

L'obligation scolaire à 5 ans, risques et opportunités ? Les perceptions d'enseignantes préscolaires.

Auteur : Liegeois, Charline

Promoteur(s) : Pirard, Florence

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2021-2022

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/15548>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

L'obligation scolaire à 5 ans, risques ou opportunités ? Les perceptions d'enseignantes préscolaires.

Mémoire présenté par **Charline LIEGEOIS**
en vue de l'obtention du grade de Master en
Sciences de l'Éducation, à finalité spécialisée
en enseignement.

Promotrice : Mme Florence PIRARD

Lecteurs : Mme Elodie POOLS

M. Johan FABRY

Remerciements

Ce mémoire est le fruit d'un parcours très enrichissant. Ce travail a pu se réaliser grâce au soutien de nombreuses personnes. Je souhaiterais adresser ces quelques lignes à toutes les personnes qui m'ont aidé de près ou de loin durant ce parcours.

Tout d'abord, je tiens à remercier ma promotrice, Madame Pirard, d'avoir accepté de suivre cette recherche. Je la remercie pour sa disponibilité, sa bienveillance, sa réactivité, ses conseils et ses encouragements. Nos nombreuses rencontres constructives m'ont permis sans cesse d'améliorer ce travail. Je souhaite également remercier son assistante, Madame Housen, pour ses conseils et son expérience qui m'ont permis d'affiner mon analyse.

Je remercie les huit enseignantes qui ont accepté de participer à un entretien. Leur témoignage m'a permis d'aboutir à ma recherche.

Ensuite, je remercie vivement Bérangère Laurent et Charline Brach pour leur accompagnement tout au long du travail. Leur soutien à tout moment m'a permis de ne jamais baisser les bras.

Mes remerciements vont à mes lecteurs, Madame Elodie Pools et Monsieur Johan Fabry, pour le temps qu'ils accordent à la lecture de ce travail.

Ensuite, je souhaite remercier les personnes qui ont consacré de longues heures à la relecture de ce travail et qui m'ont permis de le perfectionner.

Finalement, je remercie les membres de ma famille et mes amis qui ont toujours cru en moi. Ils me soutiennent quotidiennement.

Table des matières

1. Introduction	4
2. Revue de la littérature	7
2.1. L'obligation scolaire en Europe	7
2.1.1. Le début de la scolarité obligatoire	7
2.1.2. Les 3 modèles de l'égalité en éducation	9
2.1.3. L'organisation de l'éducation du jeune enfant (EAJE)	10
2.1.4. Séparation entre soin et éducation	12
2.2. L'obligation scolaire en Suisse	13
2.2.1. Le décret 2009 : Nouveau concordat HarmoS	13
2.2.2. Le curriculum suisse	14
2.2.3. Les pratiques pédagogiques	15
2.2.4. Conclusion	18
2.3. L'obligation scolaire en France	19
2.3.1. Le décret 2019 : Pour une école de la confiance	19
2.3.2. L'évaluation	20
2.3.3. Le Curriculum français : L'évolution de 1977 à aujourd'hui	21
2.3.4. Les pratiques pédagogiques actuelles	23
2.3.5. Conclusion	24
2.4. L'obligation scolaire en Belgique	25
2.4.1. Repères historiques jusqu'à l'abaissement de l'obligation scolaire	25
2.4.2. Les kleuterscholen	27
2.4.3. Le curriculum en FW-B : référentiel des compétences initiales	27
2.5. Conclusion : Les 3 systèmes éducatifs	29
3. Méthodologie	31
3.1. Problématique, question de recherche	31
3.1.1. Hypothèses de recherche	31
3.2. Sélection des participants	32
3.2.1. Public cible	32
3.2.2. Recrutement	33
3.2.3. Description des participantes	33
3.3. Récolte des données	34
3.3.1. Entretien compréhensif	34

3.3.2. Guide d'entretien.....	36
3.4. Analyse des données.....	39
3.4.1. Les étapes de l'analyse thématique	39
4. Résultats	41
4.1. L'école maternelle, la base de l'enseignement	41
4.2. L'école maternelle prépare à la 1 ^{ère} primaire.....	42
4.3. L'importance du bien-être des enfants et d'un cadre	43
4.4. Les pratiques pédagogiques	44
4.4.1. La place du jeu	44
4.4.2. La place de l'évaluation.....	50
4.5. L'obligation scolaire.....	53
4.5.1. La fréquentation des élèves.....	53
4.5.2. L'arrivée du nouveau référentiel.....	58
4.5.3. L'abaissement de l'âge de l'obligation scolaire.....	61
4.6. L'évolution de l'école maternelle	62
5. Discussion	64
Risques perçus	65
Opportunités perçues	71
6. Conclusion et perspectives	74
7. Bibliographie	76

1. Introduction

En septembre 2020, l'État belge a opté pour l'abaissement de l'âge de l'obligation scolaire à 5 ans. En accord avec les recommandations de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), les principales motivations de cet abaissement sont d'une part, diminuer l'absentéisme et, d'autre part, limiter les inégalités sociales entre les enfants et ainsi contribuer à un enseignement plus juste et plus équitable (Gauthier, 2019) dans un contexte où la quasi-totalité des enfants sont inscrits en maternelle dès l'âge de 3 ans (Aerts-Bancken, et al., 2020).

Cette mesure a fait l'objet de débats politiques récurrents en Belgique avant de faire consensus. Elle reste un objet de discussion dans le monde scientifique. Alors que certains en soulignent les bien-fondés comme augmenter l'égalité des chances entre les enfants (Balladares & Kankaraš, 2020) ou améliorer la transition entre l'école maternelle et l'école primaire (Hutterli et al., 2014). D'autres en relèvent les dangers tels qu'adopter des modalités de travail du primaire qui ne sont pas adaptées aux enfants de 5 ans (Gilliéron Giroud et al., 2013), diminuer le temps de jeu pourtant propice au développement global de l'enfant (Clerc-Georgy & Duval, 2020) ou encore introduire l'évaluation dans le curriculum de l'école maternelle (Garnier, 2013). Plusieurs auteurs mettent en garde les risques d'une vision scolarisante de l'école maternelle que pourrait renforcer l'abaissement de l'âge de l'obligation scolaire. Ce phénomène, appelé la primarisation (« schoolification » en anglais) s'observe dans d'autres systèmes éducatifs tels qu'en Suisse (Clerc-Georgy, 2022) et en France (Garnier, 2009). En France, où le contexte éducatif est proche de celui de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), déjà dans le premier programme du préscolaire, au XIX^e siècle, l'instruction était mise au centre de l'enseignement maternel tout en prenant en compte les besoins d'hygiène et moraux des enfants (Leroy, 2020 ; Garnier, 2020). Aujourd'hui, les apprentissages dirigés par l'enseignant ne cessent de prendre de plus en plus de place, laissant peu d'espace à la prise en compte de tout ce qui a trait au care et donc au développement global de l'enfant qui est pourtant accueilli très jeune et massivement à l'école maternelle française comme en Belgique (Garnier, 2020). L'école maternelle est perçue comme une préparation à la scolarité obligatoire avec un curriculum¹ structuré en fonction des disciplines où les apprentissages cognitifs et langagiers sont très valorisés. Ce risque de primarisation est aussi relevé en Flandre alors que la nécessité d'une prise en charge holistique des besoins des

¹ Programme scolaire.

enfants est relevée. Ce n'est que sécurisés et assurés de leur bien-être que les enfants pourront être disponibles pour les apprentissages (Van Laere et al., 2012).

Au-delà des risques, ce sont les motivations qui ont fondé l'abaissement de l'âge de l'obligation scolaire qui sont interrogées. Van Laere & Vandenbroeck (2014, p.200) nous posent la question : « Si l'enseignement crée l'inégalité des chances, comment plus d'enseignement peut-il être la solution ? ». Selon l'OCDE, c'est dans les pays où l'égalité des chances est la plus grande que le nombre d'enfants en maternelle est le plus bas (Van Laere & Vandenbroeck, 2014). En Belgique, le taux de fréquentation scolaire est élevé dès l'âge de 3 ans, tout comme les inégalités sociales (Aerts-Bancken, et al., 2020).

Selon Van Laere & Vandenbroeck (2014), les avis des scientifiques, des chercheurs et des politiciens divergent concernant l'obligation scolaire au préscolaire. Les acteurs les plus étroitement liés au développement des enfants, à savoir les parents et le personnel éducatif, sont les plus en retrait des débats politiques. Le personnel éducatif a rarement la possibilité d'émettre son opinion et ses attentes à propos de l'école maternelle (Van Laere & Vandenbroeck, 2017). Notre recherche exploratoire répond à cette critique en interrogeant des acteurs de première ligne : des enseignantes² de maternelle directement concernées par la question. En veillant à ne pas prendre position, nous tenterons de mieux comprendre leurs points de vue : « Comment perçoivent-elles l'école maternelle ? », « Comment vivent-elles l'abaissement de l'âge de la scolarité obligatoire ? Quels sont les changements pour elles ? Selon elles, quelles sont les différences/ressemblances entre l'école maternelle et l'école primaire ? »... Nous irons à la rencontre d'enseignantes en leur proposant des entretiens compréhensifs dans le but de répondre à notre question de recherche : « **L'obligation scolaire à 5 ans, risques ou opportunités ? Les perceptions d'enseignantes préscolaires.** ».

Ce mémoire tentera de répondre à cette question. Pour ce faire, nous commencerons par la revue de la littérature afin de poser le cadre théorique de cette recherche. Dans un premier temps, celle-ci abordera l'obligation scolaire en Europe. Nous nous focaliserons sur les différents modèles d'égalité en éducation ainsi que l'organisation de l'éducation du jeune enfant (EAJE). Notions importantes pour la suite de notre recherche. Dans un second temps,

² Nous parlerons « d'enseignante » au féminin puisque les huit professionnelles interrogées sont des femmes.

la revue de la littérature abordera l'obligation scolaire dans trois systèmes éducatifs proches : la Suisse, la France et la Belgique. Dans chacun de ces systèmes, nous nous centrerons sur le décret mis en place concernant l'obligation scolaire, le curriculum et les pratiques pédagogiques dans le but d'observer des différences ou ressemblances. Ensuite, nous exposerons la méthodologie de notre recherche. Cette partie énoncera différentes hypothèses sur les risques et les opportunités perçus par les enseignantes qui pourraient être rencontrés à la suite de l'abaissement de l'obligation scolaire à 5 ans. La sélection des huit enseignantes de 3^{ème} maternelle, la récolte des données ainsi que leurs analyses seront expliquées. Ensuite, nous présenterons les résultats obtenus par le biais de nos entretiens compréhensifs. Ces résultats seront mis en discussion avec les éléments identifiés dans la revue de la littérature. Pour terminer, nous distinguerons les limites de la recherche ainsi que les perspectives de recherches éventuelles.

2. Revue de la littérature

2.1. L'obligation scolaire en Europe

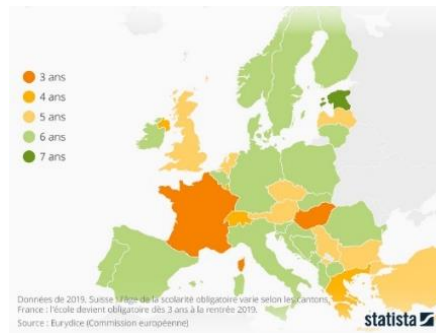
L'obligation scolaire est une loi récente à l'échelle historique. Il y a un peu plus d'une centaine d'années, les jeunes Européens ne bénéficiaient pas tous du droit à l'éducation. En France, l'obligation scolaire pour les enfants du primaire est apparue en 1882 avec la loi « Jules Ferry » (Becquemin et al., 2012). En Belgique, il a fallu attendre l'arrivée de la loi « Pouillet » en 1914, au début de la Première Guerre mondiale. Cette loi fixe l'obligation scolaire de 6 à 14 ans (Guérand et al., 2015). À cette époque, l'obligation scolaire avait pour but de lutter contre l'illettrisme³, l'absentéisme scolaire mais également permettre de sortir les enfants du monde de travail (Guérand et al., 2015). De nos jours, celle-ci a toujours pour objectif de diminuer l'absentéisme des élèves afin d'éviter l'échec scolaire qui par la suite pourrait engendrer un décrochage scolaire. Au-delà de nos frontières, la lutte contre le décrochage scolaire est devenue une priorité européenne mais également mondiale (Becquemin et al., 2012). L'abaissement de l'âge de l'obligation scolaire vise aussi à limiter les inégalités socioculturelles des enfants. Ces inégalités entre les enfants sont déjà importantes dès l'entrée à l'école (Gauthier, 2019).

2.1.1. Le début de la scolarité obligatoire

Comme nous l'indique ci-dessous la figure n°1, l'âge de l'entrée à l'école obligatoire peut fortement différer d'un pays à l'autre en Europe. En France et en Hongrie, l'obligation scolaire démarre à 3 ans. Par contre, en Estonie, l'obligation scolaire ne rentre en vigueur qu'à l'âge de 7 ans. La plupart des pays de l'Europe ont choisi de mettre en place l'obligation scolaire à 6 ans (Gaudiaut, 2019). Il est important de préciser que la figure n°1 a été publiée en 2019, celle-ci est donc obsolète pour la Belgique. En effet, en 2020, l'État Belge a pris la décision d'abaisser l'âge de l'obligation scolaire à 5 ans. Nous y reviendrons plus longuement par la suite.

³ Incapacité de déchiffrer un texte simple.

Figure 1 : Début de la scolarité obligatoire en Europe



Reproduit à partir de « A quel âge l'école est-elle obligatoire en Europe? », Gaudiaut, T. (2019). Statista.

<https://fr.statista.com/infographie/13364/a-quel-age-lecole-est-elle-obligatoire-en-europe/>

Au-delà des différences, relevons une tendance observée dans différents pays comme la France ou la Belgique à abaisser l'âge du début de l'obligation scolaire. Cette évolution s'inscrit dans les constats et recommandations des organismes internationaux. En 2006, une communication de la commission européenne sur « L'efficacité et l'équité des systèmes européens d'éducation et de formation » encourage les différents États à considérer l'éducation préscolaire comme un enjeu prioritaire dans leur programme (Behrendt, 2016). En 2020, un rapport de l'OCDE montre clairement qu'en France, tout comme en Belgique, les enfants issus de milieux défavorisés fréquentent moins ou plus tardivement les services de l'Etablissements d'Accueil de Jeunes Enfants (EAJE) que les enfants de milieux plus favorisés (Balladares & Kankaraš, 2020 ; Monsieur, 2021). Pourtant, il a été démontré que la fréquentation d'un service de l'EAJE, dont l'école maternelle fait partie, est particulièrement favorable pour ces enfants de milieux défavorisés si ce service est de qualité (Balladares & Kankaraš, 2020). Selon l'OCDE, une meilleure participation des enfants issus de milieux défavorisés est donc primordiale. Elle devrait augmenter l'égalité des chances (Cfr. Les 3 modèles d'égalité en éducation, p. 9) (Balladares & Kankaraš, 2020), objectif d'autant plus essentiel dans les systèmes éducatifs reconnus inéquitables comme le nôtre.

Les débats sur les enjeux des premières années de scolarisation sont nombreux, et ce dans beaucoup de pays. Dans le cadre de ce mémoire, la mise en place de l'obligation scolaire et les débats qui en découlent seront discutés à partir de trois contextes où la question a été traitée et a fait l'objet de controverse dans la littérature scientifique. Ces contextes sont caractérisés par un système éducatif divisé (Cfr. L'organisation de l'éducation du jeune enfant, p. 10) dans l'EAJE et engagé dans un abaissement de l'âge de l'obligation scolaire depuis un temps variable : la Suisse (obligation scolaire à 4 ans depuis 2009), la France (obligation scolaire à 3 ans depuis 2019) et la Belgique (obligation scolaire à 5 ans depuis

2020). La France et la Suisse ont été choisies pour les similitudes de certaines mesures mises en place avec celles de la FW-B et les analyses qui y ont été produites. Sans faire de transpositions prématurées, les débats scientifiques qui y sont engagés ont sans doute une portée plus large et peuvent être une source d'inspiration pour la FW-B où les réformes sont très récentes.

2.1.2. Les 3 modèles de l'égalité en éducation

À de nombreuses reprises, nous parlerons d'égalité des chances. Il nous semble donc important d'expliquer les différents modèles d'égalité en éducation : l'égalité des chances, l'égalité de traitement et l'égalité des acquis.

a) Le modèle de l'égalité des chances ou égalité d'accès

L'égalité des chances est le modèle le plus répandu en Europe. À aptitudes égales, tout le monde a le droit d'accéder aux formations. L'obligation scolaire est une des mesures inspirées par l'égalité des chances. Les caractéristiques des élèves (origine sociale, sexe, revenus des parents...) ne peuvent constituer des obstacles dans l'accès à l'éducation. Mais il faut être méritant. La « méritocratie » est donc une composante essentielle au modèle : être doué, montrer qu'on a fait des efforts... Chacun doit se développer en fonction de ses potentialités « naturelles » (Lafontaine, 2021).

Selon Walberg et Tsai (1983), cette approche engendre l'effet Mathieu puisqu'elle propose par exemple des activités plus complexes aux plus « doués ». En donnant plus ou mieux aux meilleurs élèves on accentue les inégalités de départ entre les élèves (Lafontaine, 2021).

b) Le modèle de l'égalité de traitement

Le modèle d'égalité de traitement est très fréquent dans les pays scandinaves. En France, le modèle est très répandu contrairement en FW-B. Dans ce modèle, tous les établissements scolaires devraient disposer des mêmes ressources humaines, des mêmes ressources matérielles ainsi que des conditions d'apprentissage équivalentes. La mise en place du tronc commun en Belgique souhaite aller dans ce sens. Les projets d'établissement ou encore la liberté de méthodes sont opposés à ce modèle (Lafontaine, 2021). Selon Bourdieu, l'école ne

peut pas être neutre et impartiale : « En étant indifférente aux différences, l'école perpétue et légitime les inégalités construites dans le milieu familial » (Lafontaine, 2021).

c) Le modèle de l'égalité des acquis

Le modèle d'égalité des acquis assure que tous les élèves peuvent apprendre à condition d'y mettre la méthode, le temps et les moyens nécessaires. L'enfant et ses caractéristiques individuelles sont au centre du modèle. Comme le mentionne le référentiel de compétences, l'enseignement doit viser l'acquisition des savoirs ou compétences de base pour tous. Ainsi le temps d'apprentissage octroyé à ceux qui en ont le plus besoin sera plus important que celui donné aux plus « doués » (effet Robin des Bois). La crainte de ce modèle est qu'il se produise un nivellement vers le bas puisque pour éviter que les écarts ne se creusent entre les élèves, les plus forts sont « freinés » avec par exemple la mise en place de tuteurs ou encore des activités de dépassement (Lafontaine, 2021).

2.1.3. L'organisation de l'éducation du jeune enfant (EAJE)

En Europe, l'éducation et l'accueil du jeune enfant (EAJE) peuvent s'organiser selon deux modèles avant l'obligation scolaire : le modèle « intégré » et le modèle « divisé ». « La différence entre un système intégré et un système divisé va de pair avec la façon de penser les apprentissages des jeunes enfants » (Garnier, 2018). Dans leur curriculum⁴, certains pays de l'OCDE mettent plus l'accent sur les objectifs de développement généraux tels que le bien-être, les compétences sociales ou encore les aptitudes à communiquer, tandis que d'autres pays préfèrent mettre l'accent sur un programme d'études axé sur les objectifs cognitifs tels que les mathématiques ou encore les compétences linguistiques (Bennett, 2015, cité par Van Laere & Vandenbroeck, 2017).

a) Le modèle intégré

Dans le **modèle intégré**, avant l'école primaire, tous les enfants de groupes d'âges différents (en général de 0 à 6 ans) se retrouvent dans une structure unique. Le personnel possède le même niveau de qualification et une même source de financement (Farrugia et al., 2020). Ce

⁴ Programme de formation.

système vise le développement global de l'enfant (sa socialisation, son autonomie, sa santé, sa découverte du monde, son bien-être...). Il se préoccupe de la qualité de vie de l'enfant au moment présent tout en accordant le temps aux petits d'apprendre de façon spontanée (Garnier, 2018). Le modèle intégré accorde une place importante aux soins même si une hiérarchie entre éducation et soins peut aussi y être observée ces dernières années (OCDE, 2006, cité par Van Laere et al., 2012). Cependant, la hiérarchie entre l'éducation et les soins est également présente dans les pays qui ont opté pour un modèle intégré. Ci-après, la figure n°2 nous indique (en bleu) que les pays nordiques, la Croatie, la Slovénie, la Lettonie ou encore la Lituanie ont choisi ce système (Farrugia et al., 2020).

b) Le modèle divisé

Dans le **modèle « divisé »**, les enfants sont accueillis dans deux types de structures indépendantes l'une de l'autre avant l'école primaire : les services de garde et la maternelle (Farrugia et al., 2020). Ce modèle est le plus commun en Europe. Pourtant selon Bennett (2011), le système divisé serait reconnu moins avantageux que le système intégré pour les jeunes enfants. Les revues de l'OCDE font penser que la qualité des services de garde est souvent limitée, entre autres à cause des faibles moyens octroyés par les États au personnel peu qualifié (Bennett, 2011). De plus, les résultats des enquêtes menées par l'OCDE témoignent d'une plus grande inégalité sociale entre les enfants dans les pays pratiquant le système divisé (Garnier, 2018). « Si cette dégradation globale est liée à de multiples facteurs, on peut poser l'hypothèse qu'y participe une course à la précocité des apprentissages scolaires et ce depuis plus de trente ans » (Garnier, 2016).

