



## Milieu de pratique

# Renforcer la continuité (*een doorgaande lijn*) dans un système d'éducation et de soins à la petite enfance fragmenté

Jan DE METS, coordinateur de projets, Centre d'innovation de la petite enfance (VBJK<sup>1</sup>), Belgique, [jan.demets@vbjk.be](mailto:jan.demets@vbjk.be)

Lisandre BERGERON-MORIN, coordonnatrice pédagogique, Elmer, Belgique, [lisandre.bergeronmorin@elmer.be](mailto:lisandre.bergeronmorin@elmer.be)

Bart DECLERCQ, chercheur, Centre de recherche sur l'éducation expérientielle (CEGO<sup>2</sup>), Katholieke Universiteit Leuven, Belgique, [bart.declercq@kuleuven.be](mailto:bart.declercq@kuleuven.be)

Nima SHARMAHD, coordinatrice de projets, Centre d'innovation de la petite enfance (VBJK), Belgique, [nima.sharmahd@vbjk.be](mailto:nima.sharmahd@vbjk.be)

### Éditeur

Département des sciences de l'éducation  
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi



### ISSN

2371-5669 (numérique)

<sup>1</sup> Vernieuwing in de Basisvoorzieningen voor Jonge Kinderen/Centre for Innovation in the Early Years

<sup>2</sup> Centre for Experiential Education



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

Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article



## Résumé

La Flandre, région néerlandophone de Belgique, dispose d'un système d'éducation et de soins pour les jeunes enfants très fragmenté. La transition verticale des services de garde éducatifs (0-3 ans) vers l'éducation préscolaire (3-5 ans) peut avoir lieu à partir de 2 ans et demi et entraîne dès ce moment des transitions horizontales avec le service de garde scolaire. Comme il a été démontré que des expériences de transitions difficiles peuvent entraîner des répercussions négatives sur le parcours des enfants, en particulier chez les enfants et les parents en situation de vulnérabilité, de nombreux acteurs de la petite enfance cherchent des solutions pour leur rendre ces transitions plus douces, chaleureuses et attentionnées. L'initiative *Doorgaande Lijn* (qui signifie littéralement « Ligne Continue ») veut faire un pas vers un système plus intégré, en permettant à 12 projets pilotes d'explorer différentes actions innovatrices qui renforceraient la collaboration. Cet article décrit les actions mises en place grâce à deux de ces projets pilotes. Les résultats montrent que l'intensification de la collaboration entre les différents secteurs et acteurs de la petite enfance soutiendrait une transition plus harmonieuse pour les jeunes enfants, les familles et le personnel éducateur et enseignant.

## Mots-clés

transition; petite enfance; système divisé; éducation préscolaire; collaboration intersectorielle

## Abstract

Flanders, the Dutch-speaking region of Belgium, has a highly fragmented system of early childhood education and care. The vertical transition from educational childcare (0–3 years) to pre-school education (3–5 years) can take place from the age of 2½ and, from



that point onwards, involves horizontal transitions with out-of-school care. As it has been shown that difficult transition experiences can have negative repercussions on children's development, particularly for vulnerable children and parents, many early years stakeholders are seeking solutions to make these transitions smoother, warmer and more considerate for both children and parents. The *Doorgaande Lijn* (which means "Continuous Line") initiative aims to move towards a more integrated system by enabling 12 pilot projects to explore various innovative measures to strengthen collaboration. This article describes the measures implemented by two of these pilot projects. The results show that by strengthening collaboration between the various sectors and stakeholders in early childhood, it is possible to support a smoother transition for young children, families, and professionals.

**Keywords**

transition; early childhood education and care; split system; preschool education; intersectoral collaboration



Du haut de ses deux ans et demi, Yza a si hâte de commencer l'école ce lundi, comme la plupart des autres enfants de son âge en Belgique néerlandophone. Malgré tout, le premier jour, la séparation avec sa mère est difficile. « Pour elle et pour moi », explique Annie, la mère de Yza. « Je la trouvais soudainement si petite, alors que la semaine précédente, les éducatrices de son *kinderopvang* (service de garde éducatif 0-3 ans) la voyaient comme grande, autonome, prête pour l'école. » L'enseignante d'*eerste kleuterschool* (première maternelle) semble débordée en ce premier matin. Annie ne réussit pas à échanger avec elle. « J'ai essayé de me rassurer, se dit-elle. Que ça allait bien aller, que tous passaient par là. » Le mercredi, Annie peut enfin demander des nouvelles à l'enseignante, à la sortie des classes. « C'est vraiment difficile, lui répond-elle. Je ne sais pas quoi faire avec Yza. Elle me suit partout, s'accroche à mon pantalon et chigne beaucoup. Et j'en ai 20 autres à m'occuper! » À la maison, tous les soirs, Yza dit vouloir retourner au *kinderopvang*. Annie constate qu'Yza revient avec une boîte à lunch presque pleine, mais l'enseignante ne lui a pas donné d'information à ce sujet. Annie se sent impuissante.<sup>3</sup>

En Flandre, région néerlandophone de la Belgique, la transition entre les services des gardes éducatifs (« *kinderopvang* »), ou la maison, et l'éducation préscolaire (« *kleuterschool* ») a lieu dès l'âge de 2 ans et demi, avec plusieurs moments de rentrée possibles dans l'année. L'école maternelle n'est pas obligatoire, mais les taux d'inscription

---

<sup>3</sup> Cette vignette a été composée à partir de multiples histoires de cas et d'entretiens avec des parents au cours des projets réalisés autour de la transition, pour illustrer différents obstacles que peuvent rencontrer les familles lors de la transition vers l'éducation préscolaire. Annie et Yza sont des noms fictifs.



sont très élevés, soit 98,2 % des enfants de 3 ans (Ministerie van Onderwijs, 2026). Malgré cela, comme l'illustre la vignette d'Yza et d'Annie, les enfants et leurs parents expérimentent fréquemment des discontinuités, même lorsque plusieurs facteurs de protection pour une transition harmonieuse sont présents. La vignette met notamment de l'avant un parent qui a lui-même grandi dans ce système d'éducation, qui ose poser des questions et nommer ses besoins, ainsi qu'un enfant qui a fréquenté un service de garde éducatif en bas âge (Fukkink et al., 2024; Lazzari et al., 2019; Poissant, 2014). Certaines familles sont pour leur part dans des situations plus vulnérables (p. ex. en situation de précarité socioéconomique, avec un enfant ayant des besoins particuliers). Encore plus particulièrement pour ces familles, différentes études ont démontré qu'une transition fragilisée vers l'école peut entraîner des conséquences négatives à court et à long terme sur le bien-être et le développement de l'enfant, en exacerbant les vulnérabilités déjà présentes (Bartolo et al., 2021; Lazzari et al., 2019; Moss, 2012; Peleman et al., 2019).

