



Groupe de discussion
« Transition école maternelle – école primaire »

Rapport de synthèse : partie 1

**Rapport de synthèse de la première séance du groupe de discussion mené
auprès d'enseignantes de l'enseignement maternel et primaire**

En présentiel à Mons : 13 mars 2020

Sylvie Van Lint – Muguerza (ULB)
Vanessa Angrilli et Géraldine Lambert (ISPG)



Table des matières

Avant-propos	3
1. Le dispositif méthodologique mis en œuvre	4
1.1. Principes généraux du « groupe de discussion »	4
1.2. Objectif du groupe de discussion mené auprès d'enseignantes	4
1.3. Thèmes abordés et guide d'entretien	5
1.3.1. Thèmes abordés	5
1.3.2. Guide d'entretien	5
1.4. Déroulement des séances	5
1.5. Traitement des données	6
1.6. Composition des groupes	6
2. L'analyse (synthèse) des discours	7
2.1. Fondement de la thématique selon les participantes	7
2.2. Pratiques mises en œuvre	10
2.3. Freins relevés	13
2.4. Conditions pour une situation optimale	15
Synthèse	16
Bibliographie	21
Annexes	23

Avant-propos

L'objet de ce rapport est de présenter une synthèse des propos recueillis auprès d'un groupe d'enseignantes de différents réseaux de la région de Mons dans le cadre d'un « groupe de discussion » portant sur la transition entre l'école maternelle et l'école primaire.

Initialement, quatre rencontres en présentiel (deux rencontres x deux groupes de discussion différents) avaient été prévues. Cependant, en raison de la crise sanitaire, seule la première rencontre du premier groupe de discussion a pu être menée. Une réorientation méthodologique, validée par l'Administration au début du mois de mai selon une procédure simplifiée, fut par conséquent nécessaire. Les travaux se sont donc poursuivis sous une autre forme - des focus-groups en visioconférence - et ont porté sur la thématique de la transition maternel – primaire en période de confinement et déconfinement. Suite à une demande de l'Administration, une question transversale sur l'utilisation des outils informatiques en situation de crise sanitaire a été travaillée.

Le présent rapport présente la synthèse des résultats portant sur la thématique initiale de la transition maternel – primaire tandis que la question de la transition à la lumière du (dé)confinement fait l'objet d'un rapport distinct¹.

Dans la première section, nous précisons le dispositif méthodologique mis en œuvre : les principes généraux de la méthode par « groupe de discussion », les objectifs spécifiques poursuivis par le groupe de discussion, le guide d'entretien, le déroulement du dispositif, la méthode de traitement des données recueillies, la description du public rencontré.

Dans la deuxième section, nous présentons une synthèse des discours tenus par les participantes autour du thème de la transition maternel – primaire en rendant compte des pratiques et dispositifs jugés pertinents pour accompagner l'élève dans la transition, des conditions indispensables pour la mise en œuvre de ces initiatives ainsi que des avis et témoignages recueillis suite aux informations liées à l'opérationnalisation du Pacte (Code de l'enseignement) permettant de nourrir la réflexion sur cette thématique.

Pour terminer ce rapport, une synthèse présente les principales informations recueillies et les met en perspective par rapport à des résultats d'autres recherches internationales à propos de la thématique de la transition entre l'école maternelle et l'école primaire.

¹ Van Lint-Muguerza, S., Angrilli, V., & Lambert, G. (2020b). *Groupe de discussion, Transition école maternelle - école primaire : Confinement*, Rapport de synthèse d'entretiens menés auprès d'enseignantes de l'enseignement primaire et maternel : Partie 2.

1. Le dispositif méthodologique mis en œuvre

1.1. Principes généraux du « groupe de discussion »

La méthode par « groupe de discussion » permet de récolter des données auprès de plusieurs acteurs simultanément, ayant le même statut, en garantissant la symétrie des relations (Doise & Mugny, 1997).

Concrètement, la technique consiste à recruter, en fonction de l'objet de l'étude, un nombre représentatif d'intervenants, composé d'une quinzaine de personnes volontaires, et à susciter une discussion ouverte répondant à une logique de créativité. Cette discussion se structure autour d'un guide d'entretien (voir ci-après) définissant les différents thèmes de l'étude. Une analyse de la discussion, sous forme de synthèse, permet de relever les idées principales des participantes. Cette méthode de travail se base en outre sur le principe de confidentialité, les participantes ont donc la garantie de l'anonymat.

1.2. Objectif du groupe de discussion mené auprès d'enseignantes

Cette méthode par « groupe de discussion » a été appliquée auprès d'un groupe d'enseignantes (maternel et première primaire) avec comme objectif de nourrir les réflexions en cours à propos de la transition maternel – primaire.

Plus précisément, les objectifs sont de :

- **Clarifier les orientations du Pacte pour l'ensemble des acteurs afin de les sensibiliser** - faire le point sur les concepts abordés, en particulier pour la transition primaire - maternel, en s'appuyant sur les définitions reprises dans l'Avis n°3 du Pacte (mars 2017) ;
- **Contribuer à l'élaboration des mesures et initiatives** de mise en œuvre à partir de l'analyse d'acteurs de terrain reflétant la variété des réalités scolaires ; impliquer les acteurs de terrain dans l'élaboration des initiatives à l'agenda et définir certaines orientations ;
- **Susciter l'essaimage et l'usage effectif de pratiques pertinentes** en lien avec les initiatives du Pacte, et de ce fait en favoriser l'appropriation effective par les acteurs
- **Recueillir les « bonnes pratiques »**, les mesures, les initiatives, ou les dispositifs jugés pertinents pour la transition maternel - primaire ; favoriser les échanges entre acteurs autour de pratiques pertinentes en vue de les propager ;
- **Repérer les conditions**, les implications et les scénarios d'opérationnalisation de ces différentes initiatives : *selon les acteurs, quelles conditions doivent-elles être réunies pour que ces « bonnes initiatives » fonctionnent ?*

1.3. Thèmes abordés et guide d'entretien

1.3.1. Thèmes abordés

Lors des séances avec le groupe de discussion relatif à la transition école maternelle – école primaire, plusieurs thèmes ont été abordés :

- Le passage en tant que processus
- Les continuités et les discontinuités entre les deux niveaux de scolarité
- La lutte contre les inégalités scolaires
- La mise en œuvre du cycle 5 – 8
- L'incitation à la fréquentation régulière de l'école
- La prise en compte du bien-être de l'enfant
- L'attitude de l'enfant envers l'école
- L'adoption du référentiel des compétences initiales
- Le dispositif particulier d'amélioration de la langue d'enseignement
- L'implication des parents

Pendant le (dé)confinement, le guide d'entretien a été modifié et a abordé de nouveaux thèmes :

- Les inquiétudes des enseignantes par rapport à leurs élèves (l'aspect psychologique, l'aspect relationnel/social, le rapport/l'implication vis-à-vis de l'école) ;
- Les contacts établis entre l'école et la famille pendant le confinement et en vue du déconfinement (dépendant de la période) : fréquence et modalités.
- Tentative d'anticipation en vue d'une meilleure organisation : « Et si « ça » devait se reproduire... ? » et « Quid de la rentrée de septembre 2020 ? »
- Partage des sentiments et du vécu personnels en tant qu'enseignante : « Et vous dans tout ça ? »

Dans ce rapport, se trouve la synthèse des données recueillies lors de la première rencontre avant le confinement. Pour rappel, toutes les données étant en lien avec la transition colorée par le confinement se retrouvent dans le rapport de synthèse : partie 2².

1.3.2. Guide d'entretien

Les discussions ont été structurées à l'aide d'un guide comprenant des questions principales et des questions de relance. Ce canevas figure en annexe 1.

1.4. Déroulement des séances

La première séance s'est déroulée en présentiel durant une matinée. Les mesures d'isolement avaient été annoncées le jour même, certaines participantes ne sont pas venues et le climat était déjà

² Van Lint-Muguerza, S., Angrilli, V., & Lambert, G. (2020b). *Groupe de discussion, Transition école maternelle - école primaire : Confinement*, Rapport de synthèse d'entretiens menés auprès d'enseignantes de l'enseignement primaire et maternel : Partie 2.

stressant. Les chercheurs ont commencé par se présenter et présenter le dispositif méthodologique du groupe de discussion : ses objectifs, les thèmes discutés, les principes et règles méthodologiques (garantie d’anonymat, enregistrement des séances...). Les participantes ont ensuite eu l’occasion de se présenter à leur tour (fonction occupée, lieu et contexte de travail) lors d’un bref tour de table. Ensuite, les chercheurs ont brièvement présenté les éléments de contexte concernant la transition école maternelle et école primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, une définition des principaux concepts mobilisés. Pour ce faire, nous avons tout d’abord présenté les grandes lignes du Pacte d’Excellence afin de situer l’attention sur la transition dans la logique globale du Pacte d’Excellence.

Après cette phase d’information, les participantes ont été invitées à réagir aux propositions contenues dans l’Avis n°3.

Après les premières interventions et les échanges entre les participantes du groupe de discussion – au cours desquels ceux-ci sont revenus sur leurs contextes propres, leurs rituels, leurs observations et expériences respectives –, les participantes ont également insisté sur l’importance d’une collaboration entre les enseignants des deux niveaux de scolarité ainsi qu’une communication positive avec les parents. A la fin de la séance, vu le contexte (le confinement avait été annoncé la veille), nous avons promis aux enseignantes de reprendre contact avec elles.