Une des préoccupations principales du système divisé est la future réussite scolaire des enfants (Garnier, 2018). En effet, en maternelle, les enfants sont exposés à des exigences et des attentes scolaires précoces (Clerc-Georgy, 2022). Ce phénomène se nomme la **primarisation**. L'apprentissage des enfants est de plus en plus focalisé sur des domaines disciplinaires tels que le français ou les mathématiques. Les enfants sont donc tenus d'atteindre certaines compétences avant l'obligation scolaire. Les écoles maternelles sont perçues comme une préparation à la scolarité obligatoire. Elles ne cessent de ressembler de

Pourtant, les besoins de soins des enfants doivent d'abord être pris en charge pour que ces derniers se sentent libres d'apprendre (Van Laere et al., 2012) et ces soins du corps sont vecteurs d'apprentissages. De nombreuses recherches et rapports politiques expliquent que, pour avoir un service de garde de qualité, il faut une vision large et holistique⁶ de l'apprentissage, ce qui signifie que l'éducation et les soins ne doivent pas être dissociés (Commission Européenne, 2011 ; Eurydice, 2009 ; UNESCO, 2010, cités par Van Laere et al., 2012). Cette hiérarchie entre l'éducation et les soins est due à la scolarisation croissante où le focus est mis sur le développement cognitif et langagier des enfants et moins sur le développement social et affectif. Cela est en particulier vrai dans les écoles maternelles qui sont de plus en plus perçues comme une préparation à l'apprentissage dans le cadre de la scolarité obligatoire (Van Laere, 2017).

2.2. L'obligation scolaire en Suisse

Même si la Suisse ne fait pas partie de l'union Européenne, il est intéressant d'observer ce qu'il se passe dans un contexte où l'offre de services dans l'EAJE est divisée (Farrugia et al., 2020) et où l'obligation scolaire a aussi été abaissée depuis plus de 10 ans en vue des mêmes visées de réduction des inégalités sans nécessairement porter les fruits escomptés. Le système éducatif n'est pas simple puisqu'il dépend simultanément de différents niveaux de compétence : l'État fédéral et les cantons (26 cantons).

2.2.1. Le décret 2009 : Nouveau concordat HarmoS

Dans le modèle suisse, la Fédération suisse assure la gratuité et l'exigence d'un enseignement de qualité (Commission Européenne, 2021a). De 1970 à 2009, l'école enfantine⁷ était facultative. En 2009, une des réformes majeures du nouveau concordat HarmoS a été d'amener l'obligation scolaire dès l'âge de **4 ans** (Gilliéron Giroud et al., 2013). Cette décision politique souhaite amener le plus grand nombre d'enfants possible à réussir leur parcours scolaire et à améliorer la transition entre l'école enfantine et l'école primaire (Hutterli et al., 2014). Sept cantons l'ont pourtant rejeté l'adhésion au concordat HarmoS, par crainte d'une « surscolarisation » (Hutterli et al., 2014). Pour la plupart des cantons, l'obligation scolaire à partir de 4 ans n'a pas eu beaucoup de répercussions sur l'organisation

⁶ Prendre en compte dans sa totalité.

⁷ L'école enfantine correspond à l'école maternelle en Belgique.

des structures puisque la fréquentation⁸ des élèves à l'école enfantine était de 86% avant la mise en place de la réforme (Hutterli et al., 2014). La scolarité obligatoire en Suisse dure à présent onze ans puisque celle-ci prend fin quand l'élève atteint l'âge de 15 ans (Commission Européenne, 2021a).

Les enfants arrivent à l'école avec des profils culturels et psychologiques hétérogènes (Clerc-Georgy & Duval, 2020). Dès l'école enfantine, les inégalités face à la réussite scolaire sont présentes et s'accroissent tout au long de la scolarité (Clerc-Georgy & Duval, 2020 ; Hutterli et al., 2014). Très précocement, on peut établir une relation entre l'origine sociale de l'enfant et ses compétences en langage et en mathématiques. En général, les enfants de milieux favorisés sont capables plus rapidement de lire et compter que ceux provenant de milieux défavorisés (Hutterli et al., 2014). Les quelques 14% ne fréquentant pas l'école maternelle avant la mise en place de l'obligation scolaire à 4 ans, proviennent, pour la plupart de milieux défavorisés (Monseur, 2021). Cette mise en place octroie à ces enfants plus d'opportunité de se développer et facilite leur transition entre l'école enfantine et l'école primaire (Hutterli et al., 2014).

2.2.2. Le curriculum suisse

Dans le but d'améliorer la continuité entre l'école enfantine et l'école primaire, la Suisse a également décidé d'inclure les deux années d'école enfantine au degré du primaire (Commission Européenne, 2021a; Clerc-Georgy & Duval, 2020 ; Hildebrandt & Weißhaupt, 2018).

En Suisse romande, depuis 2011, le curriculum de l'école enfantine est formulé sous la forme de disciplines scolaires (Kappeler et al., 2018 ; Clerc-Georgy & Duval, 2020). Ce découpage est identique pour les douze premières années de la scolarité obligatoire. Ce découpage prend peu en compte la particularité des enfants qui ont entre 4 et 6 ans, laissant les enseignants de l'école enfantine en difficulté pour identifier les contenus scolaires à enseigner qui leur sont adaptés (Kappeler et al., 2018).

« L'apprentissage ludique » est souvent opposé à « l'apprentissage sérieux ». Cette opposition est profondément enracinée dans le langage quotidien et la culture (Hildebrandt & Weißhaupt, 2018). Pour Dewey, le « jeu » et le « travail » ne sont pas si éloignés puisque ces deux

⁸ Il est important de ne pas confondre « fréquentation » et « inscription ». L'enfant peut être inscrit dans une école et ne pas ou peu la fréquenter.

activités agissent dans et avec le monde, le changent et ainsi changent l'individu. Dans le jeu, les enfants créent leur propre monde dans lequel ils négocient des impulsions extérieures du monde réel (Dewey, 1993 cité par Hildebrandt & Weißhaupt, 2018). Freinet revendique l'importance de mettre en place « des « travaux-jeux », un travail avec la nature du jeu, et inversement des « jeux-travaux », des jeux de nature fonctionnelle qui décrivent le passage du jeu au travail de manière constitutive et où la nature intrinsèque du jeu est conservée » (Freinet & Boehncke, 1980 cité par Hildebrandt & Weißhaupt, 2018, p. 82).

L'argument principal du « curriculum 21 »⁹ soutient que le passage doit être graduel entre « l'apprentissage ludique » de l'école enfantine et « l'apprentissage sérieux » de l'école primaire. « L'apprentissage ludique » doit être en partie transporté dans les premières années de l'école primaire, et inversement (Hildebrandt & Weißhaupt, 2018). Néanmoins, de manière implicite, le « curriculum 21 » donne l'image de la place du jeu comme peu importante où celle-ci devrait être remplacée par des apprentissages plus scolaires (Hildebrandt & Weißhaupt, 2018). Certains auteurs, comme Marx ou encore Freinet, se questionnent sur les conséquences qui découlent de la stricte séparation entre le « jeu » et le « travail ». Ils se demandent si cette opposition ne conduit pas à de plus en plus de formes de travail aliéné¹⁰ (Hildebrandt & Weißhaupt, 2018). L'impression donnée par ce curriculum est d'obtenir un enfant « habitué » à l'enseignement de l'enseignant et non un enfant qui suit sa propre curiosité (Hildebrandt & Weißhaupt, 2018).

2.2.3. Les pratiques pédagogiques

Les formes d'apprentissages au préscolaire ont peu à peu évolué, adoptant les modalités de travail du primaire. Aujourd'hui, les enseignants de l'école enfantine emploient des formes d'activités proches de celles du primaire : des activités structurées, pour la plupart individuelles et écrites, qui ne sont pas toujours propices aux apprentissages des jeunes enfants (Gilliéron Giroud et al., 2013 ; Clerc-Georgy & Duval, 2020). Cette manière de procéder comporte de nombreux avantages pour l'enseignant : diminution du bruit au sein de la classe, travaux facilement remis aux parents, gestion de classe plus aisée, plus de facilité pour établir les bilans des apprentissages... (Clerc-Georgy, 2018).

⁹ Curriculum 21 (Lehrplan 21): Dernier référentiel de compétence d'école enfantine en Suisse.

¹⁰ Travail aliéné : l'enfant n'est pas intéressé à ce qu'il fait, il n'a aucun plaisir dans la tâche.

Selon Anne Clerc-Georgy, l'obligation scolaire dès 4 ans mise en place par le concordat Harmos induit une « primarisation » précoce (Clerc-Georgy, 2022). Avant cette réforme, les enseignants de l'école enfantine disaient subir une pression interne et externe au système éducatif. Les collègues du primaire attendent de recevoir des élèves « préparés » aux apprentissages. Certains parents se montrent de plus en plus exigeants suite aux nombreuses découvertes sur l'importance des premières années de formation (Gilliéron Giroud et al., 2013 ; Hildebrandt & Weißhaupt, 2018). Cette réforme ne va-t-elle pas accentuer cette tendance ? Pour rendre compte du travail effectué en classe, les enseignants créent des fiches et des traces écrites. Les parents souhaitent être informés et rassurés (Clerc-Georgy, 2022).

Gilliéron Giroud et ses collaborateurs (2013) ont mené une étude dans le canton de Vaud en Suisse romande sur les représentations des enseignants au niveau des spécificités de la classe enfantine et celle de la première année primaire. Afin de comparer l'école enfantine et l'école primaire, vingt enseignants de chaque section ont été interrogés. **Selon les enseignants**, l'école enfantine peut être définie comme une phase de transition entre la famille et l'école où l'enseignement est peu directif. C'est une étape où les enfants sont sensibilisés aux apprentissages scolaires par le jeu. L'école enfantine est davantage axée sur un modèle global, privilégiant le développement global de l'enfant. Les enseignants du primaire, quant à eux, sont plus attachés à l'importance des apprentissages disciplinaires. Le modèle transmissif est plus largement présent en primaire (Gilliéron Giroud et al., 2013). Toutefois, **les auteurs constatent** une importante similitude entre les pratiques éducatives des enseignants du primaire et celles de l'école enfantine. Ces pratiques éducatives sont orientées pour la plupart vers un modèle transmissif. L'école enfantine serait-elle primarisée depuis les nouvelles réformes du concordat HarmoS en 2009 ? (Gilliéron Giroud et al., 2013).

Les apprentissages disciplinaires sont très présents à l'école enfantine (Gilliéron Giroud et al., 2013) diminuant progressivement le temps destiné au jeu, voire le faisant disparaître des classes (Clerc-Georgy & Duval, 2020). Pourtant depuis Vygotsky, chacun reconnaîtra l'importance du jeu dans le développement global de l'enfant (physique, social, émotionnel, intellectuel, créatif...). Les enseignants ne le perçoivent pas toujours comme une situation d'apprentissage mais plutôt comme un moment récréatif (Clerc-Georgy & Duval, 2020).

→ La diminution de la place du jeu à l'école enfantine

Selon Vygotsky, le « vrai jeu » est considéré comme « un levier pour des apprentissages fondateurs d'une scolarité réussie » (Clerc-Georgy, 2018, p. 124). Le « vrai jeu » est également appelé le **jeu symbolique** ou **jeu de « faire-semblant »**. L'enfant est libre d'élaborer les règles d'actions du jeu, d'attribuer des fonctions aux objets qu'il utilise ou encore de décider de la durée et de l'orientation du jeu. La situation imaginaire qu'il crée lui-même lui permet de s'approprier les règles de vie sociale et scolaire (Clerc-Georgy, 2018). Le jeu symbolique, dans lequel l'enfant joue à faire semblant (vendeur, docteur, parent...), permet de développer le socle des apprentissages scolaires (Clerc-Georgy, 2022). L'enfant réinvestit dans son jeu les savoirs qu'il découvre dans son environnement (Clerc-Georgy & Duval, 2020). L'enfant va développer son langage en répétant et en imitant. C'est en jouant que l'enfant va oser prendre des risques, pour compter ou écrire, et se tromper. Dans un environnement riche et pensé, l'enseignant est là pour guider l'enfant et lui lancer des défis car inventer un scénario n'est pas naturel chez l'enfant. C'est dans le jeu que l'enfant va apprendre l'empathie et à réguler ses émotions (Clerc-Georgy, 2022). « En se mettant en scène, en anticipant des actions, il développe cette petite voix intérieure que nous avons tous, celle qui me permet d'identifier si je suis triste ou content, de me détacher de mes émotions pour comprendre ce qui m'arrive, et, surtout, de les gérer. » (Clerc-Georgy, 2022, p.3).

Pour Vygotsky, avant d'entrer à l'école maternelle, l'enfant apprend en suivant son propre programme. Il le nomme **l'apprentissage spontané**. En arrivant en primaire, l'enfant est tenu de suivre le programme de l'enseignant, qu'il appelle **l'apprentissage réactif**. L'école maternelle est donc le passage entre l'apprentissage choisi par l'enfant (l'apprentissage spontané) et l'apprentissage imposé par l'adulte (l'apprentissage réactif) (Clerc-Georgy, 2013b ; Clerc-Georgy & Duval, 2020). Le jeu symbolique peut favoriser la transition entre ces deux apprentissages (Clerc-Georgy, 2018), c'est pourquoi il est l'activité principale des enfants de 3 à 7 ans (Clerc-Georgy, 2018; Clerc-Georgy & Duval, 2020).

L'objectif de l'école maternelle est d'amener les intérêts de l'enfant aux intentions du maître (Clerc-Georgy, 2018). L'école maternelle va progressivement aider l'enfant à suivre le programme de l'adulte. Comme le suggère Vygotsky, le rôle de l'enseignant serait d'observer l'enfant en jeu libre et de saisir les opportunités d'apprentissages (Clerc-Georgy & Duval, 2020). En effet, le jeu « donne à l'enseignant l'occasion d'ouvrir de nouvelles opportunités d'apprentissages de développement, ainsi que de réguler ses enseignements dans le sens d'une plus grande adéquation entre le programme de l'enfant et les prescriptions. » (Clerc-Georgy

& Duval, 2020, p.61). Différents types de jeu peuvent être identifiés, mais le jeu du « faire semblant¹¹ » s'avère le plus favorable pour le développement global de l'enfant (Clerc-Georgy & Duval, 2020).

Les bienfaits du jeu sont nombreux chez l'enfant. Il va aider à développer son imagination, son empathie, sa pensée abstraite, son autorégulation... Le jeu amène l'enfant à gérer ses émotions et son comportement en prenant en compte les règles sociales (Clerc-Georgy & Duval, 2020). « Le jeu nourrit tous les aspects du développement de l'enfant : physique, social, émotionnel, intellectuel et créatif. » (Clerc-Georgy & Duval, 2020, p.75). L'importance du jeu chez les jeunes enfants n'est plus à démontrer. Malheureusement, tant à la maison que dans le système scolaire, le temps qui lui est consacré diminue fortement. Les écrans accaparent le quotidien des jeunes, les enfants jouent de moins en moins librement à l'extérieur car les parents, préoccupés par les dangers du monde extérieur, surveillent davantage les petits ; les parents offrent des activités extrascolaires qui sont dirigées par l'adulte, les jeux proposés sur le marché ne favorisent pas le « vrai jeu »... (Clerc-Georgy & Duval, 2020).

2.2.4. Conclusion

L'obligation scolaire dès l'âge de 4 ans (Gilliéron Giroud et al., 2013), l'inclusion des deux années d'école enfantine au degré du primaire (Commission Européenne, 2021a; Clerc-Georgy & Duval, 2020 ; Hildebrandt & Weißhaupt, 2018), l'organisation du « curriculum 21 » en compétences disciplinaires (Kappeler et al., 2018 ; Clerc-Georgy & Duval, 2020), les nouvelles exigences sur les objectifs d'apprentissages (Clerc-Georgy & Duval, 2020), la quasi-disparition de la notion de jeu dans le « curriculum 21 »...

Tous ces éléments amènent un changement dans l'école enfantine. On constate donc bien un glissement des pratiques du modèle global vers celles d'un modèle plus transmissif, plus directif (Gilliéron Giroud et al., 2013). La culture scolaire de l'école enfantine se développe dans le sens de la culture scolaire de l'école primaire (Hildebrandt & Weißhaupt, 2018).

« Depuis que l'école enfantine est devenue obligatoire avec Harmos, l'enseignement est devenu trop scolaire dès le plus jeune âge. » (Clerc-Georgy, 2022).

¹¹ Jeux symboliques »

2.3. L'obligation scolaire en France

Ce système, où l'offre des services EAJE est divisée (Garnier, 2013 ; Farrugia et al., 2020), est engagé dans des débats sur l'avancement de l'âge de l'obligation scolaire. En 2019 l'obligation scolaire diminue de trois ans en vue de réduire les inégalités (Rabaux, 2019) tout comme en Suisse.

2.3.1. Le décret 2019 : Pour une école de la confiance

La France est un des seuls pays européens à avoir adopté un système éducatif avec une obligation scolaire précoce (Gaudiaut, 2019). Le 28 juillet 2019, la loi pour « une école de la confiance » abaisse l'obligation scolaire de l'âge de 6 ans à **3 ans** (Rabaux, 2019). Elle ne modifie pas fondamentalement le taux d'inscription puisque l'année précédant la parution de ce décret, le taux de scolarisation¹² des enfants de 3 et 6 ans était de 97,5%. Mais l'instruction obligatoire à partir de 3 ans peut malgré tout influencer les conditions de scolarisation en mettant encore davantage l'accent sur les apprentissages scolaires explicites (apprentissage formels) (Garnier, 2020).

Renée Rabaux (2019), inspecteur de l'Education nationale à l'Académie de Lyon, analyse ce nouveau texte de loi. Selon lui, « cette mesure renforce le rôle décisif de l'école maternelle dans la réduction des conséquences scolaires des inégalités socioculturelles, qui restent patentées dans les quartiers prioritaires. » (Rabaux, 2019, p. 29). En effet, l'école maternelle doit répondre à deux priorités. Elle doit, d'une part, développer la sécurité affective des enfants afin d'affirmer leur confiance en eux, et d'autre part, elle doit préparer les enfants à l'acquisition de savoirs disciplinaires (mathématique, langage...) par l'activité, le jeu, la manipulation, l'échange et l'entraînement. « Le respect entre les différents domaines du programme, doit permettre une approche explicite et structurée des apprentissages langagiers oraux comme écrits et des premiers éléments de mathématiques. » (Rabaux, 2019, p. 29). En soulignant la nécessité d'acquérir des savoirs disciplinaires dont la maîtrise est une priorité de l'école primaire, cette réforme vise une réduction des inégalités sociales (Rabaux, 2019). Ce point de vue d'un inspecteur, comme explication du sens officiel de la loi, nous montre bien que les apprentissages disciplinaires sont au cœur de cette nouvelle mesure.

¹² Taux de scolarisation : C'est le taux d'inscription des enfants à l'école. Certains enfants sont inscrits à l'école mais ne la fréquentent pas ou peu.

Si nul ne remet en question le bien-fondé des visées énoncées, certains en interrogent les effets possibles et notamment celui de renforcer encore une tendance à la primarisation de l'école maternelle. Ainsi, selon Garnier (2019), sociologue et professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Paris, l'abaissement de l'âge de la scolarité obligatoire est bien plus qu'une mesure symbolique. Cette mesure amplifie la modification de la nature de l'école maternelle puisqu'elle met davantage la préparation aux savoirs disciplinaires au centre des apprentissages (Garnier, 2019). Elle apparaît à une période marquée par une réduction de l'apprentissage par le jeu, l'exploration, la liberté de mouvement ou encore la discussion avec les autres enfants pour acquérir la (pré)-alphabétisation, des compétences (pré-)littéraires ou encore (pré-)numériques, par des approches plus formelles (Garnier, 2019) qui correspondent davantage aux apprentissages réactifs attendus vers 7 ans selon Vygotsky.

2.3.2. L'évaluation

Cette mesure s'inscrit également dans un contexte qui a établi légalement l'évaluation des compétences à la maternelle dès 1989 avec l'identification officielle des « compétences à acquérir au cours de chaque cycle » deux ans plus tard (Ropé & Tanguy, 2000, cités par Garnier, 2013). L'évaluation des compétences fait désormais partie du curriculum à l'école maternelle et concerne tous les enfants qui la fréquentent et ce, dès leur plus jeune âge. Si dans un premier temps, les pratiques d'évaluation sont implicites, sans cotation ni classement scolaire, elles deviennent progressivement plus formelles, plus « scolaires » avec le recours à des outils d'évaluation pour la grande section de maternelle (Garnier, 2013). En mettant en place un programme scolaire et une évaluation, le gouvernement français a accentué une tendance à la primarisation en mettant l'accent sur les compétences cognitives et linguistiques plutôt que sur le développement social et affectif des enfants (Garnier, 2009). Pour les enfants provenant de familles qui sont proches des attentes scolaires, le développement des savoirs disciplinaires ne sera pas une difficulté (Garnier, 2019). Par contre, pour les enfants (particulièrement certains garçons) provenant de milieux plus populaires, l'adaptation sera plus difficile, amenant des enseignants à qualifier certains de « peu performants ». Ces premières années de scolarisation se montrent donc extrêmement discriminantes. Dans ce contexte, on peut dès lors se demander comment les inégalités sociales peuvent être amoindries en obligeant les enfants à être scolarisés à partir de 3 ans (Garnier, 2019) même si la mise en place de l'obligation scolaire précoce a comme objectif de limiter les inégalités de départ et contribuer à un enseignement plus juste et plus équitable (Gauthier, 2019).

2.3.3. Le Curriculum français : L'évolution de 1977 à aujourd'hui

Dans les textes officiels du XIX^e siècle, la propreté est au centre des apprentissages. Les conditions sanitaires de l'époque sont rudimentaires, amenant un taux élevé de mortalité infantile. L'école enseigne aux enfants des notions d'hygiène, qu'ils diffuseront par la suite dans leur famille (Leroy, 2020).