Afin de développer une collaboration accrue entre les différents secteurs et acteurs de la petite enfance et de favoriser des transitions plus sécurisantes et harmonieuses pour les enfants et leur famille, l'initiative *Doorgaande Lijn* (ligne continue), financée conjointement par le ministère des Services sociaux (*Ministerie van Welzijn*) et le ministère de l'Enseignement (*Ministerie van Onderwijs*), a permis, entre 2023 et 2026, de soutenir et d'accompagner 12 projets pilotes.



## Mise en contexte

### Un continuum entre systèmes intégrés et divisés

Il existe une certaine diversité dans l'organisation des services éducatifs à la petite enfance (0-6 ans) entre les pays et les régions en Europe et à l'international, que l'on peut situer sur un continuum allant de systèmes divisés à des systèmes intégrés (Eurydice et European Education Culture Executive Agency [EECEA], 2019; Hulpia et al., 2024; Oberhuemer et Schreyer, 2024).

Dans un système divisé, les services éducatifs pour la petite enfance sont divisés en deux ou trois secteurs relevant de la responsabilité de différents ministères dans des environnements distincts (service de garde, école), avec leurs propres exigences en matière de qualification du personnel, de conditions de travail et de programme éducatif. La transition entre les secteurs peut être très précoce, avant l'âge de 3 ans, comme en Belgique ou en France, ou plus tardive, comme aux Pays-Bas ou au Québec, à l'âge de 4 ou de 5 ans. Dans les systèmes complètement intégrés, les services sont organisés sous la responsabilité d'un seul ministère et couvrent toute la période préscolaire. C'est le cas d'environ le quart des pays européens, comme la Finlande, la Lituanie, la Slovénie et la Suède.

En Europe, plusieurs instances et experts recommandent aux pays d'investir dans une meilleure intégration des services éducatifs de la petite enfance ou, du moins, de tendre vers une collaboration et une communication plus efficaces entre les différentes autorités responsables (Conseil de l'Union Européenne, 2019; Eurydice et EECEA, 2019; Hulpia et al., 2024). Il apparaît en effet que les systèmes intégrés proposent des services plus cohérents et qu'ils seraient liés à une meilleure efficacité des mécanismes de



financement, à un meilleur alignement des réformes pédagogiques de même qu'à un plus haut niveau de qualification du personnel éducateur (Ooms et al., 2025; Hulpia et al., 2024). À titre d'exemple, l'Italie a suivi dans les dernières années cette recommandation d'intégrer sous un même ministère tous les services éducatifs pour la petite enfance, ce qui a amené une expérience de continuité accrue pour les enfants et les familles (Dougherty et Morabito, 2023; Lazarri et Balduzzi, 2023; Musatti et al., 2026).

### **La Belgique, championne des divisions**

La Belgique possède un système divisé d'éducation et de soins à la petite enfance, qui s'inscrit dans un contexte sociopolitique lui-même fragmenté<sup>4</sup>. En Belgique néerlandophone, trois secteurs sont responsables des services éducatifs de la petite enfance : les services de garde éducatifs pour les 0-3 ans et les services de garde en milieu scolaire, sous l'égide du ministère des Services sociaux, et l'éducation préscolaire, pour les 2 ans et demi à 6 ans, gérée par le ministère de l'Enseignement. Ces trois secteurs opèrent dans des cadres organisationnels différents et selon une culture de l'enfance historiquement ancrée dans des visions distinctes du soin et de l'éducation, entraînant ainsi une fragmentation des pratiques quotidiennes destinées aux enfants et aux familles. Comme le soulignent De Mets et al. (2025), « il serait presque possible de dire que entre ces secteurs, presque tout ce qui peut être divisé est divisé et presque tout ce qui peut être différent est différent. »

---

<sup>4</sup> La Belgique compte trois régions (la Flandre, la Wallonie et Bruxelles) et trois communautés linguistiques (francophone, néerlandophone et germanophone). Les domaines de l'éducation et de la famille sont sous la responsabilité des communautés linguistiques, qui ont chacune leur ministère. Dans certaines régions, comme Bruxelles, les familles peuvent décider de s'inscrire dans le système néerlandophone ou francophone.



Il existe deux grands types de **services de garde éducatifs** pour les enfants de 0 à 3 ans : 30 % des places relèvent de l'accueil en milieu familial et 70 % des places se trouvent dans des structures collectives. Le paysage des organisateurs de ces services est très varié, avec aussi bien de petits prestataires que de grandes organisations actives dans toute la Flandre, gérant plusieurs structures. Il peut s'agir d'une autorité locale, d'une organisation à but non lucratif ou d'un prestataire privé à but lucratif. Les services sont payants, mais pour la grande majorité (85 %) des places, les parents paient un tarif journalier modulé selon leurs revenus. Le ministère propose un programme éducatif non obligatoire et assure l'inspection de la qualité des milieux<sup>5</sup>. Le ratio y est de sept enfants pour un adulte. Le personnel éducateur possède un diplôme professionnel (un niveau 4 selon la Classification internationale type de l'éducation [CITE]) et bénéficie de peu d'heures de planification pédagogique (SEEPRO, 2024). Il est accompagné dans ses pratiques par des agents de soutien pédagogique, qui ont un niveau de bachelier (CITE 6).

