

# éclairages

N° 3 · Novembre 2023

## De la petite enfance à la première rentrée scolaire

### Portraits et enjeux de transition

*Amaranta Cecchini*

*Marion Dutrévis*

*Edith Guilley*

*Alexandre Jaunin*

## Sommaire

<b>1. Introduction.....</b>	<b>3</b>
Contexte .....	3
<b>2. L'école, un espace aux multiples normes .....</b>	<b>5</b>
La rentrée scolaire de Paul : les enjeux de l'acquisition de la propreté .....	5
Repères théoriques .....	5
La situation genevoise.....	7
<b>3. La scolarité obligatoire dans une organisation flexible ? .....</b>	<b>10</b>
La rentrée du point de vue d'une directrice d'école primaire et des parents d'Erwan .....	10
Repères théoriques .....	10
La situation genevoise.....	11
<b>4. S'apprivoiser et apprendre à se connaître.....</b>	<b>14</b>
Sonia et sa famille à la rencontre de l'école.....	14
Repères théoriques .....	14
La situation genevoise.....	16
<b>5. Des collaborations multiples autour des élèves en devenir .....</b>	<b>18</b>
Monsieur M., enseignant de 1P, accueillera prochainement un élève ayant des besoins particuliers ..	18
Repères théoriques .....	18
La situation genevoise.....	20
<b>6. Synthèse, pistes de réflexion et leviers d'action .....</b>	<b>22</b>
Discuter la norme scolaire .....	23
Gérer la diversité .....	24
Laisser le temps au temps .....	25
Des enjeux de formation .....	26
<b>Bibliographie.....</b>	<b>27</b>
Travaux du SRED.....	27
...et d'ailleurs.....	27

# 1. Introduction

## Contexte

La transition préscolaire-scolaire, qui marque le début de l'histoire scolaire de l'enfant, constitue une étape fondamentale de la scolarité. Elle signifie son premier rapport avec les normes et valeurs présentes à l'école, parfois ses premiers pas dans la socialisation entre pairs, ou encore les premières expérimentations d'apprentissages explicités et attendus. À travers ce processus de socialisation, l'enfant devient élève. Ces premières expériences peuvent être dans certaines situations très proches de l'expérience antérieure de l'enfant mais, dans d'autres, faire entrer l'élève dans un univers très différent de celui dans lequel il ou elle a évolué jusque-là. En ce sens, la transition préscolaire-scolaire revêt un enjeu d'équité majeur car si pour certaines et certains enfants cette transition s'inscrit dans un continuum, pour d'autres elle est plus radicale et fait appel à de fortes capacités d'adaptation. Si renforcer la qualité de ce processus est primordial, c'est parce que les premières expériences scolaires de l'élève jouent un rôle dans la suite du parcours des élèves. Comme le soulignaient déjà Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet en 2012 (p. 13), « une adaptation précoce des enfants aux expériences scolaires a des conséquences à long terme sur leur développement cognitif et social (voir Cowan, Cowan et Mehta, 2009 ; Early, 2004 ; Ensminger et Slusarcick, 1992) et dans la réussite des élèves » (voir aussi Cook et Coley, 2017).

La transition préscolaire-scolaire fait l'objet de travaux scientifiques depuis longtemps. Ces dernières années, un regard attentif mais aussi parfois inquiet est posé sur elle, et les préoccupations commencent en amont de l'entrée à l'école. C'est ainsi la transition prise dans son ensemble, comme un processus et non uniquement comme un moment de rupture, que nous nous proposons d'interroger. Les préoccupations actuelles peuvent être articulées autour de trois niveaux de réflexion. Au premier niveau se trouve la problématique principale, à savoir le processus de transition préscolaire-scolaire et les enjeux de continuité qui s'y rattachent : l'entrée à l'école marque un tournant dans la vie de l'enfant et de ses parents (surtout pour celles et ceux qui deviennent parents d'élève pour la première fois). Il est ici question de rendre le moins abrupt possible les différents changements ou évolutions que connais-

sent les familles, face à un nouveau contexte, des nouveaux référentiels institutionnels, et la construction de nouvelles identités (élèves et parents d'élève en devenir). Le deuxième niveau a trait au début de la scolarité : l'enjeu, pour l'école, est de conceptualiser, implémenter et expliciter tant les compétences attendues et visées que les moyens pédagogiques d'y parvenir pour faciliter l'accès aux apprentissages et maîtriser au mieux tout ce que le système scolaire peut générer – souvent malgré lui – d'attentes, d'émotions et de tensions. Enfin, le troisième et dernier niveau renvoie aux besoins spécifiques d'une partie des élèves. En effet, si les deux premiers niveaux concernent l'ensemble des enfants qui, à 4 ans, débutent leur scolarité, cette étape revêt une plus grande complexité pour certaines et certains élèves qui sont mis particulièrement en difficulté face aux exigences de socialisation, d'autonomie et d'apprentissage de l'école, difficultés parfois révélées dès le préscolaire.

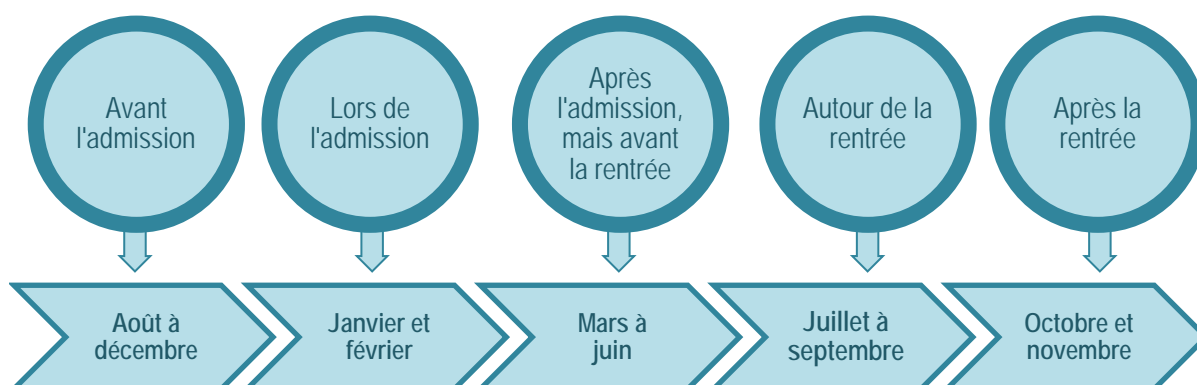
Ce numéro d'*Éclairages* présente les principaux enjeux de la transition de la petite enfance à l'entrée à l'école au moyen de portraits fictifs, mais inspirés de situations réelles issues de témoignages recueillis dans le cadre des travaux du SRED sur la pédagogie spécialisée, l'étude sur l'entrée en scolarité et le projet d'innovation pédagogique EP21. Ces portraits incarnent les enjeux et les défis des acteurs et actrices qui vivent cette transition préscolaire-scolaire, en adoptant différents points de vue : (i) celui des enfants qui deviennent progressivement des élèves, et de leurs parents eux-mêmes qui entrent progressivement dans le rôle de parents d'élèves ; (ii) celui de ceux et celles qui accompagnent – ou devraient accompagner – la transition que vivent les enfants (et dans une moindre mesure leurs parents) : les professionnelles et professionnels de la petite enfance, les équipes pédagogiques et éducatives de l'école, les directions d'établissements primaires, le parascolaire. La présente réflexion met en lumière les différences existant entre les trois contextes de socialisation que les enfants « traversent » (la famille, les structures d'accueil de la petite enfance, l'école) et qui se caractérisent chacun par un encadrement, un rapport au temps et aux apprentissages bien différents, entourés d'adultes imprégnés de leurs représentations, soumis à des normes et menant des missions qui leur sont propres.

Deux axes d'analyse guident cette publication. Le premier est temporel, la transition devant

idéalement s'effectuer sur un temps long (d'un an avant le jour de la rentrée scolaire à plusieurs mois après ; voir *Figure 1*) (Ruel & Moreau, 2021) afin de permettre à l'ensemble des actrices et acteurs impliqués de se préparer à vivre ou à accompagner la transition vers l'école. Le second axe d'analyse est représenté par les actrices et acteurs eux-mêmes, issus de cultures professionnelles ou de milieux sociaux distincts et qui doivent apprendre à se connaître, à se comprendre, à « s'approprier » pour permettre aux enfants de vivre le plus sereinement possible leur première transition scolaire.

En filigrane de ces deux axes d'analyse, on trouvera deux modèles d'intervention : celui de la préparation et de l'adaptation de l'enfant à l'école, et celui de l'adaptation de l'école à l'accueil des élèves et de leur diversité. Des repères théoriques guident le lecteur ou la lectrice dans la compréhension des enjeux de la transition de la petite enfance à l'entrée à l'école. Ces repères généraux se resserrent ensuite sur la situation genevoise et son analyse aboutit à des pistes de réflexion.

Figure 1. La temporalité de la transition de la petite enfance à l'entrée à l'école



Source : *Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie (2019). Guide d'accompagnement à la première transition scolaire à l'intention des acteurs intersectoriels pour favoriser la réussite éducative. Magog (Estrie/Québec/Canada).*

## 2. L'école, un espace aux multiples normes

### La rentrée scolaire de Paul : les enjeux de l'acquisition de la propreté

*Paul vient de commencer l'école et ses parents sont très fiers de le voir franchir cette étape. Mais comme ils le craignaient, au cours des premières semaines, plusieurs « accidents-pipi » se sont produits. Cela lui arrivait aussi lorsqu'il était en crèche quelques mois auparavant. Paul est probablement tellement pris par ses activités qu'il en oublie parfois d'aller aux toilettes. Quoi qu'il en soit, lorsque cela arrive, M. B., le maître de sa classe de 1P, le rassure et utilise les habits de rechange fournis par les parents de Paul en début d'année. Il prête aussi une attention plus particulière à Paul en lui demandant régulièrement s'il a besoin d'aller aux toilettes, ou en demandant à l'ensemble de la classe s'il y a des besoins-pipi. Bien que le problème ne soit pas totalement résolu, les parents de Paul constatent qu'il a plaisir à aller en classe et que ces accidents tendent à s'espacer.*

*Les choses ne sont pas si simples avec la structure parascolaire, accolée à l'école. Hier, une animatrice a signalé à la maman de Paul un incident survenu durant la pause de midi. Constatant son absence dans le réfectoire, elle a dû aller le chercher dans le couloir alors qu'il se dirigeait vers sa classe. Quand elle l'a appelé, il a refusé de la rejoindre. Elle a finalement compris qu'il cherchait à se rendre aux toilettes et l'a accompagné, heureusement à temps. Elle lui a ensuite répété qu'il devait utiliser les toilettes du parascolaire uniquement, ce qu'elle lui avait déjà expliqué il y a quelques jours dans la même situation. L'animatrice a finalement réaffirmé à la maman de Paul que son enfant devait suivre les règles mises en place, concluant par le fait qu'il fallait « vraiment travailler son autonomie aussi à la maison ». Les parents de Paul s'interrogent : pourquoi ces exigences strictes alors qu'en classe, son enseignant se montre plus flexible et le laisse évoluer à son rythme ? Comment faire comprendre à Paul qu'il doit se plier aux règles du parascolaire, qui ne sont pas exactement celles de l'école ? Et comment éviter de lui mettre trop la pression tout en le poussant à respecter ce cadre ?*

### Repères théoriques

L'histoire de Paul met en exergue plusieurs enjeux, lors de l'entrée à l'école, liés aux codes et aux règles (explicites ou non) que doivent apprendre à partager l'enfant, ses parents et les adultes qui l'encadrent dans le contexte scolaire. Pour les comprendre, nous proposons d'aborder un certain nombre de concepts et repères théoriques issus de la recherche en sciences sociales et sciences de l'éducation. La norme scolaire peut être définie comme un schème d'interprétation et d'action qui s'appuie sur des conventions – soit des cadres de compréhension communs, partagés dans le cadre de l'école (Verhoeven, 2012). Concrètement, elle se traduit par des injonctions à faire ou à ne pas faire, renvoyant ainsi à un ensemble de comportements jugés adéquats dans ce contexte. La norme se construit et s'exerce dans un espace social asymétrique, traversé de rapports de pouvoirs entre celles et ceux qui la définissent et celles et ceux à qui elle s'impose. Ainsi, parler de norme scolaire renvoie implicitement aux attentes et aux injonctions adressées aux élèves par l'institution scolaire (Bühler-Niederberger, 2020) – et plus rarement l'incorporation et la production de celle-ci par le corps enseignant<sup>1</sup>.

