



Groupement d'Intérêt Scientifique

Bébé, petite Enfance en COntextes

Symposium 17

Transitions institutionnelles de la petite enfance : la première transition scolaire.

Communications : Catherine Amendola
Sandrine Angéloz Huguenot
Myriam Garcia Perez
Marie Housen

Modération : Olivia Troupel



- **L'encadrement institutionnel de l'enfance, un enjeu des politiques éducatives.** (Eurydice, 2009 ; Garnier, 2016 ; Lehrer, 2018 ; OCDE, 2018)
- **L'entrée à l'école : un seuil, une étape incontournable dans le parcours de vie enfantin.** (Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet, 2012 ; Rayna et Garnier, 2017 ;)
- **La transition : des ruptures et des continuités, une période de fragilité pour l'enfant.** (Doudin, Curchod et Lafortune, 2012 ; Jacques, 2016 ; Perret-Clermont et Zittoun, 2002 ; Rayna et Garnier, 2017 ; Zittoun, 2012 ;)
- **Une approche systémique de la transition scolaire.** (Dockett et Perry, 2007 ; Dunlop, 2014, 2017 ;)

1. Enseigner au premier cycle : quel rôle ? quelles pratiques ? quelle approche pédagogique ?

Sandrine Angéloz Huguenot, HEP Vaud, Suisse (UER AGIRS)

2. Interagir avec l'enseignant·e dès la première rentrée scolaire : points de vue de parents.

Marie Housen, Université de Liège, Belgique (FPLSE)

3. Premiers pas à l'école : ce qu'en disent les jeunes élèves.

Catherine Amendola, HEP Vaud, Suisse (UER AGIRS)

4. Usages du jeu de faire-semblant à l'entrée à l'école : un premier état des lieux.

Myriam Garcia Perez, HEP Vaud, Suisse (UER EN)

Enseigner au premier cycle: quel rôle ? Quelles pratiques ? Quelle approche pédagogique ?

Colloque interdisciplinaire et international bébé, petite enfance
en contextes
Toulouse, 18 – 20 mai 2022

Sandrine Angéloz Huguenot

Marie Jacobs

Catherine Audrin

Catherine Amendola



Plan de la présentation

1. Des éléments de contexte.
2. Quelques repères théoriques.
3. Méthodologie de recherche.
4. Quelques résultats :
 1. Les missions de l'école infantine
 2. Les représentations des rôles de l'enseignant·e,
 3. Les pratiques mise en place
 4. les attentes envers le jeune élève.
5. Conclusion.



Le contexte plus précis du canton de Vaud

		CERTIFICAT DE FIN D'ÉTUDES DE LA VOIE GÉNÉRALE		CERTIFICAT DE FIN D'ÉTUDES DE LA VOIE PRÉGYNASIALE		
degré secondaire I	14-15 ans	11S	troisième cycle voie générale <small>(deux options de compétences orientées métiers¹, dont une à choix/enseignement du français, des mathématiques et de l'allemand dispensé en deux niveaux)</small>	troisième cycle voie prégyrnasiale <small>(choix d'une option spécifique parmi économie et droit, italien, latin ou mathématiques et physique)</small>	11S	14-15 ans
	13-14 ans	10S			10S	13-14 ans
	12-13 ans	9S			9S	12-13 ans
degré primaire	11-12 ans	8P	deuxième cycle primaire	8P	11-12 ans	
	10-11 ans	7P		7P	10-11 ans	
	9-10 ans	6P		6P	9-10 ans	
	8-9 ans	5P		5P	8-9 ans	
	7-8 ans	4P	premier cycle primaire (dont l'école enfantine)	4P	7-8 ans	
	6-7 ans	3P		3P	6-7 ans	
	5-6 ans	2P		2P	5-6 ans	
	4-5 ans	1P		1P	4-5 ans	

