



Soutenir les continuités dans la transition entre l'enseignement maternel et l'enseignement primaire

Carosin, E., Quaghebeur, C., Houssin, E., & Lothaire, S.

Institut d'Administration Scolaire, Université de Mons

©Envato/Image-Source

Dans cette publication ...



Les **chercheurs** trouveront une évolution conceptuelle appréhendant la transition en termes de continuités entre les niveaux maternel et primaire et non plus en termes de ruptures.



Les **acteurs de l'école** découvriront comment la mise en place de pratiques adaptées peut faciliter la continuité entre l'enseignement maternel et l'enseignement primaire.



Les **formateurs** pourront appréhender la continuité entre les niveaux maternels et primaire à travers l'implémentation de pratiques visant à soutenir une expérience de continuité.



Les **administrateurs** et les **responsables du système éducatif** pourront envisager d'implémenter des mesures soutenant la mobilisation de pratiques adaptées à une continuité maternelle-primaire.

Cet article appréhende la transition entre l'enseignement maternel et l'enseignement primaire comme un processus long et dans le cadre duquel des acteurs (en particulier la famille et les enseignants) accompagnent l'enfant. Les pratiques de transition entre le maternel et le primaire peuvent aider les élèves à s'adapter aux différents changements afin de vivre une transition douce. L'objectif de ces pratiques est de soutenir une expérience de continuité qui accompagne l'élève dans les dimensions suivantes : (1) identitaire et sociale, (2) pédagogique et curriculaire, (3) matérielle et environnementale et (4) organisationnelle et administrative. L'article présente un inventaire des pratiques de transition identifiées dans la littérature scientifique et formule des recommandations pour mettre en œuvre des pratiques qui soutiennent la continuité de l'expérience scolaire.

Mots-clés : Transition, enseignement maternel, enseignement primaire, continuités, pratiques.

Editorial

Ce numéro d'Enseignement et Apprentissages aborde la problématique de la transition entre l'enseignement maternel et l'enseignement primaire. Souvent vécue par les élèves comme un moment de rupture "entre deux mondes", cet article invite à déplacer l'angle d'analyse en appréhendant la transition comme un processus long et impliquant de nombreux acteurs. Ce processus est aussi caractérisé par la mise en place de pratiques adaptées visant à soutenir une expérience de continuité entre les deux niveaux d'enseignement.

L'article distingue différentes formes de continuité à assurer pour guider les équipes éducatives dans l'accompagnement des élèves. Il s'agit donc d'un cadre visant à assurer une dynamique collaborative dans la planification et l'évaluer des activités et dispositifs soutenant la transition maternel-primaire. Ce cadre met en lumière la nécessité d'une connaissance des spécificités propres aux enjeux scolaires et développementaux caractérisant cette période charnière. Enfin, il fait écho aux préconisations de la réforme de la formation initiale des enseignants qui soutient la mise en œuvre d'une logique de tuilage facilitant l'accompagnement efficace des élèves dans leur parcours scolarité.

A propos des auteurs



Émilie Carosin est titulaire d'un Doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation (Université de Lyon). Dans le cadre de sa thèse, elle a travaillé avec des animateurs et adolescents de centres éducatifs non-formels à l'Île Maurice.

Ses recherches portent sur le développement d'outils pédagogiques et d'outils de suivi-évaluation de projets nationaux et européens dans le secteur de l'éducation, en particulier sur les thématiques d'orientation, d'éducation culturelle et artistique et de formation de formateurs d'enseignants.



Constance Quaghebeur est diplômée en sciences de l'éducation à ULB en 2019. Elle a travaillé en tant que chercheuse à l'ULB notamment sur le projet de la transition maternelle-primaire.

Revenue sur le terrain depuis quelques années, je mets ces concepts en pratique en travaillant dans le cycle 5-8.



Houssin Elodie, Institutrice en première et deuxième année primaire en Belgique francophone, Elodie Houssin est titulaire d'un Master en Sciences de l'Education. Elle a travaillé au sein du Service des Sciences de l'Enseignement et de la Formation, où elle s'est particulièrement intéressée à l'apprentissage de la lecture au début du primaire. Elle y a analysé les orientations proposées par les programmes officiels, construit une grille d'analyse des manuels scolaires et exploré la manière dont les connaissances scientifiques peuvent être transmises aux enseignants, afin de soutenir des pratiques pédagogiques efficaces, notamment au niveau des outils tels que les manuels, les logiciels et les programmes.



Sandrine Lothaire est titulaire d'un doctorat en sociologie et chargée de cours au sein du service de Pédagogie et Méthodologie de l'Université de Mons. Ses travaux de recherche portent, d'une part, sur le groupe professionnel enseignant, sa formation initiale, ses marchés du travail et son développement professionnel et, d'autre part, sur l'analyse des politiques éducatives et du système éducatif. D'un point de vue pédagogique, elle intervient dans la formation initiale des futurs enseignants (du niveau maternel au niveau secondaire supérieur), dans le master en sciences de l'éducation ainsi que dans plusieurs certificats universitaires et masters de spécialisation.

Soutenir les continuités dans la transition entre l'enseignement maternel et l'enseignement primaire

Carosin Émilie, emilie.carosin@umons.ac.be

Quaghebeur Constance, constance.quagh@hotmail.be

Houssin Elodie, elodie.houssin@hotmail.com

Lothaire Sandrine, sandrine.lothaire@umons.ac.be

Pour citer ce document : Carosin, E., Quaghebeur, C., Houssin, E. & Lothaire, S. (2025). Soutenir les continuités dans la transition entre l'enseignement maternel et l'enseignement primaire. *Enseignement et Apprentissages*, 14, 3-19.

1. Introduction

Depuis plusieurs années, la transition de l'école maternelle vers l'école primaire (ci-après la transition maternelle-primaire) connaît un intérêt croissant, tant pour les chercheurs, les décideurs politiques et les enseignants que pour les parents et tout autre acteur s'intéressant au développement des compétences sociales et cognitives de l'enfant. Cet attrait s'est notamment amplifié à la suite de la reconnaissance du rôle majeur des premières années de la vie d'un enfant et des premières expériences d'apprentissage sur la poursuite de ses parcours personnel et scolaire (OCDE, 2018). Dans ce contexte, la problématique de la transition vers l'école primaire est au cœur de réflexions visant à identifier des pistes d'amélioration permettant de la rendre la plus douce possible pour l'enfant. Plus largement, elle s'inscrit dans une volonté de lutte contre les inégalités socio-économiques, assurant à tout enfant la possibilité d'atteindre un niveau de maîtrise facilitant la poursuite de sa scolarité.

Bien que la transition vers l'école primaire puisse être entendue de différentes manières, notamment selon les parties prenantes ou selon le contexte spatio-temporel ou culturel dans lequel elle est vécue (Ballam et al., 2017), nous partirons de la définition proposée dans le rapport de l'OCDE (2018), lequel s'appuie sur Fabian (2007) : la transition correspond à « *un processus de changement par lequel les enfants passent d'une étape à l'autre* » (p. 22). Plus qu'un changement d'étapes, les enfants transitent entre différents systèmes tels que le système familial, le système éducatif et le système extrascolaire, et vivent des changements au niveau de leurs relations, leur environnement d'apprentissage et la gestion du temps. Ces changements exigent d'eux une capacité

adaptative, mais leur offrent également l'opportunité de vivre de nouvelles expériences éducatives (Fabian & Dunlop, 2007).



Par conséquent, permettre à chaque enfant de vivre des expériences positives de changement constitue l'objectif à poursuivre. Cela étant, alors que les différents acteurs impliqués dans la transition s'accordent sur l'importance du bien-être socio-émotionnel de l'enfant au cours du processus transitionnel, la manière d'y parvenir diverge. Afin d'accompagner l'enfant dans la gestion du changement, nous soutenons la pertinence de penser la transition en termes de continuités et non de ruptures entre l'enseignement maternel et l'enseignement primaire. Dans ce contexte, les continuités sont considérées comme des repères nécessaires (*scaffolding*) facilitant le développement d'un sentiment d'appartenance envers le nouvel environnement d'apprentissage dans lequel l'enfant s'intègre (Ballam et al., 2017). L'objectif de notre étude réside dans le recensement, à travers la constitution d'un corpus de 76 pratiques issues de la littérature scientifique, de la manière dont les différentes continuités peuvent être implémentées sur le terrain en vue de soutenir la transition.

Cet article débute par une revue de la littérature présentant les enjeux liés à la transition maternelle-primaire ainsi que les acteurs impliqués dans le processus. Est ensuite développée la nécessité d'opérer une évolution paradigmique destinée à réfléchir le processus en termes de continuités entre les deux niveaux d'enseignement. S'ensuit l'exposé de la méthodologie adoptée en vue de dresser un inventaire des pratiques de soutien aux continuités. L'article s'achève par une conclusion et des recommandations destinées à mieux accompagner l'ensemble des acteurs impliqués dans la transition maternelle-primaire.

2. Revue de la littérature

2.1 Historique de la transition

La préparation des élèves, évaluée selon leur niveau d'acquisition dans différents domaines de compétences scolaires (lecture, langage oral, écriture ou encore mathématiques), a souvent été considéré comme un point d'appui pour déterminer, selon le principe binaire, si l'enfant est « être prêt/ne pas être prêt » à entrer à l'école primaire ou s'il est préférable qu'il effectue une année supplémentaire dans l'enseignement maternel (Boyle et al., 2018 ; Dockett et al., 2014). Dans ce contexte, les enseignants sont tenus de « bien préparer les enfants à la suite des apprentissages » et la transition maternelle-primaire est pensée en se centrant essentiellement sur des « dispositions » et sur la « résilience » de l'enfant. En effet, la maturité de ce dernier ainsi que la préparation aux apprentissages de l'enseignement primaire constituent le cœur des préoccupations (Petriwskyj et al., 2005).



Ce type de conception, axé sur les attendus éducatifs du système scolaire, peut présenter des effets

déleterres sur l'estime de soi (Petriwskyj et al., 2005) et les enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés ou marginalisés sont les plus affectés. En effet, en négligeant les interactions et les capacités culturelles, relationnelles et contextuelles, la transition tend alors à creuser les inégalités (Boyle et al., 2018). De plus, la prédominance des « programmes à vocation académique » pour les élèves d'âge préscolaire est aussi problématique pour les adultes qui les accompagnent. Le partenariat entre les enseignants des niveaux maternel et primaire peut être à sens unique ou asymétrique, les premiers étant souvent envisagés comme des partenaires moins expérimentés pour tout échange avec l'environnement primaire (Moss, 2013). Dans le même ordre d'idées, les familles sont régulièrement laissées pour compte dans ce type de conception, car elles sont considérées comme incompétentes face aux enjeux scolaires associés au processus transitionnel.

Afin de favoriser l'égalité des chances pour tous et l'équité du système éducatif, il est aujourd'hui recommandé que les transitions éducatives « maternel-primaire » se focalisent sur l'hétérogénéité des élèves et envisagent la transition comme un processus complexe qui s'étend sur plusieurs mois, voire plusieurs années (Chan, 2012 ; Petriwskyj et al., 2005). De cette manière, ce processus est non seulement influencé par l'état de préparation « scolaire » des élèves mais aussi, notamment, par celui des familles et des équipes pédagogiques (Petriwskyj et al., 2005). La communication, réciproque et respectueuse entre enseignants, mais aussi avec les familles, est, dès lors, perçue comme un élément central (Dockett & Perry, 2016 ; Dockett et al., 2011). Dans ce sens, les interactions intersectorielles (enfant-école-famille) solides soutiennent le partage d'expertise, d'informations et contribuent à la création d'un climat favorable ainsi que d'un réseau de soutien pour travailler ensemble tout au long de la transition (Dockett & Perry, 2016 ; Dockett & Einarsdóttir, 2017). Ces relations prennent également en compte l'histoire, les traditions et l'expérience des différentes personnes impliquées ainsi que la diversité des dimensions administratives et des textes curriculaires; elles s'ouvrent en outre à l'exploration des possibilités de changement comme de continuité (Dockett & Einarsdóttir, 2017). Ce double processus

fait partie intégrante de la transition lorsque cette dernière est définie comme un « moment d'opportunité plutôt qu'un temps d'adversité » (Dockett & Einarsdóttir, 2017, p. 147). Il s'agit alors d'une période de reconnaissance, de développement et de maintien des forces plutôt qu'un moment fondé sur la mise en évidence des difficultés et faiblesses (Dockett & Einarsdóttir, 2017).



