à cette transition » (CTREQ, 2018, p. 14).

— J'avoue qu'on a été un peu heu... on ne savait pas trop en fait. Nous on n'y connaissait rien, c'est notre premier enfant du coup on n'a jamais posé la question de l'école, on ne s'est jamais enfin voilà c'était tout nouveau et je dois dire qu'on a beaucoup contacté l'école, je pense, parce qu'on n'avait pas d'info du tout et même avant la rentrée on ne savait pas si on devait amener des trucs mettre des choses dans son cartable, quel genre de choses... On n'avait même pas des horaires de rien du tout jusqu'à quasiment le premier jour où on a appelé juste avant les vacances de Noël pour savoir parce qu'on n'avait pas de nouvelles et du coup on a posé nos questions à la secrétaire communale qui nous a répondu, mais on n'a pas du tout du tout reçu d'info. J'avoue que j'étais un peu... on s'est dit « Ben merde j'espère c'est dans toutes les écoles comme ça parce que sinon ça ne nous donne pas un a priori positif ». On se dit « Merde dans quoi est-ce qu'on s'est engagé quoi ».

Maman, v2

Les problèmes liés par exemple à la propreté (toilettes), à la récréation, au taux d'encadrement, à l'acceptation de l'enfant en classe, à l'intimidation, aux amitiés et à l'apprentissage sont quelques-uns des domaines cités par les parents lorsqu'ils sont interrogés sur leurs angoisses à propos de la scolarisation de leur enfant (CROC & TSEM, 2018). Prendre le temps de conversations ouvertes avec les enfants et les familles, sur une longue période avant, pendant et après la transition peut considérablement aider à réduire l'appréhension et à accroître la familiarisation, afin que les attentes positives se développent grâce à un processus participatif, et que les niveaux de confiance augmentent en conséquence (Scottish Transitions as a Tool for Change Project Group, 2019). « Plus les parents considèrent que leur famille et l'école sont prêtes pour la rentrée scolaire, et plus ils considèrent que leur implication en milieu scolaire est importante, plus ils perçoivent d'émotions positives chez leur enfant durant les premières journées d'école » (Ruel et al., 2015, p. 44).

Les parents, y compris les pères, sont une manne de connaissances sur laquelle les professionnels peuvent s'appuyer pour connaître les besoins spécifiques de ce nouvel enfant qui va arriver dans leur classe. Ils sont les partenaires incontournables pour faciliter la transition des enfants. Il est impératif

de les écouter, de les impliquer et de les reconnaître dans leur rôle de parent, et ce, tout au long du processus transitionnel. Faire participer pleinement un parent / tuteur au processus de transition peut réduire considérablement l'anxiété pour lui et ses enfants (Central Bedfordshire Council, 2015). « Pour un parent, entendre un autre adulte discuter de ces expériences, s'en réjouir ou s'en inquiéter avec lui, témoigne de l'intérêt véritable et profond que celui-ci porte à son enfant. Ainsi naît la confiance et se crée avec cet adulte une connivence qui porte le petit et l'engage à l'ouverture » (Manni, 2002, p. 101).

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

Enseignant, v1

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

Puériculteur, v1

Malheureusement, sur base des recherches menées sur la transition en FW-B (Housen, Royen & Pirard, 2019, 2020), on se rend compte que les échanges entre professionnels et parents se limitent souvent à une transmission unidirectionnelle d'informations de la part des professionnels en milieu scolaire, plutôt qu'à un réel échange bidirectionnel, où chacun des partenaires échange au sujet de l'enfant. Il arrive aussi que l'enseignant ne communique avec les parents qu'en cas de problème, ce qui leur renvoie une image négative de leur enfant et peut contribuer d'autant plus à l'éloignement de certains parents. Notons aussi qu'en FW-B, les rapports qu'entretiennent les parents avec l'enseignant ne sont pas quotidiens, ils sont plus distants. Certains parents déplorent ignorer ce que l'enfant fait durant la journée à l'école.

Ce manque de communication parents-professionnels est un véritable obstacle à une transition harmonieuse (CROC & TSEM, 2018). Dès lors, « comment dépasser la transmission unidirectionnelle d'information qui pourrait être induite par le recours aux nouvelles technologies, par des courriers ou des réunions d'information avant et après l'inscription ? » (Housen, Royen & Pirard, 2020, p. 51).

« L'accès direct à la classe d'accueil constitue une condition importante. Les rencontres durant la familiarisation, suivies d'un dialogue quotidien avec l'enseignant, en complément aux échanges par mail, sont essentiels même s'ils sont relativement courts et ont lieu dans un espace/temps trop exigü. Même dans ces contraintes spatio-temporelles, ils peuvent avoir lieu toute l'année démontrant le pouvoir d'action d'acteurs qui peuvent exprimer par ailleurs des réticences, une insatisfaction, voire un sentiment d'impuissance... » (Housen, Royen & Pirard, 2020, p. 51).

Au lieu d'être perçue comme une forme d'intrusion, cette présence parentale réconfortante pour l'enfant « pourrait être encouragée dans une organisation différenciée permise par des entrées au compte-goutte, et encore davantage facilitée dans la classe accueil-première où les premiers accueils sont très réduits » (Housen, Royen & Pirard, 2020, p. 87). Ce type d'organisation permet d'éviter à l'enseignant d'être surchargé et facilite ainsi un accueil individualisé de qualité tant pour les enfants que pour les parents.

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

Direction, v1

On l'aura compris, pour que la continuité puisse être garantie entre les milieux d'accueil/le domicile de l'enfant et l'école, il est essentiel que s'établisse une relation de confiance mutuelle entre le parent et les professionnels en milieu scolaire et que cette relation évolue avant, pendant et après l'entrée de l'enfant à l'école maternelle.

Une attention toute particulière devra être portée aux enfants issus de familles en situation de précarité, afin que tous se sentent invités à communiquer. Les études montrent effectivement que les enfants de milieux socioculturels peu favorisés sont les moins touchés par les pratiques transitionnelles, alors que ce sont pourtant eux qui devraient en bénéficier le plus (CROC & TSEM, 2018 ; CTREQ, 2018). Il convient d'éviter que « [...] dès l'entrée à l'école maternelle, les inégalités sociales se transforment en inégalité scolaire » (David, J., Degraef, V., Mottint, J., Pirard, F., Teller, M., Cyrano, S. & Wauters, N., 2019, p. 6) en mettant en place « [...] des pratiques et des activités qui associent les familles défavorisées et favorisent la compréhension mutuelle des modes de fonctionnement, de manière à éviter pour l'enfant une rupture entre le monde de l'école et l'univers familial » (Pirard, 2019, p. 43).

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

Verbatim d'une maman issu d'une recherche portant sur le point de vue des parents en situation de précarité sur les services de l'EAJE, Crépin & Neuberg, 2013, p. 32

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

Enseignant, v1

Pour permettre à chaque famille de se sentir autorisée à communiquer et à s'engager dans le processus transitionnel, les praticiens doivent travailler avec les enfants, les familles et les communautés de manière planifiée et proactive. L'accueil des parents doit donc être réfléchi au même titre que l'accueil des enfants. Des réponses seront apportées en tenant compte du contexte singulier de l'établissement, mais aussi selon le vécu et les besoins de chaque enfant et de chaque parent.

OBSERVATION v2 / 26 NOVEMBRE 2019

C'est le jour du déjeuner avec les parents dans les classes. Il s'agit d'un déjeuner type auberge espagnole où chaque parent a amené quelque chose à partager.

8h40 : L'enseignante entre en classe avec les enfants et les parents et donne un mot d'explication aux parents qui sont présents « *Comme ça vous voyez un peu ce que l'on fait à l'accueil avec les enfants. Vous voyez qu'ils ont l'habitude. Ils peuvent vous montrer. Vous pouvez rester jusqu'à 10h* ». Parents et enfants s'installent aux différentes tables. L'enseignante et la puéricultrice tournent entre les différentes tables et échangent quelques mots avec les parents. La directrice vient dans la classe remercier les parents pour leur présence et leur implication dans les activités de leur enfant. Elle explique que les enfants ne racontent pas toujours en rentrant à la maison et que c'est l'occasion de voir ce qu'ils font. Après un temps où les enfants ont pu montrer le matériel, les jeux, leur dessin, l'enseignante les invite à venir au coin rassemblement et dit aux parents « *Comme ça vous allez voir comment se passe le rituel du matin* » et explique qu'ils vont faire la chanson du bonjour et l'activité calendrier. Plusieurs mamans filment.

