



## Milieu de recherche

# Les transitions horizontales à l'éducation préscolaire : regards d'enseignantes sur le vécu d'enfants âgés de 5 ans au Québec et en France

Christelle ROBERT-MAZAYE, professeure, Université du Québec en Outaouais, Canada,

[christelle.robert-mazaye@uqo.ca](mailto:christelle.robert-mazaye@uqo.ca)

Joanne LEHRER, professeure, Université du Québec en Outaouais, Canada, [joanne.lehrer@uqo.ca](mailto:joanne.lehrer@uqo.ca)

Alexandra PAQUETTE, professionnelle de recherche, Université du Québec à Montréal, Canada,

[paquette.alexandra@uqam.ca](mailto:paquette.alexandra@uqam.ca)

Stéphanie DUVAL, professeure, Université Laval, Canada, [stephanie.duval@fse.ulaval.ca](mailto:stephanie.duval@fse.ulaval.ca)

Julie DELALANDE, professeure, Université Caen Normandie, France, [julie.delalande@unicaen.fr](mailto:julie.delalande@unicaen.fr)

Nancy PROULX, professeure, Université du Québec en Outaouais, Canada, [nancy.proulx@uqo.ca](mailto:nancy.proulx@uqo.ca)

Pascale GARNIER, professeure, Université Sorbonne Paris-Nord, France, [pascale.garnier@univ-](mailto:pascale.garnier@univ-paris13.fr)

[paris13.fr](mailto:pascale.garnier@univ-paris13.fr)

Mathieu POINT, professeur, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada,

[mathieu.point@uqtr.ca](mailto:mathieu.point@uqtr.ca)

Carmen SANCHEZ, enseignante, Université Sorbonne Paris-Nord, France,

[carmenmsanchez@gmail.com](mailto:carmenmsanchez@gmail.com)

### Éditeur

Département des sciences de l'éducation

© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi



ISSN

2371-5669 (numérique)



Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

Correction linguistique de l'article



## Résumé

La vie quotidienne à l'éducation préscolaire est marquée par des transitions quotidiennes, dites horizontales, qui impliquent des changements d'activités, de lieux, d'adultes responsables et d'attentes envers les enfants. Ce projet franco-québécois, mené auprès de 12 enseignantes (6 au Québec; 6 en France) responsables d'un groupe d'enfants âgés de 5 ans, a permis d'examiner leurs perceptions au sujet des transitions horizontales et du rôle des routines et des rituels dans l'organisation du quotidien scolaire. L'analyse de leurs propos permet un éclairage contextualisé sur la notion de transitions horizontales, un concept peu abordé dans les travaux jusqu'à maintenant.

**Mots-clés :** maternelle; éducation préscolaire; enseignantes; pratiques enseignantes; transitions horizontales

## Abstract

Daily life in preschool education is shaped by frequent horizontal transitions, which involve changes in activities, settings, responsible adults, and expectations placed on children. This joint France-Québec project, conducted with twelve teachers (six in Québec and six in France) responsible for groups of five-year-old children, examined perceptions of horizontal transitions and the role of routines and rituals in structuring the school day. The analysis of their accounts provides a contextualized perspective on the notion of horizontal transitions, a concept that has received limited attention in the literature to date.

**Keywords:** Kindergarten; preschool; teachers; teaching practices; horizontal transitions



## Problématique

Les transitions qui jalonnent le parcours des enfants ont longtemps été analysées principalement sous l'angle des transitions dites *verticales*, entendues comme les passages d'un contexte éducatif à un autre, par exemple, du service de garde éducatif à l'enfance vers l'éducation préscolaire au Québec, ou de la crèche vers l'école maternelle en France (Boyle et al., 2018; Dunlop et al., 2024; Duval et Lehrer, 2021; Jacques, 2016). Dans ce contexte, les transitions dites *horizontales*, définies comme « le déplacement d'un lieu à un autre, le passage d'une activité en cours à une autre, ou encore un changement des personnes présentes » (Garcia et Zogmal, 2026, p. 20), demeurent relativement sous-étudiées dans la littérature scientifique.

Pourtant, ces transitions occupent une place centrale dans le quotidien des enfants en raison de leur fréquence, de leur répétition et de leur régularité (Gutknecht et Kramer, 2021; Johansson, 2007). En effet, les enfants passent entre 20 et 40 % de leur temps à l'éducation préscolaire, soit jusqu'à quatre heures par jour, dans des activités de routine et de transition (Banerjee et Horn, 2013; Malenfant, 2021). Ces transitions façonnent leur relation avec leur environnement et exigent de nombreux ajustements au quotidien (Gutknecht et Kramer, 2021). Les enfants sont notamment amenés à côtoyer des pairs et des adultes différents lorsqu'ils changent de lieu (p. ex. de la classe au local du service de garde scolaire) et ils doivent s'adapter à des organisations, à des pratiques, à des valeurs et à des approches pédagogiques variées (Fabian, 2012).



Les transitions horizontales peuvent être difficilement vécues par les acteurs impliqués, dont les enseignantes<sup>1</sup>. Ces dernières, particulièrement celles en insertion professionnelle, doivent composer avec l'incertitude, l'imprévisibilité et, parfois, l'impatience de certains enfants (Banerjee et Horn, 2013; Garcia et Zogmal, 2026). Ce constat peut sembler paradoxal, puisque les transitions horizontales devraient théoriquement contribuer à la stabilité et à la prévisibilité du quotidien. De fait, elles découpent la journée des enfants en différents espaces-temps et constituent la trame temporelle de leur expérience scolaire quotidienne (Conus et al., 2026; Vogler et al., 2008).

Pour atténuer ces défis qu'engendrent les transitions horizontales, les enseignantes mettent en place des routines et des rituels permettant de structurer l'horaire quotidien. Ces dispositifs visent à organiser l'expérience des enfants, à leur offrir des repères stables et à soutenir leur sécurité affective, leurs relations interpersonnelles et leur engagement dans les apprentissages (Bouchat, 2015; Lago et Elvstrand, 2019; Pietarinen et al., 2010). Les routines et les rituels confèrent également une dimension symbolique aux transitions et contribuent à leur donner du sens (Bertrand, 2017), favorisant la création d'un environnement harmonieux et porteur de repères affectifs et cognitifs.

Néanmoins, bien qu'elles occupent une place centrale dans les expériences quotidiennes des enfants, les transitions horizontales s'inscrivent dans des temporalités relativement brèves, ce qui tend à les rendre peu visibles, tant pour les enfants que pour le personnel scolaire (Duval et Lehrer, 2021). En outre, malgré leur importance reconnue

---

<sup>1</sup> Compte tenu de la forte représentation des femmes parmi les professionnelles œuvrant auprès des enfants d'âge préscolaire, et considérant que l'échantillon de cette étude est exclusivement composé d'enseignantes, le recours au féminin est privilégié dans le présent article.



dans la littérature professionnelle (Charron et al., 2021; Malenfant, 2021), les transitions horizontales demeurent peu investiguées dans les recherches en éducation (Egilsson, 2022; Gutknecht et Kramer, 2021; Johansson, 2007; Lehrer et al., 2026; Rutanen et Hännikäinen, 2017), ce qui témoigne également de leur relative invisibilité sur le plan scientifique.

À partir de ces constats, la présente étude vise à examiner les perceptions des enseignantes à l'égard des transitions horizontales dans deux contextes culturels distincts, soit le Québec et la France. Le choix de deux contextes culturels n'est pas neutre, puisque les transitions horizontales sont fortement influencées par le contexte culturel (relations sociales, normes et valeurs) dans lequel elles se construisent et s'actualisent (Dunlop, 2003). Bien que ces deux systèmes éducatifs présentent certaines similitudes, ils se distinguent par leur trajectoire historique, leur culture, leurs programmes éducatifs ainsi que leurs politiques et dispositifs de formation professionnelle (Larivée et Garnier, 2014; Lehrer et al., 2026). Dans cette perspective, l'adoption d'une approche transculturelle apparaît pertinente, puisqu'elle permet, au-delà de la comparaison des perceptions, de mettre en lumière des enjeux spécifiques au phénomène étudié. En effet, si les manifestations des processus psychologiques varient selon les contextes culturels, certains processus fondamentaux demeurent communs (Berry et al., 2011), laissant entrevoir des régularités dans l'expérience des transitions horizontales chez les enfants et les enseignantes, malgré la diversité des contextes. Dans cette perspective, la présente étude s'articule autour de la question de recherche suivante : quelles perceptions les enseignantes du Québec et de la France ont-elles des transitions horizontales à l'éducation préscolaire et des routines et rituels qui les accompagnent?



## Cadre conceptuel

Dans le contexte préscolaire, les transitions renvoient à la fois à des moments marquants du parcours éducatif des enfants, tels que l'entrée à l'école maternelle (c.-à-d. les transitions verticales), et aux multiples microchangements qui rythment leur expérience quotidienne au sein de ces environnements (c.-à-d. les transitions horizontales). Peu importe le type de transition, la notion de *passage* entre différents environnements éducatifs ou au sein de ceux-ci (Fabian, 2007) est centrale, engageant les enfants dans un processus continu de changement (Harju et al., 2023). Ainsi, les transitions représentent « des moments cruciaux de transformation et de croissance, des espaces-temps de l'entre-deux dans lesquels les enfants sont amenés à renégocier et [à] reconstruire leurs expériences d'apprentissage, avec les pairs et les adultes qui les entourent » (Conus et al., 2026, p. 7).