À l'égard des élèves, la norme scolaire est indissociable d'un enjeu de transition et de temporalité. Formellement, l'entrée en scolarité vise la « socialisation » (Plan d'étude romand [PER]), processus par lequel l'enfant développe les dispositions – qui, dans la perspec-

<sup>1</sup> Les enseignantes et enseignants construisent des représentations et des attentes professionnelles au cours de leur formation puis lors de l'entrée dans le métier. Elles participent de la norme scolaire, qui définit ce que sont de « bons élèves » et de « bons enseignants », et s'avère assez stable en dépit d'efforts institutionnels visant à la faire évoluer. En effet, lors de l'entrée dans le métier les jeunes enseignantes et enseignants tendent à délaissier des connaissances acquises dans la formation sous l'influence de collègues plus expérimentés et en étant confrontés au quotidien de l'école. Par exemple, l'idéal de réussite de tous les élèves laisse place à des pratiques qui privilégient la progression de celles et ceux les plus conformes aux attentes, alors que les autres élèves sont relégués à des tâches « occupationnelles » (Mierzejewski et al., 2018). D'autres recherches montrent le glissement chez les jeunes enseignantes et enseignants d'une conception dite « humaniste » de leur métier vers une conception davantage orientée vers le contrôle (discipline, gestion de classe) (Crahay et al., 2010).

tive de Lahire (2002), sont des tendances, inclinaisons, « plus fort que soi » – qui orientent l'agir et sous-tendent les comportements considérés comme socialement désirables en contexte scolaire notamment. En d'autres termes, développer ces dispositions permettant de se conformer aux normes scolaires constitue un objectif pédagogique et non un prérequis pour entrer à l'école. Cependant, cette vision ne fait pas l'unanimité sur le terrain. En effet, une partie du corps enseignant, faisant part des « indisciplines », des enfants « pas prêts pour l'école », voire des « troubles de comportement », attend des enfants déjà en partie ou suffisamment socialisés pour intégrer l'école. Cette vision fait d'ailleurs parfois écho à des attentes institutionnelles explicites, par exemple quant à la « propreté » des élèves présentée comme un prérequis à l'entrée à l'école (Bovey, 2023). Dans tous les cas, ces attentes supposent un travail en amont pour « préparer » les enfants à y répondre (Bois et al., 2019). On observe ainsi une double tension. En premier lieu, les dispositions attendues par certaines et certains professionnels chez leurs nouveaux élèves ne correspondent pas à celles que ces derniers ont effectivement acquises. En second lieu, les attentes institutionnelles structurent la vision de cette première transition scolaire et, à un niveau local, celles-ci s'avèrent parfois en décalage avec celles émises à un niveau plus global du système de formation, notamment à travers le PER. Cette situation traduit une double fragilité normative qui traverse l'institution scolaire : fragilité pratique qui se manifeste dans le « désordre » en classe et fragilité interprétative pour « lire » ces situations (Verhoeven, 2012).

Concrètement, quelles dispositions et quels comportements sont attendus des élèves ? Avant de se pencher sur cette question, il convient de dépasser une définition essentialiste de la norme scolaire. Les normes ne sont pas immanentes et doivent être considérées comme indissociables de l'espace social dans lequel elles sont produites et donc indexées au contexte dans lequel elles sont agies (*ibid.*). Or, l'institution scolaire traverse plusieurs espaces (la salle de classe, les couloirs, la cour, voire les lieux parascolaires) dans des temporalités et des transitions qui se succèdent et rythment la journée de l'enfant en contact avec différentes actrices et acteurs au sein même de l'école. Ces espaces-temps constituent autant de contextes dans lesquels se déploient différentes injonctions et attentes explicites ou implicites envers les élèves. De plus, les

agents de la norme scolaire sont nombreux : au corps enseignant s'ajoutent la direction, le personnel socio-éducatif, le personnel administratif ou encore le concierge (Durler & Losego, 2019) ; et enseignantes et enseignants ne partagent ni la même expérience, ni les mêmes attentes comportementales envers les élèves (Gasparini, 2019). S'y ajoute également une norme du parascolaire qui n'est pas forcément la même que la norme scolaire, mais qui peut être assimilée comme telle par les enfants, car elle s'établit sur le temps de la journée « d'école » au sens large. Ainsi, les règles formelles édictées par les différents adultes qui encadrent les enfants traduisent une diversité normative locale et institutionnelle. Par ailleurs, les différents partenaires de l'école n'interprètent pas la norme scolaire de façon univoque : les structures de la petite enfance préparent différemment les enfants à cette première transition (Capuano et al., 2001), tout comme les parents, parmi lesquels certains peuvent sur-interpréter à la hausse les attentes de l'école. Cette pluralité implique un double défi pour les actrices et acteurs de l'entrée en scolarité : avoir une compréhension partagée de ce que sont les normes scolaires, ou construire un « monde commun » entre parents et école (Payet, 2014) et s'assurer d'une cohérence entre ces différentes normes portées par l'institution.

Ceci dit, plusieurs recherches montrent que la « docilité » et l'« autonomie » constituent, du point de vue du corps enseignant, deux dispositions cruciales pour se conformer à la norme scolaire. La première désigne la « propension à obtempérer rapidement aux injonctions » des adultes (Bois et al., 2019) p. 1009). Cette propension renvoie aux deux normes mises en évidence par Bühler-Niederberger et Schuchart (2022), qui se sont intéressés à la perspective des enfants : maîtriser son corps (ne pas courir, ne pas crier, rester assis, etc.) et répondre à la pression du temps. L'autonomie, quant à elle, est l'objet d'une définition relativement restrictive dans le cadre scolaire où elle qualifie la capacité de l'élève à agir seul dans ce contexte (Lahire, 2001), ce qui suppose d'avoir intégré un certain nombre de compétences, d'attitudes et de comportements adéquats<sup>2</sup>. Ces dispositions renvoient à la ca-

---

<sup>2</sup> En ce sens, l'autonomie telle que travaillée à l'école est davantage exécutive que morale, cette dernière qualifiant la capacité à choisir par soi-



pacité à se conformer, spontanément ou non, au cadre imposé par l'institution, et donc à la norme scolaire. En d'autres termes, elles supposent de se soumettre à la norme, de l'avoir intériorisée. Or, sur ces aptitudes, les enfants montrent des niveaux d'acquisition très inégaux et socialement marqués à leur entrée en scolarité (Bois et al., 2019) et qui témoignent de leur « socialisation » préalable, notamment dans le cadre familial. Ainsi, si la norme scolaire devait se réaliser pleinement, elle devrait déborder l'institution pour s'appliquer en amont de l'entrée à l'école et se poursuivre en dehors de l'école.

La norme scolaire se révèle tout particulièrement lors de sa transgression. La figure de l'« élève perturbateur » renseigne ainsi sur les comportements attendus à l'école et sur les modalités de gestion de ces institutions. Quelles réponses sont apportées aux transgressions de la norme dans le contexte scolaire ? Et par qui ? Le « désordre » et les « problèmes comportementaux » renvoient aux difficultés pratiques de réalisation du métier d'enseignant, conçues par certaines et certains comme ne relevant pas de leur mission d'enseignement (Cattonar, 2006 ; Le Floch, 2008). La norme implique, face aux élèves, des enseignants et enseignantes inégalement dotés pour y faire face, notamment selon leur expérience dans le métier, mais associe aussi diverses expertises non-enseignantes (Gasparini, 2019). Enfin, si les parents sont considérés comme des « partenaires » de l'école (Delay, 2013 ; Delay & Frauenfelder, 2013 ; Deshayes et al., 2018 ; Ogay, 2017), ils peuvent l'être d'une manière qui peut fortement varier dans les faits par le personnel enseignant et/ou les autres professionnels et professionnelles de l'école.

Ces constats invitent à considérer non seulement les enfants, mais aussi leurs parents, comme des sujets de la norme scolaire. De nombreuses recherches portant sur les relations école-familles montrent que l'institution a de nombreuses attentes à l'égard des parents (Durler, 2015), que ce soit pour le suivi scolaire de leur enfant ou dans la manière de prendre en charge des comportements non conformes ou non attendus. L'injonction au partenariat se manifeste ainsi dès l'entrée à l'école. Si cette

---

même (Foray, 2017), soit potentiellement à ne pas se conformer aux attentes de l'institution.

dernière exige de l'enfant d'entrer dans le « métier d'élève », elle suppose aussi que les parents endossent leur rôle de « parents d'élèves », voire l'anticipe (Ogay, 2017b).

### La situation genevoise

Ces différents enjeux en lien avec la norme scolaire se manifestent avec des nuances particulières dans le contexte genevois. Au cours des douze dernières années à Genève, deux phénomènes réinterrogent la définition de la norme scolaire lors de cette première transition. D'une part, l'avancement de l'obligation scolaire à 4 ans suite à l'entrée en vigueur du concordat HarmoS en 2011 a, peut-être malgré elle, déplacé les attentes que l'institution pouvait formuler à l'égard de toutes et tous les petits Genevois. En outre, les réflexions à ce sujet, menées à différents niveaux institutionnels (de la direction générale de l'enseignement obligatoire jusqu'aux établissements), ont été relancées en 2019 face à l'émergence d'un phénomène d'élèves dits « perturbateurs » en 1P. D'autre part, plus récemment, le canton de Genève fait face à une hausse des mesures de pédagogie spécialisée, avec des demandes concernant tout particulièrement les enfants qui entrent à l'école pour la première fois.

Dans les deux cas, les normes formelles et informelles de l'institution sont approchées sous l'angle de la transgression ou de la déviance, voire sous l'angle médical. La recherche « Vivre la 1P. Regards croisés sur les difficultés de l'entrée en scolarité » (Dutrévis et al., 2022) et l'analyse scientifique de l'évolution des mesures de pédagogie spécialisée (Wettstein et al., 2023) permettent d'approfondir ces aspects. On peut en retenir, tout d'abord, que la question de la norme se pose avec acuité à l'entrée en scolarité, et ceci avec une grille d'interprétation essentiellement individuelle – centrée sur l'élève. Les directions d'établissement comme le corps enseignant rapportent des difficultés des élèves, plus ou moins aiguës, mais répandues, en termes de compétences langagières, d'autonomie, de capacités motrices ou de compétences relationnelles et émotionnelles. Pour de nombreux professionnels, ces difficultés seraient en augmentation. Toutefois, ce constat de leur part ne peut être ni confirmé, ni infirmé.

En effet, la définition de la norme et des difficultés varient selon les personnes interrogées et selon les établissements, comme en témoignent notamment les pratiques différenciées

concernant le signalement de situations dites « anormales ». Quant à la hausse des mesures de pédagogie spécialisée, bien qu'elle soit avérée, elle ne saurait être interprétée de manière univoque comme une conséquence directe des difficultés des élèves – en effet, la hausse des mesures informe sur la prise en charge institutionnelle des difficultés et non sur les difficultés elles-mêmes.

À cet égard, les modalités de prise en charge des difficultés suivent un processus commun : d'abord une gestion interne par le corps enseignant (différenciation pédagogique et gestion disciplinaire) puis, selon les situations, externalisation en sollicitant d'autres professionnelles et professionnels dans l'établissement, signalement à la direction et, si jugé nécessaire, demande de ressources externes, qu'elles relèvent de la scolarité ordinaire (enseignants chargés de soutien pédagogique [ECSP]) ou de la pédagogie spécialisée. Dans ces derniers cas, une procédure d'évaluation standardisée (PES) est demandée afin d'établir si le besoin est avéré, sa nature, et le cas échéant quelles seraient les mesures renforcées de pédagogie nécessaires à mettre en place (allant du soutien pédagogique en enseignement spécialisé [SPES] jusqu'à la scolarisation dans des structures séparatives de l'enseignement spécialisé).

Il est relevé que l'institution porte une attention particulière à anticiper et évaluer l'aptitude des enfants à répondre à la norme scolaire lors de la transition vers la scolarité. De façon assez consensuelle, le corps enseignant réclame un meilleur repérage de ceux et celles susceptibles d'avoir des difficultés à l'entrée en scolarité. Ces demandes semblent trouver un écho dans la pratique, comme en témoigne l'évolution d'octroi de PES qui, en 2020, concernaient des enfants qui vont commencer l'école dans 35% des cas. Différentes hypothèses qui émanent du terrain pourraient expliquer cette vigilance : repérage précoce des (futurs) élèves en difficulté et/ou possible confusion entre objectifs d'apprentissage et prérequis à l'entrée en scolarité (certains enfants ne seraient pas « prêts à entrer à l'école »), défiance vis-à-vis de l'institution scolaire qui ne serait pas en capacité d'accueillir et d'inclure certains enfants à l'école ordinaire, ou encore délégation de la gestion de classe par le corps enseignant à d'autres professionnelles et professionnels. Ainsi, cette lecture de prime abord préventive des difficultés scolaires masque un possible glissement vers une appréhension

très normative des élèves en devenir. Dans le même ordre d'idées, le fait que la hausse des mesures de pédagogie spécialisée concerne davantage les élèves de milieu modeste et/ou issus de la migration interroge quant à une vision trop normative des attentes scolaires. Or l'obligation de scolarité à 4 ans pour tous les enfants paraît peu compatible avec la vision selon laquelle certaines et certains ne pourraient pas l'intégrer (condition préalable).