Au début du XX^e siècle, l'enfant est toujours traité comme un objet de soins physiologiques (Luc, 1982 ; Prost, 1981, cités par Leroy, 2020). La majorité des enfants qui fréquentent l'école maternelle proviennent de milieux populaires. Au milieu du XX^e siècle, de nouvelles valeurs apparaissent puisqu'il convient également de stimuler le développement psychologique de l'enfant (Dodson, 1972, cité par Leroy 2020), amenant les autres milieux (moyens et aisés) à fréquenter l'école. Cette époque connaît un bouleversement important qui impacte la fréquentation des enfants à l'école maternelle puisqu'elle triple entre 1948-1949 et 1976-1977 (Prost, 1981, cité par Leroy, 2020).

Ghislain Leroy (2020), maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Rennes, décrit l'évolution des représentations dominantes de l'enfant à l'école maternelle en entrant dans les instructions de 1977 jusqu'aux programmes de 2008 français.

- Les **instructions de 1977** (MEN, cité par Leroy, 2020) se veulent bien davantage qu'un simple « programme » listant les savoirs et les savoir-faire à acquérir par les enfants. La notion de liberté est au centre de l'écrit. Il définit l'enfant comme un être affectif, sensible et vulnérable. L'importance des soins hygiéniques à l'enfant occupe une place importante. L'apport pédagogique administré par l'adulte doit prendre en compte les désirs de l'enfant tout en lui fournissant une sécurité affective. Les apprentissages prennent en compte la personnalité de l'enfant. La thématique du rire est également abordée deux fois, ce qui ne sera plus le cas dans les écrits suivants (Leroy, 2020).
- Les **instructions de 1986** ne sont pas définies comme des « programmes », pourtant les objectifs de l'école maternelle sont manifestement scolaires, même si la sécurité affective de l'enfant est toujours mise en avant (Leroy, 2020). Le ministre Jean-Pierre Chevènement évoque : « *L'école maternelle est bien une école.* » (MEN, 1986, cité par Leroy, 2020). L'éducateur de maternelle redevient un enseignant. Lors des instructions précédentes, l'approche libertaire l'emportait (Leroy, 2020). La pensée libertaire des années 1960-1970 est critiquée. « *L'activité de jeu est fondamentale à l'école maternelle, sans être exclusive. [...] Il serait déraisonnable de vouloir que toute activité*

à l'école maternelle soit ludique. Ce serait non seulement trahir l'école, mais également tromper l'enfant et dénaturer le jeu. » (MEN, 1986 cité par Leroy, 2020).

- Les **programmes de 1995** reviennent sur la notion que la maternelle est une école mais la rattachent également à l'ensemble du système éducatif suite à la mise en place de la loi Jospin de 1989 (MEN, 1995, cité par Leroy, 2020). L'école maternelle est considérée comme le premier cycle des apprentissages. On observe un renforcement de la représentation scolaire de l'enfant de maternelle au détriment de la représentation psychoaffective, même si celle-ci est toujours présente mais en moindre mesure qu'en 1977 et en 1986. Les programmes de 1995 énoncent que les temps consacrés à l'hygiène ne doivent pas entraver le temps d'instruction. Le premier domaine mentionné dans les programmes est lié à la vie collective. Cependant, les objectifs d'apprentissages scolaires sont explicites et décrits précisément (Leroy, 2020).
- Les **programmes de 2002** seraient susceptibles de valoriser davantage le « jeu », comparés aux programmes de 1995. Comme en 1995, les représentations psychoaffectives de l'enfant sont présentes dans certains extraits. Cependant, la joie disparaît presque des programmes. La notion de plaisir et la notion de travail semblent indissociables : « plaisir de travailler ». Les domaines d'apprentissage sont de plus en plus explicites, renforçant les aspects de la représentation scolaire de l'école maternelle. Le premier domaine mentionné dans les programmes n'est plus lié à la vie en collectivité mais bien à l'instruction (« Le Langage au cœur des apprentissages) montrant la dominance du scolaire (Leroy, 2020).
- Les **programmes de 2008** mettent en évidence l'accroissement de la représentation scolaire de l'école maternelle en ajoutant un domaine d'apprentissage « Devenir élève » (Leroy, 2020). La notion de plaisir et de travail sont toujours indissociables.

La modification et l'organisation des curriculums au cours des dernières décennies montrent bien une évolution et une affirmation de la représentation scolaire de l'enfant et de l'école maternelle (Leroy, 2020).

2.3.4. Les pratiques pédagogiques actuelles

Le déroulement d'une journée

Leroy (2020) souhaite pousser son analyse encore plus loin en identifiant si les pratiques actuelles sont scolaires comme le mentionnent les textes officiels. Pour ce faire, il analyse d'une part les « dispositifs pédagogiques ordinaires¹³ » d'une journée de maternelle, et d'autre part, il compare des rapports d'inspections et réalise des observations directes dans les classes (Leroy, 2020).

Lors de son analyse des « dispositifs pédagogiques ordinaires » d'une journée de maternelle, Leroy (2020) constate que les moments de regroupement des enfants « au coin tapis¹⁴ » et les moments d'ateliers relèvent de la forme scolaire. Ces moments obligatoires menés et pensés par l'enseignant demandent aux enfants une grande discipline de leur corps. Seuls les moments d'« accueil » et de « coins-jeux » sont perçus comme moins scolaires puisque l'enfant choisit le jeu auquel il veut jouer parmi plusieurs proposés par l'enseignant. Cependant ces moments sont très brefs dans une journée, dix à vingt minutes au moment de l'accueil ». De plus, les « coins-jeux » sont souvent disponibles lorsque l'enfant a terminé l'activité. Ces moments sont rarement mentionnés dans les emplois du temps (Leroy, 2020). Néanmoins, nous avons vu précédemment qu'à l'école maternelle, le développement global et harmonieux de l'enfant se réalise principalement par le jeu (Clerc-Georgy & Duval, 2020).

En comparant vingt-cinq rapports d'inspection de 1965-1970, à vingt-cinq rapports d'inspection de 2000-2010, Leroy (2020) met en évidence les domaines d'apprentissages les plus travaillés en classe de maternelle afin d'observer ou non une évolution des pratiques scolaires. Cette comparaison démontre que la pratique des activités axées sur les compétences disciplinaires (lecture, écriture, mathématiques) s'observait déjà en 1965-1970 mais en moindre mesure qu'en 2000-2010. En 2000-2010, les rapports illustrent une forte augmentation des activités de mathématiques mais aussi de lecture et ce dans toutes les sections. Tandis que le dessin et le jeu libre sont en diminution significative, voire ont disparu, les activités liées aux compétences disciplinaires sont majoritaires, ce qui n'était pas

¹³ « Dispositifs pédagogiques ordinaires » : Leroy identifie trois moments distincts : les moments de regroupements, les moments d'ateliers et les moments moins cadrés tels que l'« accueil » des enfants et les « coins-jeux ».

¹⁴ « Coin tapis » : espace au sein d'une classe de maternelle où les enfants se rassemblent avec l'enseignant qui est au centre de l'attention.

le cas en 1965-1970. Les observations directement menées par Leroy (2020) en classe de maternelle, confirment cet état des lieux puisque le pourcentage d'activités liées aux compétences disciplinaires est dominant de la petite à la grande section (Leroy, 2020).

La mise en place de dispositifs pédagogiques d'activités collectives et d'ateliers basés sur des apprentissages disciplinaires cherche à faire de l'enfant un élève (Leroy, 2020).

La place des soins au corps

Dans les années 1970, les soins hygiéniques occupaient une place importante à l'école maternelle. Lors de son enquête réalisée auprès d'enseignantes maternelles, Calmy-Guyot (1973, cité par Leroy 2020) explique qu'à cette époque, laver un enfant sale était une activité ordinaire.

Les années avancent et la distanciation des enseignants aux notions d'hygiène corporelle augmente. Les enseignantes n'essuient plus les fesses des enfants après leur passage aux toilettes bien que cette tâche soit excessivement complexe. L'évolution des représentations de la mère, l'embourgeoisement et la meilleure qualification des enseignants ou encore la peur de la pédophilie, tout cela joue-t-il en faveur de ce déclin (Leroy, 2020) ? Selon Leroy, cette baisse est entre-autre due « à la montée en puissance de la représentation scolaire de l'enfant et de son corps » (Leroy, 2020, p.88).

2.3.5. Conclusion

Le passage de l'âge de l'obligation scolaire de 3 à 6 ans (Gaudiaut, 2019 ; Rabaux, 2019), la place de l'évaluation dès le plus jeune âge, l'évolution du curriculum renforçant la représentation scolaire de l'enfant de maternelle au détriment de la représentation psychoaffective, les pratiques pédagogiques actuelles où prédominent les exigences d'apprentissages scolaires (rythme soutenu, directivité de l'enseignant, obligation de réaliser les activités...), le déclin des notions d'hygiène, etc. Tous ces éléments transforment l'école maternelle qui souhaite très tôt rendre l'enfant élève. Le caractère « école » de l'école maternelle ne fait pas de doute (Leroy, 2020).

2.4. L'obligation scolaire en Belgique

Tout comme en Suisse et en France, l'offre des services EAJE est divisée dans les trois communautés linguistiques de Belgique (flamande, française et germanophone), chacune compétente dans ce secteur d'activité (Peeters et al., 2010 ; Farrugia et al., 2020).

Le débat concernant l'avancement de l'âge de l'obligation scolaire est sur la table depuis de nombreuses années (Van Laere & Vandenbroeck, 2014). L'État belge a opté très récemment pour l'avancée d'un an de l'âge de la scolarité obligatoire.

2.4.1. Repères historiques jusqu'à l'abaissement de l'obligation scolaire

La première loi concernant l'obligation scolaire a été promulguée le 19 mai 1914. La loi « Poullet » oblige les enfants à être instruits ou à entrer à l'école l'année de leur sixième année, et ce pour une durée de 8 ans. L'enseignement primaire est officiellement obligatoire et gratuit pour tous les enfants jusqu'à l'âge de 14 ans. L'allongement de l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 16 ans apparaît le 31 juillet 1935 dans les centres urbains et les pôles industriels. Il faudra attendre quelques décennies avant un nouveau changement de l'âge de l'obligation scolaire puisque ce n'est que le 29 juin 1983 qu'elle est étendue jusqu'à l'âge de 18 ans. Exceptionnellement, dans certaines filières, les jeunes, dès 15 ans, peuvent choisir une autre orientation. Ils fréquentent l'école de manière partielle en suivant une formation en alternance jusqu'à 18 ans (Guérard et al., 2015). Aujourd'hui, les enfants ont accès à l'école à partir de 2 ans et demi mais celle-ci n'est obligatoire qu'à partir de **5 ans** (Commission Européenne, 2021b).

Long débat sur l'âge de l'entrée à l'école

L'avancement et l'allongement de l'enseignement obligatoire sont des préoccupations politiques qui font débat depuis bien des années.

- Dans les années 60, abaisser l'âge du début de l'enseignement obligatoire de 6 à 5 ans a pour objectif de préparer les enfants à l'école primaire et ainsi réduire le nombre d'élèves qui éprouvent des difficultés. Le second objectif est d'augmenter l'égalité des chances des enfants de la classe ouvrière dans une approche holistique où les soins et l'éducation sont combinés (Van Laere & Vandenbroeck, 2014).

- Dans les années 70, ce débat politique est encore présent. Le ministre de l'éducation, Hermann De Croo, propose de mettre en place le « cycle 5-8 » en instaurant une « classe de jeu-apprentissage ». Certaines compétences de base y sont enseignées telles que les mathématiques, la lecture ou encore l'écriture. Les enfants se retrouvent donc dans une phase de préparation pour l'école primaire. Cependant, certains chercheurs ne sont pas du même avis, le rendement et la performance sont bien trop centraux, ce qui ne profiterait qu'aux élèves « doués ». Le modèle de l'égalité des chances peut engendrer l'effet Mathieu, accentuant les inégalités entre les élèves forts et les élèves faibles (Walberg & Tsai, 1983).
- Dans les années 80, l'opposition à l'abaissement de la scolarité obligatoire s'est renforcée, notamment du côté des associations de parents d'élèves francophones. Ils pensent qu'inciter serait plus judicieux qu'obliger. Le ministre de l'éducation, Daniël Coens, va dans le même sens en mettant en garde l'application d'une 3^{ème} maternelle obligatoire où jouer, rire et chanter serait remplacé par lire, écrire et compter.
- En 2000, suite à la généralisation des « cycles 5-8 » dans toute la FW-B, le débat est relancé (Van Laere & Vandebroek, 2014). Des résultats de recherches ont montré que l'inégalité sociale dans l'éducation commence tôt mais à cette époque, aucun résultat n'a prouvé la réussite ultérieure des enfants défavorisés qui fréquentent l'enseignement maternel (Mangez et al., cités par Van Laere & Vandebroek, 2014). Au début des années 2000, de nombreux partis politiques ont présenté des projets de loi pour abaisser l'âge de l'obligation avec pour préoccupation majeure les publics plus fragilisés (enfants de parents immigrés, peu instruits, familles monoparentales...). Cependant, tous ont été rejetés par la Chambre.
- En 2009, la Région flamande a instauré « une obligation scolaire light ». Celle-ci avait pour objectif d'obliger les enfants ne parlant pas ou peu le néerlandais de fréquenter l'école à partir de 5 ans (Van Laere & Vandebroek, 2014).

Les décideurs belges ont souvent été préoccupés par les inégalités des chances dans l'enseignement, les amenant fréquemment à proposer l'abaissement de l'âge de l'obligation scolaire. Toutefois, « si l'enseignement crée l'inégalité des chances, comment plus d'enseignement peut-il être la solution ? » (Van Laere & Vandebroek, 2014, p. 200). Selon l'OCDE, c'est dans les pays où l'égalité des chances est la plus grande que le nombre d'enfants en maternelle est le plus bas (Van Laere & Vandebroek, 2014). La Belgique et la France ont l'un des plus hauts taux d'inscriptions en maternelle en Europe (Commission

européenne, 2011, cité par Van Laere & Vandenbroeck, 2017), mais avec un système inéquitable particulièrement en FW-B. Comment, dès lors, les nouvelles mesures vont-elles produire les effets espérés sans tomber dans les dérives relevées dans d'autres contextes engagés depuis plus longtemps dans une telle réforme comme la Suisse ou la France par exemple ?

Après tous ces débats politiques, c'est en septembre 2020 qu'une nouvelle loi apparaît pour tout l'État belge, obligeant les élèves à entrer à l'école en 3^{ème} maternelle. L'école est désormais obligatoire à partir de l'âge de 5 ans.

2.4.2. Les kleuterscholen

Le système éducatif flamand présente de nombreux points communs avec celui de la Communauté française de Belgique.

Les kleuterscholen, les écoles maternelles en Flandre, accueillent les enfants dès l'âge de 2 ans et demi. Que ce soit en Communauté flamande ou en Communauté française, presque que la totalité des enfants sont inscrits à l'école maternelle dès 3 ans (Peeters et al., 2010 ; Fannes et al., 2013). Cela ne signifie cependant pas que tous les enfants sont réguliers et se rendent quotidiennement à l'école (Peeters & Vandenbroeck, 2010). Peu de chiffres sont recensés concernant la fréquentation des élèves, à l'exception des écoles communales de Gand. Leurs chiffres indiquent que la fréquentation des enfants varie fortement (0 à 33%). Les enfants issus d'un milieu défavorisé et les enfants de minorités ethniques sont significativement plus absents (Dautrebande, 2008 ; Peeters & Vandenbroeck, 2010 ; Monseur 2021).

Toutes les kleuterscholen sont tenues d'offrir cinq domaines d'apprentissages : éducation physique, éducation artistique, néerlandais, étude du monde (nature, humanité, société, technologie, temps et espace) et mathématiques élémentaires (Eurydés/Eurybase, 2009, cité par Peeters et al., 2010).

2.4.3. Le curriculum en FW-B : référentiel des compétences initiales

« Un système éducatif égalitaire, juste et équitable se doit d'offrir à tous les élèves, quels que soient leur genre, leur origine, leur statut socio-économique ou encore leur école, les mêmes opportunités d'apprentissage et les mêmes chances de réussite. » (Lafontaine et al., 2020, p. 53). Malheureusement, en 2018, les résultats de l'enquête PISA démontrent que le système

éducatif belge, et particulièrement en FW-B, est l'un des systèmes éducatifs les plus inéquitables de l'OCDE (Fannes et al., 2013 ; Lafontaine et al., 2020 ; Monseur, 2021).

Tout comme l'abaissement de l'obligation scolaire en septembre 2020, dans toutes les écoles de la FW-B, le tronc commun est rentré en vigueur. D'abord mis en place en maternelle, au fur et à mesure des années, celui-ci sera d'application jusqu'en 3^{ème} secondaire. Il a pour objectif de réduire considérablement l'échec scolaire et le redoublement, actuellement très important dans nos écoles (Fédération Wallonie-Bruxelles [FW-B], 2020). « La préoccupation d'un enseignement plus équitable et inclusif anime l'ensemble du Pacte et le futur tronc commun. Pour déployer le tronc commun et atteindre ses objectifs, l'écriture de nouveaux référentiels adaptés aux exigences du Pacte constituait une indispensable condition. » (FW-B, 2020, p.2).

Le référentiel des compétences initiales détaille les apprentissages visés de la 1^{ère} maternelle à la 3^{ème} maternelle avec souci d'une progression fluide d'une année à l'autre (FW-B, 2020). « Les savoirs, savoir-faire et compétences visés ont été sélectionnés en évitant de soumettre les élèves, trop tôt et trop vite, à des apprentissages formels. Ce référentiel entend respecter le développement global de chaque élève et contribuer ainsi à une transition harmonieuse vers l'enseignement primaire. » (FW-B, 2020, p.15).

À l'école maternelle, tous les enfants sont accueillis avec leurs spécificités individuelles et vont vivre ensemble leurs premiers apprentissages scolaires. L'un des objectifs principaux de l'enseignant va être de donner l'envie aux enfants de venir chaque matin afin qu'ils acquièrent progressivement des savoirs, savoir-faire et compétences pour découvrir leur environnement et le monde qui les entoure. Pour favoriser l'intérêt et l'engagement actif des enfants, l'enseignant prépare et encadre des activités ludiques. En explorant, en expérimentant ou encore en jouant, les enfants vont accroître leur développement global (FW-B, 2020).

« Le référentiel des compétences initiales définit le « quoi » et « quand » apprendre à l'école maternelle dans les sept domaines du tronc commun. Il présente ce qui doit être construit à cette étape de la scolarité, tout en évitant une primarisation précoce. L'école maternelle doit respecter les étapes du développement global de l'enfant. Il n'est pas souhaitable de lui soumettre trop tôt, trop vite, des apprentissages formels. ». (FW-B, 2020, p.17).

Les sept domaines d'apprentissage à l'école maternelle sont :

- Français, arts et culture
- Langues modernes
- Mathématiques, sciences et techniques
- Sciences humaines et éducation à la philosophie et à la citoyenneté, religion ou morale
- Education physique, bien-être et santé
- Créativité, engagement et esprit d'entreprendre
- Apprendre à apprendre et poser des choix

L'évaluation

Dans chacun de ces sept domaines, des attendus sont listés. Ils indiquent ce que l'on cherche à faire atteindre à l'enfant en fin de 2^{ème} maternelle ou 3^{ème} maternelle. Tout en respectant le développement global de l'enfant, l'enseignant le prépare à la maîtrise des apprentissages visés dans tous les domaines (FW-B, 2020).

Par l'observation, l'enseignant évalue de manière formative l'enfant dans le but de constamment réguler les apprentissages (ajuster, aider, accompagner...) (Peeters et al., 2010 ; FW-B, 2020). « En aucun cas, l'évaluation ne doit consister en un jugement. » (FW-B, 2020, p.26). Elle a pour objectif, d'une part de déceler les besoins et les faiblesses de l'enfant, et d'autre part de valoriser ses forces. « L'erreur doit rester un des leviers de l'apprentissage et non un moyen de stigmatisation. » (FW-B, 2020, p.26). Ainsi, l'enseignant communique à l'enfant ses observations de manière formative et positive (FW-B, 2020).

2.5. Conclusion : Les 3 systèmes éducatifs

De nombreux éléments montrant une primarisation précoce se retrouvent dans les 3 systèmes éducatifs observés précédemment. Il semblerait que l'école maternelle évolue par son programme et ses pratiques pédagogiques. Concernant les programmes d'enseignement de la maternelle, ceux-ci sont organisés comme en primaire sous forme de disciplines scolaires (Clerc-Georgy & Duval, 2020 ; Leroy 2020 ; FW-B, 2020). En Suisse, il est même rattaché au programme de l'école primaire dans le but d'améliorer la transition entre les deux écoles

(Clerc-Georgy & Duval, 2020). De plus, l'école maternelle est de plus en plus vue comme une préparation à l'école primaire modifiant les pratiques pédagogiques (Van Laere, 2017). Elles s'axent davantage sur les apprentissages disciplinaires et ce constat s'accroît depuis l'obligation scolaire (Garnier, 2020 ; Leroy, 2020). Cette grande place attribuée aux apprentissages disciplinaires délaisse les apprentissages liés au soin et au bien-être (Van Laere, 2017) ainsi que la place du jeu au sein des classes (Clerc-Georgy & Duval, 2020). Pourtant, la prise en compte tant du soin que de l'éducation est primordiale pour le développement global de l'enfant (Van Laere et al. 2012). Les modalités d'enseignement ressemblent de plus belle à celle du primaire : activités structurées, individuelles et écrites (Gilliéron Giroud et al., 2013 ; Leroy 2020). La pratique de l'évaluation des compétences fait à présent partie du curriculum (Garnier, 2013 ; FW-B, 2020) accentuant la primarisation (Garnier, 2009).

