

Xavier Conus, Pascale Garnier
Florence Pirard (DIR.)



Transitions en petite enfance

Vécus, pratiques, enjeux

TRANSITIONS EN PETITE ENFANCE
VÉCUS, PRATIQUES, ENJEUX

**SOUS LA DIRECTION DE XAVIER CONUS, PASCALE GARNIER
ET FLORENCE PIRARD**

TRANSITIONS EN PETITE ENFANCE
VÉCUS, PRATIQUES, ENJEUX

ÉDITIONS ALPHIL-PRESSES UNIVERSITAIRES SUISSES

© Éditions Alphil, 2026

Rue du Tertre 10

2000 Neuchâtel

Suisse

www.alphil.ch

ISBN papier : 978-2-88930-745-6

ISBN PDF : 978-2-88930-746-3

ISBN EPUB : 978-2-88930-747-0

DOI: 10.33055/ALPHIL.00666

Les Éditions Alphil bénéficient d'un soutien structurel de l'Office fédéral de la culture pour les années 2026-2028.

Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Ce livre est sous licence :



Ce texte est sous licence Creative Commons : elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

Xavier Conus, Pascale Garnier et Florence Pirard

Introduction

Renouveler l'étude des transitions en petite enfance

Cet ouvrage collectif s'appuie sur l'intérêt constant des chercheuses et des chercheurs pour les transitions dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, quels que soient les contextes en Suisse, Belgique, France, Québec et Italie¹. Ces transitions, qui relèvent de temporalités et d'espaces multiples, sont aujourd'hui reconnues comme des éléments centraux de l'expérience, du développement et de la construction identitaire des jeunes enfants (Jindal-Snape, 2010), ainsi que du vécu de leurs familles. Comprises dans leurs dimensions psycho-développementales, sociales et culturelles, elles ne se limitent pas à de simples passages d'un contexte, d'un état ou d'une activité, à l'autre. Elles constituent aussi des moments cruciaux de transformation et de croissance, des espaces-temps de l'entre-deux dans lesquels les enfants sont amenés à renégocier et reconstruire leurs expériences d'apprentissage, avec les pairs et les adultes qui les entourent. Les transitions sont également des moments essentiels pour les familles et les professionnelles de l'enfance² qui interviennent dans différents cadres

¹ L'ouvrage est né d'un travail collectif engagé dans le cadre des rencontres du Réseau international francophone de recherche en éducation et formation (REF) organisées à Fribourg en juillet 2024.

² Les professions étant fortement féminisées dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, nous faisons le choix, dans cet ouvrage, de recourir au féminin générique pour évoquer les professions ou catégories d'actrices très majoritairement féminines, et de recourir au langage inclusif uniquement lorsque ce n'est pas le cas.

institutionnels. Dans un ouvrage collectif précédent (Rayna et Garnier, 2017), elles ont été largement analysées comme des « rites de passage » au sens anthropologique de Van Gennep (1981) et des « rites d'institution » selon la perspective sociologique de Bourdieu (1982). Cette analyse s'est inscrite dans différents contextes internationaux, notamment ceux où prédominent des systèmes divisés d'offres de services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (OCDE, 2007). Aujourd'hui, il nous semble pertinent d'adopter un regard renouvelé sur les transitions dans la petite enfance, en mettant en lumière la pluralité de ce qui fait transition pour les enfants et les adultes qui les entourent, et en s'intéressant aux transitions en tant qu'analyseurs des dynamiques éducatives et partenariales. Cet ouvrage se veut, également, une occasion d'examiner l'évolution de l'attention portée par les politiques publiques aux enjeux des transitions dans la petite enfance à travers différents contextes internationaux.

Les transitions, un objet à reproblématiser

De manière générale, les travaux sur les transitions dans la petite enfance s'intéressent particulièrement à la question de la continuité et de la discontinuité dans l'expérience des enfants. Si certains auteurs prennent soin de définir ces termes (Fabian, 2012), tous ne s'attardent toutefois pas à les conceptualiser explicitement. Repris dans le cadre des politiques publiques (OCDE, 2018), ces travaux reposent souvent sur un double postulat de départ : d'une part, la continuité est perçue comme bénéfique et doit être encouragée ; d'autre part, la discontinuité est considérée comme contre-productive et doit être évitée, atténuée ou compensée, en particulier pour les enfants jugés les plus vulnérables. Cette approche dichotomique d'une opposition continuité-discontinuité occulte deux éléments clés dans l'expérience des transitions vécues par les jeunes enfants. D'abord, la perception de ce qui fait la continuité ou la discontinuité varie selon les points de vue, et revêt une importance différente en fonction des enfants, de leurs caractéristiques, de leurs parcours et de leurs milieux de vie (Wilder-Lillvist, 2018). Ensuite, pour paraphraser Comte-Sponville (2001), les notions de permanence et de changement sont toujours éminemment liées : elles doivent être pensées ensemble, dans une logique de tension qui évite de les enfermer dans une opposition réductrice. Cette approche permet ainsi de saisir ce qui fait la continuité au sein même de la discontinuité, et réciproquement. En outre, alors que les transitions sont souvent considérées comme des épreuves saillantes dans le cours de la vie, ce regard invite à saisir les « transformations

silencieuses» (Jullien, 2009), des dynamiques si progressives et continues qu'elles risquent de passer inaperçues.

Dans le cadre des politiques publiques, l'opposition entre discontinuité et continuité s'accompagne souvent de l'idée selon laquelle la seconde nécessiterait une similarité accrue des expériences vécues par l'enfant dans ses différents milieux de vie (Robert-Holmes et Moss, 2021). Ainsi, chaque contexte institutionnel est censé préparer l'enfant à son passage vers le suivant (par exemple, du préscolaire au scolaire ou du cadre familial à l'institutionnel). Cette logique contribue à diverses formes de normalisation des attentes éducatives, en favorisant notamment une scolarisation précoce des apprentissages des jeunes enfants (Garnier, 2009). Or, cette vision entre en contradiction avec une approche holistique de l'éducation (Unesco, 2021), qui inclut la dimension du *care* (Brougère, 2015) dans une perspective d'*educare* (Van Laere et Vandenbroeck, 2018). Dans cette approche, plutôt que d'envisager la continuité comme une répétition du passé ou une préparation de ce qui est à venir, elle est perçue, au sens de Dewey (1963), comme la reconnaissance de l'activité des enfants en tant que source potentielle de développement et d'apprentissages qui s'appuie sur leurs expériences, leurs intérêts et leurs dispositions construits jusque-là (Dockett et Einarsdóttir, 2017).

Tant dans le domaine de la recherche que dans celui des politiques publiques portant sur les transitions vécues par les jeunes enfants, l'accent mis sur la nécessité de garantir une continuité s'accompagne d'une attention particulière pour les transitions dites verticales (Kagan et Neuman, 1998). Perçues comme des périodes de vulnérabilité pour les enfants (Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet, 2012), ces transitions renvoient aux passages d'un état ou d'un statut à un autre, généralement « vers le haut » (par exemple, de la crèche à l'école). Parmi elles, la transition vers l'école fait l'objet d'une attention particulière, d'autant qu'elle intervient à des âges variables et selon des modalités plus ou moins obligatoires selon les contextes. Souvent, la possibilité d'une continuité dans cette transition est envisagée sous l'angle de l'encouragement ou de la stimulation précoce, mettant l'accent sur la préparation des enfants en amont. Dans cette perspective, la *school readiness* repose souvent sur l'idée de faire acquérir aux enfants des dispositions scolaires avant leur entrée à l'école (Brown et Lan, 2015), occultant ainsi la nécessité de préparer également l'école à les accueillir dans toute leur diversité (Boyle et al., 2018), en collaboration avec les familles.

Les transitions dites horizontales (Kagan et Neuman, 1998), qui renvoient aux passages d'une situation ou d'une activité à une autre au cours de la

journée, sont moins étudiées dans la recherche et reçoivent bien moins d'attention de la part des politiques publiques. Pourtant, les rares études qui s'y sont intéressées en soulignent l'importance, notamment en lien avec le développement des compétences socio-émotionnelles et des capacités d'adaptation des enfants face aux changements (O'Connor, 2017). L'analyse de ces transitions horizontales constitue une approche complémentaire pour mieux comprendre la manière dont les pratiques professionnelles sont conçues et mises en œuvre dans différents contextes institutionnels. Elle permet également d'examiner ce qui crée une continuité au sein même de la discontinuité dans le quotidien des enfants, et réciproquement. À l'instar des transitions verticales, une approche systémique invite à étudier ces transitions à travers différents niveaux interconnectés de responsabilité au sein d'un «système compétent» : individuel, institutionnel, interinstitutionnel et au niveau de la gouvernance (Urban et al., 2012).

Les transitions comme espaces d'apprentissages individuels et collectifs

Cet ouvrage propose une approche holistique des transitions dans la petite enfance, en privilégiant une vision large de l'éducation. Il met en lumière la diversité des contextes étudiés ainsi que les différents niveaux de responsabilité susceptibles d'être impliqués. Partant du principe que les transitions doivent être appréhendées à partir de multiples perspectives (Jindal-Snape, 2010) et envisagées de différentes manières que nous considérons comme complémentaires, nous faisons le choix de ne pas les définir de manière restrictive. Qu'il s'agisse de transitions verticales ou horizontales (Kagan et Neuman, 1998), de macro-transitions, telles que l'entrée en crèche ou à l'école, ou encore de micro-transitions quotidiennes (Gutknecht et Kramer, 2021), nous nous attachons à explorer la diversité des transitions vécues par les jeunes enfants, en les considérant comme bien plus que de simples périodes de vulnérabilité. Au sens de l'approche socio-constructiviste de Niesel et Griebel (2015), nous abordons ces transitions comme des passages multidirectionnels au sein des milieux de vie des enfants, susceptibles de soutenir des processus d'apprentissages et des dynamiques identitaires, selon la manière dont ils sont coconstruits avec l'ensemble des protagonistes impliqués. Avant d'être perçues comme des passages dits à risque, les transitions doivent être reconnues, dans leur diversité, comme des espaces où se jouent des processus dynamiques d'apprentissage, de

remaniement identitaire et de construction de sens (Zittoun, 2012). En somme, elles constituent des espaces de développement et d'apprentissage non seulement pour les enfants, mais aussi pour leur entourage, qu'il soit familial et/ou professionnel. Les transitions mobilisent ainsi, autour de l'enfant et avec lui, de multiples acteurs et actrices qui peuvent, ou non, s'accorder sur ce qui constitue une transition, tant pour l'enfant que pour eux-mêmes, en fonction de leurs représentations, de leurs valeurs et de leurs normes. Dans cette perspective, la question des relations entre parents et professionnelles, ainsi que celle des coordinations intra et interprofessionnelles, s'imposent comme des éléments clés des transitions vécues par les enfants. Enfin, les contextes locaux et les cadres institutionnels dans lesquels s'inscrivent ces transitions se reflètent dans la diversité des partenaires susceptibles – ou non – d'être mobilisés auprès des enfants. Par ailleurs, la diversité des enfants elle-même, qu'elle soit définie en termes d'âge, de genre, de milieu social et/ou culturel, mérite toute notre attention. Elle révèle en effet des constructions sociales normatives, mais aussi des catégories de pensée et des pratiques éducatives qui influencent la manière dont ces transitions sont vécues et perçues.

Les transitions, un analyseur des processus en jeu

Dans cet ouvrage, les transitions ne constituent pas seulement un objet transversal aux différents chapitres ; elles sont également envisagées comme un analyseur des enjeux et des processus inscrits dans diverses temporalités et à différentes échelles. Ces enjeux et processus concernent les rôles et dynamiques identitaires des actrices et acteurs impliqués : enfants, professionnelles, parents, etc. Ils questionnent les manières d'appréhender les besoins, les compétences, les apprentissages et le développement des enfants ainsi que les compétences et pratiques des professionnelles et des institutions, tant locales que supralocales. Parmi les questions soulevées, celle des processus d'inclusion et d'exclusion se pose avec acuité, notamment en lien avec les continuités et discontinuités pédagogiques, telles que théorisées par Dewey (1963). Si certains de ces processus et enjeux semblent relativement visibles, d'autres restent plus difficilement perceptibles, nécessitant des enquêtes empiriques pour être identifiés et rendus intelligibles (Garnier et al., 2024). C'est dans cette perspective que cet ouvrage propose différentes approches des transitions vécues par les jeunes enfants, en privilégiant des analyses qualitatives. Une approche éducative des transitions est parfois mobilisée pour interroger les pratiques

mises en œuvre sur le plan organisationnel, collectif et pédagogique au sein des différents milieux de vie des enfants (Markaki-Lothe et Rémerly, 2020). D'une approche plus psychosociologique des transitions (Zittoun, 2012) découle une attention particulière aux processus de changement de rôles et aux remaniements identitaires qu'ils engendrent pour les actrices et acteurs impliqués, au premier rang desquels les enfants. Une perspective interactionniste des transitions (Dockett et al., 2014) est régulièrement mobilisée pour analyser ces transitions comme des processus dynamiques où interagissent des facteurs individuels, collectifs et contextuels. Par ailleurs, une approche écosystémique des transitions (Dunlop et Fabian, 2002) permet d'explorer ce qui se joue aux différents niveaux systémiques qui encadrent les transitions vécues par les jeunes enfants, tout en prenant en compte la diversité des actrices et acteurs ainsi que des contextes.

Cependant, dans son approche culturelle des transitions, Rogoff (2003) met en garde contre le risque, inhérent à la perspective écosystémique, de dissocier l'individu de son environnement socioculturel en supposant une influence unilatérale des niveaux supérieurs du système (méso, exo et macrosystème) sur le niveau individuel (microsystème). C'est pourquoi plusieurs chapitres de cet ouvrage mettent l'accent sur l'agentivité, entendue dans sa dimension transformative des situations et des activités (Engeström et Sannino, 2013). Cette agentivité, dont font preuve tant les enfants que les adultes (professionnelles et parents) impliqués dans les transitions analysées, joue un rôle central dans la manière dont ces transitions sont vécues et construites. Une autre limite de l'approche écosystémique réside dans sa tendance à concevoir parfois les relations entre les niveaux de manière successive, occultant ainsi les tensions et désaccords possibles entre eux (par exemple, entre l'école et les familles). Dans ce sens, les contributions de cet ouvrage s'attachent à comprendre ce qui se joue entre les différents niveaux, des actrices et acteurs impliqués dans les transitions vécues par les jeunes enfants.

Présentation des chapitres

Les chapitres de cet ouvrage sont organisés en quatre parties, chacune offrant un éclairage pluriel sur les différentes manières d'aborder et d'analyser les transitions dans l'éducation, l'accueil des jeunes enfants, les cadres théoriques et méthodologiques adoptés ainsi que la diversité des contextes géographiques et culturels étudiés.

La première partie du livre (**chapitres 1 à 3**) est consacrée aux micro-transitions, encore peu documentées à ce jour, dans les pratiques ordinaires au sein des institutions. Elle s'intéresse tant aux structures d'accueil de la petite enfance en Suisse romande qu'aux écoles maternelles en France et au Québec. Elle s'ouvre avec la contribution de Stéphanie Garcia et Marianne Zogmal, qui, à partir d'une recherche menée dans une perspective d'analyse interactionnelle en Suisse romande, examinent les pratiques sociales observables dans des situations de vie quotidienne en structure d'accueil (déplacements, arrivée d'un enfant, jeu libre). Leur étude porte une attention minutieuse aux expériences vécues lors de ces micro-transitions et met en évidence l'élaboration de routines potentiellement sources d'apprentissages. Dans une approche ethnographique comparative entre la France et le Québec, Joanne Lehrer, Julie Delalande, Alexandra Paquette, Mathieu Point, Nancy Proulx, Stéphanie Duval et Christelle Robert-Mazaye explorent l'organisation des transitions horizontales au fil d'une journée en maternelle dans deux contextes francophones (Québec/France). Leur analyse, attentive aux vécus des enfants et aux prescriptions institutionnelles, met en lumière l'influence conjointe des différentes actrices et acteurs, de l'activité, de l'institution et du cadre sociétal sur ces moments de transition. Toujours dans une perspective ethnographique comparative entre la France et le Québec, Carmen Sanchez, Pascale Garnier et Elisabeth Jacob s'intéressent à la manière dont les processus de transition transparaissent dans les interactions et les démarches que les enseignantes de maternelle mettent en œuvre pour accompagner les cheminements des enfants au fil de l'année scolaire. Au-delà des spécificités contextuelles, marquées de manière inégale par une culture de l'évaluation, elles montrent comment ces micro-transitions sont le théâtre de transformations silencieuses, rendues visibles et intelligibles à travers leur documentation et leur analyse.

La deuxième partie de l'ouvrage (**chapitres 4 à 6**) explore les dynamiques de partenariat autour des macro-transitions liées à l'entrée à l'école dans des contextes québécois et suisses. Ces transitions mobilisent une diversité d'actrices et d'acteurs susceptibles d'accompagner les professionnelles de terrain – en particulier les enseignantes – ainsi que les familles dans la mise en place de pratiques transitionnelles. Cette implication est d'autant plus marquée lorsque certaines situations familiales, ou celles de l'enfant sont jugées comme soulevant des enjeux spécifiques. Dans une démarche compréhensive, l'analyse de ces dispositifs met en évidence la difficulté pour l'école de s'adapter afin d'accueillir chaque enfant et chaque famille dans leur singularité et leur agentivité. Elle souligne également le défi que représentent encore aujourd'hui les approches partenariales inclusives, impliquant des

actrices et acteurs issus de différentes institutions. L'étude de ces transitions montre, en effet, qu'elles sont empreintes d'attentes explicites et implicites qui s'éloignent souvent des intentions initiales. Dans cette perspective, Josée Charette et Julie Poissant examinent la macro-transition que représente l'entrée des enfants en « maternelle 4 ans » au Québec, première année de scolarisation. Leur analyse porte sur la communication entre les parents et les différents personnels scolaires afin d'évaluer dans quelle mesure la diversité des familles est prise en compte, tant au niveau individuel que collectif. Alexandre Sotirov étudie ensuite la transition vers l'école en Suisse romande pour des enfants identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers. Il analyse le travail en réseau entre parents et professionnelles, tout en révélant comment se jouent des inégalités sociales relatives à la perception des mobilisations éducatives des familles par ces professionnelles. Enfin, Xavier Conus et Tania Ogay interrogent la transition vers l'école en Suisse en analysant les attentes des cadres de l'institution scolaire dans la collaboration avec les actrices et acteurs du soutien à la parentalité. Leur étude met en évidence que ces attentes relèvent davantage d'une logique de délégation de la préparation des enfants à la scolarisation que d'un renforcement des pratiques de transition impliquant l'école.

La troisième partie de cet ouvrage (**chapitres 7 et 8**) explore la transition entre la famille et les institutions à travers une double perspective : d'une part, celle exprimée par des professionnelles de l'école maternelle en Belgique francophone et, d'autre part, celle issue de l'exploration des relations entre professionnelles et familles fréquentant des modes d'accueil ponctuels en France. Comment rendre les rencontres possibles ? Les analyses proposées mettent en lumière le rôle central joué par ces lieux et par l'action des professionnelles qui y travaillent dans l'expérience de transition vécue par les enfants et leurs familles. Elles révèlent également combien les pratiques professionnelles et institutionnelles font l'objet de remises en question suscitant des interrogations sur ce qui peut être perçu par chacune et chacun comme juste ou suffisamment adapté, en fonction de normes et de valeurs parfois contradictoires. Plus précisément, Marie Housen et Florence Pirard, à travers une recherche sur les tensions identitaires vécues par des enseignantes en classe d'accueil en Belgique francophone, analysent les stratégies déployées par ces professionnelles. Leur étude montre comment elles composent entre l'attention portée aux besoins des jeunes enfants et l'adaptation à un cadre scolaire qui privilégie les compétences disciplinaires, faisant ainsi de la classe d'accueil un espace de transition professionnelle. De leur côté, Catherine Bouve, Sophie Odena, Carmen Sanchez, Anne-Lise Ulmann et

Pascale Garnier, s'appuyant sur une recherche socio-ethnographique menée dans des modes d'accueil ponctuels en France, mettent en évidence le rôle de ces lieux en tant qu'espaces de transition. Leur analyse souligne comment les professionnelles, à travers une hybridation des pratiques culturelles, construisent des ponts favorisant l'insertion sociale des enfants comme de leur famille dans l'espace local.

La quatrième partie de cet ouvrage (**chapitres 9 à 11**) adopte une approche plus globale des transitions en s'intéressant à ce qui se joue après l'entrée des jeunes enfants dans une institution d'accueil. Michel Vandenbroeck et Lobke van Lombergen explorent les transitions sous l'angle de la composition des groupes d'âge dans les structures d'accueil collectif. À travers une revue de littérature internationale analysant les arguments en faveur de groupes d'âge homogènes ou mixtes, ils mettent en évidence que les recherches sur ce sujet portent davantage sur les attentes en matière de préparation à la scolarité que sur une approche holistique du développement des enfants. Myriam Garcia Perez et Anne Clerc-Georgy analysent, quant à elles, les attitudes et les pratiques d'enseignantes des deux premières années d'école en Suisse à l'égard du jeu de faire semblant. Elles examinent comment ce jeu est utilisé comme un levier de transition vers les apprentissages scolaires, dans un contexte où il demeure peu valorisé par les prescriptions institutionnelles. Enfin, à partir du cas de l'Italie, engagée dans une réforme profonde de son système éducatif visant à instaurer une approche intégrée de l'éducation des 0-6 ans, Tullia Musatti, Isabella Di Giandomenico, Susanna Mayer et Mariacristina Picchio étudient les enjeux cognitifs et sociaux des relations spatiales entre enfants d'âges différents. Leur analyse met en lumière l'importance de la continuité des modes d'interventions des professionnelles dans les institutions éducatives. Cette dernière partie ouvre ainsi de nouvelles perspectives sur les transitions en petite enfance et sur les moyens de favoriser les apprentissages des jeunes enfants dans des environnements propices à l'exploration et à l'expérimentation.

Références bibliographiques

- Bourdieu, P. (1982). Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43, p. 58-62.
- Boyle, T., Grieshaber, S. et Petriwskyj, A. (2018). An integrative review of transitions to school literature. *Educational Research Review*, 24, p. 170-180.

- Brougère, G. (2015). Le « *care* » à l'école maternelle, une approche culturelle et comparative. Dans S. Rayna et G. Brougère (dir.), *Le care dans l'éducation préscolaire*. Éditions Peter Lang, p. 43-57.
- Brown, C. P. et Lan, L. (2015). A qualitative metasynthesis comparing U. S. teachers' conceptions of school readiness prior to and after the implementation of NCLB. *Teaching and Teacher Education*, 45, p. 1-13.
- Comte-Sponville, A. (2015). *Dictionnaire philosophique*. Presses universitaires de France.
- Curchod-Ruedi, D. et Chessex-Viguet, C. (2012). De la famille au cycle initial de la scolarité. Rupture ou transition ? Dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Les Transitions à l'école*. Presses de l'Université du Québec, p. 12-31.
- Dewey, J. (1963 [1938]). *Experience and Education*. Éditions Collier Books.
- Dockett, S. et Einarsdóttir, J. (2017). Continuity and change as children start school. Dans N. Ballam, B. Perry et A. Garpelin (dir.), *Pedagogies of educational transitions. European and Antipodean research*. Éditions Springer, p. 133-150.
- Dockett, S., Petriwskyj, A. et Perry, B. (2014). Theorising transition: shifts and tensions. Dans B. Perry, S. Dockett et A. Petriwskyj (dir.), *Transitions to School. International Research, Policy and Practice*. Éditions Springer, p. 1-18.
- Dunlop, A.-W. et Fabian, H. (2002). Conclusions : debating transitions, continuity and progression in the early years. Dans H. Fabian et A.-W. Dunlop (dir.), *Transition in the early years: debating continuity and progression for young children in early education*. Éditions Routledge, p. 146-154.
- Engeström, Y. et Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : Innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), p. 4-19.
- Fabian, H. (2012). *Starting school. A guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants*. Éditions David Fulton Publishers.
- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, p. 5-15.
- Garnier, P., Zogmal, M. et Pirard, F. (2014). Introduction : la recherche en petite enfance, entre analyse des pratiques et enjeux politiques. Dans

- F. Pirard, M. Zogmal et P. Garnier (dir.), *Pratiques et politiques en petite enfance. Perspectives internationales*. Éditions Peter Lang, p. 9-29.
- Griebel, W. et Niesel, R. (2015). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (3^e éd.). Éditions Cornelsen Schulverlage.
- Gutknecht, D. et Kramer, M. (2021). *Microtransitions à la crèche. Comment aménager les moments intermédiaires dans le quotidien*. Éditions Loisirs et Pédagogie.
- Jindal-Snape, D. (2010). Setting the scene: educational transitions and moving stories. Dans D. Jindal-Snape (dir.), *Educational transitions. Moving stories from around the world*. Éditions Routledge, p. 1-8.
- Jullien, F. (2009). *Les Transformations silencieuses*. Éditions Grasset.
- Kagan, S. L. et Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98(4), p. 365-379.
- Markaki-Lothe, V. et Rémer, V. (2020). Le travail éducatif dans les interstices. Dans L. Filliettaz et M. Zogmal (dir.), *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*. Éditions Octarès, p. 107-130.
- Niesel, R. et Griebel, W. (2015). Enhancing the competence of transitions systems through co-construction. Dans A.-W. Dunlop et H. Fabian (dir.), *Informing transitions in the early years*. Éditions McGraw-Hill Education, p. 21-32.
- OCDE (2007). *Petite enfance, grands défis II. Éducation et structures d'accueil*. Éditions OCDE, https://www.oecd-ilibrary.org/education/petite-enfance-grands-defis-ii_9789264035485-fr
- OCDE (2018). *Petite enfance, grands défis V. Cap sur l'école primaire*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264300620-fr>
- O'Connor, A. (2017). *Understanding transitions in the early years: supporting change through attachment and resilience*. Éditions Routledge.
- Rayna, S. et Garnier, P. (dir.) (2017). *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Éditions Peter Lang.
- Robert-Holmes, G. et Moss, P. (2021). *Neoliberalism and early childhood education: markets, imaginaries and governance*. Éditions Taylor et Francis.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*, Oxford University Press,.

- Unesco (2021). *Pour une inclusion dans l'éducation dès la petite enfance. De l'engagement à l'action*. Unesco.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A. et Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), p. 508-526.
- Van Gennep, A. (1981 [1909]). *Les Rites de passage*. Éditions Picard.
- Van Laere, K. et Vandenbroeck, M. (2018). The (in)convenience of care in preschool education: examining staff views on *educare*. *Éditions Early Years*, 38(1), p. 4-18.
- Wilder, J. et Lillvist, A. (2018). Learning journey : a conceptual framework for analyzing children's learning in educational transitions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), p. 688-700.
- Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions : des ruptures aux ressources. Dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Les Transitions à l'école*, Presses de l'Université du Québec, p. 263-279.

Stéphanie Garcia et Marianne Zogmal

**Interagir pour construire des continuités :
les transitions dans la vie des jeunes enfants**

Résumé

Ce chapitre explore l'accomplissement pratique des transitions en mettant l'accent sur les dimensions interactionnelles. L'analyse repose sur des données empiriques issues de trois contextes de transition distincts : le déplacement collectif d'un espace à un autre, l'arrivée d'un enfant dans une structure d'accueil – impliquant un changement de lieu, de personnes et d'activité – ainsi qu'une transition survenant lors d'un jeu libre. Adoptant une perspective d'analyse interactionnelle, l'étude examine les pratiques sociales observables dans ces situations de transition, à partir d'enregistrements vidéo. La démarche comparative vise à identifier comment les routines développées au sein de ces micro-transitions contribuent à la construction d'expériences permettant aux enfants de mieux appréhender les transitions tout au long de leur parcours de vie.

Abstract

This chapter explores the practical implementation of transitions, focusing on their interactional dimensions. The analysis is based on empirical data from three distinct transition contexts: a collective move from one space to another, the arrival of a child in a childcare facility – involving a change

of place, people and activity – and a transition occurring during a period of unstructured play. Adopting an interactional analysis approach, the study examines observable social practices during transition situations based on video recordings. The comparative approach seeks to identify how the routines developed in micro-transitions contribute to the construction of experiences that help children better navigate transitions throughout their life course.

Introduction

Ce chapitre examine les transitions que les jeunes enfants vivent lors de leur passage entre différents contextes éducatifs ou entre différentes étapes de leur parcours. Il s'intéresse plus particulièrement aux transitions quotidiennes, en se focalisant sur leurs dimensions interactionnelles (Markaki-Lothe et Rémercy, 2020).

Dans le domaine de l'éducation de l'enfance, le terme « transition » est souvent employé pour désigner le passage d'une structure d'accueil de la petite enfance à l'école. Cette transition, qualifiée de « verticale », se situe à un niveau macro et s'inscrit dans la temporalité longue du développement de l'enfant et de son parcours de vie. Par ailleurs, les professionnelles évoquent d'autres formes de transitions qui jalonnent la vie quotidienne de chaque enfant et du groupe dans la collectivité : le déplacement d'un lieu à un autre, le passage d'une activité en cours à une autre, ou encore un changement des personnes présentes. Ces micro-transitions, dites « horizontales », car elles se déroulent au sein d'un même contexte, restent moins étudiées dans la littérature que les transitions verticales, qui s'inscrivent dans le parcours biographique de l'enfant (Kagan, 2013).

Cette contribution s'intéresse aux micro-transitions en tant que « moments intermédiaires qui jalonnent le quotidien » (Gutknecht et Kramer, 2021, p. 9). Ces transitions constituent des passages entre deux contextes d'activités qui, en raison des changements qu'ils impliquent, comportent une part d'incertitude et d'imprévisibilité. Les attentes associées au contexte évoluent d'une activité à l'autre, amenant ainsi les participantes et les participants à ajuster les rôles qu'elles et ils endossent. Notre analyse porte sur les transitions désignées comme telles par les éducatrices ou qualifiées autrement. Par exemple, les moments d'arrivées et de départs des enfants dans la structure d'accueil peuvent être perçus comme des moments de « séparation » pour les enfants (Bowlby, 1962), ou, à l'inverse, comme des occasions de « travail en partenariat » avec les parents (Chatelain-Gobron, 2014). D'autres transitions se déroulent dans des contextes où de nombreux enfants et plusieurs professionnelles partagent un même espace, notamment lors des situations de jeux libres.

Les situations de transition sont analysées dans une perspective interactionnelle, centrée sur les pratiques sociales observables (Filliettaz, 2018 ; Mondada, 2006), à partir d'enregistrements vidéo. L'étude porte sur les interactions verbales et sur leur caractère ordonné, qui se coconstruit au fil des échanges entre les participantes et les participants, étape par étape. Les données empiriques couvrent divers contextes de transition, permettant d'examiner les pratiques mises en œuvre par l'ensemble des participantes et participants pour coordonner leur action.

Cette contribution propose l'analyse de différentes situations de transition afin d'étudier les similitudes et les variations dans les processus interactionnels qui se déroulent au sein des structures d'accueil en Suisse. Celles-ci reçoivent des enfants de zéro à quatre ans, avant l'entrée à l'école. Elles relèvent ainsi d'un système éducatif distinct de celui de l'école. Les analyses empiriques se focalisent sur des micro-transitions observées dans trois structures d'accueil de la petite enfance. Elles portent notamment sur la phase préparant l'entrée dans une nouvelle activité et visent à identifier les enjeux rencontrés par l'ensemble des participantes et participants, en particulier les enfants et les professionnelles qui les accompagnent. Pour ce faire, cette contribution commence par présenter la notion de transition sous une perspective interactionnelle. L'analyse empirique s'appuie ensuite sur trois extraits illustrant des transitions du quotidien :

- une transition collective vers un nouvel espace ;
- l'arrivée d'un enfant au sein de la structure lors des accueils du matin ;
- l'intégration d'une nouvelle participante ou d'un nouveau participant dans une activité de jeux libres. Enfin, la discussion compare les différents éléments constitutifs de ces micro-transitions aux enjeux qui émergent lors des transitions à un niveau macro lors du passage d'une structure d'accueil de la petite enfance et l'entrée à l'école.

Les conclusions examinent finalement les liens entre micro- et macro-transitions : en quoi l'expérience répétée et cumulée d'une diversité de micro-transitions contribue-t-elle au développement des manières d'interagir et des routines qui accompagneront les enfants tout au long de leur parcours de vie ? Cette contribution vise ainsi à montrer comment les professionnelles des structures d'accueil favorisent une *transition readiness* (le fait d'être prêt aux transitions) et le soutien des enfants pour faire face au changement, plutôt que la *school readiness* (Dunlop, 2017, p. 28). Se « préparer » aux transitions implique d'apprendre à s'ajuster aux changements, à leur caractère imprévisible et aux transformations de rôles qu'elles impliquent.

La notion de transition dans une perspective interactionnelle

Les recherches en éducation de la petite enfance se sont intéressées aux situations de transition, définies comme des processus de changements de différents ordres, impliquant notamment des modifications de lieux, d'activités ou de participantes et participants (Garnier et Rayna, 2017). Dans les structures d'accueil, ces transitions sont fréquentes et récurrentes, s'inscrivant ainsi dans l'organisation quotidienne des enfants.

Qu'elles soient anticipées ou qu'elles émergent en situation, les transitions comportent toujours une part d'imprévisibilité. Pour les enfants, certaines autrices considèrent ces situations imprévisibles comme « les moments les plus difficiles et les plus stressants du quotidien de la crèche » (Gutknecht et Kramer, 2021, p. 6). Afin de les accompagner au mieux, il est essentiel de « favoriser la continuité de l'expérience » (Dunlop, 2017, p. 27) et d'« accroître le sentiment de sécurité » (Gutknecht et Kramer, 2021, p. 7) des enfants. Ceci implique pour les professionnelles de s'ajuster aux enfants en mobilisant une « capacité à fournir la bonne réponse au bon moment » (Gutknecht et Kramer, 2021, p. 9). L'imprévisibilité des transitions peut également être atténuée par la mise en place de « repères spatio-temporels » (Thollon Behar, 2017, p. 77) et l'élaboration d'« une sorte de script pour les scénarios qui se répètent chaque jour » (Gutknecht et Kramer, 2021, p. 6). De cette manière, les situations de transition sont transformées en activités structurées, offrant aux enfants un cadre plus stable et sécurisant.

L'ensemble des transitions s'accomplit à travers et dans les interactions. Une perspective interactionnelle offre, dès lors, des outils théoriques et méthodologiques pour analyser leur déroulement, en tenant compte de leur organisation temporelle, contextuelle et collective. Toute situation d'interaction se déploie dans le temps selon un enchaînement ordonné, qualifié de « séquentiel » (Sacks et al., 1978). Les énoncés verbaux et les conduites des différents interactants s'enchaînent ainsi étape par étape. Par ailleurs, l'organisation générale d'une transition s'articule en plusieurs phases : la clôture de l'activité précédente, une phase intermédiaire marquant le passage d'une activité à une autre (déplacement dans l'espace, réorientation de l'activité, modification des participantes et participants, etc.), et enfin l'ouverture d'une nouvelle activité.

Les transitions s'accomplissent collectivement à travers une coordination dans l'action. Pour ce faire, les processus interactionnels ne reposent

pas uniquement sur le langage verbal, mais mobilisent une multitude de ressources, telles que les modulations de la voix, les gestes, les postures corporelles, les déplacements et les objets matériels. Ces ressources, qualifiées de « multimodales » s’imbriquent dans des formes complexes de significations (Kress et al., 2001 ; Mondada, 2017), permettant ainsi un ajustement réciproque entre les interactants.

Sur un plan relationnel, les processus interactionnels délimitent les droits et les responsabilités des différentes participantes et participants (Stevanovic, 2013 ; Antaki et Kent, 2015) ainsi que les attentes associées à chaque moment. Lors d’une transition, ces attentes se modifient et transforment les « rôles » (Filliettaz, 2006) endossés par les interactants. Ces « rôles » se déclinent en trois niveaux. Premièrement, ils tiennent un rôle statutaire, reposant sur des « traits identitaires qui préexistent » à l’interaction (Filliettaz, 2006, p. 93). Ces statuts définissent, par exemple, l’identité sociale d’un enfant, selon son contexte familial : en tant qu’enfant au sein de sa famille, en tant qu’enfant accueilli dans une structure d’accueil, ou encore en tant qu’élève à l’école. Deuxièmement, ces statuts s’actualisent dans des rôles dits « praxéologiques » qui renvoient « aux parcelles de responsabilités » (Filliettaz, 2006) attribuées selon une activité spécifique et une situation singulière. Par exemple, les attentes envers un enfant varient selon qu’il participe à un jeu, partage un repas ou se prépare à la sieste. Troisièmement, les participantes et les participants négocient les façons d’interagir jugées appropriées. C’est dans le déroulement effectif des échanges qu’ils construisent collectivement ce qui peut être dit, à quel moment et de quelle manière. Ces ajustements relèvent des « rôles discursifs » (Filliettaz, 2006). Ainsi, les droits et devoirs des coparticipantes et coparticipants varient selon ces trois dimensions : les statuts préexistants, les rôles liés au contexte et les rôles discursifs et momentanés.

Méthodologie

Cette contribution examine les similitudes et les variations entre différentes micro-transitions. Pour ce faire, elle s’appuie sur des données empiriques issues de plusieurs projets de recherche. Les situations analysées concernent des micro-transitions observées dans le quotidien de trois structures d’accueil. Les caractéristiques des extraits étudiés sont détaillées dans le tableau 1 ci-après.

Tableau 1 – Données empiriques portant sur trois situations de micro-transition.

Structure	Extraits	Situation	Participants	Autres personnes présentes dans l'espace
A	1	Arrivée dans un nouvel espace	2 éducatrices 2 enfants (âgés d'env. 11 mois)	1 enfant présent dans le couloir (env. 20 mois)
B	2.1. 2.2. 2.3.	Arrivée dans la structure d'accueil	2 éducatrices 1 enfant qui arrive (env. 9 mois) 1 père	2 enfants présents dans la salle (env. 10 mois)
C	3.1 3.2	Arrivée d'un nouveau participant lors d'un jeu libre	1 éducatrice 3 enfants (âgés d'env. 4 ans)	10 enfants et 2 éducatrices présents dans la salle

Les extraits 1 et 2 proviennent d'une recherche portant sur les rencontres avec les parents, menée dans le cadre du Fonds national suisse pour la recherche scientifique (N 100019_182160). En partenariat avec deux structures d'accueil de la petite enfance, cette étude intègre un volet vidéo-ethnographique visant à documenter les interactions avec les parents lors des arrivées, des départs et des entretiens de bilan. Cette contribution se focalise sur les arrivées journalières des enfants accompagnés de leur(s) parent(s). Dans les structures d'accueil participant à la recherche, les arrivées ont lieu dans un espace unique en début de matinée, avant que les enfants ne soient répartis dans des groupes distincts. À un certain moment, une partie des enfants est ainsi amenée à se déplacer vers l'espace consacré à son groupe. L'extrait 1 illustre un tel moment de transition collective dans l'une des structures d'accueil (structure A), lorsque deux enfants, accompagnés de deux éducatrices, rejoignent le groupe des « bébés ». L'extrait 2 qui concerne une autre structure d'accueil (structure B), porte sur la transition vécue lors de l'arrivée d'un enfant, accompagné de son père.

L'extrait 3 a été recueilli dans le cadre d'une recherche portant sur les dispositifs de formation continue en éducation de l'enfance, intitulée : « L'analyse interactionnelle comme méthode de formation et de développement professionnel » (Fonds national suisse pour la recherche scientifique

n°100019_200828/1). Dans le cadre de ces formations, les participantes ont filmé des situations de travail auprès des enfants afin de les analyser collectivement. Cet extrait concerne plus spécifiquement un dispositif de formation continue mis en place au sein d'une structure d'accueil (structure C), impliquant l'ensemble de l'équipe éducative. Cette formation, réunissant une trentaine de professionnelles, s'est déroulée sur six rencontres, totalisant 12 h 30 et répartie sur une période de six mois. L'extrait sélectionné porte sur une situation de jeux libres et illustre une transition lorsqu'un enfant rejoint une activité de construction de Lego.

Le choix de ces séquences vise à analyser les caractéristiques des situations impliquant des changements d'activités, d'espaces ou de participantes et participants. La comparaison entre ces différents extraits cherche à identifier comment les routines développées dans les micro-transitions contribuent à façonner les interactions et à aider les enfants à gérer les transitions et les changements sur un plan plus général. L'analyse vise ainsi à comprendre comment la *transition readiness* (Dunlop, 2017, p. 18) se prépare et se construit dans la récurrence des micro-transitions.

Afin de permettre une analyse détaillée des extraits, les films vidéo ont été transcrits à l'aide des conventions décrites dans la figure 1 ci-après.

[	Chevauchement des prises de parole
/	Intonation montante
\	Intonation descendante
°abc°	Diminution du volume de la voix
(abc)	Transcription incertaine
ABC	Segment accentué
XXX	Segment non identifiable
:	Allongement syllabique
abc-	Troncation
(.)	Pauses non chronométrées
{	Conduites non-verbales du locuteur
#	rires du locuteur

Figure 1 – Conventions de transcription.

Analyse empirique

L'analyse empirique porte sur trois situations de transition. Les deux premières concernent de très jeunes enfants (âgés de neuf à onze mois) et illustrent des transitions initiées par les professionnelles et les parents qui les accompagnent. La troisième situation implique des enfants plus âgés (quatre ans) et met en évidence une transition initiée par l'un des enfants présents. Tous les enfants concernés sont familiers avec leur environnement d'accueil, qu'ils fréquentent depuis plusieurs mois, voire plusieurs années pour les plus âgés. Par souci de confidentialité, tous les prénoms mentionnés sont des pseudonymes.

Une (micro-)transition lors de l'arrivée dans un nouvel espace

En début de matinée, entre 7 heures et 8 heures, l'accueil des enfants dans la structure A se déroule dans l'espace réservé au groupe des « petits ». Vers 8 heures, deux éducatrices, Eva et Elis, appellent les enfants du groupe des « bébés » afin qu'ils rejoignent leur propre espace. Marc, un enfant âgé d'environ onze mois, avance dans le couloir, suivi par Eva. Elis, quant à elle, porte Gaël, également âgé d'environ onze mois, et les suit. À l'entrée de la salle des « bébés », les deux éducatrices et les deux enfants rencontrent Tim, un enfant du groupe des « moyens », dans le couloir. Aucune autre personne n'est présente à ce moment-là.

Marc, l'un des enfants, avance en premier dans le couloir reliant la salle des « petits » à celle des « bébés ». Il atteint la porte de la salle des bébés, la franchit et poursuit sa marche plus loin (l. 1). Eva, qui se trouve juste derrière lui, l'interpelle en répétant le terme « ici » (l. 2). Tout en ouvrant le portail et en suivant Marc du regard, elle lui dit : « C'est ici » (l. 2). À cet instant, Marc s'arrête et revient vers Eva (l. 4). Cette dernière lui demande alors « tu sais plus où est ton groupe/ » (l. 5). Pendant que Marc entre dans la salle (l. 6), Eva accompagne son énoncé d'un rire (l. 7). Eva ne donne pas de consignes préalables à Marc pour lui indiquer où aller, mais intervient de manière rétrospective. Par son énoncé et son rire, elle exprime une forme d'étonnement, signifiant ainsi qu'elle s'attendait à ce que Marc sache où se situe « son groupe ». L'usage du terme « plus » souligne que ce déplacement s'inscrit dans une routine habituelle. Enfin, l'ouverture du portail accompagne son indication « c'est ici », offrant à Marc un repère spatial pour l'aider à s'orienter.

1 Marc arrive vers la porte de la salle des bébés; continue dans le couloir
 2 Eva [eh . ici ici ici . [c'est ici
 3 [geste vers Marc [ouvre le portail en regardant Marc
 4 Marc s'arrête et revient
 5 Eva tu sais plus où est ton groupe/
 6 Marc entre dans la salle[
 7 Eva [rit
 8 Eva se retourne, regarde dans le couloir ; referme le portail ; entre
 9 dans la salle
 10 Elis arrive en portant Gaël dans les bras
 11 Tim coucou Gaël/[
 12 Elis [rit en regardant Tim
 13 Gaël [regarde Tim
 14 Elis ouvre le portail et entre dans la salle en portant Gaël
 15 Gaël +Gaya: /+
 16 regarde Marc et sourit
 17 Elis TAHAAH: . nous VOILà .
 18 Gaël VOILA
 19 Elis VOILà[
 20 [pose Gaël par terre
 21 Eva [rit

Figure 2 – Extrait 1 – Situation « Arrivée dans un nouvel espace ».

En suivant Marc et Eva, Elis arrive un instant plus tard, portant Gaël dans ses bras. Tim, un enfant du groupe des « moyens » qui traverse le couloir, salue Gaël à distance : « Coucou Gaël » (l. 11). Elis regarde Tim et lui répond par un rire (l. 12), tandis que Gaël l'observe avec un visage impassible (l. 13). Elis se dirige ensuite vers le portail, l'ouvre et entre dans la salle des « bébés » en portant Gaël (l. 14). Celui-ci aperçoit Marc, déjà présent dans la pièce, lui sourit et produit une vocalisation évoquant son prénom (« +Gaya: /+ »; l. 15). Elis reprend cette vocalisation en imitant l'intonation de Gaël, puis ajoute « nous voilà » (l. 17). Gaël répète le terme « voilà » (l. 18) qu'Elis reprend à son tour (l. 19). Elle pose ensuite Gaël au sol (l. 20), tandis qu'Eva se met à rire (l. 21). Dans cet extrait, la façon dont Gaël prononce son prénom ainsi que ses intonations sont reprises par Elis à travers la vocalisation et la répétition de « voilà ». L'échange successif autour des termes « Gaël », « Gaya » et « voilà » constitue ainsi une forme d'annonce rendue publiquement manifeste de l'arrivée de Gaël dans l'espace.

La transition marquée par le déplacement collectif vers la salle des « bébés » repose sur la mise en visibilité du caractère routinisé de cette situation de transition, des repères spatiaux ainsi que des participantes et participants présents. La structuration de cette micro-transition s'accomplit collectivement, dans une interdépendance entre enfants et professionnelles, à travers des ajustements réciproques aux conduites de chacun. Cette transition n'est pas explicitée verbalement avant le déplacement collectif, mais se construit

à travers les actions coordonnées de l'ensemble des participantes et participants. Les attentes liées aux rôles des enfants accueillis dans le groupe des « bébés » se manifestent directement dans l'interaction : Eva montre qu'elle s'attend à ce que les enfants sachent où se trouve leur groupe, tandis qu'Elis souligne, par son interaction avec Gaël, qu'elle considère ses vocalises et ses premiers mots comme une manière de saluer l'entrée dans un nouvel espace.

Une (micro-)transition lors de l'arrivée dans la structure d'accueil

Lors du moment d'accueil du matin dans la structure d'accueil B, un père (PA) arrive en portant son fils Axel, âgé d'environ neuf mois. Dans la salle, deux enfants, Ryan et Kevin (âgés d'environ dix mois), sont déjà présents, accompagnés de deux professionnelles, Erin et Elsa. Présenté en trois parties afin de faciliter l'analyse, l'extrait 2 débute au moment où le père franchit la porte de la salle.

Le père d'Axel initie un échange de salutations auquel Erin répond en s'adressant à la fois au père et à Axel (l. 1-6). Il annonce ensuite à son fils la transition à venir (l. 7), avant d'engager une conversation avec Erin sur une activité ayant eu lieu la veille (l. 10-23). Cet échange, portant sur une sortie à la piscine, établit une continuité entre un événement passé et le moment présent. Il relie les expériences d'Axel, en associant la visite à la piscine organisée par la structure d'accueil à celles qu'il vit dans son contexte familial. À travers ses interventions, le père met l'accent sur les continuités entre les rôles d'Axel au sein de sa famille et dans la structure d'accueil, sans souligner explicitement le changement de rôle impliqué par la transition en cours. Ce moment d'échange verbal permet à Axel d'observer son environnement et de s'imprégner de ce qui se passe dans la salle. Par ailleurs, son père valorise les activités et l'environnement vers lesquels Axel est amené à transiter, en montrant qu'il y vit des expériences qu'il « adore ». Enfin, l'échange, d'abord centré sur Axel à la troisième personne (« il »), est progressivement réadressé à l'enfant par l'usage du « tu » (l. 23) et une réorientation explicite vers lui.

Le père invite Axel à aller « jouer » (l. 24) avec une « ferme » (l. 26) ou d'interagir avec un « copain » (l. 29). Il désigne alors Ryan, un enfant qui s'approche en tendant un jouet en forme de mouton vers Axel (l. 33). Le père pose ensuite Axel au sol et s'adresse à lui en allemand pour nommer le jouet (*ein Schaf*, l. 34). Pendant ce temps, Erin s'approche tout en restant assise

1 PA bonjou:r/
2 Erin bonjour/ bonjour Axel/
3 PA bonjou:r/
4 Erin comment ça va/
5 Elsa salut Axel/ bonjour/.
6 PA bonjour
7 PA>Axel [bon . [on va jouer avec les enfants/
8 [PA fait sursauter légèrement Axel dans ses bras
9 [regarde les enfants par terre
10 PA>Erin hier . vous étiez à la . à la piscine/
11 Erin oui . exactement .
12 PA alors lui . il [ado:re ça/ hein/
13 [PA pointe Axel avec son index
14 Erin ah ouai:s/ il adore VRAI:ment . il y a aucun souci
15 PA oui oui
16 Erin on est déjà allé je crois d'autres fois . du coup il a vraiment
17 l'HABitude . il est à l'aise
18 PA oui oui
19 Erin quand il rentre dans la salle il va tout de suite dans l'eau
20 PA oui oui[
21 [PA hoche la tête, sourit et regarde Axel
22 Erin et puis . il a bien joué
23 PA>Axel tu as bien joué/ . excellent .

Figure 3 – Extrait 2.1 – Situation «Arrivée dans la structure d'accueil».

24 PA>Axel hein alo:rs . tu vas jouer avec le:[
25 [PA pointe du doigt vers le sol
26 [avec quoi aujourd'hui/ hein avec le: avec la FERme/
27 [PA cherche du regard [se déplace à droite
28 Ryan arrive vers Axel et son père et tend une figurine de mouton
29 PA>Axel avec un [copain/
30 [pointe vers Ryan.
31 PA>Axel regarde/[tu vas jouer avec ça/
32 [PA s'accroupit et pose Axel debout à côté de lui
33 Ryan Ryan s'approche d'Axel et lui tend le mouton
34 PA OH:/ ein Schaf/ wie macht das/ MEEH/
35 Axel regarde PA et sourit
36 Erin s'approche en restant assise par terre
37 PA>Erin il a amené un petit bonhomme
38 Erin ah . c'est un petit bonhomme de la maison ça/
39 Axel se retourne vers son père
40 PA ça c'est euh . un . ouvrier.
41 Axel regarde Erin
42 Ryan tend le mouton à Axel
43 PA pointe vers le mouton[
44 [rit
45 Erin [rit
46 PA>Axel OH:/ (...)tu vas jouer...tu vas jouer avec tes copains/°
47 Erin on va bien jouer cet après-midi . ça va être chouette .
48 Axel se tourne vers son père et court dans ses bras

Figure 4 – Extrait 2.2 – Situation «Arrivée dans la structure d'accueil».

```

49 PA      YAH:./ [
50 PA      [PA serre Axel dans ses bras, rigole et se lève avec Axel
51      dans les bras
52 PA      ET:./ fliegen[
53      [soulève Axel en l'air
54 Axel     [sourit
55 PA      fliegen . UND . EINS/(#1)[
56      [fait avancer Axel dans l'air
57      et ZWEI:/(#2)[ [ [
58      [fait avancer Axel dans l'air et regarde Erin
59 Erin     [se lève
60 Erin     [COUCOU/[
61 PA      [[III:/(#3)[
62 PA      [passe Axel à Erin
63 Axel     [avance les bras vers Erin
64 Erin     [attrappe Axel
65 Erin     [houhou:./
66 PA      le père s'éloigne de quelque pas en direction du couloir
67 PA      bravo/[ [
68      [PA applaudit et se retourne vers Axel et Erin
69 Erin     [bravo:/°
70 PA>Erin °très bonne journée°[
71      [PA fait un geste d'au revoir avec la main
72 Erin     au revoir/ . [ciao ciao/
73      [tourne Axel en direction du père et le regarde
74 PA      ciao ciao[
75      [fait un geste pour envoyer des bisous, se retourne et part
76 Erin>    papa il part/ il va au travail/ alo:rs/ .. qu'est-ce que tu veux
77 Axel     faire hein/

```

Figure 5 – Extrait 2.3 – Situation «Arrivée dans la structure d'accueil».

par terre. Le père s'adresse à elle et mentionne qu'Axel a apporté «un petit bonhomme» (l. 37). Lorsque Ryan tend à nouveau le mouton à Axel, le père pointe vers le jouet (l. 43) en riant (l. 44). Par ses différentes interventions, il cherche à inciter son fils à s'intéresser aux objets et aux enfants présents dans la salle. Axel suit les indications de son père en orientant son regard vers les objets désignés, vers Ryan et également vers Erin. Cependant, il reste proche de son père et se retourne vers lui à plusieurs reprises (l. 30). Le père l'encourage une nouvelle fois à aller «jouer» avec les «copains» (l. 46). Erin s'aligne sur cette invitation en ajoutant: «On va bien jouer» (l. 46). À ce moment-là, Axel se tourne vers son père et court dans ses bras (l. 48).

Cet extrait illustre comment le père tente d'éveiller l'intérêt d'Axel pour son environnement, soulignant ainsi que l'arrivée dans la structure d'accueil ne se limite pas à un simple changement de lieu, mais implique également, un changement d'activité et un engagement dans de nouvelles interactions. Il établit une continuité entre le cadre familial et la structure d'accueil, tout en intégrant des mots de la langue familiale dans son discours. L'éducatrice s'aligne sur les interventions du père, créant ainsi des opportunités pour que la langue du contexte familial et celle de la structure d'accueil coexistent dans les

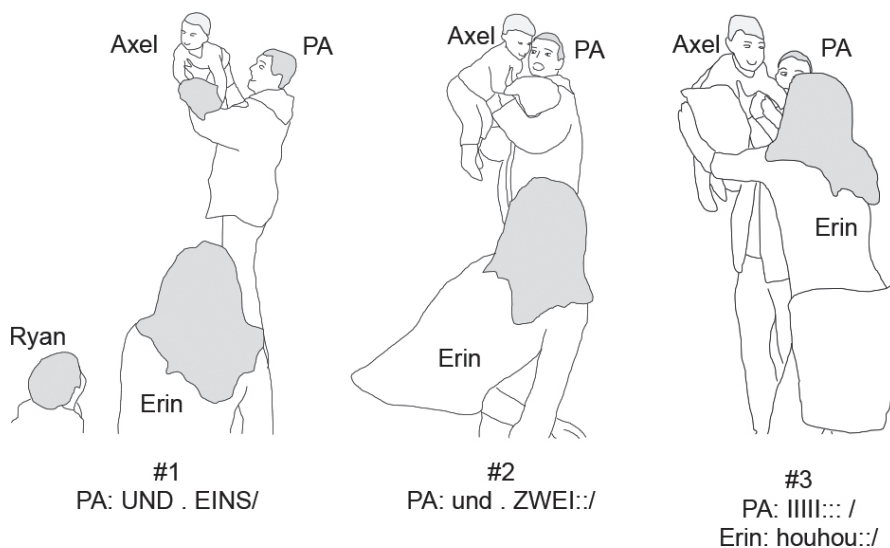


Figure 6 – Les différentes étapes du « jeu de l’avion ».

interactions avec Axel. Par ailleurs, le père aménage une transition progressive, en incitant Axel à prendre un rôle actif dans ce processus. Son attente implicite est qu’Axel s’implique de lui-même dans la transition. Lorsque l’enfant court dans ses bras, le père amorce alors une nouvelle phase de ce moment d’arrivée :

Par une interjection (l. 49), le père d’Axel exprime de l’enthousiasme et se lève rapidement avec son fils, tout en rigolant (l. 50). Il annonce alors qu’il va faire « voler » l’enfant, en utilisant un terme allemand (*fliegen*, l. 52) et s’apprête à initier un « jeu de l’avion » :

Le père d’Axel le soulève en l’air (l. 53) et commence à compter en allemand (*ein*, l. 5 ; *zwei*, l. 57), tout en le faisant avancer dans l’air. Axel sourit (l. 54) et suit les mouvements initiés par son père. Au moment où le père commence à compter (l. 55 ; #1), Erin est encore assise par terre. Lorsqu’il prononce *zwei* et regarde Erin, celle-ci se lève rapidement (l. 58 ; #2). Dans un mouvement parfaitement coordonné, le père passe Axel à Erin, qui tend les bras pour l’attraper « au vol » (l. 62-64), tandis qu’Axel avance instinctivement les siens vers l’éducatrice. Ces gestes sont accompagnés par les interjections du père, qui imite le bruit d’un avion (l. 61), et par celles d’Erin (l. 65). L’« atterrissage » d’Axel dans les bras d’Erin est suivi d’applaudissements du père (l. 67) et de l’éducatrice (l. 69). Le père part ensuite rapidement

en saluant Erin (l. 70) et Axel (l. 74-75). Erin le salue également avec une formule plutôt formelle (« au revoir », l. 72), puis adopte un ton plus informel (*ciao ciao*, l. 72). Par cette variation des registres langagiers, Erin marque une distinction entre son propre salut adressé au père et celui qu'elle exprime au nom d'Axel. Après le départ du père, Erin s'adresse à Axel et lui demande ce qu'il « veut faire » (l. 76-77).

À travers le jeu de l'« avion », le père initie une activité routinisée et familière à Axel pour faciliter son passage d'une personne à une autre. Plutôt que de le transférer simplement d'un bras à un autre, il coordonne finement son action avec l'éducatrice pour créer une véritable « plateforme d'atterrissage », délimitant ainsi les changements d'espace, le rythme temporel et le déroulement de l'activité qui accompagnent cette transition. Axel participe activement à ce moment de transition, en accompagnant le jeu de l'« avion » par ses sourires, ses mouvements corporels et ses gestes. Toutefois, bien que son engagement soit manifeste, la transition est initiée par le père, tandis qu'Axel et Erin s'y ajustent progressivement dans le flux de l'interaction. Dans cette séquence, le père et l'éducatrice aménagent la situation de manière à offrir à Axel l'opportunité de jouer un rôle actif dans son propre déplacement, l'encourageant ainsi à s'engager de lui-même dans le jeu et dans l'environnement de la structure d'accueil. Cependant, lorsqu'Axel ne s'approprie pas ce rôle assigné, la situation est réaménagée : l'« envol » d'Axel est alors soutenu conjointement par l'accompagnement corporel du père et de l'éducatrice. Cette situation illustre un ajustement dynamique des attentes envers Axel, en fonction de ses réactions. Tant le père que l'éducatrice s'alignent rapidement sur les écarts observés par rapport au rôle attendu, adaptant ainsi l'interaction pour favoriser la transition.

Une (micro-)transition lors de l'arrivée d'un nouveau participant dans une activité de jeux libres

Dans le groupe des « grands » (enfants d'environ quatre ans), une activité de jeux libres est mise en place durant la matinée. Un bac de Lego est disposé sur une couverture où deux enfants, Lary et Naja, jouent sous la supervision d'une éducatrice, Emma. L'extrait 3 illustre l'arrivée d'un troisième enfant, Loan, qui se dirige vers le coin des Lego pour s'y installer. Dix autres enfants et deux éducatrices occupent d'autres espaces dans la même salle. Afin de faciliter l'analyse, l'extrait est présenté en deux parties.

```

1  Loan  s'approche et fait le tour du groupe
2  Emma  ATtention au ROBot/[
3                                     [soulève une construction de légo
4  Lary   [je veux ça[
5                                     [prend la construction de la main de Emma
6  Loan   [s'appuie contre le mur et observe
7  Emma   recule et prend des plaques de légo
8  Emma   eh [il y a d'autres plaques/ hein/
9                                     [pose les plaques à côté d'elle
10  Loan   hésite pour faire le tour; avance lentement au milieu des jeux
11  Lary   moi je fais un robot
12  Loan   s'appuie sur le bac de légo et le fait basculer[ [
13  Emma                                     [avance les mains pour
14  retenir le bac
15  Naja                                     [+AIE+/
16  Emma   essaie[ de faire le tour[
17                                     [tient le bras de Loan
18                                     [pointe pour montrer le tour
19  Loan   se déplace en faisant le tour[
20  Emma                                     [voilà
21  Naja   il a fait MAL au bébé .
22  Loan   se place entre Lary et Emma[
23  Lary                                     [++NON::++
24  Loan                                     [commence à s'asseoir
25  Emma   REgarde/[ . il y a pas de place là[ . Loan regarde .
26                                     [prend Loan par le bras [le fait se redresser
27  où est-ce que tu pourrais t'installer/[ .
28                                     [geste de balayage de l'espace
29  Loan                                     [reste immobile
30  Emma   là où tu étais[ tout à l'heure tu étais: . c'était pas une bonne place/
31                                     [pointe en face du groupe
32  Loan   reste immobile, la main devant le visage
33  Emma   regarde Loan, le touche[
34  Emma                                     [EH

```

Figure 7 – Extrait 3.1 – Situation « Arrivée d'un nouveau participant lors d'un jeu libre ».

Emma, Lary et Naja sont en train de faire des constructions avec des Lego, lorsque Loan s'approche, contourne le groupe (l. 1) et s'arrête pour observer la scène en s'appuyant contre un mur (l. 6). En apercevant Loan du coin de l'œil, sans lever la tête, Emma recule et pose des plaques de Lego à côté d'elle (l. 9), indiquant qu'« il y a d'autres plaques » (l. 8). Par ce geste, elle crée une opportunité pour Loan de participer au jeu, sans l'inviter explicitement, lui laissant ainsi le choix de déterminer comment s'intégrer. Loan hésite, puis avance lentement en passant au milieu du groupe (l. 10). Dans son mouvement, il s'appuie sur le bac de Lego, provoquant son basculement (l. 12). Emma réagit immédiatement en retenant simultanément le bac (l. 13-14) et en tenant Loan par le bras pour stopper son élan (l. 16), tout en lui suggérant de « faire le tour » (l. 16). Pendant ce temps, Naja s'exclame « Aïe ! » (l. 15) et précise que Loan a « fait mal au bébé » (l. 21), protestant ainsi contre le fait qu'il ait marché sur une construction de Lego représentant un bébé.