1.5. Traitement des données

Le contenu des discussions a été regroupé et analysé selon cinq axes : les représentations des participantes concernant le thème, les bonnes pratiques mises en place au quotidien, les freins rencontrés et les leviers permettant de les dépasser, les conditions garantissant un bon fonctionnement des dispositifs identifiés et les propositions suggérées pour une situation optimale.

L’analyse, présentée sous forme de synthèse, met principalement l’accent sur les aspects communs et les éléments les plus récurrents des discours, sans pour autant négliger les éventuels points de divergence les plus importants. Elle est attentive à rester fidèle aux propos tenus par les participantes dans leur globalité.

1.6. Composition des groupes

Ce tableau montre la répartition des groupes avant et pendant le (dé)confinement. Au total, 25 enseignantes ont participé à une ou plusieurs discussion.s de groupe. Concernant la transition maternel – primaire de manière générale (en-dehors de la question de la transition en période de (dé)confinement), 12 enseignantes ont pris part au groupe de discussion.

Dates et lieux	Situation géographique des écoles	Enseignantes de maternelle	Enseignantes de primaire	Total
Présentiel à Mons Le 13 mars	Région de Mons	6	6	12
Confinement	Echantillon élargi : Mons + nouveaux participants			
A distance le 19 mai	Région de Mons + Bruxelles (3 écoles différentes)	2 (avec un supplément d'informations écrit)	1 (avec un supplément d'informations écrit)	3
A distance le 25 mai	Région de Bruxelles (3 écoles différentes)	2 +1 (par écrit)	1	3 +1
A distance le 4 juin	Ville de Bruxelles (une même école)	7	/	7
		18	7	

2. L'analyse (synthèse) des discours

2.1. Fondement de la thématique selon les participantes

Dans cette rubrique, nous ne traiterons que de la transition « classique » à savoir la transition maternel – primaire.

Les différents éléments mis en évidence à propos de cette transition à travers les discussions sont :

- **La pression/les peurs des parents à partir du début des primaires**

Dès l'entrée à l'école primaire, la pression des parents se fait sentir.

Exemple : Dans une école à indice ISE faible, un élève souffrant d'autisme est en intégration en maternelle sans aucun souci mais, dès le passage en primaire, sa présence semble être un obstacle à l'apprentissage et la moitié des élèves sont partis. Les enseignantes affirment que les parents ont peur « car en 1P, il faut apprendre, il faut travailler ». Pourtant, à l'école maternelle, les apprentissages aussi sont importants et même si des difficultés sont évoquées avec les parents, celles-ci ne semblent pas prises au sérieux.

- **La mise en évidence de changements de « mentalités » entre les deux niveaux**

La plupart des enseignantes de maternelle mettent en avant ce qu'elles ressentent comme de l'ordre d'une « spécificité » de leur niveau de scolarisation : la **bienveillance envers l'enfant** :

- Les institutrices maternelles affirment la volonté de suivre **le rythme de l'enfant** : « l'enfant apprend à son rythme », « on veille à ce qu'il se développe à son rythme », « quand l'enfant

est fatigué, il a le droit de se reposer ». En primaire, plusieurs institutrices affirment qu'il y a un trimestre d'adaptation.

- Les institutrices maternelles encouragent **la spontanéité** et remarquent : « Au moment des rangs, les enfants de primaire disent bonjour aux enseignantes de maternelle, mais très vite ils sont repris et rappelé à l'ordre ». Ils sont coupés dans leur élan : « tu avances, on ne traîne pas dans le couloir ». Très vite, les enfants ont automatisé ces consignes. Des institutrices primaires avouent avoir du mal à expliquer cela : « on a appris qu'en primaire, on apprend à lire et écrire, et donc quand on ne fait pas ça, les élèves disent « on n'a rien fait ». Même quand on fait un jeu ou une poésie, il faut qu'ils sachent pourquoi, travailler la mémoire... On va à l'école pour apprendre. »
- **L'autonomie** est stimulée : « en troisième maternelle, les enfants font eux-mêmes leurs ateliers autonomes, ils manipulent mais des profs de primaire leur disent : « oh non tu ne peux pas ouvrir mon armoire. Il faut encourager ce qu'ils savent faire. » ou encore « Ils arrivent avec des habitudes d'autonomie et parfois on « les brise ». Certaines institutrices de maternelle affirment que les élèves ont moins d'autonomie en primaire. Certaines institutrices primaires répondent qu'il y a des consignes très précises pour chaque activité parce que les enfants demandent tout le temps si ce qu'ils font est bien ou pas, qu'ils ont besoin d'être rassurés tout le temps.
- **Le terme « enfant »** est préféré à celui d'« élève » même si elles soulignent que « l'enfant apprend ce qu'est l'école ». Mais dès l'entrée à l'école primaire, « on estime que l'enfant sait ce qu'est l'école, on ne le lui dit plus, il est là pour apprendre et (produire) des résultats ».
- **Des changements au niveau de l'organisation spatiale de la classe et des mouvements de l'élève :**

Selon une enseignante de maternelle : « A l'école maternelle, on favorise l'autonomie, on fait des ateliers. En primaire, tout est plus structuré, il n'y a pas d'atelier, on ne peut plus manipuler, on ne peut plus se déplacer. L'enfant bouge moins de sa chaise. La disposition des classes n'est pas adaptée. L'organisation spatiale c'est la base. Elle est à réorganiser. » Certaines institutrices primaires affirment avoir « testé et re-testé » différentes dispositions, ponctuellement, avec certains enfants, mais « la pression du programme revient, pression qui freine la spontanéité ». Si c'est la même chose entre la maternelle et le primaire : l'enfant s'y retrouve car il a les mêmes points de repères. Mais la pression du programme revient, pression qui freine la spontanéité.

- **La pratique des ateliers**

Les institutrices primaires affirment qu'elles n'ont pas été formées à cette pratique pédagogique et le regrettent : « on n'a pas appris. La formation en primaire est à repenser. Aujourd'hui, on a l'impression qu'on forme plus aux ateliers à l'école normale, car les stagiaires font beaucoup d'ateliers. Pourquoi ne pas ajouter cela avec la RFIE ? ».

- **La pratique de la différenciation**

En maternelle, plusieurs institutrices affirment différencier et pratiquer différents types de regroupements : « Groupes collectif, restreint et individuel. On passe de l'un à l'autre tout au long de la journée (groupe de projet, tâche). Les groupes n'ont pas la même fonction, les mêmes buts. » Si certaines ont appris cela en formation initiale, d'autres affirment « on a réfléchi autour des ateliers (différentes fonctions, buts) en formation continue. En classe, l'espace est organisé pour permettre les différents types de regroupements : « différents endroits sont dévolus en fonction du type de regroupement », « Il y a différents espaces dans la classe, en fonction des regroupements ». Soulignons le fait qu'en primaire, la « classe flexible » émerge et répond peut-être en partie au besoin de réorganisation spatiale de la classe pour des pratiques pédagogiques différenciées.

- **L'apparition de la notation chiffrée**

Un grand changement mis en évidence est la notation. En effet, le passage de maternelle en primaire engage la notation chiffrée (pas toujours mais le plus souvent) : « A l'école maternelle, le travail, on en est fier. A l'école primaire, les enfants ne comprennent plus : ils sont là pour avoir des bons points : cela va aller, tout le monde est content. Mais si on n'a pas de bons points : ce n'est pas un bon élève » ; « Le travail prend une autre valeur... Le fait de travailler pour des points : cela fausse la donne. » Certains parlent d'une « perte de l'innocence ». Les institutrices primaires affirment aussi valoriser le travail des enfants.

- **La pratique d'évaluation en fin de maternelle**

Un entretien est organisé entre les enseignantes de maternelle et de primaire pour la répartition des élèves entre les différentes classes, s'informer et ainsi mettre en place une transition entre les deux niveaux de scolarité. « On passe la liste des enfants en revue : les enfants qui ont des degrés d'autonomie différents, ses émotions, les plus réservés, ... ».

Des tests sont demandés au CPMS pour « les enfants qui nous questionnent au niveau des apprentissages ou dont le comportement pose question par rapport aux attentes de l'école », pour ceux où se pose la question : « comment faire pour le préparer à aller en primaire ? », « Quand je me dis : 'il va avoir du mal' ».

- **Les difficultés de la rentrée de septembre**

Une institutrice de première primaire (non novice) nous partage le fait d'être perdue en septembre : « j'ai quitté en juin des enfants qui savent lire, compter et puis j'ai des tous nouveaux. Au début il faut être plus précis. Il faut un temps d'adaptation. On voit les enfants évoluer d'une manière incroyable. Ils changent beaucoup ». Et aussi, « ils débordent d'énergie : en septembre on essaye de mettre en place les bonnes bases et un cadre. Il est difficile de tous les écouter et de mettre en place des choses. On donne beaucoup de repères en début d'année ».

2.2. Pratiques mises en œuvre

Les enseignantes ont partagé différentes pratiques mises en œuvre dans leurs établissements en lien avec la transition maternel – primaire d’une part et en lien avec les pratiques autour de l’écrit d’autre part.

PRATIQUES AUTOUR DE LA TRANSITION

- **Dialogue et relation**

La nécessité de la sensibilisation à l’importance de la présence assidue dès la troisième maternelle est soulignée. Une intervenante de maternelle explique aux parents ce qu’elle fait avec les enfants mais elle affirme : « Il faut les convoquer pour en parler, même aux réunions de parents, peu viennent ». Plusieurs expriment leur dépit : « Parfois des enfants changent entre la maternelle et le primaire car dans l’école primaire « on apprend super bien » ».