La notion de *processus* demeure également fondamentale, car les transitions se caractérisent par leur nature dynamique intrinsèque (Johansson, 2007), de sorte qu'elles ne peuvent être appréhendées comme des événements ponctuels, mais plutôt comme des phénomènes évolutifs se déployant dans le temps. Pour leur part, Dockett et Perry (2015) proposent de considérer les transitions comme étant marquées simultanément par des continuités et des discontinuités qui font naître des occasions, des attentes, des aspirations et des droits. Pour ces chercheuses, les discontinuités, notamment d'ordre éducatif, sont susceptibles d'avoir des effets bénéfiques lorsqu'elles offrent aux enfants des défis et des occasions d'apprentissage, tout en soutenant le développement de leur adaptabilité (Ackesjö, 2014; Dockett et Perry, 2015; Meirieu, 2016; Sanchez et al., 2026). C'est à partir de cette perspective que nous proposons d'examiner les routines et les rituels susceptibles de soutenir l'adaptation des enfants à leur environnement scolaire.



## Les routines et les rituels qui accompagnent les transitions horizontales

Selon Banerjee et Horn (2013), les comportements jugés difficiles que peuvent manifester les enfants lors des transitions horizontales (p. ex. refus d'interrompre une activité, difficulté à suivre des consignes telles que mettre son manteau pour sortir) peuvent être atténués, voire prévenus, lorsque les enseignantes planifient ces moments et mettent en œuvre des stratégies adaptées. Cette planification repose notamment sur des dispositifs pédagogiques, désignés comme des *routines* au Québec et comme des *rituels* dans la francophonie occidentale (Bertrand, 2017, p. 29).

Malenfant (2021) définit les routines comme étant des séquences récurrentes d'actions quotidiennes qui reviennent à des moments prévisibles dans la journée et qui prennent une diversité de formes à l'éducation préscolaire (p. ex. accueil et départ, rassemblement, collation et repas, rangement). Les routines permettent aux adultes d'organiser la journée et aux enfants de comprendre et d'en anticiper le déroulement, à condition qu'elles reposent sur une certaine stabilité, fassent l'objet d'une explicitation et soient signifiantes pour eux (Charron et al., 2021; Malenfant, 2021). Même si ces routines sont souvent banalisées ou encore négligées (Bouchard, 2010), il demeure qu'elles contribuent à structurer le temps dans la perception des enfants et à promouvoir l'autonomie et la sécurité affective (Charron et al., 2021; Harper et O'Brien 2015/2017; Malenfant, 2021). Elles permettent aussi aux enfants d'expérimenter différentes compétences sociales, comme la coopération ou le compromis, ou d'affiner certaines compétences motrices (Clément et Stephan, 2006).

Le concept de rituel, mobilisé en France pour désigner les activités réalisées en regroupement collectif au début de la journée (p. ex. présence, calendrier), trouve ses origines dans l'anthropologie et la sociologie de l'éducation. Il renvoie à des moments



quotidiens au cours desquels les enfants construisent leur identité d'élève en s'appropriant des gestes et un langage porteurs de significations symboliques (Bertrand et Merri, 2015; Gutierrez et al., 1995; Harvengt, 2015; Jeffrey, 2013). À titre d'exemple, le fait de marcher en rang et en silence constitue un élément central des déplacements à l'école et s'inscrit dans les transitions horizontales quotidiennes. Une telle pratique peut également être observée en contexte québécois : lorsqu'une enseignante invite les enfants à marcher « comme des petites souris » en produisant le son de la lettre « i », elle intègre une dimension propre à l'éducation préscolaire, en valorisant le jeu, l'imagination et les apprentissages liés à l'éveil à l'écrit, notamment avec des ouvrages tels que *Raconte-moi l'alphabet* (Laplante, 2014), largement utilisé dans les classes québécoises. Selon plusieurs auteurs, ces rituels jouent un rôle structurant en instituant une frontière symbolique entre l'école et la maison, permettant aux enfants de mieux identifier les attentes associées aux différents contextes (entre autres en ce qui concerne leur rôle et leur statut), tout en contribuant au développement d'un sentiment d'appartenance (Harvengt, 2015).

Réalisés plus spécifiquement dans le contexte des activités matinales, les travaux de Bertrand (2017; Bertrand et Merri, 2015) ont interrogé les fonctions des rituels scolaires à la maternelle. Les résultats montrent que « des différences apparaissent dans le discours professionnel des enseignants lorsqu'ils parlent des rituels. En effet, si certains ne peuvent s'imaginer commencer leur journée sans eux, d'autres avouent ne pas savoir à quoi ils servent » (Bertrand et Merri, 2015, p. 39). Ces rituels scolaires semblent jouer trois fonctions principales : 1) une fonction sociale, 2) une fonction d'apprentissage et 3) une fonction langagière. La fonction sociale recouvre notamment la consécration et l'acceptation d'un ordre social, l'adoption des postures corporelles exigées par l'institution, la transmission des normes et des valeurs culturelles, la création d'un cadre sécurisant ainsi



que le développement d'un sentiment d'appartenance. La fonction d'apprentissage vise à rendre les enfants actifs et engagés dans leurs apprentissages. Enfin, la fonction langagière contribue au développement du langage, à l'appropriation du registre formel de l'école par les enfants ainsi qu'à une distanciation des réactions émotionnelles au profit d'une argumentation logique.

C'est à la lumière de ces différentes conceptualisations des notions de routine et de rituel que la présente étude s'intéresse aux discours d'enseignantes à l'éducation préscolaire à propos des transitions horizontales. Elle vise plus précisément à analyser les perceptions qu'elles en ont ainsi que les fonctions qu'elles leur attribuent, en tenant compte des contextes culturels dans lesquels elles évoluent.

## Présentation des contextes de l'étude

Malgré une langue commune, le choix de mettre en contraste les contextes scolaires du Québec et de la France repose sur leurs différences d'ordre historique, conceptuel, pédagogique et institutionnel. Au Québec, c'est à partir des années 1960 que des classes ont été ouvertes au sein des écoles primaires pour les enfants de 5 ans, puis en 2019 pour les enfants de 4 ans (Lehrer et Fournier, 2021). Le cycle de l'éducation préscolaire (maternelle 4 et 5 ans) présente un double mandat : 1) favoriser le développement global de tous les enfants et 2) mettre en œuvre des interventions préventives (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2023). Le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* encourage les enseignantes à planifier les routines et les transitions en vue de les rendre stables, ce qui permet ainsi de soutenir le développement global des enfants de même que leur engagement dans leurs apprentissages. Le fait de connaître les routines de classe est d'ailleurs nommé pour illustrer la composante *Expérimenter son*



*autonomie* (MEQ, 2023). Chacun à leur rythme, les enfants sont progressivement invités à s'approprier les routines mises en place dès le début de l'année scolaire, lesquelles font ensuite l'objet d'une modélisation et de rappels réguliers de la part de l'enseignante. Au fil des mois, ces routines évoluent en fonction des intérêts, des besoins et des compétences émergentes des enfants (Harper et O'Brien, 2015/2017), en sorte qu'elles constituent à la fois des dispositifs d'organisation du quotidien scolaire et des leviers favorisant le développement de leur autonomie.

En France, l'école maternelle est devenue une institution officielle pour les enfants de 3 à 6 ans dans les années 1880. Envisagée comme une étape précédant l'école élémentaire, elle se retrouve souvent dans un bâtiment spécifique, même quand elle fait partie d'une école primaire. Elle est centrée sur un modèle d'instruction qui priorise la maîtrise de la langue française, pour favoriser la scolarité future des enfants et donner l'envie à ces derniers d'aller à l'école (Garnier et al., accepté). Les routines et les transitions (considérées comme des rituels) sont rarement évoquées dans les programmes d'enseignement et les prescriptions institutionnelles (Briquet-Duhazé, 2015). Toutefois, les travaux qui s'y intéressent indiquent que les rituels relèvent généralement d'une démarche pédagogique qui vise la transmission de savoirs et l'apprentissage des normes et des postures attendues des élèves (Garcion-Vautor, 2003). Par ailleurs, leur dimension collective et répétitive est essentielle : les rituels ont comme but de former une communauté d'apprentissage où l'individualité de chaque enfant est subsumée dans son existence en tant que membre d'un groupe d'élèves. L'institution demande aux enfants d'adopter ce statut et ce rôle d'élève dès leurs tout premiers pas à l'école (Garnier, 2016). Dans cette perspective, les rituels s'inscrivent davantage dans une logique d'entrée dans la forme scolaire et de socialisation aux normes et aux postures scolaires.



## Méthodologie

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche longitudinale portant sur les perceptions de divers acteurs (p. ex. enfants, parents, enseignantes) à l'égard du concept de réussite éducative à la maternelle, au Québec et en France (Garnier et Lehrer, 2022-2026). Le projet s'est déployé sur deux années scolaires au sein de huit établissements (quatre écoles québécoises et quatre écoles françaises). Ces établissements ont été appariés en dyades selon des critères de similarité contextuelle, notamment le milieu géographique (urbain, semi-urbain ou rural) et le niveau de défavorisation socioéconomique, afin de favoriser la comparabilité entre les contextes.

Les écoles participantes se caractérisent par des modes d'organisation scolaire contrastés entre le Québec et la France. Au Québec, les classes de maternelle 5 ans sont intégrées à des écoles primaires regroupant plusieurs niveaux scolaires (enfants de 4 à 12 ans), où les enfants évoluent dans un environnement marqué par la présence de plusieurs intervenants (p. ex. enseignantes, personnel de soutien). En France, les classes de grande section (GS) sont généralement situées dans des écoles maternelles distinctes des écoles élémentaires (deux cas sur quatre dans cette étude). Ces établissements peuvent également proposer des classes multiniveaux (trois cas sur quatre), dans un contexte où la présence de spécialistes apparaît plus restreinte, voire absente dans certaines classes de GS.