Ce moment convivial permet aux parents de découvrir la classe de l'intérieur et aux enfants de pouvoir vivre un moment en classe avec leur parent.

— Chaque rentrée est une nouvelle expérience. Le modus operandi est connu, mais des rituels varient en fonction des réactions des enfants et parents qui arrivent.

Enseignant, v1

« Alors que des études montrent que les enfants de milieux défavorisés s'adaptent moins bien à l'école que les autres, des relations positives avec l'enseignant peuvent agir comme facteur de protection » (CROC & TSEM, 2018, p. 16).

PISTES DE DISCUSSION

- ▶ Les parents ont-ils la possibilité de se sentir engagés dans la transition, de poser leurs questions tout au long du processus transitionnel ?
- ▶ Quels moyens sont mis en place pour assurer la communication avec les parents ? Pensez-vous que ces moyens de communication répondent aux besoins d'être informés, écoutés et rassurés des parents ?
- ▶ Comment communiquez-vous avec les parents / tuteurs dont le français n'est pas la langue d'origine, et avec les parents faibles lecteurs ?
- ▶ D'après vous, qu'est-ce qui fait que l'école est prête à accueillir l'enfant et sa famille ?
- ▶ Dans le contexte dans lequel vous êtes inscrits, les parents ont-ils accès à la classe d'accueil ? Peuvent-ils y accéder facilement ? Ont-ils l'opportunité d'y partager des moments de complicité avec leur enfant ? Comment cela s'organise-t-il ? Si ce n'est pas le cas, comment cela pourrait-il s'organiser selon vous ?
- ▶ Quelle place accordez-vous aux pères ? Comment soutenir leur engagement dans la transition de leur enfant ?

3.5 | VEILLER À REJOINDRE ET À INCLURE TOUS LES ENFANTS ET LEURS FAMILLES, SURTOUT LES PLUS VULNÉRABLES, AU SEIN D'UNE COMMUNAUTÉ

Un sentiment d'appartenance est essentiel à chaque personne qui passe du familial au nouveau (Scottish Transitions as a Tool for Change Project Group, 2019). Un des objectifs clés de tout dispositif de transition devrait être d'aider l'enfant et sa famille à se sentir à l'aise et intégrés dans ce nouvel environnement. Cela aidera en plus l'enfant à se sentir en sécurité, confiant, et en mesure de relever les défis à venir (Kirklees Council, 2013). Afficher un panneau de bienvenue écrit dans différentes langues à l'entrée de l'établissement et/ou de la classe, disposer les photos des familles sur les murs, la porte d'entrée ou dans des albums à disposition des enfants, proposer aux parents de participer ponctuellement à des activités en classe, organiser une sortie commune avec les enfants, aménager un espace pour les petits frères ou les petites sœurs..., autant de propositions qui montrent un désir d'inclusion des familles et de prise en considération de l'histoire singulière de chacun.

Le sentiment d'appartenance est favorisé chez les enfants qui entrent à l'école maternelle par des sentiments de compétence et de contribution. Cela signifie se retrouver avec d'autres qui reconnaissent et tirent parti de leurs fonds de connaissances, des personnes qui prennent le temps de connaître les enfants nouvellement arrivés et d'apprécier leurs dispositions. Les enfants attendent naturellement des professionnels qu'ils se soucient d'eux, qu'ils les comprennent, les apprécient et les respectent, ainsi que leur famille, leur langue et leur culture. Apporter des idées, des histoires, des expériences et des souvenirs préférés suscite des sentiments de fierté et de reconnaissance chez l'enfant. En permettant aux enfants de faire des choix et de les partager avec les autres, les professionnels favorisent chez ceux-ci des sentiments de compétence et de contribution. Si ces attentes ne sont pas rencontrées, il y a un risque que les enfants se sentent isolés, en insécurité, voire exclus du système scolaire (Scottish Transitions as a Tool for Change Project Group, 2019).

Les attentes des parents concernant l'entrée de leur enfant à l'école maternelle sont fondées pour l'essentiel sur leurs expériences antérieures, personnelles, ainsi que sur ce qu'ils ont appris et entendu de leur famille et de leurs amis. Dans certains cas, il est possible que ces expériences soient négatives. Dès lors, cette première transition peut se transformer en une précieuse opportunité de travailler avec les enfants et leurs familles autour de la construction d'attentes positives et confiantes envers l'école (Scottish Transitions as a Tool for Change Project Group, 2019).

Pour que chaque enfant, chaque famille, quels que soient son statut, son niveau socio-économique, sa langue, son niveau de développement, puisse construire une relation positive envers l'école et consolider son identité, une vigilance des professionnels est nécessaire pour soutenir les enfants et les familles qui sont les plus vulnérables face à cette transition. Connaître l'ethnicité, la langue et le dialecte, la communauté et la localité d'un enfant permet d'offrir des images, des sons et des expériences familiales qui l'aideront à s'intégrer dans son nouvel environnement (Central Bedfordshire Council, 2015). Il est également important de mettre en place des stratégies qui permettent de toucher aussi bien les enfants ayant fréquenté un milieu d'accueil au préalable, que ceux qui sont restés dans leur milieu familial.

— Surtout, je pense que dans certains cas, nous devons être flexibles. En me référant à mon expérience personnelle, l'enfant qui a toujours été gardé par sa grand-mère et qui ne parle pas la langue parlée à l'école, cet enfant

pourrait vivre plusieurs petits moments avec un parent (comme ceux que les crèches proposent).

Enseignant, v1

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

Puériculteur, v1

Ces témoignages montrent la prise de conscience de l'importance de ce moment de familiarisation pour des situations spécifiques (enfant ne parlant pas la langue, n'étant pas allé en milieu d'accueil...) mais en niant son intérêt dans des situations dites « habituelles ». Or, on remarque qu'en FW-B, le processus de familiarisation est bien souvent lié à l'intérêt que lui portent les familles et aux aléas de leur situation (exemple : fratrie), ce qui implique le risque d'exclure les familles qui n'ont pas connu d'expérience en milieu d'accueil et/ou qui méconnaissent l'existence de ce processus de familiarisation (Housen, Royen & Pirard, 2020).

Une attention toute particulière devra donc être portée au vécu de ces familles afin de les connaître et les comprendre. Le soutien apporté par les professionnels sera ajusté en tenant compte des besoins particuliers des familles. Chaque situation mérite d'être réfléchiée avec une grande vigilance, car il en va de la relation que l'enfant développera envers l'école. Cette relation peut être vécue plus ou moins positivement en fonction de l'attention plus ou moins grande que les professionnels accorderont aux familles. « Le temps à investir pour créer des contacts significatifs avec les familles doit être reconnu et valorisé » (COSMOSS, 2020, p. 11).

« Il ne s'agit pas seulement d'intégrer un enfant dans une classe, mais de permettre à des enfants et des familles de se rencontrer, de partager des préoccupations communes, de prendre des initiatives au bénéfice de l'enfant et de la communauté. Autant de démarches qui peuvent contribuer à un sentiment d'appartenance à ce nouveau groupe social duquel font partie parents et enfants » (Housen, Royen & Pirard, 2020, p. 83).

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

Direction, v1

— *Chaque année, l'équipe maternelle organise une auberge espagnole lors de laquelle les parents apportent des spécialités de leur pays. Les enfants et leurs parents passent un agréable moment au sein de l'école.*

Direction, v1

L'observation ci-dessous témoigne de cette inclusion des familles et des membres de tous âges et de toutes fonctions au sein d'une communauté. À travers les interventions des différents membres, on perçoit le sentiment d'appartenance de ces derniers au groupe social.