Pexels/Pavel Danylyuk

Dans ce cadre, de nombreux auteurs préconisent une vision systémique et écologique de la transition scolaire, afin d'avoir une vision plus juste et plus complète de ce processus (Boyle et al., 2018 ; Chan, 2012 ; Duval & Bouchard, 2013a ; Larose et al., 2004 ; Puccioni, 2018 ; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). La réussite de la transition scolaire n'est pas seulement dépendante des caractéristiques propres à l'enfant (ses compétences physiques, intellectuelles et

sociales), mais elle est également influencée par des contextes sociaux et culturels définis aussi bien au sein de la famille qu'au sein des établissements scolaires et des quartiers. Il s'agit alors de prendre en considération les effets directs et indirects que ces contextes combinés présentent sur l'enfant, ainsi que leur influence dans le temps (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Boyle et al. (2018) soutiennent que la transition constitue un processus itératif, long, complexe et multi-facettes. A ce titre, des « partenariats solides et égaux » (p. 138) favorisent les transitions douces et sont essentiels dans les différents contextes (Dockett & Einarsdóttir, 2017). Pour Dockett et Einarsdóttir (2017), les solutions pour atteindre une véritable collaboration entre les partenaires « incluent la disponibilité de temps pour se rencontrer, pour discuter, pour s'engager et pour réfléchir, et la volonté des participants de s'engager dans la réflexion qui les sort de leur zone de confort » (p. 138).

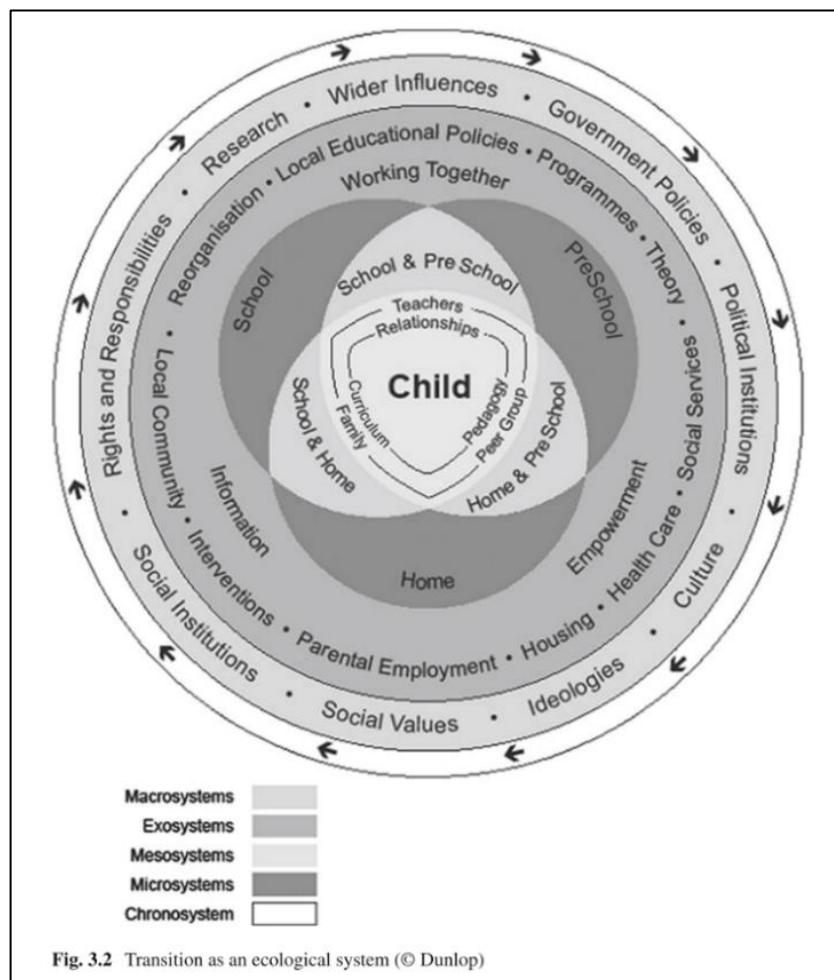
2.2 Quels acteurs soutiennent la transition maternelle-primaire ?

La littérature scientifique¹ se repose souvent sur le modèle de Bronfenbrenner (1979) afin d'illustrer la transition de manière systémique. L'intérêt de ce dernier est de prendre en compte les différents contextes, les acteurs impliqués, leurs rôles dans une transition réussie et l'importance des interactions inter-systèmes pour assurer la cohérence des interventions. En effet, l'utilisation de ce modèle doit permettre de penser « un écosystème² en tant qu'univers cohérent où nul acteur n'est spécialiste mais où tous les acteurs adultes sont des médiateurs entre l'enfant et des construits sociaux » (Larose et al., 2004, p. 74). Dunlop (2014) présente une modélisation inspirée du modèle de Bronfenbrenner (1979) dans laquelle il est possible d'identifier différents niveaux du système et les acteurs qui y sont associés dans la transition maternelle-primaire.

¹ Chan, 2012; Duval & Bouchard, 2013 ; Larose et al., 2004, Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Perry et al., 2014a.

² Cet écosystème s'oppose à une acceptation limitée de la théorie de Bronfenbrenner où l'écosystème serait réduit

« à l'addition des caractéristiques propres aux dynamiques de chacun des systèmes où transite l'enfant » (Larose et al., 2004, p.74).

Figure 1 : La transition comme système écologique - Transition as an ecological system (Dunlop, 2014, p. 42)

Au sein de ces systèmes, plusieurs acteurs principaux peuvent être identifiés : l'élève et sa cellule familiale, les enseignants de l'école maternelle ainsi que les enseignants de l'école primaire. L'élève se trouve au centre du premier système, appelé l'ontosystème. Il demeure attendu de lui qu'il développe des compétences physiques, intellectuelles et sociales qui permettent une bonne intégration à l'école (Puccioni, 2018), bien que la focalisation traditionnelle sur le niveau de maturité scolaire ait été remise en question au profit d'une concentration sur l'adéquation entre les pratiques mobilisées et les besoins (spécifiques) qu'il manifeste (Petriwskyj, 2010). Le succès de la transition éducative est, en effet, largement imputable aux expériences positives vécues par l'enfant (et par sa famille) (Balduzzi et al., 2019 ; MELS, 2010). En outre, l'enfant évolue dans des microsystèmes proches de lui, lesquels peuvent varier au cours de sa scolarité. Il situe, en effet, dans les microsystèmes de la famille et de l'école maternelle pour ensuite intégrer le microsystème de l'école

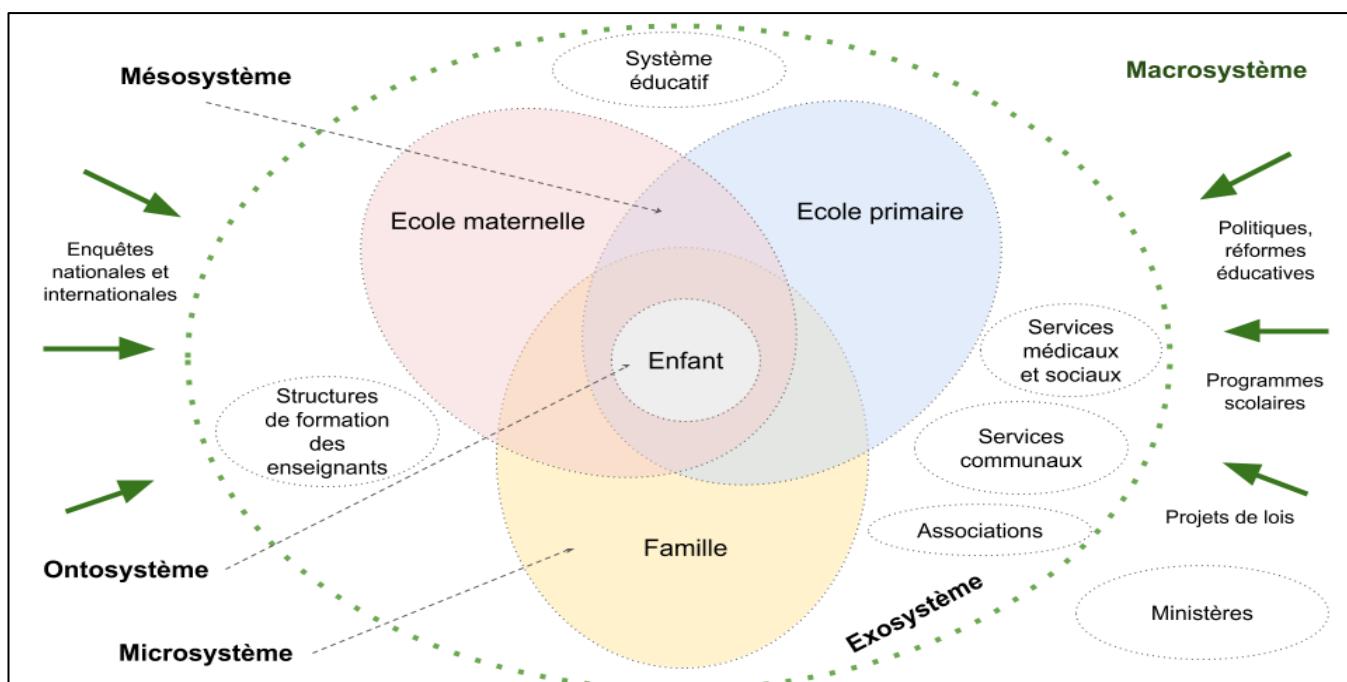
primaire. Pour le bien de l'enfant et dans l'objectif que ce dernier vive une transition douce, ces systèmes doivent être envisagés comme relativement perméables et permettant des interactions entre microsystèmes. Ces dernières forment un nouveau type de système : les mésosystèmes. En outre, l'ensemble des systèmes sont influencés par l'exosystème dans lequel se retrouvent notamment les systèmes de formations initiales et continues, le système scolaire du pays et les associations travaillant sur le sujet. Enfin, le dernier système, le macrosystème, est le système le plus éloigné de l'enfant et donc celui qui l'influence, essentiellement de manière plus indirecte, notamment à travers les politiques éducatives, les institutions nationales et internationales ou encore les cadres relatifs aux droits des enfants.

Nous avons adapté le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) repris par Dunlop (2014) dans une version française présentée dans la figure 2. L'intérêt de cette présentation systémique de la

transition est qu'elle met en lumière les différents acteurs qui se retrouvent impliqués (qu'ils en soient conscients ou pas) dans la transition de l'enfant qu'ils accompagnent. Il est essentiel, en tant qu'acteur de la transition, de prendre conscience du rôle que l'on peut jouer auprès de l'enfant. Dans ce contexte, les interactions entre les enseignants des niveaux

maternel et primaire sont essentielles, et doivent se détacher de la perception, souvent ancrée dans le chef des enseignants du primaire voire des familles, des enseignants du maternel comme étant des partenaires « juniors » ou moins experts (Moss, 2013) que les enseignants du primaire.

Figure 2 - Modèle écosystémique de la transition maternelle-primaire inspiré de Dunlop (2014).



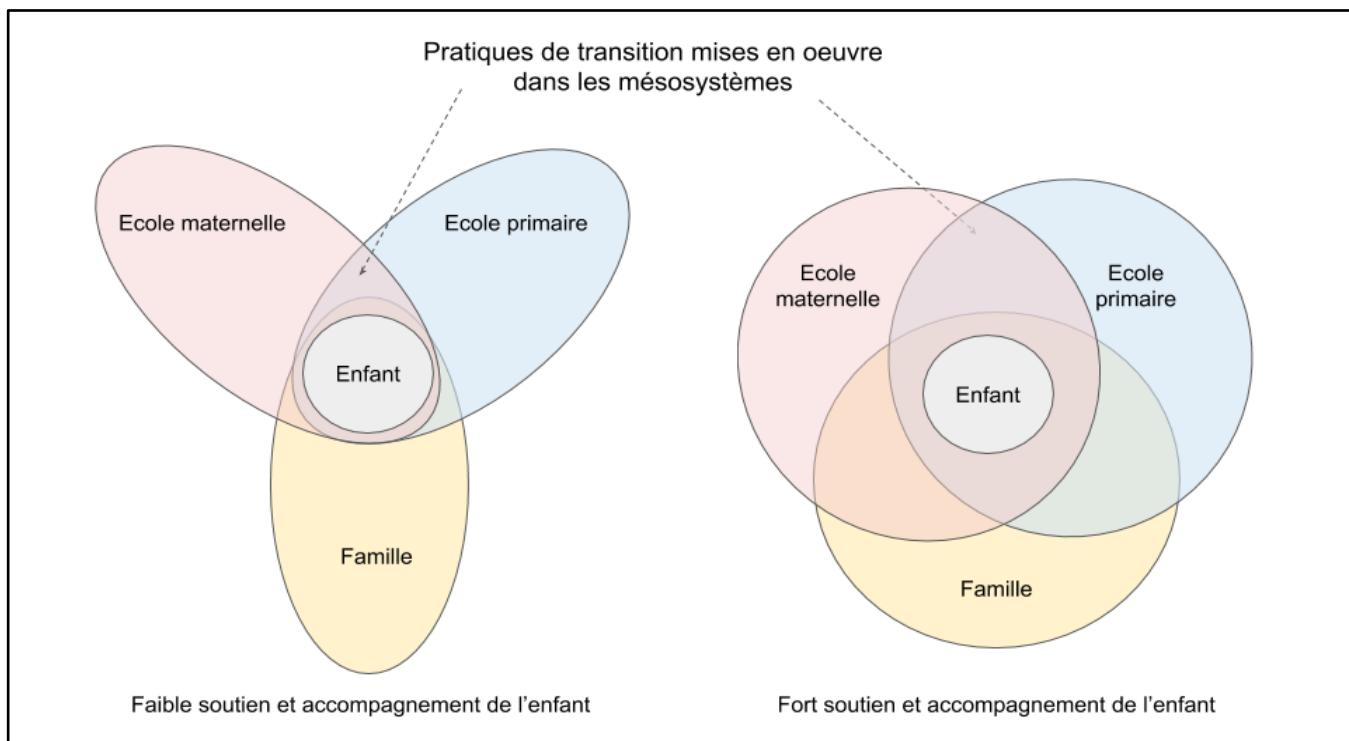
Le modèle proposé dans la figure 2 reprend la même disposition que le modèle de Dunlop (2014). La famille y est considérée comme un acteur de premier plan (au même titre que les enseignants du maternel et du primaire) à impliquer dans les pratiques (Larose et al., 2004). Dans ce contexte, les familles issues de l'immigration ou de milieux socio-économiques plus défavorisés sont plus facilement considérées par les enseignants comme « vulnérables » ou « à risque » par rapport au potentiel de succès et d'intégration scolaire et sociale dont elles disposent, et sont, de fait, moins sollicitées (Balduzzi et al., 2019 ; Larose et al., 2004). Il est donc indispensable de valoriser l'instauration d'une relation de confiance entre le milieu scolaire et les familles (en se fondant, par exemple, sur le concept de coéducation) (Pirard et al., 2016). Par ailleurs, à l'échelle du macrosystème, les

