



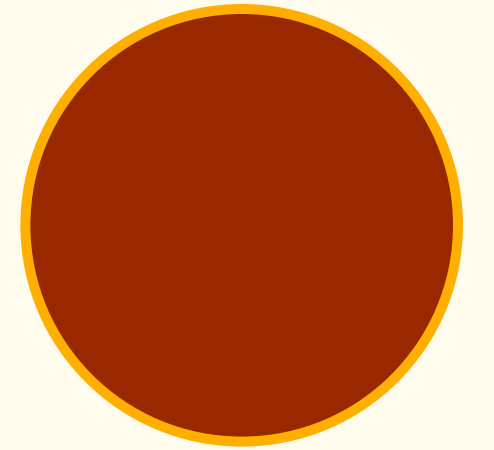
Le vécu des enfants lors des transitions horizontales à l'éducation préscolaire :

l'influence de la personne, l'activité, l'institution et la société sur leurs expériences

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

Fonds
de recherche
Québec 

anr  agence nationale
de la recherche





Plan de la présentation

- ◆ Problématique
- ◆ Objectif de recherche
- ◆ Contexte
- ◆ Cadre conceptuel
- ◆ Méthodologie
- ◆ Résultats
- ◆ Discussion
- ◆ Conclusion



Problématique

- ✦ La grande majorité de recherches sur les transitions à l'éducation à la petite enfance portent sur les transitions verticales;
- ✦ Moins de recherches ont exploré les transitions horizontales, ou les **micro-transitions** (Duval et Lehrer, 2021 ; Egilsson, 2022 ; Gutknecht et Kramer, 2021 ; Johansson, 2007 ; Rutanen et Hännikäinen, 2017);
- ✦ Pourtant, ces transitions amènent autant d'occasions de développement et d'apprentissage et de défis pour les enfants que les transitions verticales, peut-être même davantage, puisqu'elles se répètent plusieurs fois par jour.



Objectifs de recherche



Comprendre comment les enfants créent et sont façonnés par l'organisation des transitions horizontales dans le cadre d'une journée à l'école maternelle dans deux contextes francophones (Québec/France)



Contexte

Issue d'une recherche plus vaste sur les pratiques pédagogiques et éducatives déployées auprès d'enfants de maternelle au Québec et en France (PRAMATER) |

L'école maternelle en France - *moyenne section*

L'éducation préscolaire au Québec - *maternelle 4 ans*



Cadre conceptuel



Transitions



Transitions horizontales

- Des moments quotidiens où les enfants doivent composer avec plusieurs changements et plusieurs ruptures



Approche intégrale des apprentissages et du développement des enfants de Marianne Hedegaard



Espace scolaire comme espace physique et sociale (Nind et al., 2022)



Perspectives des enfants



L'approche intégrale de Hedegaard

- ✦ L'approche intégrale (« wholeness ») des apprentissages et du développement des enfants de Marianne Hedegaard (Edwards et al., 2019) nous permet de conceptualiser la complexité de la vie quotidienne et des moments de transition à l'école;
- ✦ Cette approche vise à étudier les vies des enfants, à comprendre leurs engagements face aux demandes et occasions d'action qui se présentent à eux, dans des contextes institutionnels eux-mêmes contraints par des attentes sociétales et des histoires locales et nationales (Edwards et al., 2019);
- ✦ Selon Hedegaard (2019), les occasions de développer leurs compétences, leurs habiletés et leur pensée dépendent des pratiques institutionnelles auxquelles les enfants participent.



L'approche intégrale de Hedegaard (suite)

- ✦ On ne pourrait donc pas s'intéresser à la manière dont un enfant donne sens à son monde sans prendre en compte comment il est positionné au sein des pratiques institutionnelles;
- ✦ L'approche intégrale considère plusieurs niveaux analytiques interconnectés : **la personne, l'activité, l'institution et la société;**
- ✦ Ainsi, les enfants créent une culture institutionnelle, tout en étant façonnés par elle (Edwards et al., 2019 ; Hedegaard et Fler, 2008);
- ✦ Cette approche est donc particulièrement intéressante pour étudier les transitions (Hedegaard, 2014 ; Hedegaard et Fler, 2013), et comparer les valeurs et les attentes respectives de différentes sociétés (Edwards et al., 2019 ; Hedegaard et Fler, 2008).



Méthodologie

- ✦ Une analyse secondaire des données ;
- ✦ Les écoles présentent une diversité de milieux (rural, périurbain et urbain). Les données concernent des enfants de quatre ans dans quatre écoles québécoises et quatre écoles françaises et le personnel scolaire.
- ✦ Les données proviennent des notes descriptives des observations de l'équipe de recherche et des captations vidéo centrées sur le vécu des enfants à l'école.
- ✦ Chaque enfant participant au projet (entre quatre et neuf par école) a été suivi lors d'une journée entière, de son arrivée jusqu'à son départ de l'école.