- **Différentes pratiques pour préparer / vivre la transition**

Toutes les enseignantes (maternelles et primaires) que nous avons rencontrées décrivent des activités liées à la préparation de la transition :

- **Échanges** : « On en parle avec les enfants, on leur demande ce qu’ils pensent du primaire, les questions qu’ils se posent. »
- **Travail sur les émotions** : arriver à en prendre conscience, les nommer pour soi et ensuite, les exprimer afin de pouvoir analyser son propre comportement – Travail avec différents outils « les accords Toltèques » ; jeu de la ligue des familles.
- **Rencontre** : Quand la prof de 1P a le temps, elle vient faire coucou. »
- **Visite de la classe de première primaire** : « On va chez les grands pour voir avec quelle madame on va être. Elle décrit la classe. »
- **Une journée d’immersion en première primaire** : Dans une école, on organise une journée d’immersion. Les enseignantes de maternelle soulignent : « Certains enfants reviennent perdus, d’autres sont confiants. C’est une question de maturité ».
- **Organisation d’une réunion avec les parents** : En fin d’année, on organise une réunion avec les parents et les enfants pour découvrir la classe de 1P. On leur montre comment c’est, etc. ». Cette pratique semble se faire dans plusieurs écoles.
- **Une journée d’échange** : en fin d’année, on organise un échange de classe entre 3M et 1P pour que les 3M puissent découvrir leur futur prof.
- **Une journée de « passage »** : jeu organisé dans un lieu différent de l’école (au Beffroi) où les enfants de maternelle partent à la rencontre des enseignants du primaire (une forme de rite de passage bienveillant).
- **Lettre aux premières primaires** : Une institutrice maternelle propose aux élèves de rédiger ensemble une lettre dans laquelle ils posent toutes leurs questions (peur, craintes, doutes, ...) aux classes de premières primaires et les élèves de P1 rédigent ensemble leurs réponses. Cette activité est bien accueillie : les élèves de M3 ont reçu

« une belle réponse, cela leur enlève du stress. Les instits primaires ont dit que les enfants, en répondant aux questions, se sont rendus compte de leurs apprentissages. »

- **Concertation** entre l'enseignante de maternelle et sa collègue de primaire afin de préciser tout « ce qui a été fait »³.
- **Parrainage P5 – P1** : mettre en place un accueil de chaque élève de première primaire, organiser des activités entre eux.

- **Différentes pratiques pour gérer la transition TOUT AU LONG de l'année scolaire :**

- **Proximité spatiale des classes de troisième maternelle, première et deuxième primaire** : les infrastructures ont un rôle important et permettent des contacts réguliers et faciles entre adultes, entre enfants ainsi qu'entre élèves et enseignants mais aussi une adaptation progressive facilitée par la relation établie.
- **Projets de cycle et collaborations tout au long de l'année** : selon les thématiques et les projets choisis, différentes collaborations entre les classes de niveaux différents se mettent en place, parfois à deux niveaux, parfois à trois niveaux : projet sécurité routière, les cinq sens, activités scientifiques sur le thème du vent, de l'air. Des activités de la vie scolaire sont également vécues ensemble comme la préparation des anniversaires.
- **Vers la continuité enseignement maternel – primaire** :
 - Tout au long de l'année, des activités sont vécues en commun, **les classes s'invitent** les unes les autres. Les temps de concertation sont souvent vécus ensemble : les idées et les informations circulent. Il y a des moments où les enfants des différentes classes sont mélangés. Exemple : cette année, les M3 sont invités à venir écouter les contes lus par les P1 qui vont ainsi leur montrer ce qu'ils ont appris.
 - **Passation du matériel** construit en cours d'année : les affiches, les boîtes à outils, les boîtes à mots « montent » avec les enfants en première primaire. Dans une école, tout ce matériel est placé dans une valise qui accompagne la classe de troisième maternelle en première primaire : le bagage symbolise le départ mais avec la sécurité.
 - **Utilisation cohérente de codes** (jusqu'en troisième primaire parfois) : les rituels sont semblables, les chants, les comptines, les recettes, les codes couleurs utilisés.

³ Remarque : il ne s'agit pas, dans le discours, de « passer en revue » les enfants et/ou leurs compétences mais bien de revenir sur les apprentissages qui ont été abordés.

PRATIQUES AUTOUR DE L'ÉCRIT

Plusieurs enseignantes maternelles affirment poursuivre trois axes :

- **L'acte psychomoteur**, le mouvement physique : faire du graphisme, plier le bras, le poignet, la motricité fine, la prise de l'objet scripteur, etc. dès l'entrée en maternelle en utilisant des objets (exemples : la pince à linge, la cuillère) et du matériel (exemple : la plasticine)
- **La communication** : découvrir des écrits et en produire en fonction des besoins et des projets. Exemple : des affiches, des lettres (par la dictée à l'adulte). **La phrase du jour** est composée au départ des mots connus (la boîte à mots) et rédigée en fonction du vécu du jour.
- **La « lecture »** (qu'elles ont nommée « globale » et « segmentée » à travers les « alphas » (personnages et sons).

Les albums jeunesse : une institutrice de M3 va en bibliothèque avec sa classe et chaque enfant loue un livre qui raconte une histoire. L'enfant se prépare à la raconter à toute la classe, à expliquer ce qu'il a compris, comment il a interprété l'histoire. Il s'agit également de faire attention à l'intonation car il faut que toute la classe entende correctement.

Plusieurs institutrices de première primaire s'expriment :

- **La lecture et l'écriture restent fonctionnelles, en fonction de la vie de la classe** : faire une lettre aux copains ; lire/écrire des phrases comiques pour voir s'ils comprennent (« la sorcière découpe les cheveux de Papa »)
- Le dispositif « **La phrase du jour** » est maintenu en première primaire mais il est enrichi de mots nouveaux, le sens y est plus subtil.
- **La dictée à l'adulte + écrire des phrases « comiques »** en imposant un ou deux mots

Plusieurs enseignantes soulignent que **LE SAVOIR ÉCRIRE EST LE PRINCIPAL PROBLÈME AU NIVEAU DE LA TRANSITION.**

En maternelle, l'entrée dans l'écrit se fait essentiellement par le dessin, les schémas : on demande à l'élève de dessiner ce qu'il a retenu d'un récit, on explique une activité par un schéma, on structure un apprentissage via le dessin, on fait un référentiel imagé, ...

Une discussion est entamée autour de **l'expérience pilote AP** (accompagnement personnalisé) – **fondamental en différenciation à propos de la lecture** : certaines institutrices ont testé l'outil « Narramus » : dispositif basé sur l'exploitation d'albums jeunesse (savoir écouter et parler) où l'enfant est ensuite invité à présenter /raconter/mettre en scène l'histoire devant la classe et à la maison. Ce dispositif peut être proposé dès l'école maternelle et proposer ainsi une continuité en primaire.

2.3. Freins relevés

Plusieurs freins sont relevés par les différentes participantes aux discussions de groupe :

- **L'accueil des enfants venant d'une autre école maternelle et/ou les écoles maternelles autonomes** : « Cet accueil est difficile à anticiper et à organiser... peut-être devrait-on aller vers l'obligation de faire le cycle 5 – 8 au sein d'un même établissement. »
Une difficulté du même type se fait sentir du côté des écoles maternelles autonomes qui ne peuvent pas multiplier les activités de transition avec plusieurs écoles, classes et enseignants de première primaire de différentes écoles du quartier. Une enseignante témoigne : « Pour certains enfants, l'école primaire est un mystère avec plein de fantômes, le fait de visiter l'école, cela dédramatise, permet d'avoir une image géographique. »
- **La pression / les peurs des parents** : Dès l'entrée en première primaire, la pression des parents se fait sentir en lien avec le défi de l'apprentissage.
- **Les peurs des parents liées à l'inclusion / l'intégration** : les parents ont peur et menacent la direction. Une école fait part d'une expérience à propos de l'accueil d'un enfant trisomique intégré en maternelle depuis la M1. Grâce à beaucoup de communication et de dialogue, la situation a pu évoluer favorablement et tous les enfants étaient présents à la rentrée en primaire. L'école a décidé d'être transparente et honnête également vis-à-vis des familles des nouveaux inscrits et tout s'est bien passé (voir également exemple au niveau des « peurs » p.7).
Les enseignantes soupçonnent/détectent souvent des problèmes dès l'école maternelle, elles en parlent aux parents mais elles disent : « **on ne nous prend pas au sérieux !** ». Lorsque les institutrices primaires retournent vers les parents avec les mêmes observations, les parents semblent « tomber des nues ».
- **L'absentéisme des enfants en M2 et M3** : les institutrices soulignent le travail difficile de sensibilisation des parents à l'importance d'une présence régulière à l'école maternelle. Peu de parents viennent lors des réunions. Il s'agit de nouer une relation et d'expliquer ce qui est fait en classe. Parfois, des enfants sont peu présents à l'école maternelle et dès l'entrée en primaire, du jour au lendemain, ils deviennent assidus car « à l'école primaire, on apprend super bien ».
- **Le fait de travailler pour des points : cela fausse la donne** : les enseignantes de l'école primaire estiment qu'il y a une forte pression, extérieure à l'école, à propos des notes. Elles soulignent que des écoles ont décidé de mettre des appréciations à la place des points mais que, sur la pression des parents, elles ont été obligées de revenir aux points. Selon elles, l'esprit de compétition est fort présent au sein des familles : « Mon papa m'a dit que j'étais 2^e ».