mesures prises pour faciliter la transition maternelle-primaire exercent aussi une influence notable.

La présentation en écosystème questionne le rôle des pratiques³ de transition qui permettent de renforcer les mésosystèmes. Pour que cette transition soit la plus douce possible, il est indispensable de prévoir un soutien « fort » représenté à droite dans la figure 3. Un soutien « faible », au contraire, se démarque par de faibles interactions voire par une séparation entre l'école maternelle, l'école primaire et le milieu familial (à gauche dans la figure 3). Un soutien faible pourrait rendre les transitions difficiles pour les élèves alors qu'un soutien fort pourrait contribuer à un sentiment de continuité. Il s'ensuit que le terme de continuités véhicule selon nous, l'idée de chevauchements des exosystèmes.

³ Selon Bronfenbrenner (1979), les pratiques peuvent être envisagées comme des actions ou des interventions mises en œuvre par des acteurs d'un ou plusieurs microsystèmes afin de favoriser un recouvrement de ceux-ci. Dans ce sens,

la rédaction d'une brochure sur l'école primaire ou l'organisation de journées portes ouvertes peuvent constituer des exemples de pratiques.

Figure 3 - Schématisation du soutien apporté par les pratiques de transition.

3. Des transitions aux continuités entre l'enseignement maternel et l'enseignement primaire

Lors du passage de l'enseignement maternel à l'enseignement primaire, les enfants vivent des changements sur divers plans : identitaires, sociaux, physiques, matériels ou encore pédagogiques. Le changement, s'il est certes nécessaire à l'enfant pour se développer et évoluer dans ses apprentissages, peut toutefois être source de difficultés (Peters 2000, cité par Dockett & Einarsdóttir, 2017). La littérature mentionne des difficultés comme la perte de confiance dans ses apprentissages (Broström, 2003), le stress (Margetts, 2005), la confusion et l'anxiété (Duval & Bouchard, 2013). Pour Shuey et al. (2019), une transition douce permet de favoriser le bien-être de l'enfant et permet de mieux le préparer à l'école et à la vie. En effet, la réussite des expériences vécues par l'enfant, en ce compris une transition réussie, est en lien avec la réussite scolaire future de l'enfant (Balduzzi et al., 2019 ; Chan, 2012; MELS, 2010).

Dans ce contexte, une transition peut être caractérisée non pas comme une période de changement mais plutôt comme une expérience de changement qui peut faire vivre des discontinuités⁴ d'un contexte à l'autre (Dockett & Einarsdóttir, 2017). Une transition douce anticipe ces changements et encourage une coordination entre les différents acteurs, sur un temps relativement long (Boyle et al., 2018). Il ne s'agit pas d'une transition ponctuelle qui survient entre la fin de l'année scolaire et le début de l'année suivante.

Prioriser l'angle des continuités n'est pas anodin, car il sous-tend de mettre en avant la nécessité de soutenir l'enfant dans son expérience de la transition, en lui apportant des repères communs (aux différents contextes, systèmes, approches, etc.) à mobiliser pour mieux s'adapter. Dès lors, l'objectif n'est plus d'évaluer la « maturité » ou sur les compétences des enfants à s'adapter au changement, mais de leur fournir un soutien pour favoriser l'adaptation et le développement de compétences déjà présentes. La « continuité de l'expérience » est un concept

⁴ Des discontinuités peuvent se manifester au niveau des attentes, des exigences, des objectifs éducatifs entre les écoles maternelles et primaires et/ou entre les différents

environnements dans lesquels les enfants évoluent (Dockett & Einarsdóttir, 2017).

introduit par Dewey (1938) qui conçoit l'expérience comme quelque chose qui s'inscrit dans la continuité des expériences passées fournissant les fondations pour apprendre et pour s'adapter quand les contextes sont mis au défi et/ou étendus (Dockett & Einarsdóttir, 2017). Cela suppose donc de travailler avec les ressources de chaque enfant et d'adopter une approche individualisée tout en assurant la cohérence des réponses apportées par les adultes (Dockett & Einarsdóttir, 2017).



Pexels/Pavel Danilyuk

Utiliser les continuités comme cadre pour penser, planifier et mettre en œuvre des pratiques de transition permet de changer le paradigme de la transition et d'envisager davantage le soutien qui peut être apporté aux élèves que les compétences qui leur sont demandées. Cependant, cela ne signifie pas qu'il ne doive pas y avoir de changement ni d'adaptation ; les discontinuités sont importantes car elles mettent au défi ceux qui les expérimentent (Peters 2000, cité par Dockett & Einarsdóttir, 2017). Par ailleurs, les nouvelles expériences qui peuvent permettre aux élèves de surmonter des défis peuvent aussi être source de plaisir (White & Sharp, 2007 cités par Dockett & Einarsdóttir, 2017).

Nous décrivons ci-dessous différentes continuités qui concourent, *in fine*, à la continuité du développement de l'enfant fondée sur le potentiel de chaque enfant, sur ses expériences passées (Dockett & Einarsdóttir, 2017).

3.1 La continuité identitaire et sociale

En passant d'un environnement connu à un environnement inconnu, l'élève peut passer d'un statut d'enfant compétent et autonome à un statut d'enfant novice, incompétent et dépendant (Balduzzi et al., 2019). Son « métier » d'élève va changer en passant des classes maternelles aux classes primaires.

De plus, la culture de l'école ainsi que les attentes des enseignants changent aussi (Duval & Bouchard, 2013), sans que cela ne soit spécialement explicité.

Favoriser cette continuité nécessite une vision commune des objectifs éducatifs et des attentes en matière d'apprentissage entre les différents acteurs proche de l'enfant, principalement les enseignants du maternel et du primaire ainsi que les parents (Dockett & Einarsdóttir, 2017).

3.2 La continuité pédagogique et curriculaire

Les enfants expérimentent des changements de pratiques pédagogiques dans la transition (Chan, 2012 ; Duval & Bouchard, 2013). Par exemple, l'importance du jeu est soulignée à l'école maternelle, utilisé comme vecteur d'apprentissage et de compétences développementales (Resnick, 2017 ; Wood & Hedge, 2016 in Duval et al., 2020). En revanche, dans l'enseignement primaire, l'accent est mis sur l'enseignement plus formel et systématique des matières scolaires. Des changements se manifestent également dans le vocabulaire employé qui, à l'école primaire, mobilise davantage de termes et d'expressions issus du programme scolaire (Boyle et al., 2018).

Les pratiques de transition peuvent soutenir une continuité pédagogique en assurant la cohérence dans les approches utilisées au sein des différents contextes et en fonction des besoins spécifiques de chaque élève (Dockett & Einarsdóttir, 2017). Les pratiques qui soutiennent une continuité du curriculum travaillent, quant à elles, à établir des connexions à travers les contextes et les niveaux d'enseignement en abordant les problèmes de fragmentation du curriculum, en favorisant une cohérence éducative et en reconnaissant les contributions uniques des différents contextes et des personnes impliquées (Dockett & Einarsdóttir, 2017).

3.3 La continuité matérielle et environnementale

La continuité la plus évidente pour les élèves est sans doute celle qui concerne l'environnement et l'organisation spatiale de l'école. Ces différences dans l'infrastructure, dans l'aménagement des espaces et dans l'organisation spatiale induisent également des changements dans la façon dont l'élève se déplace

dans l'espace et dont il accède aux ressources (Dockett & Einarsdóttir, 2017).

De manière générale, une continuité matérielle et environnementale peut être facilitée par des similitudes dans l'aménagement des espaces, par l'intégration de matériel équivalent ou identique dans les différents environnements et par une proximité voire une colocalisation des services (Dockett et Einarsdóttir, 2017).

3.4 La continuité organisationnelle et administrative

Les élèves (et leurs familles) expérimentent des structures administratives et organisationnelles qui diffèrent (entre autres) dans la gestion des horaires et des emplois du temps, des ressources humaines (formation, conditions de travail, rémunération) et des réglementations et politiques (Balduzzi et al., 2019; Dockett & Einarsdóttir, 2017).



Les pratiques soutenant une continuité dans la gestion des horaires et des emplois du temps tentent de limiter les différences dans le temps accordé à l'accueil des élèves, aux interactions avec les parents et au temps libre (Duval & Bouchard, 2013b ; Chan, 2012). Les pratiques soutenant une continuité dans la gestion des ressources humaines tentent, quant à elles, d'aligner les ratios enseignant/élèves, la formation, les conditions d'emploi et les conditions de travail ainsi que la valorisation des compétences des enseignants des différents niveaux (Dockett & Einarsdóttir, 2017). Enfin, les pratiques soutenant une continuité administrative garantissent la cohérence des approches politiques, des réglementations et des attentes au sein des services éducatifs.

Il est à noter que les acteurs qui assurent cette continuité organisationnelle et administrative se

rattachent notamment à la direction, aux administrateurs politiques et aux gestionnaires des systèmes éducatifs. Ils proviennent donc de systèmes plus éloignés de l'enfant (exosystème et macrosystème), mais exercent néanmoins un rôle central dans le processus de transition.

4. Classification des pratiques

Ce passage des pratiques de transition à celles de continuité a été opérationnalisé en identifiant des pratiques documentées dans la littérature. Cela a consisté à classifier ces pratiques développées dans d'autres contextes et temporalités et par rapport à des objectifs propres à ces derniers. Il est important de noter que les recherches inventoriées sur les pratiques de transition maternelle-primaire mentionnent, le plus souvent, les acteurs impliqués. Elles investiguent également les représentations qu'ils ont de la transition ou encore leur implication dans les pratiques (voir par exemple Chan, 2012 ; Puccioni, 2018). Toutefois, elles s'intéressent rarement aux objectifs poursuivis par ces pratiques. L'ambition de cet article est de faire ressortir les continuités comme objectifs des pratiques répertoriées dans la littérature scientifique sur les transitions, en se basant sur la typologie des continuités présentée supra. La distinction des acteurs issue des modèles de Bronfenbrenner (1979) et de Dunlop (2014) a été mobilisée pour placer ces pratiques dans une représentation écosystémique.

4.1 La constitution du corpus

Le choix des références bibliographiques utilisées pour réaliser l'inventaire a été effectué à partir d'une recherche autour de mots-clés en français et en anglais (transition maternelle-primaire, *kindergarten transition*, *school transition*, *transition to primary school*) dans des moteurs de recherche et dans des bases de données (Google Scholar, Researchgate, Cible +). Deux références-clés ont été particulièrement exploitées pour identifier d'autres sources pertinentes selon un effet boule de neige (c'est-à-dire en opérant une sélection dans les références bibliographiques mentionnées). Il s'agit du rapport de l'OCDE publié en 2018 « Petite enfance, grands défis V : Cap sur l'école primaire », et de l'article de Petriwskyj, Thorpe et Tayler (2005) sur les « Tendances dans la construction des transitions vers

l'école dans trois régions occidentales de 1990–2004 ». Ainsi 126 pratiques issues d'articles scientifiques, de rapports scientifiques et d'ouvrages internationaux sur la transition ont été répertoriées.