Revenons enfin sur la lecture très individuelle qui est faite de la perturbation scolaire. Certes, l'interprétation est souvent celle d'une difficulté de l'élève à répondre aux attentes de l'institution. Cependant, quand on interroge le corps enseignant sur les causes possibles de ces situations, le regard déborde rapidement sur la famille : des enfants sous- ou sur-stimulés et un cadre familial défaillant figurent ainsi comme des causes explicatives fréquemment avancées. Cette prévalence des attributions causales non contrôlables et externes à l'école n'est cependant pas univoque : de nombreux enseignants et enseignantes s'interrogent aussi sur leurs propres pratiques et les attentes qu'ils ont sur les élèves dès l'entrée en scolarité. L'impératif d'« entrer dans les apprentissages scolaires », d'amener à « acquérir le métier d'élève », la nécessité de « préparer les élèves » à la suite de leur parcours ou encore de « rendre compte » sont autant d'injonctions qui participent à un durcissement de la norme scolaire. Face à ces évolutions, le projet EP21 amorce quelques changements qui devraient alléger la pression sur le corps enseignant et sur les élèves (cf. encadré *EP21* ci-dessous). À noter que ces changements s'accompagnent d'une reformulation de la norme à l'égard du corps enseignant (formation continue, révision du référentiel à l'usage des enseignants et enseignantes, intitulé *Balises pour l'évaluation en fin de 2P* plutôt qu'*Attentes...*, élaboration en cours d'un outil commun d'accueil des nouveaux élèves [*Bienvenue à l'école*]). Ces changements témoignent de la recherche d'une plus grande cohérence dans le cadre institutionnel lors de cette transition.



### **Pour aller plus loin**

*La construction de la norme scolaire constitue un objet de recherche abondamment investigué. Il est abordé le plus souvent au sein de l'institution et au travers des pratiques et des discours du corps enseignant. Pour une compréhension plus fine des processus de construction, d'appropriation, d'imposition et de critique des normes scolaires, ainsi que des enjeux pédagogiques, sociaux, institutionnels et politiques sous-jacents, il conviendrait de l'approfondir mais aussi d'élargir la perspective. Une première piste d'investigation concerne les processus de construction normative dans les espaces transitionnels ou en périphérie de l'institution, notamment dans les structures préscolaires. Quelles attentes scolaires sont comprises et éventuellement anticipées par les parents ? Et de quelle manière s'y prennent-ils ? À quoi prépare-t-on les enfants et leurs parents en vue de la première rentrée scolaire ?*

*Une seconde piste de recherche consisterait en une analyse des expériences des enfants lors de la socialisation scolaire. De quelle manière vivent-ils et elles ce processus ? Comment les attentes formulées par les différents adultes qui les encadrent sont-elles interprétées ? Dans quelle mesure et comment les enfants s'approprient-ils et elles ces attentes ? Comment gèrent-ils et elles des normes multiples, peut-être parfois contradictoires, et comment comprennent-ils et elles les espaces sociaux où elles s'appliquent ? Ces normes sont-elles considérées comme « justes » et dans quelles conditions ? Dans quelle mesure et comment les attentes et les retours des adultes face aux comportements des enfants contribuent-elles à façonner leur identité d'élève ?*

### **EP21 en quelques mots**

*Le projet d'innovation pédagogique EP21 a débuté à la rentrée scolaire 2022. Ce projet se concentre autour de trois changements principaux : une réflexion sur l'entrée en scolarité qui doit conduire dans un premier temps à une clarification de ce qui est attendu des élèves durant les deux premières années de scolarité, à une valorisation du jeu symbolique et à une modification des bulletins scolaires en 1P-2P ; le découpage de l'année scolaire en semestres plutôt qu'en trimestres ; et l'enseignement du français comme discipline unique et non plus divisé en français I (communication) et français II (fonctionnement de la langue). L'ensemble de ces changements visent « à renouveler les leviers pédagogiques permettant une scolarité réussie ainsi qu'à renforcer la cohérence avec le Plan d'études romand (PER) et les pratiques inter-cantoniales » (cf. site de l'enseignement). Ce projet d'innovation, prévu sur deux années, fait l'objet d'une évaluation accompagnante par le SRED.*

*Plus d'informations sont disponibles ici : [EP21 | Site de l'enseignement - République et Canton de Genève](#)*

### 3. La scolarité obligatoire dans une organisation flexible ?

#### La rentrée du point de vue d'une directrice d'école primaire et des parents d'Erwan

*Madame D. est directrice d'école primaire. Elle vient de croiser les parents du petit Erwan au parc à côté de l'école. Comme beaucoup de nouveaux parents, ils étaient plutôt stressés. C'est normal, leur premier enfant va commencer l'école dans quelques jours. Il allait à la crèche quatre demi-journées par semaine cette année. Mais là, c'est un gros changement. Erwan va devoir aller à l'école tous les jours, et toute la journée. Ses parents appréhendent un peu. À la crèche, tout se passait bien. Mais d'après eux, avec la fatigue, Erwan a parfois plus de mal à gérer ses émotions.*

*Madame D. est directrice du même établissement primaire pour la deuxième année consécutive. Après une première année compliquée, elle espère avoir mis tout en place pour vivre une année scolaire plus sereine. Cette année, elle ne doit pas rater le coche avec les tout-petits. L'an dernier, l'accueil des plus jeunes a été le plus gros problème. Des enseignants épuisés, des élèves qui l'étaient tout autant, et des parents très mécontents.*

*Cette année, les enseignantes ont insisté pour avoir des classes de 1P pures alors qu'elles avaient des 1P-2P par le passé. La directrice n'est pas sûre que ce soit la bonne solution. Les enfants sont tous tellement différents quand ils commencent l'école. Elle a quand même décidé de tester un nouveau modèle : prendre une semaine à la rentrée pour se laisser la liberté de modifier la constitution des classes en fonction de ce que les équipes pourront observer des élèves. En espérant que cela soit bénéfique pour tout le monde !*

*Elle repense aux parents d'Erwan et à leur question sur la possibilité de le scolariser à mi-temps. Elle ne sait jamais trop comment se positionner par rapport à cette demande. Elle doit en reparler avec ses collègues des établissements proches du sien, qu'elle rencontre régulièrement. Elle sait que dans d'autres cantons, c'est beaucoup plus fréquent, voire la règle. Cela permettrait peut-être d'avoir des élèves et des équipes moins fatiguées !*

#### Repères théoriques

La transition préscolaire-scolaire constitue une étape importante pour l'enfant qui devient élève. Si les élèves expérimentent différents modes de socialisation et d'apprentissage durant leurs quatre premières années de vie, dans leur contexte familial et dans les différents contextes possibles de prise en charge, l'école leur offre un modèle « unique », dans lequel chaque élève doit trouver sa place et auquel il doit se conformer (cf. portrait *La rentrée scolaire de Paul* ci-avant). Pour autant, à 4 ans, le rythme de développement de l'enfant peut rester dans la norme tout en variant de 1 an de « retard » à 1 an d'« avance » en âge de développement (âge où la compétence est présente chez 50% des enfants). Autrement dit, dans une classe d'âge de 4 ans, âge de l'entrée à l'école, 95% des élèves sont dans la norme tout en présentant entre eux et elles un écart possible de développement de 3 ans au total (Ha-Vinh Leuchter, 2022). La scolarité obligatoire à 4 ans contraint dès lors à penser un modèle d'accueil des élèves qui tienne compte de cette hétérogénéité.

Ce constat est d'ailleurs pris en compte dans le plan d'études romand (PER). En effet, la convention scolaire romande (2007), qui fonde l'espace romand de formation, met en œuvre le concordat HarmoS avec l'élaboration d'un plan d'études commun au niveau romand (PER, 2011) qui structure les apprentissages par cycle de 4 ans au primaire et de 3 ans au secondaire I, avec une description des progressions d'apprentissage par demi-cycle. On trouve sur le site du PER les raisons de ce choix : « Les descriptions sur deux années visent à laisser du temps aux élèves pour mener les apprentissages décrits dans les progressions des apprentissages ». Le rythme de développement des enfants est également mis en avant, et le PER encourage à penser le temps scolaire autour de thématiques globales, abordées de manière pluridisciplinaire.

Autant d'éléments qui invitent à s'interroger sur la rigidification (ou le manque de flexibilité) de certains choix organisationnels de l'école primaire. Pour de nombreux auteurs et autrices, faciliter la transition préscolaire-scolaire passe par une flexibilité plus grande de la part de l'école et une continuité tant philosophique et pédagogique que physique et organisationnelle (Duval & Bouchard, 2013 ; Pirard et al., 2019 ; Royen et al., 2020). Les points suivants visent à interroger certaines modalités de l'or-

ganisation scolaire selon ces enjeux de flexibilité et de continuité avec le préscolaire.

Ce questionnement est d'autant plus important avec l'entrée en vigueur de la scolarité obligatoire à 4 ans depuis la mise en œuvre de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS, 2007). Avec HarmoS, la scolarité obligatoire est passée de 6 à 4 ans. Par rapport aux autres pays européens, la Suisse se positionne depuis parmi les pays européens avec une scolarisation obligatoire plutôt précoce (cf. EURYDICE, 2022). Cette scolarisation précoce, si elle peut constituer une ressource notamment en termes d'équité éducative, comporte également le risque d'une entrée trop rapide dans les apprentissages par rapport au rythme de développement de l'enfant, selon les modalités d'organisation des premières années d'école et le risque de primarisation des années qui permettent à l'enfant de devenir élève (Clerc-Georgy & Kappeler, 2020 ; Garnier, 2009).

Les modalités de regroupement des élèves font l'objet de travaux pour penser un début de scolarité qui réponde au mieux aux besoins des plus jeunes élèves. On pense ici aux classes multi-âges, toujours sujettes à débat tant au niveau des actrices et acteurs de terrain que dans la littérature scientifique. À première vue, compte tenu de l'hétérogénéité des rythmes de développement des élèves et de la structuration du plan d'études, mettre ensemble les élèves par cycle, voire demi-cycle, semblerait presque aller de soi. Pour autant, la littérature scientifique ne permet pas de dégager un avis tranché (Lafontaine, 2017 ; Quail & Smyth, 2014). Mais selon Lafontaine (2017), si les effets positifs de ce type d'organisation scolaire ne sont que modérés, c'est surtout parce que les possibilités qu'elles offrent sont trop peu exploitées. Le regroupement des élèves de niveau différent devrait s'accompagner de pratiques qui permettent d'en tirer parti via du tutorat, de la coopération entre élèves, ou autres dispositifs pensés par les enseignantes et enseignants (CNESCO, 2014 ; Lafontaine, 2017 ; Lescouarch, 2021).

Du point de vue organisationnel, Housen et al. (2019) rapportent l'intérêt perçu des enseignantes et enseignants belges pour une entrée progressive à l'école, avec une scolarisation qui débute à mi-temps pour aller progressivement vers du plein temps. C'est également un propos qui émerge chez les enseignantes et

enseignants genevois (Dutrévis et al., 2022). Il est ici à nouveau question de respecter le rythme de développement de chaque enfant et de limiter le « choc » d'une transition qui peut être plus ou moins forte selon les modalités de prise en charge de l'enfant durant la période préscolaire.

Enfin, du point de vue organisationnel toujours, la continuité entre préscolaire et scolaire peut viser l'encadrement des élèves en début de scolarité (Royen et al., 2020). Au préscolaire, les enfants bénéficient d'un encadrement plus large de la part des équipes éducatives. Une fois à l'école, c'est généralement un ou une enseignante qui répond à l'ensemble des besoins individuels et collectifs de la classe. Si comme dans le canton de Genève, les classes des premières années de scolarité sont souvent à effectifs plus réduits que les classes des années suivantes (Le Roy-Zen Ruffinen, 2021, *RIS C2*), cette réduction n'est pas forcément d'une ampleur suffisante pour apporter de réels bénéfices (Lafontaine, 2019). Au-delà de la taille des classes, la question des compétences professionnelles nécessaires pour travailler avec les élèves les plus jeunes est également cruciale. Au préscolaire, les enfants (0-4 ans) sont suivis par des équipes éducatives. Au primaire, ce sont des enseignantes et enseignants qui sont en charge des élèves (4-12 ans), même s'ils et elles peuvent être soutenues par d'autres professionnelles et professionnels de manière ponctuelle. À nouveau, la transition peut être facilitée – au sens de *plus progressive* – selon la formation et la posture professionnelle des enseignantes et enseignants. Mais elle peut également être pensée selon un modèle de co-intervention qui associe des expertises pédagogiques et éducatives (Garnier, 2010 ; Tremblay, 2019).

Au final, il s'agit de penser comment l'organisation scolaire facilite ou entrave l'entrée à l'école des tout jeunes élèves. Flexibilité et continuité semblent essentielles pour répondre à un public par définition hétérogène, que cette hétérogénéité soit devenue plus forte ou non ces dernières années.

