



Des compétences transversales

pour adoucir l'entrée
à l'école maternelle

Joëlle MOTTINT



fraje



Colophon

Joëlle Mottint

Chercheuse et formatrice

RIEPP asbl

Recherche & Innovation
Enfants-Parents-Professionnel-le-s
Avenue de l'Espinette, 2A
1348 Louvain-la-Neuve - Belgique

www.riep.be

contact@riep.be

Remerciements

Merci à l'équipe du RIEPP et au groupe ressource schaarbeekois pour leurs nombreuses lectures des différentes étapes de ce texte.

Je remercie chaleureusement aussi Perrine Humblet pour son soutien indéfectible.

Merci également aux professionnel-le-s de l'accueil des enfants de moins de trois ans et de l'accueil durant le temps libre, ainsi qu'à celles et ceux du secteur scolaire, pour leurs lectures, apports et conseils.

Pour citer ce document

Mottint, J. (2021). «Des compétences transversales pour adoucir l'entrée à l'école maternelle», in Bouchat, C. & Mottint, J. (éds) (2021). *L'entrée à l'école maternelle ? Nous sommes toutes et tous concerné-e-s !* Outil du FRAJE et du RIEPP, Bruxelles-Louvain-la-Neuve.

Dépôt légal

D/2021/5482/3

ISBN : 978-2-9601336-8-4

EAN : 9782960133684

Mise en page

Nathalie da Costa Maya, CDCS asbl

Septembre 2021

Cet outil fait suite au projet européen Intesys coordonné par la Fondation Roi Baudouin. L'impression de ce projet a été réalisée avec le soutien de la Fondation Roi Baudouin et de la Loterie Nationale ; sa mise en page grâce au soutien du CERESP asbl.





Table des matières

L'entrée à l'école, une étape essentielle de la vie	3
Quatre champs de compétences à développer	5
1 Connaître et comprendre les enjeux de société	6
A Comprendre le contexte institutionnel, source de multiples discontinuités	6
Discontinuités dues à un système scindé	6
Discontinuités dues à une organisation complexe des services	6
Discontinuités dues au libre choix théorique des services d'accueil et des écoles	7
Conséquences de ce type d'organisation	7
B Comprendre l'importance d'une entrée réussie à l'école maternelle	9
2 Penser l'accueil de chaque enfant et du groupe	11
A Respecter les besoins fondamentaux de l'enfant	11
B Communiquer, parler à l'enfant	12
C Accorder de l'importance au moment présent et accorder de l'importance à tous les moments ..	12
Soigner chaque moment	12
S'affranchir de la tyrannie des horaires	13
D Instaurer des pratiques permettant la continuité	14
Quelques exemples de pratiques favorisant la continuité	15
E Aménager le cadre	18
Aménager l'espace	18
Proposer du matériel informel	19
3 Renforcer les relations avec chaque famille	20
A Tenir compte de ce que vivent les familles	20
B Vers une confiance réciproque	22
C Des objectifs plutôt que des prérequis	23
4 Collaborer entre professionnel·le·s au sein d'une même institution ou entre services différents	25
A S'interroger sur son rôle et sur son identité professionnelle	26
B Développer une identité commune basée sur l'éducaré	27
C Développer ensemble des pratiques transitionnelles pour adoucir l'entrée à l'école maternelle ..	29
D Analyser et ajuster l'organisation scolaire pour soutenir le besoin de continuité des enfants	30
Conclusion	32



L'entrée à l'école, une étape essentielle de la vie

La transition sous-entend un changement. On transite pour passer d'un endroit à un autre, d'un état à un autre. Ainsi le Larousse définit la transition comme un «Passage d'un état à un autre (...) État, degré intermédiaire, passage progressif entre deux états, deux situations»¹. Notre société, telle qu'elle est organisée aujourd'hui, module et rythme considérablement nos existences, multipliant pour chacun-e les occasions de vivre des transitions parfois radicales. Certaines transitions sont longitudinales et représentent des passages importants de notre vie, par exemple, l'entrée à l'école, la majorité, le départ de la maison familiale, l'entrée dans la vie active, les réorientations professionnelles, le départ à la retraite, etc. D'autres sont des transitions plus régulières liées par exemple à la multiplication des activités extrascolaires, à la complexification des modèles et référents familiaux (notamment dans les familles avec garde partagée), etc.

Chaque changement comprend une dimension de **perte** : on quitte un état antérieur, un lieu, des relations, une ambiance, des odeurs... Mais aussi une dimension de **gain** : on démarre une nouvelle aventure, on relève de nouveaux défis... **pour autant que la transition soit de qualité et vécue positivement par la personne concernée.**

L'école est une étape importante de la vie de chacun-e qui dure de nombreuses années. La plupart des enfants y entrent très jeunes. En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), 95,9 % des enfants de trois ans vont à l'école. Il s'agit, pour beaucoup d'entre eux, de la toute première séparation d'avec leur milieu familial, puisque l'on estime qu'au moins un enfant sur deux n'a jamais fréquenté un milieu d'accueil de la petite enfance.

Que l'on ait ou non fréquenté un milieu d'accueil de la petite enfance auparavant, l'entrée à l'école est une transition très importante dans la vie de chaque personne : si elle est vécue positivement, il y a de grandes chances que cette expérience serve de point d'appui pour toutes ses transitions futures, qui seront alors vécues comme des défis personnels et non comme des obstacles.

Entrer à l'école, c'est découvrir un nouvel univers de rythmes, de visages (adultes et enfants), de bruits, d'espaces... Mais c'est aussi plonger dans une culture à part entière, avec ses codes, ses modes de communication, ses habitudes... L'enjeu est donc de taille pour l'enfant, qui doit devenir un-e élève, mais aussi pour les parents², qui doivent intégrer la culture de l'école et devenir «parents d'élève».

1 Le Larousse, édition en ligne <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/transition/79157?q=transition#78198> consultée le 22 juin 2020.

2 Le terme «parents» sera utilisé dans ce document pour une facilité de lecture, mais il englobe toutes les personnes responsables légales d'un enfant, car les configurations familiales sont multiples.

«Une maman arrive à la halte-accueil quelques jours après l'entrée à l'école de son enfant... elle pleure. «Pourquoi pleures-tu ?» «On n'aime pas mon enfant à l'école.» «Qu'est-ce qui te fait dire ça ?» «Quand je demande comment s'est passée la journée ils me répondent «très bien» mais il n'a rien mangé à midi et son nez coule...» Difficile pour elle de comprendre que son enfant est un élève parmi d'autres, qu'on fait attention à lui mais pas comme «le seul et unique», qu'il fait partie d'un groupe et qu'on attend de lui de s'adapter à cela.»³

Ces premiers pas à l'école sont particulièrement sensibles pour les plus jeunes parmi les nouveaux élèves : les enfants de deux ans et demi qui doivent quitter la maison et, pour certains, la crèche afin d'intégrer la classe d'accueil⁴ et l'accueil extrascolaire. Or, on sait que les critères d'encadrement et les projets éducatifs de ces différentes institutions sont sensiblement différents. Dès lors, non seulement, l'enfant doit faire face à de profonds changements du jour au lendemain, lorsqu'il quitte son précédent mode d'accueil pour entrer à l'école. Ce sont les «**transitions verticales**». Mais également plusieurs fois par jour, en ce qui concerne, notamment, les passages entre les temps scolaires et extrascolaires. On parle alors de «**transitions horizontales**». Celles-ci

3 Les témoignages cités émanent de professionnel-le-s de l'ÉAJE (Éducation et Accueil du Jeune Enfant) en Fédération Wallonie-Bruxelles. Certains émanent de la recherche «la journée d'un enfant en classe d'accueil» menée par le FRAJE, d'autres sont issus du projet mené à Schaerbeek dans le cadre du programme Intesys visant à promouvoir l'intégration des systèmes d'éducation et d'accueil du jeune enfant, d'autres encore sont issus de propos de professionnel-le-s ayant participé à des groupes de travail du FRAJE ou à des événements organisés par le FRAJE ou par le RIEPP.

4 Ou la première maternelle pour les écoles qui n'organisent pas une classe d'accueil.

comprennent, en réalité, tous les changements de cadre rencontrés par l'enfant au cours d'une journée ou d'une semaine. Le cadre change lorsque l'une de ces dimensions change : le lieu d'accueil, l'adulte référent-e, les règles ou encore le type d'activité. Elles peuvent dès lors s'étendre à de nombreuses situations : si l'enfant doit prendre le bus pour transiter de son école à son milieu d'accueil extrascolaire ; si l'enfant fait partie d'un projet incluant des animations dans une bibliothèque ou dans un centre culturel ; si l'enfant est accueilli par ses grands-parents avant de retrouver papa ou maman ; et ainsi de suite. Autour de deux ans et demi, trois ans, l'enfant est généralement doué de compétences qui lui permettent d'intégrer les changements, à condition que ceux-ci ne soient ni trop rapides, ni trop nombreux et qu'il soit accompagné dans ces expériences par des adultes qui font du lien pour lui.

L'entrée de l'enfant à l'école est comme un voyage en terre inconnue qu'il s'agit de préparer.



Rendez-vous dans le livret
Voyage en terre inconnue
À vous de jouer !

La mission première des différents professionnel-le-s qui interviennent dans ce cheminement consiste donc à faire en sorte que le changement soit empreint de continuité : continuité entre «l'avant» et «l'après» de la rentrée scolaire ; continuité également tout au long des premiers moments passés dans ces nouveaux univers. La continuité est donc un principe fondamental, conditionnant la qualité de l'accueil du jeune enfant dans une collectivité : la stabilité de son expérience (et en particulier, la stabilité de ses liens d'attachement tissés avec son entourage) lui permet d'élaborer ses affects, de structurer son intelligence et de poursuivre un développement optimal.

Ainsi, l'entrée à l'école se pense et se travaille bien avant le jour de la rentrée et se poursuit encore après. Sous cet angle, on peut donc affirmer que **l'entrée à l'école concerne tout le monde** : les enfants et leur famille évidemment, les professionnel-le-s œuvrant dans les mondes scolaire, extrascolaire et dans le secteur de la petite enfance ainsi qu'au sein de services plus généraux en lien avec l'enfance, et enfin la société toute entière.

QUATRE CHAMPS DE COMPÉTENCES À DÉVELOPPER

L'accompagnement des enfants entrant à l'école maternelle requiert un certain nombre de compétences, que l'on peut regrouper en quatre champs, tous d'égale importance :

- 1 Connaître et comprendre les enjeux de société
- 2 Penser l'accueil de chaque enfant et du groupe
- 3 Renforcer les relations avec chaque famille
- 4 Collaborer entre professionnel-le-s au sein d'une même institution ou entre services différents

Ces compétences sont transversales et concernent donc les professionnel-le-s de différentes fonctions dans différents secteurs. Il s'agit entre autres des directions d'écoles et de crèches, des puéricultrices et puériculteurs des crèches et des écoles, des accueillant-e-s de l'Accueil durant le Temps Libre (ATL), etc.

Connaitre et comprendre les enjeux de société

On l'a dit, l'entrée à l'école est une étape fondamentale de la vie de tout être humain⁵ et, à ce titre, elle concerne la société toute entière. Celle-ci est traversée d'enjeux, de valeurs, de fonctionnements, de réglementations, qui vont influencer l'entrée à l'école de chaque enfant. Il est donc important que tou-te-s les professionnel-le-s concerné-e-s et impliqué-e-s dans la transition à l'école puissent comprendre et analyser cela avec un regard critique.

A COMPRENDRE LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL, SOURCE DE MULTIPLES DISCONTINUITÉS

Discontinuités dues à un système scindé

Contrairement à ce qu'on observe dans d'autres pays, la FWB propose un système d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (ÉAJE)⁶ scindé, où **les discontinuités et les moments de transition sont nombreux**. Il y a trois secteurs organisés de manière distincte : le secteur de l'accueil de la

5 Malheureusement, certains êtres humains dans le monde n'ont pas accès à l'école, alors qu'il s'agit d'un droit reconnu par la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE).