Un premier traitement des données a consisté à reformuler les différentes pratiques répertoriées dans la littérature de sorte à disposer d'une description précise et opérationnelle qui permette leur classification et compréhension. Chaque pratique a été décrite en utilisant la formule suivante « Acteur(s) responsable(s) + verbe d'action + acteur(s) concerné(s) ». Par exemple, la pratique inventoriée par Duval et Bouchard (2013a, p. 160) « Fournir aux parents, au printemps, de la documentation pour les aider à préparer leur enfant à vivre la transition en septembre (vivre la rentrée en première année) » a été reformulée de la façon suivante « Les enseignants fournissent aux parents, au printemps, de la documentation pour les aider à préparer leur enfant à vivre la transition en septembre (vivre la rentrée en première année) ».

Puis, 50 pratiques ont été retirées de l'inventaire, soit parce que leur description ne permettait pas de répondre aux différentes parties requises pour un énoncé plus précis, soit parce qu'il s'agissait de recommandations (c'est-à-dire de pratiques dont l'existence n'était pas certaine). 76 pratiques ont donc été conservées pour réaliser notre analyse. Ces dernières proviennent de 12 projets différents mentionnés dans des articles ou des rapports de recherche (Athola et al., 2011 ; Fabian & Dunlop, 2007 ; Bulkeley & Fabian, 2006 ; Duval & Bouchard, 2013 ; La Paro et al., 2000 ; OCDE, 2018). Pour chaque pratique, sur la base de l'énoncé reformulé et des informations issues de la publication source :

- les continuités visées ont été identifiées par deux chercheuses en double aveugle (sur la base de la description apportée dans le cadre théorique),
- la pratique a été classifiée dans une catégorie, puis une sous-catégorie de pratique (présentées dans le tableau 1),
- les acteurs directement impliqués ont été identifiés.

4.2 Les continuités associées aux pratiques issues de la littérature

Le tableau 1 reprend les différentes catégories et sous-catégories identifiées dans la littérature ainsi que le nombre de pratiques inventoriées pour chacune⁵.

Tableau 1 : Catégories et sous-catégories de pratiques de transition maternelle-primaire.

Catégories et sous-catégories de pratiques	Nombre de pratiques (n=76)
Communication avec les élèves	8
Communication écrite	4
Communication téléphonique	2
Documentation	1
Information	1
Communication avec les parents	8
Communication écrite	2
Documentation	3
Information	3
Coopération entre enseignants	8
Activités pédagogiques	1
Rencontre collective	1
Rencontres entre enseignants	5
Révision des programmes	1
Echange d'information sur les élèves	10
Dossiers individuels	5
Rencontres entre enseignants	2
Suivi spécialisé	3
Familiarisation avec l'école	20
Activités pédagogiques	1
Activités scolaires	3
Journée porte-ouverte	5
Rentrée progressive	2
Visite de classe	9
Pratiques pédagogiques	4
Conception de l'apprentissage	1
Outil pédagogique	2
Tutorat	1
Evénements et rencontres avec les parents	18
Activités scolaires	2
Formation	1
Information	1
Rencontre collective	4
Rencontre individuelle	4
Visite à domicile	4
Visite de classe	1
Visite de l'école	1

Pour chaque pratique, nous avons identifié les continuités visées (une ou plusieurs). Dans la figure 4 (page suivante), nous pouvons mettre en évidence que la continuité identitaire et sociale constitue celle qui est la plus abordée dans les pratiques de transition répertoriées alors que la continuité organisationnelle et administrative est celle qui est la moins abordée (8 pratiques sur 76). En effet, les articles sources traitent davantage des pratiques qui

⁵ Les tableaux avec les énoncés complètes peuvent être demandés par courriel aux autrices.

sont mises en œuvre en classe et auprès des élèves et de leurs familles que de celles qui relèvent des aspects organisationnels. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les préoccupations liées à la transition maternelle-primaire se focalisent principalement sur l'enfant et les mésosystèmes au sein desquels il évolue. Toutefois, comme mentionné par Dockett et Einarsdóttir (2017), le soutien organisationnel et administratif est déterminant pour soutenir les pratiques qui sont au plus proche des élèves. Dans le cas des articles répertoriés il s'agit par exemple de pratiques de coopération entre enseignants, d'échange d'informations sur les élèves et de familiarisation avec l'école.

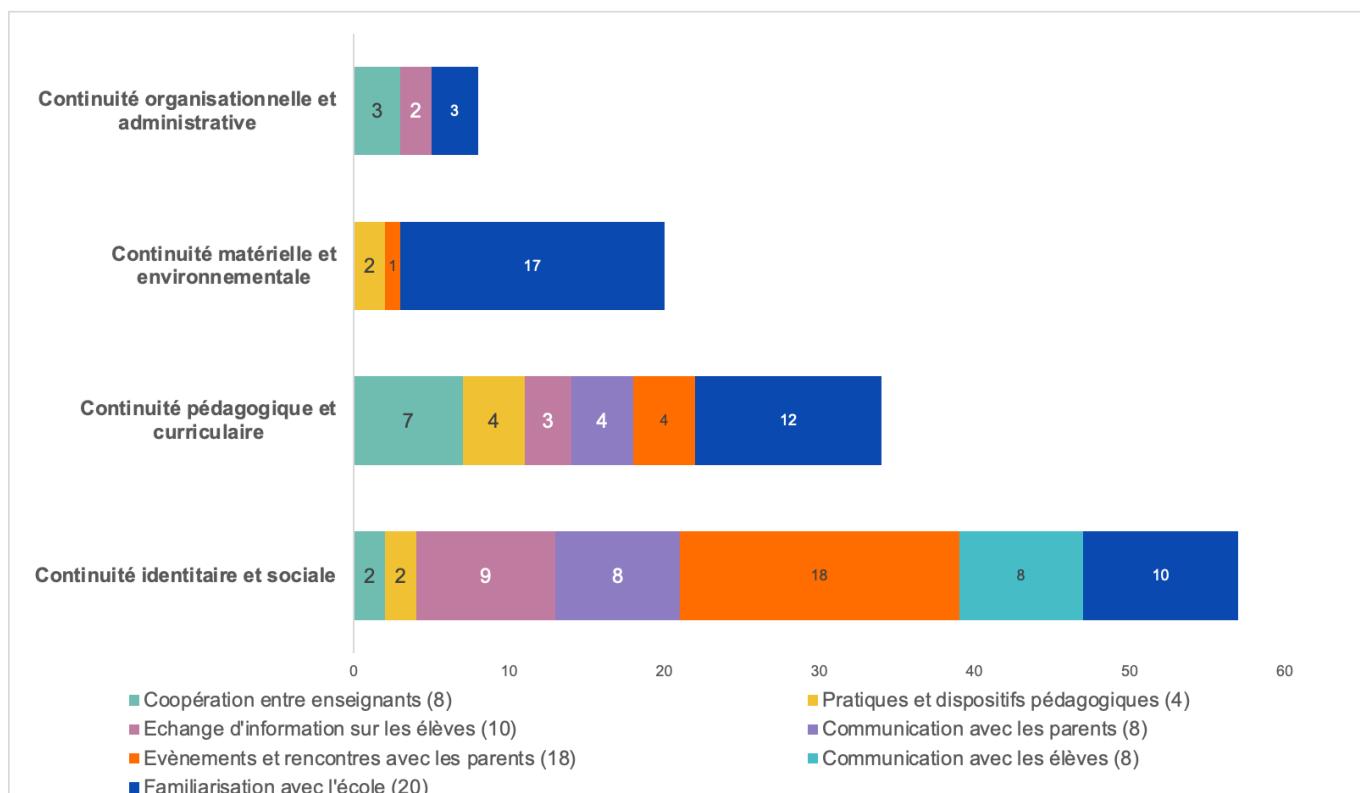
La deuxième continuité la plus soutenue par les pratiques répertoriées représente la continuité matérielle et environnementale. Il s'agit plus exactement, principalement des pratiques de familiarisation avec l'école (17/20 pratiques). Par ailleurs, celles-ci soutiennent aussi d'autres continuités : la continuité pédagogique et curriculaire (12/20 pratiques) et la continuité identitaire et sociale

(10/20 pratiques) et enfin la continuité organisationnelle et administrative (3/20 pratiques).

En outre, la continuité pédagogique et curriculaire est soutenue par une diversité de pratiques, principalement par des pratiques de familiarisation avec l'école (12 pratiques) et des pratiques de coopération entre enseignants (7 pratiques). Le soutien à cette continuité implique également un nombre important de pratiques en lien avec les parents (événements et rencontres, communication), des pratiques et dispositifs pédagogiques ainsi que de l'échange d'informations sur les élèves.

Enfin, la continuité identitaire et sociale est principalement soutenue par des évènements et des rencontres avec les parents (18 pratiques), par la communication avec les parents et les élèves (8 et 8 pratiques), par l'échange d'informations sur les élèves (9 pratiques), par la coopération entre enseignants (8 pratiques) ainsi que les pratiques et dispositifs pédagogiques (4 pratiques). Ces éléments s'ajoutent aux pratiques de familiarisation déjà mentionnées.

Figure 4 : Nombre de pratiques s'inscrivant dans chacune des continuités.



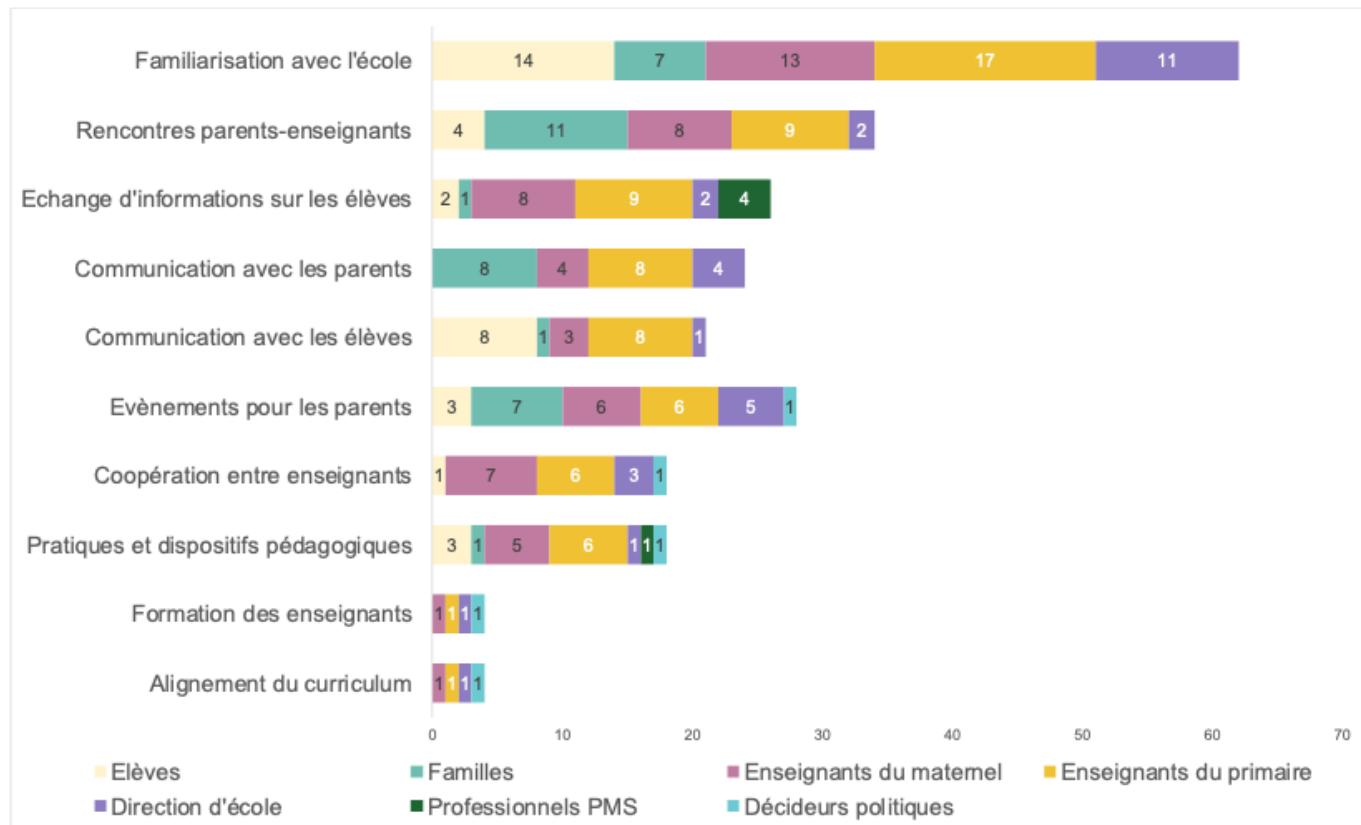
La figure suivante (figure 5) permet d'identifier les acteurs intervenant dans les différentes catégories de

pratiques. Ainsi, les enseignants des niveaux primaire et maternel représentent les acteurs les plus

impliqués, et mettent en œuvre respectivement 70 et 54 pratiques répertoriées. Ils sont suivis par les parents d'élèves (36 pratiques) et les directions d'école (30 pratiques). Les professionnels des secteurs psycho-médico-sociaux sont, quant à eux, impliqués dans les pratiques d'échange d'information sur les élèves et, parfois, dans les pratiques de

familiarisation avec l'école. Enfin, les décideurs politiques sont identifiés comme acteurs à l'origine d'une pratique de familiarisation avec l'école, d'une pratique relative à l'organisation d'évènements ou de rencontres avec les parents et de deux pratiques de coopération entre enseignants.