L'abaissement de l'obligation scolaire dans ces 3 systèmes éducatifs a pour objectif de diminuer les inégalités d'apprentissages entre les enfants (Rabaux, 2019 ; FW-B, 2020). Cet abaissement modifie les pratiques de l'école maternelle en les primarisant davantage (Garnier, 2019). Les constats sont semblables en Suisse, en France et en Belgique.

3. Méthodologie

3.1. Problématique, question de recherche

L'objectif de ce mémoire est de comprendre la perception de l'abaissement de l'obligation scolaire par les enseignantes de 3^{ème} maternelle. Nous nous interrogeons plus précisément aux risques et aux opportunités que l'obligation scolaire peut apporter et ce à divers niveaux : enfant, professionnel et famille.

D'après notre recherche théorique, l'école maternelle évolue en Suisse, en France et en Belgique. Cette évolution se marque tant au niveau du contenu d'apprentissages qu'au niveau des pratiques pédagogiques. L'école maternelle se primarise selon la littérature.

Depuis presque 2 ans, les enseignantes belges de 3^{ème} maternelle vivent dans un système éducatif où les enfants sont dans l'obligation de se présenter tous les jours à l'école à partir de 5 ans. Par des entretiens individuels, nous allons décoder le point de vue de chacune d'entre elles. Notre intention est de comprendre comment les enseignantes interviewées vivent ce changement. Au vu de notre question de recherche qui est « **L'obligation scolaire à 5 ans, risque ou opportunités ? Les perceptions d'enseignantes préscolaires.** », il nous a semblé plus approprié de mener une recherche qualitative à visée compréhensive.

3.1.1. Hypothèses de recherche

Cette question de recherche amène un travail exploratoire à partir d'hypothèses qui constitueront le fil conducteur à l'analyse et à la discussion (Van Campenhout & Quivy, 2011 ; Albarello, 2012). Les témoignages des enseignantes seront nombreux, l'analyse de ceux-ci permettront d'affirmer ou non les hypothèses énoncées ci-dessous.

Les hypothèses émises sont réparties en deux catégories : (1) les risques perçus attribués à l'abaissement de l'âge de l'obligation scolaire et (2) les opportunités perçues attribuées à cette réforme. Il s'agit de comprendre comment les risques et opportunités relevés dans la littérature traversent les discours des enseignants de 3^{ème} maternelle.

Risques perçus	Opportunités perçues
L'obligation scolaire à 5 ans associée à l'introduction d'un nouveau référentiel change les pratiques pédagogiques au sein des classes de 3 ^{ème} maternelle amenant une primarisation (hypothèse 1). La primarisation due à l'abaissement modifie les pratiques et la conception de l'évaluation (hypothèse 2), diminue ou supprime les jeux au sein des classes (hypothèse 3) et augmente les activités scolaires où l'accent est mis sur les compétences disciplinaires (hypothèse 4).	Les enfants qui étaient peu présents avant la mise en place de l'obligation scolaire proviennent de familles défavorisées et depuis la réforme ils sont plus réguliers (hypothèse 5). Cette fréquentation plus régulière diminue les inégalités d'apprentissage entre les enfants (hypothèse 6).

3.2. Sélection des participants

3.2.1. Public cible

Nous réalisons l'enquête sur un échantillon de huit enseignantes du préscolaire exerçant en 3^{ème} maternelle. Comme Kaufmann, nous utilisons le terme « échantillon » tout en prenant garde à la signification de celui-ci qui « porte l'idée de la représentativité et de la stabilité » (Kaufmann, 2016, p.43). Ce que les huit enseignantes maternelles sélectionnées diront ne peut être considéré comme représentatif - au sens statistique du terme – des propos tenus par la majorité des enseignants du préscolaire de la FW-B. Dans une démarche exploratoire, est plutôt recherchée ici une diversité de profils en fonction d'un principe d'exemplarité des situations qu'ils rencontrent et dont ils peuvent rendre compte.

Lors de la sélection des participants, nous veillons à interviewer des enseignantes travaillant dans des profils d'écoles variés, par leur indice socioéconomique (faible, moyen et élevé), leur taille (petite et grosse structure), leur emplacement (urbain et rural) ou encore leur fonctionnement (classes verticales ou non).

3.2.2. Recrutement

Pour constituer l'échantillon des huit enseignants, nous contactons des directions d'établissements de la FW-B par mail en veillant à sélectionner des profils d'établissements variés. Nous exposons aux directions l'objet de notre recherche et nous leur demandons l'autorisation de le présenter à leur(s) enseignant(s) de 3^{ème} maternelle (annexe 1).

Lors de la présentation, nous distribuons à chaque enseignante un talon à compléter afin de mentionner leur accord ou leur refus de participer à notre étude (annexe 2). Sur le talon, un espace leur permet d'écrire leurs coordonnées en cas d'acceptation. Nous prenons contact avec les enseignants qui acceptent et nous leur donnons davantage de détails (annexe 3).

Par ailleurs, nous nous assurons d'obtenir leur consentement éclairé avant toutes récoltes d'informations (annexe 4). Les buts et les modalités de la recherche sont clairement expliqués. De plus les principes éthiques sont mentionnés : la garantie du respect de l'anonymat, le respect de chacun, la participation libre et éclairée ainsi que la possibilité de cesser la participation à tout moment.

3.2.3. Description des participantes

Par souci d'éthique, nous anonymisons les huit enseignantes en les appelant E1, E2 et ainsi de suite jusqu'à E8.

L'échantillon est composé de huit enseignantes œuvrant dans des écoles qui ont des profils très variés. Cinq enseignantes travaillent dans une école de ville tandis que trois exercent dans une école de village. L'indice socio-économique¹⁵ des écoles varie de 1 à 18 sur 20. Certaines écoles sont multiculturelles tandis que d'autres ne le sont pas. La taille des écoles dans lesquelles travaillent ces enseignantes varie également, nous le constatons par le nombre de classes en maternelle (tableau 1). Les caractéristiques des classes dans lesquelles ces enseignantes exercent sont variées. Cinq enseignantes travaillent dans une classe uniquement composée d'élèves de 3^{ème} maternelle, deux enseignantes ont des enfants de 2^{ème} et 3^{ème} maternelle et une enseignante a une classe verticale de quatre niveaux d'âge (d'accueil à 3^{ème} maternelle). Le nombre d'enfants varie entre 16 et 30 par classe. Les approches utilisées par ces huit enseignantes sont diverses : ateliers autonomes, ateliers dirigés, ateliers par

¹⁵ L'indice socio-économique est une valeur attribuée aux établissements scolaires. Il est déterminé sur la base des caractéristiques individuelles des familles des enfants (revenu du ménage, type de profession, niveau de qualification des parents...).

compétences, activités frontales, travail autour d'un projet ou d'un thème. L'âge et l'ancienneté de ces enseignantes diffèrent grandement. La présence d'une puéricultrice a été mentionnée au sein d'une des classes.

Le tableau ci-dessous reprend, de manière synthétique, les caractéristiques des huit enseignantes interviewées, ainsi que des écoles et des classes dans lesquelles elles travaillent (annexe 5).

Tableau 1 : Informations générales sur les enseignantes interviewées

Enseignante	Ecole				Classe			Enseignante	Aide
	Rurale-Urbaine	Niveau SES	Caractéristique	Taille de l'école	Niveau	Nombre d'enfants	Approche	Ancienneté en 3M	Puéricultrice
E1	Rurale	18	Familiale	1 classe de maternelle	Acc., 1M, 2M, 3M	30	Ateliers autonomes	4 ans	Oui
E2	Urbaine	5	Multiculturelle	4,5 classes de maternelle	3M	20	Travail par thème Ateliers dirigés	16 ans	/
E3	Rurale	13	/	5 classes de maternelle	3M	22	Travail par thème ou projet	10 ans	/
E4	Urbaine	2	Multiculturelle	4 classes de maternelle	3M	23	Travail en projet	9 ans	/
E5	Urbaine	1	Multiculturelle		2M-3M	18	/	12 ans	/
E6	Rurale	14	Familiale	2 classes de maternelle	2M-3M	20	Ateliers dirigés par compétences	1 an	/
E7	Urbaine	8	Multiculturelle Couches sociales variées	10,5 classes de maternelle	3M	16	Ateliers par compétences Activités frontales	26 ans	/
E8	Urbaine	13	/	6 classes de maternelle	3M	20	Travail par compétences mais quelques thématiques Ateliers dirigés et autonomes	24 ans	/

3.3. Récolte des données

3.3.1. Entretien compréhensif

Afin de répondre à la question de recherche, « **L'obligation scolaire à 5 ans, risques ou opportunités ? Les perceptions d'enseignantes préscolaires.** », nous utilisons la méthode de l'entretien compréhensif de Kaufmann. En tant qu'enquêteur, nous cherchons à faire progresser la connaissance de notre sujet en nous immergeant dans son monde. Ce monde est un terrain connu dans notre cas. En menant les entretiens, une posture d'enquêteur doit être conservée et pour ce faire nous ne mentionnons pas à l'enseignante notre formation de base (enseignante maternelle) avant la fin de l'entretien. Les enseignantes interviewées sont considérées comme des informatrices. « L'homme ordinaire a beaucoup à nous apprendre. » (Kaufmann, 2016, p.23). Avec de la curiosité et de l'empathie, la compréhension devient une pure saisie d'un savoir social (Kaufmann, 2016).

Tous les entretiens sont individuels. Ils permettent une plus grande liberté de parole car la contrainte sociale y est moindre. L'entretien individuel est plus favorable pour recueillir les avis les plus « purs » (Albarello, 2012, p.88) des différentes enseignantes.

La conduite de l'entretien :

L'entretien est un échange et non un interrogatoire (Van Campenhoudt & Quivy, 2011) engagé par le chercheur pour aboutir à une discussion partagée. La lecture des questions les unes après les autres rendrait l'entretien semblable à un « questionnaire » où le risque que l'enseignante réponde de manière brève et sans engagement personnel serait grand (Kaufmann, 2016). « Un entretien de recherche est un entretien entre deux personnes, un interviewé et un interviewer, ce dernier ayant pour objectif de favoriser la production d'un discours de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche. » (Albarello, 2012, p. 86). Durant l'entretien, nous mettons de côté le guide d'entretien créé préalablement (Cfr. Guide d'entretien, p. 36). Pour ce faire, nous l'aurons totalement assimilé (Kaufmann, 2016). Le ton de l'entretien doit s'approcher de celui d'une conversation sans se laisser aller à une réelle conversation au risque de s'orienter vers un échange « plat » (Kaufmann, 2016). Nous prenons garde de laisser à chacun sa place. Notre rôle à nous est d'amener l'enseignante à prendre confiance en elle en lui posant des questions. Nous lui montrons que ses apports sont précieux pour notre recherche en l'écoutant attentivement. Tout en restant humble et discret, nous rentrons dans son monde avec « son système de valeurs, ses catégories opératoires, ses particularités étonnantes, ses grandeurs et ses faiblesses » (Kaufmann, 2016, p.50). Nos opinions sont mises de côté afin de comprendre pleinement notre interlocutrice (Kaufmann, 2016).

Tout au long de l'interview, nous rebondissons sur ce que l'enseignante dit, nous éclaircissons ses contradictions s'il y en a, nous utilisons ses anecdotes et ses exemples pour illustrer des éléments supplémentaires... « La meilleure question est celle posée à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur. » (Kaufmann, 2016, p.48).

Il ne faut pas être effrayé par de petites pauses. Au contraire, quelques moments de silence peuvent permettre à l'enseignante de réfléchir, de penser à des exemples, de contrôler ses émotions et « surtout de se rendre compte qu'elle dispose d'une importante marge de liberté » (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p.67). Ces moments nous accordent le temps de consulter notre guide d'entretien pour vérifier si tout a été abordé (Van Campenhoudt & Quivy, 2011).

Contexte de l'entretien :

Le cadre spatio-temporel choisi pour réaliser l'entretien prédispose son déroulement et son contenu. Nous choisissons d'effectuer l'entretien dans la classe de l'enseignante si celle-ci est calme et isolée afin de permettre à l'enseignante de se sentir à l'aise pour discuter. Le lieu doit favoriser l'expression de l'enseignante interviewée (Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Il nous semble que ce lieu peut plus facilement offrir à l'enseignante la possibilité de montrer des exemples d'activités ou encore d'explicitier son fonctionnement.

Le temps estimé de la durée de l'entretien est préalablement précisé à l'enseignante dans le but d'éviter toute interruption ou de devoir se précipiter par manque de temps (Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Ce temps doit être suffisant, nous l'estimons à 45-60 minutes.

Enregistrement de l'entretien :

L'entretien est enregistré avec l'accord préalable de l'enseignante. D'une part, enregistrer l'entretien nous permet de garder toute notre concentration sur les éléments mentionnés par l'enseignante. D'autre part, l'enregistrement donne lieu à une retranscription intégrale de l'entretien afin de ne négliger aucune information (Van Campenhoudt & Quivy, 2011).

Il faut s'abstenir de prendre des notes car elles nous distraient tout autant que l'enseignante. L'intensité de notre prise de notes peut être interprétée par l'enseignante comme un indicateur de qualité et d'intérêt que nous portons à ses propos (Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Cependant la prise de notes de quelques mots-clés destinés à structurer l'entretien peut être utile, comme par exemple des points à éclaircir, des thèmes à aborder ou encore des questions sur lesquelles il faut revenir (Van Campenhoudt & Quivy, 2011).

3.3.2. Guide d'entretien

Un guide d'entretien est réfléchi, créé, expérimenté et critiqué avant de passer aux interviews (annexe 6). Dans le cadre d'entretiens compréhensifs, ce guide est très souple dans le but de déclencher une dynamique de conversation riche entre les deux interlocuteurs tout en abordant les différentes thématiques (Kaufmann, 2016).

Nous veillons à réaliser un guide cohérent en renforçant ce qui est central, tout en contrôlant ce qui est périphérique. Kaufmann (2016) met en garde : « de nombreux apprentis-chercheurs

pensent qu'en accumulant beaucoup de matériaux, ils ont fait l'essentiel, et que plus ils en accumulent, plus ils sont avancés. » (Kaufmann, 2016, p.45). En ajoutant trop de questions périphériques, nous pouvons être noyés par le superflu, elles doivent donc être bien choisies et limitées (Kaufmann, 2016).

Lors de la rédaction de notre guide, nous rédigeons des questions précises et concrètes en les adressant à un enseignant fictif. Nous imaginons ses réactions et ses réponses en vue de se préparer à rebondir plus précisément, même si pour une même question, les avis récoltés sont susceptibles d'être différents, voire contradictoires. Nos nombreuses lectures nous rendent plus aguerris pour rebondir et comprendre leurs propos.

Questions guides

Les diverses thématiques abordées lors des entretiens sont explicitées ci-dessous avec des exemples de questions (voir guide d'entretien en annexe). Les questions n'ont pas d'ordre chronologique puisque c'est l'enseignante qui, par ses réponses, va orienter l'entretien même si lors des relances, nous veillons à poursuivre une suite logique de questions.

Questions contextuelles

Afin d'entrer progressivement en conversation, quelques questions contextuelles sont posées à l'enseignante. Ces questions vont permettre au chercheur de comprendre la situation professionnelle de l'enseignante ainsi que le contexte dans lequel elle travaille.

- « Pouvez-vous me retracer brièvement votre parcours professionnel ? »
- « Pouvez-vous me décrire votre établissement et votre classe (taille, niveau socio-économique...) ? »

L'école maternelle

Un avis général à propos de l'école maternelle est soulevé. Le but est de comprendre la perception des enseignantes de l'école maternelle avec ses avantages et ses inconvénients.

Exemples de questions :

- « Pouvez-vous m'expliquer ce que représente pour vous l'école maternelle ? »
- « Selon vous, qu'est-ce qu'être enseignante maternelle ? Qu'est-ce que vous préférez dans votre métier ? Qu'est-ce que vous aimez le moins ? »

La **place du jeu** au sein de l'école maternelle sera abordée. Quelle place prend-elle et comment est-elle considérée par la professionnelle ?

Exemples de questions :

- « Pouvez-vous m'expliquer comment se déroule une de vos journées types ? »
- « Prévoyez-vous des moments de jeux ? Comment les organisez-vous ? Que trouvez-vous intéressant et au contraire inintéressant dans ces périodes de jeux ? »
- « Quels types de jeux mettez-vous en place ? »

Suite à la description d'une journée-type, nous tenterons de comprendre comment les **apprentissages disciplinaires** sont abordés en maternelle.

L'obligation scolaire

La politique belge a décidé d'introduire l'obligation scolaire à 5 ans depuis septembre 2020. Il nous semble important de connaître l'avis et surtout les conséquences de ce changement pour la professionnelle interviewée. Il ne suffira pas d'arriver auprès de l'enseignante et de lui demander si elle est pour ou contre l'obligation scolaire à 5 ans, celle-ci répondra probablement par un discours politiquement correct.

Exemples de questions :

- « La politique belge a décidé d'introduire l'obligation scolaire à 5 ans depuis septembre 2020. Que pensez-vous de l'abaissement de l'âge de la scolarité obligatoire ? »
- « Voyez-vous des changements entre cette situation d'obligation et avant ? »

Les différences entre le maternel et le primaire

Quelles sont les perceptions de l'enseignante sur la **différence entre les deux écoles** ?

Exemples de questions :

- « Qu'est-ce qui pour vous est différent entre la 3^e maternelle et la 1^{ère} primaire ?
Qu'est-ce qui est commun ? »

Se pencher sur le **nouveau référentiel de compétences** peut nous aider à identifier les différences et ressemblances entre ces deux écoles.

Exemples de questions :

- « Que pensez-vous du nouveau référentiel du maternel ? Est-ce que celui-ci vous aide dans votre quotidien ? Ou au contraire est-ce que celui-ci vous contraint ? »
- « Pour vous, c'est quoi la spécificité de votre métier ? La spécificité d'être enseignante maternelle/enseignante primaire ? Quelle différence faites-vous entre accueillir les enfants qui ont 5 ans en maternelle et les élèves qui ont 6 ans en primaire ? »

Tous les entretiens se terminent par la question « *Avez-vous d'autres éléments à ajouter qui n'ont pas été abordés ?* », cette bonne pratique peut apporter des informations supplémentaires (Van Campenhoudt & Quivy, 2011).

3.4. Analyse des données

Pour analyser les données recueillies, nous nous inspirons de l'analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2021). « L'analyse thématique est une méthode d'analyse principalement descriptive. Son utilité première est ainsi de livrer le plus d'informations pertinentes possibles sur les phénomènes analysés. Elle vise à illustrer comment l'expérience se déploie et non seulement combien de fois elle se reproduit » (Paillé & Mucchielli, 2021, p.304). Toutes les données enregistrées durant les entretiens sont intégralement retranscrites (annexes 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 et 14). Cette étape donne lieu à une première familiarisation des corpus.

« Notre tâche est de relever tous les thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche à l'intérieur des corpus » (Paillé & Mucchielli, 2021, p.270). Ensuite, nous observons si « les thèmes sont récurrents d'un entretien à l'autre et comment ils se recoupent, se rejoignent, se contredisent, se complémentent... » (Paillé & Mucchielli, 2021, p.271).

3.4.1. Les étapes de l'analyse thématique

1) Familiarisation avec les corpus

Tout d'abord, nous procédons à plusieurs lectures des retranscriptions dans le but de s'appropriier et d'avoir une vue d'ensemble des corpus (Paillé & Mucchielli, 2021).

2) Création des thèmes

« Un thème, c'est un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé & Mucchielli, 2021, p.280). Une marge, à droite de la retranscription, est créée afin de noter tous les thèmes identifiés. L'inscription des thèmes en marge est le mode le plus pratique et le plus naturel (annexes 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 et 14). Les propos de la personne interviewée peuvent être exploités pour concevoir un thème sans pour autant faire un « copier-coller ». Selon l'analyste le thème sera transcrit d'une façon ou d'une autre (Paillé & Mucchielli, 2021). Au cours des étapes d'analyse suivantes, l'inscription des thématiques en marge va nous aider à retrouver plus facilement certains propos.

3) Construction de l'arbre thématique

L'accumulation et le regroupement de thématiques vont créer des rubriques. L'étape de la construction des arbres thématiques (annexe 15) consiste à « un certain nombre de rubriques classificatoires chapeautant des grands regroupements thématiques, lesquels se subdivisent à leur tour en autant d'axes thématiques que le phénomène à l'étude le suggère » (Paillé & Mucchielli, 2021, p.296).

En travaillant de manière ascendante, des thèmes vers les rubriques, nous nous focalisons davantage sur la dénomination des thèmes plutôt que sur leur classification, de ce fait la validité est mieux assurée (Paillé & Mucchielli, 2021).

4) Extraits de verbatim

Pour chacune des rubriques, nous créons un tableau (annexes 17 et 18) reprenant tous les extraits de retranscription les plus représentatifs et éloquents (Paillé & Mucchielli, 2021). C'est à partir de ce moment, que nous allons interpréter les dires des enseignantes. Il ne s'agit plus ici de ressortir des thèmes ou des rubriques mais de les examiner, de les interroger, de les confronter les uns aux autres (Paillé & Mucchielli, 2021).

4. Résultats

Dans notre recherche, nous nous intéressons aux perceptions d'enseignantes préscolaires concernant l'abaissement de l'obligation scolaire qui, à présent, se situe en 3^{ème} maternelle. Il nous a semblé important de comprendre, dans un premier temps, leurs perceptions de l'école maternelle dans sa globalité.

4.1. L'école maternelle, la base de l'enseignement

Malgré la diversification des profils des enseignantes maternelles, toutes mettent l'accent sur l'importance de l'école maternelle. Les discours des enseignantes nous indiquent que l'école maternelle est le premier pas dans la scolarité de l'enfant, celle-ci est vue comme la base de l'enseignement.