OBSERVATION v2 / MARDI 22 OCTOBRE À 8H10

8h10 : J'arrive à l'école. Sonia (la puéricultrice) est présente dans la classe avec deux enfants. Un enfant fait le calendrier avec Sonia. Il colle les photos sur les différentes pages de couleur (une couleur par journée). Un autre enfant, Léon, arrive seul, il enlève son manteau, range ses affaires dans son casier et met ses pantoufles. Il a une pomme de pin dans la main. Il me sourit. Sa maman arrive dans la classe, elle lui dit que ses pantoufles sont à l'envers. Elle lui demande de les remettre à l'endroit « *c'est mieux pour tes petits pieds* ». D'autres enfants arrivent. Le directeur passe la porte et me dit bonjour. Un enfant de 20 mois (Victor) est laissé par sa maman le temps d'aller déposer la grande sœur. Il reste à l'entrée de la classe et observe. La maman de Léon réunit ses trois enfants au coin rassemblement et commence à leur lire un livre. Le directeur demande qui est Victor. La maman de Léon répond qu'il s'agit du fils de Flore, le frère de Clémentine. Des enfants plus grands sont également présents dans la classe d'accueil. Un enfant de la classe d'accueil, accompagné de deux enfants plus âgés, viennent s'asseoir au coin rassemblement et semblent écouter l'histoire lue par la maman de Léon. Un papa arrive avec son enfant. Il l'aide à mettre ses pantoufles et à enlever son manteau. L'enfant range sa boîte à tartines dans son casier. Ils vont ensuite ensemble chercher un livre et s'installent au coin rassemblement. Le papa lit l'histoire. Victor se déplace et va dans la petite maison. Clément arrive avec son papa. La maman de Victor revient. Victor s'approche d'elle. Elle lui dit : « *Tu peux jouer encore un peu si tu veux* ».

8h25 : L'animatrice arrive. Émilien se dirige vers elle. Elle s'agenouille à sa hauteur et lui dit bonjour. Elle lui demande s'il a besoin de faire pipi, car en arrivant elle a croisé son papa qui lui a signalé qu'il en parlait dans la voiture. L'animatrice explique qu'il a eu un plâtre et qu'il y a eu beaucoup d'accidents, et que maintenant « *les accidents sont installés alors il faut remettre les choses dans l'ordre* ».

« Cette observation, exemplaire de ce qui se passe tous les matins, montre une classe ouverte où la rencontre entre les personnes de tous âges et toutes fonctions, la convivialité et l'esprit de communauté évoqués dans le projet éducatif prennent tout leur sens » (Housen, Royen & Pirard, 2020, p. 66).

PISTES DE DISCUSSION

- ▶ Qui sont les enfants et les familles les plus vulnérables selon vous face à la transition vers l'école ?
- ▶ Parmi ces familles, quelles sont celles qui sont les plus susceptibles d'être touchées par les pratiques transitionnelles développées, et quelles sont celles qui risquent de ne pas être rejointes par ces pratiques ?
- ▶ Que faites-vous/souhaitez-vous faire de plus pour rejoindre ces familles, pour leur permettre de se sentir engagées dans le processus transitionnel ?
- ▶ Quels sont les éléments qui permettent de faciliter l'engagement des parents dans la transition de leur enfant vers l'école, et quels sont ceux qui l'entravent ?
- ▶ De quelles aides disposez-vous pour rejoindre ces familles ? Réfléchissez à des personnes qui ont de l'influence sur eux, à des organismes compétents dans le secteur ? À votre avis, qu'est-ce que ces personnes, ces organisations pourraient apporter de plus ?
- ▶ Que mettez-vous en place pour créer, chez les enfants qui entrent à l'école, un sentiment d'appartenance au groupe-classe et un climat scolaire positif dans lequel ils se sentent bien intégrés ?

3.6 | ASSURER LE PARTAGE DE LA RESPONSABILITÉ POUR LA QUALITÉ DE LA TRANSITION ENTRE TOUS LES ACTEURS CONCERNÉS

L'efficacité et la qualité des pratiques de transition dépendent largement de la communication et de la collaboration entre toutes les personnes impliquées dans le processus (Kirklees Council, 2013). L'expérience transitionnelle des enfants peut être très positive lorsque les personnes clés de leur vie partagent des informations importantes et lorsqu'elles travaillent en partenariat (Government of Ireland, 2020).

— *Les enseignantes de maternelle travaillent en collaboration, ce qui permet à chacune de pouvoir, à certains moments, s'occuper de n'importe quel groupe, et permet à l'équipe d'avoir un regard pluriel sur l'évolution de chacun.*

Direction, v1

Les pratiques transitionnelles ne seront réellement effectives et porteuses que si l'équipe éducative dans son entièreté est impliquée dans le projet, en ce compris l'accueil extrascolaire. L'ajustement des pratiques éducatives repose sur la concertation entre tous les membres de l'équipe qui rassemble toutes les personnes qui connaissent les enfants. « La mise en place de plus de pratiques de partenariat ainsi que la planification concertée des pratiques facilitent les expériences de travail intersectoriel et la continuité entre les milieux de vie de l'enfant, particulièrement pour les enfants ayant des besoins particuliers » (Ruel et al., 2015, p. 44). Or, on remarque qu'à l'heure actuelle en FW-B, les pratiques de transition scolaire ne bénéficient pas de temps accordé à la concertation et ne sont pas installées avec les différents milieux et acteurs.

3.6.1 | LA COLLABORATION ENSEIGNANTS-ASSISTANTS, UN DÉFI !

« La collaboration entre les personnes de référence principales des jeunes enfants constitue un enjeu crucial, mais est loin d'aller de soi » (Housen, Royen & Pirard, 2020, p. 88). L'analyse de cas montre en effet des difficultés dans la collaboration entre des personnes disposant de formations initiales et continues différentes, et met en évidence la nécessité de développer chez ces professionnels des références communes. À l'heure actuelle en FW-B, dans la prise en charge de l'enfant, on se rend compte qu'il existe une scission des rôles entre les enseignants et les puériculteurs/assistants allant à l'encontre d'une approche centrée sur « l'éducaré ». Le rôle de l'enseignant est de s'occuper de tout ce qui relève de la sphère éducative (activités d'apprentissage) et du contact avec les parents alors que celui de l'assistant maternel est de s'occuper de tout ce qui relève de l'affectif, du « care » : changer les langes, surveiller la sieste, consoler les enfants...

Cette division souvent hiérarchisée des tâches est caractéristique de notre système éducatif. Elle va parfois de pair avec le fait de considérer les soins comme des tâches ingrates alors que les « apprentissages scolaires » sont davantage valorisés. Il importe de tendre vers un système basé sur « l'éducaré », harmonisant ces deux logiques complémentaires. Comme le mentionne Van-Laere et al. (2012, p. 527), « il y a maintenant un consensus sur le fait que la qualité des soins de la petite enfance devrait englober une vision globale reprenant à la fois l'apprentissage, les soins, l'éducation, la bienveillance et le soutien social pour les enfants. Les services de qualité nécessitent donc à la fois "soins" et "éducation", deux concepts que l'on ne peut dissocier ».

PISTE DE DISCUSSION

- ▶ Comment développer une collaboration qui reconnaît pour les enfants l'importance à la fois du « care » et de l'éducation, d'une prise en charge globale et cohérente ?

3.6.2 | QUELLE PLACE POUR L'ACCUEIL EXTRASCOLAIRE ?

En FW-B, environ un tiers des enfants de maternelle fréquente le service d'accueil (dit de garderie), que ce soit le matin, le midi ou le soir et souvent durant ces trois périodes de la journée (Delvaux & Vandekerke, 2004). Les enfants passent dans ces services d'accueil parfois plus de temps qu'en classe, et la transition que les enfants y vivent est tout aussi importante. Le personnel de ces services joue donc un rôle essentiel dans la mise en place de pratiques transitionnelles. Il est parfois le seul relais entre l'école et la famille. Or, on déplore encore aujourd'hui en FW-B un manque à ce niveau. En effet, les interventions transitionnelles envers le service d'accueil extrascolaire sont quasiment inexistantes. Les accueillants extrascolaires ne sont bien souvent pas informés de ce que vivent les enfants durant leur journée scolaire, et sont dès lors incapables de répondre aux questions des familles. En outre, le personnel de l'accueil du matin n'est pas toujours le même que celui qui assure celui du midi ou du soir. La communication entre ces derniers et les enseignants est la plupart du temps inexistante, ce qui nuit à l'échange d'informations au sujet des enfants. Les accueillants ne sont pas non plus invités à participer aux moments de concertation et de rencontre. Une piste pour palier ce problème pourrait être la création d'un carnet journalier qui assurerait la continuité entre tous ceux qui sont amenés à répondre aux besoins de l'enfant.