Figure 5 – Types d'acteurs impliqués dans les différentes pratiques.



On remarque dans la figure 5 que les pratiques qui impliquent une plus grande diversité d'acteurs sont celles relatives à la familiarisation avec l'école. Afin de faciliter la représentation du soutien apporté aux élèves par l'intermédiaire de ces différentes pratiques, ces dernières ont été placées dans un modèle écosystémique fidèle à celui présenté en figure 2. La figure 6 présente ainsi les différentes sous-catégories de pratiques répertoriées en fonction des acteurs directement impliqués. Les pratiques qui se situent à la jonction des cercles jaunes représentent celles étant partagées par les enseignants du maternel et du primaire. Celles dans le cercle rose sont essentiellement développées par

les familles d'élèves. Les pratiques relatives au cercle vert incluent également les élèves. Il s'ensuit que les pratiques au centre, qui sont partagées par les cercles jaune, rose et vert, sont celles qui incluent l'ensemble des acteurs représentés (enseignants, élèves et familles⁶). Dès lors, six sous-catégories de pratiques impliquent les trois catégories d'acteurs : les journées portes ouvertes, les rencontres individuelles, les activités scolaires, les visites de classe/d'école, les rencontres collectives et l'information sur la culture scolaire/le programme. En outre, quatre pratiques de formation permettent plus particulièrement aux enseignants des deux niveaux, aux directions et aux familles de se concerter pour mieux soutenir la

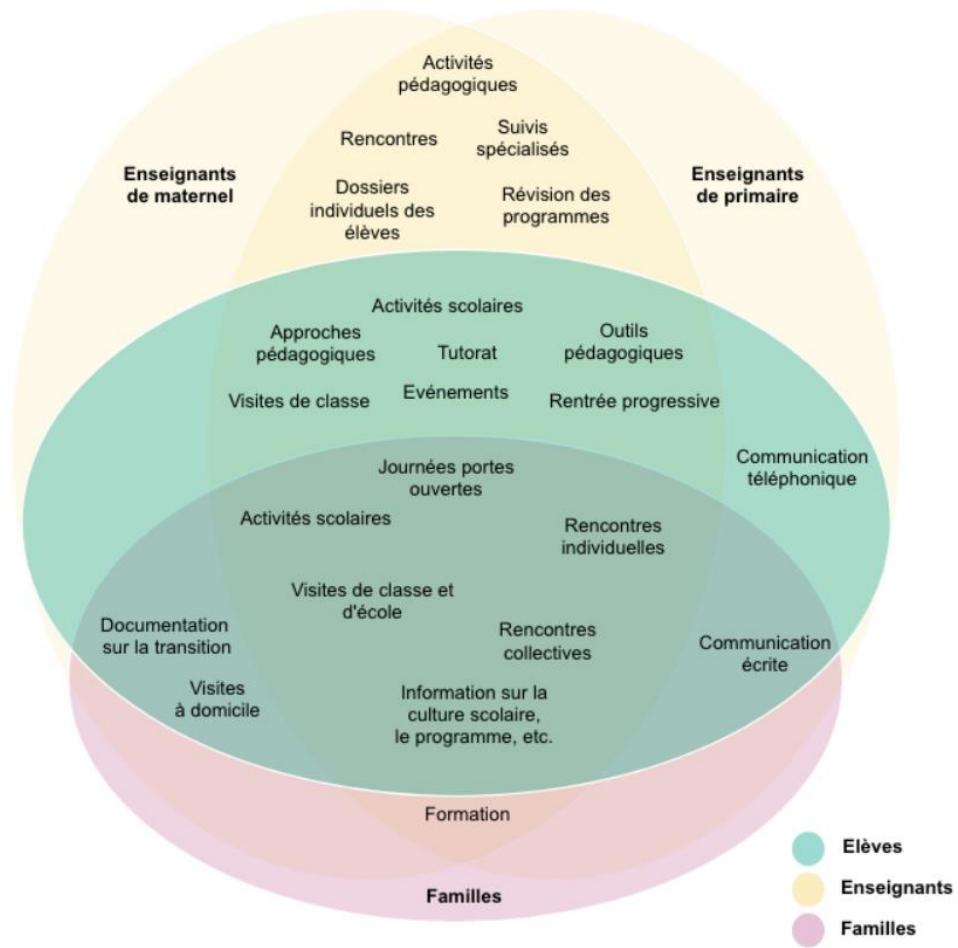
⁶ Afin de faciliter la lisibilité les autres acteurs (directions d'école, professionnels psycho-médico-sociaux, acteurs politiques) n'ont pas été inclus dans l'écosystème. Cela

permet également de se focaliser sur les pratiques proches des élèves, tout en sachant qu'il est essentiel que celles-ci soient soutenues par les autres acteurs également.

transition des élèves. Aussi, dans les pratiques de rencontres entre enseignants et parents, l'envoi de documentation et les visites à domicile constituent deux pratiques associant les enseignants du maternel et les familles alors que les communications écrites caractérisent davantage une pratique développée entre les enseignants du primaire et les familles. Avec les futurs élèves, la voie téléphonique est privilégiée

par les enseignants du primaire. Par ailleurs, sept pratiques sont présentées comme impliquant les enseignants des niveaux maternel et primaire ainsi que les élèves, à savoir les activités scolaires, les approches pédagogiques, les visites de classes, le tutorat, les événements scolaires, les outils pédagogiques et la mise en œuvre d'une rentrée progressive.

Figure 6 : Répartition des sous-catégories de pratiques au sein d'un modèle écosystémique.



Ces analyses se focalisent principalement sur la diversité de pratiques répertoriées dans la littérature et les liens qui peuvent être établis avec les continuités susmentionnées. Elles composent un inventaire non-exhaustif pouvant constituer le point de départ d'analyses plus approfondies sur des questions de recherche encore inexplorées, telles que celles identifiées par l'OCDE (2018) : faut-il rendre obligatoire la dernière année d'enseignement maternel ? Faut-il augmenter le nombre d'heures hebdomadaires organisées dans l'enseignement maternel ? Quels sont les facteurs influençant positivement le processus de transition et ses retombées pour les enfants et leurs parents ? Quels

sont les facteurs influençant la participation des enfants et des familles aux pratiques de continuité ? Ou encore, quels sont les effets de ces pratiques sur les enfants et les parents socio-économiquement défavorisés ou plus vulnérables ?

5. Conclusion

Il existe à un large consensus sur le fait que les expériences vécues par les jeunes enfants durant l'entrée à l'école primaire façonnent la construction de leur vie scolaire et sociale future (Dumčius et al., 2014). Les expériences de transition vécues positivement contribuent au bon développement de

l'enfant et à sa réussite scolaire. À l'inverse, les transitions vécues comme des épreuves négatives peuvent le mettre face à diverses difficultés, impactant subséquemment ses résultats et augmentant le risque de décrochage scolaire (Dumčius et al., 2014 ; OCDE, 2018). Ce dernier constat se révèle être d'autant plus prégnant pour certains élèves issus de groupes socio-économiquement défavorisés ou de minorités vulnérables. Pour ceux-ci un ensemble de facteurs de risque d'une transition problématique interagissent et se multiplient à l'instar des facteurs de réussite (MELS, 2010). Il est, de ce fait, indispensable de se concentrer sur la façon dont les services proposés permettent de soutenir les différentes continuités (identitaire et sociale, pédagogique et curriculaire, matérielle et environnementale, organisationnelle et administrative) qui peuvent favoriser l'adaptation et le développement des élèves. Cet article présente un inventaire (non exhaustif) de pratiques mentionnées dans la littérature scientifique pour assurer la continuité maternelle-primaire.

Premièrement, les enfants expérimentent des changements dans leur identité d'apprenants et au niveau de la culture de l'école. Le rôle des élèves évolue de même que les attentes des adultes en termes de comportement et d'attitude. Or, trop souvent, le passage d'un niveau d'enseignement à un autre crée une fracture entre la position d'enfants préscolaires reconnus comme compétents et autonomes et la position d'enfants du primaire perçus comme novices, incompétents et dépendants (Dockett & Einarsdóttir, 2017). Soutenir la continuité identitaire et sociale requiert de tenir compte des besoins de chaque élève, de communiquer et de développer avec les familles une vision commune des objectifs éducatifs et des attentes en matière d'apprentissage de l'enfant ; de se questionner sur les attentes scolaires et sur les pratiques éducatives ; ou encore de prévoir des espaces et des canaux de communication qui donnent l'opportunité à chaque acteur de partager ses observations, son ressenti et ses attentes par rapport aux besoins de l'enfant et qui valorisent la place de chacun dans une nouvelle « communauté scolaire ». Pour Perry et al. (2014), le processus se prolonge tant que les enfants et leurs familles n'ont pas fortement et durablement éprouvé le sentiment d'appartenir à la communauté scolaire

et tant que les équipes pédagogiques n'ont pas confirmé ce sentiment d'appartenance.



Les exemples de pratiques issus de la littérature et qui contribuent à cette continuité identitaire et sociale mentionnent la préparation d'une documentation et d'informations adaptées aux parents ou aux enfants pouvant être envoyées sous forme de courrier ou communiquées à l'oral lors de rencontres individuelles ou collectives ou via des appels téléphoniques. Les événements (par exemple, journées portes ouvertes, visites des familles dans les écoles et dans les classes, ateliers d'observations) peuvent également soutenir cette continuité. C'est aussi le cas des portfolios ou des dossiers propres à chaque élève reprenant des informations sur son développement et sur ses intérêts, des visites des enseignants du niveau primaire dans les classes du niveau maternel et des visites des enseignants du niveau maternel dans les classes du niveau primaire.

Deuxièmement, la continuité pédagogique et curriculaire permet d'accompagner les enfants dans les changements qu'ils expérimentent au niveau des pratiques pédagogiques et du vocabulaire associé et du travail à fournir et de l'évaluation. Outils de

référence pour les enseignants, les programmes d'études présentent dans ce sens également un intérêt tout particulier s'ils assurent, d'une part, une concordance entre le développement de l'enfant (à tous niveaux) et les compétences visées par le système éducatif et, d'autre part, une continuité et une adéquation entre les niveaux scolaires (Dumčius, 2014). Aussi, la concertation entre enseignants est indispensable notamment pour assurer la cohérence des approches didactiques, des activités d'apprentissage (y compris du jeu), des routines, des méthodes d'enseignement et des outils pédagogiques utilisés ainsi que pour construire des projets éducatifs commun. Elle contribue, en outre, à reconnaître et à valoriser les contributions uniques de l'enseignement maternel et primaire auprès des différents acteurs. Soutenir cette continuité suppose également d'échanger des informations sur les acquis et sur les besoins éducatifs des élèves et d'accorder de la place et de la valeur au vécu et aux expériences uniques des élèves comme fondations pour de nouveaux apprentissages. Une dynamique collaborative permet de dépasser un ensemble de problèmes inhérents à la fragmentation des référentiels/programmes.

Les exemples de pratiques identifiés dans la littérature pour assurer cette continuité comprennent la communication et la coordination entre enseignants des niveaux maternel et primaire ainsi qu'avec les parents, la diffusion d'informations sur les activités d'apprentissage, les rituels, les outils pédagogiques utilisés, les méthodes d'enseignement, la prolongation d'approches pédagogiques centrées sur le jeu et/ou sur les interactions sociales, une certaine flexibilité dans les activités et, enfin, l'alignement des objectifs et du contenu des programmes de l'enseignement primaire et maternel (créer un seul « document programme » pour le cycle 5-8 ans) tout en veillant à ne pas « primariser » le niveau maternel.

Troisièmement, il est nécessaire de garantir une continuité matérielle et environnementale afin d'aider les enfants à s'adapter aux changements dans l'infrastructure scolaire (la taille des bâtiments et des locaux, l'étendue des terrains de jeu, l'aménagement des espaces, etc.) et dans l'organisation spatiale (l'accès aux ressources, les déplacements, etc). La littérature conseille de créer des similitudes dans l'aménagement des espaces de l'enseignement

maternel et de l'enseignement primaire, notamment en intégrant du matériel équivalent ou identique (Dockett & Einarsdóttir, 2017). Il est également préconisé de rendre accessibles les services et ressources destinés aux enfants, d'autoriser la libre circulation dans les espaces, de créer des moments d'autonomie dans le choix des activités ou encore de repenser la circulation des parents dans l'école en début et en fin de journée afin de réduire les différences de contexte.