- **Parfois certaines réticences au travail de collaboration /concertation entre les deux niveaux :** une institutrice primaire affirme que certains enseignants de primaire sont parfois « butés » ; impression que la demande vient toujours du côté de l'école maternelle.
- **La donne change :** des institutrices de l'école maternelle affirment qu'à l'école primaire « on estime que l'enfant sait ce qu'est l'école, on ne le lui dit plus, il est là pour apprendre et faire des résultats. » Le travail prend une autre valeur... La notion de plaisir (la naïveté) semble se dissiper.
- **Du travail collaboratif entre enseignants aux conceptions du cycle 5 – 8 :**
 - **La collaboration volontaire ou en tant qu'obligation légale :** les enseignantes affirment : « Si les profs travaillent ensemble, les enfants le sentent directement. Mais certains profs freinent par rapport à ça. Ce n'est pas toujours évident car il faut s'entendre avec nos collègues, on ne travaille pas de la même façon. Cela dépend de l'optique dans laquelle on se place « le travail de cycle, c'est 'en plus' de mon travail », non il faut changer notre manière de travailler et penser ». Le métier d'enseignant a longtemps été un travail très individuel où chacun jouissait de sa « liberté pédagogique » derrière la porte fermée de sa classe. Il faut du temps (et un accompagnement) pour, petit à petit, apprendre et goûter aux bénéfices de la collaboration.
 - **Du travail en cycle : les enseignantes soulignent que** « Cela ne veut pas dire qu'on mélange les enfants (pas sûr que tous les enfants retirent toujours un bénéfice à cela). Le but des activités est que les enfants s'habituent aux profs ». Par cette remarque, les enseignantes ont voulu insister sur l'importance de la collaboration entre adultes pour la cohérence du travail et la définition d'objectifs d'une part et puis, d'autre part pour le climat relationnel et le fait que les élèves côtoient régulièrement les différents enseignants qu'ils rencontreront au cours du cycle 5 – 8.
- **Autour de la structuration de l'espace :** « Si je pouvais être en contact avec mes collègues de primaire, ce serait plus facile. On crée des barrières » mais aussi « Des collègues M3 et P1 ont testé une modification spatiale, l'institutrice primaire a fait des ilots comme en maternelle mais elle a repris une structure normale car elle a la tête « comme ça » (allusion au bruit). Parfois ça marche, parfois ça ne marche pas » et « à l'école XY, les classes de 5-8 sont organisées à mi-chemin entre ce qui se fait en maternelle et en primaire, des ilots de 4 et (une exploitation de l'espace) dans les coins de la classe pour les coins informatique, lecture, bricolage. »

2.4. Conditions pour une situation optimale

Il a été difficile de se projeter dans des conditions optimales qui feraient abstraction de la situation de crise sanitaire actuelle.

Voici quand même les idées principales qui ont émergées lors des discussions :

- **Remettre le cycle 5-8 au goût du jour** et en préciser les objectifs : placer le bien-être de l'enfant au centre du processus. Faire en sorte que l'enfant sente la collaboration entre les adultes, un réel esprit et travail d'équipe. Un enfant qui s'adresse à l'enseignant en lui affirmant : « Je vais bientôt aller chez toi » est prêt pour une transition sereine et consciente.
- **Mieux connaître la réalité de la maternelle et du primaire** : Envie d'apprendre à mieux connaître la réalité des collègues, d'aller passer une semaine en M3/P1 chez sa collègue. Vivre la vie de l'autre pour mieux conscientiser et mieux s'imprégner de la réalité de l'autre.
- **La communication** et des temps de parole à tous les niveaux : avec les parents, avec les collègues et sans oublier les enfants qui doivent pouvoir extérioriser leurs craintes et être entendus.
- Organiser en équipe **la différenciation** afin de pouvoir organiser les apprentissages pour tous et agrandir les équipes pour atteindre cet objectif.

Synthèse

Il nous semble important de rappeler tout d'abord que, selon l'OCDE (2016)⁴, les périodes de transition pour les enfants constituent des moments sensibles : elles sont généralement un stimulant pour la croissance et le développement, rendant possible l'émergence de nouvelles habiletés, mais, si elles sont trop brusques et maniées sans soin, elles peuvent entraîner – en particulier pour les jeunes enfants – une période de vulnérabilité accrue et le risque de régression et d'échec.

La transition est définie par Cowan (1991)² et Schlosseberg (2005)² comme représentant une période de changement chez une personne impliquant des transformations qualitatives plus ou moins importantes dans sa vision du monde, son concept de soi, ses relations et ses rôles. Elle ne correspond donc pas, selon Housen et Royen (2019)², à l'événement déclencheur mais bien à ce processus de passage d'un état à l'autre, il s'agit du stade intermédiaire se déroulant entre deux situations.

Les transitions scolaires ne consistent pas seulement en l'ajustement de l'enfant à un nouveau milieu éducatif, mais elles impliquent aussi la déconstruction de ses repères quant à l'ancien (Ackesjö, 2014). La transition peut ainsi être conceptualisée comme un processus dynamique (Dockett et Perry, 2014) marqué par des discontinuités physiques, sociales et pédagogiques.

Les **discontinuités physiques** réfèrent aux modifications de l'environnement spatio-temporel (p.ex. l'horaire de la classe et la disposition spatiale), alors que les **discontinuités sociales** représentent la manière dont les enfants sont perçus et se perçoivent eux-mêmes (Lam et Pollard, 2006), notamment en lien avec les nouvelles attentes et exigences rattachées à leur rôle dans le milieu éducatif, à savoir par exemple le respect des règles et l'autonomie (Ackesjö, 2013). Les discontinuités sociales constituent aussi les transformations du réseau social (p.ex. liens d'amitié) et la nature des interactions avec l'adulte (Dockett et Perry, 2014).

Sur le plan pédagogique, Yeboah (2002) relève que la transition vers le primaire amène des différences nettes quant aux méthodes d'enseignement, pouvant amener des difficultés d'adaptation chez certains enfants (Harrison, 2015 ; Petriwskyj, 2013). En effet, une pédagogie souvent basée sur le jeu et l'informel à l'école maternelle se voit généralement remplacée par une pédagogie plus structurée axée sur l'enseignement formel au primaire (Dockett, 2011 ; Bröstrom, 2002 ; Bellen 2016).

Ces discontinuités qu'implique la transition vers le primaire démontrent l'importance de s'y attarder, en examinant les conceptions des principaux acteurs concernés par ce moment de passage (Ahtola et al. 2016). Cette idée renvoie à la perspective de Rimm-Kaufmann et Pianta (2000), qui ont élaboré un modèle de transition écologique et dynamique permettant de prendre en compte les différents milieux de vie dans lesquels l'enfant évolue, ainsi que les relations qui y existent. Cette perspective s'appuie sur le modèle de développement bioécologique de Bronfenbrenner et Morris (1998), qui reconnaît l'importance d'examiner les différents contextes qui ont une incidence (directe ou indirecte) sur l'enfant, permettant ainsi de comprendre la complexité du processus de transition.

⁴ Picard, Housen & Royen (2019) - *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : Etats des lieux*. Université de Liège.

La catégorisation de l'analyse des propos abordés à travers les focus-groups a permis de faire ressortir trois thèmes principaux : 1) l'organisation physique, 2) la structuration des relations sociales et 3) l'organisation des apprentissages.

C'est autour de ces thèmes que sont ici présentés les résultats afin d'explicitier les discontinuités (inquiétudes et appréhensions) exprimées par les acteurs, ainsi que les pistes et moyens implantés par les enseignantes à ces différents égards.

1. Organisation physique – aménagement de l'espace

La disposition spatiale différente entre les classes de maternelle et de primaire a été abordée plusieurs fois. Cependant, nous nous étonnons que cette attention se soit focalisée « du côté de l'enseignant » : en effet, il a été question à plusieurs reprises du fonctionnement en îlots, en ateliers en soulignant que cette disposition permettait plus facilement la différenciation mais que cela nécessitait une certaine formation. Il n'a pas été question, par exemple, de la disposition de classe qui attribue un espace, un banc à chaque élève et qui exige de lui une certaine autonomie dans la gestion de son matériel et de son espace de travail. Pourtant, cela représente un réel défi pour certains élèves.

Des activités de transition permettant d'accompagner les enfants dans le changement d'organisation physique sont mentionnées par les enseignantes. Par exemple, elles soulèvent l'importance de faire des échanges de classe afin que les enfants de maternelle puissent visiter la classe de 1^{re} année avant la transition. Une enseignante de 1^{re} année mentionne que cela rassure les enfants, car c'est l'occasion de noter certaines ressemblances avec leur classe actuelle (p.ex. présence de jeux de société).

2. Structuration des relations sociales

Les enseignantes de maternelle affirment que leur relation avec les enfants diffère de celle qu'ils auront avec leur enseignante de 1^{re} année primaire et elles soulèvent l'importance que ces dernières prennent le temps de créer un lien affectif avec les enfants.

Si les enseignantes de 1^{re} année ne mentionnent pas de différence dans la relation avec l'enfant, elles rapportent que créer un lien affectif est une de leurs priorités en début d'année, afin de le rassurer et qu'ils se sentent en confiance. À cet égard, elles soulèvent l'importance des activités d'échange entre les classes qui permettent aux enfants, avant la transition, de rencontrer les enseignantes de 1^{re} année. Inversement, ce genre d'activité contribue, selon celles-ci, à apprendre à connaître la personnalité et les besoins des futurs élèves.

Si les enseignantes de maternelle participantes soulignent une différence au niveau relationnel et que cette différence n'apparaît pas dans les propos des enseignantes de première primaire rencontrées, on peut avancer que l'enfant a donc à s'ajuster aux exigences des adultes et présager que cela constitue un défi pour certains.

3. Organisation des apprentissages

Plusieurs enseignantes de maternelle soulignent une discontinuité relative aux approches pédagogiques relevant plus particulièrement la diminution du temps accordé aux activités de jeu en 1^{re} année.