Ces conditions sont similaires pour **les services de garde scolaires**, qui accueillent les enfants à partir de 2 ans et demi dans les écoles, le matin, le midi et le soir, de même que pendant les congés et les vacances scolaires. La qualification du personnel est variable, sans spécifications quant à la formation obligatoire, et les ratios moyens sont d'environ 18 enfants pour un adulte (Ministerie van Onderwijs, 2019).

Pour ce qui est de **l'éducation préscolaire** (2,5 à 6 ans), le personnel enseignant détient un baccalauréat professionnel en éducation préscolaire de 3 ans (CITE 6) et a accès à de meilleures conditions salariales (SEEPRO, 2024). Les classes maternelles sont

---

<sup>5</sup> Il est intéressant de noter que l'inspection porte non seulement sur l'organisation matérielle du milieu, mais aussi sur la qualité des interactions observées, le bien-être et l'engagement des enfants et le partenariat avec les parents (Hulpia et al., 2016).



généralement au sein des écoles primaires. Les écoles sont gérées en Flandre par quatre systèmes distincts (municipal, régional, catholique ou indépendant) et les parents peuvent choisir l'établissement, choix qui entraîne toutefois certains enjeux d'accessibilité<sup>6</sup> (Peleman et al., 2019; Vandenbroeck, 2015). De même, les ratios y sont très élevés, pouvant aller jusqu'à 24 enfants pour une personne enseignante à l'éducation préscolaire, avec parfois le soutien d'une personne éducatrice, notamment auprès des plus jeunes enfants.

De plus, lors de son entrée à l'école, l'enfant de 2 ans et demi fait également l'expérience des transitions horizontales, entre la classe et le service de garde scolaire, où il rencontre constamment de nouvelles personnes. L'enfant entre aussi en contact avec la culture scolaire, qui s'inscrit souvent en discontinuité avec ce qu'il a connu jusqu'à présent. Plusieurs règles implicites liées au concept de l'école peuvent y prédominer, que ce soit dans l'approche pédagogique ou dans la structuration des journées, telles que la présence d'une récréation collective à l'extérieure, le déplacement vers la cafétéria sur l'heure du diner, les routines de début de journée en grand groupe, l'attente en file pour rentrer dans l'école, l'accent mis sur les apprentissages formels (Peleman et al., 2019).

Il a été constaté que ces divisions du système exacerbent également la différence entre « soins » et « éducation » pour les jeunes enfants, ce qui entraîne une distinction des rôles – et souvent une relation hiérarchique – entre la personne éducatrice qui « change les couches » par opposition à la personne éducatrice qui « enseigne » (Housen et Pirard, 2026; Kaga et al., 2020; Van Laere et al., 2012). Ces perceptions de rôles donnent lieu à des situations qui peuvent sembler absurdes ou du moins surprenantes. Par exemple, les

---

<sup>6</sup> Notons que la présence de ce choix rend impossible l'organisation de transport scolaire. Les parents sont donc responsables de déposer et de récupérer leur enfant à l'école (et/ou au service de garde scolaire).



écoles ne prévoient souvent pas un environnement sûr et attentionné pour manger ou pour faire la sieste, et l'on préfère que les enfants qui commencent l'école vers 2 ans et demi soient déjà propres (car prendre le temps de « veiller à l'hygiène corporelle » entrave les activités d'apprentissage) (Van Laere, 2012). Dans la pratique éducative des écoles, il se crée souvent une incohérence entre ce que les enseignantes « ressentent » comme nécessaire pour les enfants (le soin, la protection émotionnelle) et ce que ce système fragmenté peut offrir (en termes d'infrastructures, de ratio enfants-adulte, etc.) (Housen et Pirard, 2026; Stuurgroep Doorgaande Lijn, 2025).

Plutôt que de suivre le rythme développemental des enfants, les divisions entre les systèmes deviennent les nouveaux barèmes développementaux, ce qui place beaucoup de pression sur les parents de même que sur les services de garde éducatifs destinés aux 0-3 ans. La préparation des enfants à l'école devient le cœur des discussions : elle est souvent perçue comme problématique, sans que ne soient remises en question l'organisation du système et la conceptualisation des rôles du personnel éducatif qui travaille auprès de jeunes enfants (Kaga et al., 2020; van Lombergen et Vandebroek, 2026). L'importance des soins et du bien-être dans le parcours de développement des enfants et de leurs familles y est souvent laissé de côté.

Van Laere et al. (2012) ont organisé des groupes de discussion avec des parents peu après la transition vers l'école. Les résultats montrent qu'en effet, ceux-ci se posent de nombreuses questions sur les soins apportés à leur enfant (sommeil, alimentation, calme, etc.), mais que souvent ils n'osent pas les poser, ne sachant ni quand, ni comment il faut le faire. Ils aimeraient faire connaissance avec la personne enseignante, mais ils ne sont pas (toujours) autorisés à entrer dans la classe. Il y a peu de communication entre le personnel éducateur responsable des « soins » lors du midi et du soir, et le personnel

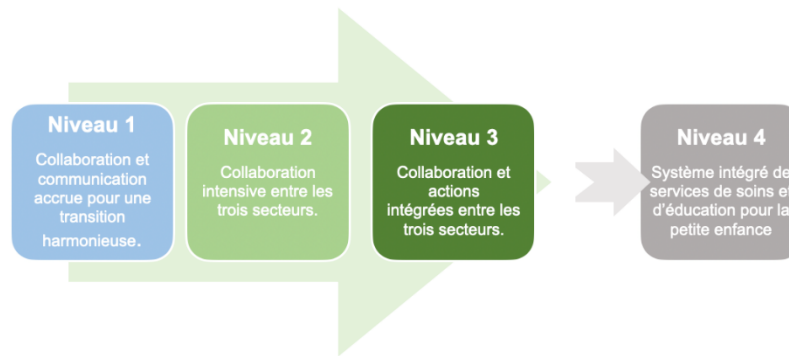


enseignant. Enfin, il y a peu de moments de familiarisation organisés pour les enfants et les parents lors de l'entrée dans l'éducation préscolaire.