À la suite de l'intervention d'Emma, Loan contourne le groupe (l. 19) et s'installe entre Lary et Emma (l. 22). Son approche suscite une réaction



Figure 8 – Loan commence à s’asseoir dans le coin Lego.

immédiate de Lary, qui proteste en criant « non » (l. 23). Loan, ignorant cette opposition, commence à s’asseoir (l. 24). Emma intervient alors pour lui indiquer qu’il n’y a pas « de place là » (l. 25) et l’invite à réfléchir à un autre endroit où il pourrait s’installer (l. 27). Tout en parlant, elle l’accompagne de gestes pour le retenir et l’encourager à se redresser (l. 26). Loan reste immobile (l. 30). Emma intervient de nouveau en lui désignant « une bonne place » (l. 30) pour s’installer. Toutefois, Loan reste immobile (l. 32), Emma le regarde et le touche en l’interpellant (l. 33-34), mais cette fois sans lui faire de nouvelle proposition.

Cet extrait illustre qu’une transition ne concerne pas seulement le participant qui rejoint une nouvelle activité, mais également celles et ceux qui y sont déjà engagés. Pour que Loan puisse s’intégrer, les autres participantes et participants doivent lui en laisser l’opportunité. Cependant, les protestations de Lary et Naya montrent que cette intégration peut parfois s’avérer complexe. Les échanges autour de l’emplacement de Loan révèlent également une négociation de son rôle au sein du groupe. Le déroulement de l’interaction détermine non seulement si Loan peut être accepté en tant que joueur de Lego, mais aussi la manière dont il peut occuper ce rôle. La suite de l’extrait montre comment Loan, restant à la même place, tente à nouveau de s’asseoir :

Dans un mouvement très lent, Loan commence à s’asseoir (l. 35 ; # 2) et s’installe entre Emma et Lary, bousculant très légèrement ce dernier (l. 37). Simultanément, Emma et Lary interviennent : Emma demande de faire « attention » (l. 38), tandis que Lary proteste en criant « non » (l. 39). Lors de sa première tentative pour s’asseoir (voir l. 24), Emma était intervenue pour le retenir. Cette fois, alors que Loan s’installe « en douce » (l. 40), elle ne l’empêche plus et lui fait de la place (l. 41). Loan commence alors à jouer

35 Loan s'assied lentement (#2)
 36 Lary regarde le RObo:t/
 37 Loan s'installe entre Emma et Lary ; bouscule légèrement Lary[
 38 Emma [attention là
 39 Lary [+NON: . Loan:+/
 40 Emma Loan[tu viens en douce/
 41 [s'écarte et fait de la place
 42 Loan [se met à jouer aux légos
 43 Lary +NON Loan+/[
 44 [regarde Emma
 45 Emma il est à côté de toi[XX
 46 Lary [s'avance et regarde vers le bac de légo
 47 Lary je vois RIEN
 48 Emma comment ça tu vois rien/ ils sont fermés tes yeux/[
 49 [s'avance et regarde
 50 les yeux de Lary
 51 Lary +quoi/+
 52 Emma ben . tu me dis que tu vois RIEN . ils sont fermés tes yeux/
 53 Lary LOAN[il est devant moi/
 54 [pousse le bras de LOAN
 55 Emma mais il est pas devant toi/ regarde ou il est\ [
 56 Lary [regarde Loan, puis Emma
 57 Emma A CÔTÉ .. [tu sais quoi . je vous laisse ma place et je me mets
 58 [déplacement de l'autre côté
 59 de l'autre côté . voilà[
 60 Emma [se rassoit contre le mur de l'autre côté de Lary
 61 Lary se lève et prend la place initiale d'Emma [
 62 [regarde Emma et sourit
 63 Emma [regarde Lary
 64 Lary se met à jouer aux légos

Figure 9 – Extrait 3.2 – Situation « Arrivée d'un nouveau participant lors d'un jeu libre ».

avec les Lego qui se trouvent devant lui (l. 42). Cependant, Lary continue de protester (l. 43) et regarde Emma (l. 44). Interprétant cette réaction comme une demande d'intervention, elle s'adresse à Lary en lui précisant que Loan est « à côté » de lui (l. 45). Lary répond qu'il ne voit « rien » (l. 47). Emma l'interroge alors à ce sujet (l. 48 et 52), l'amenant à reformuler sa plainte en expliquant que Loan est « devant » lui (l. 53). Emma conteste cette affirmation (« il n'est pas devant toi », l. 55) et insiste, en accentuant son propos, sur le fait que Loan est bien « à côté » (l. 57). Lary continue à la regarder (l. 56), semblant attendre une réponse supplémentaire. En réaction, Emma se lève en indiquant : « Je vous laisse ma place » (l. 57). Son déplacement est immédiatement suivi par celui de Lary (l. 61), qui reprend ensuite son jeu avec les legos (l. 64).

L'arrivée d'un nouveau participant entraîne un déplacement consécutif de la part des participant-es déjà présents. S'engager dans une nouvelle activité lors d'une situation de jeux libres peut ainsi nécessiter l'aménagement d'une véritable « place d'atterrissage », c'est-à-dire une place pour que l'enfant puisse s'installer parmi les autres, par analogie avec la situation de transition précédente (Figure 6). Ce processus ne se limite pas à la recherche d'un espace

physique ; il implique également un ajustement du rythme d'intégration, une négociation des droits d'accès à l'activité en cours et une prise en compte des interactions avec les participantes et les participants déjà engagés. L'interaction met ainsi en évidence le rôle attendu d'un enfant en structure d'accueil. Lorsqu'il rejoint une situation de jeux libres, il doit apprendre à trouver sa place, à négocier son emplacement et l'accès au matériel, tout en s'ajustant aux autres enfants et en tenant compte des interventions des éducatrices. Ce rôle social, inhérent à la vie en collectivité, requiert une attention particulière à autrui ainsi qu'une certaine « prudence » dans l'engagement interactionnel.

Le développement du rôle social de l'enfant accueilli en collectivité à travers les micro-transitions

Les micro-transitions qui se répètent quotidiennement dans une structure d'accueil revêtent un caractère routinisé. Leur structuration repose sur une dynamique collective, marquée par une interdépendance entre enfants et professionnelles, où chacune et chacun s'ajuste aux conduites des autres participantes et participants. L'organisation et les attentes liées aux rôles des enfants accueillis ne sont pas nécessairement explicitées verbalement, mais se manifestent à travers les actions conjointes des participantes et participants. Le mouvement collectif soutient celui de chaque enfant et constitue un vecteur essentiel du faire-ensemble.

Lorsqu'une transition concerne un seul enfant, elle se réalise par des ajustements individualisés. La situation d'arrivée dans la structure d'accueil illustre les différentes pratiques déployées pour assurer une continuité entre un événement passé et le moment présent, ainsi qu'entre le contexte familial et celui de la structure d'accueil. Cette continuité se construit notamment par la narration de récits d'expériences partagées. Pour susciter l'intérêt d'un enfant, il s'agit de nommer ce qui est observable, de l'inciter à s'engager dans une nouvelle activité et d'encourager son interaction avec de nouvelles personnes. Mettre en valeur ce qui l'attend facilite non seulement son entrée dans l'activité, mais lui permet aussi d'initier lui-même sa transition, tout en rendant visibles les attentes liées à ce moment de passage. Lorsque l'enfant ne s'aligne pas spontanément sur le rôle assigné, le père et l'éducatrice s'ajustent rapidement, revenant à des activités routinisées et offrant un soutien corporel à l'enfant pour faciliter la transition.

Les deux premières situations de transition sont fortement structurées par les professionnelles et les parents. En revanche, la situation impliquant un

enfant de quatre ans dans une activité de jeux libres illustre comment les enfants peuvent initier et réaliser eux-mêmes des transitions. Ce processus peut nécessiter une négociation autour du matériel à disposition, de la « bonne place » dans l'espace pour s'installer et des déplacements jugés adéquats pour y parvenir. Les négociations s'opèrent à la fois par le langage verbal et par des moyens non verbaux, notamment à travers les positionnements, les déplacements et les postures corporelles. L'interaction met ainsi en évidence le rôle social des enfants en structure d'accueil, qui suppose une attention portée à autrui, une observation de l'environnement et un ajustement prudent afin de limiter les perturbations dans le déroulement du jeu. Ainsi, une transition ne transforme pas seulement la situation pour les enfants nouvellement arrivés, mais modifie également l'expérience des participantes et participants déjà présents. Au cours de ces micro-transitions, les éducatrices laissent parfois aux enfants l'opportunité de s'autodéterminer, tout en intervenant si nécessaire, pour limiter les perturbations causées aux autres enfants. Cette approche légitime le droit de chaque enfant à trouver une place dans le jeu et à choisir l'emplacement qui lui convient.

Les micro-transitions décrites dans cette contribution rythment le quotidien des enfants de manière récurrente. Jour après jour, ils sont confrontés à des changements de lieux, d'activités, de personnes, qui exigent d'eux une capacité d'ajustement, une prise en compte des attentes liées au contexte et à l'adoption de rôles variés. Le rôle social ou le statut d'un enfant « accueilli en collectivité » se construit progressivement à travers ses expériences répétées et diversifiées. S'il est en quelque sorte « préexistant » (Filliettaz, 2006) pour les éducatrices et les parents dès les premiers jours en structure d'accueil, il représente pour l'enfant une nouvelle réalité qui se construit au fil des interactions, des rôles contextuels et des rôles discursifs. Le changement de statut s'opère d'abord à travers le regard des adultes, qui projettent un ensemble d'attentes sur l'enfant, avant que ce dernier puisse progressivement s'appropriier et endosser pleinement ce rôle socialement assigné.

Conclusion

Le changement de statut qui accompagne les enfants lorsqu'ils se familiarisent avec le contexte collectif d'une structure d'accueil ne se reflète pas directement dans la désignation « enfants ». En effet, le terme « enfant » est utilisé indistinctement pour les qualifier, que ce soit dans leur contexte familial ou au sein de la structure d'accueil. Ce choix terminologique souligne la continuité entre ces différents environnements, mise en avant aussi bien par

les équipes éducatives que par les parents. Ainsi, la transformation du rôle social des enfants au sein de l'accueil collectif est en partie « invisibilisée ». De nombreuses structures d'accueil valorisent un climat familial comme gage de qualité éducative. Lors du passage du cadre familial à l'accueil collectif, l'accent est mis sur la continuité éducative. Cette notion de permanence transparait également dans la manière dont les adultes accompagnant les jeunes enfants sont désignés : le terme « adulte » est souvent utilisé sans distinction, indépendamment du niveau de formation ou des rôles distincts entre parents et professionnelles (Zogmal, 2017). De plus, l'usage du prénom pour désigner les professionnelles des structures d'accueil, plutôt que leur statut, renforce cette volonté de maintenir un cadre aussi proche que possible du modèle familial.

Ainsi, bien que l'entrée en structure d'accueil collectif constitue une macro-transition de type vertical, elle est vécue au quotidien par les enfants comme une accumulation de micro-transitions visant à instaurer une continuité entre les différents contextes.

Une certaine continuité éducative se maintient également lors de l'entrée à l'école. Les premiers niveaux scolaires conservent l'aménagement de situations de jeux et veillent à préserver certains rituels sociaux, activités collectives et objets matériels dans le nouveau contexte scolaire (Janon, 2018). Ces éléments participent à la construction d'une continuité malgré le changement. Sur le plan institutionnel, le système scolaire peut chercher à renforcer cette continuité (voir la contribution de Musatti et al., dans cet ouvrage). Toutefois, dans un système éducatif où l'accueil de la petite enfance et le système scolaire sont institutionnellement séparés, l'accent est souvent mis sur la distinction des contextes. Ainsi, la transition vers l'école s'accompagne de l'introduction du terme « élève », marquant une rupture avec le statut d'« enfant » utilisé en structure d'accueil. Les discontinuités sont également rendues visibles par l'usage du vocable « maîtresse » ou, parfois, du nom de famille pour désigner les enseignantes, contrastant avec l'emploi des prénoms en structure d'accueil. De même, les inscriptions sur les portes des écoles demandant aux parents de ne pas entrer dans les locaux renforcent cette séparation. Pour les parents, les enseignantes et les éducatrices, le statut d'« élève » préexiste aux premiers jours d'école. Les attentes, les appréhensions et les aspirations associées à ce nouveau statut sont d'abord portées par les adultes. C'est cet horizon d'attente, construit socialement, qui confère à l'entrée à l'école, toute sa charge symbolique et en fait une transition déterminante, pleine d'enjeux, dans le parcours de vie de l'enfant.

Tous ces indices de discontinuité permettent aux enfants de découvrir progressivement leur nouveau statut d'« élève » et les attentes qui y sont

associées. Cette macro-transition dans leur parcours de vie s'expérimente à travers une multitude de micro-transitions quotidiennes qui rendent visibles les différences entre les contextes éducatifs.

Alors que le système éducatif tend à renforcer les séparations et les distinctions, ce sont alors les enfants eux-mêmes qui sont amenés à construire des continuités. Développer une *transition readiness* (Dunlop, 2017, p. 28), c'est-à-dire être prêt à vivre des transitions, leur permet de s'adapter aux changements. Forts des expériences acquises au fil des innombrables transitions vécues préalablement, ils mobilisent différentes ressources pour trouver leur place, organiser le déroulement temporel, s'engager dans des activités et des interactions avec autrui. La transition ne se prépare donc pas uniquement lors du passage entre la structure d'accueil et l'école. La capacité à se positionner dans une transition s'apprend progressivement, au gré des micro-transitions du quotidien. Confrontés à des situations nouvelles et imprévisibles, les enfants développent des stratégies : observer, prendre en compte autrui, identifier un espace, choisir le bon moment, utiliser le matériel adéquat pour se coordonner collectivement et s'insérer dans les activités en cours. Au fil de leurs apprentissages, ils construisent des routines et développent diverses ressources leur permettant de naviguer entre permanence et transformation. Pour eux, les changements de statut ne s'imposent pas d'un seul coup, mais s'opèrent à travers l'endossement progressif de rôles situés et l'ajustement de leurs interactions en fonction du contexte. Dès lors, le soin accordé aux détails des interactions prend toute son importance. Accompagner les enfants lors d'une transition ne revient pas à éviter l'incertitude ou à gommer le flou, mais plutôt à leur offrir des repères pour s'y ajuster et s'insérer dans des espaces inconnus.

Références bibliographiques

- Antaki, C. et Kent, A. (2015). Offering alternatives as a way of issuing directives to children: putting the worse option last. *Journal of pragmatics*, 78, p. 25-38.
- Bowlby, J. (1962). L'angoisse de la séparation : revue critique des articles la concernant. *La Psychiatrie de l'enfant*, 5(1), p. 317-335.
- Chatelain-Gobron, S. (2014). Les retransmissions journalières : de la banalité du quotidien à la complexité de la rencontre. Dans G. Meyer et A. Spack (dir.), *Accueil de la petite enfance : comprendre pour agir*. Éditions Érès, p. 143-164.

- Dunlop, A.-W. (2017). Assistantes maternelles, accueil familial et transitions des enfants. Dans S. Rayna et P. Garnier (dir.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Éditions Peter Lang, p. 21-46.
- Filliettaz, L. (2006). Asymétrie et prises de rôles. Le cas des réclamations dans les interactions de service. Dans M. Laforest et D. Vincent (dir.), *Les Interactions asymétriques*. Éditions Nota bene, p. 89-112.
- Filliettaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation : principes, méthodes et outils d'analyse* (Carnets des sciences de l'éducation). Université de Genève.
- Garnier, P. et Rayna, S. (2017). Introduction : jeunes enfants à l'épreuve des transitions. Dans S. Rayna et P. Garnier (dir.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Éditions Peter Lang, p. 9-20.
- Gutknecht, D. et Kramer, M. (2021). *Microtransitions à la crèche. Comment aménager les moments intermédiaires dans le quotidien*. Éditions Loisirs et Pédagogie.
- Janon, B. (2018). *Transition(s) autour de l'enfant*. (Film documentaire). Pro Enfance et Kibesuisse. <https://proenfance.ch/films-transitions>
- Kagan, S. (2013). David, Goliath and the ephemeral parachute: the relationship from a United States perspective. Dans P. Moss (dir.), *Early childhood and compulsory education: reconceptualising the relationship*. Éditions Routledge, p. 130-148.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. et Charalampos, T. (2001). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. Éditions Continuum.
- Markaki-Lothe, V. et Rémy, V. (2020). Le travail éducatif dans les interstices. Dans L. Filliettaz et M. Zogmal (dir.), *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*. Éditions Octarès, p. 107-130.
- Mondada, L. (2017). Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de linguistique appliquée*, 2(22), p. 71-87.
- Mondada, L. (2006). L'ordre social comme un accomplissement pratique des membres dans le temps. *Médias et Culture*, 2, p. 85-119.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. et Jefferson, G. (1978). A simplest systematics of the organization of turn taking for conversation. Dans J. Schenkein (dir.), *Studies in the organization of conversational interaction*. Academic press, p. 7-55.

- Stevanovic, M. (2013). *Deontic rights in interaction: a conversation analytic study on authority and cooperation*. University of Helsinki.
- Thollon Behar, M. (2017). Étude des micro-transitions quotidiennes et construction de repères en crèche: des professionnelles en recherche. Dans S. Rayna et P. Garnier (dir.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Éditions Peter Lang, p. 65-80.
- Zogmal, M. (2017). La diversité des personnes qui prennent soin des enfants. *Éloge de la diversité: approfondissement thématique du cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse*. Pro Enfance et Réseau suisse d'accueil extrafamilial.

**Joanne Lehrer, Julie Delalande,
Alexandra Paquette, Mathieu Point,
Nancy Proulx, Stéphanie Duval
et Christelle Robert-Mazaye**

**Les transitions horizontales à l'éducation
préscolaire au Québec et en France :
le vécu d'enfants au fil de la journée**

Résumé

Les transitions horizontales en éducation préscolaire impliquent plusieurs allers-retours entre différents contextes dans la même journée (par exemple, de la maison à l'école, du service périscolaire vers la classe) (Johansson, 2007). Ces transitions peuvent constituer des occasions de collaboration et de concertation entre les divers acteurs gravitant autour des enfants, y compris les parents (Bloch et Kim, 2015). Cependant, elles peuvent également représenter des défis lorsque les attentes des adultes à l'égard des enfants divergent (Petriwskyj et al., 2005). Bien que ces transitions aient été peu étudiées dans la littérature scientifique, ce chapitre propose un regard novateur en analysant les transitions horizontales vécues par des enfants de quatre ans dans des écoles québécoises et françaises. Cette analyse s'appuie sur plusieurs dimensions interdépendantes : les actrices et acteurs impliqués, les activités réalisées, les institutions concernées et le cadre sociétal dans lequel elles s'inscrivent (Edwards et al., 2019).

Abstract

Horizontal transitions in kindergarten involve daily passages between different contexts (for example, home to school, school-based childcare to class) (Johansson, 2007). These transitions can be occasions of collaboration and consultation between the different actors who spend time with the children, including parents (Bloch et Kim, 2015). However, they can also constitute challenges when adult expectations of children diverge (Petriwskyj et al., 2005). Although there have been few research studies on horizontal transitions in early childhood, this chapter offers an innovative analysis of horizontal transitions experienced by four-year-old school children in Quebec and France. This analysis is based on several interdependent dimensions: the actors involved, the activities carried out, the institutions concerned, and the societal context in which they take place (Edwards et al., 2019).

Introduction

Si les transitions en éducation de la petite enfance font l'objet de nombreuses recherches, la plupart d'entre elles portent sur les transitions verticales, c'est-à-dire les passages prévisibles entre différents niveaux d'éducation : de la maison à la crèche ou à la garderie, de la crèche à l'éducation préscolaire ou à l'école maternelle et de l'école maternelle à l'école primaire ou élémentaire (Dunlop et al., 2024 ; Garnier, 2016 ; Purtell et al., 2020). En revanche, les transitions horizontales ou micro-transitions, qui concernent les passages quotidiens entre différents espaces et activités – de la maison au service de loisirs, du service de loisirs à la classe, de la classe de maternelle au cours d'éducation physique ou encore de la classe à la cour d'école, sont moins documentées (Duval et Lehrer, 2021 ; Egilsson, 2022 ; Gutknecht et Kramer, 2021 ; Johansson, 2007 ; Rutanen et Hännikäinen, 2017). Pourtant, ces transitions jouent un rôle tout aussi déterminant dans le développement et les apprentissages des enfants, voire davantage, puisqu'elles se répètent plusieurs fois par jour et rythment leur quotidien. En raison de leur importance dans l'expérience éducative des enfants, notre recherche s'intéresse à la manière dont des enfants de quatre ans au Québec et en France vivent ces transitions horizontales, à un moment charnière de leur développement. L'objectif de ce chapitre est de comprendre comment les enfants participent à l'organisation des transitions horizontales et sont, en retour, influencés par celles-ci au fil d'une journée à l'école maternelle dans deux contextes francophones (Québec/France).

Contextualisation

Cette étude s'inscrit dans une recherche plus vaste sur les pratiques pédagogiques et éducatives mises en œuvre auprès des enfants de maternelle au Québec et en France (PRAMATER)¹. En France, l'école maternelle est obligatoire dès l'âge de trois ans (loi pour une école de la confiance, loi n° 2019-791), mais certains enfants peuvent y être admis dès deux ans, y passant ainsi trois ou quatre ans. Ils sont accompagnés par des enseignantes, des agentes territoriales spécialisées des écoles maternelles (ATSEM) dans la classe, ainsi que par le personnel de l'accueil périscolaire (APS), avant et après les heures de classe, ainsi que pendant la pause de midi. Au Québec, l'éducation préscolaire n'est pas obligatoire, mais la majorité des enfants commencent l'école à quatre ou à cinq ans dans des classes de maternelle intégrées au sein des écoles primaires. Chaque classe est encadrée par une enseignante, assistée d'une personne désignée comme « aide à la classe » dont le titre et les tâches peuvent varier (par exemple, technicienne en éducation spécialisée [TES], préposée aux élèves handicapés [PEH]). Avant et après la classe, ainsi que sur l'heure du midi, les enfants peuvent fréquenter le service de garde en milieu scolaire (SGMS), où ils sont accompagnés par une ou plusieurs éducatrices. L'horaire scolaire présente des différences entre les deux systèmes : les classes de maternelle débutent vers 8 heures dans les deux contextes, mais terminent aux alentours de 14 h 30 au Québec et de 16 h 30 en France. Les SGMS au Québec ouvrent entre 6 h 30 et 7 heures et ferment à 18 heures, tandis que l'APS en France fonctionne généralement de 7 heures à 18 h 30. Ainsi, les enfants français passent plus d'heures en classe que leurs homologues québécois, et inversement, les enfants québécois qui fréquentent le SGMS y passent plus de temps que leurs homologues français en APS. Les appellations des enseignantes varient également selon les contextes : au Québec, les enfants les appellent par leur prénom, ou par « madame » ou « monsieur » suivi du prénom ou du nom de famille. En France, les enfants les appellent par leur prénom, ou par « maîtresse » ou « maître », parfois suivi du prénom. Enfin, le système d'éducation français présente certaines particularités, notamment la possibilité de regroupement multi-niveaux (multi-âges) dans une même classe et la fermeture de certaines classes le mercredi, selon les communes. Ces spécificités ne se retrouvent pas dans le système québécois.

¹ Projet financé par l'ANR et les FRQSC (<https://anr.fr/Projet-ANR-22-CE41-0013>). Outre les autrices et l'auteur de ce chapitre, l'équipe de recherche se compose de Pascale Garnier, Victoria Chantseva, Annie Charron, Stéphanie Duval, Elisabeth Jacob, Tania Lafleur, Sophie Levrard, Sylvie Rayna et Carmen Sanchez.

Cadre conceptuel

Dunlop et ses collègues (2024) définissent les transitions comme « un processus entrepris au fil du temps, dans lequel des individus ou des groupes de personnes rencontrent de nouvelles expériences, relations et exigences, et en cherchant à reconnaître la nouveauté et à se sentir à l'aise, affinent leur propre réponse à mesure qu'ils s'ajustent, s'adaptent et exercent leur agentivité pour se sentir bien dans la variété des contextes dans lesquels ils vivent leur vie » (p. 3, traduction libre).

Il est généralement admis que des transitions vécues de façon harmonieuse exercent une influence positive sur l'engagement des enfants, leur sentiment d'appartenance, leur bien-être, leur développement, leurs apprentissages et leur agentivité (Dunlop et al., 2024). Dockett et Perry (2015) soulignent l'importance d'examiner à la fois les opportunités positives et les défis que ces moments représentent. Ils conçoivent les transitions comme un processus continu d'alternance entre continuités et changements, inscrit dans un contexte relationnel et source d'occasions, d'attentes, d'aspirations et de droits. Les transitions éducatives impliquent des changements de rôles, d'identités, d'attitudes, de statuts et d'agentivité des enfants (Dockett et Perry, 2015 ; Dunlop et al., 2024). Plus particulièrement, les transitions horizontales jalonnent le quotidien des enfants, qui doivent composer avec des changements et ruptures multiples (de personnes, de lieux, d'attentes comportementales, etc.). L'approche intégrale (*wholeness*) de Marianne Hedegaard sur les apprentissages et le développement (Edwards et al., 2019) constitue un cadre théorique pertinent pour conceptualiser la complexité de la vie quotidienne et des moments de transition à l'école.

En effet, cette approche vise à étudier la vie des enfants en tenant compte de leurs engagements face aux demandes et aux opportunités d'action qui se présentent à eux. Ces engagements s'inscrivent dans des contextes institutionnels eux-mêmes façonnés par des attentes sociétales ainsi que par des dynamiques historiques locales et nationales (Edwards et al., 2019). Selon Hedegaard (2019), les occasions offertes aux enfants pour développer leurs compétences, leurs habiletés et leur pensée dépendent directement des pratiques institutionnelles auxquelles ils participent. Il est donc impossible d'analyser la manière dont un enfant donne sens à son environnement sans considérer la position qu'il occupe au sein de ces pratiques. Adopter la perspective des enfants permet ainsi de comprendre ce

qui fait sens pour eux, leurs motivations et la manière dont ils reconnaissent et répondent aux demandes récurrentes liées aux activités auxquelles ils participent. L'approche intégrale repose sur plusieurs niveaux analytiques interconnectés : la personne, l'activité, l'institution et la société. Ainsi, les enfants contribuent à façonner une culture institutionnelle, tout en étant influencés par elle (Edwards et al., 2019 ; Hedegaard et Fler, 2008). Cette approche est donc particulièrement intéressante pour étudier les transitions (Hedegaard, 2014 ; Hedegaard et Fler, 2013), comparer les valeurs et les attentes propres à différentes sociétés (Edwards et al., 2019 ; Hedegaard et Fler, 2008).

Nind et ses collègues (2022) suggèrent l'émergence d'un tournant conceptuel dans la recherche en éducation, où l'espace scolaire est analysé à la fois comme un lieu physique et un cadre social. Ces chercheuses et chercheurs théorisent le sentiment d'appartenance comme étant intimement lié à l'inclusion, définissant l'école comme un espace familier et confortable, assurant la sécurité affective des enfants. L'intérêt porté à l'espace physique et spatial dans lequel se déroulent les transitions horizontales permet ainsi de mieux décrire et de comprendre les cultures institutionnelles dans lesquelles ces transitions sont vécues. Selon Dunlop et al. (2023 ; 2024), ces dernières peuvent soit renforcer le sentiment d'appartenance des enfants à l'école, soit accentuer la marginalisation de ceux déjà vulnérabilisés par la société. Dans le même ordre d'idées, Nind et ses collègues (2022) insistent sur l'importance d'examiner la perception des enfants quant à leur sentiment d'appartenance, d'inclusion, ou d'exclusion dans l'école.

Plusieurs recherches récentes se sont intéressées aux perspectives, aux points de vue et à l'expérience des enfants lors des transitions verticales dans le domaine de l'éducation à la petite enfance (Cronin et al., 2022 ; Einarsdottir et al., 2019 ; Stiehl et al., 2023). Ces travaux encouragent à considérer les enfants comme des experts de leur propre vécu, capables et compétents, ayant le droit d'exprimer leurs opinions et de participer aux décisions qui les concernent (Robert-Mazaye et al., 2021). Dans cette continuité, la présente étude cherche à intégrer la perspective des enfants (la personne), en situant leurs expériences au sein de pratiques concrètes de transitions horizontales (l'activité), elles-mêmes inscrites dans un cadre institutionnel et sociétal plus large. Autrement dit, cette étude s'appuie sur les quatre niveaux d'analyse définis par Hedegaard (Edwards et al., 2019 ; Hedegaard et Fler, 2008).

Méthodologie

Cette étude repose sur une analyse secondaire des données issues des captations vidéo et des notes d'observation collectées dans le cadre du projet PRAMATER. S'inscrivant dans une méthodologie ethnographique (Mills et Morton, 2013 ; Musatti et Picchio, 2021 ; Delalande, 2022), elle vise à comprendre les perspectives des enfants lors des transitions horizontales au sein des pratiques et cultures institutionnelles et sociétales.

Les écoles sélectionnées couvrent une diversité de milieux (rural, périurbain et urbain). Les données concernent des enfants de quatre ans scolarisés dans quatre écoles québécoises et quatre écoles françaises, dont les parents ont donné leur accord pour la conservation des données à des fins d'analyses secondaires. La participation inclut également le personnel scolaire. Dans les huit écoles, la majorité du personnel est féminin (N = 38), avec sept hommes recensés (un enseignant, un accompagnant d'élèves en situation de handicap, quatre enseignants en éducation physique, et un éducateur). En raison de cette prédominance féminine, nous avons choisi d'utiliser le féminin générique pour désigner ces personnes.

L'étude a reçu l'approbation du comité éthique de l'Université du Québec en Outaouais. Après l'acceptation de participation de l'enseignante et des autres membres du personnel scolaire, une lettre d'information et un formulaire de consentement ont été envoyés aux parents. Conformément aux recommandations de l'EECERA (Bertram et al., 2015) et de Garnier et Rayna (2021), l'assentiment des enfants a été recueilli tout au long de la collecte de données.

Les données analysées proviennent des notes descriptives rédigées par l'équipe de recherche ainsi que des captations vidéo centrées sur le vécu des enfants à l'école. Chaque enfant participant au projet (entre quatre et neuf par école) a été suivi tout au long d'une journée, de son arrivée jusqu'à son départ de l'établissement.

Afin de décrire l'organisation des transitions horizontales au cours d'une journée à l'école maternelle, nous avons rédigé une « description épaisse » (*thick description*) (Wilkinson, 2013) des processus observés, en mettant l'accent sur les attentes envers les enfants dans les deux contextes étudiés. Ensuite, nous avons mené une interprétation thématique des descriptions épaisses. Cette analyse s'inscrit dans les deux derniers niveaux du modèle de Heedegaard et Flear (2008) : l'institution et la société. Compte tenu de la limite de mots imposée dans cet ouvrage, seuls des extraits pertinents des descriptions seront

présentés à travers l'interprétation thématique. Par ailleurs, afin de mieux comprendre comment les enfants vivent les transitions horizontales, nous avons sélectionné et analysé deux situations observées – l'une au Québec, l'autre en France – en suivant les étapes décrites par Hedegaard et Fler (2008). L'analyse s'est déroulée en trois phases : une interprétation « du sens commun » des observations, une interprétation « de la pratique située », une interprétation thématique, visant à répondre directement aux questions de recherche (Edwards et al., 2019 ; Hedegaard et Fler, 2008). Cette analyse s'inscrit dans les deux premiers niveaux du modèle de Hedegaard et Fler (2008) : la personne et l'activité. Les deux situations retenues ont été choisies en raison des perspectives exprimées par les enfants à travers leurs actions et leurs paroles, révélant ainsi leurs manières de réagir aux demandes des adultes et aux attentes du milieu.

Interprétation thématique des transitions horizontales

L'analyse des attentes envers les enfants lors des différents moments de transition horizontale met en lumière le fonctionnement de l'institution et les normes sociales dans les deux contextes étudiés. Six thèmes principaux émergent de cette analyse : l'autonomie, les saines habitudes de vie, le rôle des adultes, le rapport au temps ainsi que les sphères de vie privée et collective.

L'autonomie

Au Québec, le programme-cycle de l'éducation préscolaire (ministère de l'Éducation [MÉ], 2023), identifie « expérimenter son autonomie » comme l'une des composantes du domaine « affectif », sous l'axe de développement « sentiment de confiance en soi ». Il y est attendu que les enfants apprennent à suivre les routines de la classe, à s'habiller seuls, et à s'organiser de manière autonome. En France, bien que le programme d'enseignement de l'école maternelle (ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports [MÉNJS], 2021) ne traite pas explicitement de l'autonomie, il stipule que l'école maternelle doit permettre à l'enfant de comprendre « la fonction de l'école », ce qui implique un apprentissage progressif des attentes scolaires et de la socialisation.

Au Québec, la gestion des effets personnels et l'habillage occupent une place centrale dans la journée des enfants de quatre ans. Ils sont entraînés

à transporter leurs vêtements et leurs sacs entre le SGMS et la classe et sont responsables de leurs effets personnels (bouteille d'eau, collation, boîte à dîner et « pochette facteur² »), tout en bénéficiant d'un soutien constant des adultes. L'hiver, les enfants passent un temps considérable à s'habiller et à se déshabiller pour jouer dehors, en mettant et en enlevant plusieurs fois par jour leurs bottes, pantalons de neige, manteaux, cache-cou, tuques (bonnet de laine), et mitaines. En toute saison, ils doivent gérer deux paires de chaussures (pour l'intérieur et l'extérieur). Dans ce contexte, les moments passés aux vestiaires sont considérés comme une période d'apprentissage essentielle, favorisant le développement de la motricité fine, de la confiance en soi, de la persévérance et des compétences en résolution de problèmes. Afin de soutenir leur autonomie, les enseignantes utilisent souvent des pictogrammes illustrant un ordre précis pour l'habillage. Les enfants sont encouragés à essayer d'enfiler leurs bottes ou de fermer leurs manteaux seuls avant de recevoir l'aide d'un adulte.

En France, les séances d'habillage et de déshabillage (manteau, écharpe, bonnet) dans le couloir attenant à la classe sont généralement plus rapides. Bien que certains enfants mettent leurs manteaux seuls, en utilisant notamment la technique qui consiste à les poser d'abord au sol avant de les enfiler, d'autres bénéficient de l'aide d'un adulte si nécessaire. Nous constatons que l'attention des adultes, durant ces périodes de transition, semble davantage portée sur l'écoute des consignes que sur le développement de la motricité fine ou l'apprentissage progressif des étapes d'habillage.

Les politiques d'accès des parents à l'intérieur des écoles varient selon les établissements. Dans la plupart des cas, tant en France qu'au Québec, les parents ne sont pas autorisés à entrer. En France, depuis novembre 2023, le *Plan de sécurité Vigipirate*³ (prévention antiterrorisme) interdit l'accès des parents à l'école. Toutefois, lors de nos observations, une des quatre écoles françaises ne respectait pas cette mesure : dans cet établissement, les parents accompagnaient leurs enfants jusqu'à la porte de la classe et les aidaient à se déshabiller. Dans les autres écoles françaises, les enfants traversaient seuls la cour, passaient par le hall d'entrée, montaient les escaliers, se déshabillaient (dans une école, ils devaient également retirer leurs chaussures et enfiler des chaussons) avant d'entrer en classe. Cette organisation reflète une confiance des adultes envers les enfants, perçus comme suffisamment autonomes et responsables pour effectuer seuls ces étapes préalables à l'entrée en classe.

² La pochette facteur est un cahier de communication entre la personne enseignante et les parents, qui voyage quotidiennement entre la maison et l'école dans le sac à dos de l'enfant.

³ <https://www.sgdsn.gouv.fr/vigipirate>

Au Québec, dans la plupart des écoles, il y a une porte qui donne un accès direct aux vestiaires de la classe, où l'enseignante accueille les enfants qui ne fréquentent pas le SGMS. Dans un établissement, les enfants doivent traverser seuls les corridors de l'école pour rejoindre leur classe.

Les saines habitudes de vie

Dans les deux contextes, l'apprentissage des saines habitudes de vie fait partie des priorités gouvernementales (MÉNJS et des Jeux olympiques et paralympiques, 2020; ministère de la Famille, 2017). Ces préoccupations communes en matière de santé, d'activité physique et de saines habitudes de vie impliquent des transitions horizontales, tant en termes de lieux (passage entre la classe et le gymnase, la salle de motricité ou de l'intérieur à l'extérieur), que de personnes (enseignante/enseignante d'éducation physique, enseignante/personnel APS/SGMS). Ces transitions entraînent des ajustements dans les attentes envers les enfants, comme nous le décrirons dans la section suivante.

Le jeu extérieur fait partie du quotidien des enfants dans les deux contextes. Toutefois, la fréquence des sorties varie : au Québec, les enfants jouent dehors une à deux fois par jour, tandis qu'en France, ils sortent au moins trois fois par jour. En complément, nous avons également observé des périodes de motricité à l'intérieur. En France, les écoles maternelles disposent d'une salle de motricité, où les enfants participent quotidiennement à une séance encadrée par leur enseignante. Au Québec, l'approche est différente : les enfants ont un cours d'éducation physique dispensé par une ou un spécialiste de la discipline, seulement une fois par semaine ou deux fois par cycle de dix jours. Dans deux des écoles québécoises observées, les déplacements sont mis à profit pour encourager l'activité physique : les enfants suivent les lignes et formes tracées au sol ou exécutent des consignes données par l'enseignante (sauter, marcher de côté, avancer sur la pointe des pieds, etc.).

Le rôle des adultes

L'analyse des transitions horizontales révèle des différences dans les rôles joués par les différents adultes, en fonction des contextes éducatifs. Lors des périodes de jeux à l'extérieur, le rôle des adultes varie selon le pays. En France, les adultes assurent principalement une fonction de surveillance

intervenant en cas de conflits ou de blessures. Dans certaines écoles, ils tiennent aussi des conversations avec les enfants. Leurs homologues au Québec sont plus impliqués dans l'animation des jeux : ils organisent des activités, participent aux jeux initiés par les enfants, poussent les enfants sur les balançoires et interagissent davantage avec eux. Concernant les activités motrices à l'intérieur : en France, elles sont généralement dirigées par l'adulte et impliquent des activités de grand groupe, alors qu'au Québec, l'adulte aménage l'espace et met du matériel à disposition, laissant les enfants libres d'explorer ou de suivre des parcours suggérés.

Ces différences semblent refléter des visions contrastées de l'autorité éducative et des attentes envers les comportements des enfants selon les espaces. Au Québec, une approche plus collaborative et un souci de proximité entre adultes et enfants semblent être privilégiés. En France, la distinction des rôles est plus marquée, notamment entre le contexte intérieur, où les routines sont imposées, et l'extérieur, où les enfants bénéficient d'une plus grande liberté.

Une autre différence notable concerne la hiérarchie entre les membres du personnel éducatif. En France, une hiérarchie plus explicite existe entre les enseignantes et les ATSEM. Ces dernières portent parfois des tabliers, marquant visuellement leur rôle distinct. Elles sont souvent observées en train d'animer des activités en petits groupes d'enfants ou d'effectuer des tâches connexes (passer le balai, préparer le matériel pédagogique). Au Québec, les aides à la classe remplissent des fonctions similaires, mais leur rôle est plus interchangeable avec celui des enseignantes. Dans certaines classes, elles coaniment des activités de groupe telles que des chansons ou la lecture d'albums.

Ces observations témoignent d'une organisation plus hiérarchisée en France, où les rôles sont clairement différenciés, tandis qu'au Québec, une plus grande souplesse semble caractériser le partage des responsabilités entre les professionnelles.

Le rapport au temps

Nos observations suggèrent qu'au Québec, le rapport au temps est plus rigide qu'en France. Au Québec, bien que l'heure d'arrivée au SGMS soit flexible, le temps est strictement rythmé par le son des cloches. De plus, l'horaire d'entrée en classe est fixe. En France, les écoles accordent une

marge de dix à vingt minutes aux parents pour déposer leurs enfants avant que ceux-ci ne soient considérés comme en retard.

L'utilisation d'outils de gestion du temps diffère également. Au Québec, de nombreuses enseignantes utilisent une minuterie visuelle (*time-timer*, sabliers) pour apprendre aux enfants à visualiser le temps restant pour diverses activités. En France, ces outils sont moins répandus ; une horloge murale est généralement présente, mais elle s'adresse principalement aux adultes. Dans les deux contextes, des pictogrammes affichés en classe présentent le déroulement des activités prévues pour la journée et sont discutés chaque matin avec les enfants. Des chansons ou marqueurs sonores sont aussi utilisés pour signaler la période de rangement, après les ateliers et le jeu libre. Cependant, au Québec, des chansons sont également employées pour marquer le début de la collation et du repas de midi, ce qui n'est pas observé en France.

Les sphères de vie privée et collective

L'importance du collectif est mise en avant dans les programmes éducatifs des deux pays, bien qu'avec des approches distinctes. En France, le programme d'enseignement met explicitement l'accent sur l'objectif de « se construire comme personne singulière au sein d'un groupe » (MÉNJS, 2021). Au Québec, le programme d'éducation préscolaire intègre cette dimension sous l'axe de développement « appartenance au groupe », qui comprend trois composantes : démontrer de l'ouverture aux autres, participer à la vie de groupe, et collaborer avec les autres (MÉ, 2023). Cependant, nos observations montrent que cette perspective collective est moins marquée dans les pratiques quotidiennes québécoises, notamment lors des repas.

L'organisation des repas diffère considérablement entre les deux contextes. En France, le repas peut être collectif ou privé. La majorité des enfants restent à l'école lors de la pause méridienne et mangent le repas fourni par la cantine, tandis qu'une minorité rentre manger chez eux. Il n'y a pas de collation en avant-midi et un goûter est fourni par l'école ou par les parents pour les enfants qui restent en APS après l'école. Au Québec, malgré le discours officiel prônant l'appartenance au groupe, nos observations indiquent une approche davantage centrée sur l'individu. Les enfants apportent leur propre repas dans une boîte à dîner, préparé par leurs parents, ou achètent un repas auprès du traiteur scolaire. Seule une minorité d'enfants rentre à la maison sur l'heure de midi. Des collations, quant à elles, peuvent être offertes, surtout

dans les écoles situées dans des quartiers défavorisés, mais il est attendu que les parents envoient une collation pour l'avant-midi et une autre pour après l'école, si l'enfant fréquente le SGMS. Contrairement à la France, où le repas scolaire est perçu comme un moment d'éducation à la vie collective et au goût, le partage alimentaire au Québec semble être davantage envisagé comme un moyen de soutenir les familles en difficulté. Enfin, la proportion d'enfants mangeant à la maison *versus* à l'école semble fortement liée au taux d'emploi des mères dans chaque pays, un facteur influençant directement l'organisation familiale et scolaire des repas.

Les initiatives des enfants

Cette section présente deux vignettes illustrant les actions d'enfants lors des transitions horizontales, la première en France et la deuxième au Québec. Les interprétations «du sens commun» et «de la pratique située» (Edwards et al., 2019; Hedegaard et Fler, 2008) sont abordées conjointement, tandis que l'interprétation thématique, qui vise à répondre directement à la question de recherche (Edwards et al., 2019; Hedegaard et Fler, 2008) est développée ultérieurement.

Vignette 1 : M. s'autorise à bouger (France)

Dans une école française située en milieu rural, quatre fois par jour, l'enseignante rassemble les enfants devant le tableau. Le groupe s'installe en demi-cercle sur des bancs, tandis que les plus jeunes s'assoient sur un tapis. À la fin des ateliers, les enfants sont invités à rejoindre ce moment de regroupement.

M., un garçon, prend l'initiative de replacer les chaises autour des quatre tables, chacune entourée de six chaises. Pendant ce temps, l'ATSEM, assise à l'une des tables et en train d'estamper la date sur les feuilles de travail des enfants, l'interpelle en lui disant d'aller s'asseoir. M. poursuit néanmoins son action et ne rejoint le groupe qu'une fois qu'il a terminé, pour se joindre à l'activité collective.

Notre analyse suggère que M. retarde volontairement sa participation au regroupement, qui exige une plus grande immobilité corporelle. Il profite de ce moment de transition pour s'accorder une liberté de mouvement, suivant

l'exemple d'une fille plus âgée qu'il a observée. Son initiative lui permet de se distinguer du groupe tout en réalisant une tâche perçue comme utile au collectif. Son décalage temporel avec le reste des enfants, qui dure environ trois minutes, est toléré par l'enseignante. Il est probable que l'enseignante reconnaisse son besoin de bouger, mais il semble que ce soit surtout son initiative de replacer les chaises qui est acceptée, pour plusieurs raisons possibles : il ne perturbe pas le reste du groupe, son action a une utilité collective et/ou elle est perçue comme un signe d'autonomie positive.

Vignette 2 : L. s'intéresse à ses effets personnels (Québec)

Au début de la journée, dans une école du Québec, les enfants arrivent au vestiaire, retirent leurs vêtements d'extérieur et sortent leurs effets personnels afin de les ranger aux endroits désignés.

L., un garçon, demande de l'aide. La TES s'approche et lui rappelle ce qu'il doit sortir de son sac : « [ses] choses », « [sa] collation [son] petit cahier ». L. sort un grand sac en tissu, l'ouvre, retire un contenant et explique qu'il a « quelque chose de spécial ». D'un ton plus fort (probablement en raison du bruit ambiant ou pour marquer son autorité), la TES lui rappelle de laisser sa collation dans son sac, referme celui-ci et précise d'aller porter son « p'tit sac » et ajoute : « Ta boîte à lunch, tu peux la laisser dans le sac [à dos], c'est juste le sac à collation qu'il faut porter dans le bac ». L. suspend son sac à son crochet. La TES accepte cette alternative en ajoutant « ou l'accrocher aussi, ça tu peux ». L. examine ensuite le contenu de sa boîte à dîner. Il prend un autre contenant, mais la TES lui explique qu'il s'agit du dessert de son dîner, et lui rappelle : « Laisse le dedans, tu vas le manger tantôt ». Il s'assoit alors sur le banc devant son crochet et enlève une botte.

L'enseignante arrive et soulève le sac à dos que L. a laissé par terre, ainsi que les objets qu'il en avait sortis. Pendant ce temps, L. reste assis sur le banc, tenant une botte dans ses mains, l'autre encore au pied. L'enseignante essuie le plancher mouillé par la neige fondue sur ses bottes et lui montre où poser ses pieds « pour ne pas se mouiller ». Pendant que L. enlève son autre botte, l'enseignante annonce aux enfants qu'ils doivent lever leurs mains une fois qu'ils auront terminé « toutes les étapes » afin qu'elle puisse les vérifier. L. prend un soulier, l'approche de son pied, puis jette un coup d'œil à ses pantalons de neige. Soudain, il se lève, descend ses pantalons et s'exclame : « j'ai un trou ». Il commence à se déplacer dans le vestiaire, ses pantalons

de neige autour des chevilles, tout en répétant qu'il a un trou. La TES le regarde, et lui répond calmement « ah, oui, dans tes pantalons, il va falloir que tu le dises à la maison ». L. met son doigt dans le trou. La TES intervient immédiatement en lui retirant sa main, tout en lui disant de ne pas faire cela, car le trou va s'agrandir. L. enlève ses pantalons de neige, retourne à son casier et les suspend à un crochet. Il prend ensuite son cahier et sa bouteille d'eau, laissant son sac d'école au milieu du plancher, puis entre dans la classe pour les ranger.

Cette situation illustre la complexité des routines matinales pour des enfants de quatre ans. L. alterne entre l'exploration de ses affaires personnelles et les attentes imposées par les adultes, qui tentent de le guider vers un déroulement plus efficace et autonome de la routine.

Analyse thématique des initiatives des enfants

L'objectif de cette étude était de comprendre comment les enfants créent et sont façonnés par l'organisation des transitions horizontales dans le cadre d'une journée à l'école maternelle. Dans le premier exemple, les actions de M. (le garçon français qui range les chaises) semblent être perçues positivement, au moins par son enseignante. En prenant l'initiative d'accomplir une tâche utile au collectif, il se crée un rôle qui le façonne comme un enfant autonome (il décide de lui-même d'une action à entreprendre), investi dans la vie du groupe (contribuant à l'organisation de l'espace), et responsable du cadre scolaire (prenant soin du matériel et du milieu de vie commune).

Dans le second exemple, L. (le garçon québécois), manifeste un intérêt différent de celui attendu durant cette transition matinale : plutôt que de se concentrer sur le fait de se déshabiller rapidement, il s'attarde sur ses effets personnels (boîte à dîner, trou dans ses pantalons de neige). Ce comportement le place en décalage avec les attentes institutionnelles, qui valorisent une transition fluide et efficace. Pour l'aider à se recentrer sur la routine, la TES et l'enseignante interviennent et redirigent son attention vers une définition normative de l'autonomie, impliquant une exécution rapide et ordonnée des étapes de la routine matinale. Ainsi, au sein de cette routine structurée, L. est progressivement façonné comme un enfant ayant besoin de soutien, car il ne suit pas immédiatement le cadre établi, ou comme un enfant qui s'adapte difficilement au rythme de l'institution, où le temps est géré de manière stricte et cadencée.

Conclusion

Ce chapitre a présenté une analyse des transitions horizontales dans le cadre d'une journée à l'école maternelle, au Québec et en France, afin de mieux comprendre les perspectives des enfants et d'interroger les pratiques éducatives, la culture, les normes et la vision de l'éducation dans ces deux contextes. Cette étude constitue l'une des rares recherches empiriques portant sur les transitions horizontales en éducation préscolaire, contribuant ainsi à enrichir les connaissances sur ces moments de passage souvent négligés dans la littérature.

L'étude de Rutanen et Hännikäinen (2017) suggère que les fonctions de *care*, enseignement et *upbringing* (enseignement des qualités personnelles telles que les attitudes, la morale et les comportements) sont interreliées lors des transitions horizontales en centres de la petite enfance finlandais. Nos résultats confirment cette interconnexion, tout en mettant en évidence certaines spécificités des contextes québécois et français. Au Québec, on valorise particulièrement la capacité des enfants à gérer leurs effets personnels et à respecter la minuterie pour structurer leurs journées. En France, l'accent est mis sur le respect des consignes des adultes, ainsi que sur la distinction entre les règles à intérieures et les actions permises à l'extérieur.

D'autres recherches ont interrogé le rapport au temps dans l'éducation préscolaire, plaidant pour une approche plus lente, respectueuse de la temporalité des enfants, afin d'éviter un cadre trop rigide imposant un grand nombre de transitions quotidiennes (Clark, 2022 ; Hjelt et al., 2024 ; Rose et Whitty, 2010). Nos résultats suggèrent que certains aspects de l'organisation de l'école maternelle en France pourraient aider à réduire la pression temporelle imposée aux enfants. Parmi ces éléments, l'accueil du matin de vingt minutes offre une transition plus souple vers la journée scolaire et l'absence de minuteries ou de sonneries de cloche (Lehrer et al., 2024) limite les interruptions abruptes et la pression imposée aux enfants pour se conformer à la temporalité des adultes.

Les recherches menées en Turquie par Bakkaloglu et Ergin (2020 ; Ergin et Bakkaloglu, 2019) suggèrent que les transitions occupent environ 35 % du temps scolaire des enfants d'âge préscolaire. Ces moments de passage constituent des enjeux importants, à la fois pour les enseignantes qui doivent rappeler aux enfants quoi faire, et pour les enfants, qui peuvent adopter des comportements jugés indésirables par les adultes. Ces comportements augmentent le risque pour certains enfants d'être perçus comme difficiles,

en raison des besoins supplémentaires que ces transitions font émerger. Pour atténuer ces difficultés, ces autrices recommandent d'impliquer davantage les enfants dans la planification des transitions horizontales à l'éducation préscolaire.

Contrairement à ces résultats, notre analyse n'a pas révélé de difficultés explicites lors des transitions horizontales. Cependant, elle a mis en lumière l'utilisation de ces moments comme opportunités éducatives, en particulier pour le développement de l'autonomie, l'apprentissage des saines habitudes de vie, et, en France, le renforcement du sentiment d'appartenance au collectif.

Les approches néo-matérialistes et post-humanistes en éducation à la petite enfance interrogent également le rôle de l'espace et des matériaux dans les opportunités offertes aux enfants (Diaz-Diaz et Semenec, 2020). Nos résultats, en cohérence avec ceux de Nind et al. (2022), indiquent que l'espace physique et relationnel de l'école influence l'expérience des enfants durant les transitions horizontales. Par exemple, le regroupement de l'éducation préscolaire et primaire dans un même bâtiment, systématique au Québec et fréquent en milieu rural en France, peut affecter la perception de l'école et les dynamiques de transition. La grandeur des établissements, paradoxalement associée à des espaces restreints pour les plus jeunes (notamment dans la cour de récréation), peut ralentir le développement du sentiment d'appartenance et nuire au bien-être des enfants pendant ces transitions quotidiennes.

Notre étude apporte un éclairage nouveau sur les transitions horizontales en maternelle au Québec et en France, en adoptant une perspective centrée sur le vécu des enfants. Cela nous permet d'interroger la fonction des institutions éducatives dans divers contextes, et de réfléchir à l'organisation pédagogique de ces transitions, notamment en ce qui concerne les actions des adultes et les possibilités d'agentivité offertes aux enfants. Les recherches futures pourraient approfondir certaines transitions horizontales spécifiques, par exemple le rangement des activités (source potentielle de tension ou d'apprentissage de la coopération) ou la préparation à la période de repos (moment clé influençant le bien-être et la régulation émotionnelle des enfants).

Références bibliographiques

Bakkaloglu, H. et Ergin, E. (2020). Preschool teachers' views on in-classroom transitions in inclusive preschool classrooms. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), p. 41-57.

- Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C. et Whalley, M. (2016). EECERA Ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Educational Research*.
- Bloch, M. N. et Kim, K. (2015). A cultural history of “readiness” in early childhood care and education: are there still culturally relevant, ethical, and imaginative spaces for learning open for young children and their families ? Dans J. M. Iorio et W. Parnell (dir.), *Rethinking readiness in early childhood education: implications for policy and practice*. Éditions Palgrave Macmillan, p. 1-18.
- Clark, A. (2022). *Slow knowledge and the unhurried child: time for slow pedagogies in early childhood education*. Éditions Routledge.
- Cronin, L. P., Kervin, L. et Mantei, J. (2022). Transition to school: children’s perspectives of the literacy experiences on offer as they move from pre-school to the first year of formal schooling. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 45(1), p. 103-121.
- Delalande, J. (2022). Enquêter auprès d’enfants pour restituer leurs points de vue et leurs expériences. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l’humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l’éducation et de la formation*. Éditions De Boeck, p. 46-61.
- Diaz-Diaz, C. et Semenec, P. (2020). *Posthumanist and new materialist methodologies*. Éditions Springer.
- Dockett, S. et Perry, B. (2015). Transition to school: times of opportunity, expectation, aspiration, and entitlement. Dans J. M. Iorio et W. Parnell (dir.), *Rethinking readiness in early childhood education: implications for policy and practice*. Éditions Springer, p. 123-139.
- Dunlop, A.-W., Barnes, L. et McRobbie, M. (2023). Transitions in early childhood education and care: across time and day-to-day. Dans C. Nutbrown (dir.), *Early childhood education: current realities and future priorities*. Éditions Sage, p. 71-82.
- Dunlop, A. W., Peters, S. et Kagan, S. L. (2024). Transitions at a crossroads: editors’ introduction. Dans A. W. Dunlop, S. Peters et S. L. Kagan (dir.), *The Bloomsbury handbook of early childhood transitions research*. Éditions Bloomsbury, p. 1-6.
- Duval, S. et Lehrer, J. (2021). Les transitions vécues par les enfants et leurs familles à l’éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L’Éducation préscolaire au Québec: fondements théoriques et pédagogiques*. Presses de l’Université du Québec, p. 261-281.

- Edwards, A., Fler, M. et Bøttcher, L. (2019). *Cultural-historical approaches to studying learning and development: societal, institutional and personal perspectives*. Éditions Springer, p. 1-20.
- Egilsson, B. R. (2022). *The transition from preschool to primary school: views of parents of children from diverse backgrounds in Iceland*. [Thèse de doctorat, University of Iceland].
- Einarsdottir, J., Dockett, S. et Perry, B. (2019). Children's perspectives of transition to school: exploring possibilities. Dans S. Dockett, J. Einarsdottir et B. Perry (dir.), *Listening to children's advice about starting school and school age care*. Éditions Routledge, p. 1-13.
- Ergin, E. et Bakkaloglu, H. (2019). Examination of in-classroom transitions in inclusive preschool classrooms. *Early Child Development and Care*, 189(5), p. 820-834.
- Garnier, P. (2016). À l'école maternelle : enfants ou élèves ? Transformations institutionnelles d'une transition entre famille et école. Dans M.-H. Jacques (dir.), *Transitions en contexte scolaire*. Presses universitaires de Rennes, p. 41-52.
- Garnier, P. et Rayna, S. (2021). La déontologie et l'éthique de la recherche en petite enfance. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La Recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications*. Presses universitaires de Rennes, p. 695-712.
- Gutknecht, M. et Kramer, D. (2021). *Microtransitions à la crèche : comment aménager les moments intermédiaires dans le quotidien*. Éditions Loisirs et Pédagogie.
- Hedegaard, M. (2019). Children's perspectives and institutional practices as keys in a wholeness approach to children's social situations of development. Dans A. Edwards, M. Fler et L. Bøttcher (dir.), *Cultural-historical approaches to studying learning and development: societal, institutional and personal perspectives*. Éditions Springer, p. 23-41.
- Hedegaard, M. (2014). The significance of demands and motives across practices in children's learning and development: an analysis of learning in home and school. *Learning, Social Interaction and Culture*, 3, p. 188-194.
- Hedegaard, M. et Fler, M. (2008). *Studying children: a cultural-historical approach*. Éditions McGraw-Hill Education.
- Hedegaard, M. et Fler, M. (2013). *Learning, play and children's development. Everyday life in families and transition to school*. Cambridge University Press.

- Hjelt, H., Karila, K. et Kupila, P. (2024). Time and temporality in early childhood education and care work. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(4), p. 633-646.
- Johansson, I. (2007). Horizontal transitions: what can it mean for children in the early school years. Dans A. W. Dunlop et H. Fabian (dir.), *Informing transitions in the early years*. Éditions Open, p. 33-44.
- Lehrer, J., Proulx, N. et Rémy, E. (sous presse). Gérés par les cloches : enseigner en «maternelle 4 ans» au Québec. *Revue internationale de communication et de socialisation*.
- Mills, D. et Morton, M. (2013). *Ethnography in education*. Éditions Sage.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, France (2021). *Programme d'enseignement de l'école maternelle. Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse, des sports et des jeux olympiques et paralympiques, France (2020). *Les habitudes de vie et les apprentissages. Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*.
- Ministère de la Famille, Gouvernement du Québec (2017). *Gazelle et Potiron : cadre de référence pour créer des environnements favorables à saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en services de garde éducatifs à l'enfance*.
- Musatti, T. et Picchio, M., Les recherches ethnographiques. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La Recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications*. Presses de l'Université du Québec, p. 213-240.
- Nind, M., Köpfer, A. et Lemmer, K. (2022). Children's spaces of belonging in schools: bringing theories and stakeholder perspectives into dialogue. *International Journal of Inclusive Education*, [en ligne], p. 1-13. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2073061>
- Petriwskyj, A., Thorpe, K. et Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990-2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), p. 55-69.
- Purtell, K. M., Valauri, A., Rhoad-Drogalis, A., Jiang, H., Justice, L. M., Lin, T. J. et Logan, J. A. (2020). Understanding policies and practices that

support successful transitions to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 52, p. 5-14.

- Robert-Mazaye, C., Rouyer, V. et Bouchard, C. (2021). Les méthodologies adaptées à la prise en compte de la perspective des enfants dans la recherche en éducation à la petite enfance. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La Recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications*. Presses de l'Université du Québec, p. 363-394.
- Rose, S., et Whitty, P. (2010). "Where do we find the time to do this?" Struggling against the tyranny of time. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(3), p. 257-273.
- Rutanen, N. et Hännikäinen, M. (2017). Care, upbringing and teaching in "horizontal" transitions in toddler day-care groups. Dans E. J. White et C. Dalli (dir.), *Policy and pedagogy with under-three year olds: cross-disciplinary insights and innovations*. Éditions Springer, p. 57-72.
- Stiehl, K. A., Krammer, I., Schrank, B., Pollak, I., Silani, G. et Woodcock, K. A. (2023). Children's perspective on fears connected to school transition and intended coping strategies. *Social psychology of education*, 26(3), p. 603-637.
- Wilkinson, C. (2013). Ethnographic methods. Dans L. J. Sheperd (dir.), *Critical approaches to security*. Éditions Routledge, p. 129-145.

**Carmen Sanchez,
Pascale Garnier et Elisabeth Jacob**

**Penser les cheminements des enfants
en maternelle en France et au Québec.
Entre textes institutionnels
et pratiques quotidiennes**

Résumé

Ce chapitre explore les transitions en petite enfance sous l'angle des cheminements des enfants tout au long d'une année scolaire en France et au Québec. L'objectif est de comprendre comment les enseignantes produisent des traces et définissent des marqueurs de ces cheminements, souvent invisibles, en s'appuyant sur l'observation ethnographique des classes et les entretiens avec les enseignantes. Nous nous intéressons particulièrement à la manière dont les pratiques quotidiennes des enseignantes avec les enfants-élèves s'articulent avec les prescriptions institutionnelles. Notre analyse révèle que, bien que les démarches des enseignantes soient largement similaires entre les deux pays, une différence majeure se dessine dans l'étendue des domaines de « compétences » documentés : très resserrés sur les apprentissages langagiers et mathématiques en France, les domaines affectif et social sont davantage pris en compte au Québec.