## La situation genevoise

Dans le canton de Genève, tous les élèves commencent leur scolarité à 4 ans. Les élèves vont à l'école 4 jours par semaine pour un total de 20 heures d'école. C'est le nombre d'heures le plus élevé de tous les cantons romands, les autres 1P étant scolarisés entre 12 et 18

heures par semaine. Dans certains cantons, les élèves de 1P sont scolarisés au maximum à mi-temps (CDIP, 2018) (sans pour autant que des solutions soient proposées en termes de conciliation entre vie professionnelle et vie familiale). La journée de l'élève peut par ailleurs s'allonger si on inclut dans le calcul le temps de présence à l'école hors périodes d'enseignement (le temps d'accueil par exemple, possible pour les élèves les plus jeunes, et les récréations) ou encore le parascolaire. Concernant ce dernier, en 10 ans, la proportion d'élèves de 1P fréquentant au moins une fois par semaine l'accueil et le repas de midi est passé de 50% (2010) à 63% (2020), et de 31% à 43% pour l'accueil de l'après-midi. Parallèlement, le recours au parascolaire pour les plus petits continue à s'intensifier (fréquentation 4 jours par semaine), que ce soit sur le temps de midi ou après l'école (Engel et Le Roy-Zen Ruffinen, 2022, *RIS E1*).

Entre 2014 et 2022, plus de 2'200 places en crèche ont été créées dans le canton (Relevé statistique - OCPE/SRED). Le nombre d'enfants accueillis dans des structures d'accueil collectif de la petite enfance est ainsi en constante augmentation. En 2022, la part des enfants de 3 ans qui fréquentent un accueil collectif (crèche, jardin d'enfants et école privée) s'élève à 81% (calcul OCPE/SRED)<sup>3</sup>. On peut estimer qu'au moment d'entrer à l'école primaire publique, environ 7 enfants sur 10 ont eu l'expérience d'un accueil collectif. Selon l'enquête 2018 sur les pratiques et préférences des familles genevoises en matière d'accueil préscolaire, 53% des enfants de 3 ans qui fréquentent une crèche y vont 8 demi-journées ou plus par semaine, 34% entre 5 et 7 demi-journées, et 13% moins de 5 demi-journées. En jardin d'enfants, 67% des enfants de 3 ans y sont accueillis 4 ou 5 demi-journées par semaines et 33% moins de 4. Par ailleurs, le taux d'encadrement en crèche et en jardin d'enfants est de 1 adulte qualifié pour 10 enfants de 3-4 ans<sup>4</sup>. Du point de vue de l'enfant qui devient

élève, et même en ayant fréquenté une structure d'accueil préscolaire, le changement est relativement conséquent en termes de taux, mais aussi de continuité de l'encadrement, avec au préscolaire la présence des mêmes adultes tout au long de la journée, sur un même lieu.

Par ailleurs, à Genève, les établissements peuvent organiser les classes en simple ou double degrés, selon les options pédagogiques ou des contraintes organisationnelles. En 2020, on compte 167 classes à double degré de 1P-2P (Le Roy-Zen Ruffinen, 2021, *RIS C2*). En parallèle, il existe 160 classes de 1P et 122 classes de 2P<sup>5</sup>. En début de scolarité, la pratique du double degré est ainsi fréquente. En Suisse, les élèves de 4 à 6 ans sont scolarisés en 1P-2P, en école enfantine (*Kindergarten*) ou dans des « *Grundstufe* » ou « *Basisstufe* », classes multi-âges qui regroupent les élèves de 4 à 7 ou 8 ans. La terminologie différente peut traduire une vision contrastée du passage du statut d'enfant à celui d'élève. Les modèles d'organisation peuvent varier d'un canton à l'autre. Certains cantons proposent, voire encouragent des classes mixtes (*Basisstufe*). Le canton de Berne permet également cette organisation scolaire, inscrite dans la Loi sur l'école obligatoire (LEO) comme une modalité d'accueil autorisée sous réserve que les communes s'engagent à respecter certaines conditions, dont un nombre minimum d'élèves pour fonctionner en groupe-classe, des ressources adaptées à des élèves dont l'âge varie de 4 à 8 ans, et des équipes enseignantes formées à la fois pour l'école enfantine et le primaire. Il s'agit par là de laisser le choix aux actrices et acteurs locaux, tout en donnant un cadre qui aide à « penser » le multi-degrés pour répondre au mieux aux besoins des élèves. D'autres cantons commencent juste à l'expérimenter : c'est le cas de Neuchâtel. Comme rapporté par Dutrévis et al. (2022), à Genève, l'organisation en simple ou double degré (voire plus) semble plus souvent dépendre de choix pratiques (autonomie plus grande des 2P) que de choix pédagogiques.

<sup>3</sup> Cette enquête auprès des familles est reconduite en 2023. Voir aussi Jaunin (2020) et Jaunin et Martz (2020) pour les résultats de l'enquête 2018.

<sup>4</sup> En outre, pour des raisons de sécurité, une présence minimale de 2 adultes est requise auprès des enfants à tout moment de la journée (dont au moins un éducateur ou une éducatrice de l'enfance ou un ou une assistante socio-éducative) (cf. Règlement

d'application de la loi sur l'accueil préscolaire, RAPr art. 31 al. 5 lettre d. et al. 6).

<sup>5</sup> À noter que les élèves de 2P peuvent aussi être regroupés avec des élèves de 3P (57 classes concernées).



Depuis la rentrée de septembre 2022, le canton de Genève teste un projet d'innovation pédagogique au niveau primaire (EP21). Si certains points de ce projet ne concernent pas directement la transition préscolaire/scolaire, d'autres contribuent à (re-)penser les premières années d'école, voire l'ensemble de l'école primaire pour donner plus de temps aux apprentissages et respecter le rythme de développement des élèves.

C'est sur le plan pédagogique que ce projet s'inscrit dans une logique de plus grande flexibilité. La semestrialisation remplace l'évaluation au trimestre pour laisser plus de place à l'enseignement et à la régulation. Concernant l'entrée en scolarité, l'importance du jeu dans le processus d'enseignement-apprentissage est remise en avant et les bulletins scolaires sont modifiés pour que les retours aux familles prennent exclusivement la forme de commentaires qui décrivent la progression des élèves dans les apprentissages. Ce projet ne s'empare donc pas des points mentionnés plus haut, mais il s'inscrit sans doute dans une même logique de flexibilité.

### **Pour aller plus loin**

*Différents travaux permettraient d'analyser de manière plus fine l'impact des modes de scolarisation des élèves en début de scolarité. Sur la base des données existantes, il serait par exemple possible de décrire la suite des parcours des élèves selon qu'ils ont été scolarisés en 1P et 2P dans des classes à simple ou double degré. Le nombre de redoublements ou de dépôts de PES pourrait aussi constituer des indicateurs d'une organisation plus ou moins adaptée des premières années d'école.*

*L'influence du passage par une structure de la petite enfance sur la scolarité des élèves du canton pourrait également être étudiée, en tenant notamment compte du type de structures fréquentées et du temps de fréquentation.*

*Des projets-pilotes, avec des établissements volontaires, seraient à même de tester d'autres modèles évoqués ci-dessous. Par exemple, une école pourrait faire le choix d'expérimenter une rentrée scolaire progressive (notamment à travers le recours au mi-temps). Autre projet possible: expérimenter des classes de 1P-2P placées sous la co-responsabilité d'un ou d'une enseignante et d'un ou d'une autre professionnelle (éducatrice, logopédiste, psychomotricienne, ...). Les pistes à explorer sont nombreuses, et sans doute à inscrire dans des démarches collaboratives entre recherche et actrices et acteurs de terrain.*

*Enfin, l'organisation de la journée scolaire pourrait faire l'objet de nouveaux travaux. Si l'on a vu par exemple que, dans les premières années de scolarité, certains cantons optent pour une scolarisation à mi-temps, d'autres pistes pourraient être envisagées. L'organisation selon un horaire continu est actuellement – et depuis longtemps – à l'œuvre dans une seule école publique genevoise. Cette démarche pourrait être plus largement investiguée, afin d'en connaître les bénéfices et/ou les limites pour les acteurs et actrices scolaires.*

## 4. S'approprier et apprendre à se connaître

### Sonia et sa famille à la rencontre de l'école

*Pour toute la famille de Sonia, la fin du mois d'août va rimer avec première rentrée scolaire en Suisse. Ils sont arrivés dans le canton il y a un peu plus d'une année. Pour les parents de Sonia, commencer l'école à 4 ans, c'est tôt, ils sont tout petits à cet âge-là, et Sonia a encore besoin de sa maman qui jusqu'à maintenant s'occupe d'elle. Dans leur pays d'origine, l'école commence à 7 ans. Autre inquiétude face à cette future entrée à l'école : bien que ses parents parlent un peu français, Sonia ne le comprend pas et ne le parle pas.*

*Au printemps, Sonia et ses parents se sont rendus à la journée d'inscription à l'école, à quelques pas de chez eux, avec un sentiment mêlé de crainte et d'enthousiasme. Lors de cette journée, ils ont pu visiter l'école et rencontrer des enseignants et enseignantes. À cette occasion, une enseignante leur a proposé de participer à un programme qui vise à accompagner les parents et les enfants pour faciliter cette transition vers ce nouveau monde. Ils ont saisi cette occasion. L'école avait fait venir des interprètes pour faciliter les échanges ; c'était très rassurant pour les parents de Sonia qui avaient peur de ne pas tout comprendre. Si toutes les craintes et les malentendus n'ont pu être levés lors de ces rencontres organisées en amont de la première entrée à l'école, Sonia et ses parents ont pu au final aborder cette rentrée de manière plus sereine, plus apaisée.*

*Le jour de la rentrée, l'enseignant de Sonia a rassuré ses parents, en leur montrant l'organisation de la classe et les différents espaces prévus. L'enseignant a découvert en échangeant avec eux que dans le pays d'origine de Sonia, l'école ne commence qu'à 7 ans. Il comprend mieux l'angoisse de toute la famille. Ce moment a aussi permis d'informer les parents de Sonia qu'au cours des prochains mois, plusieurs moments d'échanges formels et informels avec les parents de la classe auraient lieu. Rien de tel pour créer rapidement une relation de confiance réciproque entre eux.*

*Lors de la première rencontre entre l'enseignant et l'ensemble des parents d'élèves de la classe organisée en septembre, les échanges ont pu se poursuivre, avec l'enseignant, mais aussi avec d'autres parents d'élèves qui se posaient aussi plein de questions. Dès le mois de novembre, les parents de Sonia ont un premier entretien avec l'enseignant. Cette étape les aide à mieux comprendre ce que Sonia fait en classe et comment elle entre dans ces premiers apprentissages. Sonia peine parfois à interagir avec les autres élèves en raison de ses difficultés en français, mais elle a progressé et semble avoir moins peur de s'exprimer et de participer aux différentes activités.*

*Finalement, vient le premier bulletin scolaire de Sonia en janvier ! C'est une grande étape pour toute la famille, et une grande fierté de lire tout ce que Sonia accomplit dans son quotidien scolaire. Lors d'un dernier entretien de fin d'année proposé par l'enseignant, tout le monde tire un bilan positif. Sonia a fait de grands progrès dans sa communication en langue française. Elle se sent de plus en plus à l'aise dans ses interactions quotidiennes avec les autres élèves et avec l'enseignant. La langue n'est donc presque plus un obstacle pour elle. D'ici la fin de la 2P, elle ne rencontrera plus de difficultés dans ce domaine. Et, bonne nouvelle : l'enseignant leur a annoncé qu'en principe, Sonia serait toujours dans sa classe l'an prochain. Encore un an donc pour Sonia et ses copains et copines de classe pour avancer tranquillement dans leurs apprentissages.*

### Repères théoriques

Ce portrait met en lumière deux enjeux essentiels de la transition préscolaire-scolaire. D'une part, il présente cette première étape de la scolarité comme quelque chose qui s'inscrit dans un temps long, qui se construit, qui s'entretient, et d'autre part il aborde l'entrée à l'école sous l'angle du parcours migratoire et des dimensions culturelles et linguistiques qu'un tel parcours peut impliquer. Ces deux enjeux ne sont bien sûr pas indépendants. Construire une transition sur la durée doit permettre de donner du corps à la relation école-familles, de clarifier les attentes réciproques et d'instaurer un climat de confiance. Et moins les familles sont familières du système dans lequel leur enfant va être scolarisé, plus ce travail est important. Comme le soulignent Nunez Mos-



coso et Ogay (2016, p. 149), « parmi les moments réservés explicitement à la rencontre avec les familles, les plus communs sont la visite de la classe à l'école enfantine/maternelle, les réunions de prérentrée/rentree (Plande, 2004), les réunions mensuelles semestrielles annuelles (Romagnoli et Morales, 1996) et les entretiens individuels entre les enseignants et les parents. » On voit ainsi l'importance d'une communication relativement régulière entre les enseignantes et enseignants d'une part et les familles d'autre part.