Ces constats interpellent dans la mesure où la mise en place de pratiques transitionnelles harmonieuses nécessite que l'on reconnaisse la place, le rôle de chacun dans la construction du projet d'établissement. Cette reconnaissance passe aussi par la mise en place de formations intersectorielles et la planification de moments de concertation entre les différents acteurs qui entourent l'enfant. « Les interactions intersectorielles (enfant-école-famille) solides soutiennent le partage d'expertise, d'informations et contribuent à la création d'un climat favorable et d'un réseau de soutien pour travailler ensemble tout au long de la transition » (Carosin et al., 2020, p. 11). « Il en va d'une cohérence globale des pratiques et d'une meilleure communication avec les familles, autant de conditions à une continuité éducative recherchée dans une transition en douceur » (Housen, Royen & Pirard, 2020, p. 83).

PISTES DE DISCUSSION

- ▶ Au sein de votre établissement, tout le personnel a-t-il la capacité de communiquer avec les enfants et leurs familles ?
- ▶ Comment permettre au personnel de garderie de communiquer mieux avec les parents sur le déroulement de toute la journée de leur enfant ? De quelles informations doit-il disposer ? Comment sont organisées les garderies afin de favoriser ce moment d'échange ?

3.7 | CONSOLIDER LE PARTENARIAT ENTRE LES DIFFÉRENTS SERVICES DE LA PETITE ENFANCE

Dans notre contexte d'offre de services divisés en FW-B, et comme l'indiquent les résultats de la recherche sur les pratiques transitionnelles (Housen, Royen & Pirard, 2019, 2020), les occasions de communication et de collaboration entre les professionnels du milieu d'accueil et les professionnels du milieu scolaire sont bien souvent réduites, voire absentes, et ce malgré la présence de plusieurs lieux d'accueil à proximité (ou même intégrés dans) des établissements scolaires.

Les résultats de l'enquête par questionnaires menée en FW-B auprès de professionnels de la petite enfance et de directions montrent le faible pourcentage de pratiques transitionnelles liées à la communication avec les milieux d'accueil : « 7 % des participants déclarent offrir la possibilité aux enfants qui fréquentent les services de la petite enfance de participer aux activités de la classe ; 9 % des participants affirment prendre contact avec les milieux d'accueil ou l'accueillant que l'enfant aurait éventuellement fréquentés dans le but de mieux connaître l'enfant ; 6 % des participants invitent le personnel du milieu d'accueil à venir visiter la classe ; 5,5 % des participants vont visiter un milieu d'accueil ; 5,5 % des participants organisent des échanges avec les milieux d'accueil afin de mieux connaître leur projet éducatif et s'assurer d'une continuité » (Housen, Royen & Pirard, 2019, p. 52).

À la lecture de ces résultats, on constate que peu de pratiques de transition impliquent une collaboration entre les services de garde éducatifs et l'école maternelle, même si elle semble plus importante quand il est question d'une transition scolaire vécue par des enfants dans des situations particulières (enfants d'une pouponnière ; enfants en situation de handicap) (Housen, Royen & Pirard, 2020). Mais l'entrée à l'école maternelle ne constitue-t-elle pas un changement et ne nécessite-t-elle pas une adaptation importante pour tout jeune enfant et ses parents ?

En outre, les écoles maternelles et les milieux d'accueil peuvent avoir des approches différentes de l'éducation de la petite enfance, et ce principalement en raison de différences au niveau de l'organisation et de la structure de l'établissement, des ratios professionnels-enfants, de l'âge des enfants, de leurs conceptions de ce qu'est un enfant de 2 ans et demi, ainsi que des formations professionnelles initiales et continues. Il est essentiel de discuter professionnellement de ces différences, avec pour enjeu de consolider le partenariat entre les différents services de la petite enfance, en identifiant les facteurs de (dis)continuité éducative entre les milieux d'accueil et l'école. « Le rôle des différents partenaires est à définir et à faire connaître afin d'identifier les zones de complémentarité entre les réseaux » (CROC & TSEM, 2018, p. 5). Ce partenariat peut aussi prendre la forme d'espaces d'échange, d'activités conjointes, de formations, d'activités de sensibilisation au cours desquelles les professionnels ont la possibilité de partager leurs croyances et valeurs professionnelles, leurs pratiques pédagogiques. L'idée est de développer un langage commun, une vision partagée des pratiques transitionnelles de qualité (Scottish Transitions as a Tool for Change Project Group, 2019).

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

Direction, v1

— *Grâce à la puéricultrice qui a travaillé dans une crèche avant de venir à l'école, je sais mieux ce qui se passe pendant la journée d'un enfant de 2 ans.*

Enseignant, v1

Ce partenariat implique la création d'une atmosphère d'apprentissage réciproque. Malheureusement, sans doute à cause de leur statut de travail parfois très précaire, certains professionnels en milieu d'accueil considèrent souvent que leur statut social et professionnel est inférieur à celui des enseignants. Ils ont d'autant plus de mal à envisager et à initier une réelle collaboration avec eux. Pour les rassembler, des rencontres visant le développement d'une vision partagée de l'éducation (thèmes pédagogiques et approches éducatives valorisées) sont à organiser. Soulignons que les systèmes relatifs à la petite enfance sont des systèmes dynamiques en constante évolution où il importe « [...] de cultiver les relations humaines afin d'en faire à la fois un socle et un moteur pour la création de systèmes fonctionnels et équitables » (Ionescu, M., Trikić, Z. & Pinto, L. M., 2018, p. 31).

Une étude menée en Finlande a examiné les discussions de résolution de problèmes entre les professionnels du préscolaire et du primaire (Rantavuori, 2018) et a mis en avant que le travail effectué à partir de situations problèmes complexes permet de construire des connaissances partagées et négociées entre les professionnels des deux milieux. Toutefois, les professionnels ont besoin du temps nécessaire pour pouvoir mettre en pratique ces connaissances partagées. Le soutien des collègues et de la direction est donc une condition essentielle à l'engagement des professionnels vers une démarche de changement. Les connaissances et les pratiques innovantes issues de la discussion collective entre professionnels peuvent s'éloigner des pratiques institutionnelles historiquement formées, ce qui peut déstabiliser les professionnels concernés et susciter chez eux des a priori ou des préjugés. Dès lors, il est essentiel de discuter de ces freins lors de formations intersectorielles pour permettre aux professionnels de s'ouvrir aux connaissances d'autrui.

Ainsi, les professionnels de chaque secteur comprendront que les connaissances et expériences de leurs homologues peuvent leur être mutuellement utiles. Chacun pourra aussi reconnaître et estimer l'utilité de son savoir pour nourrir une réflexion commune. Ce partage d'expertises permettra aux professionnels de s'engager dans la création de nouvelles formes de résolution de problèmes (Rantavuori, 2018).

Le développement d'une vision partagée de l'éducation pourrait aussi être renforcé lors de la formation initiale des enseignants par des observations en milieu d'accueil. Cela leur permettrait de mieux connaître ce milieu proche du leur et de valoriser par la même occasion le travail des accueillants, avec qui ils seront amenés à collaborer.

Le personnel des milieux d'accueil, qui côtoie enfants et parents pendant plusieurs années, sont les plus à même de fournir aux professionnels du milieu scolaire un profil complet des particularités de chaque enfant qui entre à l'école maternelle. Cette expertise devrait être reconnue, car « elle permet une représentativité bien plus fidèle que les quelques minutes d'observation que le milieu scolaire peut faire d'un enfant avant son entrée à l'école » (CROC & TSEM, 2018, p. 17).