Abstract

This chapter examines early childhood transitions as children's "pathways" over the course of a school year in France and Quebec. The objective is to understand how teachers strive to produce traces and define markers of these mostly invisible pathways, through ethnographic classroom observation and interviews with teachers. We are particularly interested in how teachers' daily practices with children-pupils take account of institutional prescriptions. Our analysis reveals that, while teaching approaches are largely similar in both countries, a key difference emerges in the scope of "competency" domains documented: tightly focused on language and mathematical learning in France, the affective and social domains are given greater consideration in Quebec.

Introduction¹

Faisant l'objet de multiples travaux, les transitions occupent une place centrale dans l'éducation préscolaire, tout en restant largement questionnées (Dunlop et Fabian, 2002 ; Pianta et Cox, 1999 ; Ackesjö, 2013). Assurer la transition vers l'école et y préparer l'enfant semblent résumer à eux seuls les principaux objectifs assignés à l'éducation préscolaire. De fait, la plupart des travaux se concentrent sur le passage de la vie familiale à l'éducation préscolaire ou sur la transition entre le préscolaire et l'école (Hughes, 2015 ; Margetts et Kienig, 2013 ; Rayna et Garnier, 2017). Ces études insistent sur des ruptures fortes qui peuvent caractériser l'entrée ou les passages entre différentes institutions, tout en soulignant la nécessité de concevoir des dispositifs et des pratiques permettant d'atténuer ces discontinuités. Rares sont finalement les recherches qui s'efforcent de prendre en compte les transitions qui ont lieu au fil d'une année au sein d'une même institution.

La transition est considérée généralement comme un passage : d'un point à un autre, d'un âge ou d'une occupation à une autre (Van Gennep, 1981) ou encore d'une situation ou d'un acte à un autre (De la Soudière, 2000). Nous avons tendance à nous focaliser sur ses points de départ et d'arrivée, mais, comme le souligne Jullien (2009), qu'en est-il de ce qui se joue

¹ Les données utilisées dans ce chapitre sont issues d'une recherche sur les pratiques pédagogiques et éducatives auprès des enfants en maternelle en France et au Québec financée par le FRSC et l'ANR (<https://anr.fr/Projet-ANR-22-CE41-0013>). Outre les auteures de ce chapitre, l'équipe de recherche se compose de : J. Lehrer, A. Charron, S. Rayna, J. Delalande, S. Levrard, V. Chantseva, A. Paquette, N. Proulx, C. Robert-Mazaye, S. Duval, M. Point.

silencieusement entre ces deux étapes ? Comment saisir ce « cheminement », ce « processus de transformation qui est en train de s’opérer » (De la Soudière, 2000, p. 5) ? Ces questions invitent à penser les transitions au cours de la scolarisation des jeunes enfants non seulement comme des passages d’une classe à une autre, mais comme des cheminements continus, accompagnés par les enseignantes. Ces transitions impliquent une prise d’indices permettant de mesurer des changements progressifs et invisibles qui se manifestent au fil de leurs activités en maternelle. Ce que nous appelons ici transition renvoie ainsi à ces cheminements continus et invisibles des enfants qui jalonnent une année scolaire, et que les enseignantes s’efforcent à la fois d’observer et de soutenir.

Entre les textes régulateurs et les pratiques : analyser le suivi des cheminements des enfants

Ces cheminements des enfants sont au cœur de ce chapitre, qui analyse le quotidien des enfants de quatre ans en maternelle au Québec et en France². Nous les étudions à travers les repères utilisés par les enseignantes pour identifier les apprentissages ou les changements de comportement des enfants. Ces repères, qui rendent visibles les transitions vécues, occupent une place centrale dans les pratiques éducatives et pédagogiques. Ces transitions sont souvent perçues comme un processus continu de transformations des enfants, suivant un développement supposé naturel. C’est précisément ici que la mise en regard de différents systèmes d’éducation préscolaire est essentielle (Brougère et al., 2008). Seule une perspective extérieure, à partir d’un autre système éducatif, permet de prendre conscience de la manière dont chaque cadre institutionnel façonne et influence les transitions vécues par les enfants-élèves³. Mettre en regard l’accueil et l’éducation des enfants de quatre ans en maternelle au Québec et en France, dans le cadre d’une recherche internationale, invite ainsi à être attentif aux différences institutionnelles, sociales et culturelles qui structurent ces contextes.

Notre enquête qualitative repose sur l’étude de huit classes, réparties dans quatre écoles maternelles en France (FA, FB, FC, FD) et quatre au Québec

² Pour les enfants de quatre ans au Québec c’est la première année en maternelle (non obligatoire), tandis que, pour les enfants en France, c’est la deuxième, parfois la troisième année d’école maternelle (obligatoire).

³ L’usage du terme « enfant-élève » fait référence aux différentes dénominations des enfants qui fréquentent la maternelle. Au quotidien, le terme « élève » est plus souvent employé en France, alors qu’au Québec, les enseignantes privilégient le terme « enfant ».

(QA, QB, QC, QD). Ces écoles ont été choisies pour refléter des contextes contrastés, en tenant compte de plusieurs variables : environnement (urbain ou rural), taille des écoles et des classes, présence ou absence de groupes d'âge mixtes, diversité socioculturelle des familles, etc. Dans notre analyse des pratiques éducatives et pédagogiques, nous mettons l'accent sur les différences entre les deux pays. Les variations entre écoles au sein d'un même pays et les profils des huit enseignantes participantes feront l'objet d'une autre publication. En nous appuyant sur l'observation ethnographique des relations entre enseignantes et enfants, nous nous intéressons aux pratiques de suivi des cheminements des enfants-élèves. Les entretiens avec les enseignantes visent également à comprendre comment elles perçoivent et documentent ce suivi au fil de l'année, notamment en lien avec les prescriptions institutionnelles, les programmes éducatifs propres à chaque pays, les outils d'évaluation utilisés au Québec et en France (bulletin à l'éducation préscolaire et livret d'évaluation, etc.) pour rendre compte du cheminement des enfants.

Dans le cadre de l'«ethnographie institutionnelle» (Smith et Griffin, 2022), nous considérons que les relations sociales structurant les actions des personnes sont largement mises en cohérence et harmonisées au sein d'un même cadre social. Cette homogénéisation s'opère à partir de ce que Smith (2005) appelle des «textes», c'est-à-dire des discours et écrits à portée générale et extralocale. Ces textes jouent un rôle central dans la coordination et la régulation des pratiques, au sein d'un cadre social et institutionnel partagé. Ils orchestrent également les interactions entre les acteurs éducatifs, en définissant des repères généraux qui façonnent les relations sociales.

Ainsi, les pratiques enseignantes visant à documenter et accompagner les cheminements des enfants sont également régulées par ces textes, propres à chaque système scolaire. Dès lors, plusieurs questions émergent : comment les cheminements des enfants en maternelle sont-ils définis, voire prescrits, par les écrits et discours institutionnels en France et au Québec ? Quels outils ou dispositifs d'observation, formels ou informels, sont mis à disposition des enseignantes pour prendre la mesure des cheminements des enfants et en rendre compte à leurs collègues, aux parents, voire à l'institution ? Notre analyse vise à éclairer l'intrication entre les modalités formelles et informelles de suivi des enfants, et à mettre en évidence les différences et les points communs entre ces deux contextes.

Le suivi du cheminement des enfants-élèves comme objet de prescriptions institutionnelles

Si l'on peut aisément différencier la maternelle en France et au Québec du point de vue de leur programme ministériel – l'un marqué par une approche scolaro-centrée (Garnier, 2020), l'autre par une approche développementale (Charron et al., 2021) – qu'en est-il des prescriptions institutionnelles encadrant le suivi des enfants-élèves au sein des classes ? Comment sont-elles imposées aux enseignantes ? Comment caractérisent-elles la « réussite » des élèves-enfants ? Cette section apporte un éclairage sur ces questions en France et au Québec, en s'appuyant sur les discours officiels relatifs à la maternelle.

En France, un suivi individuel institutionnalisé à travers l'évaluation des compétences

En France, le programme national d'enseignement définit les apprentissages attendus en maternelle. Il est complété par des outils d'évaluation développés par le ministère de l'Éducation nationale, ainsi que par des évaluations nationales et l'étude statistique des résultats des cohortes évaluées au fil de la scolarité. Ces prescriptions institutionnelles peuvent être déclinées à différentes échelles territoriales, y compris au sein de chaque école, sous l'égide du conseil des maîtres. Leur application est principalement contrôlée par des inspections individuelles des enseignantes. Les outils d'évaluation remplissent une double fonction : d'une part, une fonction interne, permettant aux enseignantes d'ajuster leur travail pédagogique en classe et de collaborer avec leurs collègues au sein de l'école ; d'autre part, une fonction externe, servant de support de communication avec les parents, mais aussi de moyen de justification auprès de la hiérarchie institutionnelle, dans un contexte où « l'efficacité » de l'école maternelle est de plus en plus soumise à des exigences de redevabilité (*accountability*) (Garnier et Blanchouin, 2016).

Le premier « livret de compétences » pour les élèves de maternelle a été publié en 1990, introduisant une évaluation des compétences selon quatre niveaux toujours en vigueur : confirmée, à renforcer, en cours d'acquisition, non acquise. Inspiré du monde de l'entreprise, ce « modèle des compétences » (Ropé et Tanguy, 2000) s'est imposé simultanément en école maternelle et en élémentaire. Intégré à la scolarité dès la maternelle, ce cadre d'évaluation formelle a progressivement remplacé des formes de suivi

auparavant largement informelles des enfants (Garnier et Blanchouin, 2016). Accompagnant chaque élève tout au long de sa scolarité en maternelle, l'actuel « livret d'évaluation » accorde une place prépondérante au langage oral et écrit ainsi qu'aux mathématiques, qui représentent la moitié des compétences évaluées, au détriment des trois autres domaines : les activités physiques, les activités artistiques et la découverte du monde. Par ailleurs, le ministère publie aussi des « ressources » complémentaires à destination des enseignantes de maternelle, telles que les « Propositions d'observables d'indicateurs de progrès » (MÉF, 2015) et « Évaluer à l'école maternelle. De l'observation instrumentée au carnet de suivi » (MÉF, 2016). Ce guide met l'accent sur l'observation des enfants ainsi que sur les échanges avec eux concernant leurs progrès :

« L'évaluation repose sur une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait [...]. Chaque enseignante s'attache à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même. Il permet à chacun d'identifier ses réussites, d'en garder des traces, de percevoir leur évolution. » (MÉF, 2016, p. 4).

Le récent programme de maternelle (MÉF, 2024) a maintenu le principe d'une « évaluation positive », soulignant l'importance d'une observation approfondie afin de respecter les rythmes individuels des enfants-élèves. Mais, en même temps, il définit des compétences très précises en français et en mathématiques, à acquérir à la fin de chaque année scolaire. De plus, les évaluations nationales menées à l'entrée de l'école élémentaire, à l'âge de six ans, renforcent cette focalisation sur ces deux domaines jugés essentiels à la réussite scolaire ultérieure.

Au Québec, des outils pour accompagner le cheminement des enfants

Au Québec, le « Programme-cycle d'éducation préscolaire » (MÉQ, 2023a) poursuit un double mandat : favoriser le développement global de tous les enfants et mettre en œuvre des interventions préventives adaptées aux besoins spécifiques des enfants, notamment en cas de difficultés d'apprentissage ou de comportement. Pour répondre à ces objectifs, le programme privilégie trois orientations : le jeu, l'observation du cheminement de l'enfant et l'organisation de la classe. Ce programme précise que :

« Observer le cheminement de l'enfant, c'est adopter une attitude d'écoute et porter un regard attentif sur ce qui se passe et ce que révèlent ses gestes et ses paroles. L'observation permet de cerner les habiletés, les connaissances, les apprentissages, les intérêts, les questionnements, les attitudes, les comportements, les démarches, les stratégies et les besoins de l'enfant. » (MÉQ, 2023a, p. 9)

Ce programme-cycle de l'éducation préscolaire s'articule autour de cinq domaines de développement : physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif. Chaque domaine est associé à une compétence spécifique : accroître son développement physique et moteur ; construire sa conscience de soi ; vivre des relations harmonieuses avec les autres ; communiquer à l'oral et à l'écrit ; découvrir le monde qui l'entoure. Le programme définit les attendus de fin d'éducation préscolaire, structurés autour de balises correspondant aux grandes étapes du développement de ces compétences. Il précise que l'enseignante doit observer le cheminement des enfants et interpréter ces observations en s'appuyant sur ses connaissances du développement de l'enfant, sur le programme et sur son jugement professionnel (MÉQ, 2023a). En outre, ce programme mentionne explicitement que les « parents doivent recevoir l'information qui met en valeur le cheminement de leur enfant par une communication qui témoigne à la fois du processus et du contenu » (MÉQ, 2023a, p. 10). Cet objectif se traduit par la mise en place d'un « bulletin d'accompagnement à l'éducation préscolaire ». Son guide ministériel de mise en œuvre précise :

« Les résultats au bulletin, inscrits sous forme de constats, constituent une synthèse des différentes traces ou preuves d'apprentissage recueillies par le personnel enseignant. Ces constats indiquent, dans les différents domaines de développement, l'état du développement de compétences pour lesquelles diverses preuves d'apprentissage ou traces ont été recueillies durant l'année scolaire. » (MÉQ, 2023b, p. 2)

Depuis peu, ce bulletin ne fait plus apparaître de notes. Celles-ci ont été remplacées par des constats portant sur les « progrès » et les « défis » auxquels est confronté « l'élève »⁴. De leur côté, les compétences y sont désormais évaluées selon quatre « états de développement », allant de : « l'élève se développe très bien au regard de la compétence visée », jusqu'à « l'élève se développe avec des difficultés importantes au regard de la compétence visée ».

⁴ Ce guide justifie le choix du terme « élève » : « Le formulaire de bulletin est prescrit par le régime pédagogique, il s'agit donc d'un document à teneur légale. Le régime pédagogique utilise le terme élève pour nommer toute personne fréquentant un milieu scolaire, peu importe qu'il s'agisse de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire ou de l'enseignement secondaire » (MÉQ, 2023b).

La comparaison des textes prescriptifs en France et au Québec révèle des procédures administratives et réglementaires en partie communes. Dans les deux pays, un livret d'évaluation ou un bulletin est obligatoire pour le suivi de chaque « élève » tout au long de la maternelle, avec un langage commun sur ses « compétences ». Ces textes insistent également sur l'importance de « l'observation » par les enseignantes et des « traces » de l'activité des élèves, servant à établir des « constats » sur leur « cheminement ». Malgré ces points communs, des différences notables apparaissent : au Québec, les textes mettent l'accent sur le développement des compétences de l'enfant, alors qu'en France, ils se concentrent davantage sur la maîtrise des apprentissages de la langue française (orale et écrite) et des mathématiques. Bien que ces cadres institutionnels soient conçus de manière verticale, leur application varie selon les enseignantes. Chacune leur accorde une importance différente en fonction de ses pratiques pédagogiques pour organiser le suivi des enfants-élèves (Garnier et Blanchouin, 2016). Loin de pouvoir être appliquées à la lettre, ces injonctions sont interprétées et adaptées en fonction des organisations et des contextes scolaires, des enseignantes et de leurs rapports aux enfants-élèves. Enquêter sur les pratiques effectives des enseignantes est donc essentiel pour comprendre les différences d'interprétation et de mise en œuvre dans les deux pays.

Les transitions « en train de se faire » : le suivi d'un cheminement au quotidien

Les transitions analysées concernent, en France, le cheminement d'un élève de 4-5 ans de la moyenne section vers la grande section et, au Québec, d'une classe « maternelle 4 ans » vers la « maternelle 5 ans ». Comme le souligne Jullien (2001, 2009), l'enjeu ne réside pas uniquement dans les points d'arrivée, qui ne sont finalement que de nouveaux points de départ, mais bien dans le processus qui s'opère dans la durée entre ces deux étapes. Ce cheminement progressif, souvent invisible, prend tout son sens lorsqu'il se traduit en résultats visibles en fin d'année scolaire. Pour cela, nous proposons deux axes d'étude complémentaires. Le premier axe concerne le suivi du cheminement et de l'évolution des enfants : il s'agit d'explorer les pratiques d'observation mises en œuvre par les enseignantes au quotidien dans les classes. Le deuxième axe se concentre sur leurs pratiques pour « garder la trace » des apprentissages, qu'ils soient prescrits par les programmes officiels ou qu'il s'agisse de supports de communication formels ou informels.

L'objectif est de comprendre dans quelle mesure ces pratiques résultent de prescriptions institutionnelles et s'appuient sur des traces objectivables des activités des enfants.

Dans les pratiques quotidiennes : comment observer un cheminement ?

La difficulté à concevoir la transition « en train de se faire » réside dans le fait qu'elle engage des processus de changement « dont se mesure après coup le résultat » (Jullien, 2009, p. 113). Cette distinction entre le « cheminement » et son « résultat » est précisément ce qu'explique l'enseignante à l'école FB :

« Tu t'es rendu compte que, voilà, là... il y a des étapes de développement qui sont... alors, ça se fait progressivement. Par exemple, au début d'année [Enf4], il ne dénombrerait absolument pas jusqu'à cinq. Il s'arrêtait à quatre. Et puis, à force d'entraînement, à force d'acquérir la comptine numérique, avec le temps, d'un coup, ça vient. Mais d'un coup. Forcément, ce n'est pas d'un coup. Mais on le voit d'un coup. Parce que c'est le résultat. C'est ça qui importe. Mais en fait, ce cheminement, il se fait avec le temps. Et le cheminement, on ne le voit pas forcément. C'est pour ça qu'il ne faut pas être frustrée. C'est dire, oh là là, ça va prendre... En fait, dès qu'ils ont le déclic, c'est bon. Mais c'est le cheminement, on le sait, mais ça ne se voit pas. » (Ens., FB)

Comme le souligne cette enseignante, on ne perçoit que le « résultat » du « cheminement » de l'enfant : ce dernier demeure invisible et nécessite du temps pour se manifester. Ce n'est qu'après coup qu'il devient tangible, souvent sous la forme d'un « déclic », exigeant des enseignantes à la fois patience et confiance dans ce qui ne se voit pas immédiatement. Il y a ainsi une difficulté à saisir ce cheminement autrement que par ses résultats. Mais s'il est considéré dans une période plus longue, il devient plus manifeste. La plupart des entretiens avec les enseignantes ont eu lieu en milieu d'année (janvier-mars), ce qui leur a permis de mesurer « des avancements » depuis la rentrée. Par exemple, à la maternelle QC, l'enseignante commence par décrire sa classe en affirmant « aujourd'hui, on a une belle harmonie », soulignant que les enfants ont progressivement intégré les routines et les apprentissages nécessaires au bon fonctionnement de la classe :

« En général en “maternelle 4 ans”, cette année, en début d'année, c'est toujours un beau défi, mais après on voit vraiment l'évolution. Donc je crois que tout le

monde a une belle synergie, rendu au mois de mars. Donc j'ai des défis. Mais on voit que, une fois que, mis ensemble tous ces petits défis, autant la langue, autant le comportement, autant le bagage, que l'enfant arrive avec beaucoup de bagages ou très peu, mais tous ensemble, ça crée une belle harmonie [...]. Plus le temps passe, plus on voit vraiment une belle débrouillardise [...] ils savent où ils s'en vont, après ça c'est fluide leur journée, donc même si y'a une coupure pour la maison, l'habitude est là. » (Ens., QC)

Les enseignantes identifient de diverses manières les moments marquant une transition en cours, que ce soit par des observations plus ou moins informelles ou en reconnaissant une compétence acquise. Certaines enseignantes prennent des notes sur papier, tandis que d'autres s'appuient sur des tableaux préremplis pour structurer leur suivi. Pour d'autres encore, ces observations restent essentiellement dans leur tête, comme l'explique cette enseignante de l'école FB :

« Moi, je les observe énormément. Je les observe dans les coins-jeux. Je les observe même quand je suis à côté d'eux et que... et qu'ils dessinent et qu'ils discutent ou bien dans les apprentissages ou en motricité. Quelquefois, je me mets en retrait. Je les observe. Enfin, c'est vraiment de l'observation au quotidien. Tout le temps, tout le temps, tout le temps. Ça te permet juste de voir aussi comment les enfants, ils évoluent [...], mais moi, c'est dans ma tête. » (Ens., FB)

D'autres exemples illustrent ces marqueurs de transition au quotidien, qui servent d'indicateurs d'évolution sans forcément laisser de trace écrite, si ce n'est les échanges directs entre enseignante et enfants in situ. Ces interactions s'accompagnent souvent de paroles d'encouragement, de félicitations ou mettent en lumière un progrès en comparant un « avant » et un « maintenant » avec l'enfant. Par exemple, à l'école FD, en décembre, une fille, T., est en train d'écrire « Bonne année » avec l'ATSEM⁵. Une fois qu'elle termine, l'enseignante vient la voir, la félicite et lui montre comment son écriture a évolué :

« Enseignante : Tu vois T., avant tu écrivais comme ça, mais aujourd'hui tu as écrit comme celle-ci. Tu vois comment tu t'es améliorée ? C'est top ! Bravo !

T. : Mais c'est parce que je l'ai fait plusieurs fois.

Enseignante : C'est ça, c'est parce que tu t'es entraînée. Hier tu écrivais comme ça, mais regarde comme tu as écrit aujourd'hui., T, au top ! » (Notes d'observation, FD)

⁵ Agente territoriale spécialisée des écoles maternelles en France, l'équivalent du personnel de soutien au Québec.



Photo 1 – Une activité de numération avec des jetons.

Le fait de montrer à l'enfant ses essais d'écriture antérieurs pour illustrer ses progrès d'un jour à l'autre permet à l'enseignante de rendre visible une transition. Ce constat repose sur une trace tangible, ici matérialisée dans une carte de « Bonne année » adressée à ses parents. Au Québec, une démarche similaire est observée, lors d'une activité de dessin dans un cahier individuel à la maternelle QC. En novembre, un enfant écrit son prénom en bas d'une feuille. L'enseignante le félicite pour son écriture et, en réponse à son regard interrogatif, tourne la page vers le mois précédent, pour lui montrer comment il écrivait son prénom auparavant, en lui disant : « Tu vois avant ce n'était pas pareil ». Ce constat de progression peut également être réalisé à travers des exercices structurés où les enseignantes vérifient ce que l'enfant sait faire. Par exemple, elles peuvent observer jusqu'où un enfant représente des nombres à l'aide de cartes et de jetons (photo 1).

En maternelle FB, une activité est proposée quotidiennement aux enfants et vérifiée soit par l'ATSEM, soit par l'enseignante. Lors d'un exercice, l'enseignante donne la consigne suivante : « Vous devez regarder le chiffre et construire des tours équivalant aux chiffres. Par exemple, ici c'est 3, vous devez empiler trois pièces ». Chaque enfant reçoit trois ou quatre fiches et les pièces sont placées au centre de la table. À la fin, l'enseignante ou l'ATSEM

vérifient individuellement le travail de chaque enfant en montrant la tour et en demandant à l'enfant : « C'est quoi comme chiffre ? Il y en a combien de pièces ? Tu comptes ? » (Notes d'observation, FB).

À la maternelle QB, l'enseignante utilise des jeux de société pour se rendre compte des compétences des enfants : « Je peux faire mes observations à travers un jeu, tu sais, un jeu de cartes ou un jeu de dés, je peux le faire comme ça ». Elle s'appuie sur ce que Brougère (2005) appelle les « ruses pédagogiques », où l'évaluation prend la forme d'un jeu. Pour structurer ensuite ses observations, elle a élaboré des grilles d'évaluation permettant d'identifier les acquis des enfants selon les différents « thèmes » de la « maternelle 4 ans » :

« À d'autres moments, pour être plus certaine, je vais avoir une grille avec des chiffres mélangés, puis je vais leur dire : OK, on fait un jeu ensemble. Puis en même temps, je coche s'il est capable de soit nommer, le découvrir ou dénombrer. » (Ens., QB)

Ces exemples illustrent la forte attention portée aux résultats scolaires dans les pratiques d'observation des enseignantes, en particulier dans le domaine du comptage, du langage oral et de l'écriture. Cette focalisation peut expliquer la diversité des stratégies mises en place pour conserver des traces. Finalement, c'est le résultat qui prime, car il constitue un marqueur d'évolution. C'est ce résultat qui est identifié, consigné à l'écrit ou capturé par une photographie. L'objectif des outils utilisés est ainsi de préserver la mémoire de ces moments de transition. Le jeu ou l'exercice deviennent alors des « événements » qui « accaparent l'attention et structurent le récit » (Jullien, 2009, p. 121). La question qui se pose est de savoir dans quelle mesure ces outils servent uniquement à répertorier les attentes scolaires ou s'ils permettent également de rendre compte des dimensions sociales et affectives du développement de l'enfant.

Les traces pour montrer le « déroulement » de la classe

Tant en France qu'au Québec, les enseignantes sont tenues de rendre compte des cheminements de leurs enfants-élèves. Cette tâche s'effectue de manière formelle à travers la rédaction des bulletins, mais aussi lors de réunions d'équipe et de rencontres avec les parents. Les informations transmises reposent sur divers outils et dispositifs permettant de « faire le point », selon l'expression

couramment employée par les enseignantes françaises. Or, « faire le point », est en réalité l'aboutissement d'une accumulation de petits moments observés quotidiennement, que les enseignantes consignent, mémorisent ou notent, selon leurs pratiques professionnelles. Comme le souligne une enseignante québécoise, ces observations sont « des informations » qui serviront à rédiger un commentaire au moment de remplir les bulletins. L'enseignante de l'école FD exprime une préoccupation similaire :

« Ils font tellement de choses ! Je dois garder des traces ! Vous imaginez, j'en ai vingt-trois, il me faut des traces de mes observations, pour pouvoir rédiger les bulletins. Je ne peux malheureusement les observer tous, tout le temps. » (Ens., FD)

Dans les programmes d'éducation préscolaire québécois et français, les enseignantes disposent d'une liberté pédagogique, notamment dans leur manière d'observer et dans le choix des outils qu'elles utilisent pour accompagner leurs enfants-élèves. Toutefois, cette liberté s'accompagne d'une obligation de rendre compte du cheminement de chaque enfant à travers des supports formels tels que les bulletins ou les livrets. Dès lors, quels sont les outils utilisés pour consigner ou marquer les moments significatifs au fil de l'année ?

Au Québec, une enseignante en « maternelle 4 ans » explique : « c'est vraiment en lien avec les développements, on écrivait un peu nos observations » (Ens., QC). Une autre enseignante précise :

« Pour chacun des enfants, je me fais un dossier, j'ai toujours les observations, j'ai la date, mais j'ai le nom de l'enfant dans son dossier, j'ai la date, est-ce que c'est un aspect social, est-ce que c'est plus un aspect académique, est-ce que c'est un aspect que j'ai partagé ou non avec les parents et lequel des deux, par quels moyens ? Donc je me laisse des traces de ce côté-là et quand j'arrive à la fin de l'année scolaire, parfois c'est plus ou moins important. On pourrait dire, ce n'est pas dramatique, ce n'est pas grave si les enseignantes du futur n'en ont pas conscience, je les conserve pour moi. » (Ens., QB)

Pour cette enseignante, les dossiers d'observation et de suivi de ses enfants-élèves constituent un outil central de sa pratique. Toutefois, la question demeure : comment traduire une observation portée au quotidien en une trace écrite permettant de rendre compte à la fois des compétences scolaires et sociales ? En discutant avec les enseignantes québécoises, on remarque que le bulletin joue un rôle d'incitation à organiser leur suivi informel. Depuis

2021, avec la mise en place du nouveau régime pédagogique, les notes ont disparu du bulletin : « Non plus ABCDE, c'est terminé, c'est les valeurs sans des notes. Donc c'est vraiment comment ça fonctionne, on a vraiment des commentaires » (Ens., QC). Ces commentaires constituent, ainsi, une première forme institutionnelle permettant de rendre visible un cheminement en cours. L'enseignante de QB explique que leur rédaction peut également impliquer un travail collectif avec d'autres professionnelles :

« Quand on se rapproche soit d'un bulletin, d'une communication avec les parents, une rencontre de parents, là je vais m'asseoir avec X (technicienne en éducation spécialisée), puis on essaie de faire un retour sur ce qu'on a observé ; Y (enseignante-orthophoniste) aussi. Donc : "OK, qu'est-ce qu'on a observé de tel enfant ? Est-ce qu'on a amélioré tel point ? C'est quoi nos inquiétudes qu'on avait au départ ?" Donc là, nos observations, on fait davantage une synthèse. » (Ens., QB)

Au-delà du partage des observations avec les autres personnels intervenant dans sa classe, cette enseignante souligne d'autres enjeux liés à ses commentaires sur le cheminement de l'enfant : « Quand je considère que ça peut avoir de l'influence pour l'obtention de différents services ou une meilleure compréhension de la situation de l'enfant, de la famille, là je vais les faire imprimer pour mettre dans son dossier d'aide » (Ens., QB). Ainsi, ces commentaires, nourris par son observation quotidienne et son jugement professionnel, peuvent jouer un rôle clé dans la transmission d'informations à l'enseignante de l'année suivante ou soutenir une demande d'aide spécialisée. Ils permettent également de collaborer avec d'autres professionnels en cas de besoins particuliers de l'enfant, tels que des orthopédagogues, psycho-éducateurs, psycho-éducatrices ou des orthophonistes. L'enseignante de QC souligne une autre évolution du bulletin : il faut aussi « nommer des forces et ensuite on doit nommer des défis dans le bulletin, c'est pas mal » (Ens., QC). Les commentaires rédigés pour chaque enfant doivent ainsi rassurer les parents, tout en leur signalant les besoins spécifiques et les « défis » à relever.

D'autres outils permettent de conserver des traces au quotidien, bien qu'ils servent principalement à alimenter les bulletins et le suivi scolaire des enfants. Dans la classe QD, où deux enseignantes se partagent l'enseignement, un suivi conjoint est nécessaire. Pour ce faire, elles utilisent un tableau (photo 2) sur lequel elles notent et classent, tout au long de la journée, des « observables » en lien avec les cinq domaines de compétences du programme. Par exemple, un enfant qui partage avec les autres (domaine social), des informations sur

[illegible]

Photo 2 – Tableau rempli par les observations des deux enseignantes de la classe.

les préférences ou sensibilités des enfants (domaine affectif): « X [prénom] n'aime pas du tout qu'un ami lui crie dans les oreilles » et des observations sur le langage: « Y [prénom] dit D dans le nom de sa maman ». Reste la question de savoir comment ces observations sont ensuite traduites – ou non – en commentaires dans le bulletin.

À l'école FD, l'enseignante utilise des tableaux affichés à divers endroits dans sa classe, en fonction de l'emplacement des activités. Ces tableaux lui servent au quotidien pour «noter les changements» et permettre aux autres adultes, ainsi qu'aux enfants «de voir un changement» et de prendre conscience des évolutions. Dans cette même école, un «cahier de vie» commun a été mis en place à l'initiative de la direction. Ce cahier regroupe des objectifs du programme, reformulés sous forme de consignes. Les enseignantes, «d'après leurs observations», demandent aux enfants de réaliser un exercice (voir photo 3), qui est ensuite daté afin de «voir l'évolution» d'une période à l'autre ou d'une classe à l'autre, comme l'explique l'enseignante. Ici, les traces écrites – notamment les fiches d'exercices – jouent un rôle clé dans l'objectivation des «résultats» et la mise en évidence des progrès réalisés.

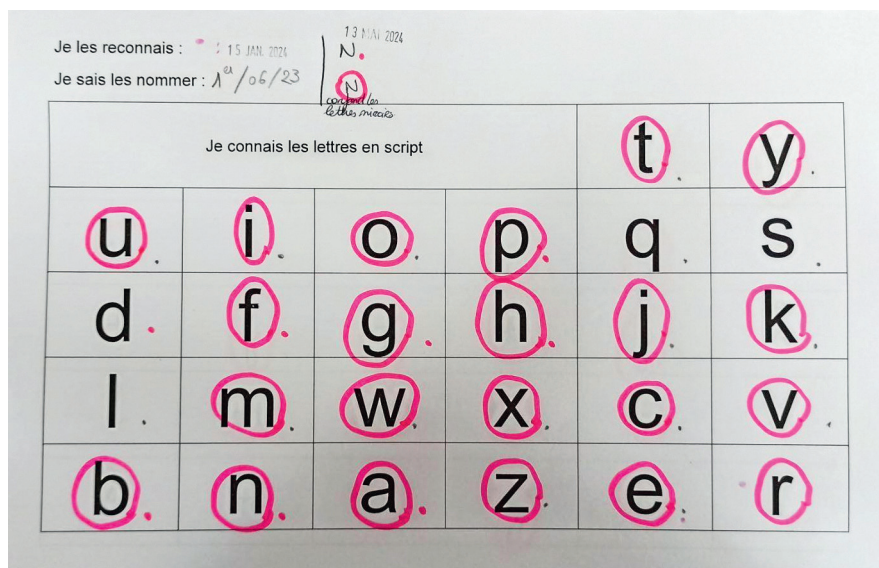
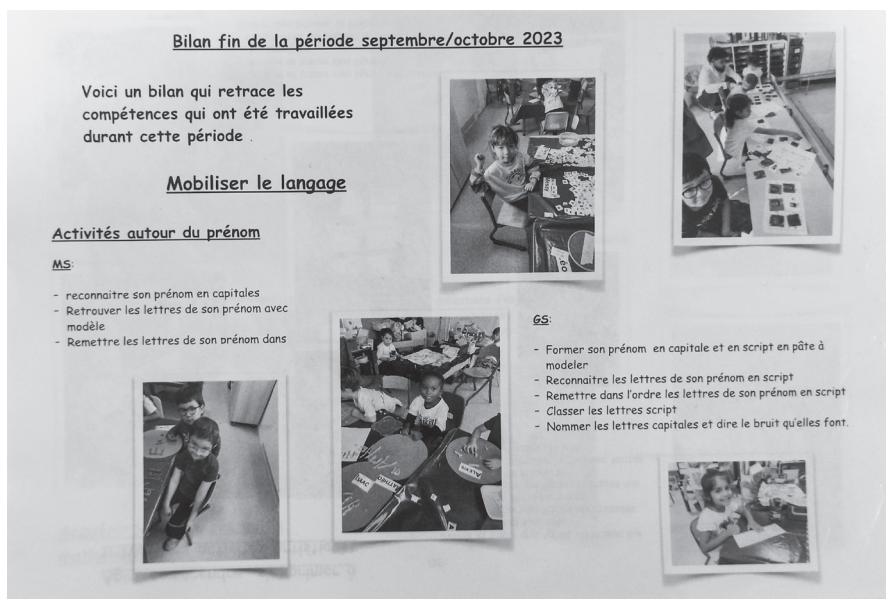
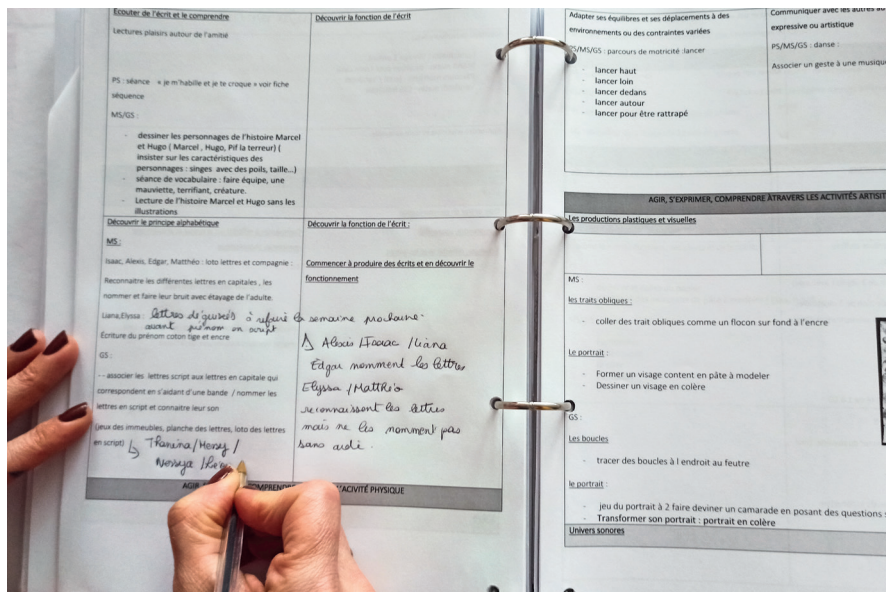


Photo 3 – Exercice de reconnaissance des lettres dictées à l’oral dans le cahier de vie.

Un autre exemple d’outils de suivi est représenté par les lutrins individuels, sorte de classeurs dans lesquels l’enseignante (FB) conserve des productions et des photos de moments significatifs pour chaque enfant. Ces lutrins lui servent ensuite à compléter le livret d’évaluation (voir photos 4 et 5). Inspirés des documents ministériels, ils répertorient les compétences attendues selon le programme, comme « commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement ». Ces outils permettent de suivre l’évolution des enfants en s’appuyant sur des traces concrètes de leurs activités, rendant visibles leurs compétences : « Les lutrins laissent voir la réussite en lien avec la compétence » (Ens., FB).



Photos 4 et 5 – Un lutrin individuel avec des observations et des photos.

À l'école FC, une frise de chiffres est affichée à côté du tableau numérique, avec des photos de chaque enfant, positionnées à différents endroits pour «repérer jusqu'où ils peuvent compter» (Ens., FC). L'enseignante utilise les moments de regroupement pour faire le point sur leurs progrès :

«59 ! Bravo [Prénom 1]. Il lui reste encore un peu... mais elle n'est pas loin, elle se rapproche. On s'en fiche de savoir où sont les copains, l'important c'est d'avancer sa propre fusée. C'est tout ce qui compte. Que sa fusée avance au fur et à mesure. Tu veux essayer [Prénom 2] ? Vas-y.»

L'enfant commence à compter de 1 jusqu'à 50. «Bravo [Prénom 2] ! championne ! Eh, vous êtes trop forts ! ». L'enseignante se lève et annonce : «Regarde je vais faire avancer ta fusée (bruit de fusée) jusqu'au 49 avec [deux autres enfants] ». (Observation, Ens., FC) Même si l'enseignante encourage l'enfant à se focaliser sur ses propres progrès plutôt que de se comparer aux autres, la dimension collective de cet exercice incite malgré tout à une forme de comparaison sociale. Elle met en lumière des écarts entre les élèves et rend visible des différences de cheminements, en particulier en mathématiques et en français.

Ces outils de suivi longitudinal permettent de conserver la trace d'un processus en cours, en intégrant des repères temporels au cours de l'année pour prendre la mesure de la trajectoire de chaque enfant en fonction de ce qu'il est capable de réaliser ou non. Ils peuvent être élaborés de manière collaborative, soit entre enseignantes d'un même établissement, soit entre l'enfant et l'adulte au sein d'une classe.

Nous constatons néanmoins une difficulté à penser les marqueurs de transition au-delà des apprentissages scolaires classiques (compter, parler, écrire, etc.). Une exception notable se trouve au Québec, à l'école QD, où les deux enseignantes qui se partagent la classe veillent à garder des traces pour les cinq domaines de compétences. En France, ces traces d'observation privilégient davantage les acquis scolaires, en mathématiques et français, tandis que les domaines moteur, social et affectif sont peu présents. Au Québec, en revanche, ces derniers sont davantage pris en compte, conformément aux orientations du régime pédagogique. En somme, les enseignantes objectivent les compétences des enfants à partir des éléments dont elles disposent dans leurs activités, tout en intégrant les attentes institutionnelles qui structurent leur pratique.

Le numérique pour garder les traces : entre formel et informel

Dans les propos de plusieurs enseignantes ainsi que lors des observations, l'usage du numérique en classe occupe une place importante pour documenter et conserver des traces des cheminements des enfants. Cet usage vise principalement deux objectifs : soit partager avec les parents les moments vécus en classe et valoriser les « réussites de leurs enfants » (Ens., FD) soit les rassurer quant à « la progression de leurs enfants » (Ens., FC). L'enseignante de QB illustre cette approche en expliquant :

« Je suis là pour les accompagner dans le cheminement de leur enfant. Ils ont des courriels toutes les semaines pour savoir qu'est-ce qui se passe, qu'est-ce que les enfants ont fait, avec des petites photos. Ça, je considère que c'est important. C'est un petit peu leur téléserie (*rires*), on peut dire, de la semaine. » (Ens., QB)

Bien que chacune des enseignantes adopte ses propres pratiques, leurs témoignages soulignent l'importance d'impliquer et d'informer régulièrement les parents sur le cheminement de leur enfant.

Selon les écoles, divers outils numériques sont utilisés pour maintenir ce lien avec les familles. En France, *EduConnect*, l'espace numérique fourni par le ministère de l'Éducation, permet de partager les activités réalisées en classe, à travers les productions des enfants, tout en reconnaissant la place des parents en tant que partenaires éducatifs. À l'école FD, par exemple, l'enseignante prend fréquemment des photos des « belles réalisations » des enfants pour les partager avec les parents. Cependant, qu'il s'agisse de traces d'une activité collective ou individuelle, l'accent est davantage mis sur le résultat final plutôt que sur le cheminement des enfants.

Au Québec, une enseignante évoque son utilisation de l'application numérique *Seesaw*, qui, dans la pratique, joue un rôle similaire à celui d'*EduConnect* en France. Cet outil permet de partager avec les parents des photos, vidéos et fichiers audio illustrant les apprentissages et les productions des enfants. Contrairement à un simple affichage des résultats, *Seesaw* offre une approche plus interactive, permettant aux parents d'observer l'évolution de leur enfant au fil du temps :

« Avec *Seesaw*, on prend des photos par exemple, d'une réussite d'un jeu ou d'un casse-tête (puzzle) ou d'une activité, ça aussi ça fait partie des observations de l'évolution de l'enfant à auparavant. Par exemple, j'en ai

un casse-tête, c'était au début d'année, c'était quatre morceaux, maintenant elle fait de cinquante morceaux donc on voit l'évolution dans le domaine cognitif qui a bien progressé. Donc ça aussi, ça me permet d'avoir une belle observation. » (Ens., QC)

Les propos de cette enseignante soulignent l'idée de montrer et de partager l'évolution des enfants. Dans son exemple, elle évoque un casse-tête qui devient progressivement plus complexe entre le début de l'année et le mois de février. Tant en France qu'au Québec, les enseignantes attachent une grande importance au partage des « traces » des activités des enfants avec les parents. Le numérique apparaît ainsi comme un support permettant d'objectiver ces transformations, en fournissant des preuves tangibles des progrès des enfants, comme l'illustre l'exemple du casse-tête. Par ailleurs, ces outils numériques servent indirectement à attester de l'activité professionnelle des enseignantes, en rendant visible leur travail d'accompagnement et d'évaluation.

Conclusion

Portée par une ethnographie institutionnelle, notre analyse des transitions au cours d'une année scolaire met en lumière l'intrication entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques informelles au Québec comme en France. Dans cette perspective, nous avons analysé différents niveaux de l'accompagnement des cheminements des enfants-élèves. D'abord, au niveau institutionnel, à travers l'étude des programmes nationaux, des guides officiels, ainsi que des grilles d'observation et d'évaluation des compétences. Ensuite, dans les pratiques d'observation en classe, en lien plus ou moins étroit avec ces textes institutionnels. Ces pratiques incluent l'utilisation d'outils collectifs ou personnels pour documenter les évolutions des enfants et partager (ou non) ces informations avec les parents ou d'autres professionnelles et professionnels. Enfin, au niveau informel, à travers les interactions quotidiennes avec les enfants. Ces moments permettent aux enseignantes de rendre visibles les « progrès » ou les « défis » des élèves, en les aidant à comparer leur évolution avec le passé ou à se projeter dans l'avenir. Il existe également des moments informels entre enfants ou propres à chaque enfant, notamment en France avec le cahier de vie, qui leur permet de visualiser leur évolution et de prendre conscience qu'ils ont « grandi ». Aussi bien en France qu'au Québec, le suivi individuel des cheminements des enfants-élèves s'opère

principalement à un niveau relationnel, dans le quotidien des interactions. Il repose sur l'observation continue des enseignantes, qui repèrent et reconnaissent les évolutions progressives, en mettant en évidence les différences entre deux moments du parcours de l'enfant.

Dans les deux pays, le poids des prescriptions institutionnelles est omniprésent : la plupart des marqueurs de transitions sont, en définitive, orientés vers la rédaction obligatoire d'un bulletin ou d'un livret. Ces textes institutionnels structurent fortement les catégories de perception et d'appréciation des enseignantes, notamment à travers le découpage des compétences en différents domaines (cognitif, social, etc.). Toutefois, ils leur laissent également une grande marge de manœuvre quant à la manière de les renseigner, notamment à travers la production de traces (écrits, photos, affichages, etc.) intégrées à leurs pratiques pédagogiques. Dans tous les cas, la transition n'est visible qu'à travers ses résultats. Tous ces marqueurs de transition que nous avons identifiés rendent visibles ce que Jullien (2009) appelle des « transformations silencieuses » continues et imperceptibles. Cette conception des transitions nous a permis d'analyser comment les enseignantes accompagnent les cheminements quotidiens et imperceptibles des enfants tout au long de leur année scolaire. Si ces transitions ne se remarquent pas immédiatement, elles sont pourtant institutionnellement orientées vers un but précis, où « ce qui compte à l'avance est l'arrivée » (Jullien, 2009, p. 56). En France, cette finalité est principalement définie par une succession d'apprentissages scolaires prescrits par l'institution, où il s'agit de démontrer, voire de quantifier, la « réussite » en fonction des compétences attendues. Au Québec, bien que les enseignantes accordent une place importante au développement des compétences cognitives et langagières, elles valorisent davantage qu'en France les domaines affectif et social, ainsi que l'aisance des enfants au sein de la classe. Cette approche s'explique en partie par la différence d'ancienneté des enfants dans le système scolaire : à quatre ans, les élèves québécois font leur première année d'école, tandis qu'en France, il s'agit de leur deuxième, voire troisième année de scolarisation. Pour autant, cela n'enlève rien au souci des enseignantes québécoises d'adopter une approche plus holistique, en accord avec les exigences institutionnelles qui encouragent la prise en compte du développement global des compétences des enfants.

En outre, au Québec, les enseignantes s'appuient plus fréquemment sur des moments de formalisation collective du suivi individuel des enfants, notamment à travers des réunions entre plusieurs professionnelles et professionnels pour faire le point sur les besoins particuliers de certains enfants pouvant nécessiter des interventions spécialisées. Ces pratiques reflètent sans doute l'importance d'un « mandat » de prévention de leurs

difficultés, qui encourage une documentation plus approfondie des dimensions affectives et sociales. Cette approche repose également sur une collaboration accrue avec des services spécialisés nettement plus présents au Québec qu'en France. Enfin, une question mérite d'être soulevée : les différences entre le Québec et la France, notamment dans l'étendue des compétences prises en compte par les enseignantes, ne sont-elles pas également liées à la taille des classes ? En effet, la moyenne d'élèves par classe est de 14,2 enfants pour les quatre classes observées au Québec, contre 22,5 enfants en France. Cette différence significative influence sans doute les pratiques de suivi des enfants. Il est donc probable que les prescriptions institutionnelles et les conditions concrètes d'enseignement se renforcent mutuellement, notamment lorsqu'il s'agit de suivre le cheminement individuel de chaque enfant-élève au sein des classes.

Références bibliographiques

- Ackesjö, H. (2013). Transitions-times of reconstructions. *International Journal of Transition in Childhood*, 6, p. 16-27.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Economica.
- Brougère, G., Guénif-Souilamas, N. et Rayna, S. (2008). De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire. Dans G. Brougère et M. Vandenbroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Éditions Peter Lang, p. 263-284.
- Charron, A., Lehrer, J., Boudreau, M. et Jacob, E. (2021). *L'Éducation préscolaire au Québec. Fondements théoriques et pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
- De la Soudière, M. D. (2000). Le paradigme du passage. *Communications*, 70(1), p. 5-31.
- Dunlop, A.-W. et Fabian, H. (2002). *Transitions in the early years debating continuity and progression for children in early education*. Éditions Sage.
- Garnier, P. (2020). L'obligation d'instruction dès l'âge de trois ans : un tournant dans l'histoire de l'école maternelle en France. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), p. 1-16.
- Garnier, P. et Blanchouin, A. (2016). L'évaluation à/de l'école maternelle en France. Dans C. Veuthey, G. Marcoux et T. Grange (dir.), *L'École première en question. Analyse et réflexion à partir des pratiques d'évaluation*. Éditions EME, p. 23-38.

- Hughes, C. (2015). The transition to school. *The Psychologist*, 28(7), p. 14-17.
- Jullien, F. (2001). *Du « temps »*. Éditions Grasset.
- Jullien, F. (2009). *Les Transformations silencieuses*. Éditions Grasset.
- Margetts, K. et Kienig, K. A. (dir.) (2013). *International perspectives on transition to school: reconceptualising beliefs, policy and practice*. Éditions Routledge.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, France (2015). *Propositions d'observables d'indicateurs de progrès*. <https://eduscol.education.fr/document/5641/>
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, France (2016). *Évaluer à l'école maternelle. De l'observation instrumentée au carnet de suivi*, <https://eduscol.education.fr/107/suivi-et-evaluation-des-apprentissages-des-eleves-l-ecole-maternelle>
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, France (2024). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, <https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-l-ecole-maternelle-4193>
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (2023a). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (2023b). *Guide d'accompagnement au bulletin préscolaire*, https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ-Guide-acc-bulletin-prescolaire_VF.pdf
- Pianta, R. C. et Cox, M. J. (dir.) (1999). *The Transition to Kindergarten*. Éditions Paul Brookes.
- Rayna, S. et Garnier, P. (dir.) (2017). *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Éditions Peter Lang.
- Ropé, F. et Tanguy, L. (2000). Le modèle des compétences : système éducatif et entreprise. *L'Année sociologique*, 50(2), p. 493-520.
- Smith, D. (2005). *Institutional ethnography: a sociology for people*. Éditions Rowman Altamira.
- Smith, D. et Griffin, A. (2022). *Simply institutional ethnography: creating a sociology for people*. University of Toronto Press.
- Van Gennep, A. (1981 [1909]). *Les Rites de passage*. Éditions Picard.

Josée Charette et Julie Poissant

La macro-transition vers l'entrée à la « maternelle 4 ans » au Québec : stratégies de communication et points de vigilance

Résumé

Ce chapitre explore la macro-transition verticale des familles dont les enfants intègrent la « maternelle 4 ans » au Québec, en mettant l'accent sur la communication entre l'école et les familles. Nos analyses mettent en lumière la manière dont les différents membres du personnel scolaire perçoivent cette période de transition, et prennent en compte la diversité des contextes de vie dans les stratégies mises en place pour favoriser la communication. Cependant, nos résultats révèlent que bon nombre de ces stratégies reposent davantage sur l'initiative individuelle que sur une approche collective et institutionnalisée. Elles ne s'inscrivent donc pas toujours dans une dynamique pérenne et inclusive, capable de répondre pleinement à la diversité des réalités familiales.

Abstract

Our chapter explores the vertical macro-transition of families whose children enter four-year-old kindergarten in Quebec, with a focus on communication between schools and families. Our analysis highlights how different school staff members perceive this transition period and consider the diversity of

living contexts in the strategies implemented to facilitate communication. However, our findings reveal that many of these strategies rely more on individual initiative than on a collective, institutionalized approach. As a result, they don't always fit into a sustainable and inclusive dynamic capable of fully addressing the diversity of family realities.

Introduction

Au Québec, bien que la fréquentation scolaire soit obligatoire dès l'âge de 6 ans (Gouvernement du Québec, 2024), presque tous les enfants commencent leur parcours scolaire en maternelle à l'éducation préscolaire dès l'âge de 5 ans. Certains intègrent même l'école à 4 ans grâce à la « maternelle 4 ans », une option qui n'est pas encore offerte dans toutes les écoles du Québec. Les maternelles « 4 ans » et « 5 ans », des appellations propres au contexte québécois, forment ensemble le cycle d'éducation préscolaire. Celui-ci vise à « favoriser le développement global de tous les enfants et à mettre en œuvre des interventions préventives pour répondre à leurs besoins » (ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]¹, 2021, p. 3). Lors de leur entrée à l'école, les enfants peuvent arriver directement de leur milieu familial ou avoir fréquenté l'un des services éducatifs à la petite enfance disponibles au Québec, tels que les centres de la petite enfance (CPE), subventionnés par le gouvernement, ou encore des garderies privées à but lucratif. À cet égard, environ 93 % des enfants inscrits en « maternelle 5 ans » ont déjà fréquenté un service éducatif de garde avant leur entrée dans le monde scolaire (Auger et Groleau, 2023).

La transition vers l'entrée à l'école : une macro-transition complexe

L'entrée dans le monde scolaire représente une transition importante pour l'élève et sa famille. Dockett et Perry (2021) décrivent cette transition comme un processus qui implique des changements physiques, sociaux, cognitifs

¹ Au fil des années, le ministère de l'Éducation du Québec a changé de nom à plusieurs reprises. Il a successivement été désigné sous les appellations suivantes : ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) et ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). Dans ce chapitre, le terme MÉQ sera utilisé de façon générale, sauf lorsque des documents sont cités ; dans ce cas l'acronyme relatif à l'année de publication sera utilisé.

et relationnels, entraînant également des transformations identitaires et des modifications de rôles, tant pour les organisations que pour les individus. De nombreux écrits soulignent que le passage à l'école constitue une période de transition significative dans la vie d'un enfant et de sa famille, nécessitant diverses adaptations (Duval et al., 2021 ; Housen et al., 2020). Dans ce chapitre, cette transition est qualifiée de macro-transition, car l'enfant doit s'adapter à un nouvel environnement, à de nouvelles attentes (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000), à une nouvelle routine et à de nouveaux adultes de référence (Margetts, 2002).

Les parents vivent également des changements importants au moment de l'entrée de leurs enfants dans le monde scolaire, notamment en comparaison avec leur expérience des services de garde éducatifs à l'enfance et dans leurs relations avec les membres du personnel scolaire (Lehrer, 2018). Pirard et al. (2015) soulignent d'ailleurs, l'importance de prendre en compte la transition vers l'école en considérant les « expériences vécues dans d'autres services fréquentés antérieurement » (p. 2). Dans cette perspective, Deshayes (2023) rappelle que cette transition oblige les parents à s'approprier un nouveau mode de fonctionnement, marqué par des codes explicites et implicites. À cet effet, Lazzari et al. (2020), qui se sont intéressés aux conditions favorisant une transition scolaire inclusive dans quatre pays (Italie, Slovénie, Angleterre, Belgique), relèvent que certaines familles sont désavantagées par un manque de connaissances sur la culture préscolaire, ses attentes et les structures qui l'organisent. De plus, la rencontre entre l'école et les parents peut être influencée par des modèles éducatifs divergents (Conus et Ogay, 2018). De surcroît, l'entrée à l'école modifie aussi le regard des parents sur leur enfant, dorénavant évalué selon des normes scolaires (Charette et al., 2024).

Toutefois, bien que de nombreux écrits abordent la transition scolaire sous l'angle des défis rencontrés par les enfants et leur famille, Dockett et Perry (2021) insistent sur la nécessité de valoriser la capacité des personnes à s'adapter aux changements et à exercer leur pouvoir d'agir.

La transition vers l'entrée à l'école : une occasion de mobilisation

Dès 1999, Pianta et ses collègues ont documenté les pratiques de transition déployées dans des écoles américaines pour soutenir le passage à l'école maternelle. Leur étude a révélé que ces pratiques étaient de faible intensité

et peu individualisées. Depuis, plusieurs pays ont développé des stratégies transitionnelles, telles que la visite de l'école avant la rentrée scolaire ou des séances d'information destinées aux parents. Selon Margetts (2002), des programmes de transition efficaces doivent être conçus pour offrir une expérience positive aux familles et préparer les enfants aux défis de l'école. Ils doivent englober les périodes avant et durant la transition, ainsi que se caractériser par une planification systématique, collaborative et individualisée (Margetts, 2002, p. 106)². De plus, ces programmes doivent s'appuyer sur le postulat que chaque famille arrive dans le milieu scolaire avec ses expériences et ses histoires, façonnées par des contextes sociaux, culturels et politiques, ce qui rend chaque transition unique. Par ailleurs, les individus vivent ces transitions différemment selon leurs expériences passées et la manière dont ils sont affectés par les environnements dans lesquels elles se produisent (Webb et al., 2017).

Au Québec, la transition vers l'entrée à l'école est reconnue par le MÉQ comme une période d'ajustements, nécessitant un accompagnement adapté. Diverses mesures et orientations ministérielles ont ainsi été développées pour soutenir les enfants, les parents et les écoles durant cette étape. Parmi ces initiatives, le ministère a développé un « Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS], 2016), qui « 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. 2).

Spécifiquement pour la transition vers la « maternelle 4 ans », le MÉQ a mis en place un ensemble d'activités destinées aux parents et aux interactions parent-enfant, regroupées sous le « volet Parents ». Ce programme repose sur trois principes fondamentaux :

- 1) la reconnaissance du fait que toutes les familles ont à cœur le bien-être et la réussite de leur enfant faisant de leur mieux pour le soutenir dans son développement ;
- 2) la mise en place de pratiques collaboratives impliquant les familles ainsi que l'ensemble des actrices et acteurs œuvrant pour le développement de l'enfant ;
- 3) la planification, l'organisation, l'animation de rencontres stimulantes, significatives et participatives pour accompagner les familles dans cette transition (MÉQ, 2021, p. 5).

² Traduction libre.

Le « volet Parents » se décline en dix rencontres réparties entre septembre et juin, organisées selon les besoins et disponibilités des familles. Ces rencontres visent à soutenir le réseautage « par et pour » les parents, tout en renforçant leur pouvoir d'agir dans la réussite éducative de leur enfant (MÉQ, 2024a, p. 8).

Le MÉQ octroie également un financement aux milieux scolaires afin de rémunérer des ressources professionnelles dont le mandat est de mobiliser les différents actrices et acteurs autour de la première transition vers l'école des enfants et de leurs familles (MÉQ, 2024a). Un financement est également octroyé pour l'embauche de personnels affectés à l'accueil des familles immigrantes et à leur accompagnement dans leur transition vers le système scolaire québécois (MÉQ, 2024b). Dans les deux cas, ces ressources sont généralement déployées dans plusieurs écoles en fonction des besoins des familles, du personnel scolaire ainsi que des ressources octroyées par le gouvernement.

En somme, le MÉQ accorde une attention particulière aux enjeux liés à la transition scolaire des familles. Ces initiatives s'inscrivent en cohérence avec les travaux de Webb et al. (2017), qui argumentent la nécessité d'une approche globale des transitions, impliquant tous les aspects du système scolaire : l'organisation des services, les politiques éducatives et les orientations gouvernementales.

La communication école-familles : une dimension significative dans les pratiques de transition ?

Selon diverses études portant sur la transition scolaire, la communication est une dimension essentielle à considérer lors de l'entrée à l'école. Dans une recension des écrits, Jacques et Deslandes (2002) mentionnent qu'une communication positive, efficace et bidirectionnelle entre l'école et les familles favoriserait une transition réussie. Elles la décrivent comme « la pierre angulaire de la collaboration entre l'école et les familles » (p. 255). Pour leur part, Ruel et al. (2018) suggèrent d'intensifier les moyens de communication avec les parents et d'organiser des moments d'échange avant l'entrée à l'école ainsi que tout au long de l'année scolaire. De leur côté, Murray et al. (2015), dans une étude menée en Australie, expliquent qu'« une communication régulière sur l'apprentissage, le comportement, le jeu et les interactions de l'enfant avec les autres peut aider à tenir les parents informés du bien-être de leur enfant et, en obtenant l'avis des parents, une

telle communication peut aider les éducateurs [et les éducatrices] à mieux comprendre les enfants» (traduction libre, p. 1033). Lazarri et al. (2020) insistent sur l'importance d'intégrer des échanges informels, qui favorisent une communication bidirectionnelle et encouragent l'adoption d'une posture d'écoute de la part du personnel enseignant – *listening instead of talking* (p. 51) – ainsi qu'une approche empreinte d'empathie envers les parents. Enfin, la communication en face à face contribuerait aussi à l'établissement d'une relation de confiance avec les familles (Yanik Özger, 2023).

En cohérence avec ces écrits, ce chapitre s'intéresse aux dynamiques collaboratives entre l'école et les familles dans le cadre de la macro-transition vers l'entrée en « maternelle 4 ans » au Québec, en mettant un accent particulier sur la communication.

Regard sur la communication école-familles dans les écrits

D'un point de vue pragmatique, la communication école-familles désigne un processus d'échanges pouvant prendre différentes formes : verbale, écrite ou par l'entremise de médias électroniques (Nwogbaga et al., 2015). Conus et Ogay (2014) élargissent cette définition en la considérant comme « un processus continu de coconstruction et de négociation de sens » (p. 118) entre les personnes en interaction. Ainsi, la communication servirait d'assise à la construction d'une relation entre le personnel scolaire et les familles (Ogay et Cettou, 2014). Des études, bien qu'elles ne ciblent pas précisément la transition vers l'école, mettent en lumière des pratiques optimales pour soutenir la communication école-familles. Ces recherches offrent des pistes pouvant éclairer la transition scolaire. D'abord, la communication devrait être régulière et emprunter divers canaux (téléphone, échanges écrits, rencontres en face à face, visioconférences) (Graham-Clay, 2005). De plus, la communication devrait être bidirectionnelle et permettre la reconnaissance de l'expertise de tous les protagonistes engagés dans la relation (Graham-Clay, 2005). En outre, une attention devrait être portée sur les conditions dans lesquelles se déroule la communication, notamment en ce qui concerne la qualité de l'accueil offert aux parents (Dumoulin et al., 2013). Enfin, selon Graham-Clay (2005), une communication efficace doit être adaptée aux réalités des familles, incluant leurs référents socioculturels relatifs à l'école, le niveau d'éducation des parents ou tout autre facteur influençant leur contexte familial. Cette approche favorise une meilleure inclusion et un

travail collaboratif dans l'intérêt de l'enfant (Garrett, 2009). Aussi, dans une perspective de justice sociale, il est important de prendre en compte les inégalités sous-jacentes à la communication entre l'école et les familles (Béland et Borri-Anadon, 2024). En effet, les conditions de communication sont souvent définies par l'école, ce qui ne donne pas les mêmes opportunités à tous les parents de s'engager dans une collaboration efficace (Conus, 2017).