Les enseignantes de maternelle soulignent qu'elles s'assurent de toujours donner un côté ludique aux apprentissages, en permettant la manipulation de matériel. Bien qu'elles reconnaissent que le programme de la 1^{re} année soit plus « lourd », plus structuré et accompagné de la nécessité d'évaluer, elles soulignent les effets pervers de l'usage des points sur l'engagement des enfants.

Par ailleurs, les enseignantes de maternelle déclarent que le jeu peut occuper une place en 1^{re} année, en guise de récompense après le travail ou dans le cadre de certains apprentissages.

Afin de soutenir les enfants lors de la transition, les enseignantes de maternelle mentionnent que les activités de transition devraient débiter par des rencontres de concertation entre elles et celles de 1^{re} année primaire. Ces rencontres permettraient de s'entendre quant à la progression des apprentissages et les activités déployées. De plus, la collaboration entre les enseignantes leur donnerait l'occasion d'exprimer leurs attentes envers leurs collègues.

De plus, les enseignantes de maternelle mentionnent l'importance de planifier et de vivre des activités communes dès les premiers mois d'école (ex. activités 5-8, projets communs, etc.). Ces activités permettent aux enfants de 1^{re} année de revenir dans leur classe de maternelle, tout en familiarisant les enfants de maternelle aux notions et approches pédagogiques du primaire.

En ce sens, les propos des enseignantes nous ont permis d'identifier des moyens mis en place pour soutenir l'enfant lors de la transition. Tout comme l'ont déjà remarqué plusieurs chercheurs (Kelman et Lauchlan, 2015), les participantes abordent principalement des pistes visant à soutenir l'enfant dans son adaptation au nouveau milieu, afin qu'il soit *prêt* pour la 1^{re} année. Pour ce faire, elles ont notamment rapporté visiter les classes et soutenir les habiletés sociales avant l'entrée au primaire, plutôt que de tenter de réduire l'écart entre les contextes en misant sur la continuité pédagogique.

Pourtant, miser sur la continuité pédagogique constitue une stratégie reconnue comme efficace pour soutenir l'enfant lors d'une transition scolaire (Harrison, 2015 ; Smith, 2015). Cela est possible lorsque le personnel enseignant mise sur une approche collaborative lors du processus transitionnel. Cette idée rejoint le modèle théorique de Rimm-Kaufman et Pianta (2000) qui met en lumière l'importance d'examiner les relations entre les milieux dans lesquels l'enfant évolue, de manière à les harmoniser.

La continuité pédagogique

La continuité pédagogique, décrite comme la création d'une cohérence entre les milieux éducatifs, semble difficile à concevoir lors de la transition vers le primaire en raison des approches divergentes des programmes de la maternelle et de la 1^{re} année (Howe, 2016). Il s'avère essentiel de s'y pencher, car la discontinuité pédagogique représente l'un des principaux facteurs contribuant aux difficultés d'adaptation lors d'une transition scolaire (Bellen, 2016). L'introduction du référentiel des compétences initiales pourrait peut-être être un levier pour la mise en place de cette continuité mais il s'agit d'être attentif à ne pas sacrifier à la primarisation de l'école maternelle.

L'étude d'Ackesjö (2013) montre que les enfants souhaitent vivre une continuité pédagogique lors du passage vers le primaire, à savoir que l'organisation des apprentissages soit basée sur leurs expériences précédentes, en recherchant des opportunités d'approfondir les compétences déjà développées. Pour ce faire, un certain nombre d'études (Smith et Maher, 2016) aborde la notion de continuité pédagogique par le biais de l'apprentissage par le jeu. Puisque les enfants ne deviennent pas, par magie, de nouveaux types d'apprenants lors de la rentrée au primaire, Broström (2013) plaide pour que le jeu soit valorisé et perçu comme le pivot d'une transition réussie à l'éducation formelle. Cette approche, qui a montré des effets positifs sur l'enfant en termes d'apprentissage (Bellen, 2016), permet de reconnaître le rôle actif de celui-ci dans le processus transitionnel, tout en favorisant l'arrimage des pratiques enseignantes.

De manière à réduire les discontinuités entre les milieux éducatifs et de pallier ces défis, on peut aussi miser sur la collaboration entre les acteurs de la transition.

Collaboration entre les différents intervenants

Il est clairement reconnu qu'une transition positive implique la collaboration entre les principaux intervenants impliqués (Ashton, Woodrow, Johnston, Wangmann, Singh et James, 2008 ; Wildenger et McIntyre, 2011). Le besoin de collaboration entre les enseignantes de maternelle et de 1^{re} année est nécessaire lorsque les discontinuités entre les milieux éducatifs sont mises en évidence (Harrison, Lee, O'Rourke & Yelland, 2009 ; Margetts, 2002). Comme rapporté plus tôt, la discontinuité majeure entre l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire concerne l'aspect pédagogique.

Dans leur étude, Wood et Hedges (2016) affirment qu'un défi permanent existe à l'égard de la notion d'apprentissage chez le jeune enfant (informel versus formel (Brougère, 2007) ; modèle expressif versus productif (Plaisance, 1994), dressage versus instruction (Château, 1968), manipulation versus explication, etc.), ce qui peut nuire à la compréhension concernant le soutien pouvant y être offert, expliquant en quelque sorte la difficulté de miser sur la continuité. Par ailleurs, nous pouvons penser que la collaboration entre le personnel enseignant permettrait de définir la notion d'apprentissage chez l'enfant, en plus de leur permettre de relever leurs attentes et leurs rôles en tant que praticiens (Fleer, 2015), tout en discutant des façons d'inclure le jeu à leur pratique afin d'atteindre les objectifs du programme éducatif (Bodrova, 2008).

Les enseignantes de 1^{re} année considèrent les discontinuités pédagogiques comme nécessaires, puisqu'elles doivent aborder des contenus disciplinaires au primaire. Cette idée a été rapportée dans d'autres recherches (Nolan et Paatsch 2017) qui montrent que les enseignantes s'interrogent sur la possibilité de miser sur la continuité pédagogique, tout en veillant à aborder le contenu du programme éducatif. À l'appui de ces résultats, Fisher (2009) soutient que les exigences du programme éducatif de la 1^{re} année influencent considérablement les méthodes d'enseignement au primaire.

D'un autre côté, nous pouvons nous questionner quant aux valeurs qui orientent les interventions pédagogiques des acteurs impliqués dans la transition, lesquelles peuvent entraver le processus de collaboration. En ce sens, Petriwskyj (2005) a évalué les pratiques de transition que des enseignantes du préscolaire et du primaire ont mises en place en Australie. Les résultats de cette étude montrent que les différences pédagogiques entre les milieux s'inscrivent notamment dans les philosophies éducatives adoptées par les enseignantes. Celles de la maternelle avaient davantage recours à des philosophies progressistes et humanistes, accordant une priorité aux interactions sociales et à une approche centrée sur l'enfant. Bien que les enseignantes du primaire appréciaient la valeur de ces philosophies humanistes, elles intégraient plutôt des philosophies comportementales à leurs pratiques, en mettant l'accent sur l'enseignement systématique des compétences et l'apprentissage dirigé (Petriwskyj, 2005).

Outre les valeurs préconisées par le personnel enseignant, le temps semble un aspect crucial à considérer dans la mise en place d'activités de collaboration. Selon Ruel (2011), bien planifier les transitions implique une démarche structurante, du temps de libération pour le personnel scolaire et de la coordination. En ce sens, il semble bénéfique que la direction d'école soit impliquée dans les démarches collaboratives, pour que le personnel enseignant puisse jouir de périodes de planification où il aura le temps d'échanger avec ses collègues.

Perspectives

Bien que la transition vers l'école primaire constitue un moment fondamental dans la vie d'un enfant (Ackerman et Barnett, 2005), celle-ci a reçu peu d'attention à ce jour (Athola, Björn, Turunen, Poikonen, Kontoniemi, Lerkkanen & Nurmi, 2016). Afin de soutenir adéquatement l'enfant dans la transition vers l'école primaire, il nous semblerait important de considérer sa propre perspective (Garnier et Rayna, 2017), celle de ses parents ainsi que les conceptions du personnel enseignant engagé dans ce processus (Bellen, 2016).

Si ce rapport nous a permis d'explorer certaines conceptions de quelques enseignants (dans un contexte bien particulier qui était celui de la crise sanitaire liée au Covid19), il nous semblerait opportun de poursuivre le travail autour de cette thématique dans le cadre du Processus participatif du Pacte afin de recueillir les perceptions des différents acteurs impliqués dans la transition vers la 1^{re} année, c'est-à-dire non seulement les enseignants des deux niveaux mais également inciter les enseignants à en discuter avec l'enfant et le parent de troisième maternelle ainsi que de première primaire.