La transition préscolaire-scolaire comprend, par définition, ce qui se passe avant l'école, les moments de rencontre avec l'école et ce que l'on pourrait qualifier « d'acclimatation réciproque » durant la première, voire les deux premières années de scolarité. En amont de l'école, les enfants fréquentent ou non une structure d'accueil de la petite enfance. Cette fréquentation peut dépendre de la disponibilité de places dans ces structures mais également de choix propres à chaque famille. Par exemple, selon la culture d'origine, certaines familles peuvent ne pas opter pour ce mode de garde (Conus, 2023 ; Kühni et Frachebourg, 2023). Les expériences de socialisation avec des adultes et entre pairs, de même qu'avec la culture et la langue locale, peuvent donc largement varier d'un enfant à l'autre. D'autant que celles et ceux qui fréquentent de manière plus ou moins intensive des structures d'accueil de la petite enfance bénéficient par ce biais d'un encouragement précoce du langage, fortement recommandé en Suisse (CDAS, 2017 ; Vogt, Stern, et Fillietaz, 2022). Plus globalement, les politiques d'encouragement précoce ont connu un essor important durant les dernières décennies (Mottet, 2021 ; Vogt, Stern, et Fillietaz, 2022). Du point de vue des enfants, l'accent est principalement mis sur l'acquisition du langage, mais aussi sur les compétences sociales et émotionnelles. Ces politiques visent également à renforcer les compétences et les ressources éducatives des parents ou encore à sensibiliser les professionnelles et professionnels et améliorer leur niveau de formation.

Vient ensuite le moment de l'entrée à l'école où les enfants et leurs familles rencontrent les enseignants et enseignantes et, de manière plus générale, l'institution scolaire. Selon les contextes nationaux et cantonaux, ces moments de rencontres sont plus ou moins nombreux, plus ou moins prescrits et définis par l'institution, mais aussi à l'échelle locale, selon

les établissements. Cette rencontre entre l'école et les familles peut prendre différentes formes. En 2017, le rapport final de la recherche *Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école* (recherche COREL, financée par le FNS) donne à voir la complexité de ces étapes, notamment pour les familles dont un, voire les deux parents sont immigrés (Ogay, 2017). L'entrée à l'école est ici étudiée sous l'angle de la communication interculturelle. Les données recueillies dans des écoles du canton de Fribourg donnent à voir la complexité de cette relation. Malgré une volonté des enseignants et enseignantes comme des parents de construire une véritable relation et un encouragement à le faire, les chercheuses et chercheurs font le constat d'une absence de réel partenariat. Construire une relation de qualité s'avère complexe. Et le poids des normes, des valeurs et des procédures scolaires y est pour beaucoup. En se concentrant plus spécifiquement sur les moments de préparation à l'école qui sont prévus pour faciliter une compréhension mutuelle – il est question ici des visites de classes, des premiers entretiens, ou encore des journées ou périodes de classe ouverte –, il apparaît que « l'école se dévoile très peu aux parents » (Ogay, 2017, p. 4) alors même que c'est un enjeu central de ces moments visant à faciliter la transition préscolaire-scolaire. Nunez Moscoso et Ogay (2016) font dans l'ensemble le constat que ces moments – pourtant considérés comme essentiels par l'institution pour favoriser une transition elle-même estimée comme essentielle tant par l'institution scolaire que par la recherche – ont fait l'objet de peu de travaux scientifiques. Sur la base des écrits recensés, leurs conclusions sont les suivantes :

*L'état des lieux dressé par ces rares études met en évidence les points suivants : 1) le caractère unidirectionnel de la dynamique des échanges, où l'enseignant dirige la discussion en lien direct avec ses propres objectifs professionnels (Chartier et al., 2014 ; MacLure et Walker, 2000) ; 2) le contenu centré fortement sur les comportements de l'élève, sur ses performances et, notamment, sur ses difficultés (Baker et Keogh, 1995 ; Scalabrini et Ogay, 2014) ; 3) la posture professionnelle d'expert de l'enseignant face au travail scolaire, qui consiste à donner des conseils à suivre à la maison afin d'améliorer certaines performances de l'élève (Scalabrini et Ogay,*

2014) ; et 4) l'existence d'un certain nombre d'implicites dans le discours de l'enseignant qui peuvent rendre difficile (voire empêcher) la communication avec les parents (Scalambrin et Ogay, 2014). (Nunez Moscoso et Ogay, 2016).

Ainsi, si la volonté d'apprendre à se connaître est là, la réalisation de ce souhait semble nécessiter plus que la volonté des unes/uns et des autres et une formalisation de ces rencontres. Les moments d'interaction non formalisés n'échappent bien sûr pas à ce constat (Ogay et Ballif, 2019). Comme le dit Ogay (2017, voir aussi Périer, 2017), l'école doit s'engager dans un processus de décentration. À ce sujet, Périer (2018) parle de frontières invisibles entre l'école et les familles. Comme il l'écrit, « il ne suffit pas d'ouvrir les portes de l'école pour que tous y pénètrent et effacer les effets de seuils et autres freins pratiques et symboliques qui en conditionnent l'accès » (2018, p. 29).

La relation école-familles, alors même que son évolution est fortement encouragée pour être plus collaborative et réciproque, demande un travail important, qui ne peut sans doute pas se résumer à quelques rares moments d'interaction formalisés.

## La situation genevoise

Le canton de Genève est largement marqué par la diversité sociale, linguistique et culturelle de sa population. En 2021-2022, plus de 40% élèves de l'école primaire sont de nationalité étrangère (SRED, Annuaire statistique). Le dernier *Repères et indicateurs statistiques* du SRED consacré à la diversité sociale et linguistique nous apprend qu'en 2019, 45% des élèves qui fréquentent l'enseignement public obligatoire genevois déclarent pour langue maternelle une autre langue que le français (Engel et Le Roy-Zen Ruffinen, 2021). Dans l'enseignement public genevois, le parcours migratoire des élèves est par ailleurs largement corrélé à une origine sociale modeste.

Les enfants de nationalité étrangère, allophones ou dont la mère ne dispose d'aucun diplôme tendent à moins fréquenter les structures d'accueil de la petite enfance et à être davantage gardés uniquement par les parents – généralement la mère – en comparaison des autres enfants (Benninghoff et Jaunin, 2015). Passée l'étape du préscolaire, pour les élèves de nationalité étrangère et/ou allophones, le

parcours scolaire est en moyenne plus complexe que pour les élèves suisses et/ou francophones. Et cette complexité démarre dès l'entrée à l'école, voire avant. Ainsi, à la rentrée scolaire 2022, 101 élèves (soit 2% d'une cohorte de 1P) sont entrés directement en enseignement spécialisé, sans découvrir l'école régulière. Sur ces 101 élèves, on trouve 70% d'élèves allophones, alors qu'ils et elles représentent seulement 48% de la population totale de 1P-2P (source : SRED/Infocentre). Pour celles et ceux qui débutent leur scolarité dans l'enseignement régulier, les données montrent que les élèves allophones sont largement plus sanctionnés par une mesure de redoublement que les élèves francophones. Autrement dit, l'entrée en scolarité, qu'on la considère comme le début effectif de la scolarisation ou sur un temps plus long (ici le cycle élémentaire), constitue une étape complexe pour les élèves dont le français n'est pas la première langue parlée à la maison. D'ailleurs, lorsque l'on interroge les enseignantes et enseignants de 1P-2P sur les principales difficultés rencontrées par les élèves, le langage est largement mentionné (Dutrévis, Cecchini et Ducrey, 2021). C'est aussi le cas lorsque l'on examine le contenu des formulaires d'évaluation standardisée pour l'octroi d'une mesure renforcée de pédagogie spécialisée. Soigner la transition préscolaire-scolaire pour ces élèves est donc essentiel. Dans le contexte genevois, différentes initiatives visent à faciliter cette transition pour tous les élèves ou plus spécifiquement pour ceux et celles issues de la migration. Actuellement, une réflexion a lieu pour l'ensemble des élèves dans le cadre du projet d'innovation pédagogique EP21. Parmi les problématiques considérées comme essentielles dans ce cadre, on retrouve la question de l'entrée en scolarité et de l'importance de la relation école-familles dès ces moments charnières que représentent les premiers contacts avec l'école.

Concernant plus particulièrement les projets à destination de certains publics spécifiques, et notamment les élèves issus de la migration, plusieurs initiatives locales peuvent être citées. Par exemple, certaines communes informent et accompagnent les familles non francophones pour faciliter la première rentrée scolaire de leur(s) enfant(s). Il s'agit du projet *Bientôt à l'école*, initié par le Bureau de l'intégration des étrangers (BIE) du canton de Genève. Ce projet, lancé pour la première fois en Ville de Carouge en 2018, a été étendu depuis à d'autres communes genevoises. *Bientôt à*

*l'école* s'appuie sur le postulat qu'une préparation active en amont du premier jour de l'enfant à l'école amène une plus-value positive dans le vécu scolaire quotidien des familles » (OAIS, BIE, [Bientôt à l'école ! 2023 | ge.ch](#)). L'objectif affiché est de permettre aux élèves et à leur famille de débiter la scolarité de manière la plus sereine possible. Pour cela, *Bientôt à l'école* s'articule autour de trois axes et actrices ou acteurs : les parents, le secteur de la petite enfance, et les enseignantes et enseignants. Il s'agit à la fois d'explicitier le fonctionnement de l'école aux familles allophones, de proposer un accueil préscolaire à leurs enfants et de sensibiliser les enseignantes et enseignants aux difficultés que certaines familles peuvent ressentir face à des codes scolaires qui ne leur sont pas familiers (Maleq, Tavernier et Guardia Macchiavello, 2022). L'évaluation de ce projet montre la pertinence et l'intérêt de ce dernier pour les familles. Si les résultats font ressortir des pistes d'amélioration, ils confirment également la complexité de cette transition et la nécessité de travailler avec les différentes actrices et acteurs pour limiter les craintes et les incompréhensions.

Plus globalement, on peut se référer aux projets d'encouragement précoce du langage, dont la thématique fait l'objet d'une attention particulière au niveau national (voir le rapport Vogt, Stern et Fillietaz, 2022, sur mandat du Secrétariat d'état à la formation, à la recherche et à l'innovation [SEFRI]). Et plus localement, on peut ici évoquer le projet Parle avec moi (PAM), implémenté dans plusieurs communes genevoises (Ballot et Zesiger, 2022). Ce programme propose à la fois une formation continue des professionnelles et professionnels de la petite enfance dans le domaine de l'acquisition du langage et de la communication, et un travail dans les structures de la petite enfance avec un ou une logopédiste pour permettre le développement de postures professionnelles adaptées. Il s'agit de renforcer le développement du langage oral, dont les liens bénéfiques sur les apprentissages scolaires sont largement établis. Un rapport récent vise à évaluer les effets de ce dispositif sur les compétences langagières des enfants à l'entrée en scolarité selon qu'ils ont ou non 1) fréquenté une structure de la petite enfance et 2) bénéficié du programme (Ballot et Zesiger, 2022). Les résultats montrent des différences au bénéfice des élèves qui ont participé au programme PAM dans le domaine grammatical, et plus particulièrement dans le registre de la compréhension de phrases. Mais aucune diffé-

rence n'est observée sur les mesures de phonologie et de vocabulaire. Dans l'ensemble, et compte tenu de différentes contraintes organisationnelles, l'autrice et l'auteur du rapport concluent que « la mise en place du programme PAM dans les structures d'accueil de la petite enfance permet de soutenir et renforcer le développement du langage oral au cours de la petite enfance » (*ibid.*, p. 2).

### **Pour aller plus loin**

*Il pourrait être intéressant d'analyser de manière plus fine des projets d'encouragement précoce dont certains enfants ont bénéficié dans le canton, en particulier ceux concernant le langage, et de rendre compte de leurs effets à long terme.*

*Il faudrait probablement penser l'intérêt et l'opportunité de développer le même type de projets d'encouragement précoce du langage en classe, durant les premières années de scolarité et d'en évaluer les bénéfices pour les élèves.*

*Ces expériences pourraient notamment cibler la place des familles dans l'école, sous différentes modalités (par exemple un espace « parents » dans l'école, une ouverture des classes aux parents, etc.). Ces projets devraient alors faire l'objet d'une évaluation afin de rendre compte de leur impact sur le partenariat école-familles et sur le vécu de la transition préscolaire-scolaire par les différentes actrices et acteurs.*

## **5. Des collaborations multiples autour des élèves en devenir**

### **Monsieur M., enseignant de 1P, accueillera prochainement un élève ayant des besoins particuliers**

*Monsieur M., enseignant en 1P cette année, a appris quelques jours avant la rentrée qu'il va accueillir un élève ayant un trouble du développement de la parole et du langage. Il ne se sent pas suffisamment préparé et formé à accueillir cet élève. Il a appris l'existence d'un réseau de professionnelles et professionnels autour de cet enfant en consultant la PES qui le concerne et que son directeur lui a transmise avec l'accord des parents. Il regrette qu'il n'y ait pas eu d'échange avec ces professionnelles et professionnels pour pouvoir bénéficier de leurs savoirs. Les expériences de transition vers l'école sont différentes d'une école à l'autre.*

*En effet, Madame V., enseignante en 1P elle aussi mais dans un autre établissement, lui a relaté sa discussion enrichissante avec une éducatrice d'une crèche qui a pris en charge une enfant avec un trouble du spectre autistique et qui sera dans quelques mois dans sa classe. Les deux ont parlé du fonctionnement en groupe de l'enfant, des aménagements à préparer, notamment du matériel à adapter et ont réfléchi ensemble aux stratégies éducatives à adopter pour que l'enfant s'intègre au mieux dans sa classe de 1P. L'enseignante et l'éducatrice ont également discuté de leurs activités pédagogiques respectives pour assurer à cette enfant une continuité éducative. L'enseignante, l'éducatrice, la directrice d'école et les parents ont planifié encore deux rencontres avant la rentrée et la petite va bientôt visiter sa future école.*

### **Repères théoriques**

Une transition traduit le passage graduel d'un état à un autre ; elle correspond à une période de transformation pour celui ou celle qui la vit, en termes de concept de soi, de statut, de relations avec autrui (Entwisle & Alexander, 1993 ; Sapin et al., 2007). Vivre une transition implique de s'engager dans des processus d'ap-



prentissage, mais aussi de changements identitaires liés à de nouvelles relations sociales et à des enjeux de reconnaissance et d'estime de soi (Zittoun, 2012). L'enfant, au cours de sa transition depuis le préscolaire vers le scolaire, deviendra élève. Il va évoluer dans d'autres lieux, trouver d'autres repères, ses routines vont se transformer, il sera suivi par d'autres professionnelles et professionnels, il aura d'autres relations avec ses pairs, il rencontrera de nouveaux enfants, il fera d'autres activités, acquerra de nouvelles connaissances et sera imprégné par d'autres cultures. Cette première transition est un moment charnière pour tous les enfants et elle peut s'avérer plus délicate à vivre pour certains enfants (contexte social et économique fragile, contexte d'allophonie, besoins particuliers) (Bovey et al., 2022 ; Dutrévis et al., 2023 ; Entwisle & Alexander, 1993 ; Gremion-Bucher, 2012). Ainsi, afin que cette transition soit vécue comme une continuité et non comme une rupture, l'ensemble de ces changements vers la scolarité obligatoire doivent être anticipés et accompagnés.