Plusieurs études soulignent la nécessité de soutenir le développement des compétences du personnel enseignant en matière de communication avec les familles (Conus et Ogay, 2018 ; Graham-Clay, 2005). Réfléchir aux pratiques de communication école-familles dès la transition vers le milieu scolaire pourrait ainsi constituer une base solide pour la suite du parcours des enfants et de leurs parents.

Un projet de recherche sur la communication école-familles lors de la transition vers l'école

Dans ce chapitre, nous présentons et discutons de résultats découlant d'une recherche ayant pour objectif de documenter les pratiques de communication entre l'école et les familles dont l'enfant fréquente la « maternelle 4 ans ». Ces pratiques sont étudiées sous deux angles : la période de transition lors de l'entrée à l'école de l'enfant et de sa famille ainsi que les stratégies de communication mises en place par les différents actrices et acteurs scolaires. Notre recherche s'inscrit dans un paradigme critique avec des orientations pragmatiques, son objectif étant de transformer les pratiques scolaires pour qu'elles soient plus inclusives, en tenant compte de la diversité des profils, des parcours et des contextes de vie des familles (Tracy, 2019). Dans cette perspective, le processus de recherche débute « en identifiant un problème, une question ou un dilemme particulier dans le monde, puis [en procédant] à une interprétation systématique des données afin de fournir une analyse qui éclaire le problème ou ouvre la voie à une éventuelle transformation sociale » (traduction libre, Tracy, 2019, p. 4).

Notre démarche de recherche s'inscrit dans une approche qualitative et interprétative (Paillé et Mucchielli, 2021). La collecte de données a été réalisée dans trois centres de services scolaires³ situés sur trois territoires distincts au

³ Au Québec, les centres de services scolaires (CSS) soutiennent et accompagnent plusieurs écoles primaires et secondaires sur un territoire donné. Le CSS fournit des services administratifs aux établissements scolaires tout en étant responsable de l'organisation des services éducatifs dans les écoles qui sont sous sa charge.

Québec. Le premier territoire est situé au nord de Montréal, considéré comme une région rurale (A). Les deux autres territoires sont situés sur la Rive-Nord (B) et la Rive-Sud (C) de la région métropolitaine de Montréal.

Au total, trente-trois actrices issues de plusieurs écoles réparties sur ces trois territoires ont participé à la collecte de données. Leur rôle dans la communication école-familles se décline de différentes façons : certaines communiquent directement avec les parents de façon hebdomadaire, en lien avec la progression des enfants (enseignantes et éducatrices du service de garde). D'autres interviennent ponctuellement avec les parents : orthophoniste, ergothérapeute, psycho-éducatrices, orthopédagogues, secrétaire, directions ou directions adjointes, techniciennes ou agentes administratives en service de garde. Une conseillère pédagogique joue un rôle indirect en soutenant les pratiques de communication des membres du personnel enseignant. Enfin, certaines actrices combinent un rôle de soutien aux pratiques du personnel scolaire et une communication directe avec les parents, notamment lors de l'entrée des enfants à l'école : agentes de première transition, agentes de développement, agentes école-famille-communauté. Cet éventail de participantes visait à donner la parole à des membres du personnel rarement sollicités dans la recherche sur la communication école-familles, permettant ainsi une meilleure compréhension des dynamiques et des pratiques en place.

Cinq entretiens de groupe semi-dirigés ont été menés en ligne, regroupant les participantes en fonction de leurs territoires. Cette méthode de collecte de données a été choisie pour sa capacité à stimuler les échanges collectifs sur un champ d'intérêt précis (Leclerc et al., 2011). En misant sur la dynamique de groupe, elle favorise l'expression des perceptions, attitudes et résistances des participantes. Cette méthode interprétative « s'intéresse moins à la réalité objective qu'à la manière dont les personnes se représentent cette réalité et s'y ajustent » (Leclerc et al., 2011, p. 146). Les thèmes abordés dans le canevas d'entretien incluaient : la perception du profil des familles évoluant dans le milieu concerné, les modalités de communication école-familles, les défis relatifs à la communication, les stratégies déployées, observées ou projetées pour contourner ces défis, ainsi que le rôle des différents acteurs et actrices scolaires et communautaires dans la communication école-familles. L'analyse des données a été réalisée selon une approche thématique à l'aide du logiciel NVivo. Puis, une démarche d'analyse inductive a ensuite permis de faire émerger de nouveaux thèmes, dont celui de la transition (Paillé et Mucchielli, 2021).

Les particularités de la communication en contexte de transition

Lors des entretiens de groupe, plusieurs actrices des milieux scolaires mentionnent le caractère particulier de la transition vers l'école, tant pour l'enfant que pour ses parents.

L'importance du premier contact avec l'institution scolaire

Pour soutenir ce passage vers l'école, les actrices soulignent l'importance du premier contact avec les parents en raison de la nouveauté du lien et du contexte :

« Ils nous laissent ce qu'ils ont de plus précieux, puis eux aussi ils ont vécu des choses. Donc, ils les laissent à la clôture, puis ils s'en vont, ils ne savent pas trop ce qu'on va faire avec leur enfant, parfois ils sont insécures un peu, puis ils nous connaissent pas du tout, c'est la première fois qu'ils nous voient. » (Enseignante, territoire A)

Cet extrait fait écho aux travaux de Webb et al. (2017), qui rappellent que la manière dont les parents vivent les transitions est influencée par leurs expériences de vie. Aussi, comme le soulignent Dockett et Perry (2021), une enseignante estime que les premiers contacts avec l'école seront déterminants pour les années à venir :

« Dans notre cas en “maternelle 4 ans”, c'est leur premier contact avec l'école, fait que, si on n'établit pas, si on n'essaie pas de trouver des façons d'arriver à bien communiquer..., je trouve que ça commence mal pour toutes les années à venir. » (Enseignante, territoire C).

Des attentes divergentes pour les parents et les membres du personnel scolaire

D'autres actrices scolaires rencontrées attirent notre attention sur les expériences antérieures des parents avec les services éducatifs de garde, qui semblent influencer leurs attentes quant à la fréquence des communications avec l'école. Toutefois, ces attentes ne sont pas toujours comblées, comme en témoignent ces extraits : « Ceux qui sont allés à la garderie, ils avaient

des mises à jour quotidiennes, chose qu'on peut difficilement faire dans nos classes » (Technicienne, territoire C).

« Il y a des parents qui me disent : “L’année passée au CPE, on avait des communications quotidiennes. Tous les jours, ils nous écrivaient, on avait des informations.” [...] Ils ont une communication directe ou par écrit, puis ils tombent avec une classe que c’est quand même régulièrement, mais pour eux, ce n’est pas assez. » (Directrice adjointe, territoire A)

Ces extraits rappellent la nécessité de prendre en considération les expériences vécues par les parents avant l’entrée à l’école de leur enfant, afin de mieux comprendre leur perception de la transition (Pirard et al., 2015). Nos résultats semblent montrer que d’autres attentes parentales restent parfois insatisfaites, comme l’explique cette psycho-éducatrice (territoire B) :

« Des parents qui vont arriver dans le milieu scolaire en “maternelle 4 ans” en pensant que ça va être encore des petits groupes comme au CPE, qu’ils vont avoir accès à autant de services professionnels [...] parce qu’un CPE, c’est beaucoup plus petit comme environnement, ce n’était pas beaucoup d’adultes de référence et que ce sont des personnes de proximité pour eux. »

Dans des contextes scolaires autres que celui du Québec, l’expérience de parents semble aussi avoir des effets sur leurs attentes envers l’école, comme l’illustrent les propos suivants :

« La majorité des familles qu’on rencontre, les enfants ont déjà débuté la scolarité, dans le sens que, dans plusieurs pays d’Amérique latine, le préscolaire va déjà avoir débuté, donc le parent arrive avec une attente, avec déjà une expérience aussi d’une manière de collaborer avec l’école. Donc, ils n’arrivent pas nécessairement sans connaissances de leur rôle de parent, mais ce n’est pas nécessairement le même rôle qui est attendu ici. » (Agente école-famille immigrante-communauté, territoire A)

Ces citations rappellent que les transitions, qu’elles soient verticales (du service éducatif à un autre) ou contextuelles (d’une société à une autre), impliquent des changements de rôles pour les parents et les membres du personnel scolaire (Dockett et Perry, 2021). Toutefois, ces changements ne sont pas toujours conscients, ni explicités (Deshayes, 2023).

Des constats « normés » exprimés pour la première fois

Plusieurs actrices des milieux scolaires rencontrées mentionnent la position délicate dans laquelle elles se retrouvent lorsqu'elles doivent, pour la première fois, exprimer des préoccupations quant au développement d'un enfant. Les extraits suivants révèlent les défis qui en découlent :

« Souvent la “maternelle 4 ans” sert de premier contact avec l'école [...] fait que ce sont des enfants qui ne sont jamais sortis de leur maison, qui nous arrivent en “maternelle 4 ans”. Donc, ça va être aussi la première fois que les parents et les enfants vont être confrontés à d'autres enfants du même âge, et c'est souvent là que l'on va remarquer des petites choses qui ne sont pas nécessairement à niveau. Et là, quand on communique ça aux parents, c'est sûr que c'est un deuil pour eux d'apprendre que leur enfant, il ne chemine pas aussi bien qu'ils pensaient [...]. Puis, la “maternelle 4 ans”, ça sert aussi à faire du dépistage précoce. Fait que quand on dépiste des choses [...] puis qu'on commence à parler d'évaluation, c'est un choc. » (Enseignante, territoire C)

« On a aussi des enfants, je trouve, qui arrivent avec de gros défis, puis les parents souvent sont pas conscients de ça. C'est comme une petite prise de conscience, quand ils arrivent à l'école, à la “maternelle 4 ans”. Fait que les premiers mois, je trouve, sont plus difficiles au niveau de la communication. [...]. Je l'ai vécu avec deux parents l'année passée là, où c'était comme un petit *wake up*, comme : ok, il y a quelque chose. » (Agente administrative de service de garde, territoire A)

Comme le soulignent Charette et al. (2024), l'entrée à l'école amène un nouveau regard sur l'enfant, cette fois porté par des professionnelles de l'éducation. Toutefois, ces extraits questionnent la capacité des membres du personnel scolaire à adopter un regard critique sur leur propre posture lorsqu'ils présentent aux parents un portrait de leur enfant basé sur des normes instituées par l'école.

La reconnaissance de la diversité des familles

Les actrices scolaires rencontrées ont été invitées à décrire les familles dont les enfants font leur entrée en « maternelle 4 ans ». Plusieurs ont abordé la diversité des familles, en grande partie alimentée par l'immigration :

«[Ce sont] des familles qui viennent de pays différents, j’ai des familles qui viennent de camps de réfugiés» (Enseignante, territoire A); «La plupart des familles qu’on avait, c’était avec des histoires, qui ont traversé le pays pendant une année.» (Agente école-famille-communauté, territoire B). Cette agente remarque également que de nombreuses familles semblent avoir une maîtrise partielle du système scolaire québécois. Lazzari et al. (2020) soulignent que cette méconnaissance constitue un désavantage, car elle limite la capacité des familles à tirer pleinement parti des opportunités offertes par l’école. Cela inclut les possibilités de communication avec l’école ainsi que l’accès aux ressources scolaires et extrascolaires disponibles pour les enfants et leur famille.

Dans leurs observations portant sur la diversité des familles, les actrices scolaires rencontrées soulèvent aussi des contraintes structurelles susceptibles d’interférer avec leurs premiers contacts avec les parents, comme l’illustrent ces extraits :

«Mais eux ils travaillent, ils ont des horaires qui ne concordent pas avec nos disponibilités aussi à nous, puis ça fait qu’aussi, on doit se mettre une limite nous aussi en même temps. On ne peut pas se dire qu’on est disponibles jusqu’à 8 heures le soir [...]. Je pense vraiment que ça c’est un gros obstacle parfois.» (Enseignante, territoire A)

«Je pense à une famille en particulier que j’ai beaucoup de difficulté à rejoindre. La maman a six enfants, elle travaille de nuit, elle est toute seule pour s’occuper des six, donc là, elle a aucun temps à me consacrer [...]. Puis, on peut avoir beaucoup d’empathie pour ces familles-là qui vivent des situations vraiment particulières.» (Enseignante, territoire C)

Le portrait des familles dressé par les actrices scolaires rappelle l’importance de s’interroger sur l’adéquation des pratiques de transition proposées aux parents, en tenant compte de leurs différents contextes de vie (Webb et al., 2017).

Les stratégies privilégiées pour soutenir la communication lors de la transition

Les entretiens de groupe ont permis d’identifier de nombreuses stratégies mises en place pour établir et renforcer la communication avec les parents lors de la macro-transition vers l’école maternelle.

Des moments clés pour communiquer

Nos résultats révèlent plusieurs occasions spécifiques à la « maternelle 4 ans » qui favorisent la création d'un lien avec les familles et facilitent l'établissement d'une communication efficace. Parmi celles-ci, les activités d'accueil organisées avant même l'entrée scolaire de l'enfant jouent un rôle central :

« Ce sont des portes ouvertes qui commencent après l'école à 15 heures jusqu'à 18 heures. Puis là, il y a un roulement de familles qui viennent, on leur présente nos classes, il y a le service de garde scolaire qui est là. On a une table pour les effets scolaires. On explique ce qu'est la routine de l'école [...]. Puis, les personnes importantes sont présentes pour répondre aux questions des parents, puis un questionnaire pour le portrait de l'enfant. » (Enseignante, territoire C)

Ensuite, la première communication officielle entre le parent et l'enseignante est un jalon important apprécié du personnel scolaire :

« La rencontre de première communication, elle est vraiment chouette. C'est un moment un à un, assis avec le parent, il y a beaucoup de choses qui s'échangent, parce que le lien de confiance a été établi [...] on obtient beaucoup, beaucoup d'informations de la part du parent. » (Enseignante, territoire A)

Le sentiment exprimé par cette enseignante fait écho aux travaux de Lazarri et al., 2020 et Yanik Özger, 2023), qui soulignent l'importance des rencontres en face à face pour favoriser l'instauration d'une relation de confiance avec les parents. Par ailleurs, plusieurs actrices scolaires considèrent la mise en place du « volet Parents » comme une véritable « porte d'entrée » vers une relation de confiance, notamment grâce aux échanges réguliers qu'il permet avec les familles (Directrice adjointe, territoire A).

Nos analyses révèlent également des moments spontanés propices à la communication. Par exemple, au service de garde scolaire, les parents doivent obligatoirement échanger avec une éducatrice avant de pouvoir repartir avec leur enfant, ce qui crée une occasion de dialogue. Un autre moment clé pour les échanges informels entre l'enseignante et les parents semble être la rencontre à la clôture, qui marque la frontière entre la cour extérieure de l'école et le trottoir, à la sortie des classes. Cette interaction est illustrée par l'extrait suivant :

« Parce que oui, pour la clôture, c'est un moment privilégié majeur pour avoir une belle... En tout cas, faire naître de la chaleur entre la famille et l'école. Et même ceux qui ont été [au service éducatif de garde], ils avaient des mises à

jour quotidiennes, chose qu'on peut difficilement faire dans nos classes [...] parce que les filles du service de garde ont tellement des moments privilégiés avec nos parents, c'est exceptionnel, elles ont le vif du sujet.» (Technicienne en service de garde, territoire C)

Des personnes clés dans l'école pour contribuer à la communication

Nos résultats mettent en lumière le rôle de différents membres du personnel scolaire dans la communication avec les familles, au-delà de la direction et du personnel enseignant. Par exemple, la secrétaire de l'école semble jouer un rôle d'intermédiaire en facilitant la communication école-familles tout en contribuant à l'accueil des parents, comme en témoignent les extraits suivants :

«[La secrétaire] va être capable de lâcher ces choses super importantes, puis elle va lire dans les yeux que le parent est inquiet. Elle va prendre le temps ou, si elle n'a pas la réponse, elle va dire : "Asseyez-vous, je vais aller chercher l'enseignante ou la direction." Puis là, elle vient te voir, puis elle te fait un petit résumé de ce qui se passe. Ça te donne un petit temps pour te préparer, puis tu vas chercher la personne, puis tu l'accueilles comme il faut.» (Agente première transition, territoire A)

«Fait que je pense qu'au niveau du secrétariat, au niveau de l'accueil qu'on leur fait, ça joue un gros rôle si l'accueil est chaleureux versus le "oh, mais tu es en retard, tu n'es pas supposé être en retard." » (Agente administrative en service de garde, territoire A)

Le rôle de la secrétaire d'école dans la communication avec les familles et le soutien à leur transition vers l'école est rarement souligné dans les écrits. Serait-il sous-estimé ?

Comme mentionné précédemment, certains milieux scolaires bénéficient du soutien d'une agente spécialisée dans la première transition, et dont le travail consiste à préparer et à accompagner l'entrée des enfants à l'école. Cet extrait en témoigne :

«Je suis agente de développement pour la première transition des enfants de 4-5 ans vers l'école. Donc, en collaboration avec nos partenaires de l'externe, nous suivons une démarche de collecte d'informations, de dépistage des enfants qui vont entrer pour pouvoir planifier l'accueil de ces enfants-là par la suite.» (Agente première transition, territoire A)

La mobilisation de ressources professionnelles pour soutenir la transition laisse entrevoir des solutions pérennes pour soutenir les familles dans cette période de changements. Cependant, le recours au « dépistage » dans le discours de cette agente soulève une question importante : l'entrée à l'école est encadrée par des normes qui ne sont peut-être pas toujours explicitées aux parents.

Des partenaires extrascolaires pour contribuer à la communication

Les actrices rencontrées soulignent l'importance du rôle des protagonistes des milieux communautaires dans le soutien à la communication école-familles lors de la transition vers la maternelle. Les extraits suivants illustrent comment ces partenaires contribuent à créer des ponts avec les familles :

« C'est le parent qui est dans ce [service de garde éducatif], par exemple, depuis 2, 3 ou 4 ans, qui a déjà un lien de confiance, c'est comme si on se rencontre avec [l'éducatrice] et un intervenant scolaire, il nous passe la poque⁴ un peu. Fait qu'il y a vraiment plein de belles choses qu'on peut faire pour passer le flambeau de la confiance » (Psycho-éducatrice, territoire A)

« C'est un organisme qui a une mission d'accueil des familles immigrantes [...] qui peut agir à titre de pivot, je dirais, entre les familles et les écoles, ou les familles et les [services éducatifs à l'enfance] [...]. Faire de la préparation scolaire avec les enfants avant l'entrée à l'école [...] ou même faire le lien vers la “maternelle 4 ans” pour venir inscrire certains enfants. » (Agente première transition, territoire A)

Il semble que ces différents partenaires, encore peu mis en lumière dans les écrits sur la communication école-familles, puissent contribuer, non seulement à la circulation de l'information entre le foyer familial et l'école, mais aussi au développement d'une relation de confiance avec le nouveau milieu scolaire.

⁴ Il s'agit d'une expression québécoise signifiant l'idée de transmettre la responsabilité.

Des pistes d'action et quelques points de vigilance

Dans ce chapitre, nos analyses ont montré que divers membres du personnel scolaire contribuent aux pratiques de communication déployées lors de la transition des enfants et de leur famille vers l'entrée à l'école. Elles mettent notamment en valeur la contribution de personnes souvent dans l'ombre, mais qui occupent des rôles stratégiques, comme les secrétaires d'écoles, qui sont fréquemment le premier visage rencontré par les familles à leur arrivée dans le milieu scolaire. Aussi, nos résultats éclairent d'une part, la contribution des partenaires de la communauté dans la communication école-familles. D'autre part, ils invitent aussi à la prudence, en rappelant le risque d'une déresponsabilisation de l'école, qui pourrait déléguer la responsabilité de la communication lors de la transition à certains de ses partenaires. Il serait donc pertinent de réfléchir à la place réelle accordée à la communauté dans la relation tripartite école-famille-communauté, d'autant plus que plusieurs écrits soulignent pour certains partenaires « la difficulté de se faire une place au sein de l'école » (Charette et al., 2023, p. 14).

Ce chapitre a également permis de faire ressortir des considérations spécifiques liées à la communication en contexte de transition vers l'école maternelle. Plusieurs actrices perçoivent cette transition comme un moment propice pour établir les bases d'une communication et d'une collaboration durables avec les parents (Poissant et al., 2021). Toutefois, elles signalent également des contraintes structurelles susceptibles d'entraver la construction de cette relation avec les parents dès l'entrée à la maternelle. Ces obstacles peuvent perdurer si l'école ne les prend pas en compte, comme c'est le cas, par exemple, avec les horaires de travail atypiques des parents, qui limitent leur disponibilité pour échanger avec l'équipe-école. De plus, l'expérience préalable de certaines familles avec les services éducatifs de garde ou avec des milieux scolaires d'autres sociétés façonne des attentes en matière de communication. Or, le milieu scolaire québécois ne semble pas toujours en mesure d'y répondre, ce qui peut entraîner des incompréhensions et des écarts de perception entre les familles et l'école.

Nos résultats mettent en évidence une mobilisation significative de plusieurs actrices de la communauté éducative, qui expriment leur volonté d'améliorer la communication avec les familles, particulièrement en période de transition. Toutefois, nous relevons un risque important : de nombreuses stratégies mises en place semblent reposer sur des initiatives individuelles, plutôt que sur une mobilisation collective intégrée à une approche institutionnelle pérenne et inclusive des diversités familiales et contextuelles.

Par ailleurs, certaines normes scolaires sont tellement intégrées dans les pratiques quotidiennes des actrices interrogées qu'il leur est parfois difficile de prendre du recul et de reconnaître que ces références peuvent être éloignées des repères de certains parents (Charette et al., 2024). Dans une perspective transformatrice des pratiques, le soutien à la communication avec les parents devrait s'inscrire dans une approche systémique, remettant en question certaines pratiques institutionnelles susceptibles d'entraver la communication et d'accentuer les inégalités pour des parents déjà désavantagés par une méconnaissance des structures, des attentes et des normes scolaires (Lazzari et al., 2020).

De plus, à l'instar d'autres travaux (Conus et Ogay, 2018 ; Graham-Clay, 2005), notre contribution rappelle la nécessité de développer les compétences en communication, non seulement du personnel enseignant, mais aussi des autres membres du personnel scolaire. Enfin, ce chapitre met en lumière la nécessité pour les membres du personnel scolaire et les institutions d'adopter un regard critique sur leurs pratiques de transition et de communication afin de garantir leur inclusivité pour toutes les familles, ainsi d'éviter d'accentuer les inégalités pour certaines d'entre elles. Il semble donc essentiel de poursuivre la réflexion à cet égard.

Références bibliographiques

- Auger, A. et Groleau, A. (2023). *Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2022. Rapport statistique. Tome 1 – Portrait des caractéristiques, de l'environnement et du parcours préscolaire des enfants de maternelle 5 ans pour le Québec et ses régions*. Institut de la statistique du Québec.
- Béland, M.-P. et Borri-Anadon, C. (2024). Relations (a)symétriques au sein de la communication école-familles immigrantes-communauté : quels enjeux pour la collaboration ? *Revue hybride de l'éducation*, 8(2), p. 1-23.
- Charette, J., Conus, X., Audet, G. et Morin, G. (2023). L'école et les enjeux de diversité : expériences d'élèves et de membres du personnel scolaire d'origine immigrante. *Éducation et Francophonie*, 51(2).
- Charette, J., Filion, M.-M. et Mathieu, M.-H. (10 avril 2024). *Collaboration école-familles en milieu pluriethnique et plurilingue : s'outiller pour soutenir les élèves et leurs familles* [communication orale], séries de conférences. Éditions Continuum.

- Conus, X. (2017). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ? Inégalités et tensions de rôles autour de la « normalisation » des pratiques parentales*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Fribourg]. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/306545>
- Conus, X. et Ogay, T. (2014). Les ethnothéories de l'éducation, quel accord entre parents migrants et enseignants ? *Revue internationale de l'éducation familiale*, 35, p. 95-123.
- Conus, X. et Ogay, T. (2018). Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 44, p. 45-65.
- Deshayes, R. (2023). L'entrée à l'école des enfants grandissant dans un contexte de vulnérabilité sociale sous l'angle de l'équité : un exemple de pratique permettant de faciliter les premiers pas à l'école et de favoriser la collaboration parents-école. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 13(2), p. 9-15.
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, M. A. et Tremblay, I. M. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La Recherche en éducation*, 9, p. 4-18.
- Duval, S., Lehrer, J., Pirard, F. et Housen, M. (2021). La pandémie, source de risques et d'opportunités pour la mise en place de pratiques de transitions collaboratives lors de l'entrée à l'école. *Revue internationale du CRIRES*, [en ligne], 5(1), <https://doi.org/10.51657/ric.v5i1.41066>
- Dockett, S. et Perry, B. (2021). Invisible transitions transitions to school following different paths. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(3), p. 224-235.
- Garrett, L. M. (2009). Parent-teacher communication what parents and teachers think and what school leaders need to know. *Journal of School Public Relations*, 30(1), p. 28-50.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: strategies for teachers. *School Community Journal*, 15(1), p. 117-129.
- Housen, M., Royen, E., Pirard, F. et Godechard, S. (2020). *Les Pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : études de cas*. Université de Liège, <https://orbi.uliege.be/handle/2268/252677>
- Jacques, M. et Deslandes, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école-famille. Dans C. Lacharité et G. Pronovost (dir.), *Comprendre la famille*, Presses de l'Université du Québec, p. 247-260.
- Lazzari, A., Balduzzi, L., Van Laere, K., Boudry, C., Rezek, M. et Prodger, A. (2020). Sustaining warm and inclusive transitions across the early years:

- insights from the START project. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), p. 43-57.
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F. et Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives*, 29(3), p. 145-167.
- Loi I-13.3 sur l'instruction publique. *LégisQuébec*, 4 mars 2025. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3>
- Lehrer, J. (2018). *Récits, métarécits et contrerécits des relations parent-intervenant pendant les transitions vers la maternelle en milieux marginalisés*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal], <https://archipel.uqam.ca/11665/>
- Margetts, K. (2002). Transition to school-complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), p. 103-114.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2024a). *Règles budgétaires de fonctionnement pour les années 2024-2025 à 2026-2027*. Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2024b). *Soutien au milieu scolaire 2024-2025 – intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2016). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*.
- Murray, E., McFarland-Piazza, L. et Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 185(7), p 1031-1052.
- Nwogbaga, D. M., Nwankwo, O. U. et Onwa, D. O. (2015). Avoiding school management conflicts and crisis through formal communication. *Journal of Education and Practice*, 6(4), p. 33-36.
- Ogay, T. et Cettou, L. (2014). Naissance de la relation familles-école : une perspective de communication interculturelle. Dans O. Meunier (dir.), *Cultures, éducation, identité. Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*. Éditions Artois Presses Université, p. 67-74.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Éditions Armand Colin.

- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. et Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: results of a national survey. *The Elementary School Journal*, 100(1), p. 71-86.
- Pirard, F., Crépin, F., Morgante, A. et Housen, M. (2015). *L'entrée à l'école maternelle, le vécu de familles en situation de précarité*. Petite enfance : socialisation et transitions, Villetaneuse, France. <https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-01260036v1>
- Poissant, J., Bénard, H. et Poulin, F. (2021). Que savons-nous des facteurs liés à l'implication des parents dans l'éducation préscolaire et des stratégies pour la favoriser ? *Revue des sciences de l'éducation*, 47(2), p. 1-26.
- Rimm-Kaufman, S. E. et Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: a theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), p. 491-511.
- Ruel, J., Bérubé, A., Moreau, A. C. et April, J. (2018). Pratiques déployées lors de la transition vers la maternelle des enfants vivant en milieu défavorisé. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 44, p. 109-129.
- Tracy, S. J. (2019). *Qualitative research methods: collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2^e éd.). Éditions John Wiley et Sons.
- Webb, G., Knight, B. A. et Busch, G. (2017). Children's transitions to school: 'so what about the parents' ? or 'so, what about the parents' ? *International Journal of Early Years Education*, 25(2), p. 204-217.
- Yanık Özger, B. (2023). Experiences of the disadvantaged children receiving family and school support in transition to preschool: 'Mom! Leave my backpack and turn back home!'. *Education*, 3-13, 51(2), p. 349-363.

Alexandre Sotirov

L'inclusion en Suisse romande : des parents à l'épreuve du travail en réseau

Résumé

En Suisse romande, la transition vers la scolarité obligatoire des enfants à besoins éducatifs particuliers est encadrée par un travail en réseau, réunissant parents et professionnelles. Théoriquement, cet espace collaboratif vise à définir avec précision les besoins de l'enfant et à déterminer les modalités de scolarisation les plus adaptées. Toutefois, une enquête menée pendant deux ans au sein de ces réseaux préscolaires révèle que, loin de se limiter à cet objectif officiel, ces espaces deviennent également des lieux où les compétences de mobilisation des parents sont scrutées minutieusement par les professionnelles, jusque dans leurs aspects les plus intimes.

Abstract

In French-speaking Switzerland, the transition to compulsory schooling for children with special educational needs is governed by a network of parents and professionals. In theory, this collaborative space aims to precisely define the child's needs and determine the most suitable schooling arrangements. However, a two year study conducted within these preschool networks reveals that, far from being limited to this official objective, these places also become arenas where parental mobilisation skills are scrutinised by professionals, down to their most intimate recesses.

Inclusion, transition et travail en réseau

Comme en témoignent les textes déclaratifs émis par les organes étatiques responsables des questions éducatives, ainsi que les informations disponibles sur les sites internet officiels des cantons, l'« ambition inclusive » (Ebersold, 2019, p. 32) s'est affirmée de manière continue dans le paysage scolaire suisse romand depuis plus de vingt ans. Conformément à la Déclaration de Salamanque (Unesco, 1994) et à la loi helvétique sur l'égalité pour les personnes handicapées (LHand, 2002), la scolarisation en milieu ordinaire des enfants identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers¹ (ci-après iBEP) serait théoriquement privilégiée. Cette intégration repose sur la mise en place, au cas par cas, de mesures de pédagogie spécialisée, dont l'intensité varie selon les besoins évalués. L'objectif principal est de réduire, autant que possible, la mise à l'écart de ces enfants des établissements scolaires ordinaires. D'un point de vue quantitatif, Laurent Bovey (2022) observe que, nonobstant certaines variations cantonales, ces politiques inclusives ont effectivement conduit à une baisse continue du « taux de séparation » depuis le début des années 2000 en Suisse romande. Cependant, malgré ces mesures consensuelles, des statistiques plus précises issues de France (Le Laidier, 2017 ; Zaffran, 2018) et de Suisse romande (Bovey et al., 2022 ; Sotirov, 2022) révèlent l'existence d'inégalités sociales dans l'accès à l'inclusion scolaire. Sans entrer dans une analyse approfondie ici, ces statistiques montrent que les enfants iBEP issus des classes populaires et/ou de nationalité étrangère sont davantage orientés vers des structures d'enseignement spécialisé que leurs pairs issus des classes moyennes et supérieures et/ou de nationalité française ou suisse. En d'autres termes, ces enfants bénéficieraient moins des politiques inclusives que les autres, et ce, dès le début de la scolarité obligatoire.

Devrions-nous en conclure que les besoins éducatifs particuliers identifiés chez les enfants issus des classes populaires et/ou d'origine étrangère sont systématiquement plus importants, justifiant ainsi leur orientation vers un établissement spécialisé ? D'un point de vue sociologique, cette explication

¹ Cette formulation permet de dissocier les catégories administrative et biologique des difficultés rencontrées et/ou posées par ces enfants. Ainsi, un enfant peut être administrativement identifié comme ayant des besoins éducatifs particuliers sans qu'un diagnostic précis ne puisse nécessairement justifier cette identification. L'absence de corrélation parfaite entre ces catégories est notamment analysée et défendue par Romuald Bodin (2018) dans ses travaux sur le handicap, ainsi que par Patrick Bonvin (2020), qui explore le *clash* entre les normes scolaires et les normes développementales dans son article.

nous paraît insatisfaisante. Les raisons de ces inégalités doivent être recherchées ailleurs. Notre recherche suggère que l'une de ces raisons réside dans la capacité des parents à remplir le rôle attendu par les professionnelles lors du travail en réseau qui les réunit l'année précédant l'entrée à l'école. Ce travail a pour mission principale d'organiser la scolarisation à venir. Mais quel est ce rôle et quelles en sont les qualités sociales distinctives ? Dans quelle mesure ces qualités sont-elles inégalement réparties en fonction de la position sociale des parents ? Au-delà de la question inclusive, dans quelle mesure les réseaux préscolaires participent-ils à évaluer les compétences parentales ? Ce chapitre vise à répondre à ces questions à partir des données recueillies lors d'une enquête menée dans deux cantons de Suisse romande, Genève et Vaud, portant sur la transition vers la scolarité obligatoire des enfants iBEP. Notre analyse se concentre sur la voix des professionnelles qui joue un rôle central dans l'évaluation implicite des qualités parentales. Nous interrogeons ainsi les relations entre parents et professionnelles en contexte de transition « verticale » telle que définie en introduction de cet ouvrage.

Dans les deux cantons suisses romands où s'est déroulée notre recherche, l'entrée en vigueur du concordat HarmoS (CDIP, 2007) en 2009 a abaissé l'âge du début de la scolarité obligatoire de 6 à 4 ans révolus, légitimant de facto le poids des exigences scolaires dès les premiers degrés (Clerc-Georgy et Kappeler, 2020). L'identification des iBEP avant la scolarité obligatoire modifie le processus de transition vers l'école, dans la mesure où elle initie une mise en réseau des parents et des professionnelles intervenant auprès de l'enfant. Conformément à l'objectif explicite de partage des expertises qui guide le travail en réseau (Tourte, 2011), les réseaux préscolaires ont pour vocation de trouver un consensus entre les différents protagonistes sur la définition des besoins de l'enfant et sur la modalité de scolarisation la plus adaptée. Ils peuvent ainsi être considérés comme un dispositif de transition destiné aux enfants iBEP. Les discussions au sein de ces réseaux débutent généralement à l'automne précédant l'entrée à l'école (octobre-novembre) et peuvent se prolonger jusqu'au début des vacances estivales. À notre connaissance, aucun texte prescriptif ne fixe les conventions de fonctionnement et d'organisation des réseaux préscolaires. Notre enquête montre que ces conventions se construisent au cas par cas, et le plus fréquemment de manière informelle et tacite. Toutefois, il existe une règle de droit à laquelle ces réseaux doivent se soumettre.

Conformément au principe de reconnaissance de leur expertise d'expérience, les textes légaux genevois (LIJBEP, 2010) et vaudois (LPS, 2015) stipulent

que la voix des parents doit être valorisée et qu'ils doivent être associés aux délibérations relatives aux modalités de scolarisation de leur enfant. Une telle règle est également soutenue par certains travaux scientifiques (par exemple, Kalubi et Angrand, 2020; Rullac, 2021). Toutefois, pour reprendre une distinction suggérée par Delphy (2008), il existe, en deçà de cette « règle officielle », une « réelle règle » qui prévaut dans les réseaux préscolaires. Selon cette logique implicite, ces réseaux deviennent pour les parents des espaces d'exposition de soi, où leurs qualités sociales sont scrutées et évaluées, notamment en lien avec leur capacité d'investissement dans la trajectoire de leur enfant². Avant d'analyser ces manières d'être, de faire et de dire, examinées par les professionnelles au sein des réseaux préscolaires, ainsi que l'inégale distribution de ces qualités selon la position sociale des parents, il convient d'apporter quelques précisions sur le déroulement de notre travail de terrain.

Déroulement de l'enquête

Notre travail de terrain s'est déroulé entre mai 2018 et mars 2020. Au cours de cette période, nous avons mené un suivi ethnographique de sept situations d'enfants iBEP en âge d'entrer à l'école, réparties comme suit : quatre durant l'année scolaire 2018-2019 et trois durant l'année scolaire 2019-2020, cette dernière ayant été écourtée par la pandémie. La majorité des données empiriques a été produite à partir de ces suivis ethnographiques. Les entretiens et les observations réalisés autour de ces situations constituent le corpus principal de notre matériau empirique. À ce socle s'ajoutent des entretiens ponctuels menés avec des parents et des professionnelles ainsi que des observations de rencontres de réseaux préscolaires périphériques, c'est-à-dire déconnectées des sept situations suivies sur le long terme. Nos principaux outils de production de données ont été l'entretien et l'observation participante et non participante. Au total, nous avons réalisé quarante-six entretiens avec trente professionnelles ainsi que trois pères et neuf mères.

² Selon cette autrice, la « règle officielle » est celle qui est affichée par les actrices et acteurs des mondes politique, universitaire ou scolaire. Ainsi, toute réalité qui s'en écarte serait interprétée comme une « non-application de la règle », c'est-à-dire un dysfonctionnement temporaire. Cependant, lorsque cette réalité devient la règle officielle et s'installe dans la durée, il convient alors de la concevoir comme une « réelle règle ». Cette distinction trouve une application directe dans notre contexte, au regard de la récurrence des observations mettant en évidence que les parents se sentent et sont effectivement jugés par les professionnelles intervenant dans les réseaux préscolaires.

Ces entretiens représentent environ soixante-deux heures d'enregistrement³. Les parents des enfants iBEP que nous avons rencontrés occupaient des positions sociales variées et disposaient de ressources économiques, sociales, culturelles et matérielles hétérogènes. Le tableau 1 illustre ces disparités à partir des informations recueillies lors de nos entretiens. Il est important de souligner que la variabilité des profils sociaux des parents d'enfants iBEP n'a pas résulté d'un choix délibéré de notre part. Elle découle plutôt d'un effet de terrain, dans la mesure où nous avons dû « faire avec » les parents auxquels nous avons accès.

Les professionnelles interrogées appartenaient à onze groupes professionnels distincts, exerçant auprès de l'enfant un travail éducatif (éducatrices de la petite enfance, etc.), thérapeutique (ergothérapeutes, etc.) ou médical (pédiatres, etc.). À cette série d'entretiens s'ajoutent neuf observations non participantes de réunions de réseau, représentant près de quinze heures d'observation. Ces moments visaient à accéder au « grain de l'activité » (Dodier et Baszanger, 1997, p. 61), c'est-à-dire aux multiples enjeux traversant les interactions entre les personnes présentes. Parmi ces enjeux, nous avons notamment analysé : la présentation de soi, les logiques d'argumentation, la répartition du temps de parole, les registres discursifs mobilisés. S'ajoutent enfin dix-sept demi-journées d'observation participante dans des structures de la petite enfance accueillant les enfants iBEP. Au total, ces moments d'observation cumulent environ soixante et onze heures, durant lesquelles nous avons consigné nos échanges avec les professionnelles sur place, nos discussions avec les parents lorsqu'ils déposaient ou récupéraient leur enfant et les informations contenues dans les carnets de transmission. L'enquête visait ainsi à comprendre le fonctionnement des réseaux préscolaires et à analyser les dynamiques qui s'y jouent pour les différents protagonistes, en s'appuyant sur une restitution de « l'espace des points de vue » (Bourdieu, 1993). Comme mentionné précédemment, en ne retenant ici que la voix des professionnelles, la suite de ce chapitre s'appuie uniquement sur une partie du corpus empirique produit. Les extraits choisis pour soutenir notre analyse ont été volontairement contrastés, dans un souci de faire émerger les inégalités entre les parents au sein des réseaux préscolaires.

³ Cet élément méthodologique met également en lumière un indice intéressant quant au pouvoir « quantitatif » des professionnelles. En effet, si les parents sont toujours en minorité (jamais plus de deux par réseau préscolaire), le nombre de professionnelles présentes peut aller, selon nos observations, jusqu'à onze.

Tableau 1 – Profils sociaux des parents d'enfants iBEP rencontrés au cours de l'enquête.

Pseudonymes	Configuration familiale	Situation sociale
Carolina	Mère célibataire	Diplômée dans le domaine de l'aide à la personne dans son pays d'origine (Portugal), elle est au moment de l'enquête sans emploi et suivie par les services sociaux du canton. Avec leur aide, elle cherchait une habitation adaptée à ses jumelles, toutes deux iBEP. Elle s'exprime difficilement en français avec un fort accent.
Agnès	Mère célibataire	N'ayant pas de diplôme, elle travaille habituellement comme femme de chambre dans les hôtels. De nationalité brésilienne, elle comprend mieux le français qu'elle ne le parle, mais parvient facilement à se faire comprendre. Lors de l'enquête, elle n'a pas d'emploi et occupe un studio avec son fils dans un immeuble vétuste.
Franco et Rebecca	Parents séparés	Les deux parents sont issus de l'immigration; du Congo pour le papa et du Brésil pour la maman. Franco travaille comme réceptionniste dans un centre hospitalier et Rebecca principalement au noir comme femme de ménage. L'enfant vit avec sa mère et sa grand-mère dans un studio du centre-ville.
Jean et Delphine	Parents vivant ensemble	Jean est de nationalité suisse et dirige une petite entreprise de peinture où il a débuté comme apprenti. Delphine est de nationalité brésilienne, mais habite en Suisse depuis six ans. Bien que diplômée en comptabilité, elle travaille comme intérimaire dans la restauration. Les parents occupent un appartement de taille modeste en périphérie du centre-ville.
Bogdan et Maria	Parents vivant ensemble	Les deux parents sont de nationalité serbe. Bogdan a fait ses études universitaires en Suisse et est parfaitement bilingue. Au moment de l'enquête, il occupe un poste de cadre intermédiaire dans une banque privée. Arrivée en Suisse plus récemment, Rebecca ne parle pas français et est femme au foyer.
Pierre et Natalia	Parents vivant ensemble	Pierre est suisse et travaille comme cadre dans une grande compagnie d'assurances. Martina est de nationalité slovaque. Elle a fait ses études universitaires à Paris durant lesquelles elle a rencontré Pierre et travaille dans les ressources humaines d'une banque publique.
Patrick et Rose	Parents vivant ensemble	Patrick et Rose sont originaires du Royaume-Uni et titulaires de diplômes universitaires. Ils sont en Suisse depuis plusieurs années et ont tous les deux des postes à responsabilité au sein d'organisations internationales.

Les qualités requises pour une « juste » collaboration

Les recherches en sciences sociales sont nombreuses à documenter les efforts déployés par les parents pour aligner leurs pratiques, leurs attitudes et leurs discours sur les attentes des professionnelles et professionnels. Cet ajustement vise à projeter l'image de parents «collaborants» (par exemple, Conus et Ogay, 2018; Dupont, 2021). Dans la suite de cette section, nous allons présenter deux qualités sociales majeures attendues par les professionnelles de la part des parents, les normes implicites qui y sont associées, et analyser en quoi la démonstration de ces qualités peut favoriser l'inclusion scolaire. Tout d'abord, selon les professionnelles interrogées, les parents devraient se montrer «demandeurs». Une psychologue du SEI⁴ l'exprime ainsi lors d'un entretien :

«Ces parents [Pierre et Natalia] sont vraiment hyper impliqués dans la prise en charge de leur fils. Ça se voit tout de suite. Vraiment, ils sont, ouais, très attentifs à ce qu'on fait avec leur enfant, à ce qu'eux peuvent faire, ils vont chercher des conseils, des pistes et tout. En fait, ils ont la bonne attitude, ils nous demandent plein de conseils.»

Une éducatrice de la petite enfance raconte à propos de Franco et Rebecca :

«Ils ne communiquent pas beaucoup, ils ne demandent rien. Tout leur va. J'ai essayé de faire un cahier de communication, mais quand j'ai vu qu'il n'était même pas ouvert, j'ai arrêté. Ils ne sont pas très impliqués, mais ils ne sont au moins pas procéduriers.»

Ces deux extraits, sélectionnés parmi d'autres, suggèrent deux éléments clés : d'une part, être identifiés comme «demandeurs» va de pair avec le fait d'être reconnus comme «investis» ou «impliqués», d'autre part, tous les parents ne sollicitent pas spontanément les professionnelles, ce qui peut influencer la manière dont ils sont perçus. En effet, oser adresser des demandes aux expertes et experts intervenant auprès de leur enfant suppose que les parents se sentent légitimes dans cette démarche. Or, comme le montrent différentes recherches (Périer, 2019; Vincent, 2001), ce sentiment de légitimité fait souvent défaut aux parents disposant de moindres ressources culturelles et sociales, à l'image

⁴ Le SEI (Service éducatif itinérant) est un service présent dans les cantons suisses romands, réunissant des psychologues et des éducatrices précoces spécialisées. Son objectif principal est d'accompagner les parents dans la prise en charge de leur enfant iBEP en intervenant majoritairement au domicile des familles. Ces prestations peuvent se poursuivre jusqu'en début de scolarité et parfois même durant les deux premières années d'école, selon la situation de l'enfant.

de Franco et Rebecca, cités dans le second extrait. La «tactique du silence» (Delay, 2011, p. 210) qu'ils adoptent peut être vue comme une stratégie de protection face à des interactions qu'ils ne maîtrisent pas. Toutefois, en pratique, cette posture les pénalise, car elle les fait passer pour des parents peu investis et peu intéressés (Payet, 2015). Il convient toutefois de souligner l'existence d'une juste mesure implicite dans les initiatives parentales visant à interpeller les professionnelles. Les parents qui demandent «trop» risquent, à l'inverse, d'être perçus comme «envahissants», ou encore comme des parents ne faisant pas suffisamment confiance aux professionnelles. C'est ce que nous confie une éducatrice de la petite enfance lors d'un entretien :

«Tous les parents que j'ai là en tête sont peu, peu, peu demandeurs. Mais c'est moi qui ai ça, c'est un hasard. J'ai d'autres collègues où c'est le contraire, ce sont des parents très accaparants. Il faut tout le temps écrire dans le petit carnet. Alors oui j'ai eu une petite fille comme ça, il y a 2-3 ans qui était plutôt IMC [infirmité motrice cérébrale] avec une maman italienne et puis comme je parle un peu italien une maman très sympa, mais très aussi soucieuse évidemment. Quand j'avais commencé, elle ne pouvait pas amener son enfant tous les jours alors je faisais un petit carnet et j'étais prise là-dedans, c'était un vrai journal et si un jour je n'écrivais pas, c'était : "Qu'est-ce qu'il se passe ? C'est un drame !" Donc, très accaparant. Mais j'ai réussi à faire en sorte quand même qu'on ait un bon lien de confiance et que ça se soit bien passé. Mais c'était, voilà, plutôt un peu envahissant.»

Dans les termes de la relation de service, les parents qui multiplient les sollicitations auprès des professionnelles risquent de s'extraire de la posture d'usagers pour s'imposer comme des clients ou des consommateurs. Ce comportement peut donner aux professionnelles l'impression d'«être à leur service», franchissant ainsi la frontière ténue, mais éminemment symbolique, entre service et servitude (Jeantet, 2003). De plus, en nous appuyant sur les propos de la psychologue du SEI cités plus haut, selon lesquels les parents mentionnés «demandent plein de conseils», nous pouvons formuler l'hypothèse suivante : au-delà de l'aspect quantitatif des demandes, c'est leur aspect qualitatif qui influence le jugement professionnel. En effet, chercher des recommandations tend à valoriser l'expertise professionnelle alors que demander des justifications, en revanche, peut être perçu comme une mise en doute de cette expertise. Quoi qu'il en soit, les parents d'enfants iBEP doivent, dès leur implication dans les réseaux préscolaires, s'adonner à un véritable exercice d'équilibriste afin de trouver «la juste place» (Delmas et Garcia, 2018, p. 11) que les professionnelles attendent qu'ils occupent.

Pour être perçus comme « collaborateurs », les parents doivent également se montrer « pro-actifs », c'est-à-dire prouver leur capacité à se projeter dans l'organisation du parcours de leur enfant. Une logopédiste explique à propos de Franco et Rebecca :

« Ils n'étaient pas pro-actifs donc pour collaborer avec eux, c'était très dur. Ils ne posaient pas de questions. Ça s'est débloqué quand les progrès sont devenus visibles pour eux. Et puis l'urgence de l'école aussi ! C'est après qu'ils ont bougé, mais jusque-là ils n'étaient vraiment pas investis. »

En contrepoint, une psychologue du SEI nous raconte :

« Ce sont des parents [Patrick et Rose] très pro-actifs, très impliqués qui ont mis en place vraiment un réseau béton. Aiguillés un peu par la pédiatre, mais c'est vraiment eux qui ont fait les démarches en s'informant vraiment sur le service. Moi je suis surprise par les compétences et les ressources de cette maman qui m'a énormément appris en fait dans mon suivi. C'était vraiment une alliée. »

La logopédiste déplore le manque de proactivité de Franco et Rebecca, qui rend leur collaboration difficile. Il a fallu « l'urgence de l'école » pour qu'ils « boug[ent] ». À l'inverse, la psychologue de SEI souligne les ressources et compétences de Rose, qu'elle reconnaît comme « une alliée », ainsi que tout ce que le couple a entrepris pour échafauder « un réseau béton ». Ces deux postures parentales traduisent des rapports au temps spécifiques. Dans la première situation, les parents s'adaptent à l'évolution des événements et réagissent à l'urgence de certaines échéances, comme l'imminence de l'entrée à l'école. Dans la seconde situation, les parents anticipent le déroulement des événements ainsi que les potentialités du développement de leur enfant. Néanmoins, il serait réducteur de considérer ces dispositions temporelles comme de simples traits psychologiques ; elles sont en réalité fortement connotées socialement. D'une part, ces dispositions sont étroitement liées aux conditions d'existence des individus. Les parents confrontés à la précarité professionnelle et sociale ont tendance à organiser leur vie familiale selon une logique de l'urgence, où le court terme prime sur la planification. La planification à long terme et l'anticipation, en revanche, sont des pratiques associées à « des conditions matérielles d'existence stables et sûres » (Millet et Thin, 2005, p. 160). D'autre part, ces dispositions sont favorisées par des trajectoires scolaires longues. Plus les parents ont bénéficié d'une scolarité étendue, plus ils sont familiers des outils de rationalisation du temps – par exemple, calendriers, montres, agendas – et parviennent à organiser de manière

systématique le quotidien familial (Henri-Panabière et al., 2019). Au regard des profils sociaux de Franco et Rebecca, d'un côté, et de Patrick et Rose, de l'autre, il devient plus évident que les premiers éprouvent davantage de difficultés à être « pro-actifs » que les seconds. En bref, que ce soit en matière de « demandes » ou de « proactivité », les parents d'enfants iBEP ne sont pas égaux face aux qualités sociales attendues par les professionnelles. Or, cette inégalité peut entraîner des répercussions directes sur la manière dont leurs enfants vont faire leurs premiers pas au sein de l'institution scolaire.

À l'heure où l'inclusion est non seulement la modalité de scolarisation privilégiée par les politiques cantonales, mais également celle qui est plébiscitée par tous les parents rencontrés, nous faisons d'ailleurs l'hypothèse que cette préférence pour l'inclusion est partagée par une majorité des parents d'enfants iBEP en âge d'entrer à l'école, dans la mesure où l'orientation vers l'enseignement spécialisé est souvent perçue comme une honte (Payet, 2017). Il semblerait que l'orientation d'un enfant iBEP ne puisse théoriquement reposer que sur une évaluation objective de la convergence entre ses besoins et les prestations offertes par les structures cantonales. Cependant, notre enquête met en évidence que l'appréciation portée par les professionnelles sur les qualités sociales des parents, bien qu'informelle, constitue un critère clé dans le processus d'orientation. Une éducatrice de la petite enfance l'exprime avec un franc-parler déconcertant :

« Mais qu'est-ce que tu veux ? C'est clair, quand tu as affaire à des parents du coin qui comprennent le système, qui connaissent le nom des rues, qui vont à gauche à droite, qui ont des revendications, tu peux leur proposer l'école ordinaire. Tu sais qu'il y a des garanties, ça facilite. »

Cet extrait met en lumière un phénomène déjà documenté, notamment par Chamboredon (1971) et Coutant (2012) : plus les parents parviennent à se montrer « collaborateurs » par rapport aux attentes des intervenantes et intervenants, plus ces derniers tendent à adoucir leurs jugements et leurs décisions à l'égard de l'enfant. Autrement dit, les parents qui offrent des « garanties éducatives » ont davantage de chances d'obtenir une orientation vers l'école ordinaire pour leur enfant. Dans notre contexte de recherche, ce phénomène peut s'expliquer par la connaissance fine qu'ont les professionnelles des conditions réelles de l'inclusion scolaire en Suisse romande. Elles savent bien que, pour que l'inclusion réussisse, les parents devront remplir activement le rôle que l'école attend d'eux. Si peu de voix s'opposent aux principes éthiques et moraux de l'inclusion, nombreuses sont celles qui dénoncent ses conditions pratiques de mise en œuvre. Ces critiques, venant majoritairement « du bas » et pouvant être

relayées par les syndicats enseignants (SPV-SSP-SUD, 2023) soulignent la lourdeur des tâches administratives, la gestion complexe de l'articulation entre les temps scolaires et thérapeutiques, la planification des interventions en classe, la nécessité d'assurer la transmission des informations entre les différentes professionnelles. L'inclusion d'un enfant iBEP à long terme semble ainsi conditionnée à l'investissement parental, notamment à leur capacité à alléger la charge de travail des enseignantes en assumant une partie de celui-ci. Pour que l'inclusion fonctionne, les parents doivent être en mesure d'exercer ce que Zaffran (2007) désigne comme « le métier de parent-intégrant » (p. 69), c'est-à-dire celui de parents consacrant une partie importante de leur temps à faire en sorte que leur enfant puisse se maintenir en école ordinaire. Ce « métier » consiste à garder l'enfant à domicile lorsque les aides à l'enseignante sont absentes, s'assurer que les prises en charge thérapeutiques n'empiètent pas sur le temps en classe et éventuellement d'effectuer les transports ou de veiller à une communication fluide entre les différentes professionnelles intervenant auprès de l'enfant. Dès lors, l'enjeu des réseaux préscolaires est d'anticiper l'échec de l'inclusion à partir d'une évaluation générale que les professionnelles font des capacités d'investissement des parents. Comme l'indiquent les différents extraits cités dans cette section, ce sont les parents socialement les mieux positionnés qui, en raison de leur disposition à démontrer les qualités attendues de parents « collaborateurs » offrant des « garanties », ont davantage de chance d'obtenir le droit à l'inclusion scolaire pour leur enfant, avec le soutien des professionnelles. Si cet enjeu est déjà porteur de conséquences lourdes, l'épreuve des réseaux préscolaires ne s'arrête pourtant pas là pour les parents.

La parentalité à l'épreuve des réseaux

Nos données révèlent que la participation aux réseaux préscolaires soulève une question plus large : celle de l'évaluation des compétences parentales. Aux yeux des professionnelles, il semble y avoir une superposition entre les figures de parents « collaborateurs »/« bons » parents et celles de parents « non-collaborants »/« mauvais » parents. Le critère central qui permet à cette distinction sociale de se doubler d'une distinction morale repose sur le « souci du bien-être de l'enfant ». C'est ce que nous explique une éducatrice précoce spécialisée :

« Mais parce que ce sont vraiment des parents [Bodgan et Maria] qui sont soucieux de leur enfant et de son bien-être. Ils veulent juste qu'il soit bien où qu'il aille. Donc forcément, avec cette donnée de départ, ça ne peut pas mal se passer. »

Le physiothérapeute intervenant auprès des jumelles de Carolina nous rapporte :

« Dans une autre situation, j'ai un enfant qui a une hypertrophie spinale donc qui ne bouge pas. Enfin, il bouge à peine les mains. Il a un *standing*, un verticalisateur, une aide à 100 %, il a une pièce où on peut le changer, l'infrastructure est déjà énorme. Mais la maman est pointilleuse, elle va me demander d'aller tous les quatre mois pour aller faire les réglages, pour aller voir, elle va dire à l'enseignante voilà s'il y a des choses qui ont changé, voilà si je suis malade, si elle est malade, elle va annoncer, elle va laisser un message à l'enseignante, il va vraiment y avoir un suivi. Du coup, ça [l'accueil à l'école ordinaire] peut se faire et c'est génial, ça se fait super bien ! Mais ce n'est pas un ennemi, c'est un allié (*rites*). Voilà, donc ça c'est le point principal dans le sens où c'est une maman qui se soucie du bien-être de son enfant. »

Les propos tenus par ces professionnelles témoignent de cette superposition des figures parentales, rendue possible par la perception d'une préoccupation pour le bien-être de l'enfant iBEP. Ce constat fait écho aux observations d'autres chercheuses et chercheurs dans le milieu scolaire (Conus, 2017 ; Darmon, 2001) et thérapeutique (Borelle, 2017). Ces travaux montrent que l'injonction à collaborer avec des expertes et experts intervenant auprès de l'enfant met à l'épreuve le rôle parental dans ses dimensions les plus intimes. Deux évolutions sociohistoriques majeures méritent d'être succinctement résumées afin de comprendre l'émergence d'un tel phénomène dans les réseaux préscolaires. D'une part, les parents ne sont plus seulement tenus d'assurer des conditions de vie non délétères à leur progéniture, ils sont désormais enjoins à tout mettre en œuvre pour lui permettre d'atteindre son potentiel de développement maximal (Garcia, 2011). À ce titre, Odier (2018) évoque un « gouvernement par le bien-être de l'enfant » (p. 322). Tout parent ne se conformant pas aux normes ambiguës de « bonne » éducation, édictées par les représentantes et représentants des classes sociales moyennes et supérieures, risque ainsi d'être rapidement catégorisé comme de « mauvais » parents (Schultheis et al., 2007). D'autre part, le rôle des parents dans la gestion du handicap de leur enfant a également changé. Autrefois, ils étaient souvent considérés comme facteurs déclencheurs des besoins spécifiques de leur enfant, et de ce fait, tenus pour responsables. Aujourd'hui, cette vision a évolué : les parents ne sont plus « coupables » du handicap, mais ils sont désormais responsabilisés quant à sa prise en charge. Ils doivent s'engager activement dans le suivi des besoins de leur enfant et limiter, autant que possible, les effets négatifs sur son parcours d'enfant « ordinaire »

(Béliard et al., 2019; Linder et al., 2019). Pour reprendre les termes de Carpentier (2001), la famille est ainsi passée du « modèle pathologique » au « modèle de compétence » (p. 81). Selon nous, ces deux évolutions, bien que distinctes, sont étroitement liées. Elles constituent les conditions de possibilité de la superposition entre la figure du « parent collaborant » et celle du « bon parent », telle qu'observée dans les réseaux préscolaires.

En examinant de plus près les discours professionnels portant sur les compétences parentales, nous constatons que, lorsque les parents ne répondent pas aux normes de « bonne » collaboration ou parentalité, une rhétorique psychologisante récurrente émerge. Cette rhétorique, qui s'adresse en premier lieu aux mères, tend à pathologiser leurs écarts par rapport aux normes attendues. Prenons l'exemple des jumelles de Carolina. Les professionnelles intervenant auprès de cette famille décrivent la mère comme ayant « des problèmes psychologiques », qui « dysfonctionne parfois », qui serait « un peu folle », qui entretiendrait une « relation fusionnelle » avec ses filles et qui serait « tellement à l'ouest qu'elle manque souvent les rendez-vous ». Pourtant, Carolina se trouve dans une situation d'« insécurité cumulative » selon la définition de Schwartz (2012 [1990]). Autrement dit, elle fait face à une « situation d'extrême tension sur le terrain des ressources » (p. 168). Malgré cela, le discours des professionnelles met davantage l'accent sur ses manquements personnels, dans une logique accusatoire, plutôt que sur une lecture solidaire de ses conditions d'existence. Ces dernières sont d'ailleurs euphémisées sous des termes tels que « complexes » ou « délicates ». Or, comme l'a montré Cardi (2007), cette rhétorique psychologisante est une composante centrale de la construction de la figure de la « mauvaise mère », à laquelle Carolina se trouve affiliée. Les professionnelles intervenant dans ce réseau vont même plus loin en évoquant, en l'absence de Carolina, une potentielle situation de « négligence », un véritable archétype de la figure parentale « repoussoir » (Giuliani, 2009). Toutefois, le neuropédiatre interviendra pour apaiser leurs soupçons, et aucun signalement ne sera finalement effectué. C'est précisément sur cette problématique du rôle des réseaux préscolaires dans le signalement des enfants en danger que nous concluons cette section.

Une pédiatre nous apprend lors d'un entretien :

« Donc voilà, moi je ne me faisais pas trop de soucis parce que on a un bon réseau, une bonne collaboration [entre les professionnelles], une bonne surveillance donc s'il y a une inquiétude pour cet enfant, on a tout de suite des alertes et on met en place ce qu'il faut. Si on a l'impression que ça débloque du côté des parents [Agnès], on fera le nécessaire. »

Cet extrait illustre, de façon exemplaire, le risque encouru par les parents dont les manières de faire et la présentation de soi ne répondent pas aux attentes des professionnelles. Ceux-ci ne sont pas seulement exposés à une stigmatisation en tant que « mauvais » parents au sein du réseau préscolaire, mais cette étiquette peut également se formaliser sous la forme d'« une identité de papier » (Dardy, 1991), notamment si un signalement est effectué aux autorités cantonales de protection de l'enfance. Autrement dit, le qualificatif de « mauvais » parent peut déborder l'espace-temps des réseaux préscolaires et se cristalliser en marqueur administratif de déviance. Ainsi, en plus d'opérer comme des dispositifs de transitions vers la scolarité obligatoire pour les enfants iBEP, les réseaux préscolaires apparaissent aussi comme des dispositifs de contrôle en périphérie des « entreprises de la morale familiale » (Darmon, 1999). Bien qu'ils ne disposent ni des prérogatives, ni des moyens de coercition attribués aux actrices et acteurs du travail social, ces réseaux fonctionnent néanmoins comme un maillage fin de surveillance des comportements parentaux et de leur adéquation aux normes dominantes de bientraitance de l'enfant⁵.