— *Au sujet de la crèche ou du passé de l'enfant, je sais si chaque enfant a vécu en collectivité. Je demande aux parents de m'expliquer comment cela se passait (la séparation, les habitudes, les activités organisées...). Je m'intéresse au parcours de l'enfant qui arrive dans ma classe.*

Enseignant, v1

Une étude a révélé que les enseignants de maternelle estimaient socialement plus compétents les enfants au sujet desquels ils avaient discuté avec les intervenants des services de la petite enfance et qu'ils avaient ainsi appris à connaître (LoCasale-Crouch et al., 2008).

En FW-B, beaucoup de milieux d'accueil ne sont pas directement attachés à des écoles. De plus, tous les enfants inscrits dans un même milieu d'accueil ne rentrent pas forcément par la suite dans l'école la plus proche du milieu d'accueil. Par conséquent, même si le milieu d'accueil collabore avec l'école du quartier, cette collaboration ne touchera dès lors pas de la même manière tous les enfants concernés.

— Notre classe se situe dans le même bâtiment que la crèche, ce qui permet une collaboration étroite si l'enfant vient de cette crèche.

Enseignant, v1

Dès lors, on peut développer certains outils pour établir les caractéristiques et besoins de l'enfant et de sa famille (portfolio ou questionnaire décrivant les forces, acquis, préférences et mode de fonctionnement de l'enfant).

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

Puériculteur, v1

Même si ces outils ne remplacent en rien un dialogue de vive voix entre les parents et les professionnels qui prennent l'enfant en charge, ils présentent l'avantage de fournir des informations pertinentes qui soulignent les besoins particuliers des enfants lors de leur entrée à l'école (CROC & TSEM, 2018). La rédaction de ce portfolio de transition du service de garde/famille vers l'école peut être réalisée en collaboration avec les professionnels du milieu et les parents de l'enfant, les mieux placés pour en fournir un portrait suffisamment complet. L'idéal serait que ce document puisse suivre l'enfant tout au long de sa scolarité afin que son vécu antérieur soit (re)connu par les personnes qui le prendront en charge.

Une vigilance toute particulière doit toutefois être accordée lors de la rédaction de ce document. Des chercheurs (Lehrer, 2018) ont examiné la manière dont ces carnets de suivi étaient utilisés par les professionnels et ont révélé qu'ils pouvaient biaiser la vision des enseignants à l'égard des enfants. Cette perception lacunaire serait liée à la catégorisation dichotomique « bien faire » versus « avoir des difficultés ». Une réflexion critique devrait donc avoir lieu lors de la conception de ce genre d'outils afin d'éviter la dérive de la catégorisation/stigmatisation de l'enfant (CTREQ, 2018).

PISTES DE DISCUSSION

- ▶ Selon vous, quels sont les éléments (concepts, approches éducatives) communs à l'accueil 0-3 ans et à l'école maternelle ? Et qu'est-ce qui diffère entre ces deux milieux ?
- ▶ Selon vous, qu'est-ce qui gagnerait à être mieux connu et compris de part et d'autre ?
- ▶ Quels sont les éléments qui facilitent et/ou qui entravent la mise en place de ces échanges professionnels entre le milieu d'accueil et le milieu scolaire ?
- ▶ En tenant compte du contexte dans lequel nous sommes inscrits en FW-B, selon vous, qu'est-il possible de mettre en place à notre échelle afin de faciliter ces échanges ?

3.8 | PLANIFIER, ORGANISER ET ÉVALUER DE MANIÈRE CONTINUE LES ACTIVITÉS DE TRANSITION

Des moments de concertation avec l'ensemble des membres de l'équipe sont nécessaires afin de développer une vision commune d'une transition de qualité, de faire le point sur les pratiques transitionnelles déjà mises en place, leur maintien ou les ajustements à effectuer en fonction des résultats obtenus. Ces réunions sont aussi l'occasion de réfléchir conjointement à la création de nouvelles pratiques transitionnelles. Il s'agit de planifier, organiser et évaluer de manière continue les activités de transition selon une approche écosystémique qui « place l'enfant au centre, en relation avec toutes les personnes significatives qui l'entourent et stipule qu'il faut tenir compte de chacun des systèmes dans lequel l'enfant évolue et de leurs interrelations » (COSMOSS, 2020, p. 21).

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

Enseignant, v1

— *En concertation avec l'équipe, il nous a semblé important de maintenir une classe d'accueil spécifique. Il fallait répondre aux besoins fondamentaux des enfants de 2 ans et demi qui sont différents des autres enfants fréquentant l'école maternelle. C'est pour permettre aux enfants d'entrer dans le système scolaire en toute quiétude et bienveillance que nous avons opté pour ce mode d'organisation. Une année enrichissante, de transition où la découverte, le respect, la tolérance, le relationnel sont les moteurs...*

Direction, v1

L'élaboration d'un projet d'établissement commun impliquera une cohérence aux gestes posés par les différents professionnels, ce qui aura comme conséquence de nourrir chez l'enfant un sentiment de sécurité affective, physique et psychique.

Toutefois, cette démarche collaborative ne va pas de soi. Le plan de transition doit impliquer l'ensemble des partenaires, que ceux-ci viennent du milieu scolaire, du milieu d'accueil, de l'accueil extrascolaire, du réseau de la santé, de la famille ou de la communauté. Enseignants, professionnels et directions d'école, personnel de l'accueil extrascolaire, intervenants du réseau de la santé, professionnels en milieu d'accueil (à domicile et en collectivité), parents, tous ces acteurs ont leur place dans le projet. Il est essentiel de reconnaître et de valoriser l'expérience et l'expertise de chacun. La collaboration repose sur un engagement mutuel de la part de l'ensemble des partenaires.

Ce partenariat doit être construit sur base de relations bienveillantes et respectueuses. Ces réunions doivent être coordonnées par une/plusieurs personne(s) de référence, incluant idéalement le directeur de l'établissement. C'est en effet l'école qui « doit tenir le rôle de point d'ancrage pour assurer la concertation entre tous les acteurs et milieux concernés par le passage à l'école. L'école doit donc agir

comme agent de mobilisation et inviter ses partenaires intersectoriels à travailler l'enjeu de la première transition scolaire tous ensemble, ce qui peut parfois représenter un certain défi pour le milieu scolaire, mais qui est toutefois essentiel » (CROC & TSEM, 2018, p. 17).

Pour ce faire, il y a lieu de « sensibiliser et de mobiliser les directions des services de garde et des écoles à l'importance des transitions de qualité et à l'analyse des pratiques déjà en place dans leur milieu » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport au Québec, 2010, p. 8). Cette sensibilisation est nécessaire pour leur permettre d'assumer un leadership dans la mise en place de conditions favorables et de dispositifs concrets pour soutenir des démarches de transition organisées par tous les acteurs de la transition vers le préscolaire.

Le bien-fondé d'un tel projet repose sur la capacité des professionnels du milieu à se remettre en question et à évaluer leurs pratiques dans une perspective de régulation. La réflexion individuelle issue de l'action de chaque professionnel doit être bénéfique à l'ensemble de l'équipe éducative afin d'assurer une ligne de conduite commune. D'où l'importance de la coordination des membres de l'équipe dans une atmosphère de travail basée sur la communication et la concertation. Pour soutenir les professionnels dans cette voie, la littérature note l'importance d'un système de coordination pédagogique afin de planifier, organiser et évaluer de manière continue les activités de transition (Baudelot & Rayna, 2000). Actuellement, en FW-B, les professionnels en milieu scolaire sont peu accompagnés dans leur réflexion sur les pratiques transitionnelles. Dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence, un contrat d'objectifs entre chaque établissement et la FW-B est élaboré et conclu pour une durée de six ans. Afin d'accompagner – mais aussi de contrôler – les établissements scolaires, des délégués au contrat d'objectifs (DCO) ont été engagés. Ces DCO sont chargés de contrôler l'adéquation entre les objectifs spécifiques définis par l'équipe éducative et les stratégies prioritaires proposées par l'établissement qui doivent contribuer à l'atteinte des objectifs d'amélioration définis pour l'ensemble du système éducatif (Enseignement.be, nd). Les DCO devront aussi effectuer le suivi et l'évaluation des contrats d'objectifs ainsi que des dispositifs d'ajustement mis en place. Les dispositifs de transition lors de l'entrée à l'école maternelle feront-ils partie de leur objet d'intervention, reconnaissant qu'ils constituent le fondement des relations avec les enfants et d'une collaboration avec les familles ?