La transition vers le monde scolaire devrait, selon des auteurs spécialistes de la thématique, débuter l'année précédant l'entrée à l'école et se poursuivre durant la première année d'école (Ruel & Moreau, 2021). Il est important qu'elle soit particulièrement soignée et accompagnée, sachant que le vécu de cette transition aura des répercussions à long terme, notamment sur les prochaines transitions scolaires de l'élève (Elder Jr., 1994). Une transition vécue positivement permet à l'élève en devenir d'acquérir des compétences utiles pour la suite de son parcours (p. ex. stratégie face à la séparation, à la nouveauté, compétences socio-émotionnelles).

Pourtant, dans les faits, on observe très souvent une rupture éducative entre les milieux institutionnels<sup>6</sup> que sont les structures d'accueil préscolaires et l'école, un passage sans réelle transition, rapide, d'un modèle éducatif à un autre (Rayna & Garnier, 2017). Le premier modèle est fondé sur une approche globale du développement de l'enfant (social, affectif et moteur par le jeu et des activités spontanées), alors que le second est davantage fondé sur

des démarches transmissives (didactiques, académiques) pour acquérir des connaissances et des compétences langagières et cognitives au moyen d'activités dirigées (Jacques, 2015). Cette rupture éducative est souvent accentuée par l'avancement de la scolarisation obligatoire des enfants et par des plans d'études – parfois sur-interprétés par le corps enseignant – pour le début de la scolarité (EURYDICE, 2009 ; Garnier, 2019).

En d'autres termes, ce sont surtout des attentes scolaires précoces qui mettent en difficulté toute une partie des jeunes élèves, avec le risque que les années de scolarité ultérieure déterminent ce que doivent avoir appris en amont les élèves pour être prêts à y réussir (Garnier, 2019). On constate alors que, dès le début de la scolarité, l'approche globale du développement de l'enfant est insuffisamment considérée. Un décalage peut alors se créer entre les attentes de l'école et le développement global de certains enfants, auxquels on demande trop vite de devenir élèves (Guilley et al., 2022). Ce phénomène est parfois traduit par une *primarisation* du début de la scolarité pour décrire ce glissement des pratiques enfantines vers des démarches plutôt transmissives qui caractérisent l'école primaire (Gillieron Giroud et al., 2013).

Quelles sont les recommandations proposées par la communauté scientifique pour assurer une transition fluide et de qualité entre le préscolaire et le scolaire ? Le modèle d'adaptation de l'enfant à l'école ne peut être l'unique référence, l'école devant aussi s'adapter et se rendre prête à accueillir les enfants et leur famille dans toute leur diversité (Miller, 2015). La mise en place d'un cadre facilitant, pour donner à l'élève en devenir les moyens et le temps de s'adapter à son nouveau contexte de vie, passe par des démarches formelles et informelles, concertées entre l'ensemble des acteurs et actrices ayant accueilli l'enfant ou devant l'accueillir. Aujourd'hui, trois enjeux sont considérés comme contribuant à créer un cadre qui facilite la transition : a) augmenter la continuité éducative entre le préscolaire et l'école ; b) permettre la perméabilité des savoirs de l'ensemble des personnes impliquées (professionnelles, professionnels et famille), c) préparer les milieux scolaires à accueillir la diversité des élèves (*Tableau 1*).

<sup>6</sup> Si l'entrée à l'école constitue une transition majeure pour tous les enfants, la suite du texte concerne en grande partie les enfants ayant fréquenté une structure d'accueil de la petite enfance avant leur entrée à l'école.

## Tableau 1. Enjeux pour une transition de qualité entre le préscolaire et le scolaire

### a) Augmenter la continuité entre les milieux de vie de l'enfant

Les programmes des services préscolaires et de l'école doivent assurer suffisamment de continuité développementale et éducative pour que les attentes envers les futurs élèves soient réalistes, tout en lui offrant de nouveaux défis (La Paro et Pianta, 2000). Assurer cette continuité éducative entre le préscolaire et le scolaire permet notamment de préserver les acquis de l'éducation précoce spécialisée (EPS) et garantit de meilleures chances d'intégration ou d'inclusion scolaire (Delevaux, 2016, p.2).

### b) Permettre la perméabilité des savoirs

La perméabilité des savoirs passe par le développement de relations, voire par la collaboration et une responsabilité partagée entre les différents acteurs et actrices de la transition (professionnels et professionnelles de la petite enfance, famille et école). Le plus souvent, l'école ne profite pas des savoirs professionnels des services préscolaires et des savoirs expérientiels des parents (Ruel et Moreau, 2021) alors que ces relations, quand elles sont développées avant la rentrée scolaire, permettent une meilleure adaptation de l'enfant à son nouveau contexte de vie (Eckert et al., 2008) et une meilleure adaptation de l'environnement scolaire aux besoins des enfants. Il peut s'agir a minima d'un transfert d'informations\* sur le futur élève qui pourra guider la ou le futur enseignant sur ses interventions et son attitude vis-à-vis du futur élève.

### c) Préparer les milieux scolaires à accueillir la diversité des élèves

La préparation des milieux scolaires passe par trois grands enjeux : le développement d'une relation école-familles de qualité (cf. point 4, « S'approprier et apprendre à se connaître »), la formation du personnel scolaire aux différentes stratégies éducatives à privilégier en début de scolarité, en particulier pour l'accueil d'élèves ayant des besoins particuliers, et une plus grande flexibilité dans les modalités d'organisation de l'école (cf. point 3, « La scolarité obligatoire dans une organisation flexible »).

\* Les échanges d'informations au sujet de l'enfant qui va débiter sa scolarité ne sont néanmoins possibles qu'avec l'accord des parents en raison de la préservation de la confidentialité des données (LIPAD).

N.B. Synthèse et adaptation de Ruel et Moreau, 2021.

## La situation genevoise

De quelle manière la transition entre le préscolaire et le scolaire se déroule-t-elle à Genève ? Bien qu'elle puisse prendre plusieurs formes et être plus ou moins aboutie (Dupuis et al., 2015), force est de constater que l'on ne dispose pas de vue d'ensemble sur ce qui est fait aujourd'hui dans le canton. De manière plus circonscrite, le SRED s'est intéressé aux pratiques de transition concernant les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers dans le cadre de ses travaux sur la mise en œuvre du concept cantonal de pédagogie spécialisée. Il est relevé que l'évaluation des besoins en pédagogie spécialisée des enfants pour une entrée en scolarité (dossiers PES préscolaires) s'effectue la plupart du temps sans représentante ou représentant du futur lieu de vie de l'enfant, soit l'école (Guilley et al., 2022)<sup>7</sup>. Or,

l'absence de représentants et représentantes scolaires constitue un frein à une vraie continuité entre les milieux de vie, à la perméabilité des savoirs et à la préparation de l'école à accueillir ces enfants. Toutefois, une fois que des mesures de pédagogie spécialisée sont octroyées, il existe des démarches formelles d'accompagnement dans le cadre de réseaux transitionnels incluant les professionnelles et professionnels du préscolaire, la famille et le personnel du futur établissement scolaire d'accueil (direction, corps enseignant) en particulier pour des enfants qui sont soutenus en début de scolarité par une mesure renforcée de pédagogie spécialisée (Guilley et al., 2022). On y discute des besoins du futur élève, de son développement, des effets des précédentes mesures mises en place et de ce qu'il conviendrait de mettre en place à l'école de manière à permettre aux professionnelles et professionnels du scolaire, que cela soit en

<sup>7</sup> À l'exception des intervenantes et intervenants du SEI pour l'EPS en école, qui sont amenés sur demande à observer un enfant en structure d'accueil

de la petite enfance pour compléter, voire réorienter une demande PES.



contexte régulier ou spécialisé, de préparer au mieux la rentrée scolaire de l'enfant en question en anticipant les adaptations nécessaires à son accueil. Ces situations et pratiques de transition semblent être, à Genève, principalement portées par des institutions (service éducatif itinérant [SEI], centres d'intervention précoce en autisme [CIPA]) externes au département de l'instruction publique (DIP)<sup>8</sup>.

D'autres pratiques de transition à Genève sont plus ponctuelles et peuvent concerner l'ensemble des enfants ou plus particulièrement certaines populations d'enfants. On y trouve, sous différentes formes, les rencontres avec les parents d'enfants qui vont débiter leur scolarité, comme par exemple avec le projet *Bientôt à l'école* qui s'adresse prioritairement aux parents peu familiers avec le système scolaire genevois (cf. point 2, « L'école, un espace aux multiples normes »). Les visites de classe constituent une autre forme ponctuelle de sensibilisation à l'école : ainsi des enfants accueillis en structures d'accueil préscolaire peuvent découvrir leur future école et encore se rendre dans une classe de 1P. Ce premier contact peut inclure ou non un partage d'activités avec les actuels élèves de 1P. Selon des enseignants et enseignantes, ces visites de classe atténueraient chez les futurs élèves l'anxiété et les comportements non adéquats à la rentrée scolaire (Guilley et al., 2022). Ces visites ne sont néanmoins probablement pas une pratique généralisée et dépendent sans doute de la proximité entre la structure d'accueil et l'école, ainsi que du bon vouloir des professionnelles et professionnels du préscolaire et du scolaire. Par ailleurs, certains et certaines actrices du terrain relèvent que le cadre légal genevois qui régit les échanges d'informations (LIPAD, loi sur l'information du public et l'accès aux données) peut constituer une difficulté à la collaboration entre les structures d'accueil de la petite enfance et l'école (Dupuis et al., 2015). Quant à la formation genevoise des enseignantes et enseignants qui vise notamment à les préparer à accueillir les élèves dans toute leur diversité, celle-ci est perçue comme ne permettant pas d'outiller suffisamment le corps enseignant aux enjeux spécifiques du début de scolarité. Elle est également vue comme insuffisante pour les préparer à l'accueil des élèves ayant des besoins parti-

culiers (Dutrévis et al., 2022). Ce double manque allié à la primarisation du début de scolarité peut induire chez les enseignantes et enseignants le sentiment d'une perte de compétence professionnelle (Saunier, 2021).

Enfin, le peu de pratiques de transition, ou en tout cas leur faible visibilité, n'est pas propre à Genève mais aussi à d'autres pays, notamment en France ou au Québec<sup>9</sup> (Ruel & Moreau, 2021). Toutefois, on peut noter un intérêt croissant pour cette problématique avec par exemple le lancement récent d'une recherche sur la transition des jeunes enfants ayant des besoins éducatifs particuliers vers l'école, financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) et menée conjointement par l'Université de Genève et la Haute école pédagogique du canton de Vaud.

### **Pour aller plus loin**

*Ce portrait illustre l'importance de la collaboration entre différents professionnels et professionnelles du préscolaire et du scolaire, qui s'avère être une des garanties d'une transition de qualité pour les enfants. Néanmoins, la collaboration ne se décrète pas : elle doit être accompagnée institutionnellement.*

*De nombreux défis existent et s'expliquent par les spécificités associées aux métiers des personnes appelées à collaborer pour accompagner les enfants, et en particulier celles et ceux ayant des besoins particuliers, dans leur transition. Citons par exemple des formations spécifiques et la hiérarchie des savoirs qui en découle, des normes et codes déontologiques, des identités professionnelles, des référentiels et une représentation de la difficulté scolaire spécifiques à chaque corps professionnel.*

*Il serait ainsi nécessaire d'identifier les conditions institutionnelles permettant la mise en œuvre d'une collaboration interprofessionnelle. À cet égard, analyser les enjeux et facilitateurs de la collaboration dans le cadre des réseaux transitionnels déjà existants serait intéressant.*

<sup>8</sup> Hormis les infirmières et infirmiers scolaires qui parfois peuvent jouer un rôle lors de ces transitions.