Les deux contextes se distinguent également par l'organisation du temps. Au Québec, la planification repose généralement sur des cycles horaires de dix jours, modulés par la présence d'activités prises en charge par des spécialistes (p. ex. éducation physique). En France, la semaine scolaire est généralement répartie sur quatre jours, avec une rupture hebdomadaire au milieu de la semaine (le mercredi) et des changements de personnel



dans les structures périscolaires (par rapport au reste de la semaine), ce qui peut influencer la continuité des repères pour les enfants.

## Participant<sup>es</sup>

L'échantillon est composé de 12 enseignantes titulaires de 6 classes de maternelle 5 ans au Québec et de 5 classes de GS en France (prénoms fictifs). Il est à noter qu'une classe française fonctionnait avec deux enseignantes. Le tableau 1 présente leurs principales caractéristiques.

Tableau 1. Caractéristique des 12 enseignantes titulaires des classes participantes

	Tranche d'âge	Formation	Nombre d'années d'expérience au préscolaire	
QUÉBEC	Léa	30-34	BÉPEP	4
	Ivy	30-34	BÉPEP	4
	Eva	35-39	BÉPEP	1
	Aya	50-54	BÉPEP	14
	Mel	45-49	BÉPEP	22
	Kim	35-39	BÉPEP	12
FRANCE	Cam	50-54	IUFM	6
	Flo	40-44	IUFM	16
	Ama	35-39	NON	12
	Lys	35-39	IUFM	7
	Mia	35-39	Diplôme universitaire Enseignement	3
	Sue	50-54	IUFM	3

Légende:

*BÉPEP: Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire*

*IUFM: Institut universitaire de formation des maîtres*



## Outils

Chaque enseignante a été rencontrée trois fois pendant l'année scolaire, afin de prendre part à des entretiens. Le premier entretien était individuel et semi-dirigé (durée de 90 minutes). Il a été réalisé au mois d'avril et portait sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignantes. La grille d'entretien était divisée en trois sections : 1) relations avec le groupe; 2) programme, pédagogie et planification; 3) observation/intervention.

Le deuxième entretien, réalisé sous forme collective dans chaque école au mois de mai, consistait au visionnement de deux vidéos par les enseignantes. Ces vidéos, d'une durée de 20 minutes, présentaient le quotidien de leur propre classe ainsi que celui de la classe appariée dans l'autre pays (en s'inspirant de la méthodologie d'une ethnographie multivocale de Tobin, 2016). Les participantes étaient encouragées à partager leurs réflexions tout au long du visionnement. Par la suite, des questions leur étaient posées en vue de recueillir leurs impressions générales, puis de les amener à discuter des manifestations de réussite observées chez les enfants dans les deux contextes.

Enfin, un dernier entretien collectif sous forme de rencontre en ligne, réunissant les enseignantes de chaque dyade d'écoles appariées (Québec-France), a été réalisé au mois de juin. Lors de cette séance, les participantes ont été invitées à visionner un montage vidéo présentant l'ensemble des huit écoles participantes (environ 5 minutes par école). À la suite du visionnement, des questions portant sur les éléments jugés surprenants ainsi que sur les points communs observés entre les différents contextes leur ont été soumises. Les participantes ont également été encouragées à interroger leurs homologues de l'autre pays afin de mieux comprendre l'organisation et le fonctionnement de leurs classes respectives.



Lors des trois entretiens, aucune question ne portait spécifiquement sur les transitions, les routines ou les rituels. Néanmoins, les propos des participantes ont fait émerger de nombreux exemples de transitions horizontales (p. ex. déplacements, accueil du matin), donnant lieu à des échanges spontanés entre les enseignantes. À partir d'une analyse secondaire des données, la présente étude a ainsi permis d'identifier les passages relatifs aux transitions horizontales (routines et rituels) au sein des discours spontanés et de les extraire des verbatims.

### **Considérations éthiques**

Toutes les procédures en matière d'éthique de la recherche ont été respectées, notamment au regard du consentement libre et éclairé, du droit de rétraction et de l'anonymat. Au Québec, un certificat éthique a été obtenu de l'Université du Québec en Outaouais. Chaque personne (enfant et adulte) apparaissant dans une vidéo a donné son autorisation avant que les montages ne soient diffusés aux participants.

### **Analyses**

Une analyse de contenu thématique des données a été réalisée selon la démarche proposée par Bardin (2013). Dans un premier temps, une préanalyse de l'ensemble des verbatims a été effectuée à partir d'une lecture flottante visant à se familiariser avec le corpus et à faire émerger des pistes d'analyse initiales. Les extraits en lien avec les transitions horizontales (routines et rituels) ont alors été repérés. Dans un second temps, une exploration systématique du matériel a été menée au moyen d'un codage thématique, au cours duquel les unités de sens ont été regroupées en catégories associées aux différentes transitions horizontales (p. ex. arrivée, collation, récréation, repas), pour que soient ainsi examinées les perceptions des enseignantes à leur égard. Enfin, une phase de



traitement et d'interprétation des résultats a permis de les mettre en perspective avec le cadre théorique proposé par Bertrand (2017; Bertrand et Merri, 2015), lequel fait appel aux fonctions des rituels scolaires (sociale, d'apprentissage et langagière) qui peuvent éclairer les significations attribuées par les enseignantes aux transitions horizontales.

## Résultats

L'analyse des verbatims a permis d'identifier un ensemble de transitions horizontales telles qu'elles sont perçues et décrites par les enseignantes. Les routines et les rituels structurant la journée des enfants comprennent notamment : 1) l'arrivée et le départ; 2) les séquences d'activités de l'avant-midi; 3) la collation; 4) la récréation; 5) le repas; 6) la détente; 7) les temps vécus au service de garde en milieu scolaire (SGMS) au Québec ou dans les services périscolaires en France. D'autres moments, tels que 8) les chansons et comptines et 9) les regroupements, apparaissent comme des éléments transversaux mobilisés pour soutenir et encadrer les transitions. Les perceptions des enseignantes à l'égard de ces moments sont présentées à partir de ces différentes catégories. La discussion des résultats s'y articule également, de manière à en faciliter la compréhension et à rendre compte de façon intégrée des perceptions des participantes.

### L'arrivée et le départ

Au Québec, la majorité des enfants arrivent et repartent via le SGMS ou l'autobus, comme le souligne Ivy(Q) : « La plupart sont au service de garde, [...] sinon il y a l'autobus ». En France, les enseignantes mentionnent que les enfants sont déposés et récupérés directement par leurs parents. Si ces derniers restent habituellement dans l'entrée de l'école, ils peuvent cependant accompagner leur enfant jusqu'à la classe dans certains cas : « Tous les matins, ils peuvent me parler. Je suis disponible [...] s'il y a quelque chose, ils me



le disent [...] ils libèrent la parole » (Ama(F)). Pour les autres enseignantes françaises, la communication serait facilitée par des moments de rencontre quotidiens, ce que met de l'avant Mia(F) : « [Les parents], on les voit tous les soirs à la sortie ».

Au Québec comme en France, la routine liée à l'accueil constitue un moment clé de la journée. Elle se caractérise par une salutation individualisée et la mise en place d'activités calmes (jeux libres ou ateliers au choix), que les enseignantes planifient afin de tenir compte de la diversité des rythmes et des états affectifs des enfants, tout en assurant un suivi individualisé. Le propos de Léa(Q) témoigne de l'importance de cette routine :

Chacun arrive à son rythme. Il y en a qui sont plus vite, il y en a qui ont besoin de plus de temps. On s'assoit, comme ça moi ça me permet aussi de faire un suivi. S'il y a des élèves qui ne sont pas de bonne humeur... Ça me permet d'aller désamorcer de ce qui se passe le matin [...] Ils sont plus disponibles après.

### **La séquence d'activités de l'avant-midi**

Dans les deux contextes, certaines activités sont ritualisées et leur séquence demeure stable au fil de l'année. Au Québec, Mel(Q) précise : « Nos journées sont toujours pareilles ou à peu près [...] [les enfants] rentrent le matin, ils arrivent progressivement, ils s'assoient à leur table, ils ont leur dessin [...] Ensuite, on s'en va en causerie, au tapis, où on fait toute notre routine du calendrier, de la météo, le message du jour, nos chansons, notre danse ». L'objectif pour Kim(Q) est que « l'enfant se sente en sécurité, du début à la fin de la journée ». Pour Aya(Q), « la routine du matin est sacrée », elle devient une occasion de développer de nombreuses habiletés en raison de son caractère répétitif : « la répétition, on le sait, c'est une forme d'apprentissage, plus tu répètes, plus tu risques de



l'apprendre. C'est une autre stratégie, parmi tant d'autres ». Selon cette enseignante, le message du jour permet aux enfants d'explorer des notions liées à l'écrit, telles que la reconnaissance des lettres, des mots familiers ou encore certaines correspondances entre l'oral et l'écrit. Elle indique qu'au départ, ils ne reconnaissent qu'une lettre, qu'à Noël, ils identifient des mots et qu'à la fin de l'année, ils lisent le message sans elle. « Au début ils vont juste reconnaître juste une lettre, [puis] rendu à Noël, ils sont capables de reconnaître des mots [...]. À la fin de l'année, ils le lisent sans moi » Aya(Q) organise également une ronde, lors de laquelle chaque enfant salue le personnage vedette du mois (un bonhomme de pain d'épices au moment de la collecte), avant de le passer à son voisin. Cette routine lui permet d'identifier des enjeux langagiers : « *Bonjour petit bonhomme de pain d'épices...* Il y a beaucoup de consonnes, plusieurs syllabes, donc je peux déceler différents problèmes de langage. La voix, l'ajuster [elle chuchote] parle comme ça, porte ta voix, on veut t'entendre, prend de la confiance ». Le corps est aussi mis en jeu; pendant que les enfants restent en cercle, Aya(Q) valide s'ils sont capables de contrôler leur corps, de réaliser l'action motrice qu'elle propose, etc. : « Mois de la nutrition, on a Madame fraise qu'on lançait, c'est une toute petite fraise. Au début du mois d'avril, j'avais plus de la moitié de la classe qui n'était pas capable de l'attraper. À la fin du mois d'avril, tout le monde l'attrapait ». Cette routine est enfin l'occasion de répondre, selon elle, à un besoin affectif : « Il y a des enfants qui ont besoin d'un câlin, il y en a qui viennent vers moi, je vais leur en faire un, d'autres qui préfèrent être dans leur bulle, donc ils peuvent juste se déposer, se libérer en serrant le toutou ».