6 Les lieux d'ÉAJE englobent les lieux d'accueil et d'éducation s'adressant aux enfants de 0 à 6 ans, dont notamment l'école maternelle, les crèches et autres milieux d'accueil de la petite enfance, l'Accueil durant le Temps Libre (ATL).

petite enfance, qui concerne l'accueil d'enfants de quelques mois jusqu'à environ deux ans et demi, trois ans, voire au-delà⁷, celui de l'**école fondamentale** et celui de l'**accueil durant le temps libre (ATL)** qui concernent tous deux les enfants de deux ans et demi à environ douze ans. De plus, l'organisation de l'école fondamentale crée très fréquemment une rupture entre le niveau maternel (enfants de deux et demi à six ans) et le niveau primaire (enfants de six à douze ans). Cette rupture autour de six ans est souvent répercutée dans le secteur de l'ATL.

Chaque secteur a sa propre réglementation, notamment en ce qui concerne la taille des groupes d'enfants, le taux d'encadrement, le statut et la rémunération du personnel, l'organisation des formations, ou encore le financement et la participation financière des familles.

Discontinuités dues à une organisation complexe des services

Au niveau de l'organisation des services, on observe également des variations importantes. Ainsi, les services d'accueil de zéro à trois ans et les services ATL sont organisés soit par les communes, soit par des associations, soit par le secteur marchand. Au niveau scolaire, des clivages existent également entre les différents réseaux qui organisent l'ensei-

7 Selon les termes de la réforme des milieux d'accueil (référence ci-après), l'accueil des jeunes enfants couvre la période allant de la fin du congé de maternité à la scolarisation. Dans les faits, il s'agit la plupart du temps de l'accueil d'enfants de quelques mois jusqu'à deux ans et demi, trois ans, voire jusqu'à la rentrée scolaire qui suit le troisième anniversaire de l'enfant. Pour alléger la lecture, nous parlerons du secteur zéro-trois ans dans la suite du texte.

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 2 mai 2019 fixant le régime d'autorisation et de subventionnement des crèches, des services d'accueil d'enfants et des (co)accueillant(e)s d'enfants indépendant(e)s, entré en vigueur au 1^{er} janvier 2020.

nement : les écoles maternelles peuvent faire partie du réseau officiel (organisées par les communes ou par la FWB), du réseau libre confessionnel ou encore du réseau libre non-confessionnel.

Discontinuités dues au libre choix théorique des services d'accueil et des écoles

En Belgique, les parents qui ne gardent pas leur enfant à domicile, sont en principe libres, lorsque leur enfant a atteint l'âge de deux ans et demi, de choisir de maintenir encore quelques mois leur enfant dans le milieu d'accueil petite enfance, ou de le faire entrer à l'école maternelle. Cependant, la rareté des places en crèche et leur coût conduisent de nombreux parents à faire le choix de scolariser leur enfant dès que l'âge requis est atteint. Ce mouvement de scolarisation précoce est renforcé dans les territoires où les places disponibles à l'école maternelle sont elles-mêmes en nombre insuffisant. En effet, puisque l'admission dans un établissement scolaire est presque toujours accordée prioritairement aux enfants qui ont fréquenté cet établissement l'année précédente, les parents, soucieux de garantir une place pour leur enfant, intègrent une école dès que l'âge de celui-ci le permet. Cette situation, liée à un phénomène de forte croissance démographique à l'œuvre dans certaines zones, réduit de facto la question du libre choix des parents et rend la scolarisation des enfants de deux ans et demi quasiment inéluctable⁸. Ainsi, la fréquentation de l'école maternelle, pourtant non obligatoire avant cinq ans⁹, est fortement suscitée par la configuration du système actuel. De plus, elle est habituellement fortement

recommandée car considérée comme une étape nécessaire pour l'apprentissage des compétences de base. Les taux de fréquentation en Belgique sont très élevés, atteignant 94,5 % pour les trois ans en 2016-2017¹⁰ en FWB. L'école maternelle représente ainsi l'entrée principale dans le système éducatif.

Par ailleurs, contrairement à d'autres pays où l'établissement scolaire est imposé aux familles, en Belgique, les parents sont libres de choisir le réseau (officiel ou libre) dans lequel ils souhaitent scolariser leur enfant, et la plupart du temps leur établissement scolaire¹¹. Cette situation de quasi-marché entraîne une concurrence entre les établissements et renforce, voire crée, une ségrégation entre les publics des différentes écoles. Celles qui ont une bonne réputation attirent les familles les mieux informées. Ces dernières se trouvent donc dans une position privilégiée par rapport à celles qui ne comprennent pas tous les arcanes du système.

Conséquences de ce type d'organisation

Ces scissions et la complexité du système ont des conséquences importantes, qui touchent tout autant les enfants, les familles et les professionnel·le·s.

Concernant les **enfants**, on observe des conséquences sur la manière dont ceux-ci sont accueillis dans les différentes collectivités, chacune d'entre elles portant un projet différent pour son public. Au fur et à mesure qu'il grandit, l'enfant doit donc expérimenter et s'adapter à différentes «cultures» d'institutions et différents fonctionnements de collectivités. Ces différences de projets ont des

8 Bouchat, C., Favresse, Chr. et Masson, M. (2014). La journée d'un enfant en classe d'accueil. Bruxelles, FRAJE.

9 La Chambre a adopté jeudi 14 mars 2019 à l'unanimité une proposition de loi qui abaisse à 5 ans l'obligation scolaire en Belgique. Cette évolution est entrée en vigueur à la rentrée scolaire du 1^{er} septembre 2020.

10 Source : ARES. <https://www.ares-ac.be/fr/statistiques/indicateurs#01-1-taux-de-scolarisation-dans-l-enseignement-de-plein-exercice-et-par-niveau>

11 Ce choix se réduit dans les régions où on observe une pénurie de places en écoles maternelles.

conséquences sur le vécu de l'enfant : celui-ci vit une expérience de discontinuité, à la fois du jour au lendemain, par exemple lors du passage de la crèche à l'école (cadres, rythmes et pratiques valorisées par les professionnel-le-s très différents) ; MAIS AUSSI jour après jour, au quotidien dans l'établissement scolaire, entre les temps scolaires et les temps extrascolaires¹² notamment.

Concernant les **familles**, un tel système est source d'inégalités : il est complexe, difficile à comprendre et, de ce fait, est davantage favorable aux familles informées et capables d'anticipation.

Les **professionnel-le-s** subissent aussi les conséquences de ce système scindé. À l'intérieur de chaque secteur, ceux-ci envisagent leur rôle et vivent leur identité professionnelle de manière différenciée. Mais surtout, ces clivages sectoriels suscitent des divergences importantes sur la manière dont ces professionnel-le-s se représentent l'enfant et ses besoins. Ces divergences s'impriment sur les pratiques d'éducation et d'accueil et les attitudes au quotidien, risquant ainsi de renforcer le sentiment de discontinuité des enfants qui transitent d'un service à l'autre.

Le clivage sectoriel cumulé à l'absence d'une représentation commune du jeune enfant pour les différents services de l'ÉAJE est un facteur important de discontinuité et donc d'insécurité pour le jeune enfant. De plus, une tendance s'observe dans les différents services d'ÉAJE accueillant des enfants de moins de 6 ans : l'idée persistante qu'il faut préparer l'enfant aujourd'hui aux attentes des contextes d'éducation et d'accueil qui seront les siens dans le futur. S'exerce alors une forme de pression implicite à l'acquisition précoce de compétences et de connaissances considérées comme des prérequis pour accéder à l'étape suivante. Ce phénomène de

«schoolification» ou de «primarisation», observé à travers toute l'Europe¹³, se traduit donc, dans les valeurs et les pratiques, par une sur-stimulation des acquisitions cognitives et langagières ainsi que par une pression exercée sur la maturation de différentes dimensions qui participent à l'autonomisation de l'enfant. On pense notamment à l'acquisition de la propreté ou encore à certaines habiletés en motricité fine.

«Le souci d'efficacité vis-à-vis de la scolarité ultérieure conduit à augmenter l'emprise des apprentissages scolaires sur l'éducation des jeunes enfants. Elle se focalise sur les apprentissages qui sont les plus directement rentables et visibles, évaluables, au détriment d'une attention portée à la globalité de leur développement et à ses dimensions nécessairement familiales et sociales.»

Pascale Garnier¹⁴

De nombreux professionnel-le-s et spécialistes tirent la sonnette d'alarme quant aux risques d'une telle sur-stimulation précoce :

«Ne pas respecter les rythmes de l'enfant, c'est menacer son développement. Les acquisitions sont beaucoup plus harmonieuses et ancrées si on laisse le temps à l'enfant de les voir venir et les intégrer naturellement. Tous les amateurs de jardinage le savent : il ne sert à rien de tirer sur les feuilles pour qu'elles poussent. À s'y essayer, on les déchirerait, créant par là la conséquence inverse de ce que l'on souhaitait au départ.»

Marie Masson¹⁵

12 Voir notamment Bouchat, C., Favresse, Chr. & Masson, M., *op. cit.*

13 Voir notamment Van Laere, K., Peeters, J. & Vandenbroeck, M. (2012). «The Education and Care Divide : the role of the early childhood workforce in 15 European Countries» in *European Journal of Education*, vol.47, n°4.

14 Garnier, P. (2016). L'école maternelle, d'un pays à l'autre..., Magazine Prof n°31. <http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=1931>

15 Masson, M. (2016). *Introduire l'enfant au social*. Temps d'Arrêt, coll. Yapaka, Bruxelles. p.23.

B COMPRENDRE L'IMPORTANCE D'UNE ENTRÉE RÉUSSIE À L'ÉCOLE MATERNELLE

La fréquentation de services d'ÉAJE de qualité, que ce soit l'école maternelle, l'ATL ou l'accueil de la petite enfance, représente un enjeu extrêmement important, notamment pour les enfants vivant des situations de vulnérabilité.

«Les recherches et, parmi elles, celles plus récentes sur le développement du cerveau, identifient la période de la petite enfance comme étant cruciale pour la croissance cognitive, sociale et émotionnelle. C'est pendant cette période que se mettent en place différents facteurs importants pour la réussite scolaire. Les avantages procurés par la fréquentation d'un service préscolaire dépassent les simples apprentissages et concernent la maturité émotionnelle et sociale, les attitudes et la motivation par rapport à l'école, les compétences en matière de communication. Les bases nécessaires à l'acquisition de compétences spécifiques dans le domaine du langage et des mathématiques font également partie de ces facteurs.»

L'environnement offert par les services pour les jeunes enfants joue un rôle favorable mais il doit être de qualité. Les recherches attestent que la fréquentation de services de qualité présente des bénéfices supérieurs pour les enfants de milieu social modeste dont les opportunités familiales de développement sont moins favorables, surtout pour les enfants de familles migrantes et celles ne parlant pas la langue de l'enseignement. Cette fréquentation permet de réduire les différences en matière de langage, d'améliorer l'intégration, d'influencer certains comportements et d'améliorer la santé mentale et physique des enfants. Une fois acquis, ces bénéfices tendent à persister à long terme.»

Jan Peeters¹⁶

Pour de nombreux enfants, particulièrement ceux qui vivent dans des familles précarisées ayant peu accès aux milieux d'accueil de la petite enfance, l'entrée à l'école représente la première séparation d'avec le milieu familial.

Cette première transition, si elle est bien vécue, aura des conséquences positives sur toutes les transitions ultérieures, ainsi que sur la scolarité de l'enfant. Pour que cette transition soit vécue positivement par l'enfant, il est essentiel qu'elle soit pensée et mise en œuvre de manière proactive par les professionnel-le-s. Il s'agit donc de soigner ces premiers moments à l'école, de les penser bien avant la rentrée et de mettre en place des pratiques qui permettent à chaque enfant, à chaque famille de se sentir le ou la bienvenu-e.