<sup>9</sup> Même si les pratiques de transition sont plus développées au Québec comparativement à d'autres pays, elles sont jugées insuffisantes par la communauté scientifique de ce pays.

Ces réseaux permettent-ils aux familles de construire une image globale de ce que les professionnels et professionnelles des domaines préscolaire et scolaire ont comme projet commun pour le développement de leur enfant et pour son entrée dans les apprentissages ? Ces réseaux permettent-ils d'améliorer la continuité et la complémentarité des interventions ? Faudrait-il recourir à des intervenantes ou intervenants pour remplir cette mission ou encore pour assurer un soutien auprès des enfants ayant des besoins particuliers ? Les travaux de recherche menés au Canada sur les intervenantes ou intervenants « pivots » (Roussel, Abouzeid et Chatenoud, 2023) constituent une source d'inspiration intéressante. Le rôle de ces professionnelles et professionnels est de favoriser la coordination interdisciplinaire des expertises de l'ensemble des intervenantes et intervenants présents auprès de l'enfant ayant des besoins particuliers.

## 6. Synthèse, pistes de réflexion et leviers d'action

L'entrée à l'école constitue un moment crucial dans la vie d'un enfant et de sa famille. Ses effets sur la suite du parcours scolaire et de formation ainsi que, au-delà, sur l'insertion sociale, peuvent s'avérer décisifs. Cette transition concerne toutes et tous les enfants, mais elle pose des enjeux spécifiques pour certaines et certains, en raison par exemple de besoins éducatifs particuliers, de leur parcours (migratoire p. ex.), ou encore de leur situation sociale et familiale. Quel regard l'institution porte-t-elle sur celles et ceux qui s'écartent de « profils » majoritaires et attendus ? De quelle manière se prépare-t-elle à les accueillir ? Comment pense-t-elle la transition pour celles et ceux dont le parcours les aurait préparés *différemment* à entrer à l'école (p. ex. les enfants qui ne seraient pas passés par des structures d'accueil de la petite enfance) ? La transition préscolaire-scolaire sous-tend ainsi l'entrée d'enfants dont le parcours de 0 à 4 ans se caractérise par une forte hétérogénéité dans un contexte scolaire qui fixe un cadre et des objectifs communs à toutes et tous les élèves.

Ces questions interrogent sur la notion même de transition préscolaire-scolaire. De quoi parle-t-on exactement ? Quelles en sont les définitions et les expériences et selon qui ? L'institution « pense » l'entrée à l'école de son point de vue (par le regard et les pratiques des professionnelles et des professionnels scolaires), avec ses contraintes organisationnelles, son calendrier, ses objectifs propres. Certes, elle s'efforce de prendre en compte les perspectives et les besoins des familles et des enfants, mais sans toujours y parvenir (ou s'en donner les moyens). Cette situation n'est sans doute pas problématique lorsque la transition se passe bien, sans débordements ou difficultés particulières. Sous l'angle des mesures de soutien (qui concernent une minorité d'élèves) et des parcours scolaires au primaire (linéaires dans la grande majorité des cas, voir *RIS D1*), cette transition se réalise d'ailleurs facilement pour presque toutes et tous les élèves. Pourtant, deux nuances doivent être apportées à ce constat. D'une part, le fait qu'il n'y ait pas de redoublement ou d'orientation vers l'enseignement spécialisé ne signifie pas que cette transition ait été exempte de difficultés, de



celles-ci s'accordent avec les réalités des familles.

L'accueil des nouveaux élèves pourrait être l'occasion de construire une lecture davantage partagée entre l'école et les parents des défis de l'entrée en scolarité et des attentes de l'institution. La brochure existante, *Bienvenue à l'école primaire*, donne des informations très formelles, organisationnelles et administratives. Un document spécifique pour l'entrée en 1P constituerait probablement un support facilitant l'entrée en relation entre les familles et l'école<sup>11</sup>. Par ailleurs, comme évoqué précédemment, certains établissements cherchent à soigner cette transition par des pratiques visant à faciliter la rencontre entre les familles et l'école. Ces initiatives, qui pourraient être davantage mises en évidence et encouragées, font actuellement l'objet de réflexions dans le cadre de la mise en œuvre du projet d'innovation pédagogique EP21.

Plus globalement, cela pose la question de la communication entre l'institution et les familles : comment la faciliter ? Faudrait-il utiliser de préférence la communication orale avec les parents et accorder du temps supplémentaire pour les rencontres avec les familles et le suivi des élèves ? Comment faciliter les rencontres et les échanges informels ?

## Gérer la diversité

Un des maîtres-mots de cette transition scolaire est la *diversité* : diversité des pratiques entre établissements (accueil des nouveaux élèves, organisation en simple vs double degré, organisation spatiale de la classe, pratiques pédagogiques) et diversité des élèves (avec un développement cognitif, social et psychoaffectif qui peut notablement varier à l'âge de 4 ans en fonction du rythme propre de l'enfant et de ses expériences de socialisation). Cela pose un double enjeu d'équité puisqu'il s'agit de garantir des conditions d'accueil qui donnent des chances équitables aux enfants, d'une part quelle que soit l'école

(ou la classe) qu'ils et elles intègrent et, d'autre part, quels que soient leurs besoins lors de cette première transition. Par ailleurs, cela interroge quant à la manière dont l'institution compose avec les situations « à la marge » : par exemple les élèves qui n'ont pas vécu d'expérience de socialisation collective avant l'entrée à l'école, ou encore celles et ceux qui par la suite, n'auront pas un parcours scolaire linéaire. Enfin, si tous les enfants ne sont pas égaux face à l'entrée en scolarité, cela pose la question suivante : à quel point cette première transition est-elle déterminante (ou pas) pour la suite du parcours scolaire et de formation ?

Des pistes de réflexion peuvent être formulées sur deux principaux niveaux. En termes organisationnels, il s'agit d'approfondir les réflexions – voire de mener une évaluation – sur la scolarisation en simple, double, voire triple degrés. Les classes genevoises scolarisent les élèves de 1P et de 2P soit séparément, soit en double degré 1P-2P. Mais s'agit-il d'un choix d'établissement motivé par des intérêts pédagogiques ou par des logiques de gestion de classe ? Et doit-on se limiter uniquement à des simples ou doubles degrés ? Un réel travail d'exploration de ces possibilités pourrait soutenir l'une ou l'autre des modalités d'organisation scolaire comme plus ou moins propice à une transition scolaire apaisée. L'organisation en simple degré, double degré, voire par cycle, si elle était testée, permettrait d'offrir également une flexibilité sur le plan des rythmes d'apprentissage. Une telle expérimentation pourrait largement s'inspirer des modèles allemandiques en proposant un cadre global et en laissant aux équipes pédagogiques l'autonomie de mise en œuvre.

Les élèves genevois sont, dès la 1P, scolarisés à plein temps pour un total de 20 heures par semaine. Cette scolarisation à plein temps constitue pour certaines et certains d'entre eux un horaire important, auquel peut venir s'ajouter du temps de parascolaire ou d'autres activités. Le mi-temps – ou une certaine progressivité vers le plein temps – semble peu utilisé par les parents. Des données récentes manquent pour quantifier cette pratique<sup>12</sup>. Et on sait par

<sup>11</sup> Voir par exemple les documents produits au Québec comme « *J'accompagne mon enfant à l'éducation préscolaire. Maternelle 4 ans. Document à l'intention des parents pour bien comprendre le programme d'éducation préscolaire et soutenir le développement de leur enfant* » ou encore « *Votre enfant entre à la maternelle, 4 ans ou 5 ans. Information à l'intention des parents* ».

<sup>12</sup> Les données les plus récentes à ce sujet datent d'une enquête réalisée en 2008. Selon les déclarations des parents, environ un tiers des enfants avaient commencé la première année d'école enfantine (1P actuelle) à mi-temps. Et pour près de la moitié d'entre eux, ils ou elles restaient à temps par-



ailleurs que le nombre de reports de scolarité par année, pratique qui pourrait elle aussi renseigner indirectement sur une certaine crainte des parents d'imposer un rythme trop important à leur enfant, est très faible. Et, selon des propos recueillis dans le cadre de différents travaux, les établissements y recourent parfois plutôt pour les élèves les plus fragiles. Il faut alors se poser la question : à qui profite le mi-temps ? À l'élève ? Au reste de la classe ? Et est-ce que le mi-temps devrait être encouragé plus largement, comme pratique de transition douce vers la scolarisation, tout en tenant compte de la conciliation vie familiale - vie professionnelle ?

Les différentes expertises (et leur reconnaissance) lors de cette transition constituent le second axe de réflexion. Une prise en charge conjointe par des enseignantes et enseignants et par des éducatrices et éducateurs de l'enfance pourraient favoriser la continuité de prise en charge des plus jeunes élèves. Mais d'autres options pourraient également être envisagées, comme la présence d'assistantes ou assistants de vie scolaire (sur le modèle français des ATSEM<sup>13</sup>) ou d'autres expertises en fonction des contextes et des besoins.

Comment faciliter la transmission d'informations sur les besoins des enfants par les parents aux enseignants et enseignantes (en évitant la stigmatisation) ? À nouveau, les outils développés dans le contexte québécois constituent peut-être une piste. Solliciter les parents pour qu'ils et elles apportent leur expertise

---

tiel toute la première année, les autres passant progressivement à plein temps au cours de l'année scolaire. La principale raison évoquée, pour expliquer l'inscription à mi-temps, est une intégration en douceur de l'enfant à l'école (respect de son rythme, temps d'adaptation, école jugée non adaptée à son âge) et, en particulier, le besoin pour l'enfant d'un temps de repos en début d'après-midi (sieste). Pour les enfants inscrits à plein temps, les parents expliquaient leur choix autant en raison de contraintes professionnelles que par l'apport éducatif de l'école pour leur enfant. Enfin, les enfants issus de milieu favorisé étaient plus souvent inscrits à mi-temps que les autres enfants (Pecorini et al., 2010). En quinze ans, cette pratique a probablement évolué.

<sup>13</sup> Les ATSEM sont des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles. Ils et elles constituent un appui pour les enseignantes et enseignants réguliers ([Les missions des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles \(ATSEM\) | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse](#)).

concernant leur enfant pourrait améliorer la confiance réciproque entre actrices et acteurs. Cela pourrait faciliter une connaissance partagée des besoins comme des ressources ou encore des centres d'intérêt des élèves.

## Laisser le temps au temps

Ces différentes réflexions soulèvent l'enjeu de la temporalité. La transition débute bien avant la première rentrée scolaire et se poursuit bien au-delà des premières semaines ou des premiers mois d'école. Elle est un processus qui se déroule sur un temps long et à un rythme différent selon les élèves. L'institution est au défi de laisser le temps suffisant à chaque enfant pour traverser cette transition. Elle doit aussi trouver un équilibre entre des actions de prévention et de repérage (permettant, par exemple, d'identifier rapidement des élèves à risque pour la suite de leur scolarité) d'une part et, d'autre part, une adaptation au rythme de chacun. Les professionnelles et professionnels thérapeutiques intervenant au préscolaire se réfèrent à des normes du développement de l'enfant. Ces normes se rapportent à une continuité des compétences, dans le sens où l'atteinte de celles-ci est décrite sur un continuum. Ainsi, même si la norme développementale prévoit, par exemple, l'acquisition de la propreté à 36 mois, sa non-acquisition n'est toutefois pas considérée comme pathologique jusqu'à 5 ans. Cette souplesse dans la temporalité des acquisitions est mise à l'épreuve par la primarisation du début de la scolarité, l'équipe enseignante étant prise par le calendrier des objectifs pédagogiques du plan d'étude, par ailleurs souvent sur-interprété par le corps enseignant.

Il semble essentiel de soutenir et favoriser les pratiques de transitions vers l'école, au sein des structures d'accueil de la petite enfance et en dehors de celles-ci, pour atteindre les familles dont les enfants ne passent pas par une de celles-ci (familles en situation de précarité). Quelles pratiques ? Pour quelles populations ? Comment atteindre toutes les familles ? Mutualiser et partager les expériences ?

Il est sûrement important de développer la pratique de réseaux transitionnels. Ceux-ci associent des professionnelles et professionnels du réseau préscolaire de l'enfant à ses futures enseignantes et enseignants, ainsi qu'aux intervenantes et intervenants délivrant l'EPS en école. Dans le cadre de ces réseaux, chaque acteur ou actrice peut contribuer par sa con-

naissance, sur la base de son expertise propre, à proposer des mesures de soutien. Ces mesures à mettre en place bénéficieront au futur élève (voire à la classe qui l'accueille) en lui assurant une continuité éducative.