En France, Ariel(F) et Simone(F)<sup>2</sup> précisent que les rituels ne sont pas toujours mis en œuvre systématiquement, mais qu'ils ont leur utilité. Ariel(F) parle notamment du bilan de la journée qui permet aux enfants de s'exprimer sur ce qu'ils ont vécu. Pour Ama(F), certains rituels sont, en revanche, incontournables, comme la prise des présences. Au moment du regroupement, deux élèves sont responsables du dénombrement des filles et des garçons : « D'abord, ils distribuent à chaque enfant un lego [d'une couleur pour les filles et d'une autre pour les garçons]. Et après, ils les ramassent. Et c'est là où ils construisent la tour [d'appel] ». Réalisé en équipe, ce rituel permet aux enfants d'assumer une responsabilité (valider les présences), tout en développant leurs compétences en mathématiques (dénombrement des blocs). Puis, s'ils le peuvent, ils sont invités à écrire le nombre au tableau, en s'aidant de la bande numérique mise à leur disposition.

### **Les regroupements**

Pour Léa(Q), l'attribution de places fixes lors des regroupements permet une sécurité émotionnelle à certains enfants : « Ce groupe-là, aussitôt qu'il y a certains changements dans la routine, on le voit [...] il y a comme la fébrilité. [...] Il faut absolument, pour qu'ils se sentent sécurisés, d'avoir un lieu précis [...] et une certaine distance entre d'autres ». La disposition du groupe est aussi une préoccupation que soulève Ivy(Q) : « [Nous], ils sont assis au tapis, pis c'est beaucoup de gestion là tu sais, ils sont tout le temps dans l'espace des autres, puis c'est pas facile ».

En France, pour faciliter la gestion des places lors des regroupements, Ama(F) invite les enfants à s'asseoir sur leur étiquette placée sur le banc : « Même quand on est au coin regroupement pour des activités guidées, de la phonologie ou du comptage, ils restent à

---

<sup>2</sup> Toutes deux sont professeures dans la même école que Lys(F).



leur place. Et après, cependant, pour l'histoire, ils ont le droit de se mettre où ils veulent, sauf si débordements, ils retournent à leur place ».

## **La collation**

Au Québec, la collation du matin est une pratique systématique que les enseignantes évoquent à plusieurs reprises. Elles rapportent que les enfants mangent, en classe, ce que leurs parents ont placé dans leur sac, en plus d'avoir accès à un complément fourni par l'école. Dans l'école d'Ivy et Eva(Q), un panier de fruits est offert en tout temps dans les classes : « On peut le remplir. Il y a du yogourt, il y a du fromage ». Pour composer la collation, Eva(Q) rapporte que les parents reçoivent des recommandations de l'école : « La première rencontre en début d'année, on mentionne aux parents qu'on veut soit un fruit, un produit laitier, une barre tendre. [...] Le matin, c'est une collation santé ». Léa(Q) nomme un enjeu pour certains parents, pour différentes raisons : « Il y a certaines familles, je sais que c'est pas toujours facile d'aller remplir leur armoire à nourriture, fait que ce que j'ai mis comme règle, le matin, pas de chocolat, pas de caramel [...], mais l'après-midi, je suis plus flexible ». La collation peut également faire vivre différents enjeux aux enfants, en particulier ceux qui sont moins autonomes. Le commentaire de Léa(Q) en témoigne : « Des fois, il y en a qui ont besoin de soutien par rapport à ça. Puis, il y en a que non, mais il faut quand même garder à la vue parce que des fois, il y en a qui se fauillent pis sont en train de manger de quoi qu'il faut pas nécessairement le matin ». Malgré les défis, la collation est considérée par les enseignantes québécoises comme une routine importante, ce que rappelle Eva(Q) : « [Certains enfants] arrivent, ils ont même pas mangé, donc on mange une collation vers 9h00. Ça comble les besoins des enfants ». Les enseignantes associent enfin ce moment à des occasions de socialisation : « Ça permet un moment



d'échange, il y en a qui vont se raconter leur petit bout de vie. Ils se parlent entre eux pis ils se partagent des choses » (Léa(Q)).

En France, les enseignantes sont surprises de la routine de la collation au Québec : « Ah! la collation, c'est un quelque chose! [...] On a l'impression que ça coupe un peu les apprentissages » (Flo(F)). Le contraste est probablement renforcé par le fait que toutes nomment que la collation est interdite dans la majorité des écoles françaises, à la suite de recommandations nationales liées à la santé : « Ça a été une demande de l'éducation nationale d'arrêter cette collation [...] pour une question d'obésité, parce que les enfants n'apportaient pas forcément des choses très équilibrées, ça pouvait être un croissant » (Flo(F)). Lorsqu'elles parlent des collations, les enseignantes françaises mentionnent également leurs préoccupations au regard de l'équité. Ama(F) pense que ça peut « créer des différences », et elle rappelle que seules quelques écoles la maintiennent, surtout dans les quartiers plus défavorisés « où les enfants ont des difficultés pour manger à la maison. Parce que les parents n'ont pas forcément les moyens, mais à ce moment-là, c'est des collations très règlementées et c'est fourni par la mairie ». Ama(F) précise qu'elle autorise la collation dans des situations exceptionnelles, comme à la suite d'une activité physique intense, comme la piscine, même si elle sait qu'elle peut se faire « taper sur les doigts ». Les enseignantes québécoises, comme Ivy(Q), s'interrogent sur la sensation de faim des enfants français jusqu'au repas. En revanche, pour Cam(F), le fait d'avoir « une cantine avec un menu étudié pour que ce soit très équilibré » justifie l'absence de collation.

## **La récréation**

Au Québec, les temps de jeu à l'extérieur pour les groupes du préscolaire ne sont pas nécessairement spécifiés dans la grille horaire scolaire des écoles, ce que Léa(Q)



détaille : « C'est nous qui décidons [...] on n'a pas un temps précis où on doit sortir ». Toutefois, elle précise que certaines contraintes sont prises en compte, comme l'habillement : « On peut commencer la journée à l'extérieur. Souvent, l'hiver, on demande aux parents que l'enfant soit déjà habillé ».

En France, Flo(F) décrit à quoi ressemble les temps de récréation pour les enfants : « [C'est] 30 minutes le matin, 30 minutes l'après-midi et après avoir mangé le midi, c'est une heure ». Comme les récréations concernent toute l'école en même temps, les enfants de GS sont au contact de ceux de petite section, ce qui semble plaire à Léa(Q) : « Le jumelage de petits et grands [ça vient avec] certaines responsabilisations, tu sais une sensibilisation aux petits ». Les enseignantes françaises soulignent que la récréation est un temps de liberté pour les enfants, où ils choisissent eux-mêmes leurs activités. Selon Cam(F), ce moment s'avère des plus importants : « [C'est] le seul moment de liberté chez nous ». Comme au Québec, les enseignantes perçoivent que plusieurs contraintes, notamment liées à la météo, peuvent influencer les activités des enfants, ce dont Flo(F) témoigne : « Quand il fait beau, on sort les vélos, on ouvre le bac à sable, mais évidemment, cette année, on a eu quand même une météo assez [...] on peut pas sortir les vélos parce que ça glisse ».

Dans les deux contextes, les enseignantes identifient que l'espace et le matériel disponible sont associés à la nature des jeux et des interactions. Comparant ce qu'elle a observé en France avec son expérience au Québec, Léa(Q) rapporte : « Nous, on sort des ballons, on sort des cordes à danser, ils ont accès à du matériel, puis, vous, je voyais, ils se créent des jeux ». Mel(Q) identifie aussi l'influence de l'espace sur les jeux des enfants : « Dans votre cour bétonnée [...] des jeux de groupe se créent là. Nous, la cour, elle est tellement grande que les enfants sont très loin les uns des autres, pis ça crée des petits



groupes. Là, moi, je voyais des enfants qui jouaient tout le monde ensemble à un jeu. Je trouvais ça vraiment significatif ».