Pour une lucidité sociologique accrue

À la lecture de ces données et de leur analyse, nous comprenons que les parents d'enfants iBEP peuvent sortir de cette transition « verticale » vers l'école, soit renforcés, soit affaiblis, en fonction de leur degré de conformité aux normes de collaboration et de parentalité attendues par les professionnelles. Toutefois, il convient d'éviter un jugement hâtif sur une éventuelle volonté consciente des professionnelles de construire ce rapport asymétrique qui pénalise les parents disposant de moindres ressources matérielles et symboliques. Si ces professionnelles agissent ainsi dans les réseaux préscolaires, c'est, selon nous, principalement en raison : d'une part, des contraintes liées à leur métier, qui régissent leurs activités quotidiennes (par exemple, préserver le bien-être de l'enfant et être vigilantes face aux éventuels manquements parentaux) et d'autre part, des normes de la morale familiale inhérentes à leur position sociale, acquise soit par naissance, soit par une trajectoire ascendante vers les classes moyennes et supérieures. Ces normes impliquent notamment d'être disponible pour son enfant,

⁵ Cela ne signifie pas que les professionnelles seraient individuellement incapables de contextualiser et relativiser certaines situations familiales afin d'adopter un regard plus « compréhensif » sur les comportements parentaux. Néanmoins, à l'échelle des réseaux préscolaires, ces regards singuliers peuvent rapidement s'effacer face à l'élaboration d'une position collective. À moins que la professionnelle concernée n'occupe une position d'autorité, comme c'est le cas du neuropédiatre dans l'exemple de Carolina, dans le paragraphe précédent.

de manifester un intérêt visible pour les questions enfantines et de s'informer des procédures administratives et institutionnelles. Autrement dit, dans tous les cas observés, il ne s'agit pas d'une intention délibérée d'écraser certains parents ou d'adopter une position surplombante. Cela ne signifie pas pour autant qu'il faille considérer cette situation comme une fatalité ou exonérer totalement les professionnelles de toute responsabilité. En tenant compte de la diversité des conditions de travail, il nous semble essentiel de renforcer leur formation autour des inégalités sociales, des logiques de pouvoir et des violences symboliques qui s'installent insidieusement dans les interactions et les collaborations. En cela, il ne s'agirait pas tant de les culpabiliser, mais plutôt de les sensibiliser aux mécanismes implicites qui influencent leurs paroles et leurs actes. Comme l'explique Becker (1985), elles peuvent, en toute bonne foi, jouer le rôle d'«entrepren[euses] de morale», sans en avoir pleinement conscience. Prendre acte de ces dynamiques ne garantit pas qu'elles parviendront à éliminer complètement ces rapports de domination. En revanche, ne pas en être conscientes, c'est-à-dire ne pas être en mesure de déconstruire leur propre position, ni de comprendre d'où elles parlent et d'où elles agissent, revient à assurer la perpétuation de ces inégalités.

Références bibliographiques

- Becker, H. S. (1985). *Outsiders : études de sociologie de la déviance*. Métailié.
- Béliard, A., Eidelman, J.-S., Fansten, M., Mougel, S., Planche, M. et Vaumoron, S. (2019). Enfants agités, familles bouleversées. Enjeux et usages familiaux du diagnostic de TDA/H. *Sciences sociales et santé*, 37(1), p. 5-29. *L'Institution du handicap*. La Dispute.
- Bonvin, P. (2020). Entre école et développement psychologique : des normes inconciliables ? *Revue [petite] enfance*, 132, p. 21-31.
- Borelle, C. (2017). Le nouveau régime de responsabilité parentale dans l'autisme. *Sociologie du travail*, 59(2), [en ligne]. <https://journals.openedition.org/sdt/751>
- Bovey, L. (2022). *Aux marges de l'école inclusive. Une étude ethnographique des reconfigurations du rôle des enseignantes spécialisées et des carrières d'élèves dans les dispositifs de l'enseignement spécialisé vaudois*. [Thèse de doctorat, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:163152>
- Bovey, L., Bauer, S. et Bonvin, P. (2022). La surreprésentation des élèves de nationalité étrangère dans l'enseignement spécialisé vaudois : une analyse par les dispositifs scolaires et la région d'origine. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 44, p. 103-115.

- Cardi, C. (2007). La « mauvaise mère » : figure féminine du danger. *Mouvements*, 49(1), p. 27-37.
- Carpentier, N. (2001). Le long voyage des familles : la relation entre la psychiatrie et la famille au cours du xx^e siècle. *Sciences sociales et Santé*, 19(1), p. 79-106.
- Chamboredon, J.-C. (1971). La délinquance juvénile, essai de construction d'objet. *Revue française de sociologie*, 12(3), p. 335-377.
- Clerc-Georgy, A. et Kappeler, G. (2020). Tensions dans les premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone : vers une didactique des apprentissages fondamentaux. *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1-2), p. 75-90.
- Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire*. https://www.irdp.ch/data/secure/2228/document/concordat_harmos_2007.pdf
- Conus, X. (2017). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ?* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. <https://folia.unifr.ch/global/documents/306545>
- Conus, X. et Ogay, T. (2018). Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), p. 45-65.
- Coutant, I. (2012). L'origine est-elle discriminante dans la prise en charge de la déviance ? Une étude dans un service de psychiatrie pour adolescents. Dans D. Fassin (dir.), *Les Nouvelles Frontières de la société française*. Éditions La Découverte, p. 291-313.
- Dardy, C. (1991). *Identités de papier*. Lieu Commun.
- Darmon, M. (1999). Les « entreprises » de la morale familiale. *French Politics, Culture & Society*, 17(3/4), p. 1-19.
- Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés & Représentations*, 11(1), p. 515-538.
- Delay, C. (2011). *Les Classes populaires à l'école : la rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Presses universitaires de Rennes.
- Delmas, M. et Garcia, S. (2018). Le coût du diagnostic. L'impensé du travail des mères auprès des enfants « dys ». *Anthropologie et Santé. Revue internationale francophone d'anthropologie de la santé*, 17, [en ligne].
- Delphy, C. (2008). *Classer, dominer : qui sont les autres ?* La Fabrique.

- Dodier, N. et Baszanger, I. (1997). Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique. *Revue française de sociologie*, 38(1), p. 37-66.
- Dupont, H. (2021). *Déségrégation et accompagnement total. Sur la progressive fermeture des établissements spécialisés pour enfants handicapés*, Presses universitaires de Grenoble.
- Ebersold, S. (2019). La grammaire de l'accessibilité. *Éducation et sociétés*, 44(2), p. 29-47.
- Giuliani, F. (2009). Éduquer les parents ? Les pratiques de soutien à la parentalité auprès des familles socialement désqualifiées. *Revue française de pédagogie*, 168, p. 83-92.
- Henri-Panabière, G., Court, M., Bertrand, J., Bois, G. et Vanhée, O. (2019). La montre et le martinet. Structuration temporelle de la vie familiale et inégalités scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 226-227(1-2), p. 16-30.
- Jéantet, A. (2003). « À votre service ! » La relation de service comme rapport social. *Sociologie du travail*, 45(2), [en ligne]. <https://journals.openedition.org/sdt/31416>
- Kalubi, J.-C. et Angrand, R. (2020). Représentations du pouvoir communicationnel des parents : synthèse sur deux décennies d'analyse réflexive en partenariat. *Phronesis*, 9(3-4), p. 11-24.
- Le Laidier, S. (2017). Les enfants en situation de handicap. Parcours scolaires à l'école et au collège. *Éducation et formations*, 95, p. 33-58.
- Linder, A., Jammet, T. et Skuza, K., Accompagner des parents ou éduquer des cothérapeutes ? La parentalité à l'épreuve des troubles du spectre de l'autisme. *Revue française des affaires sociales*, 1, p. 75-90.
- Loi 151.3 du 13 décembre 2002 relative à l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand), Confédération suisse. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/667/fr>
- Loi du 1^{er} septembre 2015 sur la pédagogie spécialisée (LPS), Grand Conseil du canton de Vaud. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/LPS/LPS_417_31.pdf
- Loi du 19 décembre 2015 sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (LIJPEP), Grand Conseil de la République et du canton de Genève. <https://www.lexfind.ch/fe/fr/tol/31837/fr>
- Millet, M. et Thin, D. (2005). Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité. *Lien social et politiques*, 54, p. 153-162.
- Odier, L. (2018). *Métamorphoses de la figure parentale : analyse des discours de l'École des parents de Genève (1950-2010)*. Antipodes.

- Payet, J.-P. (2015). «Collaborer avec les parents». La symétrisation de la relation enseignants-parents à l'épreuve de la gestion des risques sociaux. Dans J.-P. Payet et A. Purenne (dir.), *Tous égaux ! Les institutions à l'ère de la symétrie*. Éditions L'Harmattan, p. 121-141.
- Payet, J.-P. (2017). Les inégalités sociales de participation face à l'orientation vers l'enseignement spécialisé. Dans L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci et J.-C. Kalubi (dir.), *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels de l'école*, Presses universitaires d'Ottawa, p. 3-18.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles : l'école face à la précarité familiale*, Presses universitaires de France.
- Rullac, S. (2021). Les expertises d'usage et usagère : quelles définitions pour quelle participation ? *Revue [petite] enfance*, 135, p. 28-36.
- Schultheis, F., Frauenfelder, A. et Delay, C. (2007). *Maltraitance : contribution à une sociologie de l'intolérable*, L'Harmattan.
- Schwartz, O. (2012 [1990]). *Le Monde privé des ouvriers* (3^e éd), Presses universitaires de France.
- SPV-SSP-SUD. (9 mars 2023). *Qu'en pense le terrain ? Résultats bruts de l'enquête SPV-SSP-SVMS relative à l'école à visée inclusive*. Consulté le 13 mars 2024. https://spv-vd.ch/docs/Resultats_Ecole_visee_inclusive_VF.pdf
- Sotirov, A. (2022). *Dans l'arène du partenariat. Enquête au sein des réseaux préscolaires lors de la transition vers la scolarité obligatoire d'enfants identifié-es comme ayant des besoins éducatifs particuliers*. [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5990>
- Tourte, T. (2011). Assistants de service social et travail en réseau. *Vie sociale*, 3(3), p. 119-132.
- Unesco (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : Accès et qualité, Salamanque, Espagne. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- Vincent, C. (2001). Social class and parental agency. *Journal of Education Policy*, 16(4), p. 347-364.
- Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés ?* La Découverte.
- Zaffran, J. (2018). Le gué et le pont. Propos sur l'inclusion scolaire. *Carnets rouges*, 18, p. 10-12.

Xavier Conus et Tania Ogay

**Transition vers l'école : regard de cadres
d'une administration scolaire sur la collaboration
entre les professionnelles de l'école
et du soutien à la parentalité**

Résumé

À partir des données d'une recherche ethnographique, ce chapitre explore la manière dont des cadres de l'institution scolaire appréhendent la collaboration et les rôles respectifs entre les professionnelles de l'école et des acteurs du soutien à la parentalité autour de la transition vers l'école. Si ces cadres prônent un renforcement de la collaboration et une évolution des pratiques du personnel enseignant dans ce sens, leur conception de cette collaboration mérite d'être interrogée. Nous l'analysons sous la forme d'une « re-délégation » d'un travail éducatif que l'école estime ne pas relever de sa responsabilité. Cette logique reflète une vision séquentielle et normative de la transition vers l'école, qui met la focale sur les pratiques éducatives parentales plutôt que sur les pratiques de transition elles-mêmes. En conséquence, les protagonistes du soutien à la parentalité se retrouvent assignés à un rôle subalterne, plutôt que reconnus comme de véritables partenaires de la transition.

Abstract

Based on data from an ethnographic study, this chapter explores how school administrators view collaboration and the respective roles of school and parenting support staff regarding the transition to school. While they call for greater collaboration and evolving teaching staff practices to this end, their conception of collaboration warrants scrutiny. We analyse it as a form of « re-delegation » of educational work that the school considers outside its responsibility. This logic reflects a sequential and normative view of the transition to school, focusing more on parental educational practices than on transition practices themselves. As a result, parenting support actors are assigned a subordinate role rather than being recognized as true partners in the transition process.

Introduction

À partir des données d'une recherche ethnographique sur la relation école-familles menée au sein de l'administration scolaire du canton de Fribourg en Suisse (Ogay et Conus, 2024), nous interrogeons ici la manière dont des cadres de l'institution perçoivent la collaboration et les rôles respectifs entre les professionnelles de l'école et des acteurs du soutien à la parentalité dans le contexte de la transition vers l'école. Les résultats des analyses sont croisés avec ceux d'une précédente recherche (Conus, 2023 ; 2024). Dans cette dernière, nous avons exploré, au sein du même canton et sur le même objet, les perceptions des responsables d'organismes du soutien à la parentalité de jeunes enfants.

En Suisse, l'âge obligatoire de scolarisation est aujourd'hui fixé à 4 ans. Au début des années 2000, il était encore à 6 ans dans la majorité des cantons. Cet avancement a été décidé en 2007, dans le cadre d'un accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire. Adoptée dans une perspective d'égalité des chances, cette mesure visait à allonger le temps d'adaptation de l'enfant au fonctionnement scolaire, et à permettre à l'école d'accompagner progressivement cette transition (CDIP, 2011). Si des harmonisations nationales existent, le fonctionnement fédéral suisse confère néanmoins à chaque canton la responsabilité de l'organisation scolaire. Dans le canton de Fribourg, l'école relève de la Direction de la formation et des affaires culturelles (DFAC), qui est l'employeur du personnel scolaire, depuis les cadres en charge du pilotage de l'institution au sein du canton jusqu'au personnel enseignant sur le terrain.

Le champ du soutien à la parentalité fonctionne différemment. Ce sont avant tout des organismes associatifs qui assurent ces prestations et emploient le personnel chargé de les mettre en œuvre. Ces organismes sont reconnus et subventionnés par les politiques publiques cantonales et/ou communales, selon le principe de subsidiarité qui structure le fonctionnement fédéral helvétique. En revanche, les instances étatiques jouent rarement un rôle direct dans la mise en œuvre des prestations de soutien à la parentalité. Le panel des organismes associatifs reflète la diversité des champs professionnels du soutien à la parentalité (Daly, 2013), incluant l'éducation, la pédagogie spécialisée, le travail social, la psychologie et la santé. Le soutien aux organismes et à leurs actions concerne dès lors plusieurs politiques, et donc plusieurs directions et services étatiques : les politiques de santé, portées, dans le contexte fribourgeois, par la Direction de la santé et des affaires sociales (DSAS) et son Service de la santé publique ; les politiques éducatives, familiales et de protection de l'enfance, également sous la responsabilité de la DSAS, mais gérées par son Service de l'enfance et de la jeunesse ; les politiques d'intégration, portées par la Direction de la justice, de la sécurité et du sport (DSJS), via son Bureau de l'intégration et de la prévention du racisme. Ces directions et services sont distincts de la direction étatique en charge de l'école.

L'implication d'une multiplicité de protagonistes et d'affiliations institutionnelles ne concerne pas uniquement le soutien à la parentalité, mais s'étend plus largement au champ de la petite enfance. Cette dispersion des acteurs et des responsabilités engendre des défis de coordination, ce qui a conduit les instances cantonales à initier l'élaboration d'un concept cantonal pour la petite enfance (0-8 ans). Ce concept a été rédigé par une plate-forme réunissant des représentantes et représentants des trois directions impliquées (DSAS, DSJS et DFAC), des organismes de terrain et du monde académique¹. À l'heure où nous écrivons ces lignes, ce concept se trouve dans la phase finale de consultation politique.

Transition vers l'école et mesures de soutien à la parentalité

Événement marquant dans le parcours de l'enfant, l'entrée à l'école constitue une période de transition, caractérisée par une rupture en termes d'environnements, de relations et de modes de fonctionnement (Curchod-Ruedi

¹ Dont le premier auteur de ce texte.

et Chessex-Viguet, 2012). Cependant, la tendance à penser cette transition avant tout sous l'angle de la rupture peut conduire à négliger sa dimension de continuité. En effet, ce processus s'inscrit dans une trajectoire plus large, où chaque enfant l'appréhende en fonction de son vécu antérieur (Dockett et Einarsdóttir, 2017). De plus, la perception de ce qui fait la continuité ou la discontinuité varie selon les enfants, notamment en fonction de leurs expériences préalables (Wilder-Lillvist, 2018). Dans une perspective écologique de la transition (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000), il existe un consensus sur l'importance d'atténuer l'effet de rupture en renforçant les continuités entre les différents contextes sociaux de l'enfant, principalement la famille et l'école. Cela se traduit par une attention marquée envers l'action des parents, ainsi qu'envers celle des professionnelles interagissant avec eux et avec l'enfant, durant la période préscolaire. Cet enjeu est d'autant plus central que la transition scolaire est aujourd'hui un axe clé des politiques d'égalité des chances (Morabito et al., 2013). Dans ce cadre, les mesures de soutien à la parentalité sont régulièrement mobilisées comme leviers d'échange avec les parents sur la manière d'accompagner l'entrée à l'école de leur enfant (Garcia, 2021).

Dans une précédente recherche, nous avons interrogé six responsables d'organismes de soutien à la parentalité du canton de Fribourg sur leur collaboration avec le personnel scolaire (Conus, 2023; 2024). Toutes soulignaient l'importance de la transition vers l'école dans l'action de leur organisme. Parallèlement, elles portaient un regard critique sur les possibilités de collaborations avec l'école, présentée comme un territoire difficile d'accès pour les acteurs du soutien à la parentalité. Les collaborations étaient perçues comme peu institutionnalisées, dépendantes d'initiatives et de contacts personnels, et fortement influencées par l'ouverture des professionnelles de l'école à la collaboration, avec l'évocation de différences interindividuelles marquées à ce propos.

Dans le discours de ces responsables, deux visions différentes émergeaient quant au rôle des protagonistes du soutien à la parentalité vis-à-vis de la transition vers l'école. D'un côté transparaissait un rôle de relais des attentes de l'école, consistant à adresser des conseils aux parents sur la meilleure façon de préparer leur enfant à l'entrée à l'école. Ce rôle de relais demeurerait généralement informel, avec peu de concertation entre les acteurs du soutien à la parentalité et l'école sur le contenu du message à transmettre aux parents. De l'autre côté émergeait un rôle de médiateur entre les parents et l'école, qui s'accompagnait d'un rejet de l'idée d'avoir à jouer un simple rôle prescriptif envers les parents et d'une volonté d'accompagner la transition des enfants

en facilitant l'intercompréhension entre les parents et l'école. L'objectif était que chacune et chacun puisse mieux appréhender les réalités et les besoins de l'autre. Toutefois, pour pouvoir jouer ce rôle, ces responsables soulignaient la nécessité de collaborations renforcées avec l'école, qu'ils expliquaient chercher à établir progressivement contact après contact, en faisant preuve d'agentivité et d'adaptabilité pour parvenir à pénétrer le territoire de l'école.

Une recherche donnant accès au regard de cadres de l'institution scolaire

Nous mobilisons ici des données issues d'une seconde recherche, soutenue par le Fonds national suisse, intitulée DÉCOLLE² (Ogay et Conus, 2024). Adoptant une démarche d'ethnographie critique de l'éducation (Carspecken, 1996), cette recherche vise à comprendre comment la relation école-familles est appréhendée au sein de l'administration scolaire fribourgeoise. Pour cela, l'attention est portée sur les pratiques et les conceptions des cadres qui dirigent l'institution, à savoir : les cadres supérieurs de la direction scolaire cantonale (les chefs de service et leurs adjointes et adjoints), les inspectrices et inspecteurs scolaires qui assurent la responsabilité hiérarchique des directions d'établissement et du personnel enseignant dans leur arrondissement scolaire et la gestion de dossiers transversaux, ainsi que les collaboratrices et collaborateurs rattachés à la direction cantonale. La collecte des données repose sur des entretiens individuels ou collectifs, l'observation de réunions internes à l'administration et de réunions incluant d'autres protagonistes, ainsi que l'analyse de documents internes et externes.

Ce chapitre s'appuie sur l'analyse d'entretiens individuels conduits avec les deux inspectrices responsables du dossier transversal de l'entrée à l'école, l'une relevant du service de l'école obligatoire francophone, l'autre du service de l'école obligatoire germanophone³. À ce titre, elles sont membres de la plate-forme chargée de l'élaboration d'un concept cantonal pour la petite enfance. L'analyse inclut également des données issues de l'observation de rencontres d'un groupe de travail sur la rentrée scolaire, réunissant ces deux inspectrices et des représentantes d'enseignantes de première année. L'objectif de ce chapitre est d'examiner les conceptions qui en émergent relativement

² DÉCOLLE : Décentrer l'institution scolaire pour faciliter la collaboration entre l'école et les familles ? Une recherche ethnographique au sein d'une administration scolaire cantonale (2019-2024).

³ Le canton de Fribourg est un canton bilingue.

aux rôles et à la collaboration entre les protagonistes de l'école et du soutien à la parentalité, dans le contexte de la transition vers l'école. Dans les résultats que nous présentons, nous faisons le choix de mettre l'accent sur les éléments communs ressortant des regards des deux inspectrices. Ce choix répond à deux considérations : préserver l'anonymat en évitant de rendre leurs propos directement identifiables et refléter le fait que leurs visions s'avèrent très majoritairement concordantes.

Des difficultés de transition associées à des manques éducatifs parentaux

Les inspectrices chargées du dossier de l'entrée à l'école révèlent que cette transition pose des difficultés marquées sur le terrain, rapportées par les enseignantes de première année. Ces préoccupations sont également exprimées par les représentantes d'enseignantes participant au groupe de travail. Le principal problème soulevé est qu'une partie des enfants arrive à l'école sans disposer de certaines compétences socio-comportementales attendues. Les enseignantes font état d'une importante péjoration à cet égard, se traduisant par une recrudescence des « difficultés de comportement » (I1⁴) ainsi que d'importants manques de « règles » (I1) et de « codes pour vivre en société » (I2).

Dans un contexte où l'âge d'entrée obligatoire à l'école a été avancé à 4 ans, une inspectrice interprète cette situation comme une forme de démission parentale. Elle suggère que certains parents délégueraient désormais à l'école le développement de ces compétences, dans une optique qui consisterait à dire « l'école a voulu nos enfants à 4 ans, eh bien débrouillez-vous avec » (I2). À l'inverse, le fait que les parents disposent d'une année de moins pour préparer leur enfant n'est pas évoqué.

Au-delà de cet élément, les inspectrices associent la péjoration perçue à une évolution des pratiques éducatives parentales, considérées comme trop permissives et insuffisamment adaptées aux besoins de l'enfant. Elles expliquent cette évolution par des facteurs sociétaux tels que l'augmentation de l'activité professionnelle parentale, ayant pour conséquence que « les parents qui travaillent beaucoup veulent faire plaisir aux enfants quand ils sont avec eux » (I1), ou une perte du soutien social et intergénérationnel,

⁴ I1 = première inspectrice ; I2 = deuxième inspectrice.

faisant qu'«on ne répond plus aux besoins primaires de l'enfant depuis sa naissance», par exemple en le laissant trop souvent devant les écrans (I2). Les inspectrices soulignent que ces constats reposent sur les observations des enseignantes sur le terrain. Toutefois, ce discours déficitaire sur les pratiques éducatives parentales ne cible aucune catégorie spécifique de parents. Il porte globalement sur une minorité de familles – estimée à environ 20 % (I2) – perçues comme ne remplissant pas pleinement leur rôle éducatif.

La nécessité de mesures de soutien à la parentalité en amont

Dans ces circonstances, les inspectrices considèrent que le déploiement de mesures de soutien à la parentalité en amont de l'entrée à l'école constitue un levier essentiel pour améliorer la situation et favoriser une transition harmonieuse. Bien que le problème ne concerne qu'une minorité des situations, elles estiment nécessaire de systématiser des dispositifs visant à conseiller et/ou former les parents sur leur rôle dans les premières années de vie de leur enfant. Ces dispositifs devraient inclure les compétences à développer en vue de son entrée à l'école. I2 souligne qu'elle ne «pense pas que ce soit inné [...] que tout le monde sache exactement comment agir avec un enfant» et qu'il serait bien qu'il existe une «forme d'obligation» pour que les parents rencontrent des professionnelles de la petite enfance, telles que les infirmières-puéricultrices⁵. Il suggère «qu'on rende ça obligatoire, vraiment, que les parents doivent suivre des cours, qu'ils sachent comment on éduque un enfant». Elle exprime également le souhait que les jeunes enfants puissent fréquenter des espaces où ils seraient en contact avec des pairs et des professionnelles de l'éducation, dans une optique de socialisation au fonctionnement en collectif, mais également aux règles et attentes associées à l'entrée à l'école.

Dans cette perspective, le soutien à la parentalité est envisagé comme un moyen compensatoire visant à garantir une préparation adéquate des enfants à leur entrée à l'école. Assurer cette préparation est perçu comme une responsabilité parentale. Les professionnelles du soutien à la parentalité sont, quant à elles, chargées de sensibiliser les parents qui n'auraient pas encore pris conscience des attentes qui leur sont adressées, tout en contribuant

⁵ En Suisse, ces professionnelles offrent des consultations parents-enfants individualisées et gratuites durant la période 0-4 ans.

directement au développement des compétences attendues chez les jeunes enfants. Cette vision du soutien à la parentalité comme un levier pour aider les parents à mieux préparer leurs enfants à leur entrée à l'école relativement à des normes attendues, a également émergé dans les échanges observés au sein du groupe de travail. Elle s'accompagne d'un corollaire : il est également attendu des professionnelles du soutien à la parentalité qu'elles assurent un rôle de détection précoce des situations problématiques, et qu'elles transmettent ces informations aux écoles.

Une insistance sur les limites du pouvoir d'agir de l'école

Ces attentes en faveur de mesures de soutien à la parentalité en amont reposent sur le sentiment que l'école, de son côté, joue son rôle, et atteint les limites de ce qu'elle peut faire. Les inspectrices soulignent que les enseignantes de première année cherchent à accompagner au mieux la transition vers l'école, en respectant le rythme de chaque élève. Cependant, elles insistent sur le fait que cette transition suppose, du côté de l'enfant, un socle minimal de compétences. Son absence compromettrait la réussite de la transition et limiterait les possibilités pour l'école de garantir l'égalité des chances. « On va les chercher où ils sont, mais pour ces enfants c'est tellement compliqué, on ne va pas pouvoir les amener au niveau de la majorité des élèves » (I2).

Face à cette situation, le pouvoir d'agir de l'école est perçu comme relativement limité. Certaines mesures d'accompagnement sont évoquées pour renforcer les capacités de l'école à accueillir la diversité de ses nouveaux élèves, comme l'octroi de ressources humaines supplémentaires (stagiaires, aides) pour soutenir les enseignantes durant les premières semaines de scolarité de leurs nouveaux élèves. Cependant, au-delà de ces ajustements, le sentiment est que la seule possibilité pour l'école de répondre au problème décrit est d'informer les parents, quelques mois avant la rentrée, des attentes scolaires, afin qu'ils préparent leur enfant en conséquence. Cette approche rencontre toutefois une limite majeure : l'école ne dispose pas de la légitimité pour imposer des exigences aux parents, même si les inspectrices le jugeaient nécessaire. « Nous ne pouvons pas obliger les parents à faire quelque chose pour que les enfants soient prêts » (I1). Ce constat renforce leur volonté que ces prescriptions aux parents soient assurées en amont, par des protagonistes jugés plus légitimes, à savoir les professionnelles du soutien à la parentalité.

Une collaboration circonscrite pour ajuster les regards à l'aune des attentes de l'école

Dans cette logique, une collaboration renforcée avec les protagonistes du soutien à la parentalité est souhaitée. L'objectif serait de s'accorder sur les compétences attendues de l'enfant à chaque âge, et notamment à son entrée à l'école. « Il faut que les professionnels s'assoient tous autour d'une table et définissent ce qu'est un enfant de sa naissance à ses huit ans » (I2). Ce projet apparaît néanmoins ambitieux, compte tenu des difficultés récurrentes à trouver un consensus sur ces questions. Par ailleurs, l'inspectrice qui souhaite renforcer la possibilité offerte aux jeunes enfants de fréquenter des espaces où côtoyer des pairs et des professionnelles de l'éducation souhaite que cette collaboration porte aussi sur les objectifs à y travailler en vue de l'entrée à l'école. « Si par exemple les enseignantes pouvaient dire [à ces professionnelles] ce qu'elles peuvent faire pour bien les préparer, ce serait un plus. Si elles pouvaient travailler ensemble, se voir une fois par an, pour définir les objectifs » (I1). Ce propos sous-entend une critique implicite des pratiques professionnelles au sein des structures accueillant les jeunes enfants, sans toutefois préciser en quoi celles-ci seraient insuffisantes.

Circonscrite à une logique de concertation et de coordination, cette collaboration envisagée vise principalement un ajustement unilatéral des visions, des discours et des pratiques à l'aune des normes scolaires quant aux compétences attendues de l'enfant à l'entrée en scolarité. Un regard critique est porté sur d'autres formes de collaborations souhaitées par les protagonistes du soutien à la parentalité, notamment l'attente que l'école relaie leurs offres auprès des parents. Une inspectrice exprime le souci de fixer des limites à ce sujet – « il y a tellement d'offres non institutionnalisées qu'on était des boîtes aux lettres de publicités, on a dit aux écoles : „ça, arrêtez” » (I2) – tout en proposant d'institutionnaliser une collaboration avec une association du canton afin d'éviter un reproche de fermeture adressé à l'école. « Parce qu'on ne va pas gagner cette légitimité si on continue, nous, de dire il y a tellement d'offres, on ne sait pas quoi dire aux écoles, et si à l'extérieur ils disent ils ferment leur porte » (I2). Les critères de sélection de cette association ne sont toutefois pas précisés.

Une collaboration qui ne va pas de soi et qu'il s'agit de davantage institutionnaliser

L'ajustement souhaité des attentes et des discours entre les protagonistes de l'école et ceux du soutien à la parentalité est décrit comme une tâche complexe, en raison de visions divergentes. « Le monde social et le monde de l'école sont deux mondes distincts » (I2). Selon I2, la collaboration est complexifiée par le fait que le préscolaire et le soutien à la parentalité, d'une part, et l'école, d'autre part, relèvent de directions institutionnelles distinctes. « C'est problématique parce que déjà, on n'a pas du tout le même regard ». En revanche, I1 porte un regard plus nuancé sur cet aspect. Elle reconnaît que cette séparation représente un défi en termes de concertation, mais y voit aussi une opportunité. Selon elle, le fait que les mesures pour la période 0-6 ans ne dépendent pas d'une seule direction permet de bénéficier de soutiens croisés.

Les deux inspectrices s'accordent sur un point : la collaboration souhaitée nécessite une institutionnalisation accrue des contacts entre les professionnelles des deux champs. Actuellement, ces contacts sont jugés insuffisants, car ils reposent essentiellement sur des initiatives personnelles – un constat déjà formulé par les responsables des organismes du soutien à la parentalité – et ils revêtent un caractère insuffisamment contraignant, notamment pour le personnel scolaire. « Ce serait important qu'on fasse des réunions où [les enseignantes] doivent quand même venir. Là, il y en avait... Parce qu'il y en avait qui n'avaient aucune idée de qui s'occupait de quoi » (I1).

À ce propos, les inspectrices attendent donc du concept cantonal pour la petite enfance en cours d'élaboration qu'il contribue à clarifier la place de ces collaborations dans les cahiers des charges des différents protagonistes concernés. « L'important est que les mandats des personnes sur le terrain soient ajustés pour ces liens » (I2). Au sein de l'école, elles voient ce concept comme un levier pour faire évoluer certaines pratiques. Notamment, elles souhaitent transformer la posture d'une minorité d'enseignantes jugées réticentes à s'intéresser à ce qui se passe avant l'entrée à l'école et à accepter que les collaborations avec les professionnelles y œuvrant fassent partie de leur métier. « Il y a aussi l'idée que ça ne me regarde pas, parce que c'est avant l'école, c'est la petite enfance, nous on est l'école obligatoire, on n'est pas la petite enfance » (I1).

Un besoin de légitimation externe et interne

Dans leur volonté d'améliorer la préparation des enfants à l'entrée à l'école, les inspectrices estiment que l'institution scolaire manque de pouvoir d'influence sur ce qui se passe en amont, dans le préscolaire. Elles regrettent ne pas avoir, par exemple, « la possibilité de dire que les communes doivent regarder qu'il y ait cette possibilité [d'espaces collectifs pour les jeunes enfants] et de soutien pour les parents pour préparer les enfants à leur vie scolaire » (I1).

Ce regret doit être replacé dans un contexte suisse, où les offres d'accueil des jeunes enfants – particulièrement lorsqu'elles ne sont pas directement liées à la conciliation travail-famille – sont faiblement développées et inégalement réparties. D'une manière plus générale, les inspectrices espèrent que l'adoption du concept cantonal pour la petite enfance leur donnera une légitimité accrue pour exprimer, en tant que cadres de l'institution scolaire, leurs attentes concernant ce qui se passe avant l'entrée à l'école et les autres protagonistes de la petite enfance.

Pour l'une des inspectrices, ce besoin de légitimation ne se limite pas à l'extérieur de l'école. Il concerne aussi l'interne, car elle a le sentiment que le dossier de l'entrée à l'école n'est pas une priorité pour certains collègues cadres. De son côté, la seconde inspectrice relativise cette perception : elle juge normal que ses collègues qui ne sont pas directement chargés de ce dossier y accordent moins d'intérêt. Toutefois, toutes deux perçoivent l'instauration d'un concept cantonal comme un levier potentiel pour mieux défendre ce dossier en interne, et ainsi obtenir des ressources pour développer les collaborations nécessaires. « J'attends la signature du concept pour mettre une borne et dire voilà, le concept maintenant est signé, et relancer mes collègues à ce sujet » (I2).

Discussion

Une prise en compte des défis du terrain qui interroge une collaboration faiblement institutionnalisée

En tant que responsables hiérarchiques supérieures du personnel enseignant et actrices clés de la gouvernance scolaire, les inspectrices responsables du dossier de l'entrée à l'école sont attentives à l'expression actuelle d'une

souffrance du personnel enseignant accueillant les enfants nouvellement scolarisés. Face à ce qui est perçu comme une augmentation de difficultés socio-comportementales chez les nouveaux élèves, elles sont soucieuses d’agir pour améliorer la situation, en collaboration avec leurs collègues de l’inspectorat et avec l’appui des cadres supérieurs. Cela se traduit notamment par des initiatives de soutien aux enseignantes telles que la mise à disposition de personnel supplémentaire durant les premières semaines d’école et une écoute attentive des difficultés du terrain. Cela les mène également à regretter, à l’image des responsables des organismes de soutien à la parentalité rencontrés dans notre précédente recherche, la faible institutionnalisation de la collaboration entre le personnel scolaire et les professionnelles du soutien à la parentalité.

Au-delà du constat exprimé d’un manque de culture partagée et d’habitudes de travailler ensemble, cette faible institutionnalisation des collaborations s’inscrit dans le contexte d’un système fribourgeois, et plus largement suisse (Schreyer et al., 2024), divisé – *split system* – dans lequel des services distincts ont la charge, d’un côté, de l’éducation et de l’accueil préscolaires, de l’autre, de la scolarité obligatoire. Or, cette segmentation entraîne une fragmentation des services, une discontinuité des processus éducatifs (Kaga et al., 2010), et des difficultés à aborder la petite enfance dans une approche globale (Van Laere et al., 2012), incluant pleinement la transition vers l’école.

Regrettée par les inspectrices scolaires et les responsables du soutien à la parentalité, cette faible institutionnalisation contribue à deux éléments : d’une part, au fait que les collaborations dépendent avant tout d’initiatives et de contacts personnels ; d’autre part, au fait qu’elles se trouvent conditionnées à l’ouverture et à la sensibilité du personnel scolaire, qui se retrouve dans une position de pouvoir dans la définition des modalités de collaboration (Moss, 2013). À l’intérieur de l’école, elle complique la possibilité d’amener à s’engager dans la collaboration les enseignantes qui jugent qu’elle ne fait pas partie de leur travail. Dans un contexte de tension entre la gouvernance du système et l’autonomie du terrain (Enthoven et al., 2015), le pouvoir du personnel scolaire de résister aux tentatives des cadres d’orienter les pratiques vers une collaboration accrue se trouve entretenu (Ogay et Conus, 2024). Enfin, cette faible institutionnalisation n’aide pas à penser la place des parents dans la collaboration. Celle-ci paraît oubliée, sous une forme d’évidence que la solution, face à des pratiques parentales jugées déficitaires (Boulanger et al., 2010), devrait venir uniquement de la collaboration entre professionnelles.

Les limites d'une collaboration pensée dans une logique de « re-délégation »

Un consensus se dessine entre les cadres de l'école et les responsables du soutien à la parentalité sur la nécessité d'institutionnaliser davantage leur collaboration. Mais les formes que cette collaboration devrait prendre restent à définir. La manière dont les inspectrices, mais aussi les enseignantes participant au groupe de travail, conçoivent cette collaboration, nous paraît s'inscrire dans un principe régulièrement constaté d'externalisation de la résolution de certaines difficultés rencontrées par l'école en direction de professionnelles tierces (Deshayes et al., 2018). De l'ordre de ce que l'on pourrait appeler une « re-délégation », il répond en l'occurrence à un sentiment des professionnelles scolaires rencontrées que l'école elle-même, se voit délégué un travail éducatif qui ne devrait pas être le sien, mais celui des parents.

Cette dynamique de « re-délégation » inscrit la relation entre les protagonistes de l'éducation des jeunes enfants et de l'école dans la modalité que Moss (2013) intitule *Readying for school*, où les professionnelles du soutien à la parentalité occupent un rôle subalterne. Celui-ci consiste à préparer l'enfant en s'assurant qu'il acquière les compétences et les dispositions jugées nécessaires à son entrée à l'école, que ce soit directement ou dans le cadre du soutien à la parentalité, en veillant à ce que les parents puissent remplir ce rôle (Fahrni et Ogay, 2022). Les systèmes divisés – dans lesquels les services en charge de la scolarité et du préscolaire sont distincts – tendent à renforcer cette vision subalterne d'une éducation du jeune enfant ayant pour rôle de le préparer à sa future scolarité (Vandenbroeck, 2020). Une telle modalité relationnelle place les protagonistes du soutien à la parentalité dans le rôle de relais des attentes de l'école, rôle effectivement revendiqué par une partie des responsables d'organismes rencontrés dans notre précédente recherche. Cette conception de la transition vers l'école repose sur une approche séquentielle et normative. Elle s'inscrit dans une logique de *school readiness*, où l'entrée en scolarité est envisagée comme une étape nécessitant l'acquisition préalable de compétences comportementales précises (Brown et Lan, 2015). Ainsi, plutôt que d'être perçue comme un processus évolutif, la transition vers l'école est pensée comme un passage nécessitant que les apprentissages fondamentaux de la période préscolaire soient finalisés, en particulier en matière de compétences socio-comportementales.

Dans ces circonstances, peu de place est laissée à l'idée que les protagonistes du soutien à la parentalité puissent jouer un rôle d'intermédiaire, favorisant

l'intercompréhension entre l'école et les parents. Pourtant, cette médiation est précisément le rôle revendiqué par une partie des responsables du soutien à la parentalité rencontrés dans notre précédente recherche. Bien que les inspectrices critiquent le manque d'intérêt de certaines enseignantes pour la collaboration avec les professionnelles de la petite enfance, elles ne remettent pas en question les attentes du monde scolaire à l'égard des enfants entrant à l'école. Le fait que l'avancement de l'âge d'entrée à l'école à 4 ans apparait n'avoir que peu modifié les attentes adressées à l'enfant et à ses parents (Ogay, 2017) n'est pas non plus interrogé. Le rôle attendu des professionnelles du soutien à la parentalité se limite ainsi à relayer ces attentes scolaires, sans que leur bien-fondé, ni leur caractère perçu comme universel ne soient questionnés. Ce regard contraste avec celui des responsables des organismes de soutien à la parentalité, qui critiquent davantage la normativité jugée parfois excessive des exigences scolaires envers les jeunes enfants.

Tout en reconnaissant l'importance d'entendre la souffrance des enseignantes de première année, il semble essentiel de questionner, dans le regard porté par les professionnelles de l'école rencontrées, une éventuelle manifestation d'une posture ethnocentrique. Entendue comme le fait de considérer ses normes et attentes comme universelles et seules légitimes, celle-ci caractérise régulièrement le fonctionnement de l'école dans ses relations avec les parents et le monde extérieur (Conus, 2017 ; Ogay, 2024). En renforçant la tendance à une attribution externe des difficultés rencontrées, cette posture tend à faire peser la responsabilité d'une transition vers l'école réussie sur les parents et les professionnelles chargées de les soutenir durant la période préscolaire, tout en détournant l'attention des efforts que l'école peut déployer pour faciliter la transition et accompagner activement chaque enfant dans ce processus (Petriwskyj, 2014).

Un regard ethnocentré renforce également l'idée que l'école aurait déjà atteint ses limites en termes d'adaptation. Cela risque d'empêcher de penser l'étendue des pratiques de transition que l'école et les enseignantes peuvent, avec des ressources et des formations adaptées, développer pour accompagner au mieux la diversité des élèves. Les recherches montrent, en effet, que les pratiques de transition mises en place au sein des écoles restent souvent limitées. Elles sont majoritairement organisées sur un temps court, concentré autour du moment de l'entrée à l'école, et mises en place de manière collective, avec une faible prise en compte des spécificités individuelles. Or, ces mêmes études soulignent l'importance de pratiques de transition plus adaptées, qui soient individualisées, flexibles, engageantes pour le personnel scolaire, coconstruites avec les enfants et leurs familles et pensées sur un

temps long (Housen et Pirard, 2021 ; Scalabrini, 2015). Encourager une collaboration plus étroite avec les professionnelles du soutien à la parentalité, en leur reconnaissant un rôle de médiation entre l'école et les parents, pourrait sans doute favoriser le développement de telles pratiques de transition.

Construire sur la volonté commune de collaborer et l'agentivité du terrain pour mieux accompagner la transition

Nous ne voudrions pas conclure ce chapitre sur une note pessimiste. D'abord, malgré les limites identifiées, nos résultats révèlent une volonté partagée, tant du côté des cadres de l'institution scolaire que des responsables d'organismes soutenant les parents, de renforcer la collaboration entre leurs domaines respectifs. L'objectif commun est d'accompagner au mieux la transition vers l'école pour que celle-ci soit positivement vécue par les enfants, les familles et les professionnelles impliquées. Cette volonté de collaboration constitue une base solide sur laquelle il semble possible de construire progressivement une vision accordée de la collaboration et des normes appelées à la guider. La volonté relevée de part et d'autre, de renforcer les occasions de se rencontrer, mais aussi de partager des formations conjointes, est certainement un levier à la possibilité d'une culture davantage partagée et de modalités relationnelles empreintes davantage de réciprocité entre professionnelles de l'école, du soutien à la parentalité et de la petite enfance. Contrairement à une approche centrée sur la seule préparation à l'entrée à l'école, une vision de la collaboration comme espace de rencontre remet en cause le principe d'une dominance de la culture, des normes et des attentes de l'école dans le travail à imaginer en commun (Moss, 2013). Elle amène les diverses professionnelles à œuvrer sur un pied d'égalité, dans une logique de coopération et de coconstruction de l'action, dont les modalités ne sont pas imposées unilatéralement par un seul des partenaires.

Un second élément d'optimisme réside dans l'agentivité dont font preuve de nombreuses professionnelles sur le terrain, malgré une collaboration encore faiblement institutionnalisée. D'un côté, notre enquête auprès des responsables du soutien à la parentalité a mis en lumière la créativité des professionnelles de ce champ. Lorsqu'elles cherchent à jouer un rôle de constructrices de « ponts » plutôt que de simples relais des attentes scolaires, elles font preuve d'ingéniosité pour instaurer des formes minimales de collaboration, y compris avec les protagonistes de l'école initialement peu enclins à s'y engager.

De l'autre, les cadres de l'école et les responsables du soutien à la parentalité soulignent que certaines enseignantes de première année sont non seulement ouvertes à la collaboration, mais qu'elles s'engagent fortement, et font preuve d'initiative dans ce sens. L'agentivité est un concept central dans les approches contemporaines du travail social. Nos résultats montrent qu'elle ne concerne pas uniquement les bénéficiaires de l'action – dans notre cas, les parents et les enfants – mais aussi les professionnelles elles-mêmes.

Dans les deux cas, la recherche met en évidence que l'agentivité joue un rôle clé dans l'émergence de changements significatifs pour les individus, tout en étant influencée par les dynamiques de l'environnement (Parsell et al., 2017). Dans l'idée de renforcer la collaboration entre l'école et le soutien à la parentalité de jeunes enfants afin d'accompagner au mieux la transition vers l'école pour l'ensemble des protagonistes impliqués (enfants, familles, professionnelles), il ne suffit donc pas de compter sur la seule agentivité des acteurs du terrain. En revanche, toute démarche visant à institutionnaliser davantage cette collaboration gagnera certainement à s'appuyer sur les nombreuses initiatives et pratiques déjà existantes, qui ont démontré leur pertinence sur le terrain. Par ailleurs, la conduite de recherches s'intéressant à ces dynamiques et impliquant directement les actrices et acteurs concernés dans leur mise en œuvre (Monceau et Soulière, 2017) contribuera à renforcer et structurer ces collaborations.

Dans tous les cas, renforcer la collaboration entre le personnel de l'école et les acteurs du soutien à la parentalité, afin d'assurer une transition vers l'école vécue positivement par les différents protagonistes, suppose le développement d'une culture commune autour du processus de transition. Une approche strictement séquentielle et normative de cette transition soulève des enjeux majeurs, non seulement en matière de collaboration entre les protagonistes de l'école et de la petite enfance, mais aussi en termes d'équité. En effet, une telle approche tend à évaluer les enfants à l'aune de normes appelées à s'appliquer indifféremment à toutes et tous, indépendamment de la diversité des trajectoires et des contextes. De même, elle place une responsabilité disproportionnée sur les parents, en les chargeant de préparer leurs enfants selon des standards uniformes, ignorant, là encore, la diversité de leurs réalités (Conus, 2017). Une approche empreinte d'équité passe par le fait de penser la transition vers l'école, ainsi que les collaborations à mettre en œuvre pour la soutenir, dans une perspective processuelle et interactionniste (Dockett et al., 2014). La transition doit être envisagée comme un processus complexe, influencé par une pluralité de facteurs en interaction, évoluant dans le temps et vécus de manière différenciée selon les individus et les contextes. Surtout, elle ne s'arrête pas avec l'entrée à l'école de l'enfant. Son déroulement et son

vécu par les protagonistes impliqués – enfants, parents, enseignants – tient autant aux pratiques de transition pensées et mises en place par l'école pour tenir compte de la diversité de ses élèves une fois ceux-ci scolarisés qu'aux expériences et apprentissages préalables de ces derniers. C'est donc dans une perspective de complémentarité des actions que vaut la peine d'être pensée la collaboration avec les protagonistes du soutien à la parentalité.

Références bibliographiques

- Boulanger, D., Larose, F. et Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents : les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles Pratiques sociales*, 23(1), p. 152-176.
- Brown, C. P. et Lan, Y. C. (2015). A qualitative metasynthesis comparing U.S. teachers' conceptions of school readiness prior to and after the implementation of NCLB. *Teaching and Teacher Education*, 45, p. 1-13.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research: a theoretical and practical guide*. Éditions Routledge.
- CDIP (2011). *Accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS)*, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Berne.
- Conus, X. (2024). Le soutien à la parentalité en Suisse : regards de responsables d'associations sur leur rôle vis-à-vis des parents et de l'école. Dans F. Pirard, M. Zogmal et P. Garnier (dir.), *Pratiques et politiques en petite enfance. Perspectives internationales*. Éditions Peter Lang, p. 105-126.
- Conus, X. (2023). Relais ou médiateur ? De la difficile résistance du soutien à la parentalité à l'instrumentalisation scolaire dans un canton suisse. *Enfances, Familles, Générations*, 43, [en ligne]. <http://journals.openedition.org/efg/16262>
- Conus, X. (2017). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ? Inégalités et tensions de rôles autour de la « normalisation » des pratiques parentales*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Fribourg].
- Curchod-Ruedi, D. et Chessex-Viguet, C. (2012). De la famille au cycle initial de la scolarité. Rupture ou transition ? Dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Les Transitions à l'école*. Presses de l'Université du Québec, p. 12-31.

- Daly, M. (2013). Parenting support policies in Europe. *Families, Relationships and Societies*, 2(2), p. 159-174.
- Deshayes, F., Payet, J.-P., Pelhate, J. et Rufin, D. (2018). Pour le bien de l'élève. La production du consentement parental dans l'entretien enseignants-parents en milieu défavorisé. *Éducation et Sociétés*, 41(1), p. 105-120.
- Dockett, S. et Einarsdóttir, J. (2017). Continuity and change as children start school. Dans N. Ballam, B. Perry et A. Garpelin (dir.), *Pedagogies of educational transitions. European and Antipodean research*. Éditions Springer, p. 133-150.
- Dockett, S., Petriwskyj, A. et Perry, B. (2014). Theorising transition: shifts and tensions. Dans B. Perry, S. Dockett et A. Petriwskyj (dir.), *Transitions to school. International research, policy and practice*. Éditions Springer, p. 1-18.
- Enthoven, S., Letor, C. et Dupriez, V. (2015). Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : un couple en tension. *Revue française de pédagogie*, 192(3), p. 95-108.
- Fahrni, L. et Ogay, T. (2022). Préparer l'entrée à l'école ? Analyse d'une pratique de transition œuvrant à la frontière entre l'école et les familles au sein d'un établissement scolaire du canton de Fribourg. *Recherches en éducation*, 46, [en ligne]. <http://journals.openedition.org/ree/10170>
- Garcia, R. (2021). *La Participation des parents : expérimenter la co-élaboration des savoirs à partir du dispositif de parentalité. Une recherche-action au cœur des Réseaux Parentalité*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris 8].
- Housen, M. et Pirard, F. (2021). Les pratiques transitionnelles lors de l'entrée à l'école « maternelle » : les bases d'une collaboration école-familles ? *La Revue française d'éducation comparée*, 20, p. 81-100.
- Kaga, Y., Bennett, J. et Moss, P. (2010). *Caring and learning together: a cross-national study of integration of early childhood care and education within education*. Unesco.
- Monceau, G. et Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ? *Éducation et socialisation*, 45, [en ligne]. <http://journals.openedition.org/edsol/2525>
- Morabito, C., Vandenbroeck, M. et Roose, R. (2013). The greatest of equalisers: a critical review of international organisations' views on early childhood care and education. *Journal of Social Policy*, 42(3), p. 451-467.

- Moss, P. (2013). The relationship between early childhood and compulsory education: a properly political question. Dans P. Moss (dir.), *Early childhood and compulsory education. Reconceptualising the relationship*. Éditions Routledge, p. 2-49.
- Ogay, T. (2024). Pour que la relation école-familles soit véritablement pensée comme une relation : une approche de communication interculturelle. Dans F. Gremion, L. Gremion, C. Monney et M.-P. Matthey (dir.), *Inclusion scolaire et inégalités : perspectives plurielles et bilan sur les défis*. Éditions HEP-BEJUNE, p. 187-207.
- Ogay, T. (2017). *Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école (recherche COREL)*. Rapport final à l'intention du Fonds national suisse de la recherche. Université de Fribourg.
- Ogay, T. et Conus, X. (2024). Développer la qualité de l'école, mais prudemment : le difficile exercice d'équilibrisme des cadres d'une administration scolaire. *L'Éducation en débats : analyse comparée*, 14(2), p. 234-252.
- Parsell, C., Eggins, E. et Marston, G. (2017). Human agency and social work research: a systematic search and synthesis of social work literature. *The British Journal of Social Work*, 47(1), p. 238-255.
- Petriwskyj, A. (2014). Critical theory and inclusive transitions to school. Dans B. Perry, S. Dockett et A. Petriwskyj (dir.), *Transitions to school. International research, policy and practice*, p. 201-215.
- Rimm-Kaufman, S. E. et Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: a theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), p. 491-511.
- Scalambrin, L. (2015). *L'Entrée à l'école à l'heure du partenariat. Une perspective sociologique des relations entre les familles et l'école en quartier populaire*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Fribourg].
- Schreyer, I., Oberhuemer, P. et Hostetter Schärer, J. (2024). Switzerland key contextual data. Dans *Early childhood workforce profiles across Europe. 33 country reports with key contextual data*, [en ligne]. http://www.seepro.eu/Seiten_English/Home_engl.htm
- Vandenbroeck, M. (2020). Early childhood care and education policies that make a difference. Dans R. Nieuwenhuis et W. Van Lancker (dir.), *The Palgrave handbook of family policy*. Éditions Palgrave Macmillan, p. 169-191.

- Van Laere, K., Peeters, J. et Vandenbroeck, M. (2012). The education and care divide: the role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), p. 527-541.
- Wilder, J. et Lillvist, A. (2018). Learning journey: a conceptual framework for analyzing children's learning in educational transitions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), p. 688-700.

Marie Housen et Florence Pirard

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

Résumé

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

Abstract

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

Introduction

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

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

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

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

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

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

Une dynamique identitaire en construction et en tension

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

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

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

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

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

Un contexte institutionnel divisé

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

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

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

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

Méthodologie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Stages en classe d'accueil : ressource ou contrainte ?

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

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

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

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

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

Collaboration interprofessionnelle : des initiatives porteuses

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

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

une approche différente, qu'elle qualifie de « globale », centrée sur l'accueil quotidien de l'enfant et de sa famille. Ces expériences ont non seulement renforcé sa compréhension des besoins spécifiques des jeunes enfants, mais aussi contribué à redéfinir son image du métier.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Références bibliographiques

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

- Housen, M. (2024), *Les pratiques de transition mises en place lors de l'entrée à l'école maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles : points de vue de professionnels et de parents*. [Thèse de doctorat, Université de Liège].
- Housen, M., Genette, C. et Pirard, F. (2024). Les pratiques de transition à l'entrée en école maternelle. Dans F. Pirard, M. Zogmal, P. Garnier (dir.), *Pratiques et politiques en petite enfance. Perspectives internationales*. Éditions Peter Lang, p. 33-53.
- Housen, M., Royen, E. et Pirard, F. (dir.) (2019). *Les Pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : état des lieux en FW-B*. Université de Liège.
- Housen, M., Royen, E., Pirard, F., Godechard, S., Wuidard, E. et Al Jammal, L. (2020). *Les Pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : études de cas*. Université de Liège.
- Kaga, Y., Bennett, J. et Moss, P. (2010). *Caring and learning together: a cross national-study on the integration of early childhood care and education within education*. Unesco.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'Entretien compréhensif*. Éditions Armand Colin.
- Lahire, B. (1998). *L'Homme pluriel, les ressorts de l'action*. Éditions Hachette.
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer* (2^e éd.). Éditions De Boeck.
- Maulini O. et Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini et C. Montandon (dir.), *Les Formes de l'éducation : variété et variations*. Éditions De Boeck, p. 147-168.
- Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., Rayna, S., Swadener, B. et Vandenbroeck, M. (2016). The organisation for economic cooperation and development's international early learning study: opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17 (3), p. 343-351.
- OCDE (2007). *Petite enfance, grands défis II. Éducation et structures d'accueil*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264035485-fr>
- OCDE (2017). *Starting strong V: transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Pérez, P. (2016). Enquête sur une polyactivité subie : le cas des intermittents du travail. *Nouvelle Revue de psychosociologie*, 22, p. 51-68.

- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherche en éducation*, 11, p. 39-54.
- Perez-Roux, T. (2014). Transitions professionnelles contraintes et remaniements identitaires : entre crise(s) et épreuves. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 43(4), p. 1-26.
- Pirard, F. (2016). L'accompagnement curriculaire : un *care* professionnel ? Dans S. Rayna et G. Brougère (dir.), *Le Care dans l'éducation préscolaire*. Éditions Peter Lang, p. 157-174.
- Pirard, F. (2019). Faire place à une approche globale de l'enfant. Dans *Voir l'école maternelle en grand!*, Fondation Roi-Baudoin, p. 41-54.
- Pirard, F., Sharmahd, N., Van Laere, K., Peleman, B., Reinertz, C. et Backers, J. (2024). *Belgium-ECEC Workforce Profile*. (Pamela Oberhuemer and Inge Schreyer). SEEPRO-R, State Institute of Early Childhood Research and Media Literacy. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/315978>
- Rayna, S. et Brougère, G. (2016). *Le « care » dans l'éducation préscolaire*. Éditions Peter Lang.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chavez, M. et Solis, J. (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. Dans G. Brougère et M. Vandenbroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Éditions Peter Lang, p. 103-138.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A. et Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education* 47(4), p. 508-526.
- Van Laere, K. (2017). *Conceptualisations of care and education in early childhood education and care*. [Thèse de doctorat, Université de Ghent].

**Catherine Bouve, Sophie Odena,
Carmen Sanchez, Anne-Lise Ulmann
et Pascale Garnier**

**Les modes d'accueil ponctuels, un écosystème
au cœur des transitions enfantines et familiales.
Une étude de cas multi-située**

Résumé

Créées en 1962, les haltes-garderies sont aujourd'hui régulièrement transformées en «multi-accueils» ou réinventées sous forme de garderies éphémères ou itinérantes. Conjuguant travail socio-éducatif et prévention primaire, leur présence sur un territoire représente un enjeu politique. Leurs temporalités spécifiques interrogent les transitions qui s'y jouent, tant en amont qu'en aval. Notre étude socio-ethnographique porte sur cinq établissements situés en région parisienne et en province, accueillant essentiellement des familles issues de milieux populaires et en situation de migration. Nous analysons les dynamiques évolutives des circulations des enfants entre le domicile et le mode d'accueil, entre la vie familiale et la vie en collectivité. Cette analyse met en lumière la manière dont ces transitions mettent à l'épreuve les valeurs et les normes professionnelles, et favorisent des processus d'hybridation des pratiques culturelles mutuelles. Enfin, nous examinons les (im)possibles transitions qu'un accueil ponctuel des enfants peut ouvrir pour les mères.

Abstract

Created in 1962, part time daycare centers are now regularly transformed into “multi-accueils” or reinvented as ephemeral or travelling childcare centers. Combining socio-educational and primary prevention work, their establishment in an area constitutes a significant political issue. Their specific temporalities question the transitions that take place there, both upstream and downstream. Our socio-ethnographic study focuses on five centers, in the Paris region and in the provinces, primarily welcoming families from working-class backgrounds and migrant situations. We analyze the changing dynamics of children’s movements between home and childcare, family life and community life. This approach highlights how these transitions challenge and put professional values and standards to the test while fostering processes of mutual cultural hybridization. Finally, we examine the (im)possible transitions that occasional childcare can create for mothers.

Introduction¹

Parmi l’offre d’accueil et d’éducation des jeunes enfants en France (Onape, 2023), ce chapitre se focalise sur des établissements qui ont la particularité de recevoir collectivement des enfants de 0 à 3 ans, voire jusqu’à 6 ans, à temps partiel : haltes-garderies (HG), haltes-jeux, garderies éphémères (GE), garderies itinérantes et multi-accueils (MA), ces dernières pouvant accueillir une majorité d’enfants à temps plein. Contrairement à d’autres formes d’accueil collectives telles que les crèches (Ulmann et al., 2024) ou les maisons d’assistantes maternelles (Bouve et al., 2024 ; Bouve et Garnier, 2024), ces modes d’accueil ponctuels (MAP) ont rarement fait l’objet de recherches spécifiques (Bigras et al., 2017 ; Villac et al., 2019). Plus souvent centrées sur l’accueil à temps plein ou atypique (Martin et al., 2005 ; Eydoux et Letablier, 2008 ; Mony et al., 2024), ces recherches répondent ainsi à un enjeu historique des politiques publiques, qui privilégient l’insertion professionnelle des parents, notamment des mères (Bouve, 2010).

¹ Ce chapitre a été rédigé à partir d’une étude financée par la Caisse nationale d’allocations familiales. Nous remercions ici les professionnelles des cinq terrains investigués, parents et enfants, partenaires et gestionnaires des établissements, qui ont participé à l’enquête de terrain.

Néanmoins, le récent projet d'un service public de la petite enfance (HCFEA, 2023) met en avant un autre objectif : la socialisation et le développement des jeunes enfants. En proposant un accueil collectif d'au moins deux à quatre demi-journées hebdomadaires pour tous les enfants, ce projet renouvelle l'intérêt porté à ces formes d'accueils dites « occasionnelles », ou « ponctuelles ». Il s'insère dans un discours politique qui vise à inscrire ces modes d'accueil dans une logique d'« investissement social » dès la petite enfance (ministère des Solidarités et de la Santé, 2018 ; Terra Nova, 2014, 2017), en ciblant en particulier les familles en situation de vulnérabilité (Bouve, 2019 ; Garnier, 2018 ; Neyrand, 2011). Une double pression s'exerce ainsi : d'une part sur les parents, sommés d'exercer pleinement leur rôle éducatif, de manière implicite ou explicite (Martin, 2014 ; Vandebroek, 2024) ; d'autre part, sur les professionnelles de la petite enfance, elles-mêmes « sous tensions » (Ulmann et Garnier, 2020), enjointes de (bien) préparer les enfants à s'adapter à l'école maternelle et à la vie en société. Il s'agit là d'un travail invisible (Ulmann, 2013), visant à agir sur les déterminismes sociaux, en compensant les supposées carences éducatives de certains milieux familiaux, et à favoriser la cohésion sociale (Eme et Fraisse, 2002). On assiste ainsi à un déplacement des attentes de « performance » et des pressions de résultats déjà observées pour l'école maternelle (Garnier et Brougère, 2017 ; Housen et al., 2024 ; Leroy, 2020), vers la petite enfance. Au regard de ces attentes, la temporalité particulière des MAP interroge la notion même d'un « préscolaire » qui fasse transition entre la vie familiale et l'entrée à l'école maternelle, obligatoire dès 3 ans en France. Dès lors, en quoi consistent les transitions au sein des MAP, du point de vue des professionnelles, des parents et des enfants ?

De nombreux travaux sur l'entrée en école maternelle montrent des formes de discontinuités vécues par les enfants lors du passage d'une institution à l'autre (Moss et Brannen, 1987 ; Kang et al., 2024 ; Sun et al., 2024) ainsi que des dispositifs mis en œuvre pour assurer une continuité éducative et émotionnelle entre les différents espaces de vie, telles que « les passerelles » (Péralès et al., 2021 ; Garnier, 2016). Ces transitions sont bien identifiées comme des périodes de vulnérabilité pour l'enfant et sa famille. Notre étude apporte un regard complémentaire en s'intéressant aux épreuves transitionnelles des familles et des enfants déjà en situation de vulnérabilité (Milcent, 2023), notamment celles ayant quitté ou rompu avec leur pays d'origine. Il s'agit ainsi d'une « double vulnérabilité », déjà repérée dans d'autres recherches sur l'école maternelle (Pirard et al., 2017 ; Ruel et al., 2018), et qui souligne l'intérêt d'instaurer des pratiques de transitions auprès de ces familles.