En outre, la planification de ces réunions axées sur la transition nécessite l'octroi de temps et de moyens nécessaires, mais également une solide organisation afin de conjuguer le tout. Il s'agit là de conditions qui facilitent largement la mise en place optimale de pratiques transitionnelles. « Les solutions pour atteindre une véritable collaboration entre les partenaires » incluent la disponibilité de temps pour se rencontrer, pour discuter, pour s'engager et pour réfléchir, et la volonté des participants de s'engager dans la réflexion qui les sort de leur zone de confort » (Dockett & Einarsdóttir, 2017, p. 188, cité par Carosin et al., 2020, p. 11).

« Une transition efficace se planifie avant l'admission à l'école, lors de l'admission à l'école, après l'admission à l'école mais avant la rentrée scolaire, autour de la rentrée scolaire et après la rentrée scolaire » (COSMOSS, 2020, p. 4). Des repères temporels (exemple : ligne du temps) devront être établis afin de montrer l'avancement du projet. « Les recherches précisent l'importance d'un calendrier d'action, l'année avant la rentrée, intégrant l'identification de dates critiques pour le bon déroulement de la transition » (Ruel et al., 2015, p. 49).

Une gestion prévisionnelle des inscriptions permet aux professionnels d'anticiper les venues et d'être disponibles pour accueillir l'enfant et son parent dans les premiers temps.

PISTES DE DISCUSSION

- ▶ Quels sont les espaces et les moments dont vous disposez pour échanger avec l'ensemble des partenaires impliqués dans le processus transitionnel ?
- ▶ Tenant compte du contexte dans lequel vous êtes inscrit et de son organisation, pensez-vous qu'il est envisageable de prévoir un temps spécifique dans l'horaire pour permettre à chacun de se rencontrer pour parler des enfants et réfléchir ensemble à ce moment de transition ?
- ▶ Comment permettre à tous les partenaires impliqués d'être représentés ? Et comment mettre en valeur l'expertise de chacun ?
- ▶ Selon vous, quels sont les moyens/outils nécessaires à la planification et à l'évaluation de pratiques transitionnelles ?

4

RÉSUMÉ

La première transition de l'enfant vers le préscolaire est un processus continu qui permet à l'enfant, sa famille et aux différents autres acteurs impliqués de s'adapter les uns aux autres. Cette adaptation mutuelle est essentielle au bien-être de l'enfant dans l'ici et maintenant et à sa réussite scolaire, actuelle et future. Pour que cette première transition se passe en douceur, la construction de ponts solides entre les différents environnements concernés doit s'amorcer avant l'inscription de l'enfant et se poursuivre une fois l'enfant entré à l'école.

Pour pouvoir vivre cette transition sereinement, l'enfant a besoin de retrouver ses points de repère, ses points d'appui entre la situation dans laquelle il se trouvait précédemment, c'est-à-dire le domicile familial ou le milieu d'accueil, et sa nouvelle situation, à savoir l'école. L'assurance d'une continuité relationnelle, organisationnelle, spatiale et temporelle constitue un gage de qualité de la transition. L'enfant peut alors s'engager en toute confiance dans l'acquisition de nouvelles connaissances/compétences tout en consolidant ses acquisitions préalables.

Comme l'affirment très justement Lesage et Masson (2005, p. 8), « une période de familiarisation n'est pas l'autre ! À chaque situation, une version personnalisée, réfléchie en équipe pour le bien-être de chacun ». Plus généralement, on pourrait dire qu'une première transition vers l'école maternelle n'est pas l'autre. Les pratiques transitionnelles doivent s'adapter aux particularités de l'environnement et aux divers besoins des enfants et des familles. Comme on l'a vu, ces pratiques transitionnelles vont bien au-delà d'une transmission d'informations sur ce que devraient faire les parents ou les tuteurs de l'enfant pour le préparer à son entrée à l'école. Il s'agit là d'un terrible malentendu qui conduit certains professionnels en milieu d'accueil et certains parents à trop stimuler l'enfant afin qu'il se familiarise à ce qu'ils pensent être l'école maternelle. Un tel mode de fonctionnement risque, à terme, d'exercer une pression négative sur les enfants et leurs parents, qui pensent à tort devoir « préparer » l'entrée à l'école (Royen, 2019). Rappelons que, hormis leur âge, aucune compétence de base n'est exigée chez les enfants pour accéder à l'école maternelle.

Plusieurs études ont démontré que cette première transition constitue une période sensible pour le développement du jeune enfant. Les changements vécus par l'enfant au cours de cette dernière peuvent affecter le reste de sa scolarité sur le plan social, émotionnel et éducatif. En effet, si cette première transition est mal vécue par l'enfant, il risque de développer des attitudes et des émotions négatives envers l'école et les apprentissages, allant de pair avec des difficultés scolaires et comportementales et pouvant mener au décrochage scolaire (CROC & TSEM, 2018 ; CTREQ, 2018). Les études indiquent également que les premiers sentiments et les attitudes des élèves à l'égard de l'école ont tendance à demeurer stables après les premières années à l'école (Ladd et al., 2000 ; Ruel et al., 2015). Cependant, la conscientisation de cette réalité et de l'importance de cette première transition vers l'école pour le développement de l'enfant n'est pas suffisante à elle seule pour assurer une première transition de qualité (CROC & TSEM, 2018). La participation conjointe de TOUS les acteurs qui entourent les

enfants et leurs familles est cruciale dans l'instauration de pratiques transitionnelles de qualité. Il s'agit de penser cette première transition de manière écosystémique afin de permettre à l'enfant de vivre ce processus dans la continuité de son expérience éducative, tout en reconnaissant et en célébrant le changement !

Les moments de concertation et de négociation entre les différents partenaires éducatifs doivent être soutenus par une vision et une compréhension communes de ce que représente cette première transition scolaire ainsi que la connaissance de la place et du rôle de chacun dans le processus (CROC & TSEM, 2018). Par conséquent, ces moments de réflexion partagée doivent être organisés, planifiés, coordonnés et évalués de manière continue et soutenus dans une perspective de responsabilité partagée et de complémentarité des expertises de chacun.

Notons qu'à elle seule, aucune intervention ne peut remplir toutes les conditions d'efficacité énumérées dans cet outil. C'est l'ensemble de ce que chaque milieu met en place auprès de l'enfant et de sa famille, à l'école et dans la communauté, qui concourt à la mise en place de pratiques transitionnelles reconnues efficaces (CROC & TSEM, 2018). Il s'agit donc pour tout établissement d'accueil, qu'il s'agisse d'écoles ou de milieux d'accueil, de faire en sorte que les stratégies offertes aux enfants et à leurs familles soient à la fois variées et nombreuses, de façon à répondre aux besoins de chacun, d'influencer positivement l'engagement des parents et de réduire le niveau de stress improductif exercé sur ces derniers au sujet des « performances » attendues de leur enfant (CTREQ, 2018).