En somme, l'enjambée est grande pour les petites jambes d'un enfant de 2 ans et demi, mais aussi pour ses parents. Pourtant, les transitions, si elles sont fluides ou harmonieuses, peuvent également être un espace de possibilités : mettre l'accent sur les continuités plutôt que les discontinuités, développer des collaborations interprofessionnelles qui permettent de soutenir la communication avec les parents, reconceptualiser les services éducatifs autour du vécu des enfants (Conus et al., 2026). Des transitions fluides et inclusives aident à maintenir un lien avec les familles et à travailler dans un cadre holistique qui laisse aussi une place au soin.

### **(Petits) pas à (petits) pas vers un système intégré**

Transformer un système divisé en un système intégré, comme cela a été le cas en Italie, nécessite une énorme mobilisation à tous les niveaux, un ensemble de conditions essentielles et, surtout, du temps. Le changement en Italie s'est déroulé pendant plus de 10 ans (Lazarri et Balduzzi, 2023). C'est pourquoi les recommandations européennes proposent plutôt de réfléchir les actions sur un continuum de collaboration et d'intégration, vers une offre (plus) intégrée de soins et d'éducation pour les jeunes enfants de 0 à 6 ans, au-delà des clivages. Chaque étape intermédiaire permet de travailler à la mise en place de lignes directrices cohérentes, de collaboration accrue entre les structures, de communication plus efficace entre les différents acteurs. La figure 1 montre un continuum de quatre niveaux d'intégration, développé dans le cadre de l'initiative *Doorgaande Lijn* (Stuurgroep Doorgaande Lijn, 2025).



**Figure 1.** Continuum de collaboration et d'intégration de l'offre de services de soins et d'éducation pour les jeunes enfants, entre les secteurs des services de garde éducatifs, l'éducation préscolaire et les services de garde scolaires

**Niveau 1** – Collaboration et communication accrue pour une transition harmonieuse. Cette étape regroupe plusieurs pratiques qui visent à réduire les obstacles rencontrés par les différents acteurs de la transition, comme organiser une journée portes ouvertes dans la classe maternelle avant la rentrée ou proposer une rentrée progressive, avec des moments de familiarisation parents-enfants. La mise en place d'un portrait de l'enfant réalisé par le service de garde éducatif peut aussi entrer dans ces pratiques.

**Niveau 2** – Collaboration intensive entre les trois secteurs. À ce niveau, on observe la mise en place de tables de concertation entre les différents partenaires afin de définir et de réaliser des actions conjointes pour faciliter la transition. Des professionnels sont souvent désignés pour jouer des rôles d'agent de transition pour structurer et favoriser la collaboration. Certaines organisations peuvent aussi prendre des initiatives pour mieux se connaître, comme le *jobshadowing*, une immersion de quelques jours dans le milieu de travail d'un partenaire.



**Niveau 3** – Collaboration et actions intégrées entre les trois secteurs. Il s'agit à ce niveau de s'orienter vers de nouvelles formes d'organisation, avec des espaces de gestion et de décision partagés. Il peut y avoir un partage d'espaces et de personnel, par exemple des groupes mixtes d'enfants de 2 à 4 ans accompagnés à la fois par du personnel éducateur et du personnel enseignant. Les deux structures conservent leurs propres responsabilités et les moyens disponibles, mais les intègrent ensemble.

**Niveau 4** – Système intégré de services de soins et d'éducation pour la petite enfance. Ce dernier niveau constitue une véritable intégration des structures de gouvernance des différents systèmes, sur les plans local et gouvernemental. Le niveau 4 correspond à une perspective à plus long terme, qu'il n'est pas encore possible de mettre en œuvre à l'heure actuelle en raison de divers obstacles réglementaires.

Comme la plupart des milieux mettent déjà en place des actions relevant du niveau 1, l'initiative *Doorgaande Lijn* visait donc spécifiquement à appuyer des actions de niveaux 2 et 3, vers une collaboration plus structurelle qui permet aux enfants, aux parents et aux professionnels de vivre une transition plus douce, cohérente et harmonieuse.

## Déroulement

L'initiative *Doorgaande Lijn* s'est déroulée sur trois ans et demi. Un total de douze projets pilotes ont été sélectionnés, chacun proposant un partenariat entre des organisations issues des trois secteurs : service de garde éducatif, service de garde scolaire et éducation préscolaire.

Les projets ont fait l'objet d'un suivi et d'une documentation approfondie par une équipe d'accompagnement et de recherche, tant par l'entremise de modalités individuelles qu'en communauté d'apprentissage professionnel. Le processus



d'implantation a été documenté grâce à des journaux de bord, à des entretiens avec des acteurs clés, à des comptes rendus de rencontres et à un suivi des plans d'action de chaque projet. L'analyse de ces données s'est faite conjointement avec l'équipe de recherche et les partenaires. Ils ont conjointement rédigé une étude de cas pour chaque projet, qui a permis de transmettre les conclusions et des recommandations aux décideurs politiques. De plus, les expériences tirées des projets pilotes ont été discutées périodiquement au sein d'un comité de pilotage, composé de l'équipe d'accompagnement et de recherche, des responsables des différents ministères et de représentants clés du secteur de la petite enfance et de l'éducation.

Dans le présent article, nous avons sélectionné deux de ces projets pilotes innovants, représentatifs des niveaux 2 et 3. Le projet pilote *Samen zorgzaam groeien* (Grandir ensemble dans la bienveillance), de Klim, dans la ville de Gand a proposé des actions relevant du niveau 2. Le projet *De Tandem*, à Bruges, s'inscrit pour sa part au niveau 3, avec la visée de devenir un « centre intégré de services de l'enfance », pour les enfants de 0 à 12 ans, ce qui peut contribuer à diminuer, voire à éliminer, les transitions institutionnelles au long de l'année et de la journée.