Pour les familles aussi, cette transition est extrêmement importante. L'entrée à l'école, surtout pour le premier enfant, donnera le ton des relations qu'elles entretiendront ensuite avec les enseignant-e-s et avec les professionnel-le-s de l'ATL. Des relations tissées dans le respect, l'ouverture et la bienveillance, en amont de l'entrée à l'école, permettront aux familles de trouver leur place, d'oser poser des questions, d'échanger avec l'équipe éducative. Et cela pour de nombreuses années.

Pour la société toute entière, une transition réussie aura des conséquences positives à long terme, à différents niveaux, ainsi que le montrent de nombreuses études¹⁷.

16 Peeters, J. (2014-2015). «Les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants : un outil efficace pour limiter la déscolarisation précoce», in Grandir à Bruxelles, *Cahier de l'Observatoire de l'enfant* n°29, p.16.

17 Voir notamment, Pak, M., Vandekerckhove, A. (2016). *Des services d'éducation et d'accueil de la petite enfance pour tous !*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, pp.3-4. Téléchargeable gratuitement sur www.kbs-frb.be

«Les enfants qui bénéficient d'un soutien précoce et de qualité ont en effet davantage de chances d'obtenir un diplôme et un emploi qualifié et sont donc moins exposés au risque de chômage, de pauvreté et d'exclusion sociale.»

Véronique Degraef et Michel Teller¹⁸

18 In *Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité.* (2019) Fondation Roi Baudouin, p.21.

2

Penser l'accueil de chaque enfant et du groupe

Il importe de garder chaque enfant au centre des actions et des réflexions, en tenant compte des spécificités de chacun. En effet, **tous les enfants ont une histoire avant d'entrer à l'école**. Certains n'ont encore jamais quitté leurs parents. D'autres ont fréquenté un milieu d'accueil ou ont été gardés par des membres du cercle familial. Lorsqu'ils arrivent à l'école, ces enfants ont donc des rythmes, des habitudes, des cadres de socialisation... très diversifiés et singuliers. Ils ne connaissent pas la culture, le fonctionnement et les rythmes de l'école : aucun d'entre eux n'est déjà un-e élève. Ceci est d'autant plus vrai pour les enfants de deux ans et demi qui entrent en classe d'accueil : les immaturités évidentes liées à leur jeune âge requièrent un accueil spécifique qui n'est pas toujours évident à dispenser au sein des écoles.

C'est pourquoi il est important que les professionnel-le-s qui accompagnent les enfants dans leurs premiers pas vers et à l'école, disposent d'une **série de repères** permettant de réfléchir à l'adéquation et à la cohérence de leurs dispositifs d'accueil vis-à-vis des jeunes enfants de deux ans et demi à trois ans.

A RESPECTER LES BESOINS FONDAMENTAUX DE L'ENFANT

Ces repères peuvent être formulés sous la forme de dix besoins¹⁹ fondamentaux dont le respect conditionne la qualité de l'accueil offert aux enfants. Ces dix besoins transcendent les différents secteurs de l'éducation et de l'accueil du jeune enfant ; ils peuvent être vus comme un **socle commun de réflexion** pour l'ensemble des professionnel-le-s qui interviennent auprès de celui-ci. En prenant soin de ces besoins, les équipes créent de la continuité et, donc, de la cohérence entre les différents secteurs.

Connaître ces dix besoins et mettre en œuvre des pratiques permettant de les rencontrer est un préalable indispensable à une entrée à l'école en douceur.

Pour découvrir en profondeur ces dix besoins, nous invitons le lecteur et la lectrice à consulter le fascicule «Premiers pas à l'école : rythmes et besoins de l'enfant» joint au présent dossier.



Rendez-vous dans le livret
Premiers pas à l'école
Rythmes et besoins de l'enfant

19 Ces dix besoins ont été conceptualisés par Marie Masson, FRAJE.

B COMMUNIQUER, PARLER À L'ENFANT

«Dès la première visite à la crèche, je m'adresse à l'enfant, aussi petit soit-il et même s'il ne parle pas encore, ou pas encore le français. Il est dans les bras de son parent et c'est à lui que je m'adresse : «Alors, tu vas bientôt venir passer la journée ici. Viens avec ton papa, ta maman, je vais vous faire visiter et vous expliquer tout ce que l'on fait ici.» Quand on s'adresse à lui de manière individuelle, en étant physiquement proche, l'enfant est tout de suite attentif, même s'il s'accroche aux bras de son parent. Et puis cela montre aux parents qu'il est important de parler aux enfants, que cela les intéresse et qu'ils comprennent bien plus qu'on ne le pense.»

Se mettre à hauteur d'enfant quel que soit son âge, tant physiquement que dans le choix des mots, prendre du temps individuellement pour parler à chaque enfant, même s'il ne comprend pas le français, est très important pour le rassurer, lui expliquer ce qui se passe, l'aider à se repérer.

Par ailleurs, les jeunes enfants ne se sentent pas faire partie d'un groupe. Il est donc important de les nommer individuellement (plutôt que de dire «les enfants», «les copains»). Construire un lien individuel avec chaque enfant permet de construire la relation de confiance entre celui-ci et le ou la professionnel-le. Cela l'aide également à construire son identité.

Parler à l'enfant en présence de ses parents permet aussi de l'inclure dans les échanges, qu'il se sente concerné et acteur de sa nouvelle situation. Cela invite à des paroles respectueuses. Il s'agit d'éviter de parler «par-dessus la tête» de l'enfant : être acteur dans les relations qui le concernent constitue une base importante pour accéder à plus d'autonomie.

Expliciter ce qui se passera plus tard aide l'enfant à anticiper les changements. Ainsi, il est important que les professionnel-le-s de la petite enfance parlent régulièrement de l'école aux enfants, lorsque se profile l'âge du départ, et mettent en œuvre des pratiques qui les aideront à trouver des repères : évoquer les copains et les copines qui sont déjà partis (par exemple, en s'appuyant sur des dispositifs visuels : créer une image représentant une école et y accrocher les photos des copines et copains qui sont récemment entrés à l'école), choisir des lectures qui abordent cette thématique, papoter de ce sujet avec les enfants lors de moments informels...

C ACCORDER DE L'IMPORTANCE AU MOMENT PRÉSENT ET ACCORDER DE L'IMPORTANCE À TOUS LES MOMENTS

Soigner chaque moment

«Je pourrais penser qu'aider un enfant aux toilettes est nécessaire mais pas valorisant pour moi, que ce n'est pas mon métier. Pourtant, quand j'accompagne un enfant aux toilettes, je lui parle, je lui explique ce qui se passe. «Ton pantalon est vert et il est fermé avec un bouton. J'ouvre le bouton et toi tu baisses ton pantalon ?» Je peux parler avec lui des couleurs, des odeurs (hé oui), des actions, il me répond. C'est une occasion privilégiée de prendre du temps individuel.»

Les jeunes enfants vivent à fond le moment présent, ils sont dans l'ici et maintenant et ont du mal à se projeter dans l'avenir, même immédiat, et à conceptualiser le passé. Il importe donc que chaque professionnel-le se centre sur ce qui se passe à cet instant présent et prenne soin de ce qui s'y joue.

Par exemple, un enfant pris dans une émotion ne pourra pas s'intéresser aux activités proposées. Il s'agit donc d'abord de prendre soin de cette émotion afin que l'enfant retrouve sa disponibilité psychique et son intérêt pour les propositions de l'adulte. Il est important également que l'adulte puisse aider les enfants à se représenter le passé et le futur en verbalisant, en explicitant ce qui va se passer.

Parce qu'ils vivent principalement dans l'ici et maintenant, tous les moments sont importants pour les jeunes enfants. L'enfant n'établit pas de hiérarchie entre les différents moments qui lui sont proposés. Tout est propice à l'apprentissage. Ainsi, mettre ses chaussures est aussi important que réaliser une peinture. Aller aux toilettes a autant de sens que chanter une chanson avec tout le groupe. Ces temps «intermédiaires» (s'habiller pour aller dehors, attendre un bus...) sont en réalité très intéressants pour l'enfant.

«Avant, j'essayais d'aller vite pour que les enfants mettent leur veste pour aller dehors. Mais si je prends plus de temps, cela permet aux enfants de mieux intégrer ce qui se passe. Mettre son manteau, c'est travailler les notions de devant/derrière, haut/bas, gauchedroite, etc.»

Il est donc important que les professionnel-le-s veillent à ce que tous les moments soient pensés comme des occasions d'apprentissages, mêmes si ces derniers ne sont pas perceptibles dans l'immédiat, et organisés de manière à garantir le bien-être de chaque enfant. Cela nécessite de s'affranchir de la pression suscitée par les programmes et les activités entièrement dirigées vers la production de résultats. Les moments de soins (passage aux toilettes, mouchage de nez...) sont autant d'occasions de prendre du temps individuellement avec chaque enfant, notamment pour parler et accroître ses compétences langagières.

S'affranchir de la tyrannie des horaires

«Et si, on expérimentait une rentrée sans montre ? Durant une journée ou davantage, on décroche les horloges, l'attention se tourne exclusivement vers les enfants et leurs parents. On n'attend pas que ceux-ci quittent l'école «parce qu'ils sont déjà là depuis plus d'une demi-heure» mais, pour ceux qui ne l'ont pas fait spontanément, on les invite à partir quand on observe qu'ils sont prêts. Les enchaînements des activités et des temps forts tiennent compte du rythme des enfants, les activités ne sont pas interrompues 'parce que c'est l'heure de...', ...»²⁰

Pour beaucoup d'enfants, sinon tous, les débuts de fréquentation d'une institution sont particulièrement éprouvants. En effet, entrer en collectivité (à l'école, à la crèche, à l'accueil extrascolaire), c'est souvent entrer dans un monde régi par les horloges, par l'horaire. Le temps de l'organisation, le temps de travail et les pauses des professionnel-le-s, la cadence des activités rythmée par d'éventuelles sonneries, les passages aux toilettes, les récréations, les repas, les siestes... sont souvent en porte-à-faux avec le rythme naturel de l'enfant et les réalités des familles. Les enfants sont contraints de suivre la cadence de ces différentes activités : se déplacer et attendre, changer d'adulte de référence, se réadapter à de nouvelles règles etc. Or les jeunes enfants n'ont pas cette capacité d'adaptation rapide. Les différents rythmes prévus par l'institution sont peu adaptés à l'enfance et sont peu intelligibles pour les enfants. On peut même aller plus loin et affirmer qu'un

20 Idée discutée dans le cadre du projet Intesys, avec l'idée de la mettre en œuvre à l'école dans les temps scolaires et extrascolaires, mais aussi à la crèche. Cette idée s'inspire de l'expérience de Christine Schuhl : Schuhl, C. (2013). Suspendre le temps, décrocher les horloges, *Enfants d'Europe* 25, décembre 2013, pp.16-17.

système d'apprentissages qui presse constamment les enfants nuit au développement de leurs capacités cognitives. Respecter les rythmes propres de chaque enfant en collectivité, notamment à travers l'observation, est donc bénéfique pour leur développement global (et plus spécifiquement pour leurs apprentissages). L'organisation d'une classe maternelle doit être flexible, ce qui ne s'oppose pas à l'établissement de repères et de règles stables qui rendent l'organisation lisible et prévisible, permettant aux enfants comme aux adultes d'anticiper le déroulement des différents moments de la journée.

S'affranchir des horaires, c'est renoncer à cette croyance, qui affirme que tous les enfants s'adaptent de manière équivalente au rythme réglé par les adultes et l'institution. Cela permet de se donner pour objectif de laisser les rythmes se régler sur les enfants, dans le cadre d'une organisation claire, prévisible et flexible.