Toujours en termes de continuité, des outils de transition comme les albums pourraient être davantage utilisés. Ceux-ci sont lus aux enfants avant leur départ pour l'école, et à l'école lors des premières semaines pour retrouver à travers le récit des souvenirs et des repères (Dupuis et al., 2015).

## Des enjeux de formation

La question de la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants de cycle élémentaire (1P-4P) se pose en filigrane de la majorité des analyses et des réflexions présentées dans cette synthèse. Globalement, quelles sont les spécificités d'exercer ce métier durant les premières années de scolarité par rapport à l'enseignement dans les autres années de la scolarité primaire ? À quoi tiennent sa complexité, ses difficultés mais aussi ses opportunités ? Les enseignantes et enseignants de 1-2P sont directement en prise avec la transition préscolaire-scolaire : dans quelle mesure et comment celle-ci est-elle abordée dans la formation ? Comment est-elle définie ? Quelles en sont les transitions visibles et invisibles, pensées et impensées ? Quels outils sont développés pour les accompagner ? La diversité des élèves constitue un autre enjeu central de la formation. Car si la formation prépare nécessairement à des situations concernant implicitement la majorité (p. ex. les enfants passés par des structures d'accueil de la petite enfance), dans quelle mesure et comment la formation prépare-t-elle aux situations plus marginales ?

Augmenter la perméabilité des savoirs professionnels entre le préscolaire et le scolaire serait un axe prometteur ; cette perméabilité peut se traduire par la co-intervention en classe de 1P de professionnelles et professionnels supplémentaires, soit de la petite enfance, soit de l'enseignement spécialisé pour soutenir le ou la titulaire de classe. Elle peut aussi se réaliser par une formation, que ce soit celle des enseignantes et enseignants ou celle du personnel des structures d'accueil préscolaire, davantage ciblée sur l'accueil de la diversité des enfants et des élèves, et plus spécifiquement sur celles et ceux ayant des besoins particuliers. Cela peut encore se faire par la présence dans les

structures préscolaires et les établissements scolaires d'une personne de référence du domaine du spécialisé pouvant offrir un soutien au personnel éducatif et au corps enseignant. Par ailleurs, les professionnelles et professionnels de ces deux corps de métier pourraient passer du temps dans l'institution qui n'est pas celle à laquelle ils ou elles se destinent lors de leur formation initiale. Ces immersions leur permettraient de réaliser quelles continuités ou quelles ruptures sont présentes et à quelles exigences l'enfant est confronté dans ces différents lieux.

Accompagner les professionnelles et les professionnels dans leur manière de traduire et de s'approprier la norme scolaire pourrait limiter les risques de les voir surinterpréter certaines attentes et ainsi durcir la norme scolaire. La formation initiale et continue ainsi que les coordinateurs pédagogiques jouent un rôle essentiel dans ce travail. ■



## Bibliographie

### Travaux du SRED...

Dutrévis, M., Cecchini, A., & Ducrey, F. (2022). *Vivre la 1P. Regards croisés sur les difficultés de l'entrée en scolarité*. Genève : SRED. <https://www.ge.ch/document/27946/telecharger>

Guilley, E., Jendoubi, V., Dutrévis, M., et Valarino, I. (2022). *Une procédure d'évaluation des besoins individuels : mise en réseau « virtuelle » des professionnels impliqués*. Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) : L'inclusion au-delà des murs de l'école. Lausanne. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/unite-communication/documents/2022/inclusion-colloque-lisis-programme-2022-hep-vaud.pdf>

Jaunin, A., Martz, L. (2022). Accueil préscolaire : quelle offre territoriale en 2021 ? *Focus*, 26 (mai).

Jaunin, A. (2020). Prise en charge des jeunes enfants dans le canton de Genève - Le recours au jardin d'enfants. *Focus*, 22 (décembre).

Jaunin, A., Martz, L. (2020). Prise en charge des jeunes enfants dans le canton de Genève - Le recours à la crèche. *Focus*, 21 (juin).

Jaunin, A., Benninghoff, F. (2015). Facteurs sociodémographiques influençant le choix d'un mode d'accueil pour les jeunes enfants. *Focus*, 7 (août).

Jaunin, A., Benninghoff, F. (2015). Facteurs sociodémographiques influençant la prise en charge extra-parentale des jeunes enfants. *Focus*, 6 (août).

Wettstein, J., Valarino, I., Mouad, R. & Dutrévis, M. (2023). *Indicateurs de la pédagogie spécialisée. Édition 2023*. Genève : SRED.

### ...et d'ailleurs

Bois, G., Gaële, H-P., & Raynaud, A. (2019). Obéir et critiquer. In *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants* (dir. B. Lahire) (p. 1007-1028).

Bovey, L. (2023). Entrée à l'école des inégalités : quand la précarité scolaire redouble la précarité sociale. *Revue [petite] enfance*, 140, 63-71.

Bovey, L., Bauer, S., & Bonvin, P. (2022). La surreprésentation des élèves de nationalité

étrangère dans l'enseignement spécialisé vaudois : une analyse par les dispositifs scolaires et la région d'origine. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 44(1), 103-115.

Bühler-Niederberger, D. et Schuchart, C. (2022). L'ordre scolaire du point de vue des enfants. In L. Gavarini, D. Ottavi, & I. Pirone (eds.), *Le Normal et le Pathologique à l'école aujourd'hui* (pp. 37-50). Vincennes : Presses universitaires.

Capuano, F., Brigas, M., Gauthier, M., Normandeau, S., Letarte, M.-J., & Parent, S. (2001). L'impact de la fréquentation préscolaire sur la préparation scolaire des enfants à risque de manifester des problèmes de comportement et d'apprentissage à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 1(27).

Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et francophonie*, 34(1), 193-212.

CDIP (2018). *Grilles-horaires de la scolarité obligatoire : degrés primaire et secondaire I. Année scolaire 2018-2019*. CDIP.

Clerc-Georgy, A., & Kappeler, G. (2020). Tensions dans les premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone : vers une didactique des apprentissages fondamentaux. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 75-90.

CNESCO. (2014). *Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ?* CNESCO.

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172. DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>

Delay, C. (2013). L'impératif scolaire du partenariat et son appropriation partielle au sein des familles populaires : un exemple genevois. *Éducation et Sociétés*, 2(32), 139-154.

Delay, C., & Frauenfelder, A. (2013). Ce que « bien éduquer » veut dire. Tensions et malentendus de classe entre familles et professionnels de l'encadrement (école, protection de l'enfance). *Déviance et Société*, 2(37), 181-206.

Delevaux, N. (2016). *Transition : défis et enjeux de l'entrée à l'école. Processus de transition vers la 1<sup>re</sup> Harmos pour des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers dans*

- le contexte éducatif et scolaire valaisan* [PhD Thesis]. Université de Genève.
- Deshayes, F., Payet, J.-P., & Rufin, D. (2018). Pour le bien de l'élève. La production du consentement parental dans l'entretien enseignant-parents en milieu défavorisé. *Éducation et sociétés*, 1(41), 105-120.
- Dupuis, I., Gobet-Mahler, C., & Monnet, A. (2015). De la crèche à l'école : appréhender le changement, articuler la transition. *Revue [petite] enfance*, 116, 61-69.
- Durler, H., & Losego, P. (2019). *Travailler dans une école : sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande*. Éditions Alphil Presses universitaires suisses.
- Duval, S., & Bouchard, C. (2013). La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire et l'ajustement socio-scolaire des élèves de première année. *INITIO*, 1, 18-29.
- Elder Jr., G.H. (1994). Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course. *Social psychology quarterly*, 4-15.
- Entwisle, D.R., & Alexander, K.L. (1993). Entry into school: The beginning school transition and educational stratification in the United States. *Annual review of sociology*, 19(1), 401-423.
- EURYDICE (2009). *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles*. Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture.
- EURYDICE (European Commission, European Education and Culture Executive Agency) (2022). *Compulsory Education in Europe – 2022/2023*. Publications Office of the European Union.  
<https://data.europa.eu/doi/10.2797/235076>
- Foray, P. (2017). Autonomie. *Le Télémaque*, 51, 19-28.
- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 5-15.
- Garnier, P. (2010). Transformations de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 43, 101-119.
- Garnier, P. (2019). L'instruction obligatoire dès 3 ans : quels enjeux pédagogiques, sociaux et politiques ? *Le Café Pédagogique*.
- Gasparini, R. (2019). Normes scolaires et normes professionnelles à l'épreuve des troubles du comportement ? *Recherches en éducation*, 35.
- Gilliéron Giroud, P., Meyer, A., & Veuthey, C. (2013). La scolarisation des enfants de 4 et 5 ans en Suisse romande. Les spécificités des pratiques d'évaluation en question. Le cas du canton de Vaud et du canton de Genève. *Les Cahiers du CERFEE*, 34.
- Gremion-Bucher, L.M. (2012). *Les coulisses de l'échec scolaire : étude sociologique de la production des décisions d'orientation de l'école enfantine et primaire vers l'enseignement spécialisé* [PhD Thesis]. Université de Genève.
- Ha-Vinh Leuchter, R. (2022). *Troubles du développement chez l'enfant : facteurs de risque, étiologies et prévalence*. Genève : Observatoire de la pédagogie spécialisée.
- Jacques, M.-H. (2015). *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*. Rennes (Presses universitaires de).
- Joigneaux, C., Laparra, M., & Margolinas, C. (2012). Une dimension cachée du curriculum réel de l'école maternelle : la littératie émergente ? *Sociologie et didactiques*.
- Lafontaine, D. (2017). *Quels sont les différents types de différenciation structurelle dans les écoles ou les établissements scolaires ? Que sait-on de leurs effets ?* Paris : CNESCO.
- Lafontaine, D. (2019). Limiter le nombre d'élèves par classe : une clé de la réussite scolaire ? *The Conversation*.  
<https://theconversation.com/limiter-le-nombre-deleves-par-classe-une-cle-de-la-reussite-scolaire-116931>
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135(1), 151-161.
- Le Floch, M.-C. (2008). Une relecture du sale boulot. Entre une division morale et une division sociale du travail éducatif. *Pensée plurielle*, 2, 31-48.
- Lescouarch, L. (2021). Classes coopératives multi-âges : une approche alternative des différenciations pédagogiques. *Éducation et socialisation*, 59.  
<https://doi.org/10.4000/edso.13738>
- Mierzejewski, S., Broccolichi, S., Joigneaux, C., & Sinthon, R. (2018). Apprendre à enseigner à l'école primaire. Une socialisation professionnelle paradoxale ? *Cahiers de la re-*

- cherche sur l'éducation et les savoirs, 17, 191-215.
- Miller, K. (2015). The transition to kindergarten: How families from lower-income backgrounds experienced the first year. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 213-221.
- Ogay, T. (2017). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles ? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 2(39).
- Payet, J. & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Éducation et sociétés*, 34, 55-70. <https://doi.org/10.3917/es.034.0055>
- Pirard, F., Housen, M., & Royen, E. (2019). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : État des lieux*. Université de Liège.
- Quail, A., & Smyth, E. (2014). Multigrade teaching and age composition of the class: The influence on academic and social outcomes among students. *Teaching and teacher education*, 43.
- Rayna, S., & Garnier, P. (2017). *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. PIE Peter Lang.
- Royen, E., Housen, M., & Pirard, F. (2020). *Soutenir une première transition scolaire de qualité en FW-B : des principes directeurs*. Université de Liège.
- Roussel, J., Abouzeid, N., & Chatenoud, C. (2023). Les intervenantes et intervenants pivot : personnes clés pour favoriser la collaboration interprofessionnelle auprès du jeune enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 13(01), 21-26.
- Ruel, J., & Moreau, A.C. (2021). Pour une transition vers la maternelle de qualité des enfants ayant des besoins particuliers. In *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (Édition CSPPS).
- Sapin, M., Spini, D., & Widmer, E. (2007). *Les parcours de vie : de l'adolescence au grand âge* (Vol. 39). Collection Le Savoir Suisse.
- Saunier, D. (2021). Le rapport à l'élève idéal d'enseignants du premier degré : quelles répercussions sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ? *Recherches en éducation*, 45.
- Service de la petite enfance (2017). *Transition du préscolaire vers la scolarité obligatoire*. Rapport du sous-groupe de travail de la plateforme Intégration.
- Tremblay, P. (2019). *L'école inclusive*. [Intervention au CEFES]. <https://www.cefes.be/wp-content/uploads/2019/03/Intervention-Tremblay.pdf>
- Verhoeven, M. (2012). Normes scolaires et production de différences. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(1), 95-121.
- Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions. Des ruptures aux ressources. In *Les transitions à l'école*. Presses Universitaires de Québec.

*Éclairages constitue une nouvelle série de publications du SRED, transversale à différentes recherches, évaluations et prestations unies par une problématique commune. Il s'agit de faire dialoguer les connaissances produites dans des contextes singuliers, avec des entrées plurielles et par différentes méthodes pour proposer une lecture nouvelle et synthétique de cette question. Les Éclairages proposent aussi des pistes de réflexion pour la pratique et un questionnement prospectif sur de possibles recherches à venir.*

Lien vers le document en pdf :

<https://www.ge.ch/document/33781/telecharger>