### **Établir un cadre commun à partir d'une pédagogie *educare***

Pour les douze projets pilotes, il a été d'abord nécessaire d'établir un cadre pédagogique commun, afin de permettre aux partenaires de partager un même discours, vocabulaire et répertoire de pratiques communes (Housen et Pirard, 2026; Rogoff et al., 2007). Plusieurs experts martèlent l'importance d'introduire dans les systèmes divisés une perspective *educare*, selon laquelle l'éducation et les soins de l'enfant ne peuvent être conceptualisés l'un sans l'autre, en vue de réduire le fossé entre les secteurs de la petite



enfance. Le terme *educare* réfère à une approche pédagogique holistique où les soins, le jeu et l'apprentissage sont tous importants et étroitement liés; l'approche se base sur les droits et les besoins spécifiques à l'âge des jeunes enfants et de leurs familles. Toutefois, en raison des fragmentations existantes et des perceptions qui y sont associées, l'évolution vers une telle approche ne va pas de soi, du moins en Belgique. Elle suppose que les personnels éducateur et enseignant des trois secteurs soient soutenus dans une démarche réflexive qui demande du temps, des espaces conjoints pour se rencontrer et de l'ouverture pour parvenir à une reconceptualisation profonde des rôles (Housen et Pirard, 2026; Stuurgroep Doorgaande Lijn, 2025).

### **Samen zorgzaam groeien (Grandir ensemble dans la bienveillance)**

Le service de garde éducatif Elfenbankje et l'école maternelle Klim étaient à la base deux entités distinctes, situées sur le même campus, qui avaient peu de contacts entre elles. Le service de garde scolaire relevait de l'école Klim, mais travaillait aussi de façon isolée. Susan, la coordonnatrice du projet, exprime son point de vue à ce sujet :

Au début du projet, tous les collaborateurs ressentaient une certaine distance les uns par rapport aux autres, symbolisée par le mur entre l'aire de jeux extérieure de l'Elfenbankje et l'école maternelle Klim. Cette distance n'était pas seulement ressentie physiquement, mais il existait une séparation psychologique notable entre l'école maternelle et le service de garde éducatif. Nous nous *voyions* travailler, mais nous n'entrons que rarement en contact et les collaborations étaient plutôt rares. Toutes sortes de préjugés existaient entre les différentes équipes.



La mise en place d'un poste de coordination, d'un comité de suivi regroupant des décideurs politiques locaux et d'un comité de projet impliquant les trois entités ont été les premières étapes structurantes qui ont permis de faire disparaître progressivement cette frontière. Parmi les moments forts de cette collaboration renforcée, le comité de projet souligne notamment les journées de formation communes qui portaient sur la qualité des interactions dans le groupe, le développement du langage et la lecture interactive. Ces formations visaient deux buts : l'approfondissement des connaissances dans un cadre pédagogique commun et le développement d'un esprit d'équipe. « Le personnel d'entretien et de cuisine y a également été convié, car nous estimons qu'il joue également un rôle indispensable dans la vie quotidienne des enfants sur notre campus, par exemple pendant les repas, dans les aires de jeux, dans les couloirs, etc. », ajoute Susan.

Les rencontres de projet ont permis de développer un plan d'action conjoint qui s'articulait autour de trois axes, détaillés ci-bas.

### **Mise en place d'une période de familiarisation plus flexible à l'école maternelle**

L'ensemble des politiques et des procédures entourant la rentrée a été repensé pour être plus à l'écoute des besoins des enfants et de leurs parents. Des moments de familiarisation ont été ajoutés; l'enfant a désormais la possibilité de faire d'abord quelques demi-journées à l'école, en continuant de fréquenter le service de garde éducatif à temps partiel ou d'y retourner faire la sieste dans les premiers temps. Cela permet une transition plus progressive et flexible, ce qui réduit l'anxiété ou la tension éventuelles des enfants et renforce la confiance des parents, avec qui les enseignants ont par ricochet plus de contacts. Selon une personne enseignante, « les enfants de l'Elfenbankje font ainsi une transition plus facile et, curieusement, plus rapide vers l'école. »



### **Harmonisation de la routine d'accueil matinale**

L'école maternelle Klim a harmonisé ses pratiques d'accueil pour s'arrimer à celles de l'Elfenbankje, qui proposait déjà un accueil ouvert. Un accueil ouvert consiste à accueillir les parents dans le local même, plutôt que dans la cour de récréation, ce qui permet de commencer la journée scolaire dans une ambiance plus chaleureuse et accueillante. Le personnel enseignant remarque par ailleurs que ses contacts avec les parents se font alors dans une ambiance plus détendue, et que cela amène les parents à mieux comprendre leur fonctionnement. « J'apprécie beaucoup de pouvoir déposer mes enfants moi-même à l'école, car cela me permet d'entrer en contact avec les autres parents dont les enfants sont dans la même classe », indique un parent. « J'adore l'accueil ouvert dans la classe! En raison de notre charge de travail, nous n'avons pas souvent l'occasion de le faire. Mais j'apprécie les rares fois où je peux les déposer à l'école! », ajoute un autre parent.

### **Intégration des routines de repas et de sieste à la journée des enfants**

Ces moments ont été revisités pour faire partie intégrante de la journée de l'enfant à l'école maternelle, durant lesquels les plus jeunes (2,5 à 3 ans) peuvent rester avec leur groupe, dans un environnement familial. Pour apporter des changements, le personnel enseignant a été invité à s'immerger durant deux journées complètes, par l'entremise d'une modalité de *jobshadowing*, dans le quotidien du service éducatif de la petite enfance qui offre aux enfants une continuité du matin au soir, dans le même espace de vie. Une nouvelle collaboration est née entre le personnel enseignant et le personnel éducateur du service de garde scolaire, qui accompagnent désormais les enfants conjointement pour le repas.