Pexels/Pavel Danilyuk

Pour rendre ces espaces accessibles, il est recommandé d'aménager des espaces similaires et d'utiliser du matériel équivalent en classe de maternelle et primaire (un espace bibliothèque, un espace calendrier et rituel, l'aménagement de classes flexibles dans lesquelles l'enfant peut choisir son assise et la position dans laquelle il va travailler). Au niveau des espaces scolaires, il est recommandé de rapprocher spatialement les classes du cycle 5-8 ans, de partager certains espaces entre élèves de l'enseignement maternel et primaire (par exemple, la cour de récréation, le réfectoire, le préau ou les toilettes) et/ou de permettre aux élèves de visiter et de se familiariser avec les infrastructures du niveau primaire.

Enfin, la continuité organisationnelle et administrative constitue un ingrédient essentiel puisqu'en passant de l'école maternelle à l'école primaire, les enfants (et leurs familles) expérimentent des changements dans la gestion des horaires et des emplois du temps, dans les caractéristiques du personnel éducatif (en termes notamment, de formation initiale et de conditions de travail) et dans les réglementations. Dès lors, il semble pertinent de limiter les différences dans le temps accordé à l'accueil des élèves, aux interactions avec les parents, aux temps libres, aux pauses, aux moments de

concentration, d'aligner les ratios enseignant/élèves, de garantir la cohérence des réglementations et des attentes entre le niveau maternel et le niveau primaire, de centraliser les services éducatifs au sein d'une même organisation ou d'une même institution, et, surtout, d'harmoniser les formations initiales des enseignants et de valoriser les compétences des enseignants des différents niveaux pour favoriser et encourager la communication, la collaboration et le respect entre les professionnels.

Parmi les exemples de pratiques figurent l'harmonisation des formations (initiales et continues) des enseignants, la mise à disposition de ressources (y compris numériques) pour favoriser la communication et le respect entre les professionnels et pour encourager leur collaboration et ce, notamment en assignant du personnel supplémentaire. Il est également recommandé de mettre en place une organisation souple des horaires, des règles afin d'accorder aux élèves le temps requis pour réaliser leur travail.



Une focalisation sur les continuités insiste sur le fait d'adopter une approche « préventive » de la continuité maternelle-primaire. En d'autres mots,

cette approche invite à planifier de manière proactive différentes pratiques qui se déroulent sur un temps long. En effet, le processus de transition doit débuter dès le niveau maternel et perdurer, *a minima*, jusqu'à la deuxième année de l'enseignement primaire. Ainsi, les acteurs dans cette transition doivent se concentrer autant sur le bien-être socio-émotionnel de l'enfant que sur le rendement scolaire (Fabian & Dunlop, 2007). Cela passe par la collaboration et l'implication des différents acteurs via des pratiques variées qui veillent à soutenir les différents types de continuités de façon explicite. En effet, le développement et les apprentissages des enfants sont influencés par les interactions humaines et par les multiples expériences qu'ils vivent. S'ils se sentent en sécurité et soutenus/accompagnés, les élèves pourront plus facilement s'investir dans leurs nouveaux apprentissages et s'engager vers des trajectoires scolaires positives (Fabian & Dunlop, 2007).

Pour penser la transition maternelle-primaire, il semble essentiel d'acter un changement de paradigme des transitions aux continuités. C'est pourquoi, cet inventaire facilite l'accès aux pratiques qui favorisent ces continuités. Ces éléments peuvent, par exemple, être intégrés dans la formation initiale et continue des équipes éducatives. En effet, une connaissance plus fine des activités mises en œuvre et des acteurs impliqués permet d'encourager un soutien fort au sein de l'écosystème dans lequel les enfants évoluent. Ce soutien, doit cependant être soutenue par d'autres niveaux de responsabilité. En effet, les *“pouvoir[s] organisateur[s], les instances subsidiantes, les responsables administratifs et politiques”* y jouent également un rôle central (Manni, 2002, cité par Pirard et al., 2015).

6. Bibliographie

Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (3), 295-302. DOI:10.1016/j.ecresq.2010.12.002.

Balduzzi, L., Lazzari, A., Van Laere, K., Boudry, C., Režek, M., Mlinar, M., & Mckinnon, E. (2019). Literature Review on Transitions across Early Childhood and Compulsory School Settings in Europe. *Erasmus+ Programme of the European Union*, Ljubljana. Consulté à l'adresse : http://amsacta.unibo.it/6210/1/01_LITERATURE-REVIEW.pdf

Ballam, N., Perry, B., & Garpelin, A. (2017). International Perspectives on the Pedagogies of Educational Transitions. In N. Ballam, B. Perry & A. Garpelin (Eds.) *Pedagogies of Educational Transitions - European and antipodean research 16* (1-12). Springer.

Boyle, T., Petriwskyj, A., & Grieshaber, S. (2018). Reframing transitions to school as continuity practices: the role of practices architectures. *Australian Education Researcher*, 45, 419-434. DOI:10.1007/s13384-018-0272-0.

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Harvard University Press.

Bulkeley, J., & Fabian, H. (2006). Well-being and belonging during early educational transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2: 18-31.

Broström (2003). Problems and barriers in children's learning when they transit from kindergarten to kindergarten class in school. *European Early Childhood Education Research Journal Monograph Series*, 1, 51-66.

Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639-664. DOI:10.1080/03004430.2011.569543.

Dockett, S., & Einarsdóttir, J. (2017). Continuity and change as children start school. In N. Ballam, B. Perry & A. Garpelin (Eds.) *Pedagogies of Educational Transitions - European and antipodean research 16* (pp.133-150). Springer.

Dockett, S., & Perry, J. (2016). Continuity and Change as Children Start School. In N. Ballam, B. Perry & A. Garpelin (Eds.) *Pedagogies of Educational Transitions - European and antipodean research* (pp.133-150). Springer.

Dockett, S., Perry, B., & Kearney, E. (2011). Starting school with special needs: Issues for families with complex support needs as their children start school. *Exceptionality Education International*, 21(2), 45-61.

Dockett, S., Petriwskyj, A., & Perry, B. (2014). Theorising transition: Shifts and tensions. In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Eds.) *Transitions to school: International research, policy and practice* (pp.1-18). Springer.

Dumčius, R., J. Peeters, N. Hayes, G. Van Landeghem, H. Siarova, L. Peciukonytė, I. Cenerić, & Hulpia, H. (2014). *Study on the Effective Use of Early Childhood Education and Care in Preventing Early School Leaving*. European Commission DG EAC. Consulté à l'adresse : <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7548dd37-c626-4e2d-bd70-625edf707adc>.

Duval, S., & Bouchard, C. (2013a). Transition de l'élève de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 147-181. <https://doi.org/10.7202/1029145ar>

Duval, S., & Bouchard, C. (2013b). La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire et l'ajustement socioscolaire des élèves de première année. *INITIO, numéro hors-série 1*, 18-29. En ligne: http://www.initio.fse.ulaval.ca/fichiers/site_initio/documents/Hors Serie 1 - ACCESE/Duval Bouchard INITIO no. H-S ete 2013.pdf

Duval, S., Vanlint, A., Lehrer, J., & Montminy, N. (2020). Passage de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire: analyse des perceptions des acteurs et pistes pour le soutenir. In A. Clerc-Georgy & S. Duval (Eds), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité: enjeux et pratiques à la maternelle* (pp. 159-180). PUL.

Dunlop, A. W. (2014). Thinking about transitions: One framework or many? Populating the theoretical model over time. In Perry, B., Dockett, S., & Petriwskyj, A. (Eds.), *Transitions to school-International research, policy and practice* (pp. 31-46). Springer.

Dunlop, Aw. (2017). *Transitions as a tool for change*. In N. Ballam, B. Perry & A. Garpelin (Eds.) *Pedagogies of Educational Transitions - European and antipodean research* (pp.257-273). Springer.

Dunlop, A. W., & Fabian, H. (2007). *Informing transitions in the early years*. McGrawHill Education.

Fabian, H., & Dunlop, Aw. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. *Working papers in early childhood development*, 42. Bernard van Leer Foundation. Consulté à l'adresse : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522698.pdf>

La Paro, K.M., Pianta, R.C., & Cox, M.J. (2000). Teacher's reported transition practices for children transitioning into kindergarten and first grade. *Exceptional Children*, 67(1), 7-20. <https://doi.org/10.1177/001440290006700101>

Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y., & Bedard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiquement faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education*, 13(2), 56-80. [DOI:10.26522/BORCKED.V13I2.51](https://doi.org/10.26522/BORCKED.V13I2.51).

Margetts, K. (2005). Children's adjustment to the first year of schooling: Indicators of hyperactivity, internalising and externalising behaviours. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 36-44.

Moss, P. (2013). The relationship between early childhood and compulsory education: A proper political question. In P. Moss (Ed.), *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship* (pp. 2-49). Routledge.

Ministère de L'éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Québec : Gouvernement du Québec. Consulté à l'adresse : https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite_f.pdf.

OCDE (2018). *Petite enfance, grands défis V : Cap sur l'école primaire*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264300620-fr>.

Perry, B., Dockett, S., & Petriwskyj, A. (2014). *Transitions to School - International Research, Policy and Practice*. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9_15

Petriwskyj, A. (2010). Diversity and inclusion in the early years. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 195-212. <https://doi.org/10.1080/13603110802504515>

Petriwskyj, A., Thorpe K. J., & Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions 1990-2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55-69. [DOI: 10.1080/09669760500048360](https://doi.org/10.1080/09669760500048360)

Pirard, F., Crépin, F., Morgante, A., & Housen, M. (2016). L'entrée à l'école maternelle, le vécu des familles en situation de précarité. *Petite enfance : scolarisation et transitions*. Consulté à l'adresse : <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01260036/document>

Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, E. (2015). *Les formations initiales des professionnelle-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives*. Rapport de recherche Article 114 soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. PERF.

Puccioni, J. (2018). Understanding how kindergarten teacher's beliefs shape their transition practices. *School Community Journal*, 28(1), 249-272. En ligne: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184930.pdf>

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(1), 491-511. [DOI:10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)

Shuey, E. A., Kim, N., Cortazar, A., Poblete, X., Rivera, L., Lagos, M. J., & Engel, A. (2019). *Curriculum Alignment and Progression between Early Childhood Education and Care and Primary School : A Brief Review and Case Studies*, (193), 91. <https://doi.org/10.1787/d2821a65-en>

Dernières publications



Baco, C., Gaugue, J., Rinaldi, R., Etienne, A.-M., Germain, S., Van Broeck, N., Merckaert, I., Bocquillon, M., Molitor, E., Derobertmasure, A., & Demeuse, M. (2025). Proposition d'un référentiel de compétences pour la formation des maîtres de stage, des maîtres de pratique et des superviseurs en psychologie et orthopédagogie clinique. *Working papers de l'INAS, WP03/2025*, 1-45.

De Stercke, J., Bastin, E., Derobertmasure, A., & Delbart, L. (2025). Choosing Teaching as a Career in French-Speaking Belgium: Research at the Dawn of a Reform using the Fit-Choice Scale. *International Journal of Quantitative Research in Education*, 6(1), 82-98.

Duvivier, V. (2025). Débriefing en simulation : un modèle structurant et une grille d'analyse des interventions verbales de formateurs. *Working papers de l'INAS, WP05/2025*, 1-29.

Jochmans, B., Bocquillon, M., Baco, C., & Demeuse, M. (2025). Des composantes du dialogue collaboratif aux styles de supervision : proposition d'une grille d'analyse et d'une grille d'interprétation. *Working papers de l'INAS, WP04/2025*, 1-20.

Lejeune, E., & Demeuse, M. (25 June 2025). Tricherie et jugement moral chez les élèves belges francophones du début de l'enseignement secondaire à travers l'utilisation de planches de bande dessinée. *Phronesis*, 14 (Hors Série 1), 31-46.

Lothaire, S., & Desablens, E. (2025). L'engagement des étudiants dans l'enseignement supérieur : le cas du projet LCeR implanté par trois Universités des Hauts-de France. In G. André & B. Fusulier, *Les engagements des jeunes. Injonctions, individuation, inégalité*. Presses Universitaires de Louvain-La-Neuve.

Renard, F., Derobertmasure, A., & Demeuse, M. (2025). Elaboration d'un modèle permettant de décrire les modalités de pilotage au sein d'un système éducatif. *Éducation Comparée*, 27(2), 25-48.

Nouvelles

L'INAS en famille



Le 28 juin dernier, l'INAS a visité la Fondation Folon en famille. Une magnifique journée où petits et grands ont admiré le travail de l'artiste. L'après-midi, chaque membre du service a pu se mettre dans la peau de l'aquarelliste. Pas facile !