Bibliographie

- Ackerman, D. J., & Barnett, W. S. (2005). *Prepared for Kindergarten: What Does "Readiness" Mean?* New Brunswick, NJ : National Institute for Early Education Research.
- Ackesjö, H. (2014). Children's transitions to school in a changing educational landscape: Borders, identities and (dis-)continuities. *International journal of transitions in childhood*, 7, 3-15.
- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders. School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387-410.
- Ahtola, A., Björn, P. M., Turunen, T., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2016). The Concordance between Teachers' and Parents' Perceptions of School Transition Practices: A Solid Base for the Future. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 168-181. doi:10.1080/00313831.2014.996598
- Bellen, L. (2016). *Play - lost in transition? Teacher* bel Ackerman, D. J., & Barnett, W. S. (2005). *Prepared for Kindergarten: What Does "Readiness" Mean?* New Brunswick, NJ : National Institute for Early Education Research.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research*, 16(3), 357-69.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. Dans H. Fabian et A.-W. Dunlop (Dir.), *Transitions in the early years: Debating continuity and progressing for young children in early education* (p. 51-63). Londres, Angleterre: Routledge Falmer.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon et R. Lerner (Dir.), *Handbook of child psychology Volume 1: Theoretical models of human development* (p. 993-1028). New York, NY: Wiley.
- Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 5-12.
- Château, J. (1968). *Autour de l'enfant*, Paris : Vrin.
- Dockett, S., & Perry, B. (2014). *Continuity of learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra, Australie: Australian Government Department of Education.
- Dockett, S. (2011). The challenge of play for early childhood educators. Dans S. Rogers (Dir.), *Rethinking play and pedagogy in early childhood education: Concepts, contexts and cultures* (p. 32-47). New York, NY: Routledge.
- Doise W. & Mugny G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Fabian, H. (2007). Informing Transitions. Dans A. W. Dunlop, et H. Fabian (Dir.), *Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice* (pp. 3-17). Londres, Angleterre : Open University Press.

- Fisher, J. (2009). We used to play in Foundation, it was more funner: Investigating feelings about transition from Foundation Stage to Year 1. *Early Years*, 29(2), 131-145.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 18, 1801-1814. doi: <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>
- Garnier, P. et Rayna, S. (2017). *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales*. Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- Harrison, C. (2015). *A positive transition to school: Working together to bridge the divide project report*. Sydney, NSW: Australian Catholic University.
- Howe, S. (2016). What Play Means to Us: Exploring Children's Perspectives on Play in an English Year 1 Classroom. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5), 748-759. doi:10.1080/1350293X.2016.121356
- Kelman, K., & Lauchlan, L. (2010). Thinking through transition, pedagogy and play from early childhood education to primary. Dans J. Moyles (Dir.), *Thinking about play: Developing a reflective approach* (p. 30-44). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Lam, M., & Pollard, A. (2006). A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 26(2), 123-141. doi: 10.1080/0957514060075990
- Nolan, A., & L. Paatsch. (2017). (Re)Affirming Identities: Implementing a Play-based Approach to Learning in the Early Years of Schooling. *International Journal of Early Years Education* 26(1), 42-55. doi:10.1080/09669760.2017.1369397.
- Petriwskyj, A. (2013). Pedagogies of inclusive transition to school. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(3), 45-55.
- Plaisance, E. (1994) Maternelles et familles : quelles connivences sociales ? in *La Maternelle, une école en jeu : l'enfant avant l'élève*, Revue Autrement, n° 114 Avril 1994.
- 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, 491-511.
- Smith, S., & Maher, M. (2016). The power of play-based learning: A pedagogy of hope for potentially at-risk children. Dans S. Lynch, D. Pike, et C. A. Beckett (Dir.), *Multidisciplinary perspectives on play from early childhood and beyond*. Singapore, Hong Kong: Springer Education.
- Van Lint-Muguerza, S., Angrilli, V., & Lambert, G. (2020b). *Groupe de discussion, Transition école maternelle - école primaire: Confinement*, Rapport de synthèse d'entretiens menés auprès d'enseignantes de l'enseignement primaire et maternel : Partie 2.
- Yeboah, D. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Years*, 22(1), 51-68.

Annexes

GROUPE DE DISCUSSION

« La transition maternelle-primaire »

GUIDE D'ENTRETIEN

Sylvie Van Lint (ULB), Vanessa Angrilli (ISPG) et Géraldine Lambert (ISPG)

LOGISTIQUE

Nombre de participantes : +/- 20 personnes

Public : Enseignants du fondamental/ cycle 2

Réseaux : Tous réseaux confondus

Lieu de la rencontre :

- GD 1 : Mons, Collège Saint-Stanislas (Rue des Dominicains, 15) OK
- GD 2 : Bruxelles, Haute école Galilée - ISPG (336, Rue Royale - 1030 Bruxelles) annulé

Dates :

- GD 1 : 13 et 23 mars 2020 de 9h à 12h30 - annulé
- GD 2 : 12 et 28 mai 2020 de 9h à 12h30 - annulé

PROCEDURE

➤ Remerciements

➤ Présentation de l'équipe⁵ :

- Sylvie Van Lint (ULB)
- Vanessa Angrilli (Haute Ecole Galilée, ISPG)
- Géraldine Lambert (Haute Ecole Galilée, ISPG)

● Rappel des objectifs du Groupe de discussion

Nourrir les réflexions autour du « la transition Maternelle-Primaire » en recueillant les avis et les témoignages.

⁵ Équipe scientifique indépendante du cabinet ministériel

- Plus précisément, les objectifs sont de :

Première rencontre :

1. *Clarifier les orientations et concepts développés dans l'avis n°3 du Groupe central, spécifiquement pour la transition maternelle-primaire.*
2. *Contribuer à l'élaboration des mesures et initiatives de mise en œuvre à partir de l'analyse d'acteurs de terrain reflétant la variété des réalités scolaires. Impliquer les acteurs de terrain dans l'élaboration des initiatives liées à l'agenda de la mise en œuvre de la transition maternelle-primaire tout en définissant certaines orientations.*
3. *Introduire la seconde rencontre : proposer de venir avec des traces des expériences positives, d'initiatives, de pratiques, etc. (outils, dispositif, calendrier...).*

Deuxième rencontre :

1. Synthétiser les apports de la première rencontre et amender la synthèse.
2. Recueillir des mesures, des initiatives, des **pratiques** ou des dispositifs jugés pertinents pour *la transition maternelle-primaire.*
3. *Susciter l'essaimage et l'usage effectif de pratiques pertinentes* en lien avec les initiatives du Pacte, et de ce fait en favoriser l'appropriation effective par les acteurs. Favoriser les échanges entre acteurs autour de pratiques pertinentes en vue de les propager.

4. Échanger autour des pratiques partagées : repérer les **conditions**, implications et scénarios d'opérationnalisation de ces différentes initiatives (*Quelles conditions doivent être réunies pour que ces « initiatives » fonctionnent ?*).
5. Partage autour des traces apportées : repérer les **conditions**, implications et propositions (*Quelles conditions doivent-elles être réunies pour que ces « bonnes initiatives » fonctionnent ?*).

6. *Conclure : quels avis et proposition de mise œuvre souhaitez-vous transmettre ? Quelles conditions/ quels cadres de mise en œuvre retenez-vous de vos échanges ?*

● **Rappel des principes du groupe de discussion – règles de base**

- **Anonymat et confidentialité** - aucun nom ne sera cité dans le rapport final
- **Pas de jugement (mais perspective compréhensive)** => liberté de parole
- **Tous les points de vue nous intéressent** ; on peut ne pas être d'accord, l'objectif n'est pas de rechercher un consensus, il est aussi intéressant de pouvoir confronter des avis et expériences qui sont différents.
- **Une seule personne parle à la fois**
- **Séance enregistrée** - afin de s'assurer que tous les commentaires soient notés
- Avant de commencer, l'échange collectif est précédé d'une **phase individuelle de réflexion** permettant à chacun de « mettre à plat » certaines idées sur papier.
- Un timing sera respecté pour avancer dans la discussion.

- **Bref tour de table de présentation des participantes**
 - **Il ne s'agit pas de débattre du Pacte**

PHASE D'INFORMATION – AVIS N°3

AVIS N°3 - Les transitions du maternel vers le primaire

Les premières années du fondamental sont essentielles dans la lutte contre les inégalités. Dès lors, il est important qu'en fin de cycle (du maternel au primaire) les élèves les plus faibles dans les différents domaines d'apprentissage aient atteint un niveau de maîtrise qui leur permet de poursuivre avec fruit leur parcours.

La mise en œuvre du cycle 5-8, l'incitation à la fréquentation scolaire régulière, l'adoption du référentiel maternel, des dispositifs particuliers d'amélioration de la langue d'enseignement, participent à lutter contre les inégalités.

ULG - Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : Etats des lieux (Picard, Housen & Royen, 2019)

Pour l'OCDE (2016), les transitions pour les enfants sont généralement un stimulant pour la croissance et le développement mais si elles sont trop brusques et maniées sans soin, elles comportent – en particulier pour les jeunes enfants – le risque de régression et d'échec.

Cowan (1991) et Schlosseberg (2005) s'accordent sur une définition de la transition comme représentant une période de changement chez une personne impliquant des transformations qualitatives plus ou moins importantes dans sa vision du monde, son concept de soi, ses relations et ses rôles. Housen et Royen (2019) ajoutent que la transition ne correspond pas à l'événement déclencheur mais bien à ce processus de passage d'un état à l'autre, il s'agit du stade intermédiaire se déroulant entre deux situations.

Les périodes de transition constituent des moments sensibles pour le développement de la personne pouvant à la fois entraîner une période de vulnérabilité accrue, mais aussi de potentialités, d'opportunités rendant possible l'émergence de nouvelles habilités cognitives, personnelles, ... Lorsque la transition est résolue de manière adéquate, cela offre aussi des ressources d'ajustements qui peuvent aider lors d'expériences ultérieures de transition. Les transitions, bien que se déroulant sur une période de temps déterminée, vont donc s'inscrire à long terme dans le parcours de vie de la personne.