## Le repas

Au Québec, les enfants mangent généralement dans leur classe un repas préparé par les parents ou pris au service de traiteur, comme le rappellent les enseignantes. Bien que cela soit possible, peu d'enfants dinent à la maison, ce qui suscite des perceptions diversifiées de la part des enseignantes. Ainsi, si Aya(Q), Mel(Q) et Kim(Q) considèrent que cela n'a pas d'effet particulier sur les enfants, Eva(Q) pense le contraire : « Faire la coupure, c'est difficile. D'aller à la maison et dire "ah, il faut que je retourne à l'école" [...] je pense que de rester à l'école, ça assure une continuité ». Ce manque de continuité est accentué quand les règles entre l'école et la maison sont très différentes, comme se souvient Léa(Q) qui rapporte une expérience antérieure : « Cet élève-là, [...] ça lui nuisait parce que là, à la maison, il avait moins de cadre fait que... il arrivait ici "oh, je retombe dans un cadre plus serré". Pis là ça, tu sais, ça occasionnait une réaction ». Pour Ivy(Q), le retour à la maison peut nuire à la concentration, notamment si les enfants ont accès aux écrans : « J'en ai une qui dine à la maison, elle écoute de la télévision, et ça a un impact sur son après-midi ».

En France, la majorité des enfants mangent à la cantine, qui est une véritable institution culturelle, comme le rappelle Simone(F) : « C'est tellement ancré culturellement ». On y sert un repas identique, préparé et supervisé par des personnels municipaux. Observant les enfants à la cantine, Léa(Q) relève des éléments positifs. Elle remarque entre autres qu'« il y a de l'entraide, parce qu'ils se servent, ils s'entraident pour se servir ». Ces apprentissages sont également soulignés par Mel(Q) : « Ça ressemble plus à un repas comme à la maison, chacun a sa vaisselle, on ramasse les restants, on essuie



notre table, [...] ça a quand même du beau. Pis ils avaient l'air de s'entraider, puis tout le monde savait quoi faire ». De manière plus spécifique, Lys(F) explique que la cantine facilite la gestion des parents au quotidien : « On dépose nos enfants, on ne se préoccupe pas du menu, [...] on fait confiance à la cantine ». Le gaspillage alimentaire demeure cependant une forte préoccupation pour elle. Durant cette pause de deux heures, certains enfants rentrent chez eux. Lys(F) pense « que le midi, le fait de pouvoir rentrer à la maison, ça leur offre l'opportunité de faire une pause » et qu'ils sont « contents de retrouver leur milieu familial ». Mia(F) ajoute : « [A]voir un temps hors collectivité, vraiment [a]voir un vrai temps de repos [...], ça leur permet de couper. Je pense que rien que par plaisir en fait, ils aiment avoir l'occasion de rentrer à la maison ». Toutefois, Ama(F) rapporte que cela peut nuire à leurs relations avec les pairs : « Dans leur jeu, ça peut impacter ce qu'ils créent avec les autres ».

### **La détente et le temps calme**

Les enseignantes québécoises décrivent une période de détente structurée, où les enfants s'allongent au sol, en silence (sur des matelas ou des couvertures). Eva(Q) considère qu'il est encore nécessaire pour les enfants de cet âge de dormir : « Les études ont prouvé qu'ils ont besoin d'au minimum 30 minutes. [...] J'ai l'impression que ça fait du bien ». Elle utilise un système de récompense pour encourager la gestion du corps : « Quand ils font une belle détente, ils mettent des points. Puis après 5 points, 5 belles détentes, ils peuvent aller piger dans la boîte à surprises ». Cette enseignante ajoute que si les enfants n'ont pas l'obligation de dormir, ils doivent néanmoins demeurer couchés, en silence : « [M]oi, j'exige qu'ils soient couchés. Parce que s'ils sont assis, ils ont tendance à se regarder puis déranger ». Le fait que les enfants bénéficient d'un temps sans



occupation est important pour Eva(Q), qui souligne le droit à l'ennui : « Ça les pratique à rien faire, [...] à rêver éveillés, tu sais de dire, on est toujours dans l'action, dans les écrans [...] Que l'enfant s'ennuie pendant 30 minutes, j'en vois qui regardent les motifs au plafond ou au plancher ». Toutefois, elle nomme que, au fil des mois, plusieurs enseignantes assouplissent cette détente vers un temps calme avec activités silencieuses (dessins, casse-têtes), comme c'est le cas le plus souvent en France.

En effet, les enfants de GS ne font plus la sieste, ce que met de l'avant Flo(F) : « Les parents sont assez demandeurs pour qu'il y ait plus de sieste là ». Cependant, ils ont accès à un moment de jeu ou d'activité seul en silence. Ama(F) décrit sa façon de faire : « Pendant 30 minutes, je mets de la musique douce, ils peuvent faire un puzzle, faire un dessin ou bien se reposer s'ils veulent. Mais c'est vraiment sur une chaise parce que nous, on n'a pas de place dans les dortoirs ». À son sens, il s'agit de leur moment préféré de la journée : « C'est vraiment le moment où ils se concentrent sur eux. C'est-à-dire qu'ils doivent dessiner pour eux. Ils font un puzzle que pour eux ». L'enseignante précise qu'ils ont le « droit de faire ce qu'ils veulent [même s'ils] n'ont pas le droit de parler aux voisins ». Elle raconte que les enfants en gardent le souvenir longtemps. Sue(F) voit des avantages à ces moments de détente : « Ça leur apporte beaucoup [...]. Là pour l'enseignement... ça permet des choses. Beaucoup plus et sereinement. Moins de bruit, tu peux plus ».

### **Service de garde en milieu scolaire ou service périscolaire**

Pour Eva(Q), passer de la classe au SGMS peut constituer un défi pour les enfants : « [Les enfants] ont de la misère à cet âge-là à déterminer qu'est-ce qu'est l'école, qu'est-ce le service de garde. Parce qu'il y a beaucoup de choses qui se regroupent, [comme] le jeu et tout ça ». Toutefois, elle rapporte que ça peut avoir une influence positive : « [les



éducatrices du SGMS] ont plus de temps pour être avec les enfants, ils ont moins d'enfants aussi. Le midi, ils sont beaucoup, mais je pense que le soir, ils arrivent quand même à faire des beaux projets ». Les enjeux sont moins marqués quand l'éducatrice intervient aussi comme aide à la classe, selon Kim(Q) :

Je trouve que ça facilite la collaboration [...]. Tu sais, les enfants la connaissent [...] les transitions sont plus faciles aussi par rapport à ça. Pis, tu sais, on peut même se parler de certaines choses qu'on voudrait améliorer, changer ou de certaines observations pendant qu'on est ensemble pis qu'on a deux minutes.

Dans le même ordre d'idées, Ivy(Q) déclare que « [bien s'entendre avec l'éducatrice], ça fait une différence avec les enfants ». La collaboration est ainsi considérée comme essentielle, même si c'est « entre deux portes », comme le précise Aya(Q) : « On échange beaucoup, c'est important parce que si ça n'a pas bien été le service de garde le matin, on peut m'en glisser un mot. Moi mon intervention, ça va être différent. [...] Des fois, ils voient plus les parents que nous, donc ça peut être une autre bonne source d'informations. » Pour elle, cette proximité permet un suivi plus cohérent et une meilleure coordination des interventions : « Si moi je travaille quelque chose en classe et je mets certaines interventions en place, on peut faire une continuité de ça le soir ou le matin ». Elle soulève également l'importance de la collaboration avec le service de garde : « On est encore deux à intervenir pour le bien-être de l'enfant, pis trouver des solutions ».

En France, Ama(F) soulève des enjeux d'adaptation : « [Cela] peut être perturbant pour les enfants de passer du scolaire au périscolaire avec des exigences... en tout cas [des] manières de faire qui sont différentes [...] dans la gestion des comportements ». Pour



Mia(F), la communication est parfois un enjeu : « On fait passer les informations nécessaires, mais c'est vrai que [...] on aurait aimé travailler sur un projet commun, mais pour l'instant, c'est pas [le cas] ».

Dans les deux pays, les enseignantes rapportent que la fréquentation du SGMS et du périscolaire peut influencer la journée des enfants de façon variable, en générant notamment fatigue et saturation pour certains, surtout ceux qui arrivent tôt et restent jusqu'au soir. Flo(F) évoque le cas d'un enfant : « Quand il n'a pas été en garderie, il est plus calme et plus disponible que quand il a eu une heure de garderie parce que souvent, il arrive à 7 h 30, et là, il arrive en classe. Déjà, on sait qu'il va falloir cadrer parce qu'il a déjà une heure de collectivité ». Lys(F) ajoute quelques précisions à cet égard :

La fatigue, sur une journée, ce n'est pas forcément gênant. Mais le fait que ce soit tous les jours et répétitif... Et puis, on est toujours dans le groupe. On a moins de place individuelle. Les enfants sont plus vite fatigués à rester dans le collectif toute la journée que s'ils peuvent rentrer, arriver à 8 h 20 et repartir à 4 h 30. Je pense que c'est plus reposant.

Cette perception est partagée par la majorité des enseignantes québécoises qui rapportent observer plus de fatigue ou d'agitation chez les enfants qui vont au SGMS, ce que souligne par exemple Léa(Q) :

Je pense que c'est sûr qu'à la fin de la semaine, cet élève-là devient saturé plus vite parce que le service de garde ouvre à 7 h 15. L'élève n'arrive pas nécessairement à 7 h 15, mais je pense qu'il arrive tôt, pis il peut quitter le soir à 5 h 30. Fait que ça fait une grosse durée à l'école avec d'autres copains, pas de bulles, [...] à la fin de la semaine, ça a un impact sur sa



fatigue, sur sa disponibilité parce qu'il est constamment sollicité. Il n'a pas nécessairement de moments plus calmes, fait que je pense que oui, ça a quand même un impact.