Après avoir préalablement présenté nos terrains et notre méthodologie, nous analyserons cette « sortie » du cercle familial et les rites qui l'accompagnent. Nous nous intéresserons en particulier aux transitions « fondatrices », notamment le moment de la « séparation » entre l'enfant et ses parents, afin d'en comprendre les enjeux et d'observer comment les professionnelles s'efforcent d'aménager cette étape. Dans un second temps, nous explorerons l'hybridation des répertoires de pratiques culturelles (Rogoff, 2010), entre familles et lieux d'accueil. Nous examinerons également dans quelle mesure les MAP peuvent faire la transition avec d'autres institutions locales. Enfin, nous soulignerons en quoi les MAP font transition pour les mères : ces temps d'accueil de leurs enfants leur donnent-ils l'opportunité de maintenir ou de préparer leur (ré)insertion professionnelle ?

Une enquête socio-ethnographique multi-située

Une enquête socio-ethnographique multi-située a été réalisée entre novembre 2022 et juin 2023. Cinq MAP contrastés ont été choisis en milieu urbain, notamment en Île-de-France et dans le sud de la France, répartis sur quatre départements : deux haltes-garderies (HGM : municipale ; HGA : associative), deux garderies éphémères (GE) et un multi-accueil (MA), anciennement halte-jeu. La diversité locale des MAP repose sur plusieurs variables : leur implantation territoriale, qui conditionne les partenariats, les caractéristiques de la population locale (taux de pauvreté, proportion de familles monoparentales, etc.), ainsi que la couverture de modes d'accueil existante selon les communes.

Trois des cinq terrains étudiés se situent dans des quartiers politiques de la ville caractérisés par une précarité et une offre d'accueil très déficitaire. Les deux autres bénéficient d'une plus grande mixité sociale. L'accueil des familles varie selon le type de gestionnaire (municipal, associatif, coopérative de l'économie sociale et solidaire), la capacité d'accueil (de douze à trente places), la temporalité (accueil quotidien ou hebdomadaire, annuel ou par cycles), la durée (nombre d'heures par semaine ou par mois), la composition des groupes d'enfants (par tranches d'âge ou âges mélangés), ainsi que les modalités de fonctionnement propres à chaque structure. Les possibilités de fréquentation diffèrent également selon les établissements : d'une à deux demi-journées hebdomadaires sur un trimestre ou un semestre pour les GE, jusqu'à cinq demi-journées hebdomadaires sur l'ensemble de l'année pour la HGM. Une des limites de cette étude tient à la sélection

exclusive de terrains urbains, qui ne permet pas de prendre en compte les problématiques spécifiques aux territoires ruraux, ni celles liées à l'offre d'accueil itinérante.

Dans chaque MAP, un travail d'observation socio-ethnographique a été engagé afin d'étudier le vécu des enfants, complété par des entretiens avec les professionnelles et des parents. Une première phase de recueil de données auprès des directions a permis de documenter les modalités de fonctionnement des établissements, leurs projets, le profil des familles accueillies et les caractéristiques des locaux. En parallèle, une analyse du contexte territorial a permis de rencontrer les gestionnaires et partenaires principaux, afin de situer la dynamique de chaque établissement et son ancrage dans le réseau local.

Après une phase d'observation générale, notre focale s'est resserrée sur quelques enfants, afin de suivre leurs activités et leurs interactions (avec les adultes) dès leur arrivée dans le lieu d'accueil jusqu'à leur départ. Selon les MAP et en accord avec leurs parents ainsi que les professionnelles, des photographies et des enregistrements vidéo ont été réalisés, parallèlement à la tenue d'un journal d'observation.

Des entretiens individuels ont été menés auprès de parents – principalement les mères, faute d'avoir pu rencontrer les pères – afin de recueillir des informations sur leur situation conjugale et familiale, leur parcours, leur insertion dans l'environnement local et leurs attentes concernant ce mode de garde. Pour certains parents, un second entretien réalisé à la fin du travail d'enquête a permis de faire le bilan de l'expérience vécue, tant pour leur enfant que pour eux-mêmes. Notons que le protocole initial, qui prévoyait systématiquement des entretiens en début et en fin de fréquentation du MAP, a dû être ajusté en raison de la diversité des profils familiaux : certaines mères parlaient peu ou ne maîtrisaient pas la langue française, tandis que d'autres, hébergées par le Samu social, ont été contraintes de quitter un hôtel social pour être relogées dans un autre plus éloigné, interrompant ainsi leur fréquentation du MAP.

Auprès des équipes, des entretiens individuels de type compréhensif (Kaufmann, 1996) ont été systématiquement réalisés pour mieux comprendre leurs parcours, leur travail auprès des enfants et au sein de l'équipe, ainsi que leurs relations avec les familles et leur choix de travailler dans ce type de structure. D'autres entretiens, individuels et/ou collectifs, ont été menés en fonction de la configuration des équipes et des disponibilités des professionnelles. L'accueil favorable des équipes et leur participation active à cette recherche témoignent sans doute de leur volonté de faire reconnaître les spécificités de leur travail.

L'analyse des résultats repose sur un croisement des données issues de nos observations et des entretiens menés auprès des mères et des professionnelles. Ce chapitre s'appuie principalement sur la mobilisation des données recueillies dans les haltes-garderies (HG) et le multi-accueil (MA); le cas des deux garderies éphémères présente des temporalités trop différentes pour être traité ici.

L'entrée en MAP : un moment fondateur

Le premier accueil en MAP, ainsi que le processus «de familiarisation» ou «d'adaptation» qui l'accompagne – selon les termes employés par les professionnelles – constitue une transition fondatrice, un passage qui est aussi un rite d'institution. «Sortir» de sa famille, se séparer temporairement de ses parents et de sa fratrie pour intégrer un collectif d'enfants et de professionnelles, ne serait-ce que pour quelques heures, représente un passage symbolique qui marque une rupture. Les professionnelles considèrent d'ailleurs cette étape comme une épreuve, tant pour les jeunes enfants que pour leurs familles. En effet, la séparation avec les parents génère régulièrement des tensions et de fortes émotions, pouvant aussi affecter les professionnelles elles-mêmes (Ulmann, 2012). Contenir les pleurs et les échappées, rassurer l'enfant et ses parents – essentiellement les mères – représente un défi quotidien. Le temps d'accueil plus court modifie considérablement la manière d'envisager cette séparation. Cette tâche est d'autant plus complexe dans les MAP que les enfants accueillis changent chaque demi-journée et que les professionnelles assurent des adaptations tout au long de l'année. Pour y parvenir, elles établissent une relation individualisée avec chaque enfant et sa mère, en prenant soin de connaître les routines familiales vis-à-vis de l'enfant. Les parents ne sont pas seulement invités à entrer dans le lieu d'accueil : ils y sont obligés. En effet, contrairement aux écoles maternelles, les enfants sont accompagnés et repris à l'intérieur même des locaux.

La «séparation» comme rituel : un apprentissage de normes relationnelles entre parents et enfants

Accueillir le parent apparaît, dès lors, comme une étape indispensable pour permettre l'accueil de l'enfant. Ce moment d'entre-deux – où l'enfant n'est plus tout à fait dans la sphère familiale, mais pas encore pleinement intégré au lieu d'accueil – mobilise pleinement les professionnelles, d'une

part, pour faciliter l'intégration de l'enfant dans ce nouvel espace social et, d'autre part, pour obtenir la coopération des parents afin de faciliter ce qu'elles nomment la « séparation ». L'accueil d'un enfant donne ainsi lieu à un script de la séparation, pensé par les professionnelles et transmis aux parents pour leur expliquer (voire leur rappeler) les règles d'une « bonne séparation ». Ces règles, considérées comme un principe fondateur d'une transition réussie, reposent essentiellement sur les habitudes éducatives des parents.

Nos observations montrent cependant que certains parents, pères comme mères, ne se conforment pas toujours à ce qui est appelé à devenir un rituel de séparation, conçu pour s'inscrire dans une routine sociale et émotionnelle (Wulf, 2003). Ainsi, il arrive qu'un parent parte sans dire « au revoir » à son enfant :

Un père et une mère s'apprêtent à partir après avoir pris un moment à observer leur fille jouer avec des jeux d'emboîtement, puis avec des petites voitures. Le père se dirige vers le couloir et s'apprête à quitter la HG. Sa compagne le rattrape par la manche et lui rappelle : « Tu sais bien qu'il ne faut pas partir comme ça, elles te l'ont déjà dit, il faut lui dire au revoir ! ». Il revient en adressant un petit signe de la main à sa fille « on y va, à tout à l'heure ». Sa compagne se rapproche de sa fille et l'embrasse. La petite fille ne se retourne pas et poursuit son jeu (Obs. HGA).

De fait, lorsqu'il ne fait pas sens dès le début pour les familles, ce rituel de la séparation interroge les professionnelles qui considèrent alors qu'elles se doivent de l'explicitier aux parents. Il leur paraît indispensable dans l'intérêt de l'enfant, même s'il peut déclencher ou conforter ses pleurs : « C'est quand même important qu'il voie le départ, qu'il entende le parent dire au revoir, je vais revenir tout à l'heure, etc. Mais que d'un coup, s'apercevoir qu'il n'est plus là, ça serait encore pire pour lui » (Focus équipe groupe bébés, HGM). Les professionnelles du MA ont souvent, quant à elles, des familles qui ne veulent ou n'arrivent pas à dire « au revoir » :

« Je ne sais pas si c'était la maman de F. qui voulait partir sans dire au revoir, ou la maman de M. Elle avait fait le coup, c'était une fois, du coup. Et elle dit : "C'est bon, je vais partir comme ça." Je ne sais pas qui lui avait dit : "Non, non, non, ce n'est pas comme ça." Je pense que tu lui as dit : "Non, il faut quand même lui dire au revoir" [en signalant une autre professionnelle]. Puis elle a dit qu'elle allait aux toilettes. Je lui ai dit en turc : "Vous allez vraiment aux toilettes ?" Elle me dit oui. J'ai dit d'accord. Trois heures aux toilettes... »

Je lui dis donc : « Tu sais, maman, c'est difficile pour elle de se séparer de toi. Alors je pense qu'elle est installée là-bas. » Je regarde et je dis : « Tu

sais, maman, elle est installée là-bas.” Et après, du coup, il est allé jouer.» (Professionnelle MA, Focus groupe)

L’insistance des professionnelles sur le rituel du « au revoir » s’inscrit dans une démarche plus large de « régulation de l’engagement mutuel » que se doivent parents et enfants. Ce rituel performe leur séparation effective, évitant ainsi deux écueils : d’une part, un « abîme fusionnel » qui maintiendrait une proximité excessive entre le parent et l’enfant, et d’autre part, une distance trop marquée qui signifierait un « désengagement » parental (Goffman, 2017). Somme toute, ces normes sociales de civilité visent à établir et à maintenir une « bonne distance » entre parents et enfants, les plaçant dans une dynamique d’indépendance sans pour autant les dissocier affectivement. Elles participent également d’une forme « d’éducation douce » adressée aux parents, pour penser/panser « la dramaturgie » de la séparation. Contrevenir à ce script de la séparation en ne disant pas explicitement « au revoir » à l’enfant, relève pour certaines professionnelles d’une difficulté éducative, liée soit à une carence de savoir sur la psychologie de l’enfant, soit à une difficulté personnelle à pouvoir se séparer. Ainsi, ce rite, omniprésent dans la plupart des modes d’accueil revêt une importance particulière pour ces professionnelles très investies, confrontées à des familles ne disposant pas toujours de ces codes.

C’est dans cette perspective que, au sein du multi-accueil (MA), les professionnelles et les accueillantes du lieu d’accueil enfant-parent (Laep)², pour la plupart également formatrices, réfléchissent depuis des années à ce qu’elles nomment « la séparation à la française ». Elles cherchent, par le dialogue et l’accompagnement des familles, à mieux comprendre et à intégrer d’autres manières de vivre cette séparation afin de favoriser une adaptation plus sereine. Comme l’explique la directrice :

« Ça veut dire faire connaissance. C’est important de faire connaissance. Je l’explique aussi lors de l’inscription. Et après, on voit le premier jour. Il y a des parents aussi qui peuvent partir vite parce que... Ils veulent faire des expériences. Ils se cachent. D’autres vont vite partir, d’autres vont vite arrêter. C’est ce qu’on dit. Vous avez envie de faire l’expérience de la séparation [...]. Du coup, j’anticipe un petit peu de dire bon là, vous voulez partir, c’est votre projet. De toute façon, on sait que si les parents ne sont pas là quand ils sont avec leurs enfants, ce n’est pas la peine de les garder à tout prix. » (Directrice, MA)

² Situé à l’entrée du MA, ce Laep assure l’accueil des familles, en coordination avec les professionnelles du MA, qui sont spécifiquement chargées des enfants en dehors de la présence des parents.

Ainsi, dans leur dialogue avec chaque famille, ces professionnelles ont choisi de placer les besoins de l'enfant au centre de la réflexion, tout en ajustant le « curseur » des pratiques à adopter en fonction des savoirs théoriques acquis en formation initiale.

Le « rite de séparation », manifestement très partagé dans tous les MAP, revêt donc plusieurs dimensions. D'abord, il a une fonction éducative à l'égard des parents, visant à modéliser les « bonnes pratiques éducatives » à respecter. Ensuite, il concerne l'enfant, afin de lui permettre de vivre cette transition le plus sereinement possible. Enfin, et bien que moins souvent évoqué, il touche aussi les professionnelles elles-mêmes, qui cherchent à s'assurer du bien-être et du comportement coopératif de l'enfant, une fois le parent parti. Ce rite de passage entre ces deux espaces sociaux – de la sphère familiale au lieu d'accueil – est ainsi tout autant utile aux parents et aux enfants qu'aux professionnelles.

L'adaptation-familiarisation : des protocoles négociés

Les transitions et leurs processus de « familiarisation » ou « d'adaptation » sont ainsi régulièrement organisés selon des scripts professionnels impliquant à la fois les enfants, les parents et les professionnelles. Dans les MAP, ce script, également présent en crèche, s'ajuste aux spécificités de la temporalité de la garde et des parents. Par exemple, au MA, deux professionnelles évoquent, lors d'une réunion d'équipe, leurs expériences récentes d'adaptation. L'enjeu était de négocier les horaires avec une mère qui souhaitait partir en raison d'un autobus à prendre : « Donc, je lui dis 10 h 30 ; après, elle me dit 11 h 30. J'ai dit : "Bah, 11 heures, avant 11 heures." Elle est venue à 11 h 10. Au moins, on essaye de s'y tenir ». Ce rite nécessite des ajustements constants, négociés avec les parents. Comme le souligne la directrice de ce MA : « Ce n'est pas la même chose avec chaque famille. Il y a des familles pour qui, on ne va pas dire de revenir au bout d'une heure, on va dire deux heures... C'est au cas par cas ». C'est que le rapport à l'heure et au temps n'est pas le même dans toutes les cultures. L'accueil de la famille, avec ses réalités et ses besoins, prend une place très importante dans les échanges entre les professionnelles et avec la direction. S'il s'agit de permettre aux parents d'appréhender l'espace institutionnellement et socialement pour gagner leur confiance, n'est-ce pas aussi pour les professionnels une manière indirecte d'aborder en équipe la complexité de leur travail, quand les repères sociaux et culturels des familles entrent en tension avec leurs propres conceptions éducatives ? On repère, en effet, que ces adaptations mettent à l'épreuve les professionnelles qui doivent

expérimenter de multiples manières pour apaiser les enfants. Par exemple, l'imposition du « doudou » (Blöss et Odena, 2005) y est bien moins présente et mobilisée qu'en crèche, cet objet transitionnel ne faisant pas partie des objets usuels de toutes les familles accueillies dans ces MAP.

M. (1 an au moment de l'adaptation) :

« [...] elle ne se laissait pas du tout aller. Parfois, elle avait vraiment besoin de dormir, et elle n'arrivait pas à se laisser aller. On a tout fait avec elle. On l'a emmaillotée. On l'a mise dans un grand tissu, comme un hamac. On en a deux, on les berce comme ça. On a tout essayé. C'était très long, très compliqué [...]. Dès qu'elle a commencé à marcher à quatre pattes, ça a été... [...]. Et puis, il y a le temps qui a fait qu'elle a pris des repères aussi [...]. Peut-être aussi le langage. » (Focus équipe groupe bébés, HGM)

Il n'est pas rare d'observer des adaptations qui se prolongent, le temps nécessaire à l'instauration d'un lien de confiance. Ainsi, lorsque Mme A. arrive à la HGA, elle s'installe sur les coussins pour allaiter son fils de deux ans, échanger avec d'autres parents et observer les enfants. Cette habitude, ce temps d'appropriation de l'espace par le parent, a duré plusieurs mois sans que les professionnelles n'interviennent pour écourter cette transition. Aucune pression n'est exercée pour que ces parents quittent le MAP.

On observe donc, dans les MAP, un usage étendu de ce rituel d'adaptation. S'il permet aux enfants d'être apaisés et aux professionnelles de s'assurer de leur bien-être une fois seuls, il révèle également des attentes implicites de leurs parents. Les professionnelles des MAP y sont particulièrement attentives, notamment lorsqu'elles acceptent la présence prolongée des parents auprès des enfants, au-delà du temps a priori imparti.

Les transitions : une hybridation des répertoires de pratiques culturelles

Pour les familles, et en particulier celles nouvellement arrivées en France, l'accueil en MAP constitue une occasion de découvrir et d'expérimenter des pratiques culturelles parfois très éloignées de celles dont elles ont l'habitude : « Il y a des activités, il y a des jouets ; en fait, il y a un monde pour les enfants » (mère de H., garçon, 33 mois, HGM). Les MAP représentent un milieu éducatif parfois inconnu des parents. Ils matérialisent une culture et une institution de la petite enfance, distinctes de la sphère familiale, où les adultes

ont droit de cité en tant que parents ou professionnelles. Une mère raconte qu'elle a acheté des jeux de dinette pour son fils après avoir découvert, à la HGM, qu'il aimait y jouer : « Chez nous il n'y a que des jouets de garçon » (mère de S., fratrie de quatre garçons). Comme en écho, une professionnelle évoque l'intérêt « d'offrir un autre modèle culturel qui fait une place au jeu » (psychologue, HGM).

Les MAP offrent ainsi des opportunités de transitions et d'hybridations culturelles, à mesure que les mères perçoivent ce qui est proposé à leur enfant et s'approprient progressivement ce qui est mis à sa portée. Leur présence in situ pendant la phase d'adaptation constitue le tout premier moment où elles prennent la mesure de cet univers particulier conçu « pour les enfants ». Ce processus peut être renforcé par le travail des professionnelles, qui documentent ces pratiques dans une forme plus succincte de la pratique documentaire (Galardini, 2014). Cela peut se traduire par des panneaux photographiques illustrant les jeux et les activités des enfants au cours de la semaine, ou par l'affichage de recettes, comme celle de la pâte à sel et de la gelée à manipuler, afin que les parents puissent les reproduire chez eux. Il ne s'agit pas tant d'injonctions à de « bonnes pratiques », mais plutôt de proposer une modélisation pédagogique plus diffuse, offrant aux familles la possibilité d'une appropriation culturelle à géométrie variable, articulée à d'autres modalités éducatives implicitement proposées par le MAP. Réciproquement, les professionnelles peuvent prendre en compte des pratiques culturelles familiales. Par exemple, au MA, les professionnelles ont expérimenté l'usage des poussettes pour favoriser l'endormissement des enfants et leur permettre de faire la sieste. À la HGM, cette attention portée à la dimension interculturelle de l'accueil est au cœur du travail quotidien de l'équipe, qui, depuis plusieurs années, collabore avec une association d'ethnopsychiatrie afin de mieux comprendre le sens des pratiques familiales :

« On se retrouve ici aussi, il ne faut pas se le cacher, avec des particularités interculturelles que l'on ne trouve pas ailleurs [...] par exemple, des petites ceintures avec les différents nœuds (autour du ventre de l'enfant), je pense que si les collègues de (nom de la crèche du quartier) accueillent un petit enfant avec ça, elles vont se dire, mais qu'est-ce que c'est, il faut l'enlever, ça va gêner l'enfant ! Non, non, non, il ne faut pas y toucher, il est relié, il est contacté ici, c'est pour pas aller là-haut. » (Psychologue, HGM)

De même, la familiarisation avec la langue française constitue aussi un enjeu dans cette première expérience de socialisation institutionnelle et culturelle des

jeunes enfants accueillis en MAP, d'autant plus que de nombreuses familles ne maîtrisent pas encore le français. Ainsi, à la HGM où vingt-cinq langues différentes sont représentées et où près de 89 % des familles sont « primo-arrivantes », la langue familiale est valorisée. Le bilinguisme des professionnelles peut également être mis à profit et encouragé. Au MA, par exemple, les professionnelles utilisent leurs compétences langagières, liées à leurs origines, pour accueillir les parents dans leur langue et instaurer un lien de confiance. Cela implique, pour la professionnelle de référence, d'alterner entre deux langues, voire d'apprendre quelques mots dans la langue de l'enfant afin de faciliter son intégration.

Dans cette dynamique de transition langagière et culturelle, les enfants s'approprient progressivement de nouveaux codes et de nouvelles connaissances, naviguant entre l'espace familial et l'espace institutionnel. Ce processus de transition est à double sens et présente un double enjeu : pour l'enfant, il s'agit d'intégrer à la fois les pratiques culturelles familiales et celles de la société d'accueil, notamment à travers l'apprentissage du français ; pour les professionnelles, il s'agit de comprendre les codes, les pratiques éducatives et les logiques familiales des parents, sans les hiérarchiser. Ce souci des dimensions interculturelles de l'accueil des familles s'inscrit plus largement dans une norme de réflexivité des pratiques professionnelles (Rist, 2021). Cette pratique de l'hospitalité est bien perçue par les mères : « On sent comme si la garderie c'est chez nous (...) et ils nous mettent à l'aise » (mère de S., HGM), témoigne l'une d'elles. L'histoire des parents – qui porte régulièrement un parcours migratoire éprouvant et, dans tous les cas, une histoire singulière – n'est pas laissée à la porte du MAP. C'est, finalement, un travail que les professionnelles caractérisent comme « plus humain », « plus à l'écoute », mené « au cas par cas » et « empathique » auprès des parents, en regard du travail ordinaire en crèche : « La barrière (...) on essaie (...) de la lever » (AP, HGM). Dans leurs propos, on repère ainsi la construction d'une identité professionnelle qui se construit en opposition à une certaine figure, réelle ou imaginaire, de la crèche collective, perçue comme moins propice à ce « travail de dentelle » avec les familles.

Les transitions externes : un travail en réseau dans l'espace local

Paradoxalement, si les MAP peuvent représenter un espace protégé de l'extérieur, une sorte de « bulle » ou une parenthèse dans la vie quotidienne des familles, ils restent néanmoins fortement reliés à un réseau d'acteurs,

d'institutions et d'organisations locales avec lequel les équipes collaborent étroitement. Tout un volet de leur activité repose sur un travail partenarial avec des associations et des institutions vers lesquelles les parents peuvent être orientés et accompagnés. L'ancienneté des MAP dans un quartier renforce cet ancrage territorial.

À la HGM, par exemple, la directrice mobilise ses multiples interlocuteurs pour aider les parents non francophones dans leurs démarches administratives : inscription à l'école maternelle, orientation vers une association d'ethno-psychiatrie, accès à un lieu d'accueil enfant-parent, etc. À la HGA, le partenariat local avec le Centre d'action médico-sociale précoce (Camsp), la Protection maternelle et infantile (PMI) et les crèches est très présent. Le MA, en partenariat interne avec le Laep (dans les mêmes locaux), est aussi un « lieu de vie » pour les parents et les enfants, perçu comme un « lieu de ressources ». « Je sais que je peux venir avec mon tas d'inquiétudes, et elles vont m'aider à prendre les RDV, à contacter la PMI, voir un tel... C'est les tatas (*rire*) » (mère de T., 34 mois, MA). Ce rôle d'accueil des parents est dévolu aux accueillantes au Laep, permettant ainsi aux autres professionnelles de se concentrer sur les enfants. Cette organisation favorise la transition entre la prise en charge de l'enfant sur les temps d'accueil et sa prise en charge par d'autres partenaires.

Si les MAP se situent à l'intersection entre la famille et l'institution scolaire – et parfois entre la famille et la crèche – ils jouent également un rôle de relais avec le territoire et ses différentes institutions. Ainsi, avec l'équipe de la HGA, lorsqu'une difficulté de l'enfant, un retard de développement ou un handicap sont repérés, plusieurs acteurs se mobilisent conjointement – le Laep, la PMI, le Camsp, une équipe de soins spécialisés autour des interactions précoces – afin de mettre en place un dispositif d'accompagnement de la famille et faciliter le passage d'un lieu à l'autre. Les professionnelles sont particulièrement vigilantes à mener à bien ce travail, cherchant à anticiper et à préparer chaque transition pour éviter aux enfants et à leurs familles des ruptures brutales ou des situations éprouvantes.

Contrairement à l'école maternelle, caractérisée par une tension entre scolariser et prendre soin (Brogère, 2015), la sortie du MAP ne repose pas sur des injonctions spécifiques faites à l'enfant, comme par exemple, l'acquisition de la propreté. En revanche, les professionnelles veillent à créer des passerelles avec les écoles maternelles du quartier. Ainsi, la HGM collabore avec deux écoles pour permettre aux enfants d'être accueillis en toute petite section le matin, puis en HG l'après-midi. Cette organisation assure une continuité

dans l'expérience de vie des enfants, mais demande aux mères une grande disponibilité et un emploi du temps flexible pour accompagner ces trajets. Les mères interrogées constatent des « progrès » chez leurs enfants, notamment dans leur capacité à se séparer, à interagir avec d'autres et à développer leur langage.

Les MAP : un possible espace-temps de transition pour les mères ?

Pour les mères, le MAP représente aussi un temps de transition entre la vie à la maison et une socialisation avec d'autres parents ou professionnelles. Ces accueils, avec leurs temps limités et les nombreux allers-retours entre le MAP, le domicile et d'autres institutions fréquentées par la fratrie, permettent-ils réellement aux mères de préparer une reprise d'activité ou une insertion professionnelle (Garnier et al., 2024) ? Si la fréquentation d'un MAP peut être initiée par l'orientation d'une professionnelle ou d'un professionnel médico-social, elle résulte régulièrement d'un manque de place en crèche à temps plein plutôt que d'un choix délibéré. Le plus souvent, les familles ne correspondent pas aux critères des modes de garde classiques, soit la norme de la famille biactive ou, si elles le sont, sont dans l'incapacité de fournir les justificatifs (car un certain nombre en situation de travail non déclaré), ce qui les exclut de ces dispositifs d'accueil.

Par ailleurs, le déficit de places en crèche dans les quartiers investigués oblige certaines mères à suspendre ou réduire leur activité professionnelle. Le temps d'accueil en MAP est trop court pour articuler emploi et temps de trajet. Ce temps leur permet au mieux d'effectuer des tâches quotidiennes : courses, ménage, démarches administratives, soins aux autres enfants ou encore participation à des cours d'alphabétisation. Ce temps est ainsi consacré à un « travail de subsistance » (Collectif Rosa Bonheur, 2019), se déclinant très rarement en « temps pour soi » réservé à des fins d'épanouissement personnel (Masclet, 2018). La sortie du MAP et l'entrée à temps plein de l'enfant en maternelle, voire en crèche, ouvrent bien davantage la possibilité de réaliser un projet de formation ou de (re)prendre une activité professionnelle, régulièrement envisagée à temps partiel afin d'être conciliée avec la vie familiale. Dans le MA, où le temps de prise en charge est plus long, trois mères interviewées profitent de ce temps pour mettre en place leur insertion professionnelle, en suivant une formation ou en préparant une future candidature.

De manière plus générale, la temporalité de la prise en charge semble déterminante pour faciliter une transition vers l'emploi pour les mères, souvent différée au passage de l'ensemble de la fratrie à l'école. Cependant, au-delà de leur propre situation, les mères soulignent avant tout l'intérêt du MAP pour leur enfant, que ce soit en termes de séparation, de socialisation, de développement du langage, d'apprentissage du français et de préparation à une nouvelle étape de sa vie, l'entrée en école maternelle.

Conclusion

Les MAP, en tant qu'espaces spécifiques d'accueil discontinus et flexibles, offrent aux enfants une première expérience de séparation et de transition entre la famille et un cadre institutionnel, qu'il s'agisse d'un lieu d'accueil, de l'école et, pour certaines mères, d'une amorce vers une recherche d'emploi et une insertion professionnelle. Par ailleurs, l'analyse du travail des professionnelles montre que les MAP ne se limitent pas à un simple accueil de l'enfant : ils s'inscrivent dans une démarche socio-éducative et de prévention primaire. Dans les structures étudiées, les professionnelles élargissent leurs actions au-delà de la seule prise en charge de l'enfant pour accompagner la famille, le plus souvent la dyade mère-enfant. Elles tissent des liens avec une pluralité d'acteurs locaux, comme les écoles maternelles ou des dispositifs d'alphabétisation, soulignant ainsi l'importance du portage politique et institutionnel de ces structures et de leur maillage territorial. L'objectif des MAP dépasse donc l'accueil ponctuel des enfants : il s'agit de créer des ponts facilitant l'insertion sociale et professionnelle des familles. L'implantation d'un MAP sur un territoire répond ainsi à des enjeux politiques variés. Selon les contextes, il peut s'agir d'une réponse aux difficultés des familles, d'un palliatif au manque de places en crèche ou d'une alternative en l'absence de structures adaptées aux enfants en situation de handicap, voire d'une combinaison de ces besoins.

Par leur attention, leur capacité d'écoute et leur ouverture à l'altérité, les professionnelles des MAP en font des espaces intermédiaires, à la fois protégés et ouverts, où chacun peut être accompagné dans ses transitions. Ces lieux jouent ainsi un rôle clé dans l'insertion sociale des familles et constituent un terrain de recherche particulièrement pertinent pour analyser les dynamiques transitionnelles à l'œuvre, en croisant les perspectives des enfants, des parents et des professionnelles avec les enjeux sociopolitiques du développement territorial.

Références bibliographiques

- Bigras, N., Lehrer, J., Quiroz-Saavedra, R., Gagnon, C., April, J. et Dion, J. (2017). Préparer les familles vulnérables à fréquenter un service de garde. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 42, p. 63-88.
- Blöss, T. et Odena, S. (2005). Idéologies et pratiques sexuées des rôles parentaux. Quand les institutions de garde des jeunes enfants en confortent le partage inégal. *Recherches et Prévisions*, 80, p. 77-91.
- Bouve, C. (2010). *L'Utopie des crèches françaises au XIX^e siècle : un pari sur l'enfant pauvre. Essai sociohistorique*. Éditions Peter Lang.
- Bouve, C. (2019). Un débat qui perdure : le corps de l'enfant dans les crèches françaises du XIX^e siècle à aujourd'hui. *Enfances Familles Générations*, 33, [en ligne]. <http://journals.openedition.org/efg/9279>
- Bouve, C. et Garnier, P. (2024). Innovation nationale et traductions locales de politiques petite enfance : l'exemple des maisons d'assistantes maternelles en France. Dans F. Pirard, M. Zogman et P. Garnier (dir.), *Pratiques et politiques en petite enfance. Perspectives internationales*. Éditions Peter Lang, p. 223-243.
- Bouve, C., Garnier, P. et Janner-Raimondi, M. (2024). *Portraits de maisons d'assistantes maternelles : un nouveau mode d'accueil individuel et collectif*. Éditions Érès.
- Brougère, G. (2015). Le care à l'école maternelle. Dans S. Rayna et G. Brougère (dir.) *Le care dans l'éducation préscolaire*. Éditions Peter Lang, p. 43-58.
- Collectif Rosa Bonheur (2019). *La Ville vue d'en bas. Travail et production de l'espace populaire*. Éditions Amsterdam.
- Eme, B. et Fraisse, L. (2002). *Transformation des structures familiales et évolution des politiques sociales : les services de la petite enfance comme services de cohésion sociale*. Centre de recherches et d'information sur la démocratie et l'autonomie, Laboratoire de sociologie du changement des institutions.
- Eydoux, A. et Letablier, M. (2008). Flexibilité du temps de travail : challenges et opportunités pour la prise en charge de la petite enfance en France. Dans B. Le Bihan-Youinou (dir.), *Concilier vie familiale et vie professionnelle en Europe*. Presses de l'EHESP, p. 231-249.
- Galardini, A. L. (2014). La construction continue du curriculum de la petite enfance à Pistoia : réseau et documentation. Dans S. Rayna, C. Bouve et

- P. Moisset (dir.), *Un curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance*. Éditions Érès, p. 107-119.
- Garnier, P. (2016). Les enfants en classe passerelle : du temps pour apprivoiser l'école. Dans P. Garnier, G. Brougère, S. Rayna et P. Rupin (dir.), *À 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants : crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel*. Éditions Érès, p. 105-180.
- Garnier, P. (2018). La petite enfance assiégée : essai d'analyse sociohistorique d'un dispositif. Dans P. Ben Soussan et S. Rayna (dir.), *Le Programme « Parler bambin » : enjeux et controverses*. Éditions Érès, p. 227-245.
- Garnier, P. et Brougère, G. (2017). Des tout-petits « peu performants » en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce. *Revue française des affaires sociales*, 2, p. 83-102.
- Garnier, P., Ulmann, A.-L., Bouve, C., Odena, S. et Sanchez, C. (2024). *Les Modes d'accueil ponctuel et leurs acteurs à l'épreuve de la flexibilité*. Rapport pour la Caisse nationale des allocations familiales.
- Goffman, E. (2017). *Comment se conduire dans les lieux publics*. Economica.
- Haut Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge (HCFEA) (2023). *Vers un service public de la petite enfance*. Paris.
- Housen, M., Genette, C. et Pirard, F. (2024). Les pratiques de transition à l'entrée en école maternelle. Dans F. Pirard, M. Zogmal et P. Garnier (dir.), *Pratiques et politiques en petite enfance. Perspectives internationales*. Éditions Peter Lang, p. 33-53.
- Kang, V. Y., Coba-Rodriguez, S. et Kim, S. (2024). "We need to prepare and adjust": the school readiness beliefs and practices of Korean families with preschool-aged children. *Early Childhood Research Quarterly*, 67(2), p. 55-66.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'Entretien compréhensif*. Éditions Nathan.
- Leroy, G. (2020). *L'École maternelle de la performance enfantine*. Éditions Peter Lang.
- Martin, C. (dir.) (2014). *Être un bon parent. Une injonction contemporaine*. Presses de l'EHESP.
- Martin, C., Le Bihan, B., Campeon, A. et Gardin, G. (2005). *Petite enfance et horaires atypiques. Analyse de quatre sites expérimentaux*. Caisse nationale des allocations familiales, dossier d'études, n° 73.
- Masclet, O. (2018). « C'est mon moment ». Le temps pour soi des ouvrières et des employées. *Travail, genre et société*, 39, p. 101-119.

- Milcent, V. (2023). Crèches solidaires et garderies éphémères face à la précarité sociale des familles. *Empan*, 129(1), p. 67-74.
- Ministère des Solidarités et de la Santé, France (2018). *Rapport Stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté, Investir dans les solidarités pour l'émancipation de tous*. Délégation interministérielle à la prévention et à la lutte contre la pauvreté.
- Mony, A., Chiasson-Roussel, M. et Lacharité, C. (2024). Revue de littérature grise sur les besoins atypiques de garde. Dans C. Zaouche-Gaudron, A. Dupuy, E. Gallant et M. Dajon (dir.), *L'Enfant dans son environnement*. Éditions Érès, p. 111-12.
- Moss, P. et Brannen, J. (1987). Discontinuity in daycare arrangements for very young children. *Early Childhood Development and Care*, 29(4), p. 435-449.
- Neyrand, G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de parentalité*. Éditions Érès.
- Onape (2023). *L'accueil des jeunes enfants*. Caisse nationale des allocations familiales.
- Péralès, D., Chandon-Coq, M.-H. et Rayna, S. (2021). *Les Passerelles, tout un art : crèches, centres de loisirs, écoles maternelles*. Éditions Érès.
- Pirard, F., Crepin, F., Mogante, A. et Housen, M. (2017). Le vécu de parents en situation de précarité à l'entrée à l'école maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans S. Rayna et P. Garnier (dir.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Éditions Peter Lang, p. 81-100.
- Rist, B. (2021). L'avènement du parent réflexif. Dans F. Berton (dir.), *Faire famille aujourd'hui. Normes, résistances et invention*, Presses universitaires de Rennes, p. 59-82.
- Rogoff, B. (2010). Développement des répertoires de pratiques culturelles et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. Dans G. Brougère et M. Vandenbroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Éditions Peter Lang, p. 103-138.
- Ruel, J., Bérubé, A., Moreau, A. et April, J. (2018). Pratiques déployées lors de la transition vers la maternelle des enfants vivant en milieu défavorisé. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 44, p. 109-129.
- Sun, J., Justice, L. M., Jiang, H., Purtell, K. M., Lin, T.-J. et Ansari, A. (2024). Big little leap: the role of transition difficulties in children's

- skill development during kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 67(2), p. 139-147.
- Terra Nova (2014). *La Lutte contre les inégalités commence dans les crèches*.
- Terra Nova (2017). *Investissons dans la petite enfance. L'égalité des chances se joue avant la maternelle*.
- Ulmann, A.-L. (2012). Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance. *Politiques sociales et familiales*, 109, p. 47-57.
- Ulmann, A.-L. (2013). Le travail en crèche à partir de l'invisible. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15(1), p. 193-206.
- Ulmann A.-L. et Garnier, P. (2020). Travailler avec les jeunes enfants : des professionnalités sous tensions. Dans A.-L. Ulmann et P. Garnier (dir.), *Travailler avec les jeunes enfants. Enquêtes sur les pratiques professionnelles d'accueil et d'éducation*. Éditions Peter Lang, p. 9-25.
- Ulmann, A.-L., Garnier, P., Bouve, C., Odena, S. et Sanchez, C. (2024). *Temps et vie quotidienne en crèche*. Rapport Caisse nationale des allocations familiales.
- Vandenbroeck, M. (2024). La longue histoire des conseils aux parents. Dans C. Zaouche-Gaudron (dir.), *L'Enfant dans son environnement*. Éditions Érès, p. 27-41.
- Villac, M., Collombet, C., Rousselon, J. et Rioux, L. (2019). *Proposition pour développer des solutions ponctuelles et durables de garde d'enfants pour les demandeurs d'emploi et les nouveaux embauchés*. Rapport Haut Comité de l'enfance, de la famille et de l'âge.
- Wulf, C. (2003). Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté. *Revue de recherches en éducation*, 31, p. 65-74.

Lobke van Lombergen et Michel Vandenbroeck

Âges mixtes ou âges séparés : un regard socio-pédagogique

Résumé

Ce chapitre explore les compositions d'âges dans les services d'accueil de la petite enfance, en considérant le développement de groupes d'âge mixtes comme une approche potentielle pour remettre en question le système divisé. L'analyse se concentre sur le débat entre les groupes d'âge identiques et les groupes d'âge mixtes, ainsi que sur leurs impacts respectifs sur le développement des enfants. Grâce à un examen approfondi de la littérature, nous avons analysé trente-neuf études provenant de six bases de données, révélant les effets de la composition des groupes d'âge sur les enfants. Les résultats sont mitigés : si les groupes d'âge mixtes peuvent favoriser les compétences cognitives et sociales, ils peuvent aussi entraver le développement des enfants plus âgés. Le cadre de recherche dominant est centré sur les enfants d'âge préscolaire et la préparation scolaire, ce qui sous-estime souvent les aspects du *care* qui sont essentiels au bien-être des enfants. Les résultats soulignent la nécessité d'un modèle *educare* intégré dans les services d'accueil et d'éducation de la petite enfance, qui met en lien le *care* et l'éducation, et va au-delà de la préparation traditionnelle à la scolarité obligatoire. Cette étude souligne l'importance d'explorer des approches holistiques pour soutenir le plein potentiel de développement des enfants dans les services d'accueil et d'éducation à l'enfance.

Abstract

This chapter examines age composition in ECEC, considering the development of more mixed-age groups as a potential approach to challenge the split system. It focuses on the debate between same-age and mixed-age groups and their respective impacts on children's development. Through a scoping review of literature, we analyzed thirty-nine studies from six databases, revealing the effects of age group composition for children. Results reveal mixed outcomes: while mixed-age settings can foster cognitive and social skills, they may also hinder older children's development. The prevailing research framework centers on preschool-aged children and academic readiness, often underrepresenting care aspects critical to children's well-being. The findings underscore the need for an integrated "educare" model in ECEC that merges care and education, moving beyond traditional preparation for compulsory schooling. The study highlights the importance of exploring holistic approaches to support children's full developmental potential in ECEC.

Introduction

La question de la transition entre l'accueil des tout jeunes enfants et l'école maternelle découle de l'organisation du préscolaire en un système divisé. La césure institutionnelle entre les politiques et les institutions d'accueil et d'éducation des enfants âgés de 0 à 3 ans et celles prenant en charge les enfants de 3 ans jusqu'à l'âge de la scolarité obligatoire est de plus en plus remise en question. Cette interrogation repose notamment sur l'impact des transitions précoces, qui peuvent être particulièrement difficiles pour les enfants moins favorisés (Dumcius et al., 2014 ; Kaga et al., 2010 ; Moss, 2013 ; Löfdahl et Folke-Fichtelius, 2015 ; Peleman et al., 2019). En réponse, plusieurs pays expérimentent des modèles de regroupement d'âge mixtes, soit en intégrant les enfants des crèches et des écoles maternelles, soit en instaurant des groupes « verticaux » au sein des crèches, pour minimiser les transitions. Cette réflexion dépasse la seule question de la transition pour interroger l'intégration des services de 0 à 6 ans et les modalités de regroupement des enfants selon leur âge, sujet controversé dans le domaine de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE). Deux approches principales s'opposent : les groupes d'âge homogènes (« horizontaux ») et les groupes d'âge mixtes (« verticaux »). Chacune est soutenue par des arguments issus de la recherche et de cadres théoriques divers, faisant

l'objet de débats, suscitant des opinions diverses en recherche et en politique (Elwick et White, 2022). Les recherches actuelles dans ce domaine s'inscrivent souvent dans un cadre normatif implicite concernant la finalité et le sens même de l'EAJE (Van Lombergen et al., 2025), mais il subsiste d'importants débats et désaccords au sein de la communauté académique sur cette question. En fin de compte, les études portant sur la composition des groupes d'âge dans les services d'EAJE sont intrinsèquement liées à la question plus large du sens et des objectifs sociétaux de ces milieux pédagogiques. Ce chapitre explore comment la recherche sur la composition des groupes dans l'EAJE alimente ce débat. À travers une analyse critique, nous examinons si elle contribue à enrichir la discussion ou, au contraire, à la cloisonner. En adoptant une approche méta-analytique inspirée de la socio-analyse de l'esprit scientifique (Bourdieu, 2001), nous interrogeons les fondements ontologiques et épistémologiques de ces recherches afin d'approfondir la compréhension des enjeux sous-jacents.

Méthodologie de la revue de littérature

Nous avons suivi le cadre méthodologique en cinq étapes élaborées par Arksey et O'Malley (2007) pour la réalisation d'analyses exploratoires de la littérature académique. La première étape a consisté à identifier les questions de recherche, puis à rechercher et sélectionner les études pertinentes. Dans la deuxième phase, nous avons défini les critères de sélection selon plusieurs catégories (tableau 1), en intégrant ces critères à la fois pour une recherche en anglais et en néerlandais. Aucun texte ou terme de recherche en français n'a été inclus, car nous avons privilégié des bases de données largement utilisées dans le domaine, sans recourir aux ressources francophones. Il est donc essentiel de souligner le biais anglo-saxon dans la sélection et l'inclusion des articles, ce qui a pu influencer l'analyse.

Nous avons choisi d'inclure les enfants âgés de 0 à 6 ans, cette tranche d'âge correspondant aux normes internationales où la petite enfance se termine généralement et où l'éducation obligatoire commence dans la plupart des pays. Au cours de la troisième phase, nous avons mené une recherche exhaustive de toutes les études pertinentes sur le sujet en explorant six bases de données : Web of Science, ERIC, ProQuest IBSS, APA PsycInfo, SCOPUS et Google Scholar. La sélection des études s'est appuyée sur les critères définis lors de la première phase. Pour optimiser la recherche, nous avons utilisé une technique booléenne, combinant des mots-clés et des symboles spécifiques

Tableau 1 – Critères d’inclusion pour la revue de la littérature.

Date de publication	01/01/1980-01/04/2024
Pays d’origine	Tous
Langues	Anglais, néerlandais
Méthodologie	Quantitative, qualitative, méthodes mixtes, études empiriques, études originales
Objet	Enfants 0-6 ans en EAJE, parents, professionnels
Type de résultats	Perceptions, observations, scores de tests standardisés, études de cas, étude pré- et post-test
Sujet	Composition d’âges en EAJE, groupes homogènes et hétérogènes, intégration, multi-âge

pour affiner ou élargir les résultats (Aliyu, 2017). Nous avons sélectionné des études, des articles et des publications qui incluaient les combinaisons de termes répertoriées dans le tableau 2, soit dans leur titre, soit dans leurs mots-clés, afin d’assurer une couverture complète de la littérature scientifique pertinente.

Les études ont été sélectionnées ou exclues de l’analyse sur la base d’une sélection de leurs résumés. Si ces derniers semblaient pertinents ou manquaient de détails, les textes complets étaient analysés. Les études ont été exclues si elles ne répondaient pas aux critères de sélection, par exemple si elles ne concernaient pas les implications pour les enfants, si elles ne portaient pas sur l’EAJE, ou s’il s’agissait d’études conceptuelles ou de revues de la littérature.

Au cours de la quatrième étape, nous avons répertorié les études jugées pertinentes en suivant la liste de contrôle Prisma 2020 (Page et al., 2021). Ce processus a permis de produire un résumé cohérent et descriptif des résultats, conforme aux objectifs et aux questions de recherche (Peters et al., 2015). Les données ont été organisées et classées par catégories à l’aide d’informations générales sur l’étude : auteur ou autrice, titre, date, pays, objectif, contexte, méthodologie, résultats et axe de recherche (Daudt et al., 2013 ; Levac, 2010). Une méthode analytique descriptive a ensuite permis de synthétiser ces informations (Levac, 2010). En outre, les études retenues ont été l’objet d’une évaluation de qualité à l’aide de deux instruments d’analyse (Kmet

Tableau 2 – Mots-clés de la recherche.

Recherche anglophone	
Mots-clés 1	Mots-clés 2
<i>Group composition OR</i> <i>Age composition OR</i> <i>Multiage groups OR</i> <i>Cross age groups OR</i> <i>Same-age groups OR</i> <i>Multigrade OR</i> <i>Age homogeneous groups OR</i> <i>Age heterogeneous group OR</i> <i>Mixed-age groups</i>	<i>Early childhood OR</i> <i>Childcare (child care) OR</i> <i>Preschool OR</i> <i>Kindergarten</i>
Recherche néerlandophone	
Mots-clés 1	Mots-clés 2
<i>Groepssamenstelling OR</i> <i>Leeftijdsgemengde groepen OR</i> <i>Leeftijdsgelinkte groepen OR</i> <i>Horizontale groepen OR</i> <i>Verticale groepen OR</i> <i>Heterogene leeftijdsgroepen OR</i> <i>Homogene leeftijdsgroepen</i>	<i>Voorschoolse voorzieningen OR</i> <i>Opvang (kinderopvang) OR</i> <i>Kleuterschool OR</i> <i>Kleuteronderwijs</i>

et al., 2004). Ces outils s'appuient sur les travaux de Cho et al. (1994) et Timmer et al. (2003) pour les études quantitatives et sur les travaux de Mays et Pope (2000) et Popay et al. (1998) pour les études qualitatives. L'évaluation de la qualité des articles repose sur une liste de contrôle examinant divers aspects de la recherche : clarté de la question de recherche, pertinence de la conception, description du contexte, taille de l'échantillon, méthodes d'analyse et présentation des résultats. Après avoir franchi les quatre premières étapes décrites par Arksey et O'Malley (2007), trente-neuf articles remplissant les critères de sélection ont été inclus dans l'étude. La cinquième et dernière phase a consisté à synthétiser et présenter les résultats.

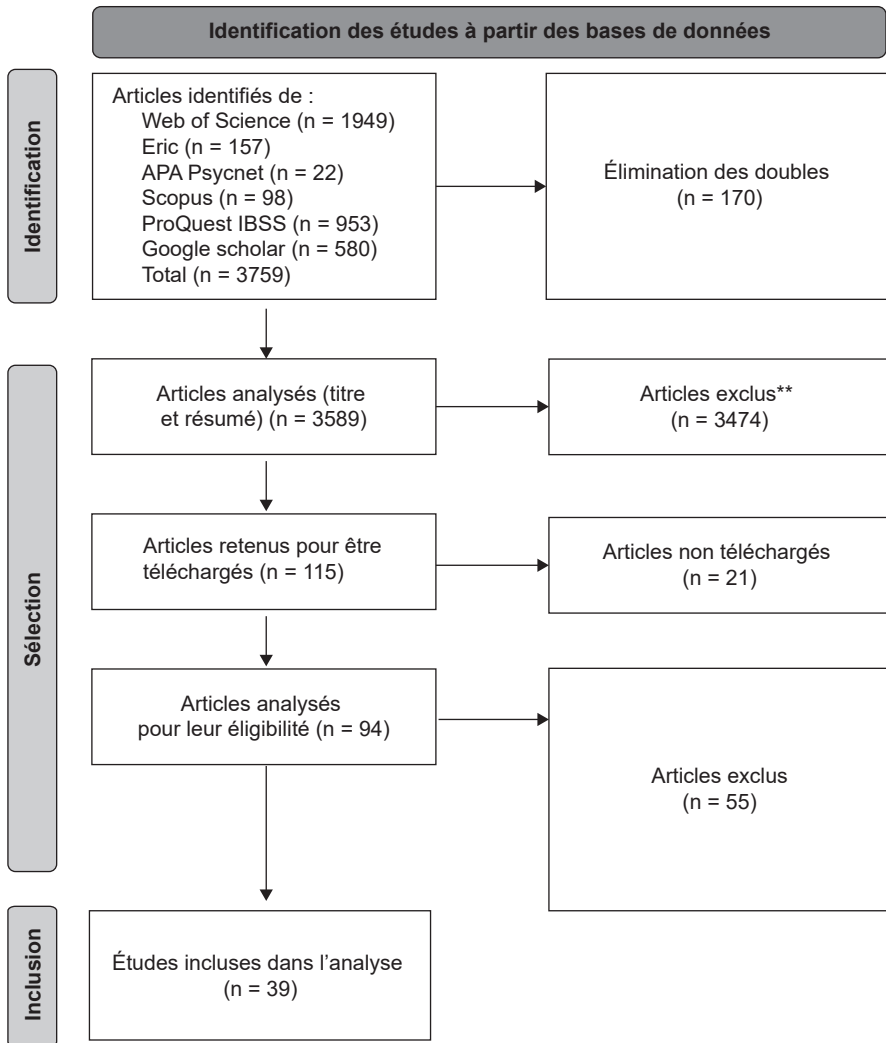


Figure 1 – *Prisma Flow Chart.*

Caractéristiques des études incluses

L'approche dominante des études examinées est quantitative. Les études concernées explorent principalement l'impact de la composition des groupes d'âge sur divers aspects du comportement social, du jeu, des résultats scolaires et des trajectoires de développement des enfants. Ces éléments sont principalement évalués à l'aide de tests et d'évaluations standardisés, d'observations vidéo et d'échelles de jeu.

L'interprétation de la mixité des âges varie considérablement d'une étude à l'autre. La plupart des études définissent les groupes d'âge mixtes comme comprenant des enfants âgés de 3 à 6 ans, tandis que d'autres adoptent des configurations différentes. Dans de nombreux systèmes fractionnés, l'entrée à l'école maternelle se fait généralement vers l'âge de 3 ans, bien que des variations régionales existent. Par conséquent, la majorité des études incluses se concentrent sur les enfants d'âge préscolaire, tandis qu'un sous-ensemble plus restreint d'études inclut également les nourrissons et les enfants en bas âge.

Résultats de l'analyse des études

Les recherches sur la composition des groupes d'âge dans les services d'accueil de la petite enfance aboutissent à des résultats mitigés et souvent contradictoires. Certaines études montrent que la composition des groupes d'âge n'a pas d'impact significatif sur les apprentissages des enfants. Par exemple, les groupes d'âge mixtes ne sont pas systématiquement associés à une meilleure préparation à l'école (Ansari et al., 2016 ; Bell et al., 2013 ; Yang et al., 2022). En outre, la présence de pairs plus jeunes n'entrave pas le développement des enfants de 4 ans, et celle de pairs plus âgés ne garantit pas une progression accrue (Foster et al., 2020 ; Yang et al., 2022).

D'autres recherches indiquent toutefois que les groupes d'âge mixtes peuvent être plus bénéfiques pour les plus jeunes enfants (Guo et al., 2014 ; Kallery et Loupidou, 2016). A contrario, certaines études suggèrent un impact négatif pour les plus âgés dans les groupes d'âge mixtes, notamment sur le développement cognitif, le langage, la littérature et les compétences en mathématiques (Ansari, 2017 ; Ansari et al., 2016 ; Ansari et Purtell, 2018 ; Sundell, 2000). Cependant, d'autres travaux montrent que les enfants de 2 à 4 ans en groupes d'âge mixtes progressent davantage en communication, motricité, capacités cognitives et en développement global que ceux en

groupes du même âge (Logue, 2006 ; Plotka, 2016 ; Goldman, 1981 ; Umek et Lesnik Musek, 1996, 1997 ; Urberg et Kaplan, 1986).

D'autres recherches ne relèvent pas de différences significatives dans les niveaux de développement ou les modèles de jeu selon l'âge. D'autres signalent des comportements négatifs dirigés vers les pairs dans les groupes d'âge mixtes, en particulier chez les enfants de 3 à 5 ans (Bailey et al., 1993b ; Visnjic Jevtic et Glavina, 2014 ; Sundell, 2000). Enfin, il apparaît que les enfants plus jeunes interagissent aussi bien avec leurs pairs du même âge qu'avec des plus âgés, tandis que ces derniers privilégient les interactions avec des enfants de leur âge (Bailey et al., 1993b ; Blasco et al., 1993 ; MacPherson Parrott et Cohen, 2021).

L'intégration d'enfants plus âgés dans des groupes de tout-petits a été associée à des niveaux plus faibles de soutien émotionnel et comportemental (Baron et al., 2023 ; Slot et al., 2023), tandis que le soutien éducatif semble plus élevé dans les groupes d'âge homogènes (Romijn et al., 2023 ; Slot et al., 2023). Toutefois, une étude néerlandaise à petite échelle a montré que la qualité des interactions entre enfants et professionnelles dans les groupes d'âge mixtes est comparable à celle des groupes ordinaires (Fukkink et al., 2023).

En somme, les résultats des recherches sont contradictoires, ce qui reflète également l'hétérogénéité du domaine. Les études diffèrent dans leurs objets d'analyse, les groupes d'âge comparés varient, et la contextualisation fait souvent défaut. D'où la nécessité d'une analyse critique, non seulement des questions de recherche et des méthodologies utilisées, mais également des manques de réflexion sur les groupes d'âge mixtes, notamment dans le contexte actuel où l'objectif est de dépasser la question des transitions.

Examen critique des études

La méthodologie essentiellement quantitative utilisée pour étudier la composition des groupes d'âge, ainsi que l'accent mis sur les résultats scolaires et la préparation à l'école, permettent de mieux comprendre la conceptualisation de l'EAJE, les objectifs éducatifs perçus, le concept d'apprentissage et la vision sous-jacente des enfants de la littérature dominante dans ce domaine. Cette approche invite à s'interroger sur la finalité de l'éducation (Biesta, 2015), sur l'image de l'enfant et sur la manière dont les apprentissages sont conceptualisés, souvent de manière implicite, considérée comme allant de soi. Il est clair que la question de l'image de l'enfant, et plus particulièrement

la conceptualisation des apprentissages, se trouve au cœur des débats sur la composition des groupes d'âge. Nous nous intéressons ici à la manière dont les apprentissages dans les groupes d'âge mixtes sont abordés dans la littérature académique, afin d'en révéler les hypothèses implicites.

Conceptualisations des apprentissages (*learning*)

L'EAJE est désormais reconnue comme un élément clé de l'apprentissage tout au long de la vie, considérant les enfants comme des apprenants dès la naissance, et non à partir de 3 ou 4 ans seulement (Kaga et al., 2010). Cependant, les recherches sur la composition des groupes d'âge se concentrent principalement sur les enfants âgés de 3 à 5 ans, en mettant l'accent sur leur préparation à l'école primaire. Cette approche soulève des questions importantes sur la nature de l'apprentissage dans la petite enfance et sur les différences entre les plus jeunes et les plus âgés. Le corpus de recherche existant tend à conceptualiser l'apprentissage sous un prisme essentiellement cognitif, privilégiant les compétences mesurables et précacadémiques acquises par l'enseignement direct. Cette focalisation sur les enfants âgés de 3 à 5 ans suggère que le « véritable apprentissage » débiterait à cet âge.

Le concept d'apprentissage dans l'EAJE, tel qu'il est abordé dans les études préscolaires et les mesures quantitatives (par exemple, Bell et al., 2013 ; Purtell et Ansari, 2018 ; Yang et al., 2022), s'inscrit dans une logique d'imputabilité (*accountability*). Cette approche met l'accent sur des résultats normalisés et standardisés, laissant peu de place à une réflexion sur les valeurs de l'éducation (Cameron et Moss, 2020). Elle est davantage alignée sur le modèle de l'école maternelle en France et en Angleterre que sur ceux du jardin d'enfants en Allemagne ou de l'école préscolaire en Suède (Garnier, 2009). Cette focalisation ne concerne pas uniquement les apprentissages cognitifs. Les recherches sur les groupes d'âge mixtes et leur impact sur le développement social reposent également sur des évaluations standardisées, accordant peu d'attention aux dynamiques relationnelles entre les enfants d'âges différents. De plus, l'évaluation du développement social et cognitif est souvent réduite à la seule préparation à l'école, renforçant ainsi une organisation hiérarchique où chaque niveau d'apprentissage est conçu comme une étape vers le suivant. Ce discours sur la préparation scolaire conduit à l'établissement de normes éducatives précoces, où l'apprentissage se limite à l'acquisition de connaissances, de compétences et de dispositions jugées utiles pour l'école, telles que la lecture, l'écriture, les mathématiques et la pensée

scientifique. Cette approche ne questionne pas suffisamment le sens et la finalité de l'éducation dans la petite enfance (Moss, 2013).

L'apprentissage est donc considéré comme formel, orienté vers un objectif préétabli et principalement axé sur des activités scolaires. Dans cette optique, il est perçu comme un produit de l'enseignement, découlant d'interventions ou d'activités initiées par des adultes (Nilsson et al., 2017 ; Samuelsson et Carlsson, 2008). Toutefois, il pourrait être redéfini comme un processus dynamique de transformation, nourri par diverses expériences menant à un changement durable (Nilsson et al., 2017 ; Samuelsson et Carlsson, 2008). Certaines approches, comme celles de Reggio Emilia, remettent en question cette vision de l'apprentissage. Elles ne considèrent pas le savoir comme une accumulation de compétences et de faits à transmettre d'un adulte à un enfant, mais plutôt comme un moyen d'encourager la réflexion (Hewett, 2001). Dans ce contexte, l'apprentissage repose sur la création de liens entre les sentiments, les idées, les mots et les actions (LeeKeenan et Nimmo, 1995). Malgré l'existence de telles conceptions plus larges, les recherches actuelles manquent de cadres théoriques approfondissant l'essence de l'apprentissage dans l'EAJE, au-delà de sa fonction de préparation aux étapes éducatives ultérieures. Par conséquent, les études sur la composition des groupes d'âge s'appuient sur des données, qui, bien qu'informatives, ne sont pas toujours mises en perspective. En conséquence, ces études renforcent, en quelque sorte, une conceptualisation limitée de l'éducation et de l'apprentissage dans ce domaine (Van Lombergen et al., 2025).

Conceptualisation des services de la petite enfance

La manière dont le concept d'apprentissage est abordé dans les recherches sur la composition des groupes d'âge influence considérablement la perception des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE). La littérature scientifique se concentre principalement sur les enfants les plus âgés en préscolaire, limitant ainsi l'analyse des effets de la mixité des âges et renforçant la séparation entre les enfants les plus jeunes et les plus âgés. Cette tendance risque de réduire l'éducation préscolaire à une simple préparation des enfants à l'école primaire, au détriment d'une approche plus holistique (Cameron et Moss, 2020). Les relations éducatives y sont souvent décrites comme un processus visant à fournir des enfants « prêts » pour l'étape suivante (Moss, 2013). Cette perspective soulève des questions sur la finalité de l'EAJE, ses objectifs et la signification réelle de l'éducation dans le contexte de la petite enfance.

Jensen (2009) distingue deux approches principales de l'EAJE : une approche holistique et une approche (pré)scolarisante. De leur côté, Einarsdottir et ses collègues (2015), en s'appuyant sur des rapports de l'OCDE (2001 ; 2006), opposent une approche de l'éducation précoce à une pédagogie sociale. L'approche préscolarisante repose sur l'idée que les enfants doivent acquérir des compétences et des connaissances scolaires dès le plus jeune âge pour garantir leur réussite future, ce qui se traduit par des programmes centralisés et académiques (Einarsdottir et al., 2015 ; Jensen, 2009). Par conséquent, la petite enfance est perçue comme une phase préparatoire à l'enseignement obligatoire, mettant l'accent sur le développement cognitif (Van Laere et al., 2019). Cette conception renforce l'idée d'une « école préparatoire », où l'éducation préscolaire est pensée en fonction de ses effets sur les étapes ultérieures de la vie (Ang, 2014 ; Vandebroek et al., 2010). Dans ce cadre, le *care* (tout ce qui touche au soin) et le corporel sont souvent considérés comme secondaires, voire comme des entraves au développement des compétences scolaires.