Définir le concept demande de mettre en lien plusieurs définitions qui se complètent. En effet, quand Bulkeley et Fabian (2006) mettent en avant **la continuité dans la trajectoire de vie des enfants**, Rimm-Kaufmann et Pianta (2000) et Boström (2002) s'accordent à dire que cette continuité demande une mise en place et un maintien d'un partenariat, de relations entre les différents milieux de vie de l'enfant. Pour Ruel (2009), elle permet par ailleurs un ajustement mutuel de tous les acteurs

impliqués dans ce processus. A cela s'ajoutent les résultats de diverses études qui s'accordent à dire que les priorités des enfants et leurs interprétations des événements peuvent différer de celles des adultes ce qui souligne l'importance de prendre en compte l'avis des enfants et de ne pas substituer ou assimiler leurs points de vue celui-ci à ceux des adultes (Dockett & Perry, 2007 ; Bacro, Rambaud, Florine et Guimard, 2011).

Dans cet état des lieux, Picard, Housen & Royen (2019) mettent en lumière les facteurs qui influencent la qualité de la transition :

- *Les bonnes relations avec les pairs (Laad, 2000) ;*
- *La présence d'amis dans la classe (Laad, 2000) ;*
- *Des relations positives avec l'enseignant-e (Laad, 2000) ;*
- *L'attitude de l'enfant envers l'école (Ramey & Ramey, 1999) ;*
- *La prise en compte, dès l'arrivée à l'école, des besoins de l'enfant et de son bien-être ;*
- *Le développement de relations de collaboration triangulaire (enfant, parents, professionnels) ;*
- *La compréhension et la valorisation de la culture première de l'enfant (Fabian & Dunlop, 2007) ;*
- *Prendre le temps d'intégrer les règles, les rituels de ce nouvel environnement (Fabian & Dunlop, 2007) ;*

Pianta, Rimm-Kaufmann et Cox (1999) ont mis en évidence les trois caractéristiques des écoles considérées comme prêtes à accueillir les enfants dans la transition à l'entrée de la maternelle :

1. *Elles relient les familles, le contexte préscolaire et les communautés avec l'école rejoignant ainsi les différentes personnes concernées.*
2. *Elles établissent des relations dès le premier jour d'école.*
3. *Elles rejoignent les différentes personnes concernées avec une intensité appropriée.*

Les pratiques qui ont pour but de surmonter et/ou d'atténuer les discontinuités (Early, 2004) peuvent être considérées comme des pratiques transitionnelles. Ces dernières ont pour objectifs d'assurer la continuité éducative entre les différents milieux de vie de l'enfant (Ruel, 2011 ; Ruel, Moreau & Bourdeau, 2008) par une double action :

- le soutien à l'enfant dans l'acquisition de ressources qui lui sont nécessaires
- l'organisation pour les parents d'occasions de rencontre et de communication avec les professionnels (Dunlop, 2017).

A noter que l'utilisation de pratiques de transition par les enseignants peut améliorer l'implication des parents en particulier ceux de bas niveaux socio-économiques, dans la scolarité de l'enfant (Dauber & Epstein, 1993 ; Schulting, Malone & Dodge, 2005).

QUESTIONS

I. QUESTION D'INTRODUCTION

1. Dans votre école, que faites-vous pour favoriser le passage maternel-primaire ?

II. QUELLE EST LA SITUATION ACTUELLE

1. Selon vous, quelles sont les principales différences entre « être élève dans une classe primaire » et « être élève dans une classe maternelle » ? (devoir 1 pour la rencontre 2)
2. Comment préparez-vous les enfants de M3 à l'entrée à l'école primaire ? (Quelles activités ? Quelle description ? Des rencontres ? ...)
3. Mettre en réflexion sur l'origine « des choses ». Pourquoi fait-on ça ?
 - Parce que c'est comme ça.
 - Pas de remise en question.
 - En réponse à des observations.
 - Parce qu'on l'a demandé.
4. La transition n'est pas juste matérielle, une approche globale de l'enfant est recommandée. Chaque élève est-il outillé sur d'autres plans pour entrer dans ses apprentissages scolaires. Quels sont-ils, ces plans qui participent aussi à cette transition ? Avez-vous vos pratiques de transition sur ces plans ?
5. Selon vous, quelles différences entre l'école maternelle et l'école primaire au niveau (devoir 2 pour la rencontre 2) :
 - a. Organisationnel : comment est organisée la journée (planning journée, rituels, ...)
 - b. Affectif : comment sont gérés les conflits, la gestion des émotions ?
 - c. Social : Comment sont gérées les relations avec les pairs ? Quels sont les moments d'interactions entre pairs ?
 - d. Physique : Comment sont gérés les besoins comme bouger – dormir/se reposer - manger, ... » ou « d'apprendre » ?
6. Quelles activités d'entrée dans l'écrit / d'entrée dans les mathématiques / d'entrée dans la langue d'apprentissage pratiquez-vous en classe ? (devoir 3 pour la rencontre 2)
7. Quelles pratiques de cycle sont réalisées / envisagées ?
8. Qu'observez-vous en accueillant des élèves en primaire ? De quoi vous préoccupez-vous (ce qu'il est ? quelles sont ses compétences ? on se base sur celles-ci ou on repart à zéro) ?
9. Quels sont les critères qui permettent de définir « une transition réussie » . Qu'est-ce qui peut faire varier cela ? (Variables : nombre d'enfant par classe, inclusion ou pas, la formation initiale... éléments qui font que la transition est réussie ou pas. Des éléments socio-économiques, l'environnement scolaire, provenance de l'enfant... Ecole primaire pour lesquelles il n'y a pas d'école maternelle attenante : que faites-vous ?

10. Les enseignants de M3 en école préscolaire autonome ne disposent pas d'informations sur le parcours scolaire ultérieur des enfants dont ils ont la charge. Cela entraîne-t-il des effets sur la transition ? Lesquels ?
11. Et inversement, comment les enseignants de P1 accueillent-ils les enfants qui arrivent d'une école qui ne leur est pas attachée ? Avant que l'enfant s'investisse dans ses apprentissages, observez-vous une recherche d'équilibre ?

Devoir 1 « Prendre l'avis des enfants »

- Proposition de demander aux enfants de M3 de dessiner leur classe pour la décrire à quelqu'un et idem en P1 – observation des dessins. (Comparer) – et faire verbaliser/expliciter leurs dessins et ressentis (par un smiley joyeux près de ce que j'aime dans la classe) et un smiley pas content près de ce que je n'aime pas...) – ou demander aux enfants de P1 de faire les 2 dessins (M3 et P1) ;
- Réaliser des photos avec quelques enfants de M3 et P1 : les endroits de l'école que j'aime.../les endroits de l'école qui me font peur... En discuter avec eux, comparer... (couloirs ; escaliers ; cour ; réfectoire ; ...)

Devoir 2 « Prendre l'avis des enfants »

- Organiser un petit « entretien de groupe » : Demander à un groupe de 5 enfants de M3 et un groupe de 5 enfants de P1 de décrire comment se passe une journée d'école, ce qu'on y fait et pourquoi on fait cela ; ce qui se passe quand on est triste, quand il y a une bagarre ; de quoi on parle avec les copains de la classe ; comment on fait quand on a faim ou soif ou quand on est fatigué, ... ; apprend-on des choses en classe ? Quoi ? Comment on fait pour apprendre ?

Devoir 3 « Prendre l'avis des enfants »

- Demander à tous les enfants de la classe de dessiner comment sera leur classe de primaire et ce qu'on y apprendra ;
- Organiser un débat soit entre deux classes (M3 et P1), soit un petit groupe d'enfants de M3 et P1 sur base des dessins des élèves de M3 : que fait-on en P1... à hauteur d'enfant ?

III. LES BONNES PRATIQUES

1. Quelles sont les caractéristiques d'une pratique de transition selon vous ?
2. Qu'est-ce qu'une pratique de transition réussie ? Donner des exemples : une pratique réussie et pertinente devrait comporter... Quels dispositifs déjà mis sur pied au niveau des établissements permettent une transition réussie ? Qu'avez-vous déjà mis en place pour accompagner la transition maternelle – primaire dans votre école /classe?
3. Selon vous, à qui appartient d'offrir un espace de transition ? Qui est-sont le-s responsable-s ? L'école primaire doit-elle aussi offrir cet espace ? Comment ?

4. Qu'est-ce qui fait obstacle à ces bonnes pratiques ? Quels écueils éviter ? Qu'avez-vous déjà observé comme difficultés dans la transition maternelle – primaire dans votre école / classe ?
5. Comment penser et déployer une transition maternelle-primaire réussie ?

IV. CONCLUSION

- Autres éléments importants à rajouter ?

ANNEXE 2

Lettre d'une enseignante aux parents et « traduction » des attendus du RCI à l'attention des parents

Chers parents,

Cette fin d'année étant très particulière, nous avons tenu à vous soutenir dans le travail à réaliser avec votre enfant pour qu'il entame sereinement la 1^{ère} primaire au mois de septembre.

Nous avons fait un récapitulatif des notions que votre enfant a déjà travaillé depuis le début de l'année et ce qu'il nous restait encore à aborder durant ces derniers mois.

Si vous le souhaitez, vous pouvez vous baser sur cette liste pour réaliser des activités avec votre enfant.

Beaucoup d'activités sont facilement trouvables sur le Net mais vous pouvez aussi nous demander des idées.

N'oubliez pas que votre enfant apprendra beaucoup avec vous en faisant des activités dans la « vraie vie » : mettre la table pour x personnes, réaliser une recette de cuisine, faire la vaisselle ou débarrasser le lave-vaisselle, choisir ses vêtements en fonction de la météo, jouer oralement avec les mots et les sons, dessiner, découper, jouer, inventer, construire, rêver, ...

Ce que vous ferez avec lui ne sera jamais « mal fait », faites-vous confiance et faites-lui confiance !

Bon travail et amusez-vous bien !