« L'école maternelle est pour moi la base de l'enseignement. » (E5, 21/03/22, p. 52, l. 65)

Comme souligné par les enseignantes, la fonction de l'école maternelle est de démarrer les apprentissages avec les enfants. Certains apprentissages sont basés sur les compétences disciplinaires comme par exemple écrire son prénom ou encore reconnaître les chiffres. Ceux-ci sont axés sur l'instruction. D'autres apprentissages, tels que l'autonomie, le respect, la fierté d'apprendre et de grandir ou encore la socialisation, ont une visée plus transversale et sont nécessaires à un développement harmonieux. Ceux-ci sont axés sur le bien-être de l'enfant. Toutes les enseignantes envisagent ce double apprentissage (disciplinaire et transversal) mais pas dans les mêmes proportions.

Plusieurs éléments cités par les enseignantes nous indiquent qu'il semblerait y avoir une hiérarchie entre les apprentissages axés sur les compétences disciplinaires et le bien-être de l'enfant. Le témoignage ci-dessous montre encore une fois l'importance de l'école, lieu dans lequel l'enfant s'instruit.

« L'enseignement doit rester prioritaire par rapport à toutes ces activités extérieures de bien-être, de vacances... » (E1, 04/03/2022, p.22, l. 413)

L'instruction passerait avant le bien-être de l'enfant. D'une certaine manière, ces propos valorisent le métier d'enseignement.

4.2. L'école maternelle prépare à la 1^{ère} primaire

Les enseignantes considèrent l'école maternelle comme importante ; l'une d'entre elles mentionne même qu'elle est indispensable et incontournable.

« Pour moi l'école maternelle est indispensable et incontournable. On voit tout de suite un enfant qui arrive à l'école primaire et qui n'a pas été à l'école maternelle. »
(E2, 10/03/22, p. 25, l. 51)

Selon elles, l'école maternelle prépare les enfants à l'entrée en 1^{ère} primaire en installant les bases dans chaque domaine. Le métier d'enseignante maternelle est vu comme essentiel pour la suite de la scolarité puisque sans les bases, que ferait-on ? La perception des bases par les enseignantes est-elle identique à celle de la littérature scientifique ? Cette notion fera l'objet de réflexions ultérieurement.

Les témoignages montrent que quand l'enfant se sent bien et en sécurité, l'enseignante peut l'amener à découvrir et lui inculquer de nouveaux savoirs dans le but de le préparer à la première primaire et au reste de sa scolarité. Un premier constat que nous pouvons établir est que les enseignantes semblent se préoccuper du bien-être des enfants dans la mesure où celui-ci peut être propice aux apprentissages et ainsi répondre à leur rôle d'enseignante « préparer les enfants à la 1^{ère} primaire ».

*« On essaye de **mettre les bases** qu'il faut. »* (E1, 04/03/2022, p.16, l. 96)

*« C'est mon rôle, de **préparer les enfants pour la 1^{ère} année primaire.** »* (E2, 10/03/22, p. 27, l. 116)

Plusieurs propos mentionnent que les enfants qui n'ont pas fréquenté l'école maternelle présentent davantage de difficultés et de lacunes au point de vue des apprentissages et de la socialisation contrairement aux autres. Aller à l'école maternelle est important.

*« Les enfants qui n'ont pas la chance d'aller en maternelle, on se rend compte qu'il y a de **grosses lacunes**, aussi bien du **point de vue social**, que du **point de vue des apprentissages.** »* (E1, 04/03/2022, p. 20, l. 326)

Les enseignantes soulignent la complémentarité de leur mission à celle de la famille : l'école transmettrait des savoirs et savoir-faire que la maison ne fournirait pas, et inversement. Une enseignante explique que le bon vouloir des parents n'est pas suffisant pour répondre à tous les besoins de développement de l'enfant.

« Je ne dis pas que les mamans font du mauvais travail à la maison, celles qui décident d'élever leur enfant... Je ne dis pas ça, mais on a quand même une formation derrière nous... » (E1, 04/03/2022, p. 21, l. 330)

Selon les enseignantes, ne pas fréquenter l'école maternelle apporte moins de contacts sociaux. Vivre en communauté exige de nombreuses compétences. Toute notre vie, nous serons amenés à vivre avec autrui. Selon le lieu et les personnes avec lesquelles nous nous trouvons, nous devons adapter notre comportement. Le comportement et les règles à respecter ne sont pas identiques à la maison et à l'école. L'école, complémentaire de la maison, permet d'apprendre certaines règles de vivre ensemble.

Qu'en est-il de l'inégalité socioculturelle entre les enfants puisque d'après les enseignantes, les lacunes ressenties chez les enfants qui restent à la maison seraient plus grandes dans les familles défavorisées ?

*« Nous remarquons une différence entre les enfants qui sont venus à l'école ou qui ont démarré leur scolarité en 1^{ère} primaire... Surtout dans le milieu [défavorisé] dans lequel je travaille et à l'époque à laquelle on est, où **les parents sont, dirons-nous, "moins stimulants" avec leurs enfants**... » (E5, 21/03/22, p. 52, l. 69)*

Nous pouvons encore une fois remarquer, dans ces propos, l'importance de l'école maternelle et donc l'importance de la fréquenter.

4.3. L'importance du bien-être des enfants et d'un cadre

Nous avons vu apparaître, lors des entretiens, la notion de bien-être au sein de l'école. Les propos des enseignantes nous indiquent que pour répondre à leur fonction qui, selon elles, est de démarrer les apprentissages, les enfants doivent se sentir bien dans leur peau et dans leur environnement.

*« Je suis vraiment le **bien-être**, que l'enfant soit bien. Une fois que l'enfant est bien qu'il est épanoui, qu'il se sent bien dans son environnement alors là on peut **démarrer tous les apprentissages**... Si on me dit qu'un enfant n'a pas envie de venir à l'école, je suis en **échec**... » (E1, 04/03/2022, p. 16, l. 83)*

*« **Qu'ils se sentent bien** dans leur classe, c'est de là que ça va découler, tous les apprentissages. » (E3, 14/03/2022, p. 35, l. 35)*

Les enseignantes mettent en place des règles, des limites et une structure au sein de la classe dans le but de garantir le bien-être des enfants et d'atteindre les apprentissages nécessaires à la 1^{ère} primaire. Cependant, la mise en place de ce cadre n'est pas identique d'une enseignante à une autre.

« Avant de leur apprendre quoi que ce soit, il faut qu'ils soient bien dans leur corps, bien dans leur peau. Et qu'ils aient des règles et une structure. » (E4, 15/03/22, p. 42, l. 88)

Cette enseignante propose un environnement sécurisant pour l'enfant avec un cadre et des limites bien définies dans l'ici et maintenant. Dans ce contexte, nous pouvons observer que l'enseignante met l'accent sur l'importance du bien-être global de l'enfant.

Dans les propos suivants, il y a également la mise en place d'un cadre et des limites mais la priorité n'est plus donnée au bien-être global de l'enfant.

« Parce qu'on ne peut quand même pas tout faire. ... je n'aime pas dire ce mot là, mais quelque part le formater un petit peu. ...On doit mettre des cadres et des limites. Et c'est ce qu'on fait déjà dès la maternelle et ce qui aide à mieux vivre la scolarité par la suite. » (E6, 22/03/22, p.63, l. 75)

Cette enseignante, quant à elle, met l'accent sur le formatage. L'enfant doit s'habituer aux règles, aux limites et au cadre de l'école qui l'aideront à mieux vivre sa scolarité.

4.4. Les pratiques pédagogiques

4.4.1. La place du jeu

Pour l'analyse qui va suivre, nous devons garder à l'esprit ce que nous avons précédemment évoqué : l'important d'avoir envie d'aller à l'école pour démarrer les apprentissages. À l'école maternelle, les apprentissages se font en partie par le jeu. Le jeu peut prendre différentes formes : jeu libre, jeu symbolique, jeu de société, jeu dirigé ...

« Les apprentissages se font sous forme de jeux. Ils savent que quand ils font des jeux, ils font grandir certains Octofuns... » (E3, 14/03/2022, p. 38, l. 187)

Notion du jeu

Nous n'avons pas clairement évoqué, dans les entretiens, la notion du jeu avec les enseignantes. Nous pouvons cependant remarquer que toutes ne semblent pas avoir la même perception. Le jeu peut être perçu comme une activité ludique, libre, collective, de manipulation... Il peut englober de nombreuses activités.

Le jeu est vu comme un moment récréatif distingué du travail considéré, lui, comme un moment d'apprentissage. Ces deux moments sont fréquemment opposés et hiérarchisés par les enseignantes. Le jeu est parfois perçu péjorativement par les enseignantes.

« Ce n'est pas simplement un endroit où l'on joue. » (E4, 15/03/22, p. 49, l. 442)

Jeux libres

Le temps consacré aux jeux libres peut fortement varier d'une classe à une autre. La majorité des enseignantes proposent des périodes « entièrement¹⁶ » dédiées aux jeux libres. Ces périodes sont fréquemment placées en matinée lors du moment d'accueil des enfants. Parfois, des périodes sont proposées en fin de journée quand les enfants sont fatigués ou distraits. Certaines enseignantes limitent les périodes de jeu (« 45 minutes maximum »). Pourquoi limiter les périodes de jeux alors qu'en aucun cas les enseignantes n'ont parlé de limiter les périodes d'ateliers ? Pourtant, nous savons que la concentration d'un enfant de 5 ans est limitée et que celui-ci aura davantage besoin de concentration pour un atelier que pour jouer librement. Ce constat nous laisse penser que les périodes de jeux libres ne sont pas vues comme des moments d'apprentissage mais plutôt comme un temps récréatif.

*« Le matin, c'est toujours 45 minutes **maximum** de jeux libres. (E8, 13/04/22, p. 88, l. 404)*

« Des fois, en fin d'après-midi, je les laisse. Ils sont encore petits et fatigués. À certains moments de l'année, il y a des périodes où on se rend compte qu'on n'en a plus rien, donc je les laisse. » (E5, 21/03/22, p. 56, l. 286)

Ce constat est encore plus marquant chez une enseignante qui ne propose pas de période dédiée aux jeux libres car l'emploi du temps ne le permet pas. Il semblerait que ces périodes

¹⁶ Nous plaçons des « » à entièrement car dans la suite de l'analyse nous verrons que d'autres activités sont parfois complémentaires, comme finir les activités de la veille.

soient perçues comme une perte de temps. Ce témoignage montre qu'il faut une certaine rentabilité dans les apprentissages et que le jeu n'en fait pas partie.

« Non, notre temps est compté. » (E4, 15/03/22, p. 46, l. 274)

Dans certaines classes, les jeux sont accessibles aux enfants une fois leur travail accompli. Quand l'enfant a bien travaillé ou quand il a fini les activités demandées, celui-ci a l'opportunité de jouer. Quels sont les critères qui confirment ou non que l'enfant « a bien travaillé » ? Nous sommes ici dans une évaluation avec la conséquence de pouvoir jouer ou non. En procédant de telle sorte, les enfants qui ont plus de difficultés et qui prennent plus de temps à finir les activités demandées auront peu l'occasion de jouer. Ces propos nous amènent à voir le jeu comme une « récompense ». Nous distinguons bien la hiérarchie que l'enseignante instaure entre le travail et le jeu.

« On fait au minimum une activité et seulement après il peut jouer. » (E4, 15/03/22, p. 45, l. 267)

De plus, nous pouvons relier ce constat au précédent qui nous laisse penser que le jeu est un moment récréatif sans apprentissage spécifique. Ce constat s'observe également quand l'enseignante propose des périodes de jeux libres. Celles-ci ne sont pas toujours « entièrement » dédiées aux jeux puisque certains enfants peuvent être appelés à terminer leurs travaux avant d'obtenir cette « récompense ». Encore une fois, ce sont les élèves plus lents ou en difficultés qui ont moins la possibilité de jouer.

« Alors ce sont des jeux libres mais ça n'empêche pas que quand on a des ateliers à terminer, on appelle les enfants pour qu'on les fasse un peu travailler. » (E6, 22/03/22, p. 64, l. 155)

Les enseignantes observent que le besoin de jouer se fait davantage ressentir chez certains enfants d'où l'importance de le prendre en considération en leur permettant l'accès aux jeux. Pourtant, le jeu ne serait-il pas essentiel pour tous ?

« Il y a des enfants qui en ont besoin. Il y a des enfants qui n'y arrivent pas parce que... Avec ces enfants-là, ce n'est pas possible de faire plus, on s'en rend quand même compte de ça. Mais c'est vrai que ce n'est pas instauré systématiquement, c'est vraiment au cas par cas. » (E8, 13/04/22, p. 88, l. 410)

Comme son nom l'indique « libre » signifie sans contrainte. Quand l'enfant joue à un jeu libre, celui-ci choisit lui-même le jeu, la manière et avec qui il souhaite y jouer en respectant tout de même les règles et le cadre instauré au sein de la classe. Dans plusieurs cas, le terme « libre » peut être remis en question. Par exemple, lors de jeux de constructions où l'enseignante propose des fiches avec le produit fini. L'enfant ne joue pas librement. Il semblerait que l'enseignante perçoit une opposition entre le jeu et l'apprentissage, et que celle-ci se focalise plus sur le produit fini que sur le processus pour y parvenir.

« Donc quand on dit jeux libres, il y a quand même souvent les petites fiches ou des petits challenges à faire quand-même. » (E6, 22/03/22, p. 67, l. 322)

« Les jeux libres, on en fait moins, il y a toujours un défi derrière. Il y a un fichier et ils sont obligés de remplir la fiche. » (E3, 14/03/2022, p. 38, l. 190)

Face à ce constat, nous remarquons qu'une enseignante mentionne cette contradiction qui est due, entre autres, au nouveau référentiel qui demande de nombreux attendus.

« Je n'aime pas ce terme de « jeux libres » car finalement un jeu libre est quelque part ... il y en a peu, les jeux symboliques ? Mais on nous impose avec le nouveau référentiel de mettre des tenants et aboutissants pour tout. » (E2, 10/03/22, p. 27, l. 159)

Observer les enfants en action lors de périodes dédiées aux jeux libres permet à l'enseignante de prendre du recul sur leurs interactions, leur bien-être en classe, leurs compétences et savoirs. L'enseignante voit son rôle différemment selon les activités qu'elle propose : lors des jeux, elle observe les enfants, tandis que durant les ateliers, elle vérifie ce qu'ils accomplissent.

« Ce que j'aime bien quand ils jouent le matin, rien que de moi me poser et les observer... J'observe beaucoup de choses en les regardant et même parfois bien plus que quand on a tous nos ateliers et qu'on doit passer d'un atelier à un autre pour vérifier comment ils les font. Je me dis tout ce qu'ils inventent comme histoire. On se rend compte du langage qu'ils utilisent, de comment ils le mettent dans l'espace... Moi je trouve ça très, très riche, toutes les interactions qu'ils ont. Je trouve que ce sont des choses qu'on n'observe pas quand on n'a pas tous ces jeux plus libres parce que tout est parfois trop strict. » (E6, 22/03/22, p. 68, l. 339)

Jeux symboliques

À présent, centrons-nous sur le jeu symbolique, jeu dans lequel l'enfant fait semblant, imite des actions de la vie en s'appropriant les règles d'actions propres au rôle qu'il a choisi. Dans de nombreuses classes, des coins symboliques sont aménagés : coin poupée, coin magasin, coin docteur...

« Le coin socialisation, le coin maison... le coin magasin selon ce qu'on aborde. »
(E2, 10/03/22, p. 27, l. 141)

Ces coins symboliques sont aménagés mais qu'en est-il de leur accessibilité ? Certains coins symboliques excitent les enfants, induisant beaucoup de bruit et le désordre dans la classe. Force est de constater que certaines enseignantes ferment des coins dans le but de retrouver un climat de classe plus agréable. Cette décision prend-elle en compte le bien-être et le développement des enfants ? Quel est le rôle de l'enseignante concernant l'apprentissage du rangement et l'instauration d'un bon climat de classe ?

« Les voitures sur le tapis, je trouve que ça tourne souvent très vite à n'importe quoi. Ils les lancent en dessous des bancs ou des armoires... » (E5, 21/03/22, p. 56, l. 328)

« On a la dînette là au bout, malheureusement je dois souvent fermer car ça les excite très fort. Ils sont très bruyants, ils ne rangent pas bien. Donc là pour le moment, il est fermé mais en général, ils adorent y aller. » (E6, 22/03/22, p. 67, l. 275)

Nous ne pouvons appliquer ce constat à tous les participants de notre étude puisqu'une enseignante mentionne avoir supprimé tous les coins symboliques de sa classe. Selon elle, ils prennent trop de place proportionnellement au temps consacré à y jouer car ceux-ci n'étaient ouverts que deux périodes par semaine. Ce laps de temps, choisi par l'enseignante, démontre le peu d'importance qu'elle accorde à ces coins. Selon elle, ils n'ont pas beaucoup d'apport pour les enfants.

« Je les ai supprimés... Car je trouvais qu'ils prenaient trop de place pour peu de moments et c'était toujours les mêmes enfants qui y allaient. Je n'avais pas l'impression que ça apportait beaucoup. » (E3, 14/03/2022, p. 38, l. 199)

Dans un autre établissement, les coins symboliques sont présents mais accessibles aux enfants dès que ceux-ci ont acquis les compétences nécessaires pour y jouer.

*« Pour le moment, ils ont du mal au niveau du dénombrement. Donc ils **ne peuvent pas jouer à tout**. Par exemple, aller dans le coin superette et faire des échanges, c'est compliqué. » (E4, 15/03/22, p. 45, l. 258)*

Prenons cet exemple du coin superette : l'enfant doit savoir dénombrer pour payer ses marchandises ou recevoir l'argent du client. Si cette compétence n'est pas acquise, l'enfant ne peut pas y avoir accès. Comment l'enseignante peut-elle juger de l'acquisition (ou non) de la compétence ? D'une certaine manière, l'évaluation intervient. Etant donné que chaque enfant évolue à son propre rythme, l'accessibilité au coin se fera à des moments différents pour les enfants. Gardons en tête l'exemple de la superette. Pour y jouer, certes l'enfant a besoin de dénombrer mais d'autres compétences sont probablement nécessaires tels que l'utilisation d'un langage et d'un vocabulaire adéquats. Si l'enfant a acquis une compétence mais pas une autre, qu'en est-il de son accessibilité au coin ?

Jeux de société

Lors des jeux de société, la notion de « libre » n'y est plus puisqu'il faut respecter des règles. Cependant, les jeux de société développent de nombreuses compétences à visées transversales : attendre son tour, apprendre à perdre...

*« Quand on a appris à jouer à certains nouveaux **jeux de tables** : cela, ils aiment bien. Ils n'ont pas du tout l'habitude, à la maison, d'avoir des jeux de tables. Je trouve que c'est sympa aussi pour eux de jouer, d'apprendre à attendre son tour, de perdre aussi - ce qui n'est pas évident. Ils le prennent et font des parties entre eux, comme ça, librement. » (E5, 21/03/22, p. 56, l. 308)*

L'enseignante mentionne ces quelques apprentissages transversaux, et ne mentionne pas d'apprentissages disciplinaires qui pourraient également se présenter.

D'après les enseignantes, les enfants prennent du plaisir à jouer aux jeux de tables. Les témoignages montrent que les enfants ne jouent plus aux jeux de société dans leur milieu familial. Certaines enseignantes organisent des périodes de jeux de société animés par des personnes extérieures (membres de la famille, ASBL...). Organiser des périodes de jeux de société montre la considération de l'enseignante pour ceux-ci.

*« Le **jeu de société**, c'est vraiment quelque chose de vraiment important. On se rend compte que **les parents ne jouent plus** avec les enfants à la maison. » (E1, 04/03/2022, p. 17, l. 142)*

Nous pouvons observer la complémentarité perçue par l'enseignante entre l'école et la maison.

4.4.2. La place de l'évaluation

Lors des entretiens, le terme « évaluer » n'a jamais été clairement évoqué. Pourtant en analysant les propos des enseignantes, l'évaluation semble prendre une certaine place dans les classes de 3^{ème} maternelle.

Evaluation sur feuille

Evaluer les enfants sur feuille se pratique dans des classes, mais toutes les enseignantes n'en voient pas l'utilité. Pour certaines, si l'enfant est capable de réaliser une activité de manipulation sur une compétence spécifique, il n'est pas nécessaire de refaire cette même activité sur feuille.

« On n'a pas besoin d'aller plus loin, si l'enfant est capable de manipuler et de mettre les chiffres correctement dans l'ordre en jouant, il n'y a pas besoin de passer sur une feuille. ... Et pour l'enfant c'est redondant, ça fait un peu interro. » (E1, 04/03/2022, p. 21, l. 349)

Evaluer sur feuille n'est pas une évaluation formative. Nous pensons que les enseignantes qui pratiquent l'évaluation sur feuille en 3^{ème} maternelle souhaitent garder une trace pour les parents ou les collègues du cycle supérieur. Ces feuilles, placées dans les fardes des enfants, prouveraient en quelques sortes qu'elles travaillent avec leurs élèves et accomplissent correctement leur métier.

« On ne nous fait pas confiance. Les hiérarchies, plus haut, et les parents, on doit tout leur justifier. S'il n'y a pas de feuilles dans la farde, on a mal travaillé. » (E3, 14/03/2022, p. 36, l. 83)

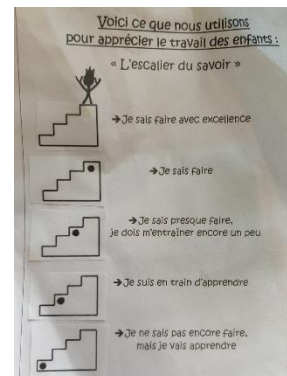
Nous pouvons souligner que l'évaluation sur feuille est très présente en primaire. Cette pratique primariserait-elle en partie l'école maternelle ? De plus, quel est l'apport de ce type d'évaluation chez l'enfant ? Après tout, les bénéfices doivent leur revenir.