À l'inverse, l'approche socio-pédagogique donne une priorité au *care*, au jeu et à l'apprentissage en tant que piliers fondamentaux de l'EAJE (Einarsdottir et al., 2015 ; Jensen, 2009). Elle considère l'éducation comme un moyen de favoriser le développement des compétences sociales, langagières et communicatives des enfants (Jensen, 2009), en dépassant la séparation entre le corporel et le mental. En réalité, notre analyse de la littérature ne confirme pas réellement l'hypothèse d'une dichotomie stricte entre ces deux pôles. Il s'agirait plutôt d'une gradation, avec une tendance implicite à privilégier une vision scolarisante des institutions préscolaires.

Le problème n'est pas tant le choix d'un modèle d'EAJE, que le fait que ce choix soit rarement explicité et présenté comme une évidence, sans alternative possible. Cela empêche d'autres possibilités de concevoir les objectifs du préscolaire, comme celles mises en avant dans le référentiel suédois, qui stipulent que l'EAJE doit contribuer aux valeurs démocratiques, ou celles de l'Australie, où le vivre ensemble est un objectif important de l'EAJE.

Ce faisant, le débat sur ce qui fait sens exclut les parents et présente les intérêts des enfants uniquement à travers le prisme de leur future scolarisation. En outre, la littérature actuelle risque d'accentuer le clivage entre *care* et « éducation », renforçant ainsi une séparation entre le corps et l'esprit. Cela pourrait freiner l'émergence d'une pédagogie *educare*, et établir une hiérarchie implicite où le *care* serait perçu comme un obstacle à l'apprentissage. Une telle vision suggère que l'apprentissage serait impossible lorsque les enfants

demandent une attention physique et émotionnelle (Löfdahl et Folke-Fichtelius, 2015 ; Van Laere et al., 2012 ; Van Laere et al., 2019 ; Peleman et Van Laere, 2018).

Une normativité implicite des études

Il est intéressant de constater qu’aucune des études analysées ne traite du bien-être des enfants. Alors que ce concept est central dans la recherche sur les transitions, il est totalement absent des travaux sur les groupes d’âge mixtes. Ces études semblent principalement reprendre des méthodologies axées sur l’évaluation des compétences – qu’elles soient cognitives ou sociales – à l’aide d’échelles standardisées. Ces outils laissent peu de place à une adaptation aux contextes locaux et ne prennent en compte que la progression individuelle dans un cadre développemental. Dans cette perspective, il n’est pas étonnant que la socialité soit également peu explorée dans la littérature. Alors que dans certains pays, comme le Japon, le multi-âges est introduit explicitement pour favoriser une socialité dans un contexte de dénatalité, cet aspect reste largement absent des études. Lorsqu’il est abordé, il l’est presque exclusivement sous l’angle des compétences sociales individuelles, souvent en lien avec la préparation au « métier d’élève ».

Dans la recherche sur la composition des groupes d’enfants, ainsi que sur les transitions, la relation entre l’éducation de la petite enfance et la scolarité obligatoire devrait être reconsidérée. Il est nécessaire de remettre en question cette relation hiérarchique et de repenser la manière dont ces connexions devraient être poursuivies, négociées et mises en œuvre (Moss, 2013).

Dans le corpus de recherches actuelles sur l’EAJE, un cadre normatif implicite semble définir ce que doivent être ces services, laissant peu de place au débat et au désaccord académique pourtant essentiels. Si la recherche tend à perpétuer la césure entre *care* et éducation, elle possède aussi le potentiel de la questionner et de favoriser un dialogue sur ses implications, en préservant la possibilité d’alternatives. En résumé, la littérature académique reproduit trop souvent une division conceptuelle entre ces deux dimensions. Elle accorde peu d’attention aux besoins physiques, aux émotions, au bien-être, à la socialité et au vivre ensemble (Alvestad, 2009 ; Garnier, 2009 ; Van Laere et al., 2019). Si l’on souhaite que l’EAJE réponde pleinement aux besoins des enfants – incluant le social, l’émotionnel, le cognitif et le physique (Hulpia et al., 2020) –, il est nécessaire de renforcer et de théoriser davantage l’approche

educare (Van Laere et Vandenbroeck, 2018). Toutefois, la littérature scientifique n'offre que peu d'outils pour débattre de questions fondamentales, notamment : que signifie réellement l'éducation dans l'EAJE ? L'éducation est-elle différente selon l'âge des enfants (moins de 3 ans versus 3 à 6 ans) ? Peut-on repenser l'âge autrement que par le nombre d'années ? Comment observer, analyser la bienveillance et le soutien éducatif chez les enfants dans les interactions adulte-enfant dans des groupes d'âge mixtes ? Comment dépasser les dichotomies figées : *care* et éducation ; corps et esprit ; jeu, livre et apprentissage ; groupe d'âge mixte ou homogène ?

Ces interrogations montrent la nécessité d'une approche plus ouverte et réflexive de l'EAJE, afin d'aller au-delà des cadres rigides et d'intégrer pleinement les différentes facettes du développement de l'enfant.

Conclusion

La transition comme une question du passé ?

La transition de la crèche à l'école maternelle pourrait sembler être une question du passé, dans la mesure où elle repose sur une césure institutionnelle historique qui mériterait d'être remise en question. Questionner cette transition implique nécessairement d'interroger le sens même des institutions préscolaires et, par extension, les modalités de regroupements des enfants par âge. Notre exploration de la littérature académique sur ce sujet visait à nourrir ce débat. Pourtant, nous avons constaté que cette recherche tend davantage à renforcer qu'à remettre en question cette séparation institutionnelle, ainsi que l'opposition entre le *care* et l'éducation. Ce manque de réflexion épistémologique et ontologique dans la littérature académique risque de limiter le débat au lieu de l'enrichir. La majorité des travaux adoptent une vision du préscolaire essentiellement tournée vers la préparation scolaire, privilégiant le développement des compétences cognitives et précadémiques, au détriment, entre autres, du bien-être, de la socialité et du vivre ensemble. Cette conceptualisation étroite renforce une relation hiérarchique entre l'accueil et l'éducation, tout en marginalisant d'autres dimensions essentielles du développement de l'enfant et les valeurs éducatives qui pourraient être poursuivies. Pour dépasser ces limites, il est essentiel de reconsidérer la relation entre l'éducation de la petite enfance et la scolarité obligatoire, en remettant en question les cadres hiérarchiques dominants et en adoptant des approches plus holistiques et inclusives de l'EAJE. Cette

réflexion est cruciale, non seulement pour la question du groupement d'âges, mais également pour celle des transitions.

Il est nécessaire d'évoluer vers une pédagogie *educare* qui ne considère pas le *care* et l'«éducation» comme deux concepts fondamentalement différents (voire opposés), mais comme des dimensions interdépendantes du développement de la petite enfance. Cela suppose de déplacer l'attention des résultats standardisés vers une vision plus globale de l'éducation, intégrant pleinement les dimensions sociales, émotionnelles et relationnelles du développement de l'enfant. Ce faisant, nous pouvons évoluer vers une approche plus équilibrée et holistique de l'éducation de la petite enfance, qui soutient véritablement le développement de l'enfant dans sa globalité, en reconnaissant son potentiel d'apprentissage dès la naissance et en valorisant les diverses expériences qui contribuent à un apprentissage durable et significatif. Une telle évolution apporterait également un éclairage nouveau sur la question des transitions et sur les manières de les penser autrement.

Références bibliographiques

- Aliyu, M. (2017). Efficiency of Boolean search strings for information retrieval. *American Journal of Engineering Research*, 6, p. 216-222.
- Alvestad, M. (2009). Early childhood education and care policy in Norway. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, p. 416-424.
- Ang, L. (2014). Preschool or prep school? Rethinking the role of early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(2), p. 185-199.
- Ansari, A. et Pianta, R. (2019). Classroom age composition and the early learning of preschoolers. *The Journal of Educational Research*, 112(2), p. 234-242.
- Ansari, A. et Purtell, K. M. (2018). Continuity and changes in classroom age composition and achievement in Head Start. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 58, p. 86-95.
- Ansari, A. (2017). Multigrade kindergarten classrooms and children's academic achievement, executive function, and socioemotional development. *Child Development*, 26(6), p. 1-19.
- Ansari, A., Purtell, K. et Gershoff, E. (2016). Classroom age composition and the school readiness of 3 and 4 year-olds in the Head Start program. *Psychological Science*, 27(1), p. 53-63.

- Arksey, H. et O'Malley, L. (2007). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Science Methodology*, 8(1), p. 19-32.
- Bailey, D. B., Burchinal, J. M. R. et McWilliam, R. A. (1993a). Age of peers and early childhood development. *Child Development*, 64(3), p. 848-862.
- Bailey, D. B., Mc William, R. A. et Ware, W. B. (1993b). Social interactions of toddlers and preschoolers in same-age and mixed-age play groups. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, p. 261-276.
- Baron, F., Lindberg, A. et Lehl, S. (2023). Interaction quality in German early childcare settings: investigating the domains of CLASS Toddler and the associations with structural characteristics. *Early Child Development and Care*, 193(13-14), p. 1485-1502.
- Bell, E. R., Greenfield, D. B. et Bulotsky-Shearer, R. J. (2013). Classroom age composition and rates of change in school readiness for children enrolled in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, p. 1-10.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), p. 75-87.
- Blasco, P. M., Bailey, D. B. et Burchinal, M. A. (1993). Dimensions of mastery in same-age and mixed-age integrated classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, p. 193-206.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France 2000-2001*. Raisons d'Agir éditions.
- Cameron, C. et Moss, P. (2020). *Transforming early childhood in England: towards a democratic education*. UCL Press.
- Cho, M. K. et Bero, L. A. (1994). Instruments for assessing the quality of drug studies published in the medical literature. *JAMA*, 272(2), p. 101-104.
- Daudt, H. M., Van Mossel, C. et Scott, S. J. (2013). Enhancing the scoping study methodology: a large, inter-professional team's experience with Arksey and O'Malley's framework. *BMC Medical Research Methodology*, 13(48), p. 1-9.
- Dumčius, R., Peeters, J., Hayes, N., Van Landeghem, G., Siorava, H., Peciukonyte, L., Ceneric, I. et Hulpia, H. (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*. PPMI-European Commission.
- Einarsdottir, J., Puroila, A., Johansson, E., Broström, S. et Emilson, A. (2015). Democracy, caring and competence: values perspectives in ECEC

- curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education*, 23, p. 97-114.
- Elwick, S. et White, E. J. (2022). A paradox of age in early childhood education: a review of the literature and survey of Australian educators working with three-year-old children. *Educational Research for Policy and Practice*, 21, p. 389-406.
- Foster, T. J., Burchinal, M. et Yazejian, N. (2020). The relation between classroom age composition and children's language and behavioral outcomes: examining peer effects. *Child Development*, 91(6), p. 2103-2122.
- Fukkink, R. G., Slot, P., Bredeveld, M. et Leistra, L. (2023). *De peuter-kleuter-groep: peuters, kleuters, leerkrachten en pedagogisch medewerkers in beeld*. Université d'Amsterdam.
- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle, *Revue française de pédagogie*, 169, p. 22-36.
- Goldman, J. A (1981). Social participation of preschool children in same-versus mixed-age groups. *Child Development*, 52(2), p. 644-650.
- Guo, Y., Tompkins, V., Justice, L. et Petscher, Y. (2014). Classroom age composition and vocabulary development among at-risk preschoolers. *Early Education and Development*, 25(7), p. 1016-1034.
- Hewett, V. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 29, p. 95-100.
- Hulpia, H., Rosiers, M., Van de Weghe, J., Van der Mespel, S., Van Houte, S., Verhaeghe, K. et Van Laere, K. (2020). *Supporting the collaboration between ECEC core and assisting practitioners. Experiences of two Belgian pilot schools*. VBJK.
- Jensen, B. (2009). A Nordic approach to early childhood education (ECE) and socially endangered children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), p. 7-21.
- Kaga, J., Bennett, J. et Moss, P. (2010). *Caring and learning together. A cross-national study of integration of early childhood care and education within education*. Unesco.
- Kallery, M. et Loupidou, T. (2016). Learning science in small multi-age groups: the role of age composition. *International Journal of Science Education*, 38(9), p. 1570-1590.
- Kmet, L. M., Lee, R. C. et Cook, L. S. (2004). Standard quality assessment criteria for evaluating primary research papers from a variety of fields. *HTA Initiative*, 13.

- Levac, D., Colquhoun, H. et O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation Science*, 5(69).
- Löfdahl, A. et Folke-Fichtelius, M. (2015). Preschool's new suit: care in terms of learning and knowledge. *Early Years*, 35(3), p. 260-272.
- Logue, M. E. (2006). Teachers observe to learn: differences in social behavior of toddlers and preschoolers in same-age and multiage groupings. *YC Young Children*, 61(3), p. 70-76.
- Macpherson Parrott, H. et Cohen, L. E. (2021). Advantages of mixed-age free play in elementary school: perceptions of students, teachers and parents. *International Journal of Play*, 10(1), p. 75-92.
- Marjanovic Umek, L. et Lesnik Musek, P. (1996). *Social interaction and types of play in mixed-age and same-age groups in early-childhood institutions*. Paper presented at the European conference on the quality of early childhood education, Lisbonne, Portugal. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402043.pdf>
- Marjanovic Umek, L. et Lesnik Musek, P. (1997). Symbolic play in mixed-age and same-age groups. *European Early Childhood Education Research Journal*, 5(2), p. 47-59.
- Mays, N. et Pope, C. (2000). Quality in qualitative health research. Dans N. Mays et C. Pope (dir.), *Qualitative research in health care* (2^e ed.). BMJ Books, p. 89-101.
- Moss, P. (2013). The relationship between early childhood and compulsory education: a properly political question. Dans P. Moss (dir.), *Early childhood and compulsory education: reconceptualising the relationship*. Routledge, p. 2-49.
- Nilsson, M., Ferholt, B. et Lecusay, R. (2017). "The playing-exploring child": reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19, p. 231-245.
- OCDE (2001). *Starting Strong: early childhood education and care*. OCDE Publications.
- OCDE (2006). *Starting Strong II: early childhood education and care*. OCDE Publications.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hrobjartsson, A., Lalu, M. M.,

- Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... et Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021, 372(71) [en ligne]. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Peleman, B. et Van Laere, K. (2018). Zorg en leren bij de jongste kleuters. Dans M. Vandenbroeck (dir.), *De staat van het kind, het kind van de staat*. Gompel & Svacina, p. 297-321.
- Peleman, B., Van Avermaet, P. et Vandenbroeck, M. (2019). *De overgang naar de kleuterschool voor kinderen uit gezinnen in armoede*. Universiteit de Gand.
- Peters, M. D., Marnie, C., Tricco, A., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. et Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBI Evidence Synthesis*, 18(10), p. 2119-2126.
- Plotka, R. (2016). Comparing peer-interactions, teacher-child interactions, and challenging behaviors in same-age and mixed-age preschool classrooms. *The International Journal of Early Childhood Learning*, 23(3), p. 19-33.
- Popay, R., Rogers, A. et Williams, G. (1998). Rationale and standards for the systematic review of qualitative literature in health services research. *Qualitative Health Research*, 8(3), p. 341-351.
- Purtell, K. M. et Ansari, A. (2018). Classroom age composition and preschoolers' school readiness: the implications of classroom quality and teacher qualifications. *AERA Open*, 4(1), p. 1-13.
- Romijn, B., Slot, P., Jepma, I., Muller, P., Bredeveld, M. et Leseman, P. (2023). *Kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang. De kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang in beeld. Gecombineerde metingen 2017-2019*. Universiteit d'Utrecht.
- Samuelsson, I. P. et Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), p. 623-641.
- Slot, P., Romijn, B., Jepma, I., Muller P. et Leseman, P. (2023). *Verschillen in kwaliteit. Een typologische verkenning van de kinderdagopvang en buitenschoolse opvang. Gecombineerde metingen 2017-2019*. Universiteit d'Utrecht.
- Sundell, S. (2000). Examining Swedish profit and nonprofit child care: the relationships between adult-to-child ratio, age composition in child care

- classes, teaching and children's social and cognitive achievements. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), p. 91-114.
- Timmer, A., Sutherland, L. R. et Hilsden, R. J. (2003). Development and evaluation of a quality score for abstracts. *BMC Medical Research Methodology*, 3(2), p. 143-150.
- Urberg, K. A. et Kaplan, M. G. (1986). Effects of classroom age composition on the play and social behaviors of preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 7, p. 403-415.
- Van Laere, K. et Vandenbroeck, M. (2018). The (in)convenience of care in preschool education: examining staff views on educare. *Early Years*, 38(1), p. 4-14.
- Van Laere, K., Peeters, J. et Vandenbroeck, M. (2012). The education and care divide: the role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), p. 527-541.
- Van Laere, K., Roets, G. et Vandenbroeck, M. (2019). The controversy of Ravza's pacifier: in search of embodied care in preschool education. Dans R. Langford (dir.), *Theorizing feminist ethics of care in early childhood practice: possibilities and dangers*. Bloomsbury, p. 163-184.
- Van Lombergen, L., Vandenbroeck, M. et Devlieghere, J. (2025). Scoping review on same-age and mixed-age groups in early childhood education and care. *Early Years [latest articles published online]*, p. 1-16.
- Vandenbroeck, M., Coussee, F. et Bradt, L. (2010). The social and political construction of early childhood education. *British Journal of Educational Studies*, 58(2), p. 139-153.
- Visnjic Jevtic, A. et Glavina, E. (2014). Differences in children's play in homogeneous and heterogeneous classes in a kindergarten. *Croatian Journal of Education*, 16, p. 69-79.
- Wu, J., Lin, W. et Ni, L. (2022). Peer interaction patterns in mixed-age and same-age Chinese kindergarten classrooms: an observation-based analysis. *Early Education and Development*, 33(3), p. 541-553.
- Yang, Q., Bartholomew, C. P., Ansari, A. et Purtell, K. M. (2022). Classroom age composition and preschoolers' language and literacy gains: the role of classroom engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 60(3), p. 49-58.

Myriam Garcia Perez et Anne Clerc-Georgy

**Accompagner la première transition scolaire
à travers le jeu de faire semblant : regards croisés
d’enseignantes sur leurs pratiques**

Résumé

Si des approches théoriques existent sur l’accompagnement du jeu de faire semblant auprès de jeunes enfants en contextes éducatifs, les pratiques d’enseignantes les mobilisant à l’entrée à l’école en Suisse francophone restent peu étudiées. Ce chapitre explore la façon dont des professionnelles conçoivent et investissent leur rôle dans cet accompagnement. Dix entretiens compréhensifs ont été réalisés avec cinq enseignantes accueillant des enfants de quatre à six ans, avant et après un dispositif de recherche-formation itératif mené sur une année scolaire. L’analyse narrative structurelle de ces entretiens révèle une diversité d’interprétations vis-à-vis du jeu, se déclinant en pratiques d’accompagnement variées selon les classes : la construction du jeu comme savoir, celle de règles porteuses de sens, la constitution d’un groupe apprenant, ou le travail des objectifs du programme scolaire. Ces résultats soulèvent des questions pédagogiques et didactiques sur les modalités d’accompagnement du jeu dans le cadre de la première transition scolaire.

Abstract

While some theoretical approaches exist regarding the support of pretend play among young children in educational contexts, little research has been conducted on teachers' practices using it at the start of school in French-speaking Switzerland. This chapter examines how professionals conceptualize and invest in their role in this process. Ten comprehensive interviews were conducted with five teachers working with four- to six-year-old children, before and after an iterative research-training program carried out over one school year. The structural narrative analysis of these interviews reveals a diversity of interpretations of play, which manifest in different support practices depending on the class: the construction of play as knowledge, that of meaningful rules, the formation of a learning group, or work on the school curriculum objectives. These findings raise pedagogical and didactic questions regarding the implementation of play-based support during the first school transition.

Préparer les enfants à une scolarité réussie : un point de débat

Souvent, la transition vers l'école s'opère entre 3 à 7 ans. Néanmoins, la manière de concevoir l'entrée dans la scolarité fait débat. Si les effets pervers de pratiques jugées trop précocement scolarisantes sont redoutés, l'absence de programme au profit des choix de l'enfant est aussi suspectée de pouvoir engendrer des inégalités dès le plus jeune âge (Garnier, 2009 ; Tazouti et al., 2012). Certains systèmes éducatifs optent ainsi pour l'enseignement précoce de certains savoirs jugés fondamentaux, tandis que d'autres privilégient le jeu et misent sur les bienfaits attendus de pédagogies respectueuses de l'enfant. Pour soutenir l'agentivité et la qualité des apprentissages des jeunes enfants, certains spécialistes soutiennent que l'éducation de la petite enfance devrait tendre vers un équilibre entre jeu et apprentissage (Fleer et al., 2021). Plutôt que d'opposer ces notions, souvent pensées de manière dichotomique, Pramling et al. (2019) proposent d'envisager les activités sous l'angle de la personne qui les initie, qu'il s'agisse de l'adulte ou de l'enfant. La qualité des apprentissages serait aussi favorisée par la prise en compte, dans l'enseignement, des activités que les jeunes enfants choisissent librement d'investir, et particulièrement le jeu. Van Oers (2013) propose de considérer le jeu comme une forme d'activité culturelle, au même titre que l'apprentissage

ou encore le travail, suggérant de le penser à travers trois caractéristiques : le type de règles qui le structurent, le niveau d'engagement et les degrés de liberté que la communauté culturelle accorde aux joueuses ou aux joueurs. Ce que recouvre la notion de jeu fait cependant débat dans la communauté scientifique, la question devenant d'autant plus délicate lorsqu'elle est mise en relation avec l'apprentissage (Brougère, 2024).

La tendance à la primarisation des premiers degrés est néanmoins un constat établi dans de nombreux contextes, y compris en francophonie (Duval et Bouchard, 2013 ; Garnier, 2009 ; Clerc-Georgy et Kappeler, 2020). En Suisse romande¹, le paysage éducatif a notamment évolué avec la ratification, en 2006, d'un concordat intercantonal² instaurant l'obligation scolaire dès l'âge de quatre ans. Avec pour visée la réduction des inégalités dès le plus jeune âge, cette obligation d'accueil collectif pour tous les enfants s'accompagne d'un plan d'études proposant une entrée précoce dans les savoirs inscrits dans des disciplines scolaires. Les objectifs d'apprentissage sont structurés de manière uniforme pour l'ensemble de l'enseignement obligatoire (4-16 ans), tandis que les modalités d'apprentissage plus spécifiques à l'âge des enfants, comme le jeu pour les plus jeunes, sont absentes des documents officiels (plan d'études, manuels d'enseignement ou grilles horaires contraignant le temps d'école). Cependant, quelques recommandations régionales officielles récentes soutiennent l'intégration du jeu dans les premiers degrés (DGEO, 2021).

Le jeu de faire semblant comme activité transitionnelle lors de l'entrée à l'école

Les activités dites transitionnelles peuvent soutenir la période charnière que représente la première transition scolaire (Broström, 2005). Celles basées sur le jeu s'avèrent particulièrement pertinentes en raison de la continuité pédagogique qu'elles permettent (Duval et Bouchard, 2013). Néanmoins, en Romandie, les activités transitionnelles en vigueur prennent peu en compte la transition sous le prisme de la continuité pédagogique et encore moins en intégrant le jeu (Kibesuisse et Pro Enfance, 2018).

Or, le jeu, et en particulier le jeu de faire semblant, qui engage une situation imaginaire avec des rôles endossés et leurs comportements associés, est

¹ Région francophone de la Suisse, aussi appelée Romandie.

² Le Concordat HarmoS vise à harmoniser la scolarité obligatoire entre les cantons suisses, qui décidaient jusqu'alors indépendamment du fonctionnement de leur système éducatif.

considéré par Vygotski (1933/2021) comme une activité directrice jusqu'à l'âge de 7 ans, c'est-à-dire particulièrement favorable au développement potentiel de l'enfant. À travers ce type de jeu, l'enfant serait à même de développer des gains développementaux tels que l'action par la pensée, l'imagination, ou encore l'autorégulation. Après l'activité dite sensori-motrice, le jeu de faire semblant correspondrait à l'activité directrice de l'étape d'âge du préscolaire (3-7 ans), avant de laisser place à un apprentissage plus conscient et disciplinaire (Van Oers, 2013), caractéristique de l'école primaire, ayant trait à l'âge scolaire (8-12 ans). Par conséquent, lors de l'entrée à l'école, ces deux activités cohabiteraient, engageant ainsi les enfants dans un processus transitionnel sur le plan développemental (Hedegaard et Fler, 2019).

Afin de soutenir les apprentissages et le développement des enfants qui maîtrisent progressivement les formes d'interactions propres à une activité directrice pour construire les motifs de la suivante (Hedegaard et Fler, 2019), la présence d'une personne plus experte est essentielle (Vygotski, 1934/1997). Au travers des demandes qu'elle émet, l'enseignante joue souvent ce rôle, faisant transparaître certaines valeurs sociétales (Hedegaard et Fler, 2019), ou rendant visibles aux yeux des enfants des usages possibles d'outils culturels (par exemple, une horloge). L'interaction entre la maîtrise démontrée par l'adulte et celle dont les enfants font alors preuve peut engendrer des contradictions porteuses de développement (Veresov, 2004). Considéré comme une activité nourrie par les pratiques culturelles (Van Oers, 2013), le jeu permet aux enfants de s'imprégner des formes de pensée et d'action en tant qu'outils potentiels de la pensée (Clerc-Georgy et Martin, 2021). Ainsi, il favorise la réorganisation de l'usage des savoirs en construction chez les enfants. En contexte d'apprentissage collectif, les usages pédagogiques du jeu envisagés auprès de jeunes enfants accompagnés par un adulte sont variés (Garcia Perez, 2024). Certains privilégient un soutien à la complexification du jeu (Bodrova, 2008), d'autres proposent de faire dialoguer situation réelle et imaginaire (Fler, 2016) en jouant sur la distinction entre le rapport canonique (*as is*) et imaginaire (*as if*) aux objets. D'autres, encore, s'appuient sur la dynamique entre altérité et intersubjectivité pour coconstruire un enseignement réactif au jeu (Pramling, 2019).

Dans notre contexte, une partie de la formation des enseignantes s'inscrit dans une didactique des apprentissages fondamentaux, qui intègre un accompagnement pédagogique du jeu de faire semblant. Il ne s'agit pas seulement de laisser une place importante au jeu initié par l'enfant en classe, mais aussi de considérer le faire semblant comme une dimension de la structure pédagogique (Truffer Moreau, 2020). Plaçant les savoirs au cœur des apprentissages, cette structure accorde une importance équivalente à l'apprentissage du jeu de

faire semblant et au jeu à l'initiative de l'enfant d'un côté, et aux activités d'apprentissage plus structurées, de l'autre. Ceci advient à travers :

- des temps consacrés au jeu accompagné ;
- des réunions post-jeu favorisant une réflexion collective et soutenue (Siraj-Blatchford, 2009) ;
- l'initiation aux activités d'apprentissage en collectif (Truffer Moreau, 2020) ;
- des moments d'apprentissage initiés et accompagnés par l'enseignante prenant en compte les intérêts manifestés par les enfants dans leurs jeux (Clerc-Georgy et Kappeler, 2020).

Si les transitions liées à l'entrée à l'école ont été explorées, notamment par des auteurs d'orientation historico-culturelle (Hedegaard et Fler, 2019), la perspective des professionnelles à ce sujet reste peu documentée (Garcia Perez et al., 2024). En particulier, on en sait encore peu sur la manière dont le jeu est mobilisé comme activité transitionnelle. En Romandie, comment les enseignantes conçoivent-elles l'accompagnement du jeu de faire semblant auprès des enfants de 4 à 6 ans ? De quelle manière conjuguent-elles les prescriptions scolaires auxquelles elles sont soumises avec leur volonté d'accompagner l'enfant dans son développement ?

Croiser les regards professionnels : quel(s) accompagnement(s) du jeu ?

Cette recherche vise à comprendre comment les enseignantes considèrent – ou non – le jeu comme une activité transitionnelle à accompagner. Inscrite dans un projet doctoral, elle s'est déroulée dans le canton de Vaud. En cohérence avec la perspective vygotskienne, selon laquelle l'intervention permet de rendre visible un processus dynamique de développement (comme des conceptions en transformation ou des postures en évolution), le dispositif de recherche-action *lesson study* (LS) (Miyakawa et Winsløw, 2009) a été retenu. Celui-ci impliquait deux chercheuses et cinq enseignantes³, dont un duo pédagogique⁴, de quatre classes multi-âges des degrés 1-2P⁵

³ Quatre femmes et un homme. L'ensemble est féminisé dans le texte pour garantir l'anonymat.

⁴ Deux des cinq enseignantes se partageaient une classe, l'une intervenant une partie de la semaine, l'autre le restant.

⁵ Dans le canton de Vaud, les enfants de 4-5 ans et de 5-6 ans sont souvent regroupés dans une même classe.

(4-6 ans). Quatre enseignantes étaient particulièrement expérimentées dans l'enseignement auprès de ces tranches d'âge, et trois étaient formées à l'accompagnement du jeu de faire semblant⁶. Une exploration des approches théoriques de cet accompagnement, dans une perspective historico-culturelle (Garcia Perez, 2024), a été menée à travers des expérimentations réalisées par les sept participantes dans chaque classe. En amont, puis à nouveau en aval de la participation à la LS, la chercheuse a visité chaque classe et mené, dans la foulée, un entretien individuel compréhensif avec chaque enseignante (Kaufmann, 1996). Il s'agissait d'y laisser l'enseignante s'exprimer sur son accompagnement du jeu en classe et sur les moments filmés qu'elle jugeait particulièrement significatifs pour elle. Afin de mieux saisir leur perspective, une analyse narrative structurelle (Labov, 1972) des dix entretiens a été conduite. L'analyse s'est appuyée sur deux types de données :

- les narrations de faits passés et d'expériences vécues, regroupées en épisodes dits *blocs narratifs* ;
- les éléments énoncés non inscrits dans un ordre chronologique, considérés comme ayant une existence indépendante du temps, appelés *clauses d'état*.

Pour chaque classe, ces éléments ont été articulés afin de faire émerger une narration principale (Patterson, 2011) propre à chacune⁷. L'analyse croisée de ces narrations principales, illustrées par un bloc narratif particulièrement représentatif, et les propos des quatre autres professionnelles s'exprimant à travers les clauses d'état a permis de décrire les tensions traversant l'accompagnement du jeu de faire semblant.

Jouer à l'école : requestionner l'accompagnement de la transition ?

L'analyse des pratiques d'accompagnement du jeu de faire semblant à partir de situations vécues en classe pointe différentes façons, pour les enseignantes, d'envisager la place et le rôle du jeu à l'école.

⁶ Ces enseignantes ont suivi un *Certificate of Advanced Studies* (CAS) en didactique des apprentissages fondamentaux à la HEP Vaud. Le jeu de faire semblant et son accompagnement au cycle 1 y sont travaillés.

⁷ La narration principale du duo d'enseignantes s'étant révélée être la même, les résultats sont présentés par classe et non par professionnelle.

Du jeu comme savoir à l'outil pour apprendre

Déclarant qu'«en fait, je leur apprend à jouer», Sara conçoit le jeu en classe comme un savoir à enseigner. Elle explique que les «tous petits qui arrivent, autant les préparer, avec le matériel de récupération en fait [à] la symbolique, qu'ils puissent avoir un truc un peu plus rassurant». Elle souhaite permettre à l'enfant de se sentir en sécurité dans le jeu afin qu'il devienne, à terme, un outil soutenant «la symbolique». En début d'année, Sara explique «je fais plus des saynètes avec des badges», travaillant la tenue de rôles dans le jeu en les imposant, tout en respectant la volonté de chacune et chacun de se mettre en scène devant les autres. En fin d'année, le jeu reste une routine, mais ses contours varient : il est tantôt façonné par les intérêts des enfants, tantôt par les contraintes posées par l'enseignante, comme en témoigne le bloc narratif suivant :

Encadré 1 – Les algorithmes de la bijouterie.

«Ils voulaient faire une bijouterie. Ils ont commencé des bijoux. Et puis, en fait, moi, j'avais déjà l'idée depuis longtemps de faire des bijoux [...]. Et puis j'avais acheté des perles sans savoir comment j'allais monter ma bijouterie [...]. Et puis, après, il y a Stefania qui est venue avec son histoire de bijouterie : qu'il faudrait louer, avoir des bijoux aussi pour faire mieux. Alors là, moi, je leur ai montré que j'avais des perles [...]. On a créé des bijoux un après-midi. [...] Et puis je me suis rendu compte que, finalement, le bijoutier, ça lui prendrait beaucoup de temps à créer les bijoux et qu'il y aurait juste : je crée des bijoux. Et je pensais aussi travailler l'algorithme comme ça, en me disant : "Bah, il faut qu'ils commandent un bijou, que ça soit fait bleu-jaune-bleu-jaune-bleu-jaune." [...] Celles qui ont fait les bijoux, je leur ai demandé que ce soit alterné, des couleurs alternées. [...] Je leur dis des fois le mot algorithme. [...] Ils savent ce que c'est [...]. Je leur donne les vrais mots mathématiques.»

Dans cet exemple, les idées des enfants (confectionner et louer des bijoux) rejoignent celles de l'enseignante («ma bijouterie») : créer une bijouterie. Ensemble, l'enseignante et les enfants s'engagent dans la réalisation du projet. L'enseignante y contribue en apportant du matériel et en investissant du temps avec les enfants («on a créé»). Un basculement survient ensuite : soucieuse des apprentissages scolaires et inquiète des contraintes temporelles, Sara prend la main et réoriente l'activité des enfants vers des visées mathématiques.

Ceci révèle une tension entre son intention d'accompagner l'enrichissement d'un scénario de jeu naissant et son souci de s'appuyer sur l'univers ludique des enfants pour encourager la construction et l'exercice de connaissances scolaires.

En fin d'année, si Sara continue à proposer d'adopter un rôle dans le jeu, elle constate parfois : « Je crois qu'ils ont trop l'habitude que je joue, qu'ils me suivent plus ».

A contrario, au même moment de l'année, Lucie tend plutôt à limiter ses interventions dans le jeu par crainte de contrarier les initiatives des enfants : « Je trouve que si j'initie, après ils vont me suivre ». Elle souhaite s'appuyer sur « cette facilité qu'ont les enfants à imaginer des choses, à voir [ce] qui n'existe pas ». Toutefois, elle reconnaît aussi qu'en tant qu'enseignante, il « faut qu'on joue là-dessus ». Cela se traduit, par exemple, dans un usage du faire semblant avec une peluche pour accompagner l'adoption progressive de comportements normés et attendus, comme le fait de se saluer : « J'utilise Teddy en leur disant qu'il aime bien apprendre le nom des enfants ». Similairement, pour Anna, « avant d'épurer et d'entrer dans une abstraction », des « impulsions » de l'adulte sont nécessaires, pour « donner les outils de jeu symbolique ». Cela peut passer par un aménagement de l'espace et du matériel, mais aussi par les négociations entre enfants : « S'ils veulent faire du train pour faire un train de pompiers, [l'enfant] va pouvoir argumenter ».

Nora et Lara mettent davantage l'accent sur la liberté accordée à l'enfant. Pour Nora, le moment alloué au jeu représente une « occasion donnée à ceux qu'on n'entend pas, à ceux qui ne sont pas très scolaires ». Pour sa collègue Lara, il s'agit d'un moment « pas dirigé [pendant lequel les enfants] sont libres, et font vraiment comme ils pensent ». Elles ne considèrent pas qu'il faille intervenir dans le jeu pour poursuivre de nouveaux objectifs pédagogiques, Nora évoquant même « plus de difficulté à rentrer dedans de façon productive ». Et si Lara cherche parfois à soutenir l'imagination des enfants, elle le fait plutôt lors des réunions qui suivent le jeu : « Les réunions, je les fais pour savoir ce à quoi tout le monde a joué pour donner peut-être des idées aux autres ».

Les conceptions des enseignantes croisées ici, révèlent une tension quant aux intentions et objectif(s) poursuivis(s) avec le jeu de faire semblant en classe : tantôt soutenir l'entrée dans le jeu et son développement, tantôt favoriser l'entrée dans les apprentissages scolaires à partir du jeu. Ces conceptions semblent refléter une tension entre les prescrits du métier,

qui s'expriment essentiellement sous la forme d'objectifs disciplinaires sans référence au jeu, la conscience de son importance, de son rôle pour le développement de l'enfant et sa construction progressive du sens des outils culturels (Clerc-Georgy et Martin, 2021), leur usage dans le jeu devenant essentiel à sa progression (Pramling, 2019). Si la relation entre jeu et apprentissage est pensée par chaque professionnelle, la tension évoquée est résolue différemment par chacune pour justifier son rôle vis-à-vis du jeu. Celui-ci peut être perçu comme un moment gratuit et mérité par les enfants, dans lequel une intervention pédagogique semble difficile, séparant alors ce temps de celui des apprentissages inscrits dans le programme. L'intervention de l'enseignante peut aussi être réduite au minimum, le jeu étant considéré comme appartenant aux enfants et riche d'apprentissages en soi. Lorsqu'il est pensé comme un apprentissage à soutenir, les interventions peuvent tantôt répondre au jeu des enfants, tantôt encourager le développement de leur capacité à imaginer, ou encore établir des liens avec des apprentissages inscrits dans le programme scolaire, au risque d'évacuer la dimension ludique en cherchant à rendre le jeu utile (Brougère, 2024). Ainsi, le rôle d'accompagnement dans la transition développementale entre jeu du faire semblant et apprentissage conscient et volontaire apparaît requestionné, ouvrant la voie à différentes réponses à cette tension.

De l'exploration à la définition de contraintes signifiantes

Pour le duo d'enseignantes Lara et Nora, le jeu offre aux enfants l'opportunité d'apprendre à mieux se connaître, à écouter l'autre, et à identifier les limites des camarades comme à poser les siennes. À titre d'exemple, pour Lara, si « le T-Rex va manger quelqu'un, [...] il ne faut pas s'attendre à ce qu'on le caresse. Donc forcément, [...] il faut que tu acceptes dans le jeu [...] à dire "là stop, [...] ça me fait mal" ». La compréhension par les enfants de ce qui est permis en jouant est aussi requestionnée du côté enseignant, comme en témoigne Nora : « Il faut qu'on arrive à enlever de leur esprit que jeu de faire semblant, c'est la porte ouverte à ce que j'ai... Alors oui, c'est peut-être la porte ouverte à ce que je n'ai pas le droit de faire d'habitude ». Dans une situation de jeu imaginaire mettant en scène une île aux pirates, Lara explique le raisonnement élaboré autour de la mise en place de nouvelles limites :

Encadré 2 – L'île aux pirates.

« Si les enfants montent sur les tables parce qu'ils jouent aux pirates, ils ne peuvent pas monter sur la table là où il y a des copains qui dessinent. Là, c'est plus une île ou une pierre, ou un bateau. Là, c'est une table pour dessiner, parce que ce n'est pas très sympa de marcher sur leurs dessins, eux, ça les perturbe aussi. Et puis, on respecte aussi les endroits de chacun. Donc, ça veut dire qu'eux, ils jouent à la poupée ou à "maman et papa" dans la maison, mais entre guillemets, ça veut dire que là, c'est comme [...] leur secteur, on va dire. [...] Il faut s'adresser à elles pour demander quelles sont les règles, l'autorisation de venir ou pas. [Ça, c'est des choses qu'on a décidées ensemble avec Nora.] Parce que, du coup, ça dégénérerait, où certains venaient en mode "s'approprier tous les lieux", et c'était... ben en fait, on respecte les copains, on respecte la classe. Et respecter les copains, c'est aussi respecter leur jeu, donc leur espace. [...] Je crois qu'aujourd'hui [...] on a tous joué là [...] avec le dé un peu partout. [...] Ils ont peut-être piétiné sur leur espace. Mais après, c'est aussi à eux de dire que ça les dérange, et que c'était la règle. »

Ainsi, bien que la règle ait été formalisée par le duo de professionnelles, elle repose sur une contrainte issue d'une situation de jeu vécue par les enfants. Il leur revient ensuite de s'approprier l'usage de la règle pour favoriser le déploiement de leur activité ludique, qu'elle relève du faire semblant ou non. L'exploration des éléments pouvant être une contrainte semble ainsi émerger tantôt des conceptions évolutives des enseignantes, tantôt de celles qui prennent leur sens en situation de jeu du côté des enfants.

Restreindre les degrés de liberté du côté des enfants n'est pas la volonté énoncée par Lucie : « J'autorise tout [...] je ne veux pas les brider en les empêchant de prendre quoi que ce soit ». Ses contraintes d'adulte lui paraissent moins légitimes que celles posées par des enfants : « Quand moi je propose d'autres règles, ça ne marche pas ». Toutefois, ses propres limites peuvent participer à définir celles du jeu, en demandant, par exemple, de substituer une arme imaginaire par une autre : « Ça me dérange. Je n'ai jamais aimé les pistolets. C'est pour ça que je leur dis [...] les pistolets, on n'a pas le droit, mais tu as droit de faire un arc ou autre chose ». Par ailleurs, une situation socialement peu adéquate pour le cadre de la classe peut être reprise par l'enseignante qui la réinvestit dans un autre cadre : « La semaine dernière ils faisaient de la lutte [...] ça m'a inspirée. Lundi, on a fait de la lutte à la gym ».

Dans la classe de Sara, les règles peuvent aussi être tranchées par l'adulte qui explicite les raisons de sa décision allant dans le sens d'une équité entre tous les joueurs, enseignante y compris : « Je leur ai dit c'est exclu que ça reste votre coin. D'accord, vous y avez travaillé, mais moi aussi je travaille sur des coins. Je mets des coins et puis ce n'est pas que moi qui peux y jouer. Sinon vous jouez à pas grand-chose ».

Anna veille à proposer un cadre autour du jeu en prenant appui sur les contraintes inhérentes au contexte, qu'il s'agisse par exemple de l'aménagement de l'espace ou du planning du personnel de l'école. Les discussions préalables au jeu n'ont lieu que si leur pertinence est justifiable : « À la salle de jeu, l'espace est déjà prédéfini alors qu'ici c'est assez sobre ». De même, le rangement n'est demandé que lorsqu'il est indispensable au nettoyage de la classe : « Sinon, je laisserais tout en plan [...] ; ça nous oblige à faire table rase tous les mardis. Ils ne peuvent pas négocier. [L'employée de ménage] ne peut pas venir les autres jours ».

Remettant en question le modèle scolaire classique « activité-rangement », Anna s'appuie sur des expériences partagées (comme la venue hebdomadaire de l'employée de ménage), qui constituent des contraintes aussi bien pour les enfants que pour l'adulte. Ceci lui permet de donner du sens au rangement.

Une seconde tension apparaît ici, opposant la liberté déterminée par un cadre d'un côté sociétal et scolaire, véhiculant certaines normes et règles d'autorité et d'obéissance, puis de l'autre, l'espace-temps ludique, suggérant une ouverture vers l'exploration et l'agentivité des joueuses et joueurs. Chaque enseignante tente d'y répondre à sa manière, en repensant les règles liées au cadre du jeu, s'affranchissant alors de l'idée selon laquelle ce cadre serait fixé a priori ou dépendrait de règles ayant du sens uniquement pour l'adulte. Un changement de perspective semble s'opérer chez ces enseignantes, les amenant à considérer une contrainte comme une opportunité de soutien à l'apprentissage. Elles tendent ainsi à négocier un cadre en fonction d'expériences conjointement vécues par les enfants et l'adulte, cherchant à définir in situ des contraintes réfléchies et signifiantes pour la classe. Les degrés de liberté (Van Oers, 2013) du jeu en classe sont alors régis par plusieurs éléments : des valeurs sociétales (comme le partage soutenu par un souci de justice), des pratiques culturelles (par exemple, la nécessité d'un espace spécifique pour un sport), les emplois du temps ou de l'espace (un calendrier guide ou impose son usage), ou encore un équilibre entre l'ouverture à l'agentivité et le respect de l'altérité (comme le désir de jouer aux pirates rencontrant l'inconfort face aux fusils). Les enseignantes deviennent ainsi des accompagnantes dans la construction du sens à établir par les enfants de situations culturelles particulières (Van Oers, 2013),

arbitrant un savant équilibre entre accord et restriction de liberté, entre cadre ludique et cadre scolaire.

Enfreindre pour de faux pour s'autoréguler pour de vrai

Dans la classe de Lucie, le jeu permet, selon elle, une émancipation individuelle. Pour l'enfant, il constitue un espace-temps où il peut, sur le plan imaginaire, et parfois de manière répétée, dépasser les contraintes qu'impose le cadre de la vie réelle. Ce phénomène est considéré comme essentiel à son bon développement. Pour l'enseignante, ce moment de jeu permet notamment de travailler l'imagination et la gestion des émotions, que ces dernières soient éprouvées pour de vrai ou jouées pour de faux : « Il y a aussi tout ce qui est imaginé, un scénario que l'enfant travaille, [la] gestion des émotions, que ce soit pour de faux que je suis en colère ou vivre la colère parce que mon copain d'à côté m'a piqué mon jouet ». En fin d'année, les enfants de la classe de Lucie font, par exemple, l'expérience imaginaire de la mise à mort et de la résurrection de leur enseignante :

Encadré 3 – Mort aux méchants.

« C'est la semaine d'avant que ça a commencé. Les sorciers, oui, je suis mort... Je meurs tout le temps. [...] Je suis toujours la méchante (et c'est celle qui meurt). Mais après, comme je suis la prof, il y a quelqu'un qui vient me ressusciter. [...]

Je trouve ça intéressant de jouer sur ce côté-là : voilà, on est vraiment dans le jeu [...] de permettre à un enfant de tuer quelqu'un virtuellement [...] c'est pour de faux. Et [...] ça permet d'aller dans les limites de ce qu'ils ne pourraient jamais faire dans la vraie vie. Et je trouve qu'un des buts du jeu, c'est de vivre des choses qu'on ne pourrait jamais vivre dans la réalité.

[Ils le répètent] parce qu'ils en ont encore besoin. Et puis, ce n'est pas toujours le même qui me tue. [...] On le voit : ils ont tous besoin d'expérimenter des choses, de vraiment les vivre pour les comprendre, les vivre ici au niveau des émotions.

[Je m'en lasse] un peu quand même, oui, mais au bout d'un moment [...] j'essaie de dire que je suis invincible, mais ils ne veulent pas. [...] Ça arrive d'une manière ou d'une autre de toute façon [de m'extraire du jeu], parce qu'il y a toujours un moment où je meurs et il y a un enfant qui vient me demander un truc. Ça, c'est toujours assez magique. [...]

— « Tiens, Lucie, j'ai un problème pour ça. »

— « Attendez les enfants, je reviens. »

Ça, ça marche. Mais quand c'est moi, non. Ils ne veulent pas. »

Dans cette situation de jeu, les enfants expérimentent le pouvoir fictif de décider de la vie ou de la mort. Ce faisant, ils dépassent les limites de la réalité pour le bon déroulement de leur scénario. Ceci ne les empêche néanmoins pas de supporter, pour de vrai, la frustration associée au fait que le jeu puisse dévier de sa planification, par exemple, lorsque l'enseignante sort du jeu, contrainte de répondre à un enfant qui la réquisitionne pour résoudre un problème.

En début d'année, Sara observe, dans sa classe, que « souvent ils jouent leur vécu ». Par exemple, après avoir été exposée dans la réalité à des vidéos pornographiques visionnées par son frère, une enfant suggère, lors d'un jeu de mariés, que le couple « baise », amenant a posteriori Sara à se tourner vers l'infirmière scolaire. Les explorations dans le jeu peuvent, en effet, pour certains enfants se voir restreintes par leur expérience de la réalité : « Un élève, il ne comprenait pas qu'au restaurant on s'assoit pour manger. Il avait vécu que McDo, ou que le *drive* ». Par ailleurs, les scénarios imposent parfois aux autres joueurs les contraintes des expériences d'un enfant : « C'est la reproduction de ce qu'elle vit à la maison parce que j'étais invitée, et puis j'ai voulu manger sans faire la prière... J'ai dû faire la prière ». En jouant leur propre réalité dans le cadre du jeu, les enfants peuvent ainsi aussi imposer les contraintes expérimentées et identifiées comme telles dans leur réalité.

Pour Nora, « quand ils commencent à trouver le jeu comme prétexte pour se taper dessus, on a fait le tour ». Sa collègue Lara indique ainsi qu'elle essaie tant bien que mal de « détourner ce côté : la guerre ». Lorsque le jeu devient particulièrement mouvementé, elle s'évertue tantôt à en accompagner la redirection par l'adoption d'un rôle : « je joue beaucoup plus avec ceux ou c'est plus problématique et turbulent, ceux qui font la guerre ou les pirates... » ; tantôt à réfléchir avec les enfants au sens des infractions commises durant le jeu : « voir qu'est-ce qui joue [ou] pas ? Est-ce que c'était vraiment fait exprès ? C'est dans le jeu, justement, et puis est-ce qu'on peut tolérer qu'il nous ait poussé ou pas ? ».

Si le bruit et les comportements violents sont considérés par Anna comme normaux chez de jeunes enfants, elle aussi intervient à travers une discussion à visée de régulation, si des conflits éclatent. Il s'agit alors de marquer une pause dans le jeu, de reconnaître le problème – replacé dans son contexte – et de rechercher une solution avec l'enfant : « OK, là on a un problème, il faut qu'on discute, qu'on trouve une solution. Qu'est-ce que tu peux faire pour entrer en interaction avec les autres ? ». Anna se réserve en revanche aussi le droit d'arbitrer préventivement les thématiques de jeu si elle les estime susceptibles de déclencher de trop vives émotions du côté des enfants : « Jouer au jeu de faire semblant du foot, non [...]. Il y a trop de passion ».

Les enseignantes relèvent que les enfants recourent à l'imaginaire pour jouer ou rejouer leur rapport au réel. Si, pour certains, il s'agit d'une brèche ouverte à la transformation du réel, quitte à en transgresser les interdits, pour d'autres, le jeu représente davantage un espace-temps propice à la réexploration d'expériences vécues, à condition que ces possibles ne soient pas entravés par un manque d'expériences à imiter et potentiellement à transformer. Ces conceptions rejoignent l'idée selon laquelle le cadre du jeu peut être un espace d'affranchissement du réel, permettant à la fois de le comprendre et de l'éprouver, sans nécessairement en maîtriser encore pour de vrai tous les codes (Clerc-Georgy et Martin, 2021). Assurer une minimisation des conséquences du jeu lui permettrait en effet de devenir un espace d'apprentissage (Bruner, 1983, cité dans Brougère, 2024). Par ailleurs, les contraintes subies par certains enfants dans la réalité peuvent être imposées à d'autres joueuses et joueurs, leur permettant ainsi d'adopter d'autres perspectives (Pramling, 2019) ou de ressentir les émotions éprouvées dans la perspective d'un autrui momentanément joué. Le jeu de faire semblant demande toutefois aussi à l'enfant d'adopter volontairement les règles qu'il négocie avec les autres joueuses et joueurs. L'enfant joue (actrice/acteur) et dirige le jeu (metteuse/metteur en scène). Cette double subjectivité (Fleer, 2016) favoriserait la prise de conscience des actions et des règles adoptées, y compris lorsque celles-ci transgressent ce qui est possible ou acceptable dans le monde réel.

Les attitudes des enseignantes face à l'imaginaire des enfants révèlent une troisième tension, liée à la place et au rôle du jeu en classe. Tandis que les adultes peinent dans certains cas à ne pas se laisser imprégner par les contraintes du réel dans leur manière d'appréhender le scénario transgressif des enfants – ce qui les conduit à interdire, arrêter ou, au contraire, laisser complètement faire –, dans d'autres cas, ils se font témoins de ces expériences ou les accompagnent en prenant un rôle ou au travers de discussions collectives (Truffer Moreau, 2020). Les règles de ce qui est tolérable dans le jeu étant différentes de celles du monde réel, elles semblent ainsi amener les enseignantes à reconfigurer leur rapport à l'acceptable.

De l'enfant qui joue au membre d'une communauté d'apprentissage

Dans la classe d'Anna, le jeu est une activité pensée comme utile pour la vie : « Dans un entretien d'embauche, on fait du jeu de faire semblant. Donc c'est quelque chose qu'on va mobiliser toute notre vie ». Indispensable, il

est naturellement le théâtre de comportements parfois violents et souvent bruyants : « Tout ce qui est du bruit et tout ça [...] je pense que c'est nécessaire ». Anna conçoit son rôle comme accompagnante d'un groupe de jeunes apprenantes et apprenants : « Je ne peux pas être en un pour un [...] et ce n'est pas mon métier en fait ». Si en début d'année, elle initie les enfants à la modalité de la réunion à travers une routine, en fin d'année, les enfants s'en emparent tout autant que l'enseignante pour réfléchir ensemble aux actions du jeu concernant le groupe :

« Les négociations, et la réunion sont hyper longues ! Parce qu'en fait, on doit tous être d'accord à propos de qui fait quoi, quand, à quel moment, est-ce qu'il y a un signal qui va me dire il se passe ça, ou est-ce que c'est la maîtresse qui décide de la temporalité, ou c'est un enfant ? [...] Parfois, ça nous prend une demi-heure ! »

Encadré 4 – Le complot de serpents.

« La discussion avant le scénario c'est venu des enfants, c'est Dylan qui est revenu. Il a dit "non, mais en fait, moi, je...", et je leur ai dit "mais est-ce que vous vous souvenez du scénario qu'on avait fait la dernière fois ?" [...] Puis il y avait Maya. Je dis "tu veux pas être directrice ?" Et puis alors elle [...] a dit "Oui, mais tu dois m'appeler quand il y a les serpents qui s'échappent." Alors elle avait son téléphone – depuis la semaine passée, ils font des téléphones – [...] Et puis je sais plus qui a dit "ouais, on se libère et puis après on vient dans ton laboratoire et on se cache et puis on vient te piquer, et puis après tu meurs, et puis après c'est fini." Puis je dis "mais vous voulez que ça se finisse comment cette histoire ?" Puis Bastian a dit "J'aimerais que ça finisse mal" "OK. Bon, alors on va la finir mal." "J'aimerais qu'on mange tout le monde" [...] Et puis là, on est sortis du jeu. Et j'ai dit "là Bastian, il faut que tu regardes autour de toi. Il y a des enfants [...] qui ne jouent pas avec nous et qui n'ont peut-être pas DU TOUT envie de se faire manger [...]. Donc eux, on les laisse tranquilles." "OK." Puis après, on est revenus dans le jeu. »

Lors de la réunion du complot des serpents (encadré 4), guidés par les questions de l'enseignante, les enfants décident de la fin tragique de leur histoire. De retour dans le jeu, Anna rappelle que celui-ci ne concerne que ses joueuses et joueurs (« nous »), attirant l'attention d'un enfant sur le fait

que d'autres enfants («eux») ne s'impliquent pas dans ce jeu. Elle l'invite ainsi à passer de son intérêt propre à la prise en compte des autres enfants de la classe, tout en le sensibilisant à son inclusion dans un groupe jouant et prenant une décision impliquant un collectif.

Dans la classe de Sara, la constitution d'un groupe apprenant ensemble peut s'appuyer sur les pairs plus âgés : « En août, tu as des petits et il faut les intégrer, tu n'as pas un noyau soudé [...] les 2P devront apprendre aux 1P comment on le construit. » Sara veille aussi à proposer des interventions au plus près des enfants, que ce soit en passant du temps auprès des différents petits groupes de joueuses et joueurs de la classe, parce qu'« ils sont déçus si on ne le fait pas », ou en amenant tout le groupe-classe à se déplacer vers l'espace où s'est déroulé le jeu évoqué lors des réunions. Cependant, en fin d'année, cette approche n'est plus systématique lorsque l'enseignante la juge moins pertinente : « Là, la bijouterie, ils savent ce que c'est en fait ». Durant le jeu, Sara vise notamment à soutenir le tissage de liens entre les différents scénarios : « Je leur ai dit, je vais d'abord au yoga, ensuite je viendrai acheter des gâteaux ». Elle fait aussi en sorte que toutes et tous se sentent concernés par les jeux des autres et les savoirs y ayant émergé : « Que ceux qui l'ont vécu puissent amener le savoir aux autres et qu'ils puissent éventuellement le revivre, le réinvestir après, avec quelqu'un d'autre ».

Lara, en début d'année, décrit les enfants comme ayant des rythmes différents : « En entrant en classe il y a ce moment de jeu, donc ça veut dire que c'est le moment d'atterrir en classe, de pouvoir parler encore aux copains, [...] se réveiller aussi ». En fin d'année, elle investit la réunion et vise son déroulement en présence de toutes et tous : « Le but c'est quand même qu'ils soient tous là ». Elle reste cependant flexible à propos de leur participation en fonction du contexte : « Une mini réunion juste avec le groupe avec lequel je suis, ou [...] moi n'y suis pas, mais qu'il y a un gros conflit [...]. Après il y en a qui viennent écouter quand même ».

Si Nora s'adresse bel et bien au groupe classe, elle ne distingue toutefois pas en quoi certaines interventions, pertinentes pour certaines et certains élèves, pourraient également bénéficier à d'autres qui n'ont pas partagé cette même expérience : « C'est rude au niveau du grand groupe, [...] de jouer un rôle avec certains, sachant que les autres n'en ont absolument rien à faire ». Pour elle, faire ranger les enfants a un effet calmant (« ça finit par poser un peu ») et fait partie des rituels du groupe-classe : « C'est dans tous les moments de rangement de la classe. Donc pour eux, la musique c'est ranger, on vient

s'asseoir». S'ils sont trop excités par le jeu, l'enseignante préfère y avoir recours plutôt qu'à la réunion.

Dans le même ordre d'idée, Lucie préfère adapter ses interventions en fonction des enfants, qu'elle considère avant tout comme des individualités. Elle reste prudente concernant la tenue des réunions, modulant ses intentions en fonction du moment de l'année. En début d'année, elle assume pleinement la responsabilité du rassemblement collectif et ressent l'obligation d'y assigner une visée éducative : « On doit trouver un objectif, le plan d'études, ok. Je m'interroge : mais qu'est-ce que je veux leur dire ? » Elle craint que « sa » réunion perturbe le jeu en cours : « J'essaie de me limiter toujours à cinq minutes pendant ma réunion pour ne pas les couper trop longtemps dans leur jeu et pour éviter que ça soit un monologue long et ennuyeux ». Cependant, en fin d'année, Lucie s'aventure davantage à interrompre la réunion, craignant de manquer des opportunités ou de ne plus faire sens une fois le moment passé : « Je coupe, parce [que] j'oublie, [ou] on est pris dans autre chose ». Elle assume alors des intentions pédagogiques tout en se considérant comme faisant partie du groupe : « Je commence à vouloir qu'ils comprennent pourquoi on se réunit pour parler de quelque chose ».

Les enseignantes mettent ici en lumière une tension entre le respect des individualités et la constitution d'un groupe-classe engagé dans les activités de chacune et de chacun. Tandis que certaines considèrent le jeu comme un moment d'expression de ces individualités et la réunion comme le lieu de construction d'un collectif, elles investissent particulièrement cette dernière pour constituer le groupe-classe. D'autres, en revanche, sont plus réticentes à l'idée que tous les enfants puissent se sentir concernés par des activités auxquelles ils n'ont pas directement participé. Ainsi, les interventions sont orientées vers le groupe-classe à construire, avec plus ou moins de souplesse. Un autre équilibre semble par ailleurs délicat à trouver entre le respect du rythme de développement de l'enfant, supposé rendre difficile une concentration prolongée sur une activité non librement choisie, et la volonté d'accompagner la participation à un collectif apprenant (Truffer Moreau, 2020). Dans cette recherche d'équilibre, certaines enseignantes privilégient des interventions avec un nombre restreint d'enfants pour mieux prendre en compte chaque individualité. Ainsi, bien que toutes aient en ligne de mire la constitution d'un groupe partageant un même intérêt au même rythme, une progression est pensée en s'appuyant à la fois sur l'expérience des pairs, sur la relation de proximité et de distance des enfants vis-à-vis des espaces de jeu. Enfin, si dans certains cas le rôle de l'enseignante tend à s'intégrer au groupe-classe, dans d'autres, il s'affirme davantage, prenant une place plus

directive. La réunion devient alors une situation d'enseignement plutôt qu'un espace de transition collective s'appuyant sur l'expérience de certains enfants pour éveiller l'intérêt des autres à des expériences qu'ils n'ont pas vécues. Or, pour Truffer Moreau (2020), c'est justement le fait de prendre appui sur l'expérience de quelques-uns qui favorise la construction d'un intérêt partagé par le collectif. La conscience de sa propre perspective et de celle d'autrui passe, en effet, par l'expérience de l'altérité et la construction d'une intersubjectivité, même partielle et temporaire, nécessaire à l'engagement dans une activité commune (Pramling et al., 2019).

Conclusion

Pour toutes les professionnelles, accompagner le jeu de faire semblant dépasse la simple allocation de temps consacré en classe. Leurs récits montrent combien cet accompagnement transforme la pratique enseignante, révélant des tensions constitutives de la première transition scolaire liées à la place, au rôle des objectifs, de la liberté, de l'imaginaire, et du collectif. Certaines portent sur la place des objectifs scolaires face au jeu pensé comme savoir à apprendre ou ressource pour apprendre ; d'autres renvoient à l'équilibre entre cadre contraignant et liberté d'exploration. D'autres encore concernent la manière d'accueillir l'imaginaire transgressif des enfants ou de conjuguer expression individuelle et construction d'un collectif apprenant.

Ces tensions ne sont pas seulement des dilemmes pratiques : elles traduisent différentes conceptions du rôle des enseignantes et mettent en lumière le jeu de faire semblant comme un espace de médiation entre les expériences de l'enfant et les exigences scolaires. Elles invitent à penser la transition non pas comme un passage linéaire, mais comme une négociation où se rejouent continuités et ruptures.

Ces constats ouvrent des questionnements plus larges : quelle place souhaite-t-on accorder aux attentes de progression dans les premiers degrés ? Quel sens attribuer au respect des règles ? À quelles conditions l'évasion du réel peut-elle en favoriser la compréhension ? À quel moment faire prévaloir le collectif sur l'individu ? Prendre en compte ces tensions apparaît essentiel pour repenser une scolarisation initiale visant à la fois la réussite scolaire et l'épanouissement citoyen futur.