D INSTAURER DES PRATIQUES PERMETTANT LA CONTINUITÉ

La continuité est un besoin de tout individu. La continuité d'être, c'est ce qui nous permet d'avoir un sentiment d'être soi, de faire un tout, de rester la même personne même si l'on change de contexte, même lorsque l'on vit une séparation et quelle qu'en soit la durée. Pour le jeune enfant, la séparation avec les parents induite par l'entrée à l'école, met en question ce sentiment de continuité de soi.

«Chaque séparation peut mettre à mal ce sentiment de continuité si on ne peut y mettre du sens. La souffrance d'une séparation est toujours présente et personne ne peut empêcher qu'il y ait de la souffrance dans la vie de chacun de nous. Mais si elle peut prendre sens, le sujet n'en sera ni mutilé, ni désespéré, ni accablé. Il pourra alors trouver en

lui la force de tenir debout, de rester du côté des pulsions de vie, de faire des projets et de rester créatif, ce qui est l'essentiel pour avancer dans la vie.»

Françoise Hurstel²¹

Le jeune enfant n'a pas encore les capacités cognitives pour mettre du sens seul sur les séparations et les changements. Sans explication ni repère, il risque de se sentir déstabilisé, en détresse et vivre un sentiment d'abandon. Chez certains enfants, de tels sentiments peuvent laisser une trace durable. Il est donc important que les adultes mettent des mots qui font sens sur la séparation et sur les transitions et que les professionnel-le-s adaptent leurs pratiques pour garantir la continuité. C'est important pour l'entrée à l'école, mais également pour toutes les séparations futures. Si cette première séparation est vécue négativement, voire douloureusement, cela risquera de colorer de même toutes les séparations ultérieures. En revanche, si cette séparation se passe bien, si l'enfant vit un sentiment de continuité et se sent en sécurité affective, cela le rendra confiant lors des transitions ultérieures.

Le passage de la maison à l'école est une transition importante. Mais la journée passée à l'école comprend également de nombreuses transitions : les enfants sont constamment amenés à changer de lieux et d'adultes de référence. Il est important de prendre conscience de ces changements et de les réduire autant que possible. Pour aider l'enfant à se sentir «un», il est nécessaire de développer des pratiques soutenant la **continuité sur les plans des relations, de l'espace et du temps.**

²¹ Hurstel, F. (2013). «Continuité et ruptures pour le petit enfant», *Le Furet* n°70, p.18.

Quelques exemples de pratiques favorisant la continuité

Organiser une familiarisation soignée

Celle-ci permet à l'enfant de faire du lien entre les différents adultes qui s'occupent de lui. La familiarisation n'est pas une procédure d'habituance. Il ne suffit pas que les parents soient présents dans la classe quelques minutes ou même quelques heures avec leur enfant. Ce qui est important, c'est que l'enfant soit le témoin d'une relation qui se tisse entre les différentes personnes qui s'occupent de lui : ses parents et les professionnel-le-s. Il s'agit en quelque sorte d'une extension de la relation avec une personne qu'il connaît (ses parents ou un autre membre de la famille ou un-e professionnel-le) et la ou les nouvelles personnes qui vont prendre soin de lui au cours de la journée. Il est donc indispensable que le ou la professionnel-le qui prendra en charge l'enfant ait un contact de qualité avec les personnes qui accompagnent l'enfant, en présence de celui-ci.

«Concernant la familiarisation proprement dite, pour nous le plus important est le lien de confiance à construire avec le parent. Il faut construire ce lien de confiance dès le début et surtout, considérant l'enfant comme partenaire de cette construction, que l'enfant en soit témoin : l'enfant doit voir autour de lui deux adultes, son parent et la puéricultrice qui se parlent, qui construisent un lien, qui tissent quelque chose entre eux qui permet à l'enfant de se poser.»²²

«Des **temps de familiarisation** peuvent être proposés durant les premières semaines d'école en invitant les parents à être présents en classe

22 Voir le témoignage complet de cette directrice de crèche dans Dusart, AF., Mottint, J. & Wagener, M. (2020). *Par monts et par vaux sur les chemins de l'inclusion*, RIEPP, pp.117-121. Téléchargeable sur www.riep.be

LA FAMILIARISATION À L'ÉCOLE, CONCRÈTEMENT C'EST...

- **Faire une place à chaque parent, en l'accueillant dans la classe et les espaces de vie de leur enfant à l'école, au moins durant les premiers jours**

«C'est important d'aller à la rencontre des parents et de leur dire qu'ils sont les bienvenus dans la classe jusqu'à 9h. Il me semble qu'encourager les parents à rester, cela aide les enfants à se sentir bien.»

- **Créer les conditions pour que des échanges individualisés entre les parents et les professionnel-le-s soient possibles**

«Le premier jour de classe de l'enfant qui arrive en cours d'année, je propose aux parents de venir un peu plus tard, vers 8h45. Ils passent d'abord au secrétariat et ensuite on les conduit dans la classe où ils peuvent échanger avec la titulaire et rester quelques temps, avant de laisser leur enfant.»

«Avant l'entrée de l'enfant à l'école, nous organisons une familiarisation de trois jours durant laquelle les parents restent deux heures en classe avec leur enfant. Cette année, nous avons dû adapter cela à cause du Covid19. La familiarisation a eu lieu dans la salle de gym, les parents étaient espacés d'un mètre cinquante les uns des autres. Les enfants pouvaient jouer et se déplacer librement. Nous, les institutrices, parlions aux parents de choses très pratiques. C'était frustrant mais c'est mieux que rien.»

tous les matins durant un temps circonscrit mais institutionnalisé. S'installer à table et partager une activité avec l'enfant, médiatiser le lien entre lui et ses camarades, amorcer une discussion avec l'instituteur ou l'accueillant à propos des habitudes de l'enfant... sont autant de possibilités pour l'enfant de s'approprier les lieux sereinement, d'intégrer les repères spatiotemporels et de créer un lien rassurant»

Marie Masson²³

Soigner la place de chaque enfant au sein du groupe

Les enfants eux-mêmes sont des repères les un-e-s pour les autres. Il est donc important que chaque enfant trouve sa place dans le groupe et que le groupe reconnaisse chaque enfant.

«Tous les matins, lors du moment d'accueil, nous nous disons **bonjour** chacun. Chaque enfant présent va mettre sa photo sur le dessin de l'école. Les photos des enfants absents sont placés dans le dessin de la maison. Cela permet aux enfants de se construire des repères et de se sentir faire partie du groupe.»

Éviter les changements de lieux

Il s'agit de prendre conscience des changements de lieux subis par les enfants, les inventorier et les réduire si c'est possible. Les enfants sont amenés à changer de lieux plusieurs fois au cours de leur journée à l'école : leur classe, le local de garderie, la cour de récréation, les halls et les couloirs qui sont parfois des lieux d'attente, les toilettes, la salle de gymnastique.

«Les petits de la classe d'accueil mangent dans leur classe et y font la sieste. Ainsi, ils n'ont pas trop de lieux différents durant leur journée. Nous veillons à ce que ce soit toujours la même accueillante extrascolaire qui s'occupe des plus petits avant et après la classe.»

Mettre des mots... encore et encore

Il est essentiel de communiquer, de parler, de mettre des mots, d'expliquer aux enfants les discontinuités qu'ils et elles vont vivre au cours de la journée ; et de faire de façon systématique le relais vers la personne suivante.

«Je mets un point d'honneur à dire **au revoir** aux enfants quand je prends ma pause et à leur rappeler qui va s'occuper d'eux à ce moment-là. C'est comme dans une course-relais, il y a le passage de témoin.»

Prendre conscience de la fragmentation du temps afin de la réduire

Le temps est souvent fragmenté à l'école, entre les temps d'apprentissage formel, le temps libre, la récréation, les temps intermédiaires, les repas et collations, la sieste, les passages aux toilettes. Cette fragmentation du temps est d'autant plus forte qu'elle s'accompagne souvent d'un changement d'adulte responsable et donc de dynamique, de règles, de manière de faire et d'être. Cela concerne principalement les plus jeunes enfants car le manque d'autonomie des petits est souvent comblé par une augmentation du nombre de professionnel-le-s intervenant dans leur encadrement. Il est possible d'adoucir ces passages, voire de les réduire, en prévoyant des relais clairs entre les professionnel-le-s, en favorisant la multifonctionnalité des espaces (par exemple : manger dans le local où se déroulent les activités principales, organiser la garderie des petits

23 Masson, 2016, *op.cit.* pp.53-54.

au sein de leur propre classe et ainsi de suite), en diminuant le nombre de professionnel-le-s intervenant au cours de la journée des enfants et en favorisant des postes stables et continus.

Œuvrer à la cohérence des pratiques

Outre la réduction des changements de lieux et la diminution de la fragmentation du temps, il s'agit également de développer une cohérence entre les pratiques de l'ensemble des professionnel-le-s qui interviennent tout au long de la journée passée à l'école des jeunes enfants. Outre la réduction des changements de lieux et la diminution de la fragmentation du temps, il s'agit également de développer une cohérence entre les pratiques de tous les professionnel-le-s qui interviendront auprès des plus petits. Quelles sont les attitudes face à des sujets tels que le doudou, les émotions, la propreté, le sommeil, l'opposition... ? Ces nombreux sujets qui concernent le petit enfant doivent être abordés collectivement. L'absence de cohérence renforce le sentiment de discontinuité pour les enfants puisque chaque changement de cadre donne lieu à des réponses différentes de la part des adultes responsables²⁴. Ce travail ne concerne donc pas uniquement le ou la titulaire de la classe : les puériculteurs ou puéricultrices, les accueillant-e-s extrascolaires... font partie de l'équipe qui encadre les tout-petits tout au long de leur journée passée à l'école. Il s'agit donc que les espaces-temps de communication entre les membres de l'équipe soient pensés et soutenus par les institutions.

Créer des rituels

«Les enfants sont très friands de **rituels et routines** qui ponctuent leur journée. La petite chanson du bonjour pour démarrer la journée, la musique

annonçant le rangement ou la lecture du soir au coucher les rassurent et les amènent en douceur à l'activité suivante.»

Marie Masson²⁵

Les rituels et les routines aident l'enfant à se repérer dans la journée, à anticiper les changements. Si l'adulte qui s'occupe de lui habituellement n'est pas là et est remplacé par un-e collègue, le rituel, qui reste le même quelle que soit la personne présente, l'aidera à se sentir rassuré-e.

Construire des repères pour faciliter les transitions horizontales

«La sonnerie sur-aiguë, dans notre école, c'est fini ! Nous passons des musiques douces, un peu plus longues, qui permettent de terminer une activité en douceur avant de passer à une autre.»

«Dans notre école, nous utilisons la ligne du temps comme outil. Chaque matin, l'enseignante construit la ligne du temps de la journée avec les enfants. La ligne du temps est composée de photos et de pictogrammes. Les intervenants qui vont s'occuper des enfants au cours de la journée sont représentés et on les place aux moments de la journée où ils s'occuperont des enfants. Au cours de la journée, une pince à linge est placée sur la photo qui représente le moment présent. Cela aide les enfants à se repérer dans le temps, à anticiper ce qui va se passer et à savoir quels adultes vont s'occuper d'eux. De plus, les photos et les pictogrammes sont les mêmes dans toutes les classes de maternelle. Comme ça, si un enseignant est absent et que

24 Voir Bouchat C. et al. *op.cit.*

25 Masson, 2016, *op.cit.* p.27.

les enfants sont répartis dans les autres classes, cela leur permet d'avoir un repère.»

«Nous réalisons un mur des familles. Un mur des familles, c'est un support qui présente les photos des familles des enfants. Il permet de renforcer le lien entre le lieu d'accueil et la famille et donc la sécurité affective de l'enfant, de montrer à chaque famille qu'elle est la bienvenue telle qu'elle est et de stimuler les échanges entre enfants et entre parents. C'est un outil qui permet de travailler sur la diversité et l'implication des parents.»²⁶

«Avant l'entrée de l'enfant à l'école, je demande aux parents de décorer une feuille A4 avec des photos de la famille. Certains parents sont très créatifs ! Puis je place ces feuilles dans la classe à hauteur des enfants. Ils vont voir le panneau de leur famille quand ils en ont besoin. Je constate que ça leur fait beaucoup de bien.»