Les attendus en fin de M3

Français :

- Écouter une histoire et pouvoir la raconter avec ses mots
- Inventer une histoire en se basant sur des images
- Inventer une autre suite ou fin à une histoire entendue
- Répondre à des questions posées suite à la lecture d'une histoire
- Inventer une pièce de théâtre avec des objets ou des personnages
- Sur la couverture d'un livre : retrouver le titre, l'auteur, l'illustrateur et la maison d'édition, les majuscules, minuscules, points d'interrogation et point d'exclamation
- Mettre des images en ordre pour raconter une histoire
- Reconnaître les lettres parmi d'autres signes
- Retrouver la différence entre des mots écrits (lapin-sapin ; bol-col ; bateau-cadeau ;)
- Essayer d'écrire des mots ou des phrases (même si ce n'est pas bien écrit mais cela permet de comprendre l'utilité de l'écriture) pour garder un souvenir d'un événement que l'on a aimé
- Rythmer un mot en frappant dans les mains les syllabes orales (joue= 1 syllabe ; girafe = 2 syllabes ; capucine = 3 syllabes ; hippopotame= 4 syllabes)
- Reconnaître dans des mots entendus une même syllabe ou une rime
- Trouver des rimes en « on » ; « ou » ; « ette » ; « otte »
- Trouver des mots qui commencent ou dans lesquels on entend le son « f » ; « ar » ; « ch » ; « m » ; « s » ; « a » ; « b »
- Dire si un son déterminé se situe en début, au milieu ou en fin d'un mot (dans « maman » où entends-tu le son « an », et dans « éléphant » et dans « manche » ?)

- Écrire son prénom en imprimé ou en cursive (attaché) de plus en plus petit en veillant à mettre les lettres dans le bon ordre et dans le bon sens (<https://www.youtube.com/watch?v=Qn3XhQIMUog>)
- Dessiner
- Colorier en ajoutant des détails et en étant précis
- Tracer des traits verticaux, horizontaux, des lignes courbes, des boucles vers le haut et vers le bas, des pointes, des montagnes et des cercles dans le sens anti-horlogique

Math :

- Reconnaître les chiffres parmi d'autres signes
- Reconnaître globalement 1,2,3,4 objets
- Lire les chiffres de 0 à 9
- Ecrire les chiffres de 0 à 9 dans le bon sens (https://www.youtube.com/watch?v=G3mxc_D-rU0)
- Reconnaître une quantité d'objets jusque 5 quelle que soit la nature, la taille, la couleur ou la disposition de ceux-ci
- Connaître et utiliser correctement : plus que, moins que, autant que, la même quantité
- Dire les nombres au moins jusque 39 sans se tromper et sans en oublier
- Connaître et utiliser les termes : premier, deuxième, troisième, dernier
- Connaître les termes liés aux opérations : + : ajouter, en plus, mettre ensemble
- : retirer, en moins, enlever
X : prendre x fois, faire des paquets
: : partager, couper en
- Connaître et pouvoir représenter : $\frac{1}{2}$ = la moitié, $\frac{1}{4}$
- Se repérer sur un quadrillage, comprendre et compléter un tableau à double entrée
- Faire des puzzles
- Utiliser une latte pour tracer des lignes
- Connaître le nom des figures géométriques courantes (disque, carré, rectangle et triangle) et Connaître le nom des solides correspondants (sphère, cube, parallélépipède rectangle et pyramide)
- Connaître les caractéristiques des figures courantes : nombre de côtés et forme des côtés
- Reproduire, avec puis sans modèle, une figure géométrique
- Se situer et situer des objets dans un espace en utilisant les bons mots : sur ; sous ; dans ; devant ; derrière ; à côté de ; loin de ; près de ; à l'intérieur de ; à l'extérieur de ; entre ; en face de ; contre.
- Connaître le vocabulaire spécifique aux grandeurs : plus grand que ; plus petit que ; plus long que ; moins long que ; plus court que ; plus haut que ; plus bas que ; plus lourd que ; moins lourd que ; plus léger que. (construction de tours, faire des colliers, ...)
- Utiliser une balance pour comparer le poids de 2 objets
- Classer 4 objets du plus petit au plus grand

Sciences :

Le corps humain :

- Connaître le nom des parties du corps

- Connaître le nom et la fonction des organes des 5 sens : sentir = nez, toucher = peau, voir = œil, entendre = oreille, goûter = langue

Les animaux :

- Reconnaître et nommer des animaux communs
- Citer les différentes caractéristique physiques (poils, plumes ; nombre de pattes ; bec, gueule, bouche)
- Citer les modes de déplacement
- Comprendre les différentes étapes du cycle de vie (par exemple : œuf, poussin, poule)
- Acquérir du vocabulaire : mâle, femelle, petit (exemple : chien chienne, chiot ; coq, poule, poussin)

Les végétaux :

- Reconnaître et nommer des végétaux communs
- Citer les différentes caractéristiques des végétaux : bulbe, feuille, aiguille, tige, racine, fleur bourgeon, tronc, épine, branche, pétale, fruit
- Connaître les éléments indispensables au développement de la plupart des végétaux : l'eau, la lumière, l'air, la nourriture puisée dans le sol

La matière :

- Désigner et nommer des matières rencontrées dans la vie de tous les jours : sable, pierre, terre, fer, bois, eau, plastique, ...
- Utiliser les bons termes pour désigner une sensation tactile : doux, rugueux, lisse, dur, mou, chaud, froid

L'eau :

- Connaître les différents états de l'eau : liquide, solide, gazeux
- Connaître les différentes formes de l'eau : pluie, neige, glace, ...

L'énergie :

- Utiliser correctement les termes : obscurité, lumière, ombre
- Connaître l'utilité de l'électricité et pouvoir l'exprimer avec ses mots.

La météo :

- Reconnaître et nommer quelques conditions météo : nuageux, ensoleillé, pluvieux, venteux, neigeux, ..

L'environnement :

- Respecter l'environnement : trier les déchets, recycler, éviter le gaspillage
- Respecter les animaux
- Respecter les plantes

Néerlandais :

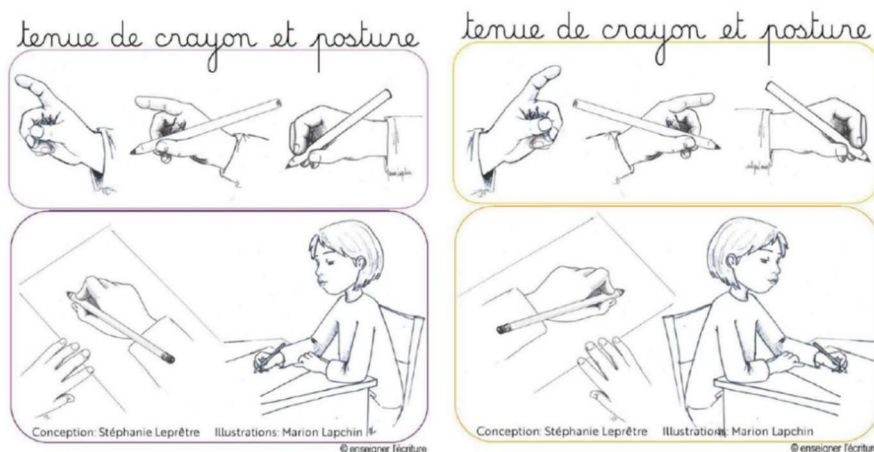
- Écouter des histoires et des chansons en néerlandais pour habituer l'oreille à entendre d'autres sons ou regarder de courts émissions sur VTM ou VRT

Divers :

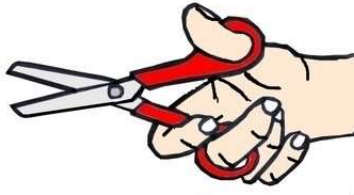
- Découper sur des lignes droites, ondulées, en zig-zag
- Découper des images, des formes et les coller pour représenter un paysage, un objet, un animal, ...
- Découvrir des peintres et utiliser leur technique pour représenter quelque chose de personnel
- Écouter diverses sortes de musique
- Reconnaître des instruments de musique lors de l'écoute d'un morceau
- Fabriquer un instrument de musique simple (maracas, tambourin, castagnettes, ...) et l'utiliser pour reproduire un tempo donné
- Écouter des consignes pour réaliser un dessin sous dictée : dicter à l'enfant un dessin qu'il ne voit pas et qu'il doit reproduire en écoutant les consignes. On peut ensuite inverser les rôles
- Connaître le nom des jours de la semaine
- Se repérer dans le temps : hier, aujourd'hui, demain
- Utiliser un calendrier pour prévoir un événement important (anniversaire, sortie, visite,...)

Quelques conseils importants :

- Avant de commencer un travail avec l'enfant, il faut qu'il soit dans de bonnes conditions, qu'il ait de l'espace pour travailler, qu'il soit au calme et surtout, qu'il tienne bien son crayon et ses ciseaux.
- La tenue correcte du crayon permet à l'enfant d'écrire avec le moins de fatigue possible et avec le plus de précision possible.



- La tenue correcte des ciseaux permet un découpage précis.



- Vous devez aussi toujours veiller à ce que sa prononciation et la manière de formuler ses phrases soient correctes. L'enfant qui prononce un « sat » à la place d'un « chat » risque de vouloir l'écrire comme cela aussi !

ANNEXE 4 : PPT de présentation utilisé lors de la première rencontre (13 mars 2020)

Pacte pour un enseignement d'excellence

Recherche collaborative:

« *Transition maternelle - Primaire* »

Vanessa Angrilli, Géraldine Lambert (HE Galilée, ISPG) et
Sylvie Van Lint (ULB)