« Ce sont en apparence de petites actions, mais on commence à ressentir un effet boule de neige prometteur », souligne Susan. « Nous avons appris à mieux nous connaître et avons déjà beaucoup appris les uns des autres. À l'heure actuelle, la situation a tellement évolué que nous n'hésitons plus à nous adresser les uns aux autres en cas de questions ou de difficultés, et nous utilisons beaucoup plus spontanément les locaux les uns des autres. L'idée que nous prenons tous soin des mêmes enfants en mettant à profit nos propres talents et notre propre expertise continue de gagner du terrain. » Cette idée peut sembler évidente, mais elle a dû faire face à plusieurs préjugés mutuels et à de la résistance, surtout de la part du personnel enseignant qui, au bout du compte, est celui qui a été amené à faire le plus d'ajustements dans ses pratiques. Il semble que ces nouvelles pratiques n'auraient pas été possibles sans la collaboration plus intensive établie entre les organisations, qui a graduellement permis un changement de perspectives.

### **De Tandem : faire fi des divisions**

De Tandem à Bruges est allé encore plus loin dans sa tentative d'intégration, avec des actions situées au niveau 3, rendues possible par la possibilité de l'école<sup>7</sup> d'acquérir un service de garde éducatif situé sur un terrain attenant à l'école. De Tandem a donc intégré ce palier éducatif à son offre de services pour devenir le premier « centre intégré de services éducatifs pour enfants de 0 à 12 ans ». Un même directeur chapeaute les trois secteurs, ce qui lui donne une plus grande marge de manœuvre dans la prise de décisions. Il a été aussi possible d'amener l'idée d'une seule l'équipe professionnelle. « Comme nous considérons chaque poste et chaque membre de l'équipe comme un maillon important

---

<sup>7</sup> *De Tandem* est un établissement public du réseau régional. Chaque école dispose d'une certaine autonomie au sein du réseau. Malgré tout, il reste rare qu'une école fasse une telle acquisition. *De Tandem* a cependant créé un précédent qui a été depuis reproduit par d'autres écoles.



dans notre travail, nous parlons toujours de personnes éducatrices (begeleiders/begeleidsters), qu'il s'agisse de personnel enseignant ou éducateur », souligne le directeur. Toutefois, en parallèle, les subventions continuent de provenir de deux ministères distincts, ce qui fait que les exigences administratives et organisationnelles, tout comme les contrats de travail et les budgets, diffèrent. Une grande partie de l'histoire de De Tandem a donc été de trouver les chemins administratifs à emprunter pour réaliser sa vision, l'initiative *Doorgaande Lijn* leur permettant exceptionnellement une souplesse accrue dans l'application de certaines règles (p. ex. pour harmoniser des horaires de travail et des congés pour tout le personnel).

L'équipe de De Tandem a repensé grandement l'organisation des groupes d'enfants et des transitions d'un groupe à l'autre, notamment en créant des groupes « à califourchon » sur les transitions existantes. Concrètement, en plus de groupes verticaux (multiâges) pour les enfants âgés de 0 à 3 ans, il existe également un groupe pour les enfants âgés d'environ 2 à 4 ans. « Chez nous, il n'y a pas de rupture à l'âge de 2 ans et demi. Les tout-petits qui, normalement, vont à l'école à l'âge de 2 ans et demi restent désormais plus longtemps dans le même environnement physique », précise le directeur de *De Tandem*. Cela offre plus de possibilités pour suivre le rythme biologique des enfants, notamment pour l'apprentissage de la propreté et la sieste.

La transition vers la classe de maternelle se fait au cours de l'année suivante (alors que les enfants ont de 3 à 4 ans), au rythme des enfants, mais ceux-ci demeurent dans le même bâtiment. Ils y sont reçus par une équipe mixte de personnel éducateur et de personnel enseignant, qui organisent conjointement l'ensemble de la journée, incluant les pauses du midi. L'horaire de la journée suit l'horaire scolaire, avec une « fin des cours » et un passage au « service de garde », mais les enfants demeurent toute la journée dans le



même local. C'est le personnel qui change. Il y a donc maintien d'espaces connus et de figures de référence pour accompagner les transitions verticales et horizontales des enfants.

C'est à partir de 4 ans, en deuxième maternelle, que les enfants changent physiquement d'espace et qu'ils se retrouvent dans un autre bâtiment sur le site de l'école. « Là aussi, nous veillons à ce que cette transition se fasse en douceur. Les enfants visitent plusieurs fois leur future classe. Lorsque c'est possible, on organise une rotation du personnel éducateur, qui peut suivre les enfants vers la classe de deuxième maternelle en septembre, alors que le personnel éducateur de la deuxième maternelle revient en première maternelle », indique le directeur. La transition physique des enfants, vers un nouveau bâtiment, est donc adoucie par la continuité du personnel éducateur. Cette classe prône également une pédagogie active et émergente basée sur l'*educare*.

En parallèle, De Tandem a également travaillé avec son équipe élargie sur le partenariat avec les parents et sur la mise en place d'un portfolio éducatif qui suit les enfants tout au long de leur parcours, jusqu'à l'âge de 12 ans. Dans ce projet, De Tandem a agi comme pionnier et a exploré des zones grises dans la législation, créant des précédents qui pourront être reproduits dans d'autres projets.

### Apports et prospectives

À l'instar de ces deux exemples, chacun à leur façon et dans leur contexte, les douze projets pilotes ont cherché à construire des ponts entre les secteurs. La plupart de ces pratiques sont alignées avec ce que la recherche prône et ont pu être expérimentées dans le contexte spécifique du système divisé flamand, pour mieux en documenter les obstacles et les possibilités. On note par exemple les espaces de formation partagée, présentés



comme porteurs par Ooms et al. (2026) et Fukkink et Lalihatu (2020). Des modalités de développement professionnel, comme le *jobshadowing*, permettent aussi d'aller plus loin dans la collaboration, en remettant en question les préconceptions sur les rôles de chacun (Bergeron-Morin et al., 2024; Housen et Pirard, 2026; Pirard et al., 2021). Le projet pilote en lui-même a également conduit à créer un espace de rencontre entre des acteurs qui n'ont pas l'habitude de travailler conjointement, afin de mieux se connaître : vision pédagogique respective, dossiers éducatifs, façons de communiquer avec les parents, etc. (Fukkink et Lalihatu, 2020). L'harmonisation et l'intensification des pratiques de partenariat auprès des parents peuvent aussi augmenter la continuité de l'expérience de ces derniers, de même que celle des enfants et du personnel éducateur (Lazzari et al., 2019).