Cependant, Sue(F) a une perception plus positive de cette situation : « Ils sont épanouis, dans l'ensemble. Moi je pense qu'ils sont tous épanouis [...]. Non, non, non, j'ai pas ressenti que ça avait de l'impact ». Néanmoins, elle considère que les activités proposées ne sont pas toujours très stimulantes :

En hiver, tu les vois assis sur le banc et ils doivent faire le silence. Pour un jeu qui va faire, allez, quatre, cinq minutes! Tu vois ça, enfin, ça me fait mal au cœur pour eux. Des fois ils vont avoir un coloriage et genre ils sont super contents les gosses, ils vont nous emmener le coloriage, waouh c'est l'activité quoi... je veux pas être une mauvaise langue, mais bon y a pas assez de choses faites pour eux le midi.

### **Les chansons et les comptines**

Si en France les enseignantes ne parlent pas spontanément des chansons et des comptines, ces dernières occupent une place importante dans la routine des classes de maternelle au Québec, comme le rappelle Léa(Q) : « Les chansons aussi, dans les transitions, ça permet à ceux qui étaient tellement centrés sur leur activité à un moment donné, woup ils entendent [...] Fait que ça permet d'aller chercher ceux qui étaient centrés sur leur chose ». Elle précise qu'elle les utilise aussi pour faire des pauses actives : « On chante pis en même temps on gigote [...] après ça, on devient plus disponible à l'activité qui demande une certaine concentration, attention aussi ». Léa(Q) voit aussi des occasions d'apprentissage grâce aux chansons : « On apprend plein de choses, tu sais, on travaille le



vocabulaire ». Cette vision est partagée par Aya(Q), qui a remarqué plusieurs de ces apprentissages, dont les suivants : le respect de son propre corps et de celui de l'autre; le respect de son partenaire; le rythme; la coordination; l'équilibre; la mémoire des gestes, de la parole et des mots; du nouveau vocabulaire. Cette enseignante évoque également le « plaisir-là que ça peut provoquer [...], ce plaisir d'être en communion dans la joie ».

## Discussion

Les résultats mettent en évidence que les transitions horizontales décrites par les enseignantes s'inscrivent dans différents moments structurant le quotidien scolaire. Loin de se limiter à des séquences organisationnelles, les routines et les rituels apparaissent comme des dispositifs aux fonctions multiples, définies dans les paragraphes suivants, qui contribuent à la fois à la sécurisation des enfants, à la structuration du collectif et au développement de compétences.

### **Fonction de sécurisation et d'orientation dans le temps et l'espace scolaire**

L'organisation scolaire impose aux enfants différentes discontinuités tout au long de la journée. Si des chercheurs (p. ex. Johansson, 2007) suggèrent que les enfants soient capables de distinguer les exigences associées aux différents environnements dans lesquels ils évoluent, il peut néanmoins être exigeant de s'y adapter. Ainsi, les routines, en offrant la continuité nécessaire pour soutenir leur adaptation au cadre scolaire, peuvent engendrer un sentiment de sécurité affective chez les enfants et soutenir leur engagement dans les apprentissages. Les propos des enseignantes permettent d'identifier un ensemble de pratiques visant à structurer la journée et à sécuriser les enfants en réduisant l'incertitude liée aux changements (Malenfant, 2021), lesquels se manifestent



particulièrement dans les routines d'arrivée, la séquence du matin et les regroupements qui constituent des points d'ancrage soutenant l'engagement des enfants.

Selon les enseignantes, l'accueil constitue un moment de transition essentiel, lequel devient un espace-temps respectant les besoins et les émotions des enfants et agissant comme un « tampon » qui leur permet d'assimiler leur environnement. Le moment consacré à l'accueil permet aux enfants de revêtir leur rôle d'élève et de réinstaurer la relation pédagogique avec l'enseignante. Ce dispositif est central, car, en mettant en place une routine dans laquelle chacun est accueilli avec attention, « on humanise l'enfant qui entre dans [la] classe, on lui donne une place dans le groupe classe et il est reconnu par le maître et ses autres camarades » (Weigand et Hess, 2007, p. 4).

De manière similaire, les regroupements et les séquences d'activités du matin sont décrits comme des repères stables et répétitifs, assurant une forme de continuité dans le déroulement de la journée et contribuant à rassurer les enfants en leur permettant d'anticiper les activités à venir. Dans cette perspective, leur répétition participe à sécuriser les transitions et à réduire l'incertitude, comme en témoigne une enseignante qui les qualifie de « routines sacrées ». Souvent propres à l'univers scolaire (p. ex. prise des présences, message du jour, calendrier), ces moments ritualisés favorisent également l'entrée progressive des enfants dans leur rôle d'élève (Garcion-Vautor, 2003). À l'inverse, certains moments de rupture (p. ex. passage du service de garde en milieu scolaire à la classe) peuvent fragiliser ce sentiment de sécurité et s'avérer déstabilisants pour les enfants.



## Fonction sociale de construction du collectif

L'expérience scolaire des enfants s'inscrit avant tout dans une dynamique collective, les amenant à s'initier progressivement au vivre-ensemble, à intérioriser des règles sociales et à structurer leurs relations avec leurs pairs. Dans cette perspective, les routines et les rituels, notamment les regroupements, les collations, les repas et les récréations, de même que le temps passé au SGMS et au périscolaire, jouent un rôle structurant central dans l'organisation de cette expérience. Les regroupements occupent entre autres une place importante en instituant le groupe comme entité collective, favorisant l'expérience du *faire groupe*. En effet, sur le plan symbolique, lors des moments de rassemblement, « tout se passe comme si le corps de la classe se regroupait tout entier, ne faisait plus qu'un » (Baudinault, 2020, par. 11, lignes 10-11). Ce sentiment est renforcé par le fait que, dans ces moments, l'attention des enfants est généralement orientée vers une même cible. Sur un plan plus opérationnel, ces rassemblements offrent de nombreuses occasions d'apprentissages sociaux, particulièrement autour de ce que Lusseau (2009) désigne comme la « lutte des places », par laquelle les enfants prennent conscience à la fois des potentialités et des contraintes du collectif, tout en apprenant à respecter les règles propres au groupe et à l'institution. Disposés côte à côte, sur un banc ou au sol, ils réalisent ainsi des apprentissages implicites liés aux normes sociales, tout en devant composer avec les tensions inhérentes à la proximité physique et au partage de l'espace. À cet égard, « les épaules, les bras comme les jambes se pressent, se poussent les uns les autres (et on entend régulièrement les élèves se plaindre de leur voisin·e qui les pousse ou, au contraire, se réjouir de pouvoir être tout contre celui ou celle avec qui l'on s'entend bien) » (Baudinault, 2020, par. 14, lignes 3-7).



La collation, le repas et les récréations offrent aussi des espaces de socialisation, dans lesquels les enfants développent des interactions spontanées, des pratiques de partage et des formes de coopération. Ces moments apparaissent comme des lieux privilégiés de construction des relations entre pairs, souvent en dehors de l'intervention directe de l'adulte. D'autres travaux convergent dans cette perspective; lorsqu'elle est proposée, la collation constitue un contexte favorable à la construction de valeurs d'échange et de partage, ces moments informels soutenant les interactions spontanées entre pairs (Mathiot, 2014). Les repas représentent également un temps de socialisation essentiel, durant lequel les pairs jouent un rôle déterminant dès le plus jeune âge (Sharps et al., 2022; Street et al., 2024). Cet espace social contribue notamment au développement des affinités, à la structuration des relations au sein du groupe, à l'intégration des normes sociales ainsi qu'à l'émergence de conduites de partage et d'entraide (Comoretto, 2017; Mason, 2021).

Dans le contexte québécois, les échanges entre enfants s'articulent, entre autres, autour du contenu des boîtes à lunch, suscitant commentaires et comparaisons (Hendy, 2002), tandis qu'en France, le repas du midi participe à l'appropriation d'un construit culturel central, celui du repas partagé autour de la table (Cardon et al., 2023). Enfin, bien qu'elles se déroulent dans des espaces distincts et relèvent de logiques organisationnelles différenciées, les récréations présentent des caractéristiques communes en offrant aux enfants des occasions de socialiser entre pairs selon des règles qu'ils contribuent eux-mêmes à définir. Elles constituent ainsi un temps privilégié de mobilisation des compétences sociales, au cours duquel les enfants négocient, organisent et régulent leurs interactions. À cet égard, Delalande (2003) souligne que « la récréation apparaît comme un moment de liberté surveillée que les élèves investissent de leurs jeux. Ils y déploient



leurs propres activités, bâties sur un savoir enfantin dont ils héritent et qu'ils réinventent continuellement » (p. 71).

Le SGMS et les dispositifs périscolaires s'inscrivent également dans cette fonction socialisatrice en tant qu'espaces de socialisation complémentaires, parfois perçus comme facilitant l'adaptation des enfants au contexte scolaire. Ces contextes peuvent toutefois introduire des variations dans les normes et les attentes sociales, susceptibles de générer des tensions entre les professionnelles. À cet égard, Bouchat (2015) souligne l'importance de la communication interprofessionnelle, de l'instauration de règles communes ainsi que de la continuité éducative entre les différents espaces. Lorsque ces conditions sont réunies, la fréquentation du SGMS ou des structures périscolaires apparaît généralement bénéfique, en offrant aux enfants des activités diversifiées dans des contextes caractérisés par un ratio adulte-enfants plus faible ainsi que par des occasions accrues de socialisation et de créativité. Johansson (2007) relève d'ailleurs que ces espaces favorisent des apprentissages liés à l'amitié, au respect d'autrui et à la coopération.