Méthodologie (suite)

- ✦ Une « description épaisse » (thick description) (Wilkinson, 2013) des processus de chacune des transitions horizontales observées, centrée sur les attentes envers les enfants dans les deux contextes;
- ✦ Une interprétation issue « du sens commun » des observations; une interprétation « de la pratique située »; une interprétation thématique (Edwards et al., 2019 ; Hedegaard et Fler, 2008).
- ✦ Deux situations observées (une au Québec et une en France) sélectionnées et analysées en respectant les étapes décrites par Hedegaard et Fler (2008).

Nous avons sélectionné deux situations où les enfants ont démontré, par leurs actions et leurs mots, leurs perspectives face aux demandes des adultes et aux attentes du milieu.



Résultats

- ✦ Interprétation thématique :
 - l'autonomie
 - les saines habitudes de vie
 - le rôle des adultes
 - le rapport au temps
 - les sphères de vie privée et collective
- ✦ Les initiatives des enfants : deux vignettes



L'autonomie

- ✦ La gestion des effets personnels et l'habillement occupent une place centrale dans la journée au Québec, avec un soutien constant des adultes autour d'eux;
- ✦ Les moments aux vestiaires sont animés par le personnel scolaire comme une période importante d'apprentissage et de développement de la motricité fine, et comme une occasion de développer la confiance, la persévérance et la résolution de problème.



L'autonomie (suite)

- ✦ En France, les séances d'habillage et de déshabillage sont plus rapides.
- ✦ Bien que nous ayons observé des enfants français mettre leurs manteaux seuls, ou aidés par un adulte au besoin, l'attention des adultes pendant les périodes de transition est plus axée sur l'écoute des consignes.



Le rôle des adultes

- ✦ Lors des périodes de jeux à l'extérieur, les adultes en France surveillent les enfants et interviennent en cas de conflits ou de blessures;
- ✦ Leurs homologues au Québec organisent des jeux, participent aux jeux initiés par les enfants, poussent les enfants sur les balançoires et parlent avec les enfants;
- ✦ Les activités motrices à l'intérieur en France sont dirigées par l'adulte et impliquent des activités de grand groupe;
- ✦ Au Québec, l'adulte aménage l'espace et fournit du matériel aux enfants, qui sont libres d'explorer ou de suivre les parcours suggérés.



Le rôle des adultes (suite)

- ✦ Une hiérarchie plus explicite entre les enseignantes et les ATSEM (Agent territorial spécialisé des écoles maternelles) en France qu'entre les enseignantes et les aides à la classe au Québec;
 - Les ATSEM portent d'ailleurs parfois des tabliers, ce qui les distingue de façon visuelle. Nous les avons souvent observées en train d'animer des activités avec des petits groupes d'enfants ou de faire des tâches connexes, comme passer le balai ou préparer le matériel pédagogique;
- ✦ Au Québec, les aides à la classe vont faire des tâches semblables, mais de façon interchangeable avec les enseignantes;
 - Dans certaines classes québécoises, ces personnes coaniment aussi des chansons ou la lecture d'albums au grand groupe avec l'enseignante.



Le rapport au temps

- ✦ Dans les écoles au Québec, un rapport au temps plus rigide qu'en France;
 - L'heure d'arrivée au SGMS est flexible;
 - Le temps y est rythmé au son des cloches;
 - Une heure d'arrivée pour les périodes de classe;
- ✦ Les écoles françaises permettent aux parents d'arriver pendant une période de 10 à 20 minutes, avant que l'enfant ne soit considéré comme en retard.
- ✦ La plupart des enseignantes au Québec utilisent une minuterie visuelle avec l'intention d'apprendre aux enfants à visualiser le nombre de minutes qui leur restent pour plusieurs activités.
- ✦ Cette pratique semble moins répandue en France où une horloge est présente au mur, mais à destination des adultes uniquement.





Le rapport au temps (suite)

- ✦ Dans les deux contextes, des pictogrammes présentent le déroulement des activités prévues pour la journée sont discutés avec les enfants le matin.
- ✦ Des chansons ou d'autres marqueurs sonores de transition sont utilisés dans les deux contextes pour signaler la période de rangement, mais au Québec il y a aussi des chansons pour signaler le début de la collation et le début de repas de midi, ce qui n'est pas le cas en France.



M. s'autorise à bouger

 Dans une école française au terme des ateliers, la maitresse invite les enfants au rassemblement. M. (un garçon), prend l'initiative de replacer les chaises en faisant le tour des quatre tables, qui sont entourées de six chaises chacune. L'ATSEM interpelle M. en lui disant d'aller s'asseoir. M. continue de repousser les chaises jusqu'à ce qu'il termine. Ensuite, il se joint à l'activité collective.

 M. retarde volontairement sa participation au regroupement, qui le contraint à une plus grande immobilité corporelle. Il profite de ce moment de transition pour prendre la liberté, de se distinguer du groupe en s'investissant dans une tâche utile au collectif. Son action, en décalage avec la temporalité et l'immobilité imposées aux autres enfants d'environ trois minutes, est tolérée par l'enseignante. Il est possible que l'enseignante reconnaisse son besoin de bouger, mais il nous semble que c'est son initiative de replacer les chaises qui est acceptée, parce qu'il ne dérange pas le groupe, que l'action est utile au collectif, et/ou qu'elle est la marque d'une autonomie positive.