scolarité obligatoire

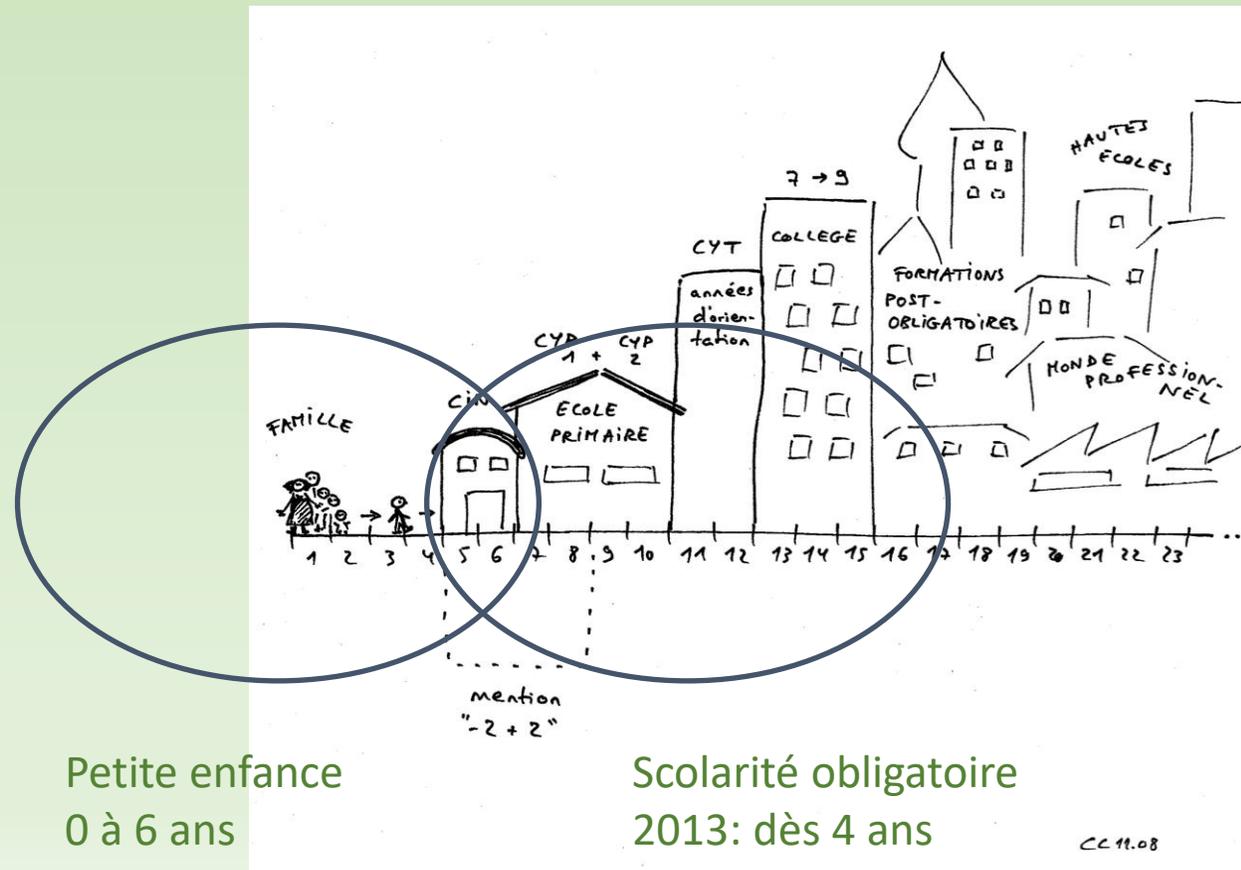
¹ possibilité, à certaines conditions, de choisir une option spécifique

Est appelé « école enfantine » les degrés 1P et 2P du premier cycle primaire (1^{ère} année primaire, 2^{ème} année primaire).

Les sigles 1H-2H existent en parallèle, ils signifient 1^{ère} année selon le concordat HARMOS mais représentent les même degré scolaire.

L'inscription des enfants y est obligatoire pour les enfants ayant 4 ans révolus au 31 juillet.