Network FIT-Choice 1 & 2 juillet



Vous vous demandez quelles sont les motivations des enseignants à entrer dans ce métier, à y rester (ou à le quitter), et quelles sont les influences contextuelles sur le choix ? Cette question était au centre de la rencontre internationale du réseau FIT-Choice à Oxford début juillet, où Emilie CAROSIN a représenté l'INAS et l'EEF.

La rencontre, qui a réuni des participants de plus de 25 pays, était organisée par le Department of Education de l'Université d'Oxford. Ce réseau, animé par la Professeure invitée Helen Watt (University of Sydney) et le Professeur émérite Paul Richardson (Monash University), rassemble des chercheurs du monde entier engagés dans l'étude des motivations à devenir enseignant.

Emilie a eu l'opportunité de présenter deux recherches menées en Belgique francophone :

Un article complet sur l'événement est disponible ici : <https://www.education.ox.ac.uk/news/international-fit-choice-network-meeting/>

JNOIP 2025



Les 2, 3 et 4 juillet 2025 se sont tenues les Journées Nationales de l'Orientation et de l'Insertion Professionnelle (JNOIP), intitulée IntelligenceS, évolutions des parcours et des pratiques et proposées par l'association la Courroie et l'Espace Avenir - Université de Strasbourg.

Damien Canzittu y a proposé une intervention plénière intitulée « L'orientation scolaire à l'ère de l'incertitude : un cadre à redéfinir ».

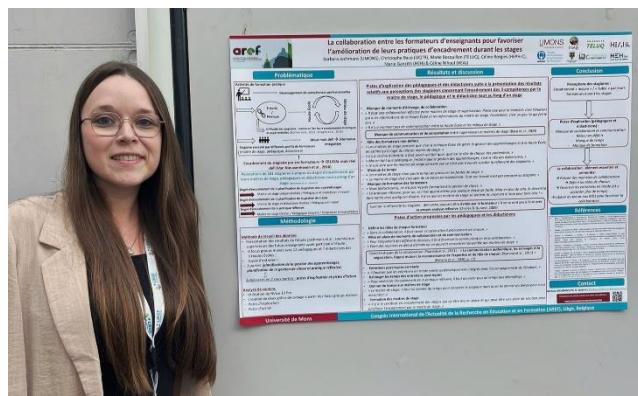


Cette présentation a exploré l'intégration de l'accompagnement à l'orientation dans le cadre scolaire en s'appuyant sur un modèle collectif de l'orientation, la notion de monde VUCA et l'approche éducative de l'orientation. Face à un avenir incertain, elle propose un modèle d'accompagnement favorisant justice sociale, travail décent et durabilité, pour une orientation plus inclusive et adaptée aux défis contemporains.

AREF 2025

De nombreux membres de l'INAS ont participé au Congrès International de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF).

Le lundi 7 juillet 2025, Barbara Jochmans a présenté, un poster intitulé, « La collaboration entre les formateurs d'enseignants pour favoriser l'amélioration de leurs pratiques d'encadrement durant les stages ». Son intervention portait sur l'analyse de focus groups réalisés avec des pédagogues et didacticiens de 3 Hautes Écoles. Durant ces groupes de discussion, les formateurs ont formulé des pistes d'explication et d'action à partir de la présentation des résultats d'une première étude relative aux perceptions de stagiaires à propos du degré d'encadrement par leurs formateurs (maître de stage, pédagogue, didacticien) tout au long d'un stage. (Auteurs : Barbara Jochmans, Christophe Baco, Marie Bocquillon, Céline Borgies, Marie Ganzitti et Céline Nihoul.)



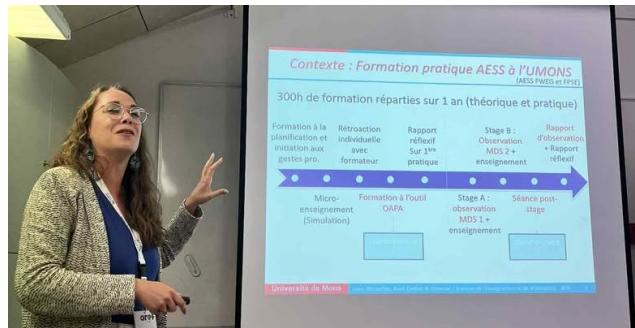
Estelle Desablens a quant à elle présenté une communication intitulée : « Insertion professionnelle et rétention des enseignants de seconde carrière exerçant au sein de l'enseignement secondaire qualifiant belge francophone ». Son intervention portait sur le profil particulier de ces enseignants ayant exercé une autre fonction avant de se réorienter professionnellement vers le secteur de l'enseignement. Elle se centrait plus spécifiquement sur les difficultés rencontrées lors de leurs premières années d'exercice ainsi que sur les facteurs agissant sur leur maintien au sein de la profession. (Auteurs : Estelle Desablens, Marc Demeuse et Sandrine Lothaire.)



Enfin, Jean Castin, dans le cadre du symposium « Les preuves en éducation, quelle place sur le terrain ? » a présenté une communication intitulée « Former à l'analyse relationnelle en contexte scolaire : évaluer l'impact d'un dispositif de formation inspiré sur l'enseignement explicite pour des directions d'établissement scolaire » ? Deux questions ont guidé son intervention : « Dans quelle mesure la participation au dispositif permet-elle une amélioration observable de la capacité des apprenants à analyser une situation relationnelle complexe ? » et « Dans quelle mesure le dispositif de formation mis en œuvre répond-il aux caractéristiques de l'enseignement explicite ? » (Auteures et auteur : Constance Coen, Cécile Bauduin et Jean Castin)



Le mardi 8 juillet 2025, Constance Coen a présenté une communication intitulée « Articulation théorie-pratique : Quels apprentissages de futurs enseignants lors de la formation à l'utilisation d'un outil d'observation des pratiques du maître de stage ? ». Son intervention portait sur la présentation de l'outil OAPA (version 1) et des premiers retours de futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur à la suite de leur stage d'observation. Les résultats mettent en lumière l'importance de ce type d'outil soutenant l'observation et l'analyse des gestes professionnels d'autrui pour améliorer sa propre pratique, mais aussi des pistes pour perfectionner cet outil et le rendre davantage utilisable en contexte de stage. (Auteurs : Constance Coen, Marie Bocquillon, Christophe Baco, Laëtitia Delbart et Marc Demeuse.)



Mardi 8 juillet également, Amelie Marseille a présenté une communication intitulée « Quel leadership pédagogique pour les directions dans le cadre de la réforme de la gouvernance en Belgique francophone ? ». Son intervention s'axait sur les temps forts de l'expérience de directions du fondamental ordinaire de la vague 1 depuis leur formation préparatoire jusqu'à l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs de leurs établissements, avec un focus particulier sur la notion de leadership pédagogique. (Auteures : Amélie Marseille et Sandrine Lothaire.)



ISCHE 46 Lille

Le vendredi 11 juillet 2025, Estelle Desablens et Sandrine Lothaire ont présenté une communication orale intitulée « Socio-historical Evolution Of Teacher Labor Markets In French-speaking Belgium » lors de la 46^e édition de la Conférence internationale permanente d'histoire de l'éducation (International Standing Conference for the History of Education). Fondée sur une approche socio-historique mobilisant des sources primaires et secondaires, leur intervention visait à mettre en évidence les points d'évolution majeurs ayant peu à peu structuré le groupe professionnel enseignant et les modes de régulation des marchés du travail sur lesquels il évolue. Cette communication s'inscrivait dans un

symposium, coordonné par Rita Hofstetter et Jérôme Krop : « Gender, Career Paths And Teaching Careers (19th-20th Centuries). An Example Of The Theoretical Underpinning Of The Sociohistory Of Education ».

Socio-historical Evolution Of Teacher Labor Markets In French-speaking Belgium
Évolution socio-historique des marchés du travail des enseignants en Belgique francophone

46th edition of the International Standing Conference on the History of Education
 Lille, France, July 11, 2025

ISCHE 46

LOTHAIRE Sandrine
 DESABLENS Estelle

Cérémonie des diplômés de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education



La 53^e Cérémonie des diplômés de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education s'est tenue le vendredi 5 septembre.

Au cours de cette événement Astrid Verschooren, stagiaire du service des Sciences de l'Education et de la Formation s'est vu remettre le titre de Majore de promotion. C'est également elle qui a représenté tous les étudiants de cette promo lors du discours étudiants.



Avenir

Conférence – 16 octobre 2025

14h Conférence de Sabrina Tacchini
 "Transformer les pratiques d'accompagnement pour répondre aux enjeux du 21^{ème} siècle"

Le 16 octobre 2025 à 14h

15h30 Table ronde : Comment se préparer et préparer les jeunes aux enjeux de la transition socio-écologique ?

Jean Renard, enseignant d'Histoire-Géographie et chercheur associé à l'INAS UMONS,
 Magali Noël, directrice de centre PMS et formatrice au CAF,
 Mélanie Coquelin, responsable de la Cellule Compétences Recherche Innovation à l'ONISEP,
 Andreea Pletea, programme manager "The environment and human rights academy",
 Christine Renotte & Sébastien Bette, professeurs à la faculté de polytechnique,
 Table ronde animée par Emilie Carosin, enseignante à l'École de Formation des Enseignants.

Sponsors: INAS, CDD UMONS, INGENIEURS : TRANSITION, CAF, TEHRA

Salle Macquet - Site Dolez, Bd Dolez 31, 7000 Mons

Vous êtes enseignant dans le supérieur ou formateurs d'enseignants ? Le 16 Octobre l'Université de Mons vous accueille pour découvrir le livre-outil de Sabrina Tacchini et échanger autour de pratiques et d'outils pédagogiques permettant de préparer les jeunes aux enjeux de la transition socio-écologique.

Un projet porté par l'école de formation des enseignants et l'institut d'administration scolaire et le Conseil de développement durable, avec la collaboration de la Chaire Transition, du CAF, de l'ONISEP et de TEHRA.

L'inscriptions est gratuite mais obligatoire via ce lien : <https://forms.office.com/e/Mm4AzJdPcE?origin=lprLink>

Conférence - 27 septembre 2025

L'Institut d'Administration scolaire de l'UMONS et l'Institut de sociologie de l'ULB, en collaboration

avec : GIRSEF, CGSP-enseignement, CSC-enseignement, SETCA-SEL, CEMÉA, CGé, Éducation populaire – Mouvement Freinet, Ligue des droits de l'Enfant, Aped organisent :

Conférence citoyenne de consensus. La mixité sociale à l'école: pourquoi et comment ?

Et si, au lieu d'obliger les parents à trouver eux-mêmes une école pour leur enfant, on commençait par leur en proposer une ? Sans obligation, mais avec la certitude d'une place garantie dans une école proche de leur domicile et socialement mélangée ? Tel est le projet que défendent les organisations et personnalités membres du collectif « Une place pour chaque élève ». Venez en débattre avec nous, le 27 septembre à Charleroi.

<https://www.uneplace.be/InscriptionConf.html>

Les cafés de l'INAS



Sur notre chaîne YouTube, vous trouverez une série de 5 cafés (54 à 58) qui poursuit les réflexions amorcées lors de la journée d'étude qui marquait les 10 ans du Pacte pour un Enseignement d'excellence.



C@fé 54. Ce café tente d'apporter des éléments de réponse à la question : « La formation des directeurs contribue-t-elle à la mise en place de conditions nécessaires à la mise en œuvre des contrats d'objectifs (gestion de conflits, mobilisation des enseignants, résistances au changement, pilotage par les résultats, etc.) ? » (Christine Joris, Jean Castin et Mickaël Gosset).

C@fé 55. Ce café essaie de répondre à la question : « Les membres des pouvoirs organisateurs : signataires officiels des contrats d'objectifs et/ou réels acteurs dans le cadre de la mise

en œuvre du contrat d'objectifs ? » (Fabienne Renard, Catherine Thiry et Joëlle Bottemanne).

C@fé 56. Ce café est basé sur la question suivante : « Le DCO évaluateur, contrôleur ou accompagnateur ? » (Mickaël Gosset et Nicolas Demande).

C@fé 57. Ce café tente d'apporter des éléments de réponse à la question : « Viser l'efficacité et l'équité au sein des établissements scolaires : faut-il choisir entre la liberté pédagogique et les connaissances issues de la recherche ? » (Charlotte Dejaegher, Dylan Dachet et Fabienne Renard)

C@fé 58. Ce café essaie d'apporter des éléments de réponse à la question : « Quelle complémentarité entre les directeurs et les CSA au service de la mise en œuvre des contrats d'objectifs ? » (Fabienne Renard, Sophie Hoyas et Luc Michiels).

C@fé 59. Emilie Carosin (UMONS) a reçu Calvin Mabaso (UJ) et Jeremy Mitonga-Monga (UJ) pour parler de l'étude conduite avec Boitumelo Makhubele sur l'engagement des enseignants dont voici le résumé.