Cependant, force est de constater que, malgré la bonne volonté, l'intérêt et le potentiel d'innovation démontrés par les projets, les actions ne sont pas suffisantes pour atteindre un niveau plus avancé d'intégration du système, soit le niveau 4. Chaque projet s'est buté à des obstacles structureux et organisationnels qui ont limité grandement la possibilité d'avancer davantage sur le continuum de l'intégration. Les changements au niveau micro doivent donc être soutenus par des transformations au niveaux macro, dans l'idée d'un système compétent où « la compétence doit être comprise comme une caractéristique de l'ensemble du système de la petite enfance, [...] qui se développe à travers les relations réciproques entre les individus, les équipes, les institutions et le contexte sociopolitique au sens large » (Urban et al., 2012, p. 21). En ce sens, le directeur de De Tandem, entre autres, conclut : « À l'avenir, nous souhaiterons évoluer vers des horaires et des salaires égaux pour toutes les personnes éducatrices, qu'elles soient dans le personnel enseignant ou éducateur. Nous continuons à nous heurter aux différences de



valorisation, de reconnaissance, de salaire et tâches. » Notons toutefois que certaines des dérogations exceptionnelles autorisées uniquement dans le cadre de l'initiative *Doorgaande Lijn* s'appliquent maintenant aux nouveaux appels de projets.

Le comité de pilotage de *Doorgaande Lijn* constate que dans cette lignée, « des choix politiques clairs sont nécessaires au niveau du gouvernement flamand » (Stuurgroep *Doorgaande Lijn*, 2025). Différentes recommandations ont été formulées pour les ministères concernés. Par exemple, le comité de pilotage recommande de créer un maximum de possibilités pour stimuler la collaboration (interprofessionnelle) entre des profils de personnel complémentaires au sein d'équipes multidisciplinaires, en collaboration avec les services d'accompagnement pédagogique du secteur de l'éducation et les services pédagogiques des services éducatifs. Pour y parvenir, il est essentiel d'allouer des heures de planification – sans présence des enfants – dans tous les secteurs. Une autre recommandation est de soutenir, par un financement récurrent, le recrutement et le soutien d'un coordinateur assurant des fonctions de liaison et de coordination pour les organisations qui s'engagent dans une collaboration intensive ou intégrée.

Si plusieurs des autres recommandations sont spécifiques au contexte de la Belgique néerlandophone, certaines peuvent résonner dans tous les pays ayant un système divisé, même lorsque la transition s'y déroule plus tardivement, comme au Québec. Notamment, le comité de pilotage recommande l'utilisation du continuum d'intégration des services et d'un cadre conceptuel commun centré sur *l'educare* pour orchestrer la collaboration entre les partenaires. Au Québec, où de nombreuses initiatives ont été promues au cours des dernières années pour mettre en place des pratiques de transition de qualité et tendre vers des collaborations accrues, par la mise en place de comités de transition et la désignation d'agent de transition pour coordonner les plans



d'action et la concertation, il peut être intéressant de réfléchir aux façons par lesquelles ces initiatives peuvent continuer leur exploration vers une plus grande intégration des systèmes.

### Limites

Les projets pilotes de l'initiative *Doorgaande lijn* ont créé des précédents et des modèles inspirants qui pourront permettre à de nouvelles initiatives de voir le jour dans les secteurs de la petite enfance en Belgique. Cependant, les trois ans et demi qu'a duré le projet ont été destinés à l'amorce d'échanges entre des structures qui n'étaient pas habituées à collaborer, qui ont dû se donner le temps pour se connaître et en arriver ensemble à des actions. De telles initiatives demandent donc du temps, de l'engagement et du financement. Or, les possibilités d'un tel financement structurel demeurent toutefois sensibles aux lignes directrices politiques et à la capacité d'alignement de deux ministères différents, ce qui fait apparaître d'autres obstacles. Cette situation peut trouver des échos au Québec.

Enfin, la documentation des projets s'est surtout centrée sur l'organisation d'une telle collaboration intégrée, ce qui a permis de mettre en évidence les principaux obstacles et leviers d'action. Cependant, le suivi et l'évaluation des retombées sur les enfants, les familles et les professionnels ne faisaient malheureusement pas partie du devis initial du projet et devront être ajoutés à de futurs projets.



## Références

- Bartolo, P. A., Kyriazopoulou, M., Björck-Åkesson, E. et Giné, C. (2021). An adapted ecosystem model for inclusive early childhood education: a qualitative cross European study. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1637311>
- Bergeron-Morin, L., Vervaeet, V. et Bulckaert, W. (2024). Et si j'avais la chance de m'immerger dans un autre milieu ? *Pour la petite enfance*, 2(2), 51-55.
- Conseil de l'Union Européenne. (2019). Council Recommendation of 22 May 2019 on high-quality early childhood education and care systems. *Official Journal of the European Union* (No. OJ 2019/C 189/03). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&rid=4](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4)
- De Mets, J., Bergeron-Morin, L., Sharmarhd, N. et Declercq, B. (2025). *Een doorgaande lijn? Repenser la continuité en petite enfance 0-6 ans : des projets pilotes tracent « une ligne continue » en Flandre, Belgique* [Présentation orale]. 92<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS, Montréal, Canada.
- Dougherty, S. et Morabito, C. (2023). Financing and delivering early childhood education and childcare across levels of government. *OECD Journal on Budgeting*, 23(2), <https://doi.org/10.1787/7bd38503-en>