### **Fonction d'apprentissage en contexte**

Cette fonction regroupe plus spécifiquement les dimensions d'apprentissage liées aux domaines langagier et cognitif du développement global. En effet, l'école constitue un lieu privilégié de développement et d'apprentissage, et les enseignantes identifient certaines routines et certains rituels comme des occasions propices pour répondre à cette mission, tels que la séquence d'activités du matin, les chansons, les comptines ainsi que les périodes de détente ou de temps calme. Plus précisément, les routines matinales (p. ex. prise des présences, calendrier) agissent comme des supports au développement des compétences langagières et cognitives, en particulier des habiletés mathématiques, en



favorisant des apprentissages progressifs ancrés dans la répétition et la contextualisation. Par ailleurs, les chansons et les comptines contribuent également à cette fonction, en soutenant notamment l'enrichissement du vocabulaire, le développement de la conscience phonologique, du sens du rythme ainsi que la consolidation de diverses notions (Kristyana et Suharto, 2014; Rowe et al., 2022). Cette contribution peut s'expliquer par le fait que la musique constitue un outil singulier de traitement de l'information, dans la mesure où les mécanismes cérébraux mobilisés lors de l'écoute ou de la production musicale sont étroitement liés à ceux impliqués dans la perception, la mémoire et le langage (Campbell, 2000).

De même, les périodes de détente ou de temps calme introduisent une rupture dans le rythme soutenu des activités structurées, en offrant aux enfants une forme de retrait temporaire des sollicitations cognitives constantes propres à un environnement souvent caractérisé par la proximité, le mouvement et le bruit. Cette mise à distance favorise un retour progressif à la disponibilité cognitive, condition nécessaire à la reprise des apprentissages et au réengagement dans les activités de classe. Par ailleurs, les perceptions des enseignantes mettent en évidence une fonction complémentaire, liée à l'importance de confronter les enfants à des moments de relative vacuité, voire d'ennui. Pour ceux qui ne dorment pas, la période de détente peut en effet constituer une suspension marquée du rythme habituel des activités, les plaçant dans une situation inhabituelle d'inactivité. Or, cette expérience s'avère féconde, puisque « lorsqu'il s'ennuie suffisamment longtemps, l'enfant recourt à toute son imagination en s'appuyant sur ses désirs propres » (Remy, 2014, p. 165).

## Conclusion



Les transitions horizontales occupent une place centrale dans l'expérience des enfants à l'éducation préscolaire, en raison notamment de leur fréquence et de leur enchaînement au cours de la journée. Elles structurent le quotidien en offrant aux enfants des occasions répétées de développer des habiletés d'adaptation aux changements, par la mobilisation de repères relationnels, spatiaux et temporels (Dumitrascu, 2021). Comme le soulignent Garcia et Zogmal (2026), « se préparer aux transitions implique d'apprendre à s'ajuster aux changements, à leur caractère imprévisible et aux transformations de rôles qu'elles impliquent » (p. 21).

Par ailleurs, les apprentissages associés à ces moments contribuent à une meilleure compréhension et à une appropriation progressive du statut et du rôle d'élève, en rendant plus explicites certaines attentes et normes qui y sont liées. Ainsi, lors des routines et des transitions horizontales, « les enfants développent des stratégies : observer, prendre en compte autrui, identifier un espace, choisir le bon moment, utiliser le matériel adéquat pour se coordonner collectivement et s'insérer dans les activités en cours » (Garcia et Zogmal, 2026, p. 39).

Alors que les transitions peuvent constituer des moments de défi pour les enfants, les routines contribuent à les structurer de manière à renforcer leur sentiment de sécurité, dans la mesure où elles offrent des repères stables et prévisibles qui se répètent au quotidien (Gutknecht et Kramer, 2021; Thollon Behar, 2017). Ce sentiment de sécurité ne repose toutefois pas uniquement sur les dispositifs mis en place, mais également sur la qualité des relations établies avec les adultes qui accompagnent les enfants dans leur quotidien. À cet égard, la collaboration entre les différents intervenants (p. ex. enseignantes, éducatrices en SGMS) apparaît essentielle afin d'harmoniser les pratiques, les attentes et les expériences vécues par les enfants. Bien que sa mise en œuvre soit



complexe, cette interprofessionnalité constitue un levier essentiel pour favoriser une vision partagée et cohérente centrée sur l'enfant, et soutenir ainsi son développement global (Lachapelle et Charron, 2025; Garnier et al., accepté).

En conclusion, cette étude contribue à une meilleure compréhension de l'organisation des transitions horizontales à l'éducation préscolaire, un objet encore peu documenté dans la littérature. L'analyse des données a notamment permis d'enrichir le cadre proposé par Bertrand (2017; Bertrand et Merri, 2015), en concevant les transitions horizontales comme des médiations pédagogiques articulant plusieurs fonctions : des fonctions de sécurisation et d'orientation dans le temps et l'espace scolaire, des fonctions sociales liées à la construction du collectif ainsi que des fonctions d'apprentissage en contexte mobilisant, entre autres, les dimensions langagière et cognitive du développement des enfants. Toutefois, le fait que les entretiens réalisés dans le cadre du projet longitudinal n'abordaient pas explicitement les transitions horizontales constitue une limite importante, considérant que les fonctions qui y sont associées n'ont pas pu être explorées de manière systématique. Néanmoins, cette absence de focalisation explicite peut également être envisagée comme un atout, en ce qu'elle a favorisé l'émergence de discours plus spontanés de la part des participantes.

Au regard des résultats obtenus, il apparaît pertinent d'approfondir ces dynamiques dans de futures recherches, notamment en ciblant de manière explicite les perceptions des enseignantes ainsi que celles du personnel de soutien, dont les pratiques et les points de vue demeurent encore peu documentés. Enfin, il serait également essentiel d'accorder une place accrue à la voix des enfants, afin de mieux saisir leur expérience des transitions horizontales et des routines, et de comprendre plus finement la manière dont ils s'approprient ces contextes scolaires.



## Références

- Ackesjö, H. (2014). *Barns Övergångar till och från Förskoleklass: Gränser, Identiteter och (Dis-) kontinuiteter* [Les transitions des enfants vers et depuis la classe préparatoire à l'école maternelle : frontières, identités et (dis)continuités] [Thèse de doctorat, Linnaeus University, Suède]. Kalmar Växjö.  
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-36407>
- Banerjee, R. et Horn, E. (2013). Supporting classroom transitions between daily routines: Strategies and tips. *Young Exceptional Children*, 16(2), 3-14.  
<https://doi.org/10.1177/1096250612446853>
- Bardin, L. (2013). Chapitre II. Le codage. Quadrige, 134-149.
- Baudinault, A. (2020). Psychopolitique spatiale de la classe maternelle. *Géocarrefour*, 94(1), en ligne. <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.15041>
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H. et Breugelans, S. M. (2011). *Cross-Cultural Psychology*. Cambridge University Press.
- Bertrand, M. (2017). *Analyse des rituels scolaires et des dispositifs du matin au cours d'une année de maternelle* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9509/>
- Bertrand, M. et Merri, M. (2015). Les fonctions du rituel scolaire selon différentes sciences humaines et sociales. *Recherches en éducation, Hors-série 8*, en ligne. <https://doi.org/10.4000/ree.9777>



Bouchard, N. (2010). *Ensemble dans la ronde!* Les Publications du Québec.

Bouchat, C. (2015, novembre). *La journée de l'enfant de deux ans et demi à l'école : la continuité en jeu. Enquête pluridisciplinaire en écoles maternelles bruxelloises* [communication orale]. Colloque Petite enfance : socialisation et transitions, Paris, France.

Boyle, T., Grieshaber, S. et Petriwskyj, A. (2018). An integrative review of transitions to school literature. *Educational Research Review*, 24, 170-180.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.05.001>

Briquet-Duhazé, S. (2015). Définir les rituels à l'école maternelle : un paradoxe institutionnel, pédagogique et scientifique. *Recherches en éducation, Hors-série, 8*, en ligne. <https://doi.org/10.4000/ree.9770>

Campbell, D. (2000). *The Mozart Effect for children*. HarperCollins Publishers.

Cardon, P., Depecker, T. et Plessz, M. (2023). *Sociologie de l'alimentation (2<sup>e</sup> éd.)*. Armand Colin.

Charron, A., Boudreau, M., Turgeon, E., Point, M. et St-Jean, C. (2021). L'organisation temporelle et les situations de développement et d'apprentissage à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : Fondements théoriques et pédagogiques* (p. 188-203). Presses de l'Université du Québec.



- Clément, C. et Stephan, E. (2006). Favoriser les compétences sociales à l'école : un exemple de recherche-action en zone d'éducation prioritaire. *Pratiques psychologiques*, 12(4), 447-463. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2006.09.001>
- Comeretto, G. (2017). Que manger? Le repas à la cantine : une expérience forcément négative? Dans F. Dubet (dir.), *Normes et pratiques alimentaire* (p. 151-163). La découverte.
- Conus, X., Garnier, P. et Pirard, F. (2026). Introduction. Renouveler l'étude des transitions en petite enfance. Dans X. Conus, P. Garnier et F. Pirard (dir.), *Transitions en petite enfance : Vécus, pratiques, enjeux* (p. 7-18). Éditions Alphil.
- Delalande, J. (2003). La récréation. Le temps d'apprendre entre enfants. *Enfances & Psy*, 24(4), 71-80. <https://doi.org/10.3917/ep.024.0071>
- Dockett, S. et Perry, B. (2015). Transition to school: times of opportunity, expectation, aspiration, and entitlement. Dans J. M. Iorio et W. Parnell (dir.), *Rethinking readiness in early childhood education: implications for policy and practice* (p. 123-139). Éditions Springer.
- Dumitrascu, D. (2021). Les transitions quotidiennes dans les institutions de la petite enfance. *Revue [petite] enfance*, 136, 89-100. [https://revuepetiteenfance.ch/wp-content/uploads/2022/12/136\\_dumitrascu.pdf](https://revuepetiteenfance.ch/wp-content/uploads/2022/12/136_dumitrascu.pdf)
- Dunlop, A.-W. (2003). Bridging early educational transitions in learning through children's agency. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(sup1), 67-86. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016706>



Dunlop, A.-W., Peters, S. et Kagan, S. L. (2024). Transitions at a crossroads: editors' introduction. Dans A. W. Dunlop, S. Peters et S. L. Kagan (dir.), *The Bloomsbury handbook of early childhood transitions research* (p. 1-6). Bloomsbury.