Une double appartenance



La scolarisation précoce

Des enjeux :

- Favoriser la transition vers l'école primaire
- Compenser l'effet de l'origine sociale sur les performances des élèves
(Eurydice, 2009; Gilliéron Giroud, 2007; Hutterli & Vogt, 2014)

Mais aussi des risques :

- Fragilisation d'une approche globale du développement, glissement progressif vers des pratiques transmissives (Eurydice, 2009)
- Primarisation de l'école enfantine (Wannack, Sörensen Criblez & Gilliéron Giroud, 2006)
- Formalisme scolaire traditionnel (Joigneaux, 2009)

La transition vers l'école

- Période de vulnérabilité pour l'enfant et la famille
- Influence positive ou négative sur le rapport à l'institution scolaire
- Nécessité de prendre en compte la socialisation antérieure et de mettre en place des pratiques de transition.

Royen, E., Housen, M., & Pirard, F. (2020). Soutenir une première transition scolaire de qualité en FW-B: des principes directeurs.

Deux approches pédagogiques

Crahay, 2009 ; Leseman, 2009

Des démarches globales (développementales, puérocentristes)

- développement social,
- construction de la personne,
- jeu,
- activités spontanées.

Des démarches transmissives (didactiques/académiques, instructionnistes)

- transmission de connaissances et de compétences,
- activités dirigées,
- activités de renforcement des apprentissages.

Les pratiques de transition

Carosin, & al (2020).

4 types de continuité dans les pratiques transitionnelles :

- Continuité philosophique : la vision de l'enfant et de son éducation, construite dans un dialogue régulier autour de l'enfant
- Continuité pédagogique : concertation entre les différents professionnels notamment autour des valeurs et des pratiques éducatives
- Continuité physique : aménagement de l'espace, matériel proposé, règles de fonctionnement et types d'activités proposées
- Continuité organisationnelle et administrative : cohérence dans l'organisation et les normes.

transition scolaire de qualité en FW-B: des principes directeurs.

Méthodologie

- Questionnaire en ligne adressé à l'ensemble des enseignant·e·s 1H-2H du canton de Vaud.
- Récolte des données entre fin 2017 et début 2018 .
- Taux de retour : 29,38% (N = 417).

Échantillon

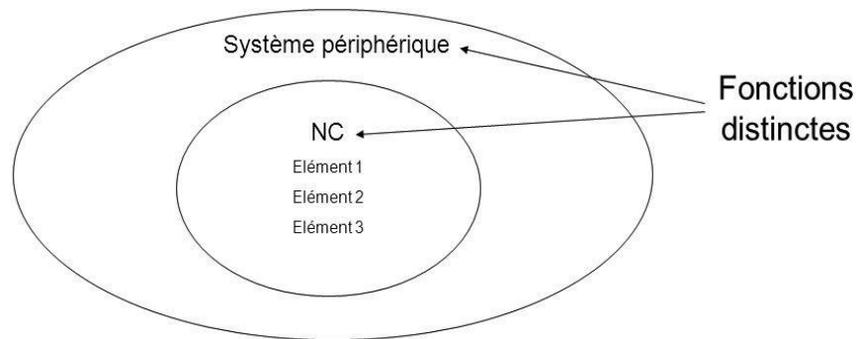
- 92 % de femmes.
- 81 % enseignent entre un mi-temps et un temps plein.
- 60 % ont plusieurs années d'enseignement en classe enfantine (entre 11 et 40 ans).
- 41% n'ont jamais enseigné dans un autre degré.
- 57% ont obtenu un diplôme délivré par une École Normale.
- Près de 56% ont entre 41 et 60 ans.

La représentation sociale

Théorie du noyau central (Abric, 1994)

Théorie du Noyau Central (NC)

- Toute RS est organisée autour de quelques éléments cognitifs stables (noyau) qui expriment les valeurs centrales associées à l'objet de RS (Abric, 2002)



Bouhon, 2008

Les missions de l'école enfantine dans les textes officiels

- Gilliéron Giroud (2007) « ...les missions de l'école enfantine sont définies en termes généraux : elle assure une transition harmonieuse entre le milieu familial et le milieu scolaire, prépare l'insertion de l'enfant dans la société, favorise l'épanouissement et le développement de chacun et seconde la famille dans l'éducation des enfants. » (p.10)

PER :

- « L'enfant qui entre à l'école porte en lui la culture, les habitudes et les valeurs de sa famille et de sa communauté. Pour devenir élève, il devra construire les instruments favorisant ses apprentissages et son intégration dans le monde scolaire. Les deux premières années de la scolarité sont donc essentielles pour accompagner chaque élève en devenir, d'où qu'il vienne et quel que soit son bagage. » (p. ?)
- 3 Apprentissages fondamentaux pour l'école enfantine:
 - la socialisation en contexte scolaire,
 - la construction de savoirs comprenant à la fois des connaissances et des compétences et
 - la mise en place d'outils cognitifs en référence à l'apprendre à apprendre.