«Je demande aux parents et/ou à la puéricultrice qui a accueilli l'enfant à la crèche de réaliser une petite vidéo What'sApp dans laquelle ils rassurent leur enfant. Certains font des choses magnifiques ! Quand je vois qu'un enfant a le blues, je lui montre la vidéo. D'abord il semble interpellé, puis il écoute et ensuite il s'apaise. C'est vraiment un outil utile pour moi pour aider les enfants à se sentir bien à l'école.»

E AMÉNAGER LE CADRE

Se rendre disponible pour accueillir chaque enfant tout en s'occupant de l'ensemble du groupe est le défi quotidien des professionnel-le-s de l'éducation et de l'accueil du jeune enfant. Un des moyens d'y arriver est d'aménager le cadre, d'organiser l'espace pour valoriser le jeu libre et les apprentissages en toute autonomie.

Aménager l'espace

«Après avoir été visiter une crèche, j'ai enlevé la moitié du mobilier de ma classe. Avec moins de tables et moins de chaises, les enfants circulent plus facilement dans l'espace, ils ont la place pour s'installer au sol. Je constate qu'il y a moins de bruit et de conflits entre les enfants.»

L'espace est le troisième éducateur²⁷, après la famille et les professionnel-le-s de l'éducation et de l'accueil. Un espace bien pensé permet aux enfants d'élaborer des jeux complexes et créatifs et donc d'apprendre davantage. Il aide également les enfants à devenir autonomes dans leurs apprentissages. Aménager l'espace peut se faire même si l'architecture de départ n'est pas optimale. Un espace est bien aménagé s'il permet aux enfants de bouger librement, de s'emparer du matériel à disposition, de développer leur créativité, d'apprendre de manière informelle et de se reposer s'ils en ont besoin. La présence d'un coin doux en libre accès est l'un des aménagements simples mais pourtant essentiels à organiser dans les classes des plus jeunes.

26 Pour plus de détails sur le Mur des familles, voir Dusart, A-F. & Mottint, J. (2019), *Ça rime et ça rame comme Welcome et Salam*, RIEPP. www.riepp.be. Des formations sur ce thème sont également proposées par le RIEPP pour les équipes de l'accueil des 0-3 ans (formations ONE) et pour les institutrices et instituteurs de l'enseignement maternel (formations IFC).

27 Cf l'approche de Loris Malaguzzi à Reggio Emilia. Cf. REGGIO EMILIA. 40 ans de pédagogie alternative. Sur les pas de Loris Malaguzzi, *Enfants d'Europe* n°6, février 2004. <https://www.grandirabruelles.be/wp-content/uploads/2016/12/EDE6.pdf>

La position assise sur une chaise, souvent considérée comme la norme à l'école, n'est pas naturelle pour les jeunes enfants et leur demande beaucoup d'efforts. Si elle est imposée trop longtemps, elle peut provoquer des stress physiques qui sont ensuite trop souvent interprétés comme de l'indiscipline ou de l'agitation. Travailler et jouer debout, couché ou assis au sol permet davantage aux enfants d'être disponibles à ce qu'ils font plutôt que de concentrer toute leur énergie sur leur position.

Proposer du matériel informel

Proposer du matériel de jeu informel présente beaucoup d'avantages. Il est le plus souvent issu de récupération (pots de yaourts, boîtes de différentes tailles, morceaux de tuyaux, rouleaux d'essuie-tout, bouchons de différentes tailles et couleurs, etc) ou de glanage dans la nature (marrons, glands, brindilles de différentes tailles, etc) et donc gratuit. Le matériel informel stimule la créativité des enfants car il ne préformate pas leurs jeux. Il est souvent à l'origine d'apprentissages spontanés. Ainsi, on pourra observer que les enfants vont classer les bouchons par couleur ou encastrier les boîtes par taille. L'enseignant-e pourra ensuite mettre des mots sur le jeu de l'enfant pour formaliser cet apprentissage.

«L'expérience des "Récrés Jeu t'aime" montre l'intérêt du matériel informel ou obsolète : «Les enfants s'emparent très rapidement du matériel, ils jouent, inventent, construisent, testent leur mobilité, leur équilibre. Les dynamiques entre eux changent également : petits et grands, filles et garçons se mélangent, ... Les enfants apprennent aussi à régler les conflits par eux-mêmes : faire du troc, jouer ensemble ou se partager le temps de jeu... Avec ce projet, les disputes quand elles surviennent concernent les objets ; les conflits ne sont plus larvés dans des

histoires interpersonnelles qui surgissent souvent par ennui du vide des cours de récréation.»²⁸

Au sein des milieux d'accueil de la petite enfance, le recours à un ensemble varié de matériel informel, laissé à la libre disposition des enfants, permet de soutenir activement le développement de leur motricité fine, celle de leur autonomie dans les gestes du quotidien, le déploiement de leur imagination et l'intériorisation de très nombreuses notions de physique, de logique et de mathématique. Le jeu libre nourrit la confiance en soi puisque ces expériences sont dénuées d'attentes extérieures et donc de toute notion d'échec. C'est pourquoi laisser jouer les enfants librement, en leur fournissant un cadre d'exploration complexe et varié, constitue une forme de soutien importante pour les enfants qui entreront bientôt à l'école.

À l'école maternelle, le jeu libre et l'utilisation de matériel informel présentent les mêmes avantages. L'un des bénéfiques majeurs de cette pratique, dans le contexte de l'entrée à l'école maternelle, est qu'elle offre à l'enseignant-e la possibilité de se rendre davantage disponible pour accueillir les nouveaux enfants ou pour contenir ceux qui manifestent de l'insécurité, puisque les petits déjà présents s'occupent alors de manière autonome.

«À la crèche, dans la section des grands, on a deux gros paniers remplis de toutes sortes de boîtes à collations ou à tartines, de gourdes, de porte-monnaie, de sacs en tout genre... Les enfants adorent. Ils chipotent. Ouvrir, fermer, cacher... Et en même temps, on se dit qu'ils s'exercent pour quand ils seront à l'école, à la récréation.»

28 <https://www.yapaka.be/page/les-recres-jeu-taime>

3

Renforcer les relations avec chaque famille

«Chaque matin, les familles entrent en classe en même temps que les élèves. Semblables aux tortues, les enfants transportent leurs familles : ils l'ont avec eux, en eux, ils la portent véritablement «sur le dos», ils s'en servent comme d'une carapace pour se protéger, même si parfois elle pèse de tout son poids sur leurs épaules et risque de les écraser. Jamais ils ne pourront s'en détacher ni la poser à côté de leurs bancs, comme un cartable. Elle est en eux, ils en sont le produit indéniable. C'est pourquoi l'action majeure à mener pour améliorer la relation École-familles se situe non pas au parloir, via les quelques rencontres avec les parents, mais dans les classes, immédiatement, directement, au cœur même de la relation pédagogique et éducative.»

Danièle Mouraux²⁹

Un enfant ne vient jamais seul. Il vient avec sa famille. Développer des relations basées sur une confiance réciproque avec chacune de ces familles est donc essentiel. La famille est déjà là avant la naissance et elle sera encore présente bien après la scolarité de l'enfant. Elle fait le lien entre les différents épisodes de vie de l'enfant. Elle est dépositaire de l'histoire de *cet enfant-là*. Elle est porteuse des rêves et des projets pour son avenir. Même lorsqu'elles sont absentes, que ce soit parce qu'elles semblent éviter l'école ou les lieux d'accueil ou parce qu'elles ne sont pas présentes physiquement dans la vie de l'enfant (enfants placés, parents en prison, etc), les familles sont incontournables.

29 Mouraux, D. (2013). *Entre rondes familles et école carrée... L'enfant devient élève*, De Boeck, Bruxelles, p.56.

A TENIR COMPTE DE CE QUE VIVENT LES FAMILLES

Pour les familles, la transition vers l'école maternelle est extrêmement importante. L'entrée à l'école, surtout pour le premier enfant, donne le ton des relations qu'elles entretiendront avec les enseignant-e-s et les autres professionnel-le-s (direction, accueillant-e-s extrascolaires, etc). Des relations tissées dès les prémices dans le respect, l'ouverture et la bienveillance permettront aux familles de trouver leur place, d'oser poser des questions, d'échanger avec l'équipe éducative, et cela pour de nombreuses années.

Or, chaque famille est unique. Chaque famille a ses propres ressources et contraintes, vit des réalités qui lui sont propres, nourrit des attentes et présente des besoins particuliers. Les familles ne disposent pas toutes des mêmes atouts pour trouver le chemin de l'école c'est-à-dire comprendre les procédures d'inscription, mesurer les différences entre les pédagogies mises en œuvre dans différents établissements ou encore identifier tous les acteurs. Les familles ne sont pas égales pour comprendre le mode de fonctionnement de l'école et y trouver leur place. S'il existe des familles qui parlent très tôt de l'école à leur enfant et valorisent le système scolaire, il faut néanmoins résister à l'automatisme de considérer ces familles-là comme étant la norme.

En effet, beaucoup d'enfants grandissent dans des familles où les réalités sont très différentes :

- certains parents ont un vécu douloureux de leur propre scolarité et sont méfiants vis-à-vis du système scolaire : ils en parlent dès lors avec difficulté,
- certains parents, ayant grandi dans d'autres régions du monde, n'ont jamais fréquenté l'école maternelle,

- les langues maternelles (même quand c'est le français) sont parfois très éloignées de la langue de scolarisation³⁰,
- certains parents n'imaginent pas l'étendue de ce que peut comprendre leur enfant. De ce fait, ils peuvent avoir tendance à limiter leurs échanges avec lui ou elle aux actions du quotidien,
- certains parents semblent se désintéresser de l'école. Ce désintérêt apparent peut être une tentative de refouler des sentiments intolérables tels que la culpabilité liée à l'impression d'abandonner son enfant, l'injustice liée à la sensation de n'avoir pas d'autres choix que de laisser son enfant et d'aller travailler, ou encore la honte liée à l'impression de n'avoir jamais réussi à l'école et de ne rien comprendre au système scolaire,
- certaines familles vivent des situations de précarité tellement importantes que la question de l'entrée à l'école est secondaire par rapport à la survie au quotidien.

Plus simplement, rappelons-le, lorsque l'entrée à l'école est la toute première séparation entre l'enfant et ses parents, elle peut être vécue comme un déchirement, quelle que soit la situation de la famille.

Pour que chaque enfant puisse entrer à l'école en douceur et avec bonheur, il faut donc travailler le lien de confiance entre école et parents pour sécuriser indirectement l'enfant. Dans certains cas, la séparation restera douloureuse. Il faut s'y préparer en tant que professionnel-le. Il faut soigner l'accueil et la transition dans tous les cas et s'ouvrir aux représentations des parents sur la rentrée et sur la vie à l'école.

30 Pour aller plus loin, voir le chapitre «Développer les compétences langagières des enfants» in *Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité*, Fondation Roi Baudouin, 2019, pp.55-71.

«Avec une famille qui semble à l'opposé de nos propres pratiques éducatives, il est nécessaire d'effectuer un travail de décentrage et de faire jouer notre capacité d'empathie. Le professionnel doit rester à l'écoute plutôt que de refuser en bloc une pratique sous prétexte qu'elle n'est pas admise selon le règlement du lieu d'accueil.»

Marie Masson³¹

«Nous partons du principe que tous les parents sont des parents formidables. À partir de là, on peut échanger avec eux et discuter de nos pratiques respectives.»