Evaluation par un escalier du savoir

Dans un des établissements, les enfants sont évalués par un « escalier du savoir » à cinq niveaux (photo). Cet escalier est identique pour toutes les activités et tous les enfants.

« Nous, c'est vrai que c'est notre petit escalier qui permet de situer l'enfant... On n'évalue pas, c'est observer et mettre des choses en place... » (E8, 13/04/22, p. 89, l. 491)

Il aurait été intéressant de rebondir sur ce que l'enseignante mentionne : « Que mettez-vous en place ? ». De cette manière, nous aurions pu observer si oui ou non ce type d'évaluation est utilisé de manière formative.



Evaluation par photo

De nombreuses enseignantes évaluent les enfants en les prenant en photo.

« Ça me permet de savoir ce qui est acquis. » (E1, 04/03/2022, p. 21, l. 359)

Selon les enseignantes, prendre en photo les enfants quand ils ont réussi une activité est profitable pour tous les acteurs (enfants, parents et enseignantes). Prendre les enfants en photo les rend fiers d'eux, ainsi, ils sont motivés à réussir et finir une activité pour être pris en photo. Les photos peuvent informer les parents des progrès de leur enfant et des apprentissages qui se déroulent en classe. Les enseignantes ont un récapitulatif de ce que l'enfant a fait comme activités et peuvent voir si c'est acquis ou non.

« Quand on les prend en photo, ils sont fiers. Donc ils sont contents, ça les motive un peu. » (E5, 21/03/22, p. 55, l. 254)

« Comme ça, je vois ceux qui passent un peu sur le côté et qui évitent à chaque fois et qui vont tout le temps aux trucs qu'ils ont envie et à des ateliers plus d'apprentissage. » (E5, 21/03/22, p. 55, l. 521)

La prise en photo bénéficierait-elle vraiment à tous les intervenants et surtout à tous les enfants ? La prise en photo de l'activité ne montre en aucun cas le cheminement de l'enfant mais seulement sa réussite, la finalité. Dès lors, quels sont les critères de réussite ? Qu'en est-il des enfants en difficulté qui ne réussissent pas les activités ? Sont-ils pris en photo ? Comment reçoivent-ils un récapitulatif de leurs difficultés afin de s'améliorer ? Ces enfants sont probablement moins pris en photo. Ce constat tend à nous montrer que, d'un côté, les

enfants qui n'ont pas de difficultés seraient pris davantage en photo et seraient plus fréquemment fiers d'eux. Et de l'autre, les enfants qui ont des difficultés seraient moins pris en photo, ce qui leur donnerait moins confiance en eux.

« Si ce n'est pas acquis, on ne prend pas la photo. » (E1, 04/03/2022, p. 21, l. 364)

Communication de l'évaluation

Les feuilles et les escaliers sont des modes de communication de l'évaluation puisqu'ils informent les parents des réussites et des difficultés de leur enfant. Les photos sont également des modes de communication de l'évaluation mais celles-ci n'informent que des réussites puisque l'enfant n'est pris en photo qu'en cas d'acquisition. Dès lors, qu'en est-il des difficultés auxquelles l'enfant est confronté ? Sont-elles communiquées ? Il semblerait qu'il y ait un manque de communication dans cette manière de procéder.

Les enseignantes mentionnent que certains parents sont demandeurs d'informations sur les progrès de leur enfant et sur ce qui se déroule en classe. Pour certaines enseignantes, le contenu de l'échange avec les parents ne doit pas être trop péjoratif. Enjoliver ou s'abstenir de communiquer des éléments observés pour éviter de frustrer les parents serait-il productif ? Ce constat nous montre encore une fois un manque de communication.

« C'est compliqué car tu dois quand même montrer aux parents ce que l'enfant est capable de faire par rapport aux attentes que tu as, toi, pour ta classe. Mais ça ne doit quand même pas être péjoratif. Donc on a un petit escalier, et j'ai toujours dit « Voilà on est tous en train d'apprendre, mais on ne sait pas tous apprendre en même temps, les mêmes choses. » Donc on situe l'enfant dans l'escalier... » (E8, 13/04/22, p. 82, l. 101)

Les propos des enseignantes nous amènent à croire que le sentiment de « non-réussite » est ressenti par celles-ci lorsqu'un enfant ne parvient pas à réaliser une activité. Une enseignante utilise la notion « d'échec » ; l'échec qu'elle renvoie à un échec extérieur à l'école de manière à se protéger. Comme si elle était (entièrement) responsable du fait qu'un enfant rencontre des difficultés pour répondre à ses exigences ou à celles fixées par le référentiel.

« L'échec ne vient pas toujours d'une cause de l'école, ça peut être extérieur à l'école... » (E3, 14/03/2022, p. 36, l. 92)

Les enfants sont évalués dès le plus jeune âge. La notion d'« échec » se dégage déjà en maternelle. Grandir à son propre rythme au cours de ses premières années de scolarisation peut être remis en question.

Il nous semble également intéressant de mentionner, que très tôt, un risque de stigmatisation ou de catégorisation pourrait apparaître, notamment à cause de l'évaluation.

« C'est important de déceler dès le plus jeune âge si l'enfant a des petits soucis. » (E4, 15/03/22, p. 48, l. 413)

Selon les enseignantes, fréquenter l'école maternelle permet de déceler les difficultés des enfants quand il y en a, afin d'y pallier le plus tôt possible. Cependant, il faut conserver une certaine prudence pour ne pas stigmatiser l'enfant.

4.5. L'obligation scolaire

4.5.1. La fréquentation des élèves

Suite à l'application de l'obligation scolaire dès la 3^{ème} maternelle, l'enfant est donc tenu de venir tous les jours à l'école. Si l'enfant s'absente, il doit apporter un certificat médical ou un mot d'excuse en fonction du nombre de jours d'absence (Circulaire n°7674 de la communauté française du 17 juillet 2020). Cette nouvelle mesure peut présenter des risques et des opportunités pour l'enseignante, l'élève ou la famille.

L'enseignante dans ses relations avec les familles

Comme le soulignent les enseignantes, récupérer les justificatifs d'absences est une charge administrative supplémentaire. Tant dans les milieux favorisés que défavorisés, il faut parfois envoyer de nombreux rappels aux parents pour les obtenir, ce qui peut parfois déboucher sur des conflits entre les deux parties.

« C'est une charge de travail supplémentaire et on a autre chose à faire. » (E1, 04/03/2022, p. 23, l. 476)

« ... la prise de tête avec certains parents. Parce qu'il y en a qui sont fâchés quand je réclame des papiers. » (E5, 21/03/22, p. 60, l. 528)

Même si cette tâche est contraignante pour l'enseignante, elle donne de la valeur à l'enseignement maternel. L'obligation scolaire donne une image positive de l'école maternelle à la société : fréquenter l'école maternelle c'est important pour l'enfant car il apprend de nombreuses choses. En récupérant les justificatifs, l'enseignante se conforte dans l'idée que son métier est important. L'enseignante recherche de la reconnaissance de la part des parents.

« ...ça permet peut-être de donner de la valeur à l'enseignement maternel de se dire qu'en maternelle on apprend quand même des choses. [...] C'est plus pour les parents, l'école est obligatoire et ils comprennent alors que, oui, à l'école on apprend des choses importantes. J'ai eu l'occasion d'avoir un enfant qui n'avait jamais été en maternelle et on voit la différence. » (E3, 14/03/2022, p. 39, l. 258)

Seuls neuf demi-jours d'absences non-justifiés sont tolérés. Au-delà, l'école peut signaler les parents auprès du Service d'Obligation Scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles et des sanctions peuvent être administrées (Circulaire n°7674 de la communauté française du 17 juillet 2020). D'après les enseignantes, en plus de réclamer de nombreuses fois les documents, certains parents inventent des mots d'excuses, parfois ahurissants.

« Il faut se battre chez certains enfants pour avoir les papiers. Des rappels et des rappels... » (E8, 13/04/22, p. 90, l. 529)

« Ils m'inventent des excuses abracadabrantesques. On pourrait écrire un recueil des meilleures excuses du monde. » (E5, 21/03/22, p. 59, l. 453)

Des propos d'enseignantes révèlent des perceptions différentes entre certains parents et professionnelles quant à l'importance et la place de l'école pour l'enfant. Il semblerait que les enseignantes éprouvent parfois des difficultés à concevoir que les parents prennent l'école maternelle à la légère ou la considèrent comme une garderie. Comme déjà mentionné précédemment, les enseignantes voient l'école maternelle comme importante et nécessaire au bon développement de l'enfant.

« Et des fois, je dois me fâcher parce qu'il y a des parents qui n'ont pas encore compris que si on s'absente, on doit justifier, parce que l'école est obligatoire. » (E2, 10/03/22, p. 32, l. 411)

« Mais je pense qu'on ne sait pas changer les gens, et j'ai envie de dire, je ne sais pas sauver tout le monde non plus. Mais dommage pour les enfants. » (E4, 15/03/22, p. 50, l. 525)

Récupérer les justificatifs d'absence est une tâche administrative qui peut tantôt être vue comme un moyen de reconnaissance du travail réalisé en classe, tantôt comme une source supplémentaire de conflits potentiels avec les familles.

L'enfant, plus régulier

Nous n'observons pas les mêmes propos chez les enseignantes travaillant dans un milieu favorisé et celles travaillant dans un milieu défavorisé. Dans le premier milieu, la fréquentation des élèves ne semble pas avoir changé, contrairement au deuxième milieu où les enfants semblent plus réguliers depuis l'obligation scolaire en 3^{ème} maternelle.

« Les enfants sont beaucoup plus réguliers. Il y a des enfants qui s'absentaient régulièrement et qui sont là tout le temps maintenant. » (E7, 29/03/22, p. 77, l. 326)

Selon les enseignantes, les enfants sont plus présents depuis l'application de la mesure d'obligation. Pour elles, une meilleure fréquentation rend l'enfant plus investi et plus intégré au sein du groupe classe. Venir fréquemment à l'école permet de répondre à certains besoins fondamentaux tels que le besoin d'appartenance à un groupe.

« Ils sont plus présents, plus réguliers. Mais c'est important... L'enfant est beaucoup plus investi et plus intégré dans le groupe classe. Il sait se socialiser beaucoup plus. Et pour moi, il y a moins d'exclusion. » (E4, 15/03/2022, p. 49, l. 471)

De plus, fréquenter l'école régulièrement permettrait à l'enfant d'apprendre de manière plus fluide. Cette condition n'est pas sine qua non puisque ça n'empêche pas certains enfants d'avoir des difficultés même s'ils fréquentent l'école quotidiennement.

« Ceux qui sont plus réguliers ont plus de facilités. Ils connaissent les automatismes de la classe, et c'est plus fluide pour les apprentissages. Maintenant, il y en a quand même qui ont des difficultés d'apprentissage, qu'ils soient là un jour ou tous les jours... » (E5, 21/03/22, p. 60, l. 523)

Ce constat semble encore plus flagrant dans les milieux défavorisés où les enfants sont peu stimulés à la maison mais également dans les familles où la langue maternelle n'est pas le français.

« L'école est très importante pour lui. Parce qu'à la maison, il n'est pas du tout dans le bain de langage du français. Ni dans aucune stimulation en rien. » (E5, 21/03/22, p. 53, l. 114)

L'obligation scolaire semble bénéfique pour les enfants qui ne fréquentaient pas l'école ou ceux qui étaient fréquemment absents, pour autant qu'ils n'aient pas de difficultés d'apprentissage. Ce constat nous amène à penser que fréquenter quotidiennement l'école maternelle peut diminuer les inégalités entre les enfants de milieux favorisés et défavorisés.

L'enfant et ses besoins

Depuis l'obligation scolaire, la prise en compte des besoins fondamentaux des enfants peut poser problème. Ainsi l'exemple de cette école qui ne répond plus au besoin de sommeil de l'enfant.

« S'ils étaient un peu fatigués, je leur disais de les garder l'après-midi et qu'ils fassent une sieste. Ça maintenant on ne le dit plus. » (E3, 14/03/2022, p. 39, l. 237)

Si un enfant est fatigué, il ne peut pas dormir (les conditions ne le permettent pas). Comme l'enfant est en obligation scolaire, il doit rester à l'école. Force est de constater que c'est l'enfant qui doit s'adapter au rythme de l'école et non l'inverse. Nous nous interrogeons sur la façon dont un enfant fatigué peut se focaliser sur les tâches qu'il entreprend.

La famille et ses absences

Voici deux situations, dans deux écoles différentes, où les enfants se sont absentés car ils étaient à l'étranger.

« Il y a certaines populations qui reviennent le 20 septembre parce qu'on est allé rendre visite à la famille et que les avions sont moins chers si on revient plus tard. » (E2, 10/03/22, p. 32, l. 415)

« Pour les enfants qui faisaient des choses différentes avec leur famille, c'est dommage. Il y a une famille qui est partie voir sa famille en Argentine pendant deux semaines. J'ai dit qu'ils n'allaient pas avoir de problèmes. » (E7, 29/03/22, p. 79, l. 390)

Dans la première situation, l'enseignante n'approuve pas l'absence de l'enfant. À l'opposé, dans la deuxième situation, la direction et l'enseignante ont donné leur accord à la famille pour s'absenter. Ils contournent dès lors l'application de la loi. Il semblerait que l'enseignante

envisage ce voyage comme une opportunité pour l'enfant. Elle décide même de parler de l'Argentine en classe au retour de l'enfant, une exploitation vue comme un moyen d'apprentissage pour tous les enfants.

Voici deux autres propos que nous souhaitons également mettre en parallèle. Ils vont affiner davantage ce qui a été observé ci-dessus :

« C'est bien, parce qu'il arrivait que des enfants n'aient pas envie de venir l'après-midi... Ou bien que papa et maman avaient envie d'aller à la foire à Liège ou quelque chose comme ça et les enfants ne venaient pas. » (E1, 04/03/2022, p. 22, l. 396)

« Parfois, je suis triste car j'avais des enfants qui allaient chez leurs grands-parents à la ferme, qui faisaient plein de choses à la ferme. Pour ces enfants-là, c'est dommage... [...] Je dis à la maman : « Si ce n'est pas tous les mercredis, si vous voulez, vous me dites qu'il a mal au ventre. » » (E7, 29/03/22, p. 78, l. 329)

Dans le premier propos, l'enseignante ne cautionne pas l'absence de l'enfant pour aller à la foire de Liège avec ses parents. A l'opposé, dans le deuxième commentaire, l'enseignante est d'accord de contourner le règlement en proposant même d'apporter une fausse justification afin de permettre à l'enfant d'aller à la ferme de temps en temps. Cette enseignante nous avait déjà informé, avec l'exemple de l'Argentine, qu'elle contournait l'application de la loi. Cette enseignante perçoit-elle des possibilités d'apprentissage en situation informelle, en situation non scolaire ? Il semblerait que l'enseignante perçoit « la ferme » comme une activité pédagogique où de nombreux apprentissages peuvent être rencontrés. C'eût été intéressant de savoir si cette enseignante aurait accepté de contourner la loi si l'activité était la foire de Liège comme dans le premier cas. De la sorte, nous aurions pu observer un effet de personne ou non.

Ces deux exemples d'opposition ne se montrent-ils pas inévitables d'une famille à l'autre selon l'enseignante ou l'école ?

4.5.2. L'arrivée du nouveau référentiel

Le nouveau référentiel des compétences initiales, dédié aux enfants de maternelle, est séparé du référentiel des compétences, consacré aux élèves de la 1^{ère} primaire à la 3^{ème} secondaire. Cette organisation met l'école maternelle de côté.

« On a mis les maternelles d'un côté... [...] Il n'y a pas de continuité. » (E2, 10/03/22, p. 31, l. 329)

Mais qu'en est-il des années précédant la 3^{ème} maternelle ?

« La 2^{ème} aussi, c'est important aussi. Car quand on a des enfants qui n'ont pas été en 2^{ème} maternelle, on sent la différence. Après je ne dis pas que c'est obligatoire, pour la 1^{ère} et 2^{ème} maternelle. Mais je trouve que c'est vraiment important qu'il y ait une fréquentation, on va dire plus régulière. Je ne dis pas obligatoire, tous les jours, toute la journée non plus. » (E5, 21/03/22, p. 59, l. 456)

Au sein même de la maternelle, il semblerait qu'une séparation entre la 3^{ème} maternelle et les années inférieures est en train de se créer. L'arrivée de l'obligation scolaire et du nouveau référentiel amène à penser que la 3^{ème} maternelle est devenue importante aux yeux de la société.

« L'écart qu'on demande entre la fin de 2^{ème} maternelle et la fin de 3^{ème} maternelle est énorme. » (E8, 13/04/22, p. 85, l. 221)

La 3^{ème} maternelle serait-elle mise à part, tant par rapport aux années inférieures qu'aux années supérieures ?

L'enseignante

Le nouveau référentiel des compétences initiales peut représenter des leviers et des freins pour l'enseignante. Toutes les enseignantes interrogées utilisent ce nouveau référentiel à l'exception de l'une d'entre elles. Cette enseignante possède déjà de nombreuses années de carrière derrière elle. Elle a travaillé avec trois référentiels différents. L'expérience de l'enseignante joue-t-elle un rôle dans la décision de ne pas utiliser le nouveau référentiel ? L'utilisation de celui-ci peut être remise en question.

« Franchement maintenant, j'ai autre chose à faire que recommencer à chercher des compétences. Je sais ce que je dois faire, je sais où je dois aller, c'est clair dans ma tête et je n'ai pas besoin de mettre par écrit. » (E1, 04/03/2022, p. 24, l. 504)

Le nouveau référentiel est très précis dans les attentes. Certaines enseignantes voient cette organisation et cette précision comme un avantage. Elles sont guidées et rassurées par le référentiel. Elles orientent leurs apprentissages, vérifient si tous les domaines sont abordés, elles appliquent ce qui est mentionné.

« Je trouve qu'il est sympa parce qu'il y a des domaines dans lesquels on n'allait peut-être pas assez. [...] Ça aide à se remettre sur les rails, avoir des balises plus adaptées à la vie actuelle. » (E5, 21/03/22, p. 60, l. 546)

D'autres enseignantes mentionnent que le nouveau référentiel est trop cadenassé, s'apparentant à celui de l'école primaire. Selon elles, cette organisation ne permet plus d'avoir la liberté dont elles disposaient auparavant.

*« Malheureusement, j'estime que pour l'instant, en maternelle, on nous pousse à **primariser l'enseignement maternel**. C'est-à-dire, qu'on nous met des **balises dans tous les sens**. Avant c'était une leçon et on abordait plein de choses, plusieurs compétences... on parlait d'objectifs à l'époque. Et puis finalement, on faisait des recettes, on faisait plein de choses. On ne se préoccupait pas trop parce qu'il y avait plein de choses qu'on voyait. Mais maintenant, on nous oblige à tout diviser, à tout séparer et ça m'ennuie beaucoup. » (E2, 10/03/22, p. 30, l. 283)*

Cette critique n'empêche pas l'enseignante de l'utiliser, et même à la lettre. Elle semble fière de nous montrer ses préparations. Réaliser de belles préparations en référence au nouveau programme signifie-t-il que l'enseignante fait « convenablement » son travail ?

L'enseignante perçoit un manque de confiance de la part des hiérarchies et des parents quant à son travail puisqu'elle doit justifier ce qu'elle met en place.

« On ne nous fait pas confiance. Les hiérarchies, plus haut, et les parents, on doit tout leur justifier. » (E3, 14/03/2022, p. 36, l. 83)

Il est intéressant de relever que pour l'enseignante, il est normal que les parents justifient l'absence de leur enfant quand il n'est pas présent à l'école. Nous avons observé précédemment que cet acte est vu comme un moyen de reconnaissance de son métier. Par

ailleurs, elle interprète son devoir de justification auprès des parents comme un manque de confiance, ce qui pourrait être associé à un sentiment de non-reconnaissance.

L'enfant

Le nouveau référentiel des compétences initiales peut véhiculer également des leviers et/ou des freins pour l'enfant. Les attendus mentionnés dans celui-ci sont vus comme trop nombreux pour certaines enseignantes, et inversement pour d'autres.

Certaines enseignantes évoquent un nivellement par le bas avec ce référentiel. Elles vont plus loin dans les apprentissages. Lors des entretiens, nous ressentions chez ces enseignantes une fierté de faire plus, comme si elles répondaient correctement à leur fonction. Nous nous demandons si tous les élèves, surtout ceux en difficultés, trouvent leur place au sein de l'école...

« Pour moi, c'est le minimum qui doit être fait, ce référentiel. » (E4, 15/03/22, p. 47, l. 364)

« Il y a des choses que je ne fais plus car je ne dois plus les faire ou je les fais mais moins approfondies. » (E7, 29/03/22, p. 79, l. 409)

L'une d'entre elles s'est remise en question lors de l'entretien. Si elle fait trop par rapport à ce que le référentiel demande, c'est qu'il y a d'autres apprentissages qu'elle ne fait pas. Devrait-elle revenir aux compétences transversales ? Va-t-elle trop loin dans les apprentissages disciplinaires ?

« On trouve qu'il y a un nivellement par le bas. On a l'impression que les attentes de la maternelle sont moins élevées qu'avec le programme qu'on avait avant. [...] Donc je me dis que quelque part, ils sont trop petits mais d'un autre, ça veut dire qu'on a d'autres choses à faire avec eux... Il faut qu'on retrouve un peu un juste équilibre. » (E5, 21/03/22, p. 70, l. 491)

D'autres propos montrent que les nombreux attendus demandés par le nouveau référentiel en fin de 3^{ème} maternelle ne permettent plus de respecter le rythme de chaque enfant. Le nouveau référentiel peut constituer un frein pour les élèves en difficultés.