Eurydice et European Education Culture Executive Agency (2019). *Key data on early childhood education and care in Europe – 2019 edition*.  
<https://data.europa.eu/doi/10.2797/894279>

Fukkink, R. et Lalihatu, E. S. (2020). A realist synthesis of interprofessional collaboration in the early years; becoming familiar with other professionals. *International Journal of Integrated Care*, 20(3), 16. <https://doi.org/10.5334/ijic.5482>

Fukkink, R. G., Sluiter, R. M. V. et Fekkes, M. (2024). Transition from childcare to school: Surgency, center-based care and caregiver-child relationship predict self-regulation, social competence and well-being. *Learning and Individual Differences*, 110. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102409>

Housen, M. et Pirard, F. (2026). Accueillir de jeunes enfants à l'école maternelle : une transition professionnelle pour les enseignantes? Dans X. Conus, P. Garnier et F. Pirard (dir.), *Transitions en petite enfance. Vécus, pratiques, enjeux*. Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.

Hulpia, H., Sharmahd, N., Bergeron-Morin, L., De Pré, L., Crêteur, S. et Dunajeva, J.(2024). 'Quality in early childhood education and care (ECEC): state of play in the EU Member States based on the European Quality Framework', *NESET report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.  
<https://doi.org/10.2766/932337>



Lazzari, A. et Balduzzi, L. (2023). ECEC professionalization at a cross-road: Realizing an integrated system in times of reform in Italy. *Cadernos Cedes*, 43(119), 17-29.

<https://doi.org/10.1590/CC256513>

Lazzari, A., Balduzzi, L., Van Laere, K., Boudry, C., Rezek, M. et Prodger, A. (2019). Sustaining warm and inclusive transitions across the early years: insights from the START project. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 43-57.

<https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707361>

Kaga, J., Bennett, J. et Moss, P. (2010). *Caring and learning together. A cross-national study of integration of early childhood care and education within education*. UNESCO.

Ministerie van Onderwijs. (2026). *Kleuterparticipatie: inschrijvingen & aanwezigheden kwantitatief*. Vlaamse Overheid. <https://www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/onderwijs-en-vorming/aanwezigheid-kleuters-in-kleuteronderwijs>

Ministerie van Onderwijs. (2019). Decreet houdende de organisatie van buitenschoolse opvang en de afstemming tussen buitenschoolse activiteiten, Art 11/1. Vlaamse Overheid. <https://codex.vlaanderen.be/PrintDocument.ashx?id=1031846&geannoteerd=false#H1094134>

Moss, P. (2012). *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*. Taylor & Francis.

Oberhuemer, P. et Schreyer, I. (2024). Cross-national perspectives on ECEC leaders and leadership support structures: Selected findings from the SEEPRO-3 study.



Communication présentée à European Commission ECEC Working Group Peer Learning Activity, Berlin, 22-24 Mai 2024.

Ooms, M., Fukkink, R., Devlieghere, J., Dreier, A., Fischbach, R., Langner, J., Mæland Strømsøe, M. et Van Lombergen, L. (2025). Interprofessional collaboration in ECEC: a review of European countries with different levels of system integration. *European Early Childhood Education Research Journal*, 34(1), 74-89.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2484266>

Peleman, B., Vandenbroeck, M. et Van Avermaet, P. (2019). Early learning opportunities for children at risk of social exclusion. Opening the black box of preschool practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-22.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707360>

Pirard, F., Rayna, S. et Brougère, G. (2021). *Voyager en petites enfances. Apprendre et changer*. Éditions Eres.

Poissant, J. (2014). *Les conditions de succès des actions favorisant le développement global des enfants : État des connaissances*. Montréal: Institut national de santé publique du Québec.

Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chavez, M. et Solis, J. (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. Dans G. Brougère et M. Vandenbroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (p. 103-138). Éditions Peter Lang.



SEEPRO. (2024). *Early childhood workforce profiles across Europe: 33 country reports with key contextual data.*

[https://www.seeepro.eu/Seiten\\_Englisch/Country\\_Reports.htm](https://www.seeepro.eu/Seiten_Englisch/Country_Reports.htm)

Stuurgroep Doorgaande Lijn. (2025). Eindrapport Doorgaande Lijn. Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI) en Agentschap Opgroeien.

<https://www.opgroeien.be/over-opgroeien/projecten/doorgaande-lijn>

Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. et Van Laere, K. (2011). *CoRe: Competence requirements in early childhood education and care: Final report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fc7e05f4-30b9-480a-82a7-8afd99b7a723>

Van Laere, K., Sharmahd, N., Lazzari, A., Serapioni, M., Brajčević, S., Engdahl, I., Heimgaertner, H., Lambert, L. et Hulpia, H. (2021). *Governing quality Early Childhood Education and Care in a global crisis: first lessons learned from the COVID-19 pandemic. NESET report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/doi:10.2766/642131>

Vanderbroeck, M. (2015). Participation in ECEC Programs: Equity, Diversity and Educational Disadvantage. Dans E. Baker, B. McGaw et P. Peterson (dir.), *International Encyclopedia of Education. 3rd Edition.* Elsevier.



Van Laere, K., Peeters, J. et Vandebroek, M. (2012). Education and care divide: the role of the early childhood workforce in 15 European Countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527-541.

van Lombergen, L. et Vandebroek, M. (2026). Âges mixtes ou âges séparés : un regard socio-pédagogique. Dans X. Conus, P. Garnier et F. Pirard (dir.), *Transitions en petite enfance. Vécus, pratiques, enjeux*. Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.

Wei, H., Horns, P., Sears, S. F., Huang, K., Smith, C. M. et Wei, T. L. (2022). A systematic meta-review of systematic reviews about interprofessional collaboration: facilitators, barriers, and outcomes. *Journal of Interprofessional Care*, 36(5), 735-749. <https://doi.org/10.1080/13561820.2021.1973975>