Il n'est pas possible – et ce n'est d'ailleurs pas souhaitable d'un point de vue éthique mais aussi pédagogique – de connaître ce que vit et pense chaque famille. En revanche, il est important d'avoir en tête les éléments ci-dessus (langue-s parlée-s à la maison, inquiétudes liées à des expériences antérieures, situations de vie parfois difficiles...) car ils permettent de **garder l'esprit ouvert**, ce qui est un préalable indispensable pour construire une relation de confiance réciproque. Les bénéfices du dialogue sont nombreux. La rencontre permet de dépasser les préjugés, d'un côté comme de l'autre, d'apaiser les tensions et d'éviter ainsi à l'enfant de vivre des conflits de loyauté.

«Pour nous, c'est vraiment très important que l'enfant qui vient à la crèche puisse dire au revoir à son parent, même s'il pleure ou proteste. Nous étions irritées de voir qu'un parent ne disait jamais au revoir à son fils. Il l'amenait dans le local et puis partait aussitôt. Nous avons essayé de dépasser notre jugement et avons mieux observé ce qui se passait. Nous avons alors constaté que le parent prenait du temps pour dire au revoir à son enfant : dans le couloir ! Pas devant nous.»

31 Masson (2016) *op.cit.* p.42.

B VERS UNE CONFIANCE RÉCIPROQUE

Cette confiance réciproque n'est pas facile à mettre en œuvre. Les parents confient ce qu'ils ont de plus précieux : leur enfant. Certains posent peu de questions et fréquentent peu les espaces scolaires. Cela peut être vécu par les professionnel-le-s comme un manque d'intérêt pour le parcours scolaire de leur enfant ou pour leur propre travail. Mais, comme nous l'avons vu plus haut, ce genre de comportement peut être avant tout le signe d'une grande confiance envers les institutions et les professionnel-le-s. Ou encore la traduction d'un sentiment d'incompétence du parent vis-à-vis de la scolarité de son enfant. D'autres, au contraire, ont du mal à lâcher leur enfant, à le laisser dans ce nouveau lieu de vie : l'entrée à l'école peut être douloureuse pour les adultes également. Dans tous les cas de figure, la séparation est un enjeu important qui nécessite une attention particulière.

Du côté des professionnel-le-s, faire confiance aux parents ne va pas non plus de soi. Parents et professionnel-le-s ont des attentes vis-à-vis de l'autre, et bien souvent aussi des appréhensions. Ces attentes, souvent non exprimées, et les éventuelles appréhensions constituent des entraves à la confiance, qu'il s'agit de dépasser par le biais d'une communication réciproque, régulière et installée de manière précoce. Il est essentiel de prendre le temps de construire cette confiance réciproque sur des bases solides. D'autant plus que la confiance prend souvent du temps à s'installer et qu'elle reste fragile.

Les temps de rencontre avant l'entrée à l'école sont importants pour aider les parents à avoir confiance.

«En tant que cheffe d'établissement, j'estime qu'avoir un contact personnalisé avec les parents avant l'entrée de leur enfant à l'école est très important. Durant les vacances d'été, tous les parents d'enfants qui entraient en septembre ont reçu un courrier les invitant à me rencontrer et à visiter l'école. J'ai aussi téléphoné personnellement à chacun d'entre eux. Je n'ai pas réussi à tous les joindre. Mais certains parents se sont montrés intéressés et je les ai rencontrés au mois d'août. Cela leur a permis de poser leurs questions, de visiter l'école dans des conditions calmes et sereines.»

«Pour les familles qui entrent en septembre, il y a une réunion d'information en début d'année avec des interprètes et des parents relais pour expliquer le fonctionnement de l'école.»³²

La familiarisation est un temps privilégié où professionnel-le-s, parents et enfants s'approprient. L'école peut aussi organiser des visites de l'école ou encore des réunions de présentation qui incluent l'ensemble des professionnel-le-s qui s'occuperont des nouveaux enfants (voir le point «Organiser une familiarisation soignée, p. 15»).

Pour les parents, sentir qu'il n'y a rien à cacher est souvent un élément qui les aide à avoir confiance.

«Chez nous, à la halte-accueil, les parents peuvent entrer et rester le matin jusque 9h30, ainsi que l'après-midi quand ils viennent chercher leur enfant. Le fait qu'ils puissent entrer et rester leur donne confiance et du coup souvent ils ne ressentent pas le besoin d'entrer.»

32 Témoignage complet dans Dusart, AF., Mottint, J. & Wagener, M., *op.cit.* pp. 79-83.

«L'accueil du matin est particulièrement important pour nous car il permet aux parents de jouer parfois le matin avec les enfants. Certains n'ont pas la possibilité de jouer avec leurs propres enfants à la maison, faute de matériel. C'est aussi un moment de rencontre avec les parents. Le plus souvent cela facilite la communication, notamment pour faire passer des messages plus difficiles ou pour faire connaître les enjeux de l'école et impliquer un peu plus les parents dans l'école. Et cela permet aussi au moment de l'accueil, une séparation beaucoup plus facile, car les enfants voient qu'on parle avec les parents, ils savent qu'il y a un lien avec eux.»³³

Cela pose la question de la place que l'on permet aux parents de prendre au sein de l'école.

«Les parents peuvent rester en classe durant le temps d'accueil le matin. Les institutrices mettent à profit ces moments pour expliquer aux parents ce que les enfants font et apprennent à l'école. Elles se servent de photos qu'elles ont prises durant les moments d'activité. Un réel échange se met en place, les enfants racontent aux parents ce qu'ils ont fait, avec l'aide de l'institutrice si nécessaire. Nous constatons que les parents sont plus investis et impliqués.(...)»³⁴

«Nous avons aussi un projet de parents relais. Ce sont des mamans, des papas qui ont déjà de grands enfants dans l'école et qui renseignent les nouveaux sur les modalités de l'école. Ils peuvent également faire passer des infos dans différentes langues.»³⁵

33 *Ibidem.*

34 Témoignage complet dans Dusart, AF., Mottint, J. & Wagener, M., *op.cit.* pp. 69-71.

35 *Ibidem* pp.79-83.

Se sentir à sa place, c'est important pour être à l'aise et oser poser des questions, donner son avis, exprimer ses souhaits, s'impliquer, bref, être citoyen-ne. Ce sentiment d'être à sa place ne va pas de soi pour toutes les familles. Certaines familles peuvent s'arrêter au seuil de l'école tandis que d'autres peuvent, au contraire, être très présentes et investies. Quoi qu'il en soit, la présence des familles est très souvent sujette à question au sein des équipes. Cela amène à se questionner sur les attentes des professionnel-le-s vis-à-vis des familles, et inversement.

C DES OBJECTIFS PLUTÔT QUE DES PRÉREQUIS

Immanquablement, les professionnel-le-s nourrissent des attentes vis-à-vis des familles. Mais ces attentes restent généralement implicites : elles n'apparaissent pas clairement aux parents. Prenons l'exemple des horaires. Le non-respect des horaires par les parents – enfants déposés devant la porte avant l'ouverture, parents qui arrivent en retard pour amener leur enfant ou pour le rechercher - est l'objet de crispations pour de nombreux professionnel-le-s qui le vivent parfois comme un manque de respect à leur égard.

Du point de vue de beaucoup de professionnel-le-s, on n'arrive pas n'importe quand à l'école ; au moment où commence la classe, tous les enfants doivent être là. Si on arrive plus tard, on est en retard. La ponctualité est exigée pour ne pas perturber le groupe d'enfants et le programme de la journée, et pour que chaque enfant puisse bénéficier de toutes les activités. Ainsi, la ponctualité, la régularité et l'assiduité (venir tous les jours) sont le plus souvent attendues par les professionnel-le-s qui y voient des prérequis à l'entrée à l'école maternelle.

Or, pour certaines familles, il s'agit d'une exigence difficile à respecter, pour différentes raisons.

«On constate ici des rapports au temps complètement différents : pour certaines familles, la mesure du temps n'a guère d'importance, on vit sans regarder sa montre, on reste libre de son temps. Répondre à l'exigence de ponctualité et de régularité de l'école devient pour ces familles une véritable contrainte dont elles ne saisissent pas l'enjeu et qu'elles ne peuvent ni ne savent gérer.»

Danièle Mouraux³⁶

Parfois, ce rapport aux horaires ne leur parle absolument pas : «Pourquoi être soumis à un horaire en première maternelle ou en classe d'accueil alors que les enfants ne font que jouer ?» D'autres familles sont prises dans des contraintes du quotidien, parfois dans des logiques de survie et arriver à l'heure à l'école n'est pas une priorité. Pour toutes ces familles, ne pas être en retard, se dépêcher, attendre... sont des facteurs de stress, que certaines choisissent même d'ignorer.

«Quand il était plus petit, il se réveillait pas le matin. Maintenant ça va, je le conduis à l'école.»

«Il y va seulement l'après-midi parce que le matin, il ne sait pas se lever.»

«Dans la nouvelle école, il est rentré à 4 ans, mais vu que j'étais en déprime, il allait pas souvent. On restait à la maison, j'avais les rideaux fermés tout le temps.»

Paroles de parents,
in Crépin et Neuberger³⁷

36 Mouraux, D., *op.cit.*, p.111.

37 Crépin, F., Neuberger, F., sous la direction de Pirard, F., Lafontaine D. (2013). *Ce que des parents en situation de précarité disent de l'accueil et de l'éducation des tout-petits*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, p.32.

Souvent, la réponse de l'école va être de rappeler le règlement et de brandir la menace d'une sanction. Le problème d'une telle réponse, c'est qu'elle renforce l'asymétrie de la relation entre les professionnel-le-s et les familles et qu'elle fragilise toujours davantage la relation de confiance de part et d'autre. À long terme, le rappel des règles et l'application de sanctions n'ont aucune incidence positive sur l'accrochage scolaire des enfants ni sur celui des parents. Les enfants peuvent sentir que leurs parents sont discrédités et jugés par les professionnel-le-s et peuvent se retrouver pris dans un conflit de loyauté, qui ne leur permet pas de profiter pleinement de l'école.

On pourrait voir les choses différemment et considérer que la ponctualité, la régularité et l'assiduité sont des objectifs à atteindre progressivement à différents moments de la scolarité en maternelle, et non des conditions imposées d'emblée aux familles. Le plus important est de susciter, de préserver et de consolider la relation de confiance, chacun-e se montrant capable de réaliser un pas vers l'autre. Apprendre à connaître les familles permet à celles-ci de faire le pas d'apprendre à mieux connaître l'école et donc, notamment, de comprendre pourquoi il est important que leur enfant arrive à l'heure et soit régulier. Il est également essentiel de chercher les solutions avec les familles et non pour elles.

«Quand on formule des demandes aux parents et qu'on sait qu'ils auront du mal à les honorer, il me paraît fondamental de leur donner des outils. Par exemple, si un enfant arrive souvent en retard, on cherche d'abord à savoir pourquoi, puis à trouver ensemble quelles stratégies peuvent être mises en œuvre par la famille pour arriver à l'heure. Par exemple, pour arriver à temps à l'école, il faut partir à telle heure ; pour cela, il faut manger à telle heure ; pour cela, se lever à telle heure.»³⁸

38 Témoignage complet de cette directrice d'école dans Dusart, AF., Mottint, J. & Wagener, M., *op.cit.* pp. 79-83.

Collaborer entre professionnel·le·s au sein d'une même institution ou entre services différents

Un grand nombre de professionnel·le·s ont un rôle à jouer pour accompagner l'enfant et sa famille dans la transition, avant, au moment de et après l'entrée à l'école. Les enseignant·e·s de classes d'accueil ne sont pas les seul·e·s concerné·e·s, loin de là³⁹.

Ainsi, **avant l'entrée à l'école**, on pense bien évidemment au personnel des milieux d'accueil de la petite enfance. Mais d'autres professionnel·le·s sont également important·e·s, particulièrement pour les enfants qui ne fréquentent pas de crèche. Tous les services en lien avec les familles sont concernés : les consultations du jeune enfant de l'ONE, les Maisons Médicales, les Centres de Planning Familial, les bibliothèques, mais aussi les médecins traitants, les pharmacienn·e·s, etc. Les professionnel·le·s travaillant au sein des écoles aussi ont un rôle à jouer bien avant l'entrée de l'enfant à l'école.