« D'un côté, on nous dit qu'il faut travailler au rythme de l'enfant, et de l'autre côté, je trouve qu'ils sont trop « canalisant » et imposant avec leur minima. » (E2, 10/03/22, p. 30, l. 315)

« J'aime beaucoup ce que je fais mais je trouve que ça devient tellement scolaire ce qu'on nous demande. Quand on voit les attendus de fin d'année et que je présente ça à mes collègues de 1^{ère} primaire, je demande ce qu'elles en pensent. Il y a des trucs qu'elles ne voient même pas, elles. » (E8, 13/04/22, p. 84, l. 208)

Pour les enseignantes, avoir un référentiel, avec des savoirs et des savoir-faire précis à acquérir révèle d'une certaine manière l'importance de l'école maternelle. Cependant, l'école maternelle devrait être un lieu où le bien-être (compétences transversales) et les apprentissages disciplinaires (compétences disciplinaires) devraient cohabiter. L'école maternelle évolue. Evolue-t-elle dans le bon sens ?

4.5.3. L'abaissement de l'âge de l'obligation scolaire

Même si elles n'ont pas encore beaucoup de recul, les enseignantes travaillant tant dans un milieu favorisé que défavorisé montrent leur satisfaction concernant la mesure d'abaissement de l'obligation scolaire à 5 ans. Comme déjà énoncé précédemment, il semblerait que l'arrivée de l'obligation scolaire démontrerait à la société que la 3^{ème} maternelle est importante. Cette obligation valoriserait le métier des enseignantes maternelles.

« Ça permet peut-être de donner de la valeur à l'enseignement maternel, de se dire qu'en maternelle on apprend quand même des choses. On manque de reconnaissance... C'est plus pour les parents, l'école est obligatoire et ils comprennent alors que, oui, à l'école on apprend des choses importantes. » (E3, 14/03/2022, p. 39, l. 258)

Certaines enseignantes souhaiteraient même abaisser davantage l'âge. Selon elles, fréquenter l'école maternelle permettrait aux enfants de milieux défavorisés d'avoir plus de chance de réussite dans leur futur parcours scolaire.

« Il y a des enfants qui sont mieux à l'école qu'à la maison, il ne faut pas l'oublier. » (E2, 10/03/22, p. 33, l. 461)

« Pour tous les enfants qui n'étaient pas réguliers, je trouve que c'est bien. » (E7, 29/03/22, p. 79, l. 395)

« Le fait que l'école soit obligatoire fait aussi que les apprentissages, peut-être pas plus vite, mais en tous cas, ils sont présents pour tout et ils ne ratent rien quelque part. » (E6, 22/03/22, p. 69, l. 418)

L'école maternelle n'est plus vue comme une école « gardienne » par les enseignantes. Nous constatons un rejet de cette « mission de gardiennage » qui semble être attribuée à la petite enfance. L'obligation scolaire renforce l'image que l'école maternelle est une école en tant que telle, où se succèdent les apprentissages.

« Moi je voudrais bien que l'école maternelle soit obligatoire à partir de 3 ans. [...] ... avant c'est des gros bébés. [...] Mais à partir de 3 ans, je trouve que l'enfant devrait fréquenter régulièrement l'école. Pourquoi ? Nous ne sommes plus des gardiennes d'enfants. » (E4, 15/03/22, p. 48, l. 396)

4.6. L'évolution de l'école maternelle

Comme le soulignent les enseignantes, l'école maternelle évolue. Son statut semble changer, prenant de l'importance aux yeux de la société. Mais est-elle adaptée aux enfants ?

« La 3^{ème} maternelle n'est plus ce qu'elle était, mais je ne suis pas sûre qu'elle est beaucoup mieux. » (E8, 13/04/22, p. 81, l. 9)

« Nous ne sommes plus des gardiennes d'enfants. Avant, on allait à l'école « gardienne ». Nous ne sommes pas des gardiennes d'enfants. » (E4, 15/03/22, p. 48, l. 404)

Les enseignantes indiquent que les apprentissages d'aujourd'hui ne sont plus ceux d'avant. Autrefois, l'école maternelle enseignait les valeurs, l'hygiène ou encore la socialisation (compétences transversales). Les apprentissages étaient essentiellement basés sur le bien-être de l'enfant. Aujourd'hui, les apprentissages abordés en 3^{ème} maternelle sont plus axés sur les compétences disciplinaires. Les apprentissages centrés sur l'instruction auraient-ils remplacés les apprentissages centrés sur le bien-être de l'enfant dans le but de préparer celui-ci à la première primaire ?

« L'école maternelle, c'était l'entrée dans la socialisation, le plaisir de venir à l'école. Et maintenant, l'école maternelle est devenue vraiment l'entrée dans l'apprentissage. » (E7, 29/03/22, p. 73, l. 90)

« Les valeurs, ça a tendance à se perdre. » (E3, 14/03/2022, p. 36, l. 54)

« L'école maternelle développe certaines compétences, certaines exigences, et certains prérequis pour l'avenir. Et je dis : L'école maternelle est la base de l'enseignement. » (E4, 15/03/22, p. 48, l. 406)

Les apprentissages disciplinaires vus en classe sont-ils toujours adaptés aux enfants de l'âge de 5 ans ? Comprendre le système solaire ou découvrir les différents pays de l'Europe, cela est-il pertinent à leur âge ? N'y aurait-il pas d'autres apprentissages à proposer aux enfants avant ?

« Je n'avais jamais fait il y a 10 ans dans ma classe. Je n'avais jamais pris une carte de l'Europe, expliqué les différents pays, les différents continents. Mais c'est vraiment quelque chose qui les intéresse très fort. Ici, je suis partie sur le système solaire... » (E1, 04/03/2022, p. 17, l. 155)

L'origine de ce changement viendrait-il du nouveau référentiel des compétences initiales ?

« On fait de plus en plus en maternelle maintenant qu'avant. Comparé à nous, à nos générations, on pousse plus loin dans les apprentissages, les compétences. Avant on se contentait d'un coloriage, c'était plus basique que maintenant. Maintenant on doit élargir très fort, toucher un peu à tout. » (E3, 14/03/2022, p. 35, l. 36)

Nous avons vu précédemment que l'évaluation est présente en 3^{ème} maternelle. Il semblerait que celle-ci soit bien plus présente qu'antérieurement.

« Je me tracassais beaucoup moins il y a 25 ans des apprentissages, des acquis que les enfants devaient avoir en fin de 3^{ème} maternelle...Et là, maintenant, pour moi, on est beaucoup plus dans les apprentissages avec leurs avantages et leurs inconvénients. » (E7, 29/03/22, p. 73, l. 92)

Les déclarations des enseignantes nous amènent à percevoir une école maternelle qui évolue dans ses pratiques et ses contenus d'apprentissages.

5. Discussion

L'objectif de cette recherche est d'identifier les risques et les opportunités perçus de l'abaissement de l'obligation scolaire à 5 ans par des enseignantes de 3^{ème} maternelle travaillant en FW-B. Les études traitant de ce sujet en Belgique sont rares, voire inexistantes, puisque cette réforme est récente. C'est pourquoi, dans notre cadre théorique, nous nous sommes référés à des recherches entreprises en Suisse et en France où l'obligation scolaire est plus ancienne.

Dans notre étude, nous n'avons pas souhaité demander de but en blanc « êtes-vous favorable à l'abaissement de l'obligation scolaire à 5 ans ? » car, nous nous attendions à ce que les enseignantes répondent avec un discours politiquement correct. Cependant, elles ont quand même souhaité donner leur avis sur la question. Celui-ci a été à l'unanimité favorable à la mise en place de l'obligation scolaire à 5 ans. Certaines ont même proposé d'abaisser davantage cet âge. Néanmoins, c'est en s'intéressant à leurs pratiques pédagogiques et au ressenti de leur quotidien que nous pouvons dégager des risques et des opportunités liés à cette mesure.

Dans cette partie du travail, nous allons discuter des résultats obtenus lors des entretiens compréhensifs en lien avec les éléments présents dans la revue de la littérature afin de distinguer les différences et les similitudes. Ces éléments nous permettront de répondre aux différentes hypothèses développées précédemment et d'aboutir à notre question de recherche. Premièrement, nous répondrons aux quatre hypothèses perçues comme des risques. En commençant par répondre aux 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} hypothèses, cela nous permettra d'affirmer ou d'infirmer la 1^{ère} hypothèse. Ensuite, nous discuterons des deux dernières hypothèses perçues comme des opportunités.

Hypothèse 2 : L'abaissement de l'obligation scolaire à 5 ans change les pratiques et la conception de l'évaluation primarisant davantage l'école maternelle.

Les résultats issus des entretiens compréhensifs nous informent de la présence d'évaluations au sein des classes de 3^{ème} maternelle. Selon les enseignantes, la 3^{ème} maternelle prépare les enfants à l'entrée en 1^{ère} primaire en posant les bases dans chaque domaine. Les attendus mentionnés dans le référentiel des compétences initiales sont des « *tenants et aboutissants pour tout* » (E2). L'évaluation permettrait entre autres d'observer si oui ou non ces attendus sont atteints par les enfants et ainsi constater si les enfants sont « prêts » à rentrer en primaire. Pourtant, comme déjà mentionné, le maintien en 3^{ème} maternelle doit être exceptionnel. Les recherches entreprises sur le redoublement ont prouvé de nombreux effets néfastes à la pratique (Crahay, 2019).

Le nouveau référentiel des compétences initiales, implémenté lors de la réforme d'abaissement de l'obligation scolaire à 5 ans, stipule que les enseignantes peuvent par l'observation mettre en place une évaluation formative positive dans le but de soutenir les apprentissages des enfants (FW-B, 2020) à la place de maintenir un enfant en 3^{ème} maternelle. L'évaluation formative peut réguler si nécessaire les dispositifs d'apprentissage, identifier l'évolution des apprenants et valoriser leurs progressions (FW-B, 2020). Il semblerait qu'il y ait une incompréhension du terme « évaluation formative positive » par les enseignantes puisque quand nous analysons les types d'évaluations mises en place, elles ne sont ni formatives, ni positives.

Certaines enseignantes évaluent à l'aide du format feuille. Toutes les enseignantes ne voient pas d'utilité à cette pratique qui s'apparente à une pratique similaire à l'enseignement primaire. Une enseignante évalue à l'aide d'un escalier du savoir. La prise de photos est également utilisée. Ces trois types d'évaluation permettent de rendre visibles, aux parents et aux collègues, les activités menées en classe et ainsi de valoriser leur travail. Les enseignantes expliquent que les parents attendent des retours montrant les preuves d'apprentissages. Ce qui est en adéquation avec la littérature qui stipule que depuis les nombreuses découvertes sur l'importance des premières années de formation, certains parents se montrent de plus en plus exigeants (Gilliéron Giroud et al., 2013 ; Hildebrandt & Weißhaupt, 2018).

Les enseignantes qui utilisent la prise de photos n'ont pas dans un but premier d'évaluer mais de valoriser les enfants et de renforcer leur estime de soi. En prenant une photo quand l'activité est terminée et réussie, les enseignantes se centrent sur le produit fini et non sur le processus que les élèves mettent en place pour accomplir la tâche. En observant les attendus décrits par le référentiel, les attentes se centrent plus sur le produit fini (FW-B, 2020). Prenons quelques exemples pour illustrer ce propos : « Replacer dans l'ordre chronologique les éléments-clés d'un récit en s'aidant de supports », « Reconnaître et nommer : une peinture, une sculpture, un dessin, une photographie », « Classer ou trier des figures géométriques selon le nombre de côté » ... (FW-B, 2020). Ce qui justifie la pratique des enseignantes. Nous pourrions ainsi émettre l'hypothèse que la manière dont est rédigé le référentiel pourrait les amener à réaliser ce que nous décrivons ci-dessus.

La manière dont ces types d'évaluation (feuille, escalier du savoir ou prise en photo) sont utilisés ne permet pas toujours de repérer les besoins et les faiblesses des enfants ou de valoriser leurs forces. Pourtant, le référentiel prône une démarche diagnostique positive (FW-B, 2020). Toutes ces évaluations peuvent être des évaluations formatives si les enseignantes les utilisent pour adapter leurs pratiques ultérieures et différencier les apprentissages. L'évaluation est avant tout là pour que les enseignantes se remettent en question et réajustent leur fonctionnement dès que nécessaire, et ce dans le but de répondre aux besoins des enfants à la place de les faire doubler (FW-B, 2020). Comme c'est écrit dans le référentiel, « l'erreur doit rester un des leviers de l'apprentissage et non un moyen de stigmatisation. » (FW-B, 2020, p.26).

<p>Hypothèse 3 : L'abaissement de l'obligation scolaire à 5 ans <u>change les pratiques pédagogiques en diminuant la place du jeu</u> au sein des classes primarisant davantage l'école maternelle.</p>
--

Les résultats des entretiens nous indiquent que la place du jeu au sein des classes de 3^{ème} maternelle diminue laissant la place à des activités plus « scolaires ». Il est vrai que les enseignantes expliquent mettre en place des périodes de jeux durant la journée, aménager des coins symboliques ou encore organiser des moments de jeux de société encadrés par des personnes extérieures à l'école. Cependant, ces périodes de jeux sont limitées en temps et sont réglementées. La plupart des enseignantes semble avoir une perception péjorative du jeu. Les recherches à la base de cette 3^{ème} hypothèse soulignent qu'en Suisse les enseignantes ne

perçoivent pas toujours le jeu comme une situation d'apprentissage mais plutôt comme un moment récréatif (Clerc-Georgy & Duval, 2020). Ce constat s'observe également chez les enseignantes interrogées. Le temps destiné au jeu est variable d'une classe à une autre mais reste limité. Les enseignantes expliquent limiter le temps de jeu dans une journée, le temps d'atelier n'étant quant à lui pas réduit. Ce temps de jeu est placé le matin, lors de l'accueil, alors que les enfants ne sont pas encore tous présents à l'école et/ou en fin de journée quand les enfants sont plus fatigués et moins concentrés. Vygotsky souligne pourtant l'importance du jeu dans le développement global de l'enfant (Clerc-Georgy & Duval, 2020), développant entre autres le socle des apprentissages scolaires (Clerc-Georgy, 2022). De plus, pour les enseignantes, le jeu est parfois vu comme une « récompense ». Il est accessible une fois l'atelier terminé. Cette observation montre encore une fois qu'elles ne perçoivent pas le jeu comme une situation d'apprentissage contrairement aux moments plus scolaires (ateliers, moments collectifs...). Leroy (2020) avait fait la même observation dans des classes de maternelle en France où les « coins-jeux » sont souvent disponibles lorsque les enfants ont terminé l'activité. Les dires des enseignantes nous montrent une hiérarchie et une opposition entre l'apprentissage par les ateliers et les moments de jeux. Selon Hildebrandt & Weißhaupt (2018), « l'apprentissage ludique », tel que le jeu est souvent opposé à « l'apprentissage sérieux » tel que les ateliers. Cette opposition engendre une mauvaise interprétation et utilisation du jeu au sein des classes de maternelle. La littérature mentionne tout l'intérêt du jeu dans le développement global de l'enfant et l'importance de celui-ci, qui doit être la source principale d'apprentissage pour les enfants de l'école maternelle (Clerc-Georgy, 2018 ; Clerc-Georgy & Duval, 2020). Le peu d'intérêt accordé au jeu par les enseignantes interrogées semble donc en incohérence avec la littérature.

Pendant les périodes de jeux, certaines enseignantes nous mentionnent utiliser ce temps pour terminer des travaux avec certains enfants. À contrario, une autre enseignante nous explique utiliser ce temps pour observer les enfants. Pour elle, c'est un moment riche en interactions où elle peut observer les enfants d'une autre manière qu'en ateliers où l'encadrement est plus strict. Vygotsky suggère aux enseignants d'observer l'enfant en jeu libre (Clerc-Georgy & Duval, 2020). Selon Clerc-Georgy & Duval (2020), l'observation permettrait d'ouvrir de nouvelles opportunités d'apprentissages avec une plus grande adéquation entre le programme de l'enfant et les prescriptions. L'enseignante qui observe en temps de jeu, explique que son attitude diffère quand les enfants sont en atelier, où elle dit vérifier ce qu'ils accomplissent. Ce constat semble montrer encore une fois que « l'apprentissage ludique » n'est pas considéré

comme « l'apprentissage sérieux ». Il aurait été intéressant de questionner davantage l'accompagnement des autres enseignantes quand les enfants sont en période de jeux ou d'ateliers.

La majorité des enseignantes explique avoir aménagé des coins symboliques dans leur classe. Seulement une d'entre-elles énonce les avoir supprimés montrant le peu d'importance qu'elle y accorde. Il semblerait que cette enseignante ne perçoit pas les bienfaits du jeu sur le développement global de l'enfant. Certaines enseignantes limitent l'accès aux coins symboliques dans le but de retrouver un climat de classe plus agréable. Selon elles, ils amènent du bruit et du désordre. Au vu de ces observations, nous nous interrogeons sur les objectifs poursuivis par les enseignantes. S'avèrent-ils bien centré sur l'apprentissage des élèves ? Le jeu symbolique est une activité où se construisent les apprentissages fondamentaux (Clerc-Georgy, 2013a), d'où l'importance d'installer et de rendre accessible des coins symboliques dans les classes.

Hypothèse 4 : L'abaissement de l'obligation scolaire à 5 ans change les pratiques pédagogiques en augmentant les activités scolaires où l'accent est mis sur les compétences disciplinaires primarisant davantage l'école maternelle.

Les résultats des entretiens nous permettent de confirmer l'hypothèse. Selon les enseignantes, l'obligation scolaire renforce l'image que l'école maternelle est une école et plus une garderie. Les enseignantes comptant de nombreuses années d'ancienneté rapportent que les apprentissages à l'école maternelle évoluent. D'après elles, ils sont plus poussés et davantage focalisés sur les apprentissages disciplinaires qu'auparavant. Ces enseignantes relèvent qu'autrefois l'école maternelle enseignait plus les valeurs, l'hygiène ou encore la socialisation. Aujourd'hui, les enseignantes voient l'école maternelle comme un lieu d'instruction où les bases dans chaque domaine sont transmises afin de préparer les enfants à la 1^{ère} primaire. Ces constats montrent une cohérence avec la littérature. À l'époque de la création de l'école maternelle, celle-ci ciblait un public défavorisé où la mortalité infantile était élevée due à la mauvaise hygiène, d'où l'importance de mettre l'accent sur les soins (Leroy, 2020). Au cours des décennies, l'école maternelle évolue en se centrant sur l'instruction. Les milieux favorisés sont plus présents (Leroy, 2020). Entre le 19^{ème} siècle et le 21^{ème} siècle, la hiérarchie s'inverse tant au niveau de la population qu'au niveau de la centration d'apprentissage qui passe d'une centration sur l'hygiène et le bien-être à une

centration sur l’instruction. Toutes les enseignantes interviewées envisagent les deux types d’apprentissages (instruction et soins) mais avec une proportionnalité différente pour les deux. L’instruction passerait avant les soins des enfants, ce qui pourrait valoriser le métier d’enseignement. Comme l’explique Van Laere (2017), cette hiérarchie entre l’instruction et les soins est due à la scolarisation croissante où le focus est mis sur le développement cognitif et langagier des enfants et moins sur le développement social et affectif. De plus, notre système éducatif divisé se préoccupe davantage de la future réussite scolaire des enfants, amenant les apprentissages à être de plus en plus focalisés sur des domaines disciplinaires (Garnier, 2009 ; Van Laere et al., 2012).

Comme vu précédemment, les enseignantes ne semblent pas remarquer les apprentissages réalisés en situation de jeux. Selon elles, leur fonction étant de préparer les enfants en mettant les bases des apprentissages, les périodes de jeux libres sont peu proposées parce qu’elles ne poursuivent pas un objectif de productivité (rentabilité des apprentissages). Il semblerait que « les bases des apprentissages » ne soient pas vues de la même manière selon la littérature et selon les enseignantes. Par exemple, dans les propos des enseignantes, nous pouvons apercevoir que « le social » est séparé des apprentissages comme s’il n’était pas un apprentissage en tant que tel. Ce constat nous amène à penser que les enseignantes voient les apprentissages de manière plus restrictive et apparentés aux apprentissages disciplinaires. La littérature donne quant à elle toute son importance aux compétences transversales. Nous avons vu que pour avoir un service de garde de qualité, l’éducation et les soins ne doivent pas être dissociés (Commission européenne, 2011 ; Eurydice, 2009 ; UNESCO, 2010, cités par Van Laere et al., 2012). Lors des entretiens, une enseignante se remet en question quant aux apprentissages de base qu’elle propose dans sa classe. Ceux-ci sont plus poussés que ce que demande le nouveau référentiel. Elle laisse entre-ouvrir la possibilité d’améliorer l’équilibre de ses apprentissages entre l’éducation et le soin.

<p>Hypothèse 1 : L’obligation scolaire à 5 ans associée à l’introduction d’un nouveau référentiel <u>change les pratiques pédagogiques</u> au sein des classes de 3^{ème} maternelle amenant une primarisation.</p>
--

Les résultats des trois hypothèses précédentes permettent de répondre à cette 1^{ère} hypothèse. Nous pouvons confirmer un changement dans les pratiques pédagogiques au sein des classes

de 3^{ème} maternelle telles qu'évaluer les enfants, diminuer la place du jeu et augmenter les apprentissages axés sur les compétences disciplinaires.