Lien avec les types de continuité

Ces notions de rôles des enseignantes ou des éducatrices semblent montrer une forme de continuité pédagogique entre les deux milieux:

- l'accompagnement de l'enfant dans ses relations au monde qui l'entoure et à ses pairs
- Le souci de donner un cadre et des limites pour maintenir la sécurité de tous

Des valeurs identiques semblent être partagées et incarnées par ces différentes professionnelles quelle que soit l'institution qui les emploie : crèche, garderie ou école infantile.



Les pratiques mises en place

	Pourcentage /socialisation	Pourcentage /construction des savo	Pourcentage /mettre en place outils cognitifs
Conseil de classe	8.4	4,6	2,9
Débat philosophique	13.2	5,5	7,4
Jeu de société	58.8	48,7	40,5
Jeu en collectif	69.1	65,5	58,3
Jeu libre	64	36,0	34,3
Projet de classe	33.1	37,2	27,3
Projet individuel	2.9	13,9	20,4
Rituel	62.8	41,0	41,5
Sortie	36.9	22,5	12,9
Travail de groupe	41.5	37,4	43,9
Travail en ateliers	50.8	71,7	65,2
Travail sur fiche	1	31,7	36,2
Tutorat	14.6	9,8	13,2
Utilisation des technologies	1.4	10,8	10,6

Les pratiques mises en place

Le rituel est un élément fortement mentionné. Il s'agit de :

- vérifier la présence des élèves,
- compléter le calendrier en nommant le jour, la date, le mois, éventuellement la météo ou les activités spéciales prévues ce jour-là,
- terminer par la récitation d'une comptine, la découverte du mot du jour ou un jeu collectif.

En crèche on trouve : le « moment de regroupement » évoqué par Rayna & Rupin (2016) qui permet de

- se dire « Bonjour ! »,
- de vérifier les présences
- présenter les activités du jour
- puis de répartir les enfants en petits groupes en fonction de leurs intérêts.

Lien avec les types de continuité

- Ces pratiques semblables en certains points s'inscrivent à nouveau dans une certaine continuité pédagogique entre crèche-garderie et école enfantine.
- Ces éléments participent sans doute à une transition facilitée pour le jeune enfant en lui fournissant des repères.

Les attentes envers le jeune élève

Dans les résultats de notre enquête les souhaits des enseignantes face à leurs élèves apparaissent en négatif :

- Elles le caractérisent par ce qu'elle n'apprécie pas : des élèves difficiles, en manque de stimulations et de repères, n'ayant pas un niveau de langage suffisant, peu matures, peu autonomes, ayant des besoins éducatifs particuliers, ne supportant pas la frustration, peu attentifs, etc.

Et pour le passage au degré suivant, elle souhaite transmettre un élève qui :

- ... entre dans les apprentissages, plus spécifiquement le nombre, l'oral et l'écrit,
- ... entretient des relations constructives avec ses pairs,
- ... a consolidé son identité.

- Curchod-Ruedi, Chessex-Viguet et Lafortune (2012, p. 16) parlent du : « haut niveau d'exigences précoces de l'école à l'égard de très jeunes élèves pour favoriser leur parcours scolaire. Ce qui est le plus frappant, c'est que chercheurs et praticiens présentent comme préalables des compétences de socialisation, de mobilisation et de motivation que l'école est censée construire avec les élèves. »
- Scalambryn et Delay (2020), parlent d'un « enfant déjà scolarisable » et « Dès lors se pose la question de l'utilité d'une scolarisation précoce rendue obligatoire à 4 ans pour l'égalisation des chances de réussite des parcours scolaires enfantins, si les attentes scolaires sont en hausse » (p. 49).