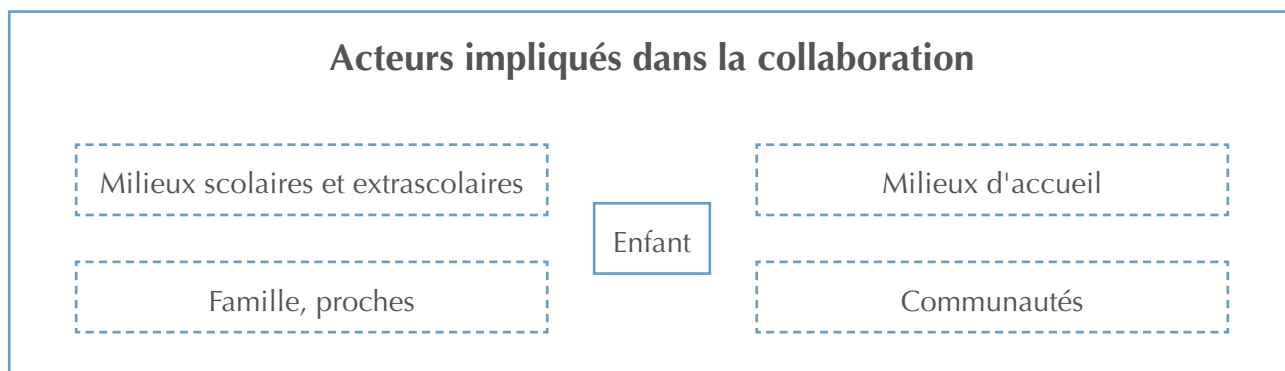
Enfin, souvenons-nous que la classe d'accueil est en elle-même une année de transition, un entre-deux entre le domaine dit de la petite enfance et celui de l'école maternelle. Grâce aux principes énoncés dans ce document, nous sommes persuadés qu'il existe un moyen de réserver un temps et un rythme spécifiques à l'accueil des plus jeunes à l'école, de créer des ponts entre ces deux milieux malgré l'organisation d'un système éducatif en FW-B qui tend à les opposer.

“ *La vie est un processus continuels
d'ajustement et de réajustement.
L'important c'est que l'enfant continue
de se voir comme faisant partie de la
solution plutôt que du problème.* ”

Faber & Mazlish, 2012, p. 126

| QU'EST-CE QU'UNE TRANSITION DE QUALITÉ VERS L'ÉCOLE MATERNELLE ?

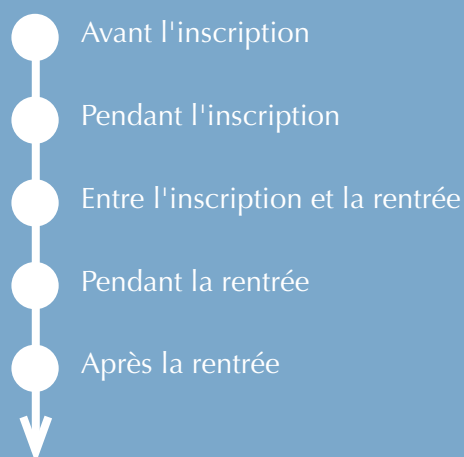
Processus au cours duquel on cherche à créer des ponts entre les différents acteurs qui entourent l'enfant pour que ce dernier ressente un maximum de continuité relationnelle, spatiale et temporelle durant ce passage d'un milieu à un autre.



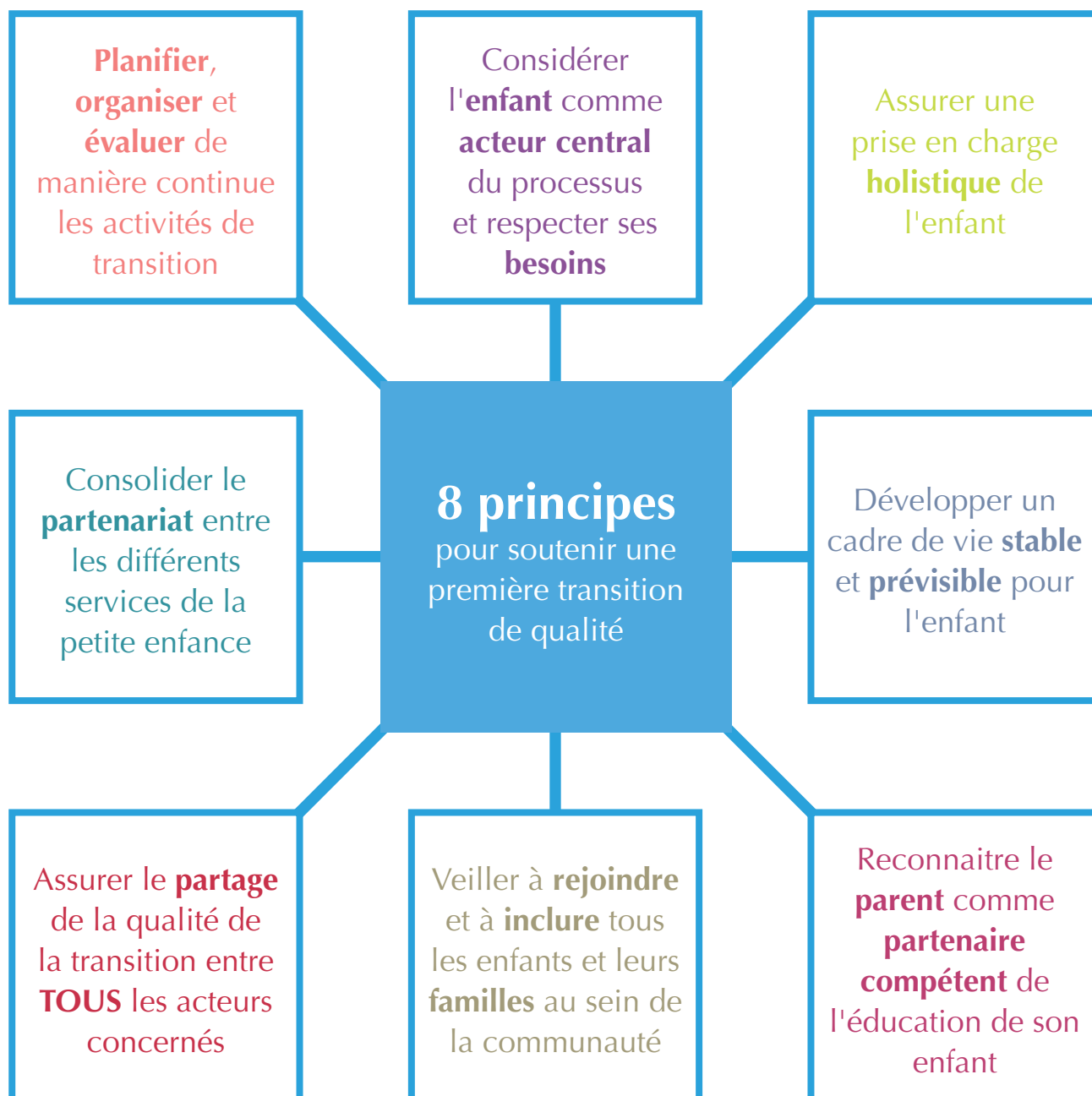
Une transition réussie se traduit chez l'enfant par :

- des **attitudes** et des **émotions positives** envers l'école et les apprentissages ;
- une capacité à faire face aux **futures transitions sereinement** ;
- le **maintien** des habiletés acquises précédemment et le **développement** de nouvelles ;
- un **engagement actif** de ses parents tout au long de son expérience éducative ;
- des **professionnels outillés** qui lui offrent des **expériences appropriées** à son niveau de développement et qui **valorisent** ses **différences individuelles**.

Une transition efficace se planifie et se déroule sur une période d'au moins douze mois, aux cinq moments-clés suivants :



| 8 PRINCIPES POUR SOUTENIR UNE PREMIÈRE TRANSITION DE QUALITÉ



5

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*, 23(1), 99-111. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.991098>

Baudelot, O., & Rayna, S. (2000). La coordination de la petite enfance : une nouvelle fonction relationnelle. *Recherches et Préventions*, 61. 61-73. <https://doi.org/10.3406/caf.2000.907>

Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., & Loutre Du Pasquier, N. (2011). *Accueillir le jeune enfant : Un cadre de référence pour les professionnels*. Erès.

Bouchard, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans*. Presses de l'Université du Québec.

Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Éducation et Sociétés*, 2, 5-20. <https://doi.org/10.3917/es.010.0005>

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>

Carosin, E., Houssin, E., Lothaire, S., & Quaghebeur, C. (2020). *Appui scientifique à la réalisation d'un cadastre sur la transition entre l'école maternelle et l'école primaire* [Rapport final]. Université de Mons (UMons) et Université Libre de Bruxelles (ULB).

Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active. (CEMEA). (2020). *Réflexions autour de la transition Petite Enfance – École* [Note non publiée].