Les enseignantes mentionnent l'importance de préparer les enfants à entrer en 1^{ère} primaire, ce qui engendre parfois une pression du côté de celles-ci. Elles adaptent alors leur enseignement non pas en fonction du besoin de l'enfant mais en fonction des directives mentionnées dans le référentiel. Ce dernier est d'ailleurs un des changements majeurs engagés par la réforme d'abaissement (FW-B, 2020). « Il définit le « quoi » et « quand » apprendre à l'école maternelle dans les 7 domaines du tronc commun. » (FW-B, 2020, p.17). L'organisation de celui-ci est divisée en compétences disciplinaires à atteindre. Ce qui, selon les enseignantes, cadenas les apprentissages. De plus, selon elles, l'écriture des attendus est très précise, ce qui induit un avancement au rythme du référentiel, plutôt qu'au rythme des enfants. Pourtant nous savons que dès l'entrée à l'école maternelle, les différences entre les enfants sont visibles (Hutterli et al., 2014). Les enfants ne vont pas tous acquérir les mêmes compétences au même moment. La structure du référentiel en compétences disciplinaires ainsi que la précision des attendus exposent les enfants à des exigences et des attentes scolaires précoces, amenant le phénomène de primarisation (Clerc-Georgy, 2022). Pourtant, il est mentionné dans le nouveau référentiel des compétences initiales, que celui-ci « présente ce qui doit être construit à cette étape de la scolarité, tout en évitant une primarisation précoce. L'école maternelle doit respecter les étapes du développement global de l'enfant. Il n'est pas souhaitable de lui soumettre trop tôt, trop vite, des apprentissages formels. ». (FW-B, 2020, p.17). Une prise de conscience est tout de même observée chez une enseignante qui mentionne faire davantage que ce que le référentiel des compétences initiales demande, et ce, potentiellement au détriment de certains apprentissages de base.

La réforme de l'obligation scolaire à 5 ans implémente ce nouveau référentiel amenant les enseignantes à devoir l'utiliser. Toutes les enseignantes l'utilisent à l'exception d'une. Néanmoins, toutes ne l'apprécient pas pour autant. Les enseignantes qui l'utilisent expliquent être guidées par celui-ci. D'un côté, elles sont rassurées d'être chapeautées et d'un autre, elles expriment ressentir plus de pression parce qu'elles ont peur que tous les élèves n'atteignent pas toutes les attentes du référentiel. Au vu de ces observations, nous nous interrogeons quant aux conséquences de cette pression subie. Serait-elle la cause d'un changement de centration sur l'apprentissage et d'une vérification des acquis des élèves ?

Hypothèse 5 : Les enfants qui étaient peu présents avant la mise en place de l'obligation scolaire proviennent de familles défavorisées et depuis la réforme ils sont plus réguliers.

D'après les enseignantes, nous pouvons confirmer cette hypothèse même si certains enfants continuent de s'absenter mais dans une moindre mesure. Depuis la mise en place de l'obligation scolaire à 5 ans, les enfants favorisés comme défavorisés sont dans l'obligation de se présenter tous les jours à l'école. Les enseignantes mentionnent que l'obligation scolaire semble bénéfique pour les enfants qui ne la fréquentaient pas ou peu, pour autant qu'ils n'aient pas de difficultés d'apprentissage (Cfr. Hypothèse 6). Elles évoquent que quand l'enfant est plus régulier, celui-ci est plus investi, plus intégré au groupe classe et les apprentissages en deviennent donc plus fluides.

La mise en place de l'obligation scolaire impose aux parents d'apporter un justificatif d'absence quand l'enfant ne s'est pas présenté à l'école (FW-B, 2020). Les enseignantes expliquent la difficulté parfois rencontrée pour récupérer ces justificatifs d'absence. Cette démarche peut apporter des conflits entre l'enseignante et la famille, ce qui constitue un risque important à prendre en compte qui peut éventuellement rompre la relation école-famille. L'objectif qui est de conscientiser les parents à mettre leur enfant à l'école pourrait déboucher sur des difficultés de relation et de collaboration entre les deux partis. Malgré ce risque important, récupérer les justificatifs conforterait les enseignantes dans l'idée que leur métier est important. D'après elles, tous les parents ne voient pas l'école maternelle comme essentielle. L'obligation scolaire pourrait donner une image plus positive de l'école à la société.

Une enseignante explique contourner la loi en acceptant des certificats ou mots d'excuses erronés dans le but de permettre aux enfants de participer à des activités non scolaires (voyage, aller à la ferme...). Cette enseignante perçoit des possibilités d'apprentissage en situation informelle, en situation ludique. Ce constat va à l'encontre de la littérature qui mentionne que les enseignants ne perçoivent pas toujours l'apprentissage en situation ludique (Clerc-Georgy & Duval, 2020). Il semblerait que la hiérarchie entre l'apprentissage ludique et l'apprentissage sérieux soit inversée chez cette enseignante puisqu'elle met la priorité aux activités non scolaires. De plus, en décidant d'aborder le voyage de l'élève en classe, elle adapte son contenu d'apprentissage aux enfants, ce qui permet de lui donner plus de sens. Il

est également intéressant de relever que l’enseignante perçoit une complémentarité entre l’école et la maison en acceptant de laisser l’enfant aller à la ferme chez ses grands-parents.

Hypothèse 6 : La fréquentation plus régulière des enfants de milieux défavorisés dû à la réforme diminue les inégalités d’apprentissage entre les enfants.

Certaines enseignantes mentionnent ne pas avoir assez de recul pour affirmer ou non la diminution des inégalités d’apprentissage entre les enfants dues à la réforme d’abaissement. D’autres pensent que cela peut aider et diminuer les inégalités d’apprentissage chez les enfants très peu présents (s’intégrer au groupe classe, s’imprégner du langage scolaire, avoir un horaire stable...). Selon elles, les enfants qui n’auraient pas fréquenté l’école maternelle présenteraient davantage de difficultés et de lacunes augmentant les différences entre les enfants. Et d’autres encore pensent que l’obligation scolaire ne peut changer les inégalités d’apprentissage. Les avis divergent. Cependant, l’analyse des propos des enseignantes nous permet d’infirmier l’hypothèse. La fréquentation de tous les enfants à l’école peut être favorable à la diminution des inégalités d’apprentissage à la condition de mettre en place un accompagnement adéquat pour les enfants en respectant leurs besoins fondamentaux, ce qui n’est pas toujours le cas.

Notre système divisé nous amène à avoir une scission entre les milieux d’accueil et les écoles maternelles (Farrugia et al., 2020). Les places et le budget onéreux pour fréquenter les milieux d’accueil ne sont pas accessibles à tous les enfants défavorisés. Dans les milieux d’accueil, l’accent est mis sur les apprentissages transversaux. L’école maternelle est quant à elle gratuite et les places sont en nombre suffisant permettant à tous les enfants d’y avoir accès. Comme nous l’avons vu précédemment, tant dans la littérature (Garnier, 2009 ; Van Laere et al., 2012) que lors de nos entretiens, les enseignantes maternelles mettent le focus sur les apprentissages disciplinaires. La mise en place de l’obligation scolaire à 5 ans a pour objectif d’attirer tous les enfants ne fréquentant pas régulièrement l’école maternelle (Gauthier, 2019), enfants davantage issus de milieu défavorisés (Peeters & Vandenbroeck, 2010). En prenant en compte ces éléments, les enfants défavorisés fréquentent moins les milieux d’accueil que les enfants favorisés, outrepassant les apprentissages liés aux compétences transversales. Les apprentissages disciplinaires démarrent alors directement pour ces enfants. La littérature nous mentionne pourtant l’importance de travailler les compétences transversales avec les enfants en maternelle (Van Laere et al., 2012). Comment un enfant peut-il apprendre à lire sans savoir

comment s'installer et tenir correctement le livre ? Tant que les apprentissages de base tels qu'ils sont perçus par la littérature ne sont pas mis en place, les enfants ne pourront pas correctement acquérir les apprentissages disciplinaires.

Dans toutes les situations, y compris lors des moments de jeux, l'accompagnement des enfants dans leurs apprentissages est important. La présentation des résultats a mis en évidence que les enfants plus lents et qui ont plus de difficultés ont moins la possibilité de jouer alors que le jeu est bénéfique pour le développement global. Elle montre également que ces enfants sont moins pris en photo alors que cette action augmente l'estime de soi, mais aussi que l'évaluation pratiquée ne semble pas toujours formative n'apportant pas de différenciation pédagogique. Diminuer les inégalités d'apprentissage entre les enfants de milieux favorisés et les enfants de milieux défavorisés ne semble pas être seulement une question de fréquentation mais aussi d'accompagnement. Pour les enfants en difficulté, fréquenter l'école maternelle ne semble pas permettre de diminuer les inégalités d'apprentissages.

6. Conclusion et perspectives

Ce travail avait pour ambition de comprendre la manière dont les enseignantes de 3^{ème} maternelle perçoivent la nouvelle réforme d'abaissement de l'âge de l'obligation scolaire. Suite aux huit entretiens que nous avons effectués, nous pouvons établir un certain nombre de constats.

Premièrement, les enseignantes perçoivent plus de risques que d'opportunités. Les changements de pratiques éducatives ne semblent pas prendre suffisamment en compte les besoins des enfants.

Deuxièmement, l'introduction du nouveau référentiel suite à la réforme paraît apporter un inconfort chez certaines enseignantes. Elles se sentent moins libres dans les apprentissages et/ou ressentent parfois une surcharge de travail administratif.

Troisièmement, l'arrivée de l'obligation scolaire engendre une pression de la part des collègues du cycle supérieur qui s'attendent à avoir des élèves « prêts », mais également des parents qui souhaitent plus de retours et d'explications quant aux apprentissages abordés en classe. Ces différents constats sont plutôt négatifs et pourtant, les dires des enseignantes nous montrent leur accord quant à l'introduction de l'obligation scolaire à 5 ans. Certaines proposent même d'abaisser davantage cet âge. Ce paradoxe montre le côté délicat et sensible de la thématique.

Les résultats obtenus nous ont permis de répondre à notre question de recherche en mettant en évidence des risques et des opportunités perçus. Il nous semble cependant important de rappeler un risque perçu qui n'avait pas été escompté puisqu'il n'est pas ressorti lors de nos recherches en littérature. L'obligation scolaire amène les parents à devoir justifier les absences des enfants par un justificatif. Ces justificatifs sont parfois difficiles à récupérer et peuvent même amener des conflits entre l'enseignant et le parent. Le risque est que la relation de collaboration soit tendue entre les deux parties.

À notre sens, il serait intéressant de rendre plus visible la problématique de la primarisation précoce accentuée par l'arrivée de l'obligation scolaire en maternelle. L'importance de la transmission des apprentissages transversaux et de la place du jeu dans le développement global de l'enfant devrait être revalorisée par les enseignants. Des modules pourraient être créés et intégrés dans la formation initiale ainsi que dans les formations continues. De plus, comme vu précédemment, les propos des enseignantes nous indiquent une scission avec les

années inférieures et les années supérieures due à la mise en place du nouveau référentiel. Ce constat montre bien l'aspect de notre système éducatif divisé. Les modules mettraient l'accent sur l'importance d'une continuité dans les apprentissages. Ils sensibiliseraient les professionnels à collaborer et avoir une vision plus intégrée du système éducatif.

Après tout le travail entrepris, il nous semble important de donner notre point de vue. Nous pensons que ce n'est pas tant l'obligation scolaire qui pose problème, mais plutôt l'accompagnement des enfants au sein des classes. Abaisser l'obligation scolaire peut engendrer une réduction des inégalités sociales si l'accompagnement des enfants au sein des classes est mieux centré sur leurs besoins. La différenciation pédagogique doit être omniprésente pour que chaque enfant y trouve son compte. La mise en place du référentiel axe les apprentissages sur les compétences disciplinaires laissant de côté les compétences transversales. Selon nous, la hiérarchie entre les priorités d'apprentissage devrait s'inverser.

Cette recherche nous a permis de mettre en lumière des résultats riches et interpellant. Ces résultats peuvent avoir une répercussion sur l'enfant, l'enseignant, la famille et même l'équipe éducative. Dans notre mémoire, nous nous sommes intéressés à la perception des enseignantes de 3^{ème} maternelle. Cependant cette étude mériterait d'être menée dans une perspective transversale. Les perceptions des parents, des enseignants des cycles inférieur et supérieur ainsi que des puéricultrices seraient intéressantes à prendre également en compte. Leur conception de l'obligation scolaire peut être différente, ce qui peut complexifier la collaboration.

Ces différentes pistes de prolongement marquent la fin de cette recherche. Nous espérons que cette étude retiendra l'attention d'autres étudiants et de professionnels afin d'élargir la recherche qui constitue un sujet actuel au cœur de notre société. Elle a montré toute l'importance de déconstruire la primarisation qui s'installe dans les classes de l'école maternelle en pensant en premier lieu au bien-être des enfants. Cette étude invite chacun à questionner ses propres pratiques et représentations de l'école maternelle.

7. Bibliographie

- Aerts-Bancken, F., Albarello, E., Bonjean, L., David, Q., Despy, L., Hanse, L.-A., & Kelecom, C. (2020). *Les indicateurs de l'enseignement 2020. (15th ed.)*. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher* (4th ed.). De Boeck.
- Balladares, J., & Kankaraš, M. (2020). Attendance in Early Childhood Education and Care Programmes and Academic Proficiencies at Age 15. *Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)*, 214, 1-33.
- Becquemin, M., Couronné, J., & Mardon, A. (2012). Absentéismes scolaires. Étude des motifs exprimés par les jeunes dans le cadre du rappel à la loi sur l'obligation scolaire. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 13, 1-31. Retrieved May 15, 2021, from <http://journals.openedition.org/sejed/7407>.
- Behrendt, C. (2016). L'âge de début de l'obligation scolaire. *Revue Belge de Droit Constitutionnel*, 29-40.
- Bennett, J. (2011). Introduction : Éducation et accueil des jeunes enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 1-10.
- Circulaire n°7674 de la communauté française du 17 juillet 2020 : Circulaire 7674 – Circulaire portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire (année scolaire 2020-2021). (2020). Gallilex. 17 juillet. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47824_002.pdf
- Circulaire n°7869 de la communauté française du 8 décembre 2020 : Circulaire 7869 – Évaluation des membres du personnel enseignant et assimilé, personnel administratif et ouvrier, maîtres et professeurs de religion et personnel technique des CPMS. (2020). Gallilex. 8 décembre. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/48439_000.pdf
- Clerc-Georgy, A. (2013a). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. [Master's thesis, University of Genève].
- Clerc-Georgy, A. (2013b). Le vrai jeu ou jeu symbolique : pas nécessairement informatique. *Educateur*.

- Clerc-Georgy, A. (2018). Le jeu à l'articulation entre apprentissage spontané et apprentissage réactif dans les premiers degrés de la scolarité. *Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherche empiriques*, 123-135.
- Clerc-Georgy, A. (2022). À l'école, on ne joue plus. *Le courrier*, 53, 3.
- Clerc-Georgy, A., & Duval, S. (2020). *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle*. Chronique Sociale.
- Commission Européenne. (2021a, 14 avril). *Aperçu de la Suisse*. Eurydice. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/switzerland_fr
- Commission Européenne. (2021b, 20 avril). *Aperçu de la Communauté Française de Belgique*. Eurydice. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/belgium-french-community_fr
- Crahay, M. (2019). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (4th ed.). De Boeck Supérieur.
- Dautrebande, V. (2008). L'école obligatoire à 5 ans solution contre l'échec scolaire et facteur d'intégration sociale ? *Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique*.
- Fannes, P., Vranckx, B., Simon, F. & Depaepe, M. (2013). L'enseignement en Communauté flamande (1988-2013). *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 21(2186-2187), 5-98. doi : 10.3917/cris.2186.0005.
- Farrugia, A., Férard, E., Fournier, Y., Gaudry-Lachet, A., & Rakocovic, R. (2020). *L'Europe de l'éducation en chiffres – 2020* (3rd ed.). Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). *Référentiel des compétences initiales. Tronc commun*.
- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 5-15.
- Garnier, P. (2013). L'éducation des jeunes enfants et la question de l'école : le cas de la France. *Revista Española de Educación Comparada*, 21(2013), 59-84.
- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris : Presses universitaires de France.

- Garnier, P. (2018). Systèmes intégrés ou systèmes divisés d'éducation des jeunes enfants ? Différentes conceptions des apprentissages et de la cohésion sociale entre la France et la Norvège, *Journal des Professionnels de l'Enfance*, 114, 134-145.
- Garnier, P. (2019). L'instruction obligatoire dès 3 ans : quels enjeux pédagogiques, sociaux et politiques ? *Journal, Les pros de la petite enfance*.
- Garnier, P. (2020). L'obligation d'instruction dès l'âge de trois ans : un tournant dans l'histoire de l'école maternelle en France. *Revue internationale de communication et de socialisation*.
- Gaudiaut, T. (2019, août 28). *A quel âge l'école est-elle obligatoire en Europe ?* Statista. <https://fr.statista.com/infographie/13364/a-quel-age-lecole-est-elle-obligatoire-en-europe/>.
- Gauthier, S. (2019). L'obligation scolaire à 5 ans : un rempart contre les inégalités ? *Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel – ASBL*.
- Gilliéron Giroud, P., Meyer, A., Veuthey, C., Riat, C., & Groothuis, P. (2013). Eclairage sur la scolarisation des enfants de 4-5 ans en Suisse romande : les spécificités de l'école enfantine en question. *Education et socialisation*, 34, 1-12. <https://doi.org/10.4000/edso.400>.
- Guérard, G., Hullebroeck, P., Bossé, J., & Versele, M. (2015). L'obligation scolaire, le défi de l'émancipation. *La ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente*, 1, 1-112.
- Hildebrandt, E. & Weißhaupt, M. (2018). The End of Playtime? The Time at Kindergarten and School from a Cultural-Theoretical Perspective. *International Dialogues on Education*, 5(1), 74-86. DOI : 10.53308/ide.v5i1.84.
- Hutterli, S., Vogt, F., & Walter-Laager, C. (2014). Entrée à l'école et premières années de la scolarité obligatoire. Vue d'ensemble des études, projets et instruments cantonaux de flexibilisation et d'individualisation, d'encouragement des compétences linguistiques et de socialisation ou d'intégration. *Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique*.
- Kaufmann, J-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. (4th ed.). Armand Colin.

- Kappeler, G., Truffer Moreau, I., & Clerc-Georgy, A. (2018). Migration des savoirs et savoirs proto-didactiques d'une discipline scolaire à une autre : analyse de textes-bilans en fin d'école maternelle. *Association pour des recherches comparatives en didactique*.
- Lafontaine, D., Bricteux, S., & Quittre, V. (2020). *Résultats de PISA 2018 en fédération Wallonie-Bruxelles. Des différences aux inégalités*. Département de Sciences de l'éducation de l'université de Liège.
- Lafontaine, D. (2021). *Approche expérimentale des pratiques et des politiques éducatives*. Unpublished document, Université de Liège, Sart-Tilman, Belgique.
- Leroy, G. (2020). *L'école maternelle de la performance enfantine*. Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2013). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation. *Revue française d'administration publique*, 4(148), 939 à 952. doi : 10.3917/rfap.148.0939
- Monseur, C. (2021). *Evaluation des systèmes éducatifs par les enquêtes internationales*. Unpublished document, Université de Liège, Sart-Tilman, Belgique.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (5th ed.). Armand Colin.
- Peeters, J., Pirard, F., Bouvy, A-F. & Buysse, B. (2010). Belgium. Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M.J. *Professionals in early childhood education and care systems* (pp.31-52). Barbara Budrich Publishers.
- Peeters, J., & Vandenbroeck, M. (2010). Caring and Learning Together : Case Study on Ghent. The Flemish Community of Belgium. *UNESCO Early Childhood and Family Policy Series*, 18, 1-19.
- Rabaux, R.-P. (2019). La loi pour une école de la confiance : Quelles conséquences pour les élèves de maternelle dans les quartiers prioritaires ? *Labo Cités*, 2(70), 29-29.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (4th ed.). Dunod.
- Van Laere, K., Peeters, J., & Vandenbroeck, M. (2012). The Education and Care Divide : the role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527-541.

- Van Laere, K., & Vandenbroeck M. (2014). 100 jaar leerplicht in België: en nu de kleuters? *Pedagogiek*, 34(3), 191-208. <https://doi.org/10.5117/PED2014.3.LAER>.
- Van Laere, K., & Vandenbroeck M. (2017). Early learning in preschool: meaningful and inclusive for all? Exploring perspectives of migrant parents and staff. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(2), 243-257. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1288017>.
- Van Laere, K. (2017). *Conceptualisations of care and education in early childhood education and care*. [Master's thesis, Department of Social Work and Social Pedagogy, University of Ghent].
- Walberg, H. J., & Tsai, S-L. (1983). Matthew Effects in Education. *American Educational Research Journal*, 20(3), 359-373.

Résumé

En septembre 2020, l'État belge a opté pour l'abaissement de l'âge de l'obligation scolaire à 5 ans. Les principales motivations de cet abaissement sont d'une part, diminuer l'absentéisme et, d'autre part, limiter les inégalités sociales entre les enfants et ainsi contribuer à un enseignement plus juste et plus équitable.

Alors que certains en soulignent les bien-fondés comme augmenter l'égalité des chances entre les enfants ou améliorer la transition entre l'école maternelle et l'école primaire. D'autres en relèvent les dangers tels qu'adopter des modalités de travail du primaire qui ne sont pas adaptées aux enfants de 5 ans primarisant l'école maternelle. Ce phénomène appelé « primarisation » s'observe dans d'autres systèmes éducatifs tels qu'en Suisse et en France. Les avis des scientifiques, des chercheurs et des politiciens divergent concernant l'obligation scolaire au préscolaire. Les acteurs les plus étroitement liés au développement des enfants, à savoir les parents et le personnel éducatif, sont les plus en retrait des débats politiques. C'est pourquoi nous avons souhaité, dans cette recherche, comprendre comment cette réforme est perçue par les enseignantes de 3^{ème} maternelle, professionnelles directement concernées.

Des entretiens compréhensifs ont été menés avec huit enseignantes de 3^{ème} maternelle. Ils ont eu pour objectif d'identifier leurs perceptions quant à cette nouvelle réforme en identifiant des risques et des opportunités.