Lien avec les types de continuité

- C'est ici probablement que la rupture est la plus forte ...
- La continuité philosophique, cette vision de l'enfant et de son éducation, de son développement, de ses besoins, construite dans un dialogue régulier autour de l'enfant semble vraiment manquer.
- Il y a peu voire pas d'échange entre les professionnelles de la petite enfance et le milieu scolaire
- Et il y a peu d'échanges informels entre la famille et l'école au quotidien.
- Les attentes face à la norme scolaire prennent le pas sur l'accueil de l'enfant et l'accompagnement de son développement.



Conclusion

Examinées sous l'angle des continuités nécessaires au sein des pratiques transitionnelles nos données montrent :

- Une continuité pédagogique partielle
- Et une continuité physique partielle

Et pointent un manque au niveau de :

- La continuité philosophique.

La continuité organisationnelle et administrative n'a pas été explorée, nos données ne recouvrant pas ces éléments-là.



Perspectives

Il serait intéressant d'étudier comment construire cette continuité philosophique :

- Quelle pratique mettre en place ?
- A quel moment ?
- Concernant quel(s) acteur(s) ?



- ABRIC, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- CAROSIN, E., HOUSSIN, E., LOTHAIRE, S., & QUAGHEBEUR, C. (2020). Appui scientifique à la réalisation d'un cadastre sur la transition entre l'école maternelle et l'école primaire [Rapport final]. Université de Mons (UMons) et Université Libre de Bruxelles (ULB).
- CRAHAY, M. (2009). Synthèse et conclusions. Dans *Rapport Eurydice. L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles* (pp. 129-146). Bruxelles : Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture.
- CURCHOD-RUEDI, D., CHESSEX-VIGUET, C., & LAFORTUNE, L. (2012). De la famille au cycle initial de la scolarité. Rupture ou transition. *Les transitions à l'école*, 34, 11-31.
- EURYDICE (2009). *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles*. Bruxelles : Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture.
- GILLIÉRON GIROUD, P. (2007). *L'école enfantine en Suisse romande et au Tessin. État de situation et questions actuelles*. Lausanne : URSP.
- HUTTERLI, S., & VOGT, F. (2014). *Entrée à l'école et premières années de scolarité obligatoire. Vue d'ensemble des études, projets et instruments cantonaux de flexibilisation et d'individuation, d'encouragement des compétences linguistiques et de socialisation ou d'intégration*. Berne : CDIP.
- JOIGNEAUX, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (169), 17-28.
- LESEMAN P. P. M. (2009), « L'impact d'une offre d'éducation et d'accueil de qualité sur le développement des jeunes enfants. Synthèse de la recherche », In RAPPORT EURYDICE, *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles*, Bruxelles, Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture, p. 17-49.
- PLAN D'ÉTUDES ROMAND (2010), *Rôle des apprentissages fondamentaux dans la première partie du cycle 1*, Neuchâtel, CIIP.
- WANNACK, E., SÖRENSEN CRIBLEZ, B., & GILLIÉRON GIROUD, P. (2006). *Un début plus précoce de la scolarité en Suisse. État de situation et conséquences*. Berne : CDIP.
- RAYNA, S., & Rupin, P. (2016). Les grands à la crèche: «faut qu'il (s) en profite (nt)! ». *P. Garnier et al. Regards croisés sur le vie collectives des enfants de*, 2-3.
- ROYEN, E., HOUSEN, M., & PIRARD, F. (2020). Soutenir une première transition scolaire de qualité en FW-B: des principes directeurs.
- SCALAMBRIN, L., & DELAY, C. Le temps de l'enfance et les premières années de scolarisation: attentes et malentendus entre enseignant·e·s et familles populaires autour du jeu. *Para-péri scolaire: on y mange, on y joue, mais encore?*, 35.
- THOLLON-BEHAR, M. (2007). Éducation et développement du jeune enfant, un éclairage pour comprendre le rôle et la place de chacun. Dans : Marie-Paule Thollon-Behar éd., *Parents, professionnels, comment éduquer ensemble un petit enfant* (pp. 133-152). Toulouse: Érès.