L. s'intéresse à ses effets personnels

✦ Au début de la journée dans une école du Québec, les enfants arrivent au vestiaire, retirent leurs vêtements puis sortent leurs effets personnels dans le but d'aller les porter aux endroits désignés. L. (un garçon), demande de l'aide. La TES approche, lui dit de sortir « [ses] choses » et lui rappelle ce qu'il doit sortir de son sac « [sa] collation, [son] petit cahier ». L. sort un grand sac en tissu, l'ouvre, enlève un contenant et explique qu'il a « quelque chose de spécial ». La TES, avec un ton plus fort, lui rappelle de laisser sa collation dans son sac, referme le sac à collation en lui rappelant d'aller porter son « p'tit sac » et ajoute : « Ta boîte à lunch, tu peux la laisser dans le sac [à dos], c'est juste le sac à collation qu'il faut porter dans le bac. » L. suspend son sac à son crochet. La TES accepte cette solution en disant « ou l'accrocher aussi, ça tu peux ». L. regarde ensuite ce que contient sa boîte à dîner. Il prend un autre contenant, la TES lui explique que c'est le dessert de son dîner, et précise : « Laisse le dedans, tu vas le manger tantôt. » Ensuite, L. s'assoit sur le banc devant son crochet et enlève une botte. L'enseignante arrive et soulève le sac à dos qu'il a laissé par terre, ainsi que les objets qu'il avait sortis. L. reste assis sur le banc avec une botte dans ses mains et l'autre sur son pied. L'enseignante essuie le plancher où l'eau sur ses bottes a fondu avec un essuie-tout en papier.



L. s'intéresse à ses effets personnels (suite)

✦ Elle lui montre où mettre ses pieds « pour ne pas se mouiller ». L. enlève l'autre botte tandis que l'enseignante annonce aux enfants de lever leurs mains quand ils auront terminé « toutes les étapes » pour qu'elle vérifie. L. prend un soulier, l'amène vers son pied, regarde les pantalons de neige qu'il porte, se lève, descend les pantalons de neige et dit « j'ai un trou ». Il se déplace avec les pantalons de neige autour de ses chevilles et répète qu'il a un trou. La TES le regarde, dit « ah, oui, dans tes pantalons, il va falloir que tu le dises à la maison ». L. met son doigt dans le trou. La TES enlève sa main en disant de ne pas faire cela, car le trou va grossir. L. enlève les pantalons de neige, retourne à son casier et les suspend à un crochet. Il prend son cahier et sa bouteille d'eau, laissant son sac d'école au milieu du plancher, et rentre dans la classe pour les ranger.

Cette situation démontre la complexité de la routine pour des enfants de quatre ans. En exprimant d'autres intérêts que celui de se déshabiller rapidement, L. s'éloigne des attentes envers les enfants. Il nécessite un soutien de la part de la TES et de l'enseignante, qui redirigent ses expressions d'intérêt pour ses effets personnels vers leur définition de l'autonomie, ce qui implique de passer rapidement à travers les étapes de la routine matinale. Cette routine et ces attentes le façonnent comme un enfant ayant besoin de soutien, qui ne s'adapte pas facilement au rapport du temps rigide du milieu.



Discussion

- ✦ Notre étude souligne la valorisation des habiletés des enfants à gérer leurs effets personnels et à respecter la minuterie au Québec ainsi que la valorisation des enfants à respecter les consignes des adultes et à distinguer les règles à l'intérieur des actions permises à l'extérieur en France.
- ✦ Certains aspects de l'organisation de l'école maternelle en France, comme la période de vingt minutes allouées pour l'accueil le matin, et l'absence de minuterie ou de cloches qui sonnent pourraient aider à ralentir la pression imposée aux enfants à se conformer à la temporalité des adultes.



Discussion (Suite)

- ✦ Ces moments de transition sont utilisés pour promouvoir le développement de l'autonomie, des saines habitudes de vie, et en France, un sentiment d'appartenance au collectif
- ✦ L'espace physique et relationnel, de l'école et des différents lieux dans l'école, auraient une influence sur les expériences des enfants lors des transitions horizontales.
 - Le fait que l'éducation préscolaire et primaire soient regroupées dans un seul bâtiment, n'est pas sans effet. La grandeur des écoles, et paradoxalement, l'espace restreint sur la cour d'école qui est accessible aux petits, pourraient ralentir le développement du sentiment d'appartenance et de bien-être des enfants lors des transitions quotidiennes.



Conclusion



Notre recherche amène des éclairages sur le fonctionnement des transitions horizontales en maternelle au Québec et en France en considérant le vécu des enfants, ce qui nous permet de remettre en question la fonction des institutions dans divers contextes, et de réfléchir sur l'organisation pédagogique de ces moments, sur les actions des adultes et sur les possibilités d'agentivité offertes aux enfants.