Le jour de la rentrée, ce sont les actrices et acteurs de l'école qui sont au premier plan : les instituteur·e·s et institutrices, les accueillant·e·s extrascolaires, les puériculteurs et puéricultrices de l'école ainsi que toutes les personnes qui s'occupent des enfants durant la journée. Il est fondamental que les tout

premiers jours à l'école soient particulièrement pensés, soignés et de qualité pour que chaque enfant y trouve sa place en douceur. Pour cela, il est essentiel que les directions, mais également les pouvoirs organisateurs (PO), les services d'inspection pédagogique, les administrations aient un rôle facilitateur, afin que les professionnel·le·s en première ligne avec les enfants soient dans les meilleures conditions pour les accueillir correctement. Par exemple, les réunions d'équipe, incluant les différent·e·s adultes qui sont amené·e·s à travailler avec les tout-petits sont incontournables, avant et au moment de la rentrée, et ce quel que soit leur secteur de travail. Il est important également de prévoir des équipes stables autour des jeunes enfants qui découvrent le monde scolaire.

Les autres acteurs et actrices de l'environnement de l'enfant (famille, crèche, consultation ONE, etc.) peuvent également jouer un rôle pour faciliter la transition vers l'école. Par exemple, ils peuvent épauler les actrices et acteurs de l'école, participer à la réflexion sur la meilleure manière d'envisager cette transition. Ils peuvent aussi avoir un rôle à jouer auprès des familles en les informant et en les écoutant avant la rentrée, en étant à l'écoute de leur ressenti durant les premiers jours de la rentrée à l'école.

Les jours qui suivent, l'école, et toutes les personnes qui la composent, est au centre de l'action. Ici aussi, les autres acteurs et actrices de l'environnement de l'enfant ont un rôle à jouer pour soutenir l'école dans ses missions et pour jouer un rôle de facilitateur auprès de la famille.

À chacune de ces étapes de la transition de l'enfant vers l'école, des activités et des dispositifs transitionnels peuvent être mis en place par les professionnel·le·s des différents secteurs cités ci-dessus dans le but de faciliter la transition de l'enfant et de sa famille vers l'école.

Mais avant de développer ces actions pratiques, il est important de prendre un peu de temps pour

39 Voir également Mottint, J. (2019). «Collaborer entre professionnels» in *Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité*, Fondation Roi Baudouin, 97-105.

s'interroger sur le rôle de chaque acteur, chaque actrice et de développer une identité professionnelle commune basée sur l'**educare**.

A S'INTERROGER SUR SON RÔLE ET SUR SON IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

L'accueil et l'éducation des enfants nécessitent de nombreuses compétences professionnelles qui s'acquièrent à la fois en formation initiale et continue ainsi que par l'expérience. Néanmoins, comme dans toute profession où la dimension relationnelle est au cœur du travail, les spécificités individuelles jouent un rôle et colorent la façon de penser et d'habiter son métier. Ces spécificités sont entre autres le vécu personnel et professionnel, les valeurs qui et que portent chacun-e, les compétences et talents particuliers, les difficultés et les appréhensions, les aspirations, la personnalité (plus ou moins extravertie, prudente, spontanée...), les groupes d'appartenance, ainsi que le projet de chaque professionnel-le pour chaque enfant.

De plus, notre système étant cloisonné (voir le point *Connaître et comprendre les enjeux de société*, p. 6), trois types d'identités professionnelles coexistent autour de l'accueil des enfants de deux et demi à trois ans, ceux-ci pouvant fréquenter des milieux d'accueil de la petite enfance, des écoles et des lieux ATL.

On constate que les puéricultrices et puériculteurs, les institutrices et instituteurs et les accueillant-e-s ATL développent des identités professionnelles parfois très différentes, du fait de leur formation initiale spécifique, des contextes dans lesquels elles et ils travaillent et des formations continues auxquelles elles et ils ont accès. Relevons notamment une distinction entre les **pratiques d'éducation**, comprenant entre autres tout ce qui a trait aux appren-

tissages et aux connaissances, et les **pratiques de care**, terme anglais signifiant littéralement «prendre soin de quelqu'un, avoir le souci de quelqu'un, lui porter attention», qu'il est difficile de traduire sans en perdre une partie du sens.

L'école valorise davantage les pratiques d'éducation et les milieux d'accueil de la petite enfance celles qui sont liées au *care*. L'ATL oscille entre les deux tendances sans forcément proposer une pratique intégrée.

Or, comme développé dans le point *Penser l'accueil de chaque enfant et du groupe*, les enfants d'environ deux et demi à trois ans ont des besoins spécifiques et il est artificiel et contre-productif de scinder - et plus encore de hiérarchiser- le *care* et l'éducation. Tout soin (même le passage aux toilettes ou le mouchage de nez) est également une situation d'apprentissage, et dans tout apprentissage, la dimension du *care* est nécessaire : un enfant dont les besoins ne sont pas satisfaits ne peut pas être disponible aux apprentissages.

«Les activités de soins telles que manger, boire, aller aux toilettes... peuvent être en soi pédagogiques et riches d'apprentissages, de même le soutien des processus cognitifs, sociaux, moteurs et artistiques demande aussi une attitude bienveillante de la part des enseignants. Dans la littérature internationale, cette approche pédagogique est connue sous le nom d'“educare” : les soins sont apprentissage et l'apprentissage est soin. Cela va au-delà de la simple satisfaction des besoins physiques et émotionnels. Educare signifie prêter attention à l'enfant et à son droit à l'existence en classe, à l'école et au sein de toute la communauté.»

Katrien Van Laere et Brecht Peleman⁴⁰

40 Van Laere, K. & Peleman B. (2018). Educare : dépasser la distinction entre apprentissages et soins. Expériences des tout-petits, des parents et des professionnels. In *Grandir à Bruxelles, Cahiers de l'Observatoire de l'Enfant*, n°35, pp.4-7, p.7.

Il apparaît donc important de développer des pratiques d'**éducare**, c'est-à-dire des pratiques qui concilient le *care*, l'apprentissage et l'éducation prenant en compte les besoins de l'enfant.

B DÉVELOPPER UNE IDENTITÉ COMMUNE BASÉE SUR L'ÉDUCARE

Des rencontres entre professionnel-le-s des différents secteurs de l'ÉAJE permettent d'échanger, analyser et réfléchir ensemble aux pratiques d'éducare dans les services d'accueil et d'éducation des enfants de moins de six ans. Il serait intéressant de multiplier ces opportunités. L'enjeu de ces rencontres est d'œuvrer à la continuité de l'expérience transitionnelle de l'enfant et de sa famille en ralliant les professionnel-le-s de différents secteurs autour d'une vision commune de l'accueil du jeune enfant, ajustée à ses besoins fondamentaux.

Il est important d'inscrire ces rencontres dans un cadre éthique soutenant la confiance et une relation d'égalité entre professionnel-le-s de formations et de professions différentes. En effet, les perceptions différenciées, voire hiérarchisées, entre les pratiques du *care* et celles liées aux apprentissages, ainsi que les différences de diplômes, de statuts, de salaires mais aussi de conditions de travail, notamment en matière de taux d'encadrement, peuvent engendrer des crispations entre les professionnel-le-s.

Des formations intersectorielles⁴¹, sont aussi des moyens de développer une identité commune basée sur l'éducare et d'imaginer des collaborations entre les secteurs.

41 Voir notamment la formation intersectorielle organisée par le Fraje «Transition crèche-école : quels enjeux» (catalogue ONE).

«Lors de la formation intersectorielle organisée par le Fraje, j'ai vraiment apprécié découvrir les réalités du travail en crèche. En tant que directrice d'une école, j'ai eu envie qu'on s'inspire de cela. Il y a certaines choses qu'elles font et qui sont naturelles pour elles. Mais qui ne se font pas facilement quand on est dans une école. Par exemple, laisser jouer les enfants librement et rester simplement près d'eux, à leur hauteur, sans diriger ce qu'ils font (...) et commenter ce que les enfants découvrent par eux-mêmes. (...) C'est évidemment aussi une manière d'apprendre. Cette vision me parle pour les petits de nos classes d'accueil. Surtout en début d'année. C'est comme cela qu'est venue l'idée que les enseignantes de maternelle chez nous aillent passer du temps dans la crèche voisine. Elles y vont pour observer et discuter avec les puéricultrices, quelques heures par semaine pendant deux ou trois semaines»

Poser un cadre éthique et méthodologique permet de travailler ces questions sereinement dans une optique constructive, en s'appuyant sur l'intelligence collective. Ainsi, il est utile de mettre en œuvre certaines conditions pour bien travailler ensemble entre partenaires de services différents⁴².

Les conditions pour bien travailler ensemble sont :

Se connaître, se reconnaître

Le travail en réseau ne peut être enrichissant et réellement efficace qu'à la condition que chacun-e connaisse clairement les missions de son service. Cette connaissance des missions et mandats des services doit ensuite être partagée avec les partenaires. Différents outils peuvent être utilisés. Parmi

42 Mottint, J. (2008). *Le travail en réseau : travailler ensemble pour optimiser les pratiques au profit de tous*, fiche d'éducation permanente, Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE), Bruxelles.

ceux-ci, il y a les communautés d'apprentissage critique⁴³ qui visent à développer une attitude critique et réfléchie sur les connaissances et pratiques professionnelles au niveau des pratiques quotidiennes, afin d'enrichir et améliorer celle-ci.

Un autre outil relatif à des études de situations⁴⁴ peut également être utilisé : chaque membre du réseau présente à son tour une «situation», qu'il estime illustrative des problèmes, demandes ou réalités rencontrés par les familles ciblées (ex : familles primo-arrivantes, vulnérables...) du quartier, dans un cadre déontologique strict. Cet outil permet notamment d'augmenter la connaissance mutuelle des professionnel-le-s, d'accroître les connaissances concernant les familles et leurs réalités, mais aussi de comprendre finement les interactions entre les familles et les services. Sur cette base, il est possible d'élaborer ensemble des questionnements (par exemple déontologiques), une identité professionnelle collective ou même des recommandations à relayer.

Poursuivre des objectifs communs

Ces objectifs communs peuvent être de différents ordres. Dans le cas de la thématique qui nous occupe, un objectif commun serait une entrée en douceur à l'école maternelle. Par exemple, en réfléchissant aux rôles des un-e-s et des autres et / ou en développant des projets communs pour mieux toucher et informer les familles.

Rendre possibles les conditions pratiques

Un travail en réseau ne sera possible qu'à la condition que les différentes personnes puissent se réunir de temps à autre et entrer en contact facilement les unes avec les autres. Il faut donc pouvoir trouver l'espace (salle de réunion) et le temps nécessaires. De plus, le travail en réseau sera d'autant plus efficace que les personnes qui en font partie sont mandatées par leur service pour cela et que celles-ci relayent le travail du réseau auprès de leurs collègues et hiérarchie. Avoir quelqu'un qui a pour mission d'animer ou de coordonner le réseau est un important élément facilitateur.

S'inscrire dans une démarche d'évaluation

L'évaluation de la pratique de travail en réseau est importante que ce soit pour formaliser un réseau qui se serait au départ constitué de façon informelle ou que ce soit pour faire un bilan de l'activité du réseau, de sa dynamique, des processus qui ont été mis en place, des résultats obtenus, etc. L'évaluation permet de procéder à des ajustements en termes de fonctionnements, de stratégies, d'objectifs, de projets communs, et cela tout au long du projet.

43 Pour en savoir plus : voir Barrio & Saiz (2020), in Dusart, AF., Mottint, J. & Wagener, M., op.cit. pp.139-143. Keulen, A. van & Barrio Saiz, A. del, (2010). *Permanent leren. Van zelfreflectie naar teamreflectie*. (Sustainable learning. From self reflection towards team reflection). Amsterdam : SWP.