Central Bedfordshire Council. (2015). *Smooth transitions in the early years : A good practice guide*. https://www.centralbedfordshire.gov.uk/migrated_images/transition-guidance-pack-2015_tcm3-20762.pdf

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2018). *Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte*. <https://www.ctreq.qc.ca/les-transitions-scolaires-de-la-petite-enfance-a-lage-adulte/>

Comité régional Opération Colibri, & la Table des services éducatifs de la Montérégie. (2018). *Cadre de référence montégérien pour soutenir une première transition harmonieuse vers l'école : une vision partagée et des pratiques concertées pour une entrée scolaire de qualité*. <http://extranet.santemonteregie.qc.ca/userfiles/file/sante-publique/promotion-prevention/Cadre-reference-monteregien-Premiere-transition-scolaire.pdf>

COSMOSS. (2020). *Regards sur la transition vers l'école : 7 orientations pour réfléchir et agir autour de la transition vers l'école dans le Kamouraska - Rivière-du-Loup*.

Crépin, F., & Neuberg, F. (2013). *Ce que des parents en situation de précarité disent de l'accueil et de l'éducation des tout-petits* (Recherche sous la direction de F. Pirard & D. Lafontaine). Fondation Roi Baudouin. https://www.kbs-frb.be/fr/Virtual-Library/2013/306_176

David, J., Degraef, V., Mottint, J., Pirard, F., Teller, M., Cyrano, S. & Wauters, N. (2019). *Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité*. Bruxelles, Belgique : Fondation Roi Baudouin.

Delvaux, D., & Vandekerke, M. (2004). *L'accueil des enfants en dehors des heures scolaires en Communauté française : état des lieux – Points de vue*. Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse. http://www.oejaj.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=811e57c2be047fba69e1161b6ed9190a176a4c8a&file=fileadmin/sites/oejaj/upload/oejaj_super_editor/oejaj_editor/pdf/Synth_ss_cartes.pdf

Faber, A., & Mazlish, E. (2012). *How to talk so kids will listen & listen so kids will talk*. Simon and Schuster.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (n.d.). *Référentiels de compétences : les socles de compétences*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24737>

Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 5-15. <https://doi.org/10.4000/rfp.1278>

Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Presses Universitaires de France.

Garnier, P. (2020). *L'obligation d'instruction dès l'âge de trois ans : un tournant dans l'histoire de l'école maternelle en France*. Université Sorbonne Paris Nord, Laboratoire Experice.

Garret-Gloanec, N., & Pernel, A. (2010). Un soin psychique au bébé, ça n'existe pas ? Et pourquoi pas ! *L'information Psychiatrique*, 86(10), 813-823. <https://doi.org/10.3917/inpsy.8610.0813>.

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

Government of Ireland. (2020). *Aistear Síolta Practice Guide : Supporting Transitions*. <https://www.aistearsiolta.ie/en/transitions/overview/supporting-transitions.pdf>

Harradine, C. C., & Clifford, R. M. (1996, avril). *When are children ready for kindergarten ? Views of families, kindergarten teachers, and child care providers* [Paper presentation]. Annual meeting of the American Educational Research Association, New-York, NY. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399_044.pdf

Housen, M., Royen, E., & Pirard, F. (2019). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : état des lieux*. Université de Liège, UR interfacultaire DIDACTIfen.

Housen, M., Royen, E., & Pirard, F. (2020). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : études de cas*. Université de Liège, UR interfacultaire DIDACTIfen.

Ionescu, M., Trikić, Z. & Pinto, L. M. (2018). *Vers des systèmes intégrés de services à la petite enfance (Integrated Early Childhood Systems) – Jeter les fondations*. Boîte à outils. Erasmus + Programme of the European Union.

Kaga, Y., Bennett, J., & Moss, P. (2010). *Caring and learning together : A cross national-study on the integration of early childhood care and education within education*. Unesco.

Kirklees Council (2013). *Kirklees guidance for transitions in the early years*. https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/publications/kirklees_guidance_for_transiti.htm

- 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.
- Lehrer, J. (2018). *Written communication with families during the transition from childcare to school : How documents construct and position children, professionals, and parents.* European Early Childhood Education Research Journal, 26(2), 285-308. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1442044>
- Lesage, C., & Masson, M. (2005). *La période de familiarisation.* FRAJE. <https://unsaproassmat.org/wp-content/uploads/2019/01/la-p%C3%A9riode-de-familiarisation.pdf>
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). *Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten.* Early Childhood Research Quarterly, 23(1), 124-139. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.001>
- Manni, G. (2002). *Accueillir les tout-petits, oser la qualité : un référentiel psycho-pédagogique pour des milieux d'accueil de qualité.* ONE-Fonds Houtman.
- Masson, M. (2016). *Introduire l'enfant au social.* Yapaka. https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta-85-masson-enfantsocial-web_def.pdf
- Masson, M. (2019). *Premiers pas à l'école : rythmes et besoins de l'enfant [Fascicule à l'usage des professionnels de l'enfance].* <http://www.fraje.be/fascicule-premiers-pas-a-lecole-rythmes-et-besoins-de-lenfant/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport au Québec. (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité.* https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite_f.pdf
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2000). *Note par pays de l'OCDE : la politique d'éducation et de garde des jeunes enfants en Communauté française de Belgique.* http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/1915_159.pdf
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2006). *Petite enfance, grands défis II : éducation et structures d'accueil.* Éditions OCDE. <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/petiteenfancegrandsdefisiieducationetstructuresdaccueil.htm#3>
- Office de la Naissance et de l'Enfance. (2011). *Milieu d'accueil : une infrastructure au service du projet d'accueil.* https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Brochures/MILAC_infrastructure-2011.pdf
- Pretc.eille, M. (2006). *L'accueil de l'enfant de deux ans à l'école maternelle entre devoirs, vouloir et pouvoir.* In C. Brisset & B. Golse, *L'école à 2 ans : est-ce bon pour l'enfant ?* (pp. 35-54). Odile Jacob.
- Rantavuori, L. (2018). *The problem-solving process as part of professionals' boundary work in preschool to school transition.* International Journal of Early Years Education, 26(4), 422-435. https://doi.org/10.1080/09_669_760.2018.1458600
- Rémy, A. F. (2003). *(Dis)continuité de l'accueil du jeune enfant en crèche et à l'école maternelle : étude monographique des paramètres significatifs* [Mémoire de troisième licence en Psychologie Clinique non publié]. Université de Liège.
- Royen, E. (2019). *L'enfant est-il prêt à entrer à l'école maternelle ? Croyances de professionnel-le-s de la petite enfance et de parents* [Mémoire de master en sciences de l'éducation non publié]. Université de Liège.

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 de recherche présenté au ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la recherche]. www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Evaluation_guideTransition.pdf

Santibanez, H. (2013). *Normes physiques applicables aux bâtiments scolaires*. <http://www.fapeo.be/superficie-classe/>

Scottish Transitions as a Tool for Change Project Group (2019). *Scottish early childhood, children and families transitions position statement*. University of Strathclyde.

Sharmahd, N., & Pirard, F. (2016). *Le rôle des limites et des risques dans la construction de la relation entre les professionnel-le-s et les familles dans les Centres d'Éducation et d'Accueil des Jeunes Enfants de 0 à 3 ans : le point de vue de puéricultrices. Rapport de recherche*. Université de Liège.

Van Laere, K., Peeters, J., & Vandebroek, M. (2012). The education and care divide : The role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527-541. <https://doi.org/10.1111/ejed.12006>

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>

Wauters, N. (2019). Développer les compétences langagières des enfants. In J. David, V. Degraef, J. Mottint, F., Pirard, M., Teller, S. Cyrano & N. Wauters (Eds.), *Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité* (pp. 55-64). Fondation Roi Baudouin.

**Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère
Administration générale de l'Enseignement**

Avenue du Port, 16 – 1080 BRUXELLES
www.fw-b.be – 0800 20 000

Graphisme : Olivier VANDELLE - olivier.vandeville@cfwb.be
Février 2020

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Rue Lucien Namèche, 54 – 5000 NAMUR
0800 19 199
courrier@mediateurcf.be

Éditeur responsable : Quentin DAVID, Directeur général

La « Fédération Wallonie-Bruxelles » est l'appellation désignant usuellement la « Communauté française » visée à l'article 2 de la Constitution