L'engagement des enseignants constitue une problématique croissante dans le domaine des sciences du comportement organisationnel et de la gestion. Bien que de nombreux facteurs prédictifs de l'engagement organisationnel aient été documentés, l'influence de la justice organisationnelle sur l'engagement des enseignants reste insuffisamment explorée, notamment dans les contextes des pays en développement. Cette recherche vise à analyser l'effet de la justice organisationnelle sur l'engagement des enseignants. Les résultats mettent en évidence une corrélation significative entre les perceptions de la justice organisationnelle et les niveaux d'engagement des enseignants. Plus précisément, la justice procédurale, distributive et

interactionnelle prédit de manière positive et significative les trois formes d'engagement organisationnel: affectif, de continuité et normatif. Conclusion et recommandations: Cette étude souligne que les établissements scolaires promouvant l'équité et la justice organisationnelle sont mieux placés pour favoriser la fidélité et l'attachement psychologique des enseignants. Les résultats encouragent les décideurs et gestionnaires scolaires à intégrer des pratiques équitables pour renforcer l'engagement des enseignants et, par conséquent, améliorer la qualité globale de l'éducation.

C@fé 60. Pierre Varly aborde les évaluations du PASEC auxquelles il a contribué.

Pierre Varly est expert international, spécialiste en évaluation des acquis scolaires et ancien coordonnateur du PASEC de 2005 à 2009. Il préside l'association MeridiE qui édite un blog international sur l'éducation et l'environnement. <https://varlyproject.blog/>. Il est l'auteur de nombreux rapports et études sur l'éducation dans les pays en développement. Il a publié une recherche sur l'utilisation des ordinateurs portables par les enfants dans les pays du Sud et un ouvrage sur les statistiques de la délinquance (Ordonner le désordre, La documentation française, 2002).

Il aborde, dans ce C@fé le travail mené dans le cadre du PASEC (Programme d'Analyse des Acquis Scolaires de la CONFEMEN) et plus généralement la mesure des acquis scolaires en Afrique.



C@fés 61. Marc Demeuse a échangé avec Simon Flandin (Université de Genève) à propos de l'un de ses derniers articles autour du débriefing en simulation à visée formative.

Simon Flandin est Maitre d'Enseignement et de Recherche en Formation des Adultes à l'Université de Genève (Faculté de Psychologie et des Sciences de

l'Éducation). Ses travaux consistent à analyser l'activité de professionnel·les au travail et en formation afin de définir les meilleurs moyens de favoriser des transformations désirables vis-à-vis de leur performance, de leur santé, de leur sécurité et/ou de leur développement. Ils contribuent à un programme de recherche technologique qui vise à élaborer des critères de conception de formation (i) en lien étroit avec les acteurs bénéficiaires des recherches et leurs organisations, (ii) avec une polarisation fréquente sur les situations de vulnérabilité et de crise de différentes natures (contextes d'intervention difficiles, enjeux sanitaires et sécuritaires, etc.).



C@fé 62. Ce c@fé s'intéresse à la formation des maîtres de stage, des maîtres de pratique et des superviseurs en psychologie et orthopédagogie clinique.

Astrid Verschooren (UMONS) a discuté avec Justine Gaugue (UMONS), Romina Rinaldi (UMONS) et Christophe Baco (UQTR), d'une proposition de référentiel de compétences pour la formation des maîtres de stage, des maîtres de pratique et des superviseurs en psychologie et orthopédagogie clinique.



C@fé 63. Sabrina Tacchini et Emilie Carosin (UMONS) discutent des questions d'orientation professionnelles et des enjeux écologique et sociaux.

Ce café permet de comprendre comment les personnes intègrent les enjeux de durabilité dans

leurs parcours professionnels et comment elles transforment les gestes et les pratiques. Ce sont des questions très contemporaines et urgentes et le champ de l'orientation tente de mettre en lumière les processus psychologiques qui favoriseraient ce type de démarches.



C@fé 64. Valérie Duvivier (UMONS) a discuté de l'observation (instrumentée ou non) des interactions enseignant-élèves avec Philippe Dessus.



Numéros précédents

Baco, C., Derobertmasure, A., & Bocquillon, M. (2021). Formation initiale des enseignants : proposition d'un référentiel pour les maîtres de stage. *Enseignement et Apprentissages*, 1, 3-20. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.16141.67046/1>

Baco, C., Derobertmasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2021). Quel est le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone ? *Enseignement et Apprentissages*, 2, 3-30. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18348.80004/2>

Baco, C., Derobertmasure, A., & Bocquillon, M. (2022). Initial teacher training: proposal of a competence reference framework for cooperating teachers / mentor teachers. *Teaching & Learning*, 1, 3-21. DOI: 10.13140/RG.2.2.18658.20169/1

Canzittu, D. (2022). Un cadre théorique pour penser l'orientation tout au long de la vie dans un monde VUCA. *Enseignement et Apprentissages*, 3, 3-17. DOI: 10.1080/03069885.2020.1825619

Simon, L., Bricteux, S., & Carosin, E. (2022). Enjeux du PECA en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Enseignement et Apprentissages*, 4, 3-9.

Rollin, B. (2022). Objectifs, forces et faiblesses des open-badges dans l'enseignement supérieur. *Enseignement et apprentissages*, 5, 3-15.

De Stercke, J. (2022). Vers un tronc commun pour la formation continue des pompiers du Hainaut ?. *Enseignement et Apprentissages*, 6, 3-18.

Gauthier, C. (2023). Dix leçons sur la pédagogie ou le chemin d'une quête professionnelle. *Enseignement et Apprentissages*, 7, 3-20.

Duvivier, V., & Demeuse, M. (2023). Formation des enseignants et simulation. Les élèves ne sont pas des cobayes. *Enseignement et apprentissages*, 8, 3-21.

Carosin, E., & Canzittu, D. (2023). S'orienter collectivement face aux défis contemporains ? Un modèle collectif de l'orientation fondé sur la justice sociale, le travail décent et le développement durable.. *Enseignement et Apprentissages*, 8, 3-15.

Lothaire, S., Fayt, M-E., & Desablens, E. (2024). Les formations initiales à l'enseignement et leur réforme : qu'en pensent les enseignants du fondamental et du secondaire professant en Fédération Wallonie-Bruxelles ? *Enseignement et Apprentissages*, 10, 3-21

Baco, C., Borgies, C., Portelance, L., Ganzitti, M. & Jochmans, B. (2024). La collaboration au sein de la triade, une nécessité. *Enseignement et Apprentissages*, 11, 4-25

Curado, S., & Canzittu, D. (2025). Ateliers éducatifs d'orientation : explorer la connaissance de soi par l'écriture introspective et l'approche émotionnelle avec le « carnet créacoeur ». *Enseignement et Apprentissages*, 12, 3-18.

Duvivier, V. (2025). Le suivi oculaire comme outil d'analyse des gestes professionnels : application au projet ARC Sim'Pro. *Enseignement et Apprentissages*, 13, 3-19

Sites thématiques



Le site www.approcheorientante.be est destiné aux acteurs de l'orientation : les enseignants et leurs élèves, le personnel des centres PMS, les parents et les chercheurs. Il contient une banque d'outils orientants gratuits et téléchargeables. Vous y trouverez également des repères théoriques, des ressources pour la formation ainsi que l'actualité de la recherche en orientation conduite par l'Institut d'Administration Scolaire.



Le site www.enseignementexplicite.be est destiné aux enseignants, aux formateurs d'enseignants, aux chercheurs et à toutes les personnes intéressées par les pratiques de gestion des apprentissages et de gestion de classe efficaces. Il contient des outils gratuits et téléchargeables, des publications et des vidéos sur l'enseignement explicite, une approche pédagogique dont l'efficacité sur l'apprentissage des élèves a été démontrée via des recherches menées en salles de classe.



Le blog <https://ecole-cinema.blogspot.com/> a pour ambition de poursuivre la réflexion sur le thème « L'école à travers le cinéma » entamée avec l'ouvrage « *L'école à travers le cinéma. Ce que les films nous disent sur le système éducatif* » coordonné par A. Derobertmasure, M. Demeuse et M. Bocquillon et paru chez Mardaga en 2020, à travers d'autres publications, des listes de films sur l'école ou la formation, des mémoires, des colloques...



www.accompagnementprofessionnel.be. Ce site Internet dédié à l'accompagnement des enseignants et des autres professionnels. Sur ce site, vous trouverez des ressources, des vidéos et des recherches pour les maîtres de stage, les mentors, les coachs, les superviseurs...

www.accompagnementprofessionnel.be est réalisé en partenariat avec la HEH.be - Haute École en Hainaut, la Haute Ecole Provinciale de Hainaut-Condorcet et la Haute École Albert Jacquard

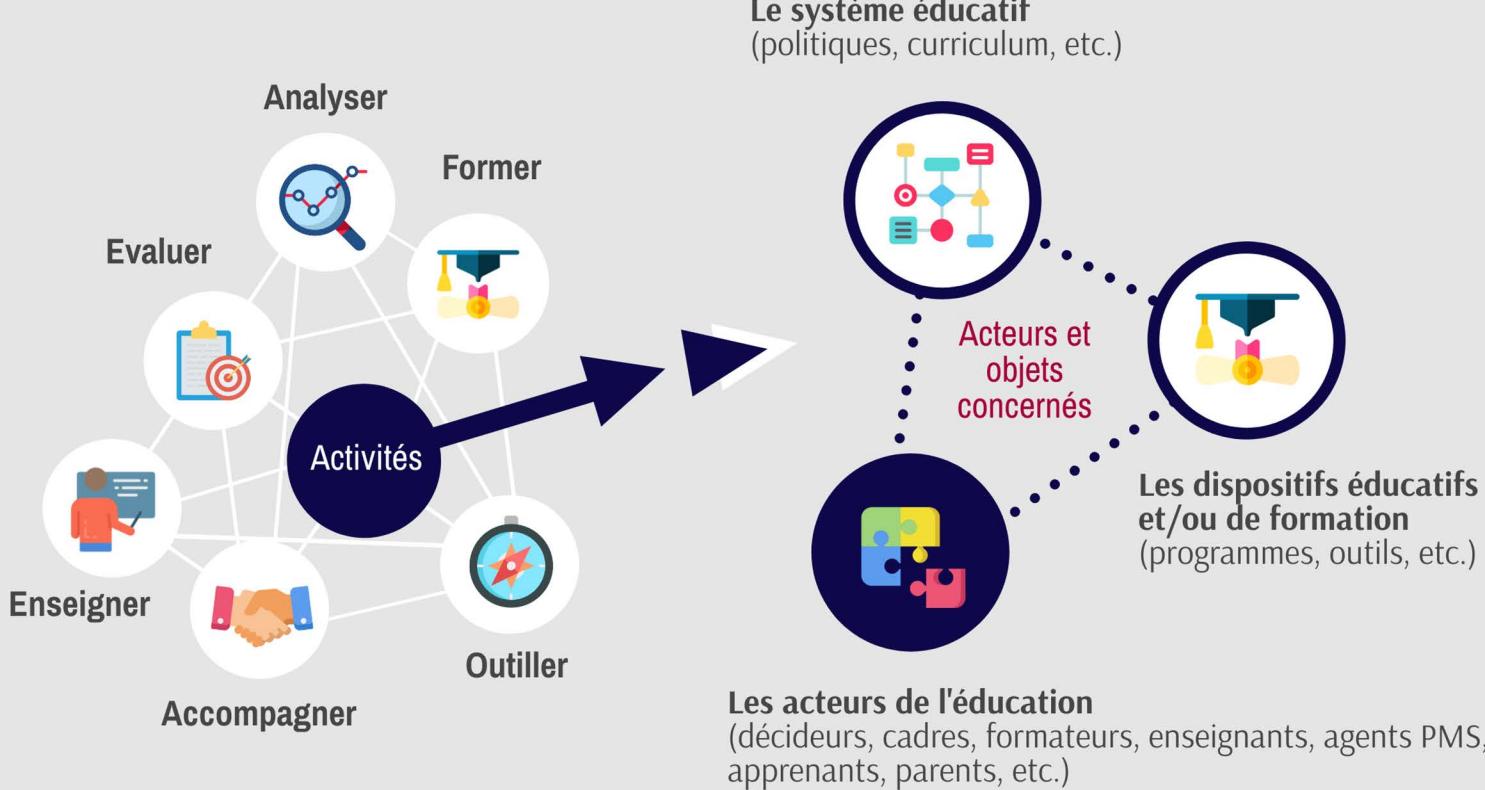


<https://www.facebook.com/profile.php?id=100087438630214>



@AccPRO_INAS

L'INAS en bref ...



Institut d'Administration Scolaire
 Place du Parc, 20
 B - 7000 MONS
www.umons.ac.be/inas

Suivez INAS_UMONS sur