44 La méthode des études de situations a été élaborée et expérimentée lors de la recherche-action UNISOL : http://fonds-houtman.be/cahiers/02_012006/docs/Houtman.Erevue.02.complement.ULB.pdf

C DÉVELOPPER ENSEMBLE DES PRATIQUES TRANSITIONNELLES POUR ADOUCIR L'ENTRÉE À L'ÉCOLE MATERNELLE



Rendez-vous dans le livret
**Voyage en terre inconnue
À vous de jouer !**

Parallèlement aux rencontres permettant de mieux se connaître et de construire des ponts entre les différents secteurs, il est possible de développer des activités transitionnelles et des dispositifs transitionnels pour faciliter l'entrée à l'école maternelle. On parle d'activités transitionnelles pour évoquer les pratiques que les différents professionnel-le-s peuvent mettre en place pour accompagner l'enfant dans la transition. Il s'agit donc d'actions réalisées dans le cours de l'accueil. Par exemple, une crèche organise des séances d'information et d'échanges relatives à l'entrée à l'école, pour les parents des enfants qui s'apprentent à quitter le milieu d'accueil : il s'agit d'une activité transitionnelle parmi d'autres possibles pour les professionnel-le-s des milieux d'accueil de la petite enfance.

Les professionnel-le-s peuvent également mettre en œuvre des dispositifs transitionnels, ce qui renvoie aux aménagements opérés sur le cadre des différents moments d'accueil afin de faciliter l'expérience transitionnelle de l'enfant. Le cadre est une combinaison de différentes dimensions pensées et mises en place anticipativement à l'arrivée des enfants. Cela concerne principalement l'espace, le temps, les ressources matérielles et l'instauration de règles. Par exemple, aménager un local d'accueil extrascolaire à destination des plus jeunes et désigner un binôme permanent de professionnel-le-s en charge de cet accueil constituent des dispositifs transitionnels intéressants à mettre en place dans le cadre de l'accueil extrascolaire.

Ces activités et dispositifs transitionnels peuvent être mis en place **avant** le départ de l'enfant pour l'école (qu'il soit accueilli en crèche ou exclusivement gardé au sein de sa famille), le **jour même** de son entrée à l'école ainsi que dans les **premiers moments** passés au sein de l'école. Un accompagnement de qualité dans cette transition vers l'école se donne du temps : elle commence en amont et se poursuit au-delà du jour même de la rentrée scolaire. En outre, cette chronologie concerne l'ensemble des professionnel-le-s cité-e-s plus haut, en dépit du découpage sectoriel. Autrement dit, tout-e professionnel-le, quel que soit son secteur ou sa fonction, peut intervenir à ces différents moments de la transition.

Il n'existe pas de manières de faire uniques ni de liste exhaustive. L'intérêt d'une activité ou d'un dispositif transitionnel varie selon les contextes. À partir de quelques grands principes, explicités dans  partie III, il est possible d'inventer des activités et des dispositifs transitionnels ajustés aux ressources et aux publics, variables localement. Ces activités et dispositifs peuvent se faire au sein d'un lieu d'ÉAJE ou s'imaginer et se mettre en œuvre de façon collective par des acteurs et des actrices d'institutions et de secteurs différents.

Par exemple, la ville de Carouge en Suisse a mis en place un dispositif particulier :

«Les directions école et garderie, les enseignants et l'équipe éducative se rencontrent pour préparer la transition : il y est question de veiller au bien-être des enfants en soignant et en anticipant cette étape importante. Les adultes choisissent un album avec une histoire qui jouera son rôle d'objet transitionnel tout au long de la transition. On parle des parents, de réunir les fratries dans la même école, et on travaille ensemble afin que chaque enfant puisse connaître la classe et l'enseignant bien avant l'été.»⁴⁵

45 Source et pour en savoir plus : https://proenfance.ch/images/projets/2018_BrochureTransitions_FR_web.pdf

«À Schaerbeek, une expérience innovante basée sur une collaboration entre l'école maternelle, une crèche et une maison de quartier propose un accueil spécifique pour les enfants de deux et demi à quatre ans tous les matins avant la classe. Les enfants sont accueillis dès 7h30 au sein de la crèche. À 8h30, leur accueillante les accompagne à l'école qui se trouve de l'autre côté de la rue et les conduit jusque dans leur classe. Cela permet aux plus petits de bénéficier d'un accueil adapté à leur âge et pensé par rapport à leur spécificité. Le fait que l'accueillante les conduise dans la classe même et fasse le relais directement à l'institutrice permet également de réduire les discontinuités.»

Au sein de l'école, il est important également de développer une dynamique d'équipe pour réduire et adoucir les **transitions en cours de journée**⁴⁶. En effet, les enfants sont pris en charge par un grand nombre d'adultes (accueillant-e extrascolaire, institutrice ou instituteur, cantinier-e, maître de psychomotricité, etc) parfois dans des lieux différents⁴⁷. Il est donc important que ces différentes personnes se parlent, définissent leurs rôles respectifs, déterminent des pratiques et des règles communes, créent des repères à destination des enfants et de leurs parents, ainsi que des balises, des manières de faire et de penser conjointes au sein de leurs équipes (dire bonjour à hauteur d'enfant, expliciter les changements etc). L'ensemble de ces démarches contribuent à améliorer le sentiment de continuité des enfants.

46 Que l'on peut appeler «transitions horizontales» pour les différencier des «transitions verticales» qui impliquent une progression (entrée à l'école, passage de la première maternelle à la deuxième, etc.).

47 Voir notamment Bouchat, C., Favresse, Chr. & Masson, M., *op.cit.*

D ANALYSER ET AJUSTER L'ORGANISATION SCOLAIRE POUR SOUTENIR LE BESOIN DE CONTINUITÉ DES ENFANTS

Pour qu'une école fonctionne, il est important qu'il y ait des règles et une organisation au service des élèves, du personnel et des parents. Or, il arrive que le respect de l'organisation devienne un objectif en soi et perde de son sens.

Il est intéressant que les différent-e-s professionnel-le-s examinent, depuis leurs positions respectives, les questions d'organisation, afin que celles-ci soient au service des enfants et non l'inverse. Il est nécessaire d'évaluer de manière systématique l'organisation de l'environnement scolaire, et le cas échéant, de l'ajuster, afin de soutenir le besoin de continuité des enfants. La question des horaires et des changements de personnes et de lieux sera ainsi examinée tout en menant une réflexion et des actions pour que le rythme des enfants soit prépondérant sur le rythme scolaire (les différents moments des apprentissages, les périodes de siestes et de repas par exemple).

«Nous avons décidé d'observer les enfants qui rentraient en classe d'accueil au mois de janvier. À l'aide d'une grille, les titulaires et les animatrices extrascolaires ont observé leurs pratiques, les signes de bien-être et de mal-être de l'enfant. Elles ont également noté leur perception des relations avec les parents. Cela nous a permis de prendre un peu de recul et nous avons constaté que nous n'avions pas toutes la même vision. Ainsi, l'une d'entre nous a perçu les mêmes parents comme "ne posant pas de questions" et une autre comme "soucieux de leur enfant". C'est important de dépasser ses premières impressions (sans les nier) et d'éviter de faire trop de liens entre le comportement de l'enfant et les impressions que l'on a au sujet des parents»

Chaque type d'organisation a ses avantages et ses inconvénients. Par exemple, dans le projet INTESYS, deux écoles ont pris des chemins différents. L'une a opté pour une organisation en classe verticale.

«Suite à un travail de réflexion menée entre plusieurs écoles, des milieux d'accueil de la petite enfance et des associations, nous avons modifié l'organisation des classes des tout-petits. Avant, il y avait des classes de première maternelle et des classes d'accueil. Depuis septembre, il y a deux classes "verticales" qui accueillent des enfants de classes d'accueil et des enfants de première maternelle. Les institutrices apprécient beaucoup ces classes multi-âges : il y a peu d'enfants très jeunes, moins autonomes dans les classes. Les plus grands "tirent" les plus jeunes qui trouvent plus facilement leur place et deviennent plus vite autonomes.»

Et l'équipe de l'autre école a renoncé à une organisation verticale pour privilégier des groupes d'âges homogènes.

«Après discussion à plusieurs reprises avec des professionnelles de crèches, d'associations et d'école, nous avons décidé de changer l'organisation des classes de maternelles. Avant, nous accueillions les plus petits au sein de classes réunissant des enfants de classes d'accueil et de première maternelle. Depuis septembre, il y a des classes d'accueil et des classes de première maternelle bien distinctes. Les institutrices sont très satisfaites de ce nouveau système : les classes sont plus petites. Elles peuvent adapter plus souplement l'horaire de la classe pour mieux répondre aux besoins des petits.»

Ces deux exemples contrastés montrent qu'il n'y a pas de recette : l'important est de s'adapter au contexte et d'oser le changement quand il est nécessaire.

«Les classes verticales c'est génial, pour autant qu'il y ait une majorité d'enfants plus grands, de première maternelle. Car quand c'est l'inverse, beaucoup de tout-petits et seulement quelques grands, c'est difficile. Les institutrices s'occupent tout le temps des petits et les plus grands ne trouvent plus leur place.»

Quel que soit le choix d'organisation qui est pris, il est important de l'expliquer aux parents.

L'organisation doit également faciliter la construction de liens entre ce que vit l'enfant dans sa famille et ce qu'il vit à l'école. Il est donc important d'identifier et de supprimer les obstacles structurels à l'entrée des parents dans l'école tout en conservant la sécurisation indispensable des accès. Il est également primordial d'intégrer à la journée scolaire un moment d'accueil de chaque enfant durant lequel son ou ses parent(s) est/sont le(s) bienvenu(s) et également de tenir compte des besoins de familiarisation de chaque enfant commençant à fréquenter l'école.



Conclusion

L'entrée à l'école est une étape essentielle de la vie. Si elle est vécue positivement, ses effets bénéfiques pourront être observés à long terme. Mais une entrée à l'école, cela ne va pas de soi et les professionnel-le-s ont un rôle primordial à jouer pour que cela se passe au mieux. Pour une entrée en douceur à l'école, il est nécessaire de tenir compte de différents niveaux d'analyse.

Tout d'abord, le système actuel est complexe et peu compréhensible. Il génère des discontinuités. Il est important d'en être conscient-e et de repérer les enjeux d'une transition douce à l'école.

Il est également nécessaire de tenir compte des différents milieux de vie de l'enfant, avant, pendant et après son entrée à l'école. Il s'agit évidemment de sa famille, mais aussi de l'éventuel milieu d'accueil qui l'a accueilli avant son entrée à l'école, de sa vie à l'école même avec ses multiples composantes

(en classe, à la cantine, à l'accueil extrascolaire, à la récréation etc), et des activités qu'il a en dehors de l'école. Il est important de soutenir la continuité entre ces différents milieux de vie. Cela se traduit par un renforcement des relations positives entre parents et professionnel-le-s, mais aussi par un travail entre les professionnel-le-s au sein de l'école et entre lieux d'ÉAJE différents. Ce travail porte à la fois sur le développement d'une identité commune et sur l'élaboration de dispositifs et de pratiques transitionnels de qualité.

Il s'agit de penser l'accueil de chaque enfant et du groupe d'enfants, en tenant compte des besoins des tout-petits, afin que l'entrée à l'école puisse se faire en douceur et être vécue avec bonheur. Pour cela, il est nécessaire de soigner chaque moment, d'interroger les pratiques réalisées depuis toujours, d'aménager le cadre pour que chaque enfant puisse trouver sa place à l'école et s'y sentir bien.



RIEPP

fraje

Cette publication a été réalisée avec le soutien
de la Commission communautaire française,
sa mise en page avec le soutien du CERESP asbl
et son impression avec le soutien de la Fondation Roi Baudouin
et de la Loterie Nationale.