Duval, S. et Lehrer, J. (2021). Les transitions vécues par les enfants et leurs familles à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques* (p. 261-281). Presses de l'Université du Québec.

Egilsson, B. R. (2022). *The transition from preschool to primary school: views of parents of children from diverse backgrounds in Iceland* [Thèse de doctorat, University of Iceland]. Opinvisindi. <https://opinvisindi.is/server/api/core/bitstreams/9919b625-b8c7-4105-9b6a-ac650c0011de/content>

Fabian, H. (2007). Informing Transitions. Dans A.-W. Dunlop et H. Fabian (dir.), *Informing Transitions in the Early Years. Research, Policy and Practice* (p. 3-17). McGraw-Hill Open University Press.

Fabian, H. (2012). *Starting School. A Guide to Successful Transitions and Transfers for Teachers and Assistants*. David Fulton Publishers.

Garcia, S. et Zogmal, M. (2026). Interagir pour construire des continuités : les transitions dans la vie des jeunes enfants. Dans X. Conus, P. Garnier et F. Pirard (dir.), *Transitions en petite enfance. Vécus, pratiques, enjeux* (p. 19-41). Éditions Alphil.

Garcion-Vautor, L. (2003). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels. *Ethnologie française*, 33, 141-148. <https://doi.org/10.3917/ethn.031.0141>



- Garnier, P. (2016). À l'école maternelle : enfants ou élèves? Transformations institutionnelles d'une transition entre famille et école. Dans M. H. Jacques (dir.), *Transitions en contexte scolaire* (p. 41-52). Presses universitaires de Rennes.
- Garnier, P., Paquette, A., Chantseva, V., Rayna, S. et Lehrer, J. (accepté). Travailler à plusieurs pour la réussite des enfants/élèves en maternelle. Enseignantes et aides à la classe au Québec et en France. *Spirale*.
- Gutierrez, K., Rymes, B. et Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard educational review*, 65(3), 445-472. <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.r16146n25h4mh384>
- Gutknecht, D. et Kramer, M. (2021). *Microtransitions à la crèche. Comment aménager les moments intermédiaires dans le quotidien*. Éditions Loisirs et Pédagogie.
- Harju, K., Vuorisalo, M., Paananen, M. et Rutanen, N. (2023). Children's transitions in early childhood education and care: various combinations of dis-/continuities. *Early Years*, 44(3-4), 735-750. <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2232951>
- Harper, J. et O'Brien, K. (2017). *Des routines de classe pour mieux apprendre : favoriser l'autonomie et l'engagement des élèves de 5 à 12 ans au quotidien* (texte original publié en anglais, 2015, N. Boisclair, trad.). Chenelière éducation.
- Harvengt, D. (2017). Les rites scolaires et l'identité d'élève. Dans D. Jeffrey et M. Roberge (dir.) *Rites et identités* (p. 105-118). PUL.



Hendy, H. (2002). Effectiveness of trained peer models to encourage food acceptance in preschool children. *Appetite*, 39(3), 217-225.  
<https://doi.org/10.1006/appe.2002.0510>

Jacques, M.-H. (2016). *Transitions en contexte scolaire*. Presses universitaires de Rennes.

Jeffrey, D. (2013). Rites scolaires et identité d'élève. *Formation et profession*, 21(1), 50-64.  
<https://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.26>

Johansson, I. (2007). Horizontal transitions: What can it mean for children in the early school years. Dans A.-W. Dunlop et H. Fabian (dir.), *Informing transitions in the early years. Research, Policy and Practice* (p. 33-44). McGraw-Hill Open University Press.

Kristyana, L. N. et Suharto, S. (2014). Singing as a strategy to enhance the ability to speak for early childhood. *Harmonia. Journal of Arts Research and Education*, 14(2), 123-130. <https://doi.org/10.15294/harmonia.v14i2.3293>

Lachapelle, J. et Charron, A. (2025). La collaboration interprofessionnelle à l'éducation préscolaire : cadre de référence et soutien aux premiers apprentissages du langage oral et écrit. *Revue hybride de l'éducation*, 9(1), 1-25.  
<https://doi.org/10.1522/rhe.v9i1.1736>

Lago, L. et Elvstrand, H. (2019). Pupils' everyday transitions in school as a condition for social relations and activities in leisure time centres. *Early Years*, 39(2), 163-174.  
<https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1371675>

Laplante, J. (2014). *Raconte-moi l'alphabet*. Septembre éditeur.



Larivée, S. et Garnier, P. (2014). Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire : éléments de comparaison France – Québec. *Formation et profession*, 22(1), 27-40. [https://formation-profession.org/files/numeros/7/v22\\_n01\\_31.pdf](https://formation-profession.org/files/numeros/7/v22_n01_31.pdf)

Lehrer, J., Delalande, J., Paquette, A., Point, M., Proulx, N., Duval, S. et Robert-Mazaye, C. (2026). *Les transitions horizontales à l'éducation préscolaire au Québec et en France : le vécu d'enfants au fil de la journée*. Dans X. Conus, P. Garnier et F. Pirard (dir.), *Transitions en petite enfance : Vécus, pratiques, enjeux* (p. 43-62). Éditions Alphil.

Lehrer, J. et Fournier, A.-C. (2021). L'histoire des contextes éducatifs de la petite enfance et de l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob, (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : Fondements théoriques et pédagogiques* (p. 11-33). Presses de l'Université du Québec.

Lussault, M. (2009). *De la lutte des classes à la lutte des places*. Grasset.

Malenfant, N. (2021). *Routines et transitions en services éducatifs. CPE, garderie, SGMS, maternelle 4 ans et 5 ans* (4<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université Laval.

Mason, A. E. (2021). Children's perspectives on lunchtime practices: connecting with others. *Journal of Occupational Science*, 28(3), 319-331. <https://doi.org/10.1080/14427591.2020.1771407>

Mathiot, L. (2014). Sociabilités enfantines et alimentation: le cas de la collation matinale à l'école. *Médecine des Maladies Métaboliques*, 8(3), 262-265. [https://doi.org/10.1016/S1957-2557\(14\)70796-5](https://doi.org/10.1016/S1957-2557(14)70796-5)



Meirieu, P. (2016). L'enfant a besoin de discontinuités éducatives. Entretien réalisé par Régis Guyon en mai 2015. *Diversité*, 183, 12-16.  
<https://doi.org/10.3406/diver.2016.4161>

Ministère de l'Éducation. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>

Pietarinen, J., Pyhältö, K. et Soini, T. (2010). A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 229-245. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.506145>

Remy, D. (2014). L'ennui. *Cahiers de Gestalt-thérapie*, 33(2), 158-171.  
<https://doi.org/10.3917/cges.033.0158>

Rowe, M. L., Kirby, A. L., Dahbi, M. et Luk, G. (2023). Promoting language and literacy skills through music in early childhood classrooms. *The reading teacher*, 76(4), 487-496.  
<https://doi.org/10.1002/trtr.2155>

Rutanen, N. et Hännikäinen, M. (2017). Care, Upbringing and teaching in 'horizontal' transitions in toddler day-care groups. Dans E. J. White et C. Dalli (dir.), *Under-three Year Olds in Policy and Practice. Policy and Pedagogy with Under-three Year Olds: Cross-disciplinary Insights and Innovations* (p. 57-72). Springer, Singapore.  
[https://doi.org/10.1007/978-981-10-2275-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2275-3_4)

Sanchez, C., Garnier, P. et Jacob, E. (2026). Penser les cheminements des enfants en maternelle en France et au Québec. Entre textes institutionnels et pratiques



- quotidienne. Dans X. Conus, P. Garnier et F. Pirard (dir.), *Transitions en petite enfance. Vécus, pratiques, enjeux* (p. 63-85). Éditions Alphil.
- Sharps, M. A., Coulthard, H., Salvy, S. J., Ryan, S. et Fallon, V. (2022). The influence of experimental confederate peers on children's food intake: A systematic review and meta-analysis. *Appetite*, 169. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2021.105863>
- Street, S., Simoncini, K. et Byrne, R. (2024). Peer influence on eating behaviour in early childhood: A scoping review. *Appetite*, 203. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2024.107708>
- Thollon Behar, M. (2017). Étude des micro-transitions quotidiennes et construction de repères en crèche : des professionnelles en recherche. Dans S. Rayna et P. Garnier (dir.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec* (p. 65-80). Éditions Peter Lang.
- Tobin, J. (2016). *Preschool and Immigrants in Five Countries*. Peter Lang.
- Vogler, P., Crivello, G. et Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice*. Working paper 48. Bernard van Leer Foundation. <https://oro.open.ac.uk/16989/>
- Weigand, G. et Hess, R. (2007). *La relation pédagogique*. Economica.