Références bibliographiques

- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), p. 357-369.
- Broström, S. (2005). Transition problems and play as transitory activity. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(3), p. 17-25.
- Brougère, G. (2024). Apprentissage. Dans G. Brougère et E. Savignac (dir.), *Dictionnaire des sciences du jeu*. Érès, p. 28-33.
- Clerc-Georgy, A. et Kappeler, G. (2020). Tensions dans les premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone : vers une didactique des apprentissages fondamentaux. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), p. 75-90.
- Clerc-Georgy, A. et Martin, D. (2021). Changements à l'âge préscolaire : rôle du jeu et de l'imagination. Dans B. Schnewly, I. Leopoldoff Martin et D. Nunes Henrique Silva (dir.), *Vygotskij, Imagination, textes choisis*. Peter Lang, p. 423-441.
- Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) (2021). *Prescriptions cantonales concernant l'application du plan d'études romand (PER)*. https://edu.ge.ch/enseignement/sites/default/files/2021-06/_prescriptions-cantonaes_c1_2021.pdf
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire et l'ajustement socioscolaire des élèves de première année. *INITIO*, 1 (hors-série), p. 18-29.
- Fleer, M., Hedegaard, M., Ødegaard, M. et Sørensen, H. (2021). Cultures of play and learning in transition. Dans M. Fleer, M. Hedegaard, E. Ødegaard et H. Sørensen (dir.), *Qualitative studies of exploration in childhood education*. Bloomsbury Publishing, p. 1-16.
- Garcia Perez, M. (2024). Approches vygotskiennes du jeu de faire-semblant à l'école : des leviers pour accompagner le devenir élève ? Dans C. Zaouche Gaudron, A. Dupuy, E. Gallant et M. Dajon (dir.), *L'Enfant dans son environnement*. Érès, p. 183-195.
- Garcia Perez, M., Clerc-Georgy, A. et Pirard, F. (2024). Tensions dans l'accompagnement du jeu de faire semblant : une étude de cas à l'école enfantine (4-6 ans). *Revue internationale de communication et socialisation*, 11 (2), p. 259-273.

- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, p. 5-15.
- Hedegaard, M. et Fler, M. (2019). *Children's transitions in everyday life and institutions*. Bloomsbury Publishing.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'Entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Kibesuisse et Pro Enfance (2018). *Faciliter les transitions dans l'accueil et l'éducation de l'enfance. Neuf exemples de pratiques institutionnelles en Suisse*. https://www.kibesuisse.ch/fileadmin/Dateiablage/kibesuisse_Publikationen_Franz/2018_kibesuisse_publication_transitions.pdf
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: studies in the Black English vernacular*. Basil Blackwell.
- Miyakawa, T. et Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants: étude collective d'une leçon. *Éducation et didactique*, 3(1), p. 77-90.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér H., Magnusson M., Thulin S., Jonsson, A. et Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood education. International perspectives on early childhood education and development*. Springer.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective. *Educational & Child Psychology*, 26(2), p. 77-89.
- Tazouti, Y., Viriot-Goeldel, C., Matter, C., Geiger-Jaillet, A., Carol, R. et Deviterne, D. (2011). Pratiques éducatives familiales et apprentissages premiers à l'école maternelle française et au Kindergarten allemand. *Education & Formation*, 297, p. 123-138.
- Truffer Moreau, I. (2020). Dans la perspective d'une didactique des apprentissages fondamentaux : « la structure pédagogique », un dispositif au service d'une pédagogie des transitions. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (dir.), *Les Apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle*. Chronique sociale, p. 53-69.
- Van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), p. 185-198.
- Veresov, N. (2004). Zone of proximal development (ZPD): the hidden dimension? Dans A. Ostern et R. Heila-Ylikallio (dir.), *Sprak som*

kultur-brytningar I tid och rum. Language as culture-tensions in time and space. Vasa, vol. 1, p. 13-30.

- Vygotski, L. S. (1933/2021). Le jeu et son rôle dans le développement de l'enfant.
Dans B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin et D. Nunes Enrique Silva (dir.),
L'Imagination dans l'œuvre de Vygotskij. Peter Lang, p. 191-216.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. La Dispute.

**Tullia Musatti, Isabella Di Giandomenico,
Susanna Mayer et Mariacristina Picchio**

**Les relations spatiales entre enfants :
continuité et changements dans les activités
partagées au *nido* et à la *scuola dell'infanzia***

Résumé

Dans cette étude, nous analysons des activités partagées entre enfants, observées dans des institutions éducatives pour jeunes enfants en Italie, en mettant en lumière les éléments de continuité et les changements dans leurs réflexions. L'analyse révèle qu'entre la deuxième et la sixième année, les relations spatiales entre les enfants restent au cœur de ces réflexions. Nous examinons également comment cet important engagement cognitif peut être soutenu par les enseignantes et par l'organisation du contexte matériel et social des institutions éducatives. Enfin, nous proposons de nouvelles perspectives pour l'intervention éducative, où la promotion de l'apprentissage et celle de la socialité ne seraient pas perçues comme opposées, mais comme deux dimensions complémentaires du soutien au développement des potentialités des enfants.

Abstract

In this study, we analyse shared activities between children, observed in early childhood educational institutions in Italy, highlighting elements of continuity and changes in their reflections. The analysis reveals that from the second year to the sixtieth year, spatial relations among children remain central to these reflections. We also examine how this important cognitive engagement of children can be sustained by teachers and by the organisation of the material and social context within educational institutions. Finally, we propose new perspectives of educational intervention, where the promotion of learning and sociality would not be seen as contradictory, but as two complementary dimensions supporting the development of children's potentialities.

Introduction

En Italie, l'offre éducative pour les jeunes enfants avant l'entrée à l'école primaire est structurée en deux secteurs : les *scuole dell'infanzia*, qui accueillent les enfants de 3 à 6 ans, et les *servizi educativi per l'infanzia*, dont les *nidi* constituent la majeure partie, destinés aux enfants de moins de 3 ans. Ces secteurs présentent plusieurs disparités en matière d'offre de services selon les régions, mais la différence majeure réside dans la formation du personnel éducatif, en l'absence d'un cursus universitaire assurant la continuité dans la formation professionnelle des éducateurs et éducatrices. Les pratiques éducatives sont également influencées par des traditions culturelles différentes. Dans les *servizi educativi per l'infanzia*, l'approche éducative s'est développée au fil des années grâce à des initiatives de formation collégiales dans les services. Ces initiatives ont permis de reconnaître l'agentivité des enfants dès les premiers mois ainsi que la valeur éducative de chaque acte de *care*, dans une approche holistique. De nombreuses *scuole dell'infanzia* valorisent également l'initiative des enfants dans les processus d'apprentissage, en s'inspirant d'approches pédagogiques majeures, comme celles de Maria Montessori et Loris Malaguzzi.

Depuis 2015, une nouvelle législation (L. 107/2015 et D. lgs.65/2017) réunit les deux secteurs éducatifs au sein du « système intégré d'éducation et d'instruction de la naissance à six ans », placé sous la tutelle du ministère de l'Éducation. Ce cadre législatif définit les objectifs et les stratégies à mettre en œuvre pour les atteindre. Une commission ministérielle, composée de spécialistes et de représentants d'institutions nationales,

régionales et locales, a rédigé un document d'orientation établissant un cadre culturel commun aux deux secteurs et encourageant l'élaboration d'un projet pédagogique cohérent. L'objectif est de favoriser la continuité de l'expérience des enfants et de leurs familles au cours des six premières années de la vie (DM 334/2021).

Cette exhortation invite à réfléchir à deux questions distinctes, bien qu'étroitement liées. La première, plus évidente, concerne la manière d'assurer cette continuité lors de la transition institutionnelle entre les services destinés aux enfants de moins de 3 ans et ceux destinés aux enfants de 3 à 6 ans. La seconde, plus fondamentale encore, interroge la manière de reconnaître et de soutenir la continuité de l'expérience des enfants au-delà des changements majeurs qui se produisent à ces âges dans leurs capacités cognitives, comme l'a démontré Piaget, ainsi que dans la relation entre ces changements et l'apprentissage, mise en exergue par Lev Vygotski. Comment comprendre la notion de continuité de l'expérience des enfants face à ces changements ?

Cette antinomie entre continuité et changement peut être éludée en déplaçant l'analyse du développement des compétences des enfants vers l'étude des processus microgénétiques de construction cognitive au cours d'une activité, ou d'une séquence d'activités plus ou moins longue, comme le proposent Inhelder et al. (1992). Cette approche est particulièrement pertinente pour repérer les relations entre les activités réalisées dans un groupe de jeunes enfants, car elle permet de retracer des processus de construction cognitive partagés à plusieurs (Stambak et al., 1983). Toutefois, l'analyse de l'expérience des enfants au cours de leur vie quotidienne dans les *nidi* et les *scuole dell'infanzia* montre des spécificités qui influencent à la fois la nature des activités partagées et leur déroulement. Cet examen enrichit ainsi la réflexion sur la relation entre continuité et changement dans les activités des jeunes enfants.

L'expérience partagée entre jeunes enfants dans les institutions éducatives

La rencontre avec d'autres enfants, qui se répète au fil des jours et des mois, voire des années, dans des lieux aménagés à cet effet, constitue l'une des caractéristiques fondamentales de l'expérience des jeunes enfants dans les institutions éducatives. Lorsque ces lieux répondent à leurs besoins et soutiennent à la fois leurs activités et leur socialité, tout en valorisant leur

développement individuel, l'agentivité de chaque enfant peut s'exprimer pleinement. Cette dynamique lui permet d'y trouver de multiples occasions de se déployer et, en même temps, de rencontrer la même impulsion d'agir et de connaître d'autres enfants. La spécificité de cette situation ouvre de nouveaux horizons pour la théorie et la pratique en éducation, tout en soulevant de nouvelles questions sur la relation entre le développement cognitif des enfants et l'évolution de leur expérience dans un contexte caractérisé par une forte intensité sociale. En effet, dans ces environnements, l'attention de chaque enfant est inévitablement orientée sur l'action d'autrui et ses relations potentielles avec sa propre action.

Depuis les années 1980, plusieurs études conduites en milieux d'accueil de la petite enfance ont montré que, dès leurs deux premières années, les enfants peuvent être stimulés par les activités de leurs pairs, qu'ils reproduisent ou partagent, souvent au cours de séquences d'actions plus ou moins longues (Mueller et Brenner, 1977; Stambak et al., 1983). Il a aussi été constaté que le développement des compétences représentationnelles se manifeste précocement au cours des activités partagées entre enfants. Comme ces rencontres se répètent dans le temps, l'intérêt pour une activité partagée ne s'épuise pas nécessairement en une seule journée : il peut être ravivé au fil des jours, impliquant les mêmes enfants ou d'autres qui avaient observé de loin l'activité de leurs pairs. Dans un groupe d'enfants, une activité imitée ou partagée devient un objet d'intérêt et un cadre de référence commun pour les actions de chacun (Musatti et Panni, 1981), produisant des « significations partagées » entre enfants (Brenner et Mueller, 1982). Au cours de la deuxième et la troisième année, on observe ainsi une ritualisation progressive d'activités de jeu très simples, répétées avec empressement par plusieurs enfants, puis diffusés progressivement auprès d'autres. Ces processus contribuent à former un répertoire de connaissances partagées renforçant les liens au sein du groupe d'enfants (Musatti et al., 2014). Ce répertoire joue un rôle croissant dans le déroulement d'activités partagées, notamment dans les jeux de fiction, où il s'enrichit de nouveaux savoirs sur l'organisation sociale et culturelle de la vie quotidienne.

Un élément important de l'expérience des enfants dans l'institution éducative est la diversité des espaces dans lesquels elle se déroule. Dans ces lieux, qui sont voués à différentes activités selon les moments de la journée (jeu et exploration, accueil, repas, repos), il est possible d'observer que la simple proximité entre enfants peut aboutir au partage d'un intérêt commun.

L'espace dans la réflexion des enfants¹

L'espace est un sujet essentiel dans la réflexion des enfants de 0 à 6 ans, qui manifestent des préoccupations cognitives constantes sur les relations entre leurs mouvements et leur positionnement, entre leur propre position et celle des autres personnes, ou encore entre plusieurs objets. Piaget (1937) a décrit comment, au cours de ses deux premières années, l'enfant parvient à concevoir l'espace comme un champ homogène dans lequel les objets sont placés ou se déplacent, et comment il en vient également à situer son corps en rapport aux objets. Sinclair et al. (1982) ont montré que, au cours de l'exploration d'une collection d'objets par des enfants de dix à vingt-quatre mois, les plus jeunes utilisent la position des objets par rapport à leur propre corps (devant ou derrière) pour les regrouper en deux sous-collections.

Le développement progressif des compétences représentationnelles investit la réflexion sur l'espace chez les enfants. Piaget et Inhelder (1948) ont montré qu'à partir de la troisième année « l'enfant commence par construire et utiliser certains rapports élémentaires, tels que le voisinage et la séparation, l'ordre, l'enveloppement et le continu, correspondant aux notions que les géomètres appellent "topologiques" » (p. 9).

Par ailleurs, dans les jeux de fiction, les enfants utilisent des repères spatiaux pour marquer les différentes actions qui composent leur jeu. Musatti (1986) a montré comment une petite fille, au cours de sa troisième année, marque les différentes étapes de son jeu de faire semblant par son positionnement : elle se place à l'extérieur du coin-dînette et loin de sa partenaire adulte (assise à l'intérieur) pour faire semblant de puiser de la nourriture avec un bol dans le sol, avant de rentrer pour l'offrir à l'adulte. De même, dans les jeux de fiction entre enfants de 3 ans, il est fréquent d'observer qu'ils attribuent un statut symbolique aux endroits où ils effectuent leurs actions : par exemple, un point sur le mur devient une fontaine où ils vont puiser de l'eau, à un certain endroit du jardin ils récoltent du foin pour les animaux, une niche dans le mur est la tanière du loup (Musatti et Mayer, 1990 ; Picchio et al., 2022).

Ainsi, l'espace apparaît à la fois comme un cadre structurant l'activité des enfants et comme un objet de réflexion en soi. Dans les institutions éducatives

¹ Il est important de préciser que nous utilisons le terme « réflexion » pour indiquer l'engagement des enfants, même les plus petits, dans les processus de connaissance. Ce choix peut paraître abusif par rapport à la littérature scientifique, si on entend par ce terme un « acte de pensée conscient et analytique », mais il exprime une interprétation forte des processus de construction cognitive des enfants qui s'avère essentielle pour en comprendre le déroulement.

où les enfants sont libres de se déplacer en fonction de leurs envies et de leurs centres d'intérêt, il devient tout à fait évident que l'espace ne se limite pas à organiser leurs interactions avec le monde des objets, mais qu'il joue aussi un rôle déterminant dans l'organisation de leur socialité. Il constitue un terrain privilégié pour réfléchir aux relations entre pairs. Comme l'a souligné le sociologue Georg Simmel (2018/1908), la socialité est en soi déterminante et déterminée par l'espace entre les individus :

« Au moment où [...] deux personnes entrent en action réciproque, l'espace entre elles apparaît rempli et animé. [...] L'action réciproque fait que l'espace, auparavant vide et nul, devient quelque chose pour nous, et elle remplit l'espace, puisque l'espace la rend possible. » (p. 747-748, notre traduction).

Les études précédemment citées sur les activités partagées entre enfants dans leur deuxième année de vie (Brenner et Mueller, 1982 ; Musatti et Panni, 1981) ont mis en évidence que les repères spatiaux jouent un rôle essentiel dans l'organisation d'activités à plusieurs et dans leur répétition, en tant que rituels ludiques partagés. Inversement, le simple fait que deux ou trois enfants se regroupent dans une partie non délimitée de la salle peut suffire à rendre cet espace intéressant pour d'autres enfants (Musatti et Mayer, 2011). Ces études suggèrent aussi que, chez les enfants de moins de deux ans, leur positionnement réciproque fait l'objet d'une réflexion partagée entre eux et que celle-ci est progressivement affectée par le développement de leurs compétences représentationnelles.

Dans la suite de ce chapitre, nous analyserons des séquences d'activités partagées par des enfants âgés entre la deuxième et la sixième année afin d'identifier l'évolution de leurs réflexions sur les relations spatiales, puis les éléments de continuité et de changement dans leurs préoccupations cognitives. Ensuite, nous discuterons de l'approche pédagogique qui, en comprenant l'importance de ces réflexions, peut les soutenir et, éventuellement, les orienter.

La recherche-action dans les *nidi* et les *scuole dell'infanzia* à Pistoia

Les activités partagées entre jeunes enfants que nous analysons ont été observées dans la vie quotidienne des *nidi* et des *scuole dell'infanzia* de la ville de Pistoia, en Toscane. La grande qualité des institutions éducatives pour jeunes enfants de cette ville est reconnue au niveau international (Galardini

et al., 2020 ; Gandini et Pope Edwards, 2001). Elle est le fruit de l'attention constante portée à l'accueil des familles et au bien-être des enfants, ainsi qu'à l'organisation matérielle et esthétique des environnements. Elle repose également sur le soutien au professionnalisme des enseignantes, assuré par les coordinatrices pédagogiques et par de nombreuses initiatives de formation (Musatti et al., 2016). Au fil des ans, notre équipe de recherche a réalisé plusieurs recherches-actions en collaboration avec le service Éducation de la municipalité (Musatti et al., 2014).

Nous présentons ici des extraits de la riche documentation rédigée par les enseignantes de dix-sept *nidi* (années 2012-2017) et de quatorze *scuole dell'infanzia* (années 2015-2017) de Pistoia, dans le cadre d'une recherche-action conduite en collaboration avec notre équipe de recherche. La méthodologie utilisée et l'analyse de la documentation recueillie dans les *nidi* ont été détaillées dans Musatti et al. (2023). Cette documentation consistait en un journal hebdomadaire rédigé par les enseignantes responsables de chaque groupe d'enfants, suivant une trame définie afin de rapporter les principaux événements et activités survenus au cours de chaque semaine dans le *nido* ou la *scuola*. Ces journaux écrits étaient souvent complétés par des photos et vidéos choisies par les enseignantes pour illustrer au mieux les attitudes ou les émotions particulières des enfants au cours des activités décrites. Cette documentation a été discutée au cours de réunions collectives au sein de chaque institution, puis entre les enseignantes de plusieurs institutions sous la supervision des coordinatrices pédagogiques du service Éducation de la ville. Elle était ensuite analysée et discutée avec notre équipe deux fois par an.

Certains aspects majeurs concernant la relation entre la socialité des enfants de moins de 3 ans et leurs activités méritent d'être soulignés. L'analyse a révélé le déroulement de longues séquences d'activités partagées entre enfants, au sein desquelles un intérêt individuel ou partagé peut être repris à des intervalles de temps importants. Nous avons aussi vu se confirmer l'importance de l'observation par les enfants des activités de leurs pairs. Même si cette observation n'aboutit pas immédiatement à une activité par l'enfant qui regarde, elle est la base sur laquelle s'active le partage plus ou moins explicite de l'intérêt pour le même phénomène, le même objet ou la même action. Dans la dynamique circulaire des intérêts entre enfants, nous avons aussi constaté que des processus de différents niveaux de complexité se trouvent à l'œuvre, aboutissant à la construction de significations partagées par le groupe. En particulier, nous avons identifié des processus de ritualisation à l'œuvre dès la première année, suivis plus tard de la construction d'objets matérialisant une activité partagée à plusieurs. Il peut s'agir, par exemple, d'un grand agglomérat de blocs de bois

enrichi au fil des jours, ou de la construction longue et complexe d'un toboggan pour faire rouler une balle. Dans les deux cas, la construction devient à la fois une représentation matérielle et durable de l'activité collective, ainsi que le témoin de l'engagement cognitif et émotionnel partagé.

La documentation produite par les enseignantes concernant les activités des enfants de 3 à 6 ans dans les *scuole dell'infanzia* a révélé la continuité des activités sur des périodes plus longues, ainsi qu'une complexification des procédures mises en place pour atteindre un objectif. De plus, le développement des compétences langagières permet aux enfants de mieux communiquer entre eux sur l'activité en cours, ses objectifs et les étapes nécessaires à sa réalisation. Toutefois, au-delà de ces changements, ces activités témoignent de l'intérêt constant des enfants pour certaines dimensions générales de la connaissance. Et surtout, le développement des compétences représentationnelles joue un rôle de plus en plus important dans les activités des enfants et leur partage (Di Giandomenico et al., 2016).

Les relations spatiales dans la socialité des enfants

À partir de l'analyse conjointe de la documentation produite dans les *nidi* et dans le *scuole dell'infanzia*, nous avons retracé plusieurs réflexions des enfants sur les relations spatiales entre eux.

Les enseignantes des *nidi* ont documenté de nombreux épisodes où des enfants de moins de 3 ans montrent un vif intérêt pour l'alignement horizontal ou vertical d'objets sur le sol ou sur une table. Elles ont également observé des situations où les enfants exprimaient la relation entre eux par leur positionnement dans l'espace. Par exemple, au cours des premiers jours dans le *nido*, quand cette relation peut être encore ambivalente, un enfant, bien qu'intéressé par l'activité d'un groupe de pairs, n'osait pas encore les rejoindre et il préférait déplacer un fauteuil près d'eux pour mieux suivre leur activité. Un autre enfant, tout en restant à l'écart de l'activité d'un groupe de pairs dans un espace restreint par un meuble, parvenait à y participer en demandant à un de ces enfants de lui passer les objets nécessaires pour reproduire cette activité à distance. À l'inverse, on constate souvent que les enfants recherchent la proximité entre eux dans un espace délimité. Par exemple, ils utilisent une bande de caoutchouc pour circonscrire une zone circulaire sur le tapis et s'y regroupent, soit pour jouer ensemble, soit simplement pour se réjouir de leur proximité. De même, quatre ou cinq enfants choisissent une petite clairière parmi les buissons du jardin, comme un espace où se rassembler et chanter en chœur.

Par ailleurs, les jeux de cache-cache constituent un exemple significatif de l'intérêt des enfants pour les relations spatiales entre eux. Par exemple, les enseignantes ont documenté plusieurs épisodes où trois ou quatre enfants alternent les rôles de caché et de déniché, modifiant constamment leur positionnement réciproque par rapport à un meuble, aux pans de mur ou aux arbres, qui marquent la frontière entre les espaces investis par chacun.

Dans les années suivantes, le développement des compétences représentationnelles enrichit davantage la réflexion des enfants sur leur positionnement et sur l'espace investi dans leurs activités partagées. Nous présentons, ci-après, quatre extraits de narrations d'enseignantes de *nido* et de *scuola dell'infanzia* illustrant l'importance croissante de ces compétences dans les réflexions des enfants sur leur positionnement réciproque entre la deuxième et la sixième année.

Le premier extrait est tiré de la narration des enseignantes d'une section de *nido*, accueillant des enfants à partir de 18 mois. Tout en participant à la même activité, les enfants plus âgés présentent différentes compétences représentationnelles.

Extrait 1 – *Nido Arcobaleno* – Section 18-36 mois

Un jour, nous avons observé, dans la grande salle de jeux, un groupe de cinq enfants réunissant en longueur deux tables et s'installant dessous. Deux d'entre eux s'efforcent de construire une enceinte autour d'eux en utilisant le matériel disponible dans la salle : l'un avec des paniers en plastique retournés, tandis que l'autre place verticalement de grands morceaux de carton d'emballage perforé, formant ainsi une sorte de mur. Très vite, il apparaît qu'ils sont en train de construire une maison pour mettre en scène le conte des trois petits cochons et du loup. En effet, A. et C. endossent le rôle de loups, frappant à la porte de la salle avant de courir vers les tables où se cachent les autres enfants, tout en simulant des hurlements. Puis, tous ensemble, y compris A. et C., qui ne sont plus dans le rôle des loups, commencent à consolider l'enclos en ajoutant du matériel d'emballage. Par la suite, cet espace délimité uniquement par des boîtes en carton prend une nouvelle signification : voilà le bateau de pirates. Les enfants les plus âgés choisissent alors des tubes en carton qu'ils passent à travers les trous dans les boîtes, les utilisant comme des longues-vues pour regarder vers l'extérieur.

Dans cette narration, les enfants utilisent les éléments essentiels d'un conte enfantin bien connu pour représenter un espace circonscrit, où ils peuvent

se réunir à plusieurs pour se protéger, et un espace extérieur perçu comme dangereux. Ce sont les deux plus âgés qui attribuent un statut symbolique explicite à ceux qui sont à l'extérieur (les loups). Par la suite, l'ensemble du groupe s'implique dans la construction d'une enceinte autour des tables. Finalement, l'idée de donner un statut symbolique à cet espace refait surface, cette fois inspirée d'un autre conte enfantin (*Le Bateau des pirates*). Une nouvelle fois, les plus grands attribuent à l'espace extérieur une connotation négative, associée au danger.

Les extraits suivants proviennent de la documentation des enseignantes de la *scuola dell'infanzia* et montrent que les enfants poursuivent leur réflexion sur la dimension spatiale de leur socialité, témoignant ainsi d'un engagement croissant dans sa représentation.

Le deuxième extrait est issu d'une narration d'enseignantes d'une section accueillant des enfants de 3 ans. La narration couvre une période de plusieurs mois, de la rentrée en septembre jusqu'à la fin du mois de janvier.

Extrait 2 – *Scuola dell'infanzia Il Melograno* – Section 3 ans

Pendant les premiers mois, les enfants ne se connaissent pas encore, leurs intérêts semblent fragmentés et peuvent changer brusquement. Toutefois, nous observons que, par petits groupes de trois ou quatre, ils répètent fréquemment des jeux de construction sur le tapis et autour des tables. Mais, fin novembre, un nouveau jeu émerge, impliquant d'abord trois enfants seulement – L., D. et A. – avant d'être rejoint, dès le lendemain par S., P., E. et V., jusqu'à impliquer la majorité des enfants présents. Tout commence avec L., qui s'assoit sur la plate-forme en bois adossée à un mur et crie «Au feu, au feu!». Suivi par D. et A., il traverse alors la pièce jusqu'à un meuble placé contre le mur opposé, tenant un tuyau dans les mains, comme s'il s'agissait d'une pompe à incendie. Ensuite, D. commence à utiliser un dinosaure en plastique à la place du tuyau, et les autres prennent également d'autres animaux, dont les queues deviennent la partie finale de la pompe. Quelques jours après, nous plaçons à leur disposition de longs tubes dans la salle, que d'autres enfants utilisent à la place des dinosaures. Au cours des jours suivants, le jeu est répété et implique de plus en plus d'enfants. De nouveaux éléments symboliques y sont introduits, car il y a des blessés dans l'incendie et ils ont besoin de sauveteurs. Cependant, deux points de repère spatiaux restent systématiquement conservés : la plate-forme d'où l'on observe le feu et le meuble où l'incendie se déclare. Au retour

des vacances de Noël, le jeu se poursuit et s'enrichit, attribuant de nouveaux statuts symboliques aux espaces investis par les enfants. La plate-forme d'où se déclenche l'incendie devient la « station des pompiers », comme l'explique L. : « ici on doit dormir et, lorsque l'alarme retentit, courir pour éteindre le feu ». De même, une petite zone située près du mur opposé, où sont entreposés les dinosaures et les tuyaux de jardinage, devient « le garage des pompes ». Un matin, nous mettons à disposition d'autres tuyaux et un ressort, ce qui stimule immédiatement de nouvelles constructions. Deux tuyaux sont positionnés en diagonale sur la plate-forme pour représenter le tuyau d'où les pompiers « descendent quand ils doivent aller vite ». Quant au ressort, il est enroulé autour d'une colonne qui devient « l'arbre des pompiers ». Quelques semaines plus tard, nous voyons que les enfants ont introduit de nouveaux éléments dans leur jeu. C., puis B. avec V. et G. réalisent une belle construction avec des blocs de bois que nous avons placés à leur disposition dans le jardin, annonçant qu'il s'agit de la nouvelle station des pompiers. Le lendemain, A. en réalise une autre, à la grande satisfaction de tous les enfants.

Cette narration met en évidence des aspects importants qui caractérisent la socialité de ces enfants : la progression de la familiarité entre eux, qui favorise le partage du jeu ; une propagation rapide des thèmes proposés par certains, qui s'étendent à tout le groupe. Nous observons également que les enfants utilisent les deux murs opposés de la salle comme repères spatiaux pour souligner à la fois la distinction et la complémentarité entre les deux actions composant l'activité partagée (surveiller le feu/éteindre l'incendie). Au fil du jeu, le développement des compétences représentationnelles leur permet d'explicitier le statut symbolique des lieux où se déroulent leurs actions (station, garage), d'endosser différents rôles (pompiers, blessés, sauveteurs) et, enfin, de produire la représentation matérielle de la scène de jeu elle-même par la construction de cubes en bois dans le jardin.

La narration rédigée par les enseignantes d'une section accueillant des enfants à partir de quatre ans montre les nouvelles compétences des enfants de cet âge dans la représentation des relations spatiales entre eux.

Extrait 3 – *Scuola dell'infanzia Parcodrago* – Section 4 ans

Un matin, un groupe de filles place des chaises autour d'une plante en pot, construisant ainsi un « abri », la maison des filles, où « les garçons ne peuvent entrer que lorsqu'ils s'ennuient ». En réaction, un groupe de garçons

s'installe sous une petite table pour y aménager une maison à leur tour. Les filles les observent, échangent quelques mots, puis, après un certain temps, s'approchent et entrent dans la maison des garçons sans demander la permission. Elles placent des chaises autour d'une petite table, prennent une bobine de fil vert et commencent à attacher les chaises ensemble pour fermer la hutte afin que personne ne puisse entrer. Plus tard, tous les enfants se retrouvent dans le coin-construction où ils entreprennent la construction d'une nouvelle maison, en attachant avec du fil les pieds d'un banc autour duquel ils placent des coussins pour avoir un matelas confortable. Les jours suivants, toujours dans le coin-construction, les enfants commencent à construire « la maison du monde » en alignant des cubes, des parallélépipèdes et des cylindres en bois de différentes tailles, formant un grand rectangle sur le sol. Sur chaque élément, ils placent une tuile colorée d'un jeu de société. Au fur et à mesure de l'avancement de la construction, G. commente : « Il faut beaucoup [de tuiles] parce que la maison du monde est tellement grande ! ». Ils ajoutent ensuite à la maison du monde le rocher de fil vert qu'ils placent sur l'un des petits côtés pour représenter « un kiosque à glaces qui est la plus belle boutique », comme le dit F. Pour se reposer après le dur labeur de la construction, ils installent de nombreux coussins à l'intérieur de la maison et D. fait remarquer : « Nous sommes nombreux, nous avons besoin d'un nombre de coussins autant que nous le sommes ». Un autre enfant suggère alors qu'« il manque la télévision » et un autre répond : « Oui, mais elle ne rentre nulle part. On a mis trop de choses ! ». Ils demandent alors un mètre ruban pour mesurer le périmètre et trouver une place où mettre la télévision. Une fois l'endroit choisi, ils installent une télévision construite à partir d'un panier placé verticalement sur lequel ils posent un long bloc de bois en guise d'antenne. L'activité de construction se poursuit les semaines suivantes. Un petit groupe construit une représentation d'une prairie enneigée avec des arbres, en utilisant un plan en polystyrène et des bâtons. Une fille propose alors d'ajouter une maison pour se reposer et assemble quatre bâtons avec un fil de laine pour construire un enclos. Quelques jours plus tard, d'autres enfants réalisent un enclos dans le jardin avec des écorces, des pommes de pin, des pierres et des brins d'herbe, qui est « la maison de l'empereur », où « seuls les amis peuvent séjourner ».

Cette narration montre l'intérêt croissant des enfants pour l'organisation de l'espace de vie en groupe en répétant, plusieurs fois et sur plusieurs journées, la construction d'enclos qui définissent des groupements séparés établis sur la base de l'identité de genre ou de relations entre eux : la maison des filles, la maison des garçons, la maison des copains, etc. Mais, au fil du temps,

les représentations d'un espace clos deviennent de plus en plus indépendantes des différences entre les enfants et ceux-ci se concentrent sur la construction d'un espace dont les dimensions sont adaptées au nombre d'enfants qu'il doit contenir. Il se confirme donc que les enfants partagent des réflexions sur les relations topologiques de « voisinage » et « séparation » (dans les regroupements selon le genre des enfants), d'« enveloppement » (dans la construction de l'espace clos de la maison), et d'« ordre » (dans la réalisation de l'enceinte). Ces réflexions s'entrelacent avec des préoccupations autour de la mesure. Toutefois, leur représentation spatiale reste majoritairement horizontale, sans prise en compte de la volumétrie, qui est principalement exprimée par l'attribution symbolique des constructions (une enceinte devient une maison, une structure devient un kiosque, etc.).

Dans la narration suivante, portant sur des enfants en dernière année de la *scuola dell'infanzia*, on observe que de nouvelles compétences représentationnelles leur permettent d'exprimer, par des relations spatiales, des aspects plus spécifiques de leurs relations, tels que la qualité affective, la distance physique et la diversité des intérêts. Les enseignantes décrivent l'habitude de certains enfants de se retrouver par groupes de trois ou quatre sur les marches de l'escalier menant à un étage supérieur, aussi bien lors de l'accueil du matin qu'au cours de la journée. Ils s'y installent pour échanger sur leurs expériences en dehors de l'école ou partager des lectures de livres.

Extrait 4 – *Scuola dell'infanzia Il Melograno* – Section 5 ans

Nous avons remarqué que, lorsque les enfants arrivent le matin, ils préfèrent s'installer par groupes de trois ou quatre sur différentes marches de l'escalier pour se raconter des choses qui leur sont arrivées en dehors de l'école. En fait, ils disent qu'ils parlent de « choses secrètes ». Ensuite, ils se regroupent en fonction des livres qu'ils lisent : certains préfèrent les livres sur les animaux, d'autres les contes de fées. Au cours des semaines suivantes, les enfants ont continué à se rencontrer sur les marches de l'escalier, devenant bien plus qu'un simple lieu de pause entre les jeux, mais un espace d'échange de vrais messages. Ils s'y réunissent en petits groupes pour regarder ensemble un livre ou bavarder entre eux. Il n'a pas toujours été possible de saisir le contenu de leurs discussions, mais un jour nous les avons surpris en train de se dire : « Je ne le dis qu'à toi, c'est un secret confidentiel ». À un moment donné, les enfants commencent à

explorer la plus grande étagère contenant les timbres et le nécessaire pour écrire et s'essaient à l'imprimerie. Les livres ne sont plus l'objet principal de leurs discussions. Ils réalisent des dessins et des cartes qu'ils déposent sur les marches. Parfois nous trouvons des cœurs découpés dans du papier. Nous avons alors mis en place un petit bureau de poste où ils pouvaient disposer de tout le matériel nécessaire pour communiquer entre eux : crayons, marqueurs, cartes pour les notes et les messages qu'ils pouvaient s'échanger. Ensuite, nous avons donné à chaque enfant une enveloppe, une sorte de petite boîte, où « je peux te laisser un message ». Cette initiative a été accueillie avec enthousiasme. Nous avons déposé ces enveloppes derrière l'escalier, et dès lors, une nouvelle routine s'est installée : les enfants montent les marches, se rencontrent, rédigent des messages et les remettent soit en main propre, soit en annonçant : « Je te la mets dans l'enveloppe ». Chaque jour, avant de quitter l'école, ils disent : « Maman, attends, je vais chercher le courrier ». Et chacun trouve toujours un tas de cartes dans son enveloppe. Certains les prennent parce qu'ils veulent que leur mère leur lise ce qu'un ami leur a écrit. D'autres, au contraire, veulent simplement les garder là pour témoigner de la quantité de cartes reçues.

Dans cette narration, on observe un regroupement récurrent de trois ou quatre enfants dans des espaces définis (deux zones distinctes de l'escalier). En premier lieu, le regroupement vise à partager le récit d'expériences passées ou futures en dehors de l'école. Toutefois, lorsque les enfants veulent échanger des messages « secrets », témoignant ainsi d'une relation privilégiée, ils choisissent de s'isoler à deux ou trois dans une autre zone de l'escalier. Le développement de nouvelles compétences, tant dans l'utilisation du langage verbal que de codes figuratifs et de formes de pré-écriture, leur permet de diversifier leurs moyens de communication confidentielle. Cet élargissement des possibilités d'échange est encouragé par l'intervention des enseignantes, qui ont organisé un espace et fourni du matériel spécifique pour ce « coin-courrier ».

Éléments pour une analyse comparée

L'analyse croisée des quatre extraits met en évidence l'attention constante des enfants à l'égard de leurs positionnements réciproques dans l'espace. Elle confirme également leur intérêt marqué pour les relations topologiques, qui semblent être particulièrement sollicitées lorsqu'ils se retrouvent en groupe.

L'analyse met également en évidence le développement progressif de compétences représentationnelles, qui investit les réflexions des enfants sur leurs relations dans l'espace. Dans les extraits 1 et 2, les enfants ont recours à des représentations encodées dans des récits enfantins pour marquer leurs différentes positions et activités, tandis que, dans les extraits 3 et 4, ils utilisent leurs positionnements dans l'espace pour représenter des relations spécifiques entre eux. De plus, dans tous les extraits, on retrouve plusieurs représentations successives des relations spatiales considérées :

- extrait 1, la maison des cochons est remplacée par le bateau des pirates ;
- extrait 2, la station des pompiers est d'abord représentée par une plateforme et l'activité de vigilance, avant d'être matérialisée sous forme de construction en blocs de bois dans le jardin ;
- extrait 3, la maison est d'abord représentée par une enceinte de chaises et de fil de laine, puis par une structure en blocs de bois, et enfin par d'autres petites constructions avec divers matériaux de jeu ;
- extrait 4, les messages personnels entre les enfants sont d'abord exprimés en chuchotant, puis représentés graphiquement sur des cartes « postales ».

Dans ces processus, nous retrouvons la tendance des enfants de 2 à 5 ans à « travailler » plusieurs fois sur leurs représentations, comme cela a été relevé par Inhelder et al. (1992) en analysant les processus microgénétiques à l'œuvre dans les actions que les enfants mettent successivement à l'œuvre en vue d'atteindre un but.

Les activités des enfants dans ces quatre extraits ont été décrites par les enseignantes avec plus ou moins de détails et des styles narratifs différents, influencés par le regard de chacune et par la relation qu'elles entretiennent avec les enfants selon leur âge. Toutefois, quelques aspects communs ressortent de leurs narrations, illustrant l'approche professionnelle qui caractérise les enseignantes de la ville. En premier lieu, l'attente positive à l'égard des potentialités des enfants et de leur agentivité constitue un élément essentiel pour soutenir leur engagement dans le déroulement d'une activité et l'éventuelle reprise et expansion par la suite. Elle est associée à une observation constante des activités des enfants afin de saisir et de valoriser les significations qu'ils souhaitent exprimer en mettant à leur disposition du matériel, leur permettant de modifier l'aménagement de l'espace et, à plus long terme, envisageant la possible reprise d'une activité dans les jours ou semaines suivantes. L'implication directe dans les activités des enfants se fait à leur demande expresse, en respectant leur autonomie et leur propre gestion de l'activité.

Conclusion

Les analyses présentées ont mis en évidence que la socialité entre enfants dans les institutions éducatives se manifeste par leur besoin affectif de proximité autant que par leur intérêt à partager activités et connaissances. Cet élan à partager émotions et activités nourrit également leurs réflexions sur leurs relations réciproques dans l'espace. À tous les âges considérés, nous avons constaté une circulation de réflexions sur les relations spatiales entre eux.

Le développement des compétences représentationnelles accompagne les réflexions des enfants, en s'exprimant différemment selon l'âge et les compétences de chacun. En fait, la documentation analysée ne permet pas de déterminer si ces réflexions engagent de la même façon tous les enfants d'un groupe, indépendamment de leur niveau de développement cognitif et de leur état émotionnel vis-à-vis du partage des activités. Toutefois, bien que certains enfants semblent plus actifs, de nombreux autres participent à leurs activités avec différents degrés d'implication, mais toujours avec enthousiasme. Cela renforce l'hypothèse selon laquelle, dans le développement de la socialité entre les enfants, se construit un « terrain commun » de connaissances, un savoir partagé auquel chacun peut se référer selon son gré et ses compétences (Musatti et al., 2014).

Ces considérations suggèrent aussi que la question de la continuité et du changement dans l'expérience des enfants, dans la situation sociale des institutions éducatives pour jeunes enfants, présente de nouveaux aspects à analyser plus systématiquement dans le cadre d'un projet pédagogique cohérent couvrant toute la période de 0 à 6 ans. Nous avançons l'hypothèse que cette analyse pourrait également être utile pour envisager de nouvelles pratiques de transition entre institutions éducatives, en veillant à soutenir la continuité des réflexions des enfants plutôt que d'insister sur les attentes différentes des adultes à chaque étape du parcours éducatif. Les analyses présentées ici apportent des indications en ce sens. Une première considération générale concerne les rapports entre l'apprentissage et la socialité entre les enfants, souvent considérés comme inintéressants, voire conflictuels. Or, il est essentiel de reconnaître leur interdépendance, qui joue un rôle fondamental dans le plein développement des potentialités et du bien-être des enfants.

Un autre élément marquant des activités analysées est qu'elles sont exclusivement initiées et poursuivies librement par les enfants, tout en révélant un fort engagement sur le plan cognitif. À notre avis, cela montre encore

une fois la faiblesse des approches pédagogiques qui visent à distinguer les moments de jeu et les activités d'apprentissage. À cet égard, nous évoquons les paroles de Vygotski (2016), qui souligne que, pendant la période préscolaire : «La relation entre le jeu et le développement peut être comparée à la relation entre enseignement et développement, mais le jeu apporte des changements dans les besoins et dans la conscience d'une nature beaucoup plus large» (p. 18, notre traduction).

Enfin, notre dernière remarque concerne le rôle des enseignantes pour garantir la continuité de l'expérience d'un groupe d'enfants, tout en favorisant leur évolution au fil du temps. L'attitude professionnelle décrite dans nos analyses diffère fortement de celle envisagée par une pédagogie traditionnelle, où l'enseignante doit explicitement orienter les activités et les réflexions des enfants sur des voies prédéfinies. L'attitude mise en avant ici se base sur un engagement professionnel fort, mais surtout, elle est le produit d'une réflexion constante et partagée entre les enseignantes, portant sur les processus sociaux et cognitifs qui se déroulent entre les enfants et sur le rôle à jouer pour les soutenir.

Références bibliographiques

- Brenner, J. et Mueller, E. (1982). Shared meaning in boy toddlers' peer relations. *Child Development*, 53(2), p. 380-391.
- Décret législatif 65/2017. *Istituzione del Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino ai 6 anni* (Gazzetta Ufficiale n. 112 del 16.05.2017 – Suppl. Ordinario n. 23). <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06>
- Décret ministériel 334/2021. *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/linee-pedagogiche.html>
- Di Giandomenico, I., Mayer, S., Musatti, T. et Picchio, M. (2016). *Le Bambine e i bambini esplorano il mondo. Percorso 0-6*. Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, Consiglio Nazionale delle Ricerche.
- Galardini, A., Giovannini, D., Iozzelli, S., Mastio, A., Contini, M. L. et Rayna, S. (2020). *Pistoia : une culture de la petite enfance*. Érès.
- Gandini, L. et Pope Edwards, C. (dir.) (2001). *Bambini. The Italian approach to infant/toddler care*. Teachers College Press.

- Inhelder, B., Cellérier, G., Ackermann, E., Blanchet, A., Boder, A., de Caprona, D., Ducret, J.-J. et Saada-Robert, M. (1992). *Le Cheminement des découvertes de l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Loi 107/2015. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. (Gazzetta Ufficiale, Série générale n. 162, 15 juillet 2015).
- Mueller, E. et Brenner, J. (1977). The origins of social skills and interaction among playgroup toddlers. *Child Development*, 48(3), p. 854-861.
- Musatti, T. (1986). Representational and communicative abilities in early social play. *Human Development*, 29, p. 49-60.
- Musatti, T. et Mayer, S. (2011). Sharing attention and activities among toddlers: the spatial dimension of the setting and the educator's role. *European Early Child Education Research Journal*, 19(2), p. 207-221.
- Musatti, T. et Mayer, S. (1990). Les jeux de fiction dans la cour : transmission et propagation de thèmes de jeu dans une collectivité de jeunes enfants. Dans M. Stambak et H. Sinclair (dir.), *Les Jeux de fiction entre enfants de 3 ans*. Presses universitaires de France, p. 71-112.
- Musatti, T. et Panni, S. (1981). Social behavior and interaction among day-care center toddlers. *Early Child Development and Care*, 7, p. 5-27.
- Musatti, T., Picchio, M. et Mayer, S. (2016). Continuous professional support and quality: the case of Pistoia. Dans M. Vandenbroeck, M. Urban et J. Peeters (dir.), *Pathways to professionalism in early childhood education and care*. Routledge, p. 43-56.
- Musatti, T., Giovannini, D., Mayer, S. et Group Nido Lagomago (2014). How to construct a curriculum in an Italian *nido*. Dans L. Miller et C. Cameron (dir.), *International perspectives in the early years*. Sage, p. 85-110.
- Musatti, T., Giovannini, D., Picchio, M., Mayer, S. et Di Giandomenico, I. (2023). *Vivre ensemble, découvrir ensemble. Enfants et adultes dans les services éducatifs de Pistoia*. Peter Lang (œuvre originale en italien publiée en 2018).
- Piaget, J. (1937). *La Construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1948). *La Représentation de l'espace chez l'enfant*. Presses universitaires de France.
- Picchio, M., Di Giandomenico, I. et Mayer, S. (2022). Social pretend play between children in early childhood education and care centers. *Rivista di Psicolinguistica Applicata/Journal of Applied Psycholinguistics*, 22(2), p. 61-75.

- Simmel, G. (2018). *Sociologia*. Meltemi (œuvre originale en allemand publiée en 1908).
- Sinclair, H., Stambak, M., Lézine, I., Rayna, S. et Verba, M. (1982). *Les Bébés et les choses*. Presses universitaires de France.
- Stambak, M., Barrière, M., Bonica, L., Maisonnet, R., Musatti, T., Rayna, S. et Verba, M. (1983). *Les Bébés entre eux*. Presses universitaires de France.
- Vygotski, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(22), p. 3-25 (œuvre originale en russe publiée en 1966).

Notices biographiques

Catherine Bouve est maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation, responsable de la thématique de recherche petite enfance au sein du laboratoire Experice, Université Sorbonne Paris Nord. Ses travaux portent sur les institutions et les acteurs (politiques, professionnels, parents, enfants) ainsi que sur les pratiques professionnelles auprès des jeunes enfants, notamment dans les lieux d'accueil de la petite enfance, dans une perspective sociologique et historique.

Josée Charette est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux de recherche s'intéressent aux parcours des familles immigrantes et au rapport à l'école des parents. Ils se penchent aussi sur les pratiques des milieux scolaires et communautaires susceptibles de contribuer à la (re)production d'inégalités ainsi qu'aux finalités d'équité et d'inclusion pour ces familles.

Anne Clerc-Georgy est professeure à la Haute école pédagogique du canton de Vaud et responsable du Groupe d'intervention et de recherche sur les apprentissages fondamentaux (GIRAF). Elle mène des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage en tant que fondements de la réussite scolaire des élèves. Elle travaille sur une didactique des apprentissages fondamentaux, explorant des thèmes tels que le jeu, les savoirs proto-didactiques, les processus de subjectivation des apprentissages, la capacité à changer de point de vue sur un objet et les structures participatives. Elle s'intéresse également au développement professionnel des enseignantes et enseignants et est membre du Comité d'étude des leçons du laboratoire de Lausanne (3 LS).

Xavier Conus est maître d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation à l'Université de Fribourg. Inscrits dans les champs de la sociologie critique de l'éducation et de la communication interculturelle, ses travaux portent sur l'éducation inclusive et la communication interculturelle. Il s'intéresse notamment aux relations entre parents et acteurs institutionnels, ainsi qu'aux enjeux de collaboration dans les domaines de la relation école-familles, de la petite enfance et du soutien à la parentalité.

Julie Delalande est professeure des universités au département Sciences de l'éducation à l'Université de Caen Normandie (France) et chercheuse au Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation (CIRNEF UR 7454). Anthropologue de formation, elle travaille sur l'enfance, sur les relations entre enfants, les cultures enfantines, ainsi que sur les représentations de l'enfance par les adultes. À partir d'enquêtes ethnographiques, elle a notamment publié des travaux sur la cour de récréation, la transition de l'école au collège et l'école dehors.

Isabella Di Giandomenico, psychologue du développement, est chercheuse à l'Institut de sciences et technologies cognitives, au sein du Conseil national de la recherche, en Italie. Ses recherches portent sur l'évaluation de la qualité de l'offre éducative pour jeunes enfants, domaine dans lequel elle intervient également.

Stéphanie Duval est professeure titulaire au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Spécialiste de l'éducation préscolaire, elle s'intéresse aux manières de soutenir les apprentissages et le développement global de l'enfant en contextes éducatifs. Ses travaux de recherche portent notamment sur l'observation des fonctions exécutives de l'enfant âgé entre 3 et 6 ans et sur le soutien offert par l'adulte (par exemple, la qualité des interactions) pour favoriser les habiletés qui y sont liées. Elle s'intéresse également aux premières transitions scolaires, notamment le passage de l'éducation préscolaire à la première année du primaire.

Stéphanie Garcia est maîtresse d'enseignement à la Haute école de travail social et de la santé de Lausanne (HES-SO) et docteure en sciences de l'éducation. Ses travaux de recherche portent sur la formation professionnelle dans les champs de l'éducation de l'enfance, et plus largement du travail social. Plus précisément, elle s'intéresse aux interactions de travail et aux enjeux qu'elles soulèvent pour la formation professionnelle et la recherche.

Myriam Garcia Perez est doctorante sous la codirection des professeures Florence Pirard et Anne Clerc-Georgy. Assistante à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, elle est membre du Groupe d'intervention et de recherche sur les apprentissages fondamentaux (GIRAF). Elle s'intéresse à la première transition scolaire et à son accompagnement pédagogique, en interrogeant la place et le rôle du jeu de faire semblant dans ce processus.

Pascale Garnier est docteure en sociologie, professeure émérite en sciences de l'éducation et de la formation, membre du laboratoire Experice, à l'Université Sorbonne Paris Nord. Ses travaux s'inscrivent dans le domaine de l'accueil

et de l'éducation des jeunes enfants, et plus largement dans une sociologie de l'enfance et des enfants. Ils portent en particulier sur le corps et la culture matérielle, les classements d'âge ainsi que les politiques et les pratiques en petite enfance, en privilégiant des approches pragmatiques et situées.

Marie Housen est docteure en sciences de l'éducation, assistante au département des sciences de l'éducation de l'Université de Liège (Belgique) et membre de l'unité de recherche RUCHE (*Research Unit for a life-Course perspective on Health and Education*). Elle est également chargée de cours dans le cadre de la formation universitaire des enseignants. Ses travaux s'ancrent dans le domaine de la petite enfance et s'intéressent particulièrement aux pratiques de transition déployées lors de l'entrée à l'école maternelle, ainsi qu'aux relations écoles/familles en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Elisabeth Jacob est professeure associée à l'Université du Québec à Chicoutimi, membre de l'équipe FormÉprésc, et chercheure associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) ainsi qu'au Consortium régional de recherche en éducation (CRRE). Son expertise porte sur le jeu comme levier des apprentissages et du développement des enfants. Son projet de thèse portait sur les rôles d'enseignantes atikamekw en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit. Ses recherches portent sur les situations d'apprentissage issues du jeu, sur les expériences des enfants en contexte d'éducation préscolaire ainsi que sur les contextes éducatifs autochtones.

Joanne Lehrer est professeure en éducation préscolaire à l'Université du Québec en Outaouais. Elle s'intéresse aux intersections entre l'agentivité des acteurs de la petite enfance et les discours et récits sociétaux qui façonnent et limitent leurs actions dans les différents contextes éducatifs accueillant les jeunes enfants. Ses travaux portent également sur les relations de pouvoir entre ces personnes.

Susanna Mayer, psychologue du développement, est associée de recherche senior à l'Institut de sciences et technologies cognitives, au sein du Conseil national de la recherche, en Italie. Elle s'intéresse aux méthodes d'analyse qualitative des interactions entre jeunes enfants.

Tullia Musatti est associée de recherche senior à l'Institut de sciences et technologies cognitives, au sein du Conseil national de la recherche, en Italie. Ses travaux s'intéressent aux rapports entre socialité et développement cognitif chez les jeunes enfants.

Sophie Odena est docteure en sociologie et chercheuse associée à l'Université d'Aix-Marseille et au Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST, CNRS). Ses travaux portent sur l'impact des dispositifs sociaux sur les bénéficiaires (dispositifs branche famille : enfance, petite enfance/protection de l'enfance/personnes dépendantes, aidants familiaux), ainsi que sur les professions dans le champ de la petite enfance.

Tania Ogay est professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Fribourg. Elle s'intéresse à la communication interculturelle dans les contextes de formation et à la formation interculturelle des professionnelles et professionnels de l'éducation (notamment de l'école). Depuis quelques années, elle développe ces problématiques dans le contexte des relations école-familles.

Alexandra Paquette est coordonnatrice de l'équipe de recherche «Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance». Son mémoire de maîtrise, déployant une méthodologie phénoménologique post-intentionnelle, aborde l'accompagnement du personnel éducateur dans l'appropriation du processus de documentation pédagogique, en s'inspirant de l'expérience éducative de Reggio Emilia.

Mariacristina Picchio, docteure en sciences de l'éducation, est chercheuse à l'Institut de sciences et technologies cognitives, au sein du Conseil national de la recherches, en Italie. Ses travaux s'intéressent à la formation professionnelle du personnel éducatif et à l'inclusion des enfants issus de familles étrangères dans les milieux d'accueil et scolaires italiens.

Florence Pirard est professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Liège en Belgique, membre de l'unité de recherche RUCHE (*Research Unit for a life-Course perspective on Health and Education*). Elle mène des recherches et intervient dans le domaine de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants, en se concentrant sur les enjeux de professionnalisation et de qualité de services.

Mathieu Point est professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec, à Trois-Rivières, où il codirige les programmes en éducation préscolaire et petite enfance. Il est également codirecteur du laboratoire et de la chaire d'excellence en enseignement sur l'éducation par la nature et le territoire apprenant (ÉNa-TerrA). Ses travaux portent sur le jeu, la pédagogie inclusive, le développement moteur et l'éducation par la nature à l'éducation préscolaire et en petite enfance.

Julie Poissant est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Après un doctorat en psychologie communautaire, elle a travaillé pendant quinze ans au sein de l'équipe périnatalité et petite enfance de l'Institut national de santé publique du Québec. Ses recherches s'inscrivent dans une approche centrée sur le parcours de vie et la santé développementale, de la conception à l'âge de huit ans, en visant la réduction des inégalités sociales dès le plus jeune âge.

Nancy Proulx est doctorante en éducation à l'Université du Québec à Montréal, sous la direction de Nathalie Bigras et Lise Lemay. Elle est également chargée de cours au département de didactique de l'Université du Québec, à Montréal (petite enfance), ainsi qu'au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (préscolaire). Ses recherches portent sur la qualité éducative, les approches pédagogiques émergentes et le jeu de l'enfant en contexte éducatif.

Christelle Robert-Mazaye est professeure agrégée en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Ses travaux portent sur le développement social et affectif, et sur l'adaptation socio-scolaire des enfants d'âge préscolaire. Elle s'intéresse particulièrement aux interactions des enfants avec leur environnement au sens large, et les pairs en particulier, en adoptant une approche centrée sur la perspective des enfants.

Carmen Sanchez titulaire d'une licence en sciences sociales et en recherche sur les médias, ainsi que d'un doctorat en sciences de l'éducation, est enseignante en sciences de l'éducation et en littérature à l'Université Sorbonne Paris Nord. Chercheuse associée au laboratoire Experice, ses travaux de recherche portent sur les représentations sociales et les conceptions de l'enfance, qu'elle aborde dans une perspective comparative et internationale.

Alexandre Sotirov est docteur en sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg. Il est actuellement chargé d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, où il intervient principalement dans les cours de master. Il poursuit ses recherches dans une perspective sociologique, au sein du Laboratoire d'analyse du travail enseignant et de la formation en alternance (LATEFA).

Anne-Lise Ulmann est maîtresse de conférences avec habilitation à diriger des recherches, membre du Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD) au Conservatoire national des arts et métiers. Ses recherches explorent les liens entre travail et formation, ainsi que les méthodologies d'intervention dans les milieux professionnels, en particulier dans le domaine de la petite enfance.

Michel Vandenbroeck est professeur émérite au département du travail social et de la pédagogie sociale de l'Université de Gand, en Belgique. Ses recherches en pédagogie sociale examinent les liens entre politiques et pratiques éducatives, avec une attention particulière portée aux questions de diversités.

Lobke van Lombergen est doctorante au département du travail social et de la pédagogie sociale de l'Université de Gand, Belgique. Son projet de recherche porte sur la césure institutionnelle entre l'accueil des jeunes enfants et l'école maternelle, incluant des observations dans des groupes d'âge mixtes.

Marianne Zogmal est collaboratrice scientifique à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Docteure en sciences de l'éducation, elle s'intéresse à la formation professionnelle dans les champs de l'éducation de l'enfance, du travail social et de la santé. Ses recherches portent sur les interactions dans le travail auprès d'autrui et sur les apports d'une perspective interactionnelle dans la formation professionnelle.

Table des matières

Xavier Conus, Pascale Garnier et Florence Pirard	
<i>Introduction</i>	
<i>Renouveler l'étude des transitions en petite enfance.....</i>	7
Stéphanie Garcia et Marianne Zogmal	
<i>Interagir pour construire des continuités : les transitions dans la vie des jeunes enfants</i>	
	19
Joanne Lehrer, Julie Delalande, Alexandra Paquette, Mathieu Point, Nancy Proulx, Stéphanie Duval et Christelle Robert-Mazaye	
<i>Les transitions horizontales à l'éducation préscolaire au Québec et en France : le vécu d'enfants au fil de la journée.....</i>	43
Carmen Sanchez, Pascale Garnier et Elisabeth Jacob	
<i>Penser les cheminements des enfants en maternelle en France et au Québec.</i>	
<i>Entre textes institutionnels et pratiques quotidiennes</i>	63
Josée Charette et Julie Poissant	
<i>La macro-transition vers l'entrée à la « maternelle 4 ans » au Québec : stratégies de communication et points de vigilance</i>	
	87
Alexandre Sotirov	
<i>L'inclusion en Suisse romande : des parents à l'épreuve du travail en réseau.....</i>	107
Xavier Conus et Tania Ogay	
<i>Transition vers l'école : regard de cadres d'une administration scolaire sur la collaboration entre les professionnelles de l'école et du soutien à la parentalité</i>	
	125
Marie Housen et Florence Pirard	
<i>Accueillir de jeunes enfants à l'école maternelle : une transition professionnelle pour les enseignantes ?</i>	
	145

Catherine Bouve, Sophie Odena, Carmen Sanchez, Anne-Lise Ulmann et Pascale Garnier <i>Les modes d'accueil ponctuels, un écosystème au cœur des transitions enfantines et familiales.</i> <i>Une étude de cas multi-située</i>	163
Lobke van Lombergen et Michel Vandenbroeck <i>Âges mixtes ou âges séparés : un regard socio-pédagogique</i>	183
Myriam Garcia Perez et Anne Clerc-Georgy <i>Accompagner la première transition scolaire à travers le jeu de faire semblant : regards croisés d'enseignantes sur leurs pratiques</i>	203
Tullia Musatti, Isabella Di Giandomenico, Susanna Mayer et Mariacristina Picchio <i>Les relations spatiales entre enfants : continuité et changements dans les activités partagées au nido et à la scuola dell'infanzia.....</i>	225
Notices biographiques	245

Achevé d'imprimer

en février 2026

pour le compte des Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Anne Berthelley

Comment penser la diversité des transitions vécues par les jeunes enfants ?

À partir de onze recherches menées en Belgique, en France, en Italie, au Québec et en Suisse, cet ouvrage propose d'analyser les transitions vécues par les jeunes enfants sous de multiples perspectives. Il s'intéresse aussi bien aux transitions dites *verticales*, comme le passage de la crèche à l'école, qu'aux transitions *horizontales*, qui concernent le passage d'une situation ou d'une activité à une autre au cours de la journée. Certaines transitions concernent l'entrée dans une nouvelle structure (macro-transitions), tandis que d'autres, tout aussi significatives, s'opèrent au sein d'un même contexte institutionnel (micro-transitions). Toutes sont des moments cruciaux de transformation où les enfants construisent leurs expériences d'apprentissage avec leurs pairs et les adultes qui les entourent.

L'enjeu de cet ouvrage est de mieux comprendre les continuités et les ruptures dans les expériences de transitions vécues par les enfants, leurs familles et les professionnel-le-s, en tenant compte de la pluralité des situations et des contextes. Loin de vouloir imposer une vision unique ou prescriptive, il s'agit de faire des transitions un outil d'analyse des tensions et des défis qui traversent aujourd'hui le domaine de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants.

Ces recherches invitent à repenser les pratiques professionnelles ainsi que les cadres institutionnels dans lesquels elles s'inscrivent. Elles ouvrent ainsi de nouvelles pistes de travail à toutes celles et ceux qui souhaitent mieux comprendre et accompagner les parcours des jeunes enfants.

Xavier Conus est docteur en sciences de l'éducation, maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Fribourg en Suisse. Ses recherches portent sur les dynamiques collaboratives dans les domaines de la relation école-familles, du soutien à la parentalité et de l'éducation des jeunes enfants.

Pascale Garnier est docteure en sociologie, professeure émérite en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université Sorbonne Paris Nord. Ses travaux portent sur les politiques et pratiques éducatives liées à la petite enfance et l'école maternelle, dans leur contexte institutionnel et territorial.

Florence Pirard est docteure en sciences de l'éducation, professeure à l'Université de Liège en Belgique. Ses recherches portent sur les enjeux de professionnalisation et de qualité de services dans le domaine de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants.

ISBN 978-2-88930-746-3



9 782889 307463