



**Assurer des phases de transition fluides et inclusives tout au long de la petite enfance (START): favoriser l'apprentissage collaboratif des éducateurs jeunes enfants, des enseignants de la maternelle et du primaire.**



**Van Laere, K., Boudry, C., Lazzari, A., Balduzzi, L., Rezek, M., Prodger, A.**

Educational Research Institute (ERI)  
University of Bologna - Department of Education "G.M. Bertin '(UNIBO)  
VBJK – Vernieuwing in de Basisvoorzieningen voor Jonge Kinderen (VBJK)  
Pen Green Center and Research Base (Pen Green)  
Preschool and Primary School Direzione Didattica di Vignola  
Primary School Tišina  
Kinderopvang Mezenestje  
Kleuter- en lagere school Sint-Maarteninstituut Moorselbaan  
Our Lady of Walsingham Primary School  
Rockingham Primary School  
International Step by Step Association (ISSA) als geassocieerde partner  
People for People Poverty Advocacy Group als geassocieerde partner

Nous voudrions remercier tous les enfants, parents, professionnels des crèches, des écoles maternelles et primaires, pour leur participation à cette aventure passionnante mais parfois source d'anxiété. Et un merci tout spécial à la Commission européenne, DG Education et Culture. Sans votre soutien financier au fonds Erasmus +, ce travail novateur n'aurait pas été possible.



## Index

Introduction.....	4
Préparer les enfants à l'école ou une école adaptée aux enfants ?.....	5
La continuité pédagogique et professionnelle face aux divisions institutionnelles.....	6
Ricerca-form-azione .....	7
Les expériences des enfants et familles dans les phases de transition .....	8
Principaux changements .....	10
Conclusion .....	13
<b>Référence</b> .....	<b>14</b>



## Introduction

La relation entre les services d'éducation et de soins de la petite enfance (ECEC<sup>1</sup>) et l'enseignement obligatoire a suscité une attention croissante au cours de la dernière décennie, tant au niveau des débats académiques que politiques. Comme indiqué dans l'étude intitulée « Étude sur l'efficacité des services d'éducation et de soins de la petite enfance (ECEC) dans la prévention du décrochage scolaire précoce » - menée par la commission de la DG EAC – les expériences positives vécues lors de phases de transition entre les institutions (pré)scolaires peuvent être un facteur essentiel du succès et du développement futurs des enfants, tandis que les expériences négatives peuvent engendrer des difficultés durables conduisant à des performances scolaires plus faibles (Rimantas et al., 2014). De plus en plus de recherches ont démontré qu'attacher une attention particulière pour faciliter les phases de transitions entre les institutions - en adoptant une approche plus unifiée de la prise en charge et de l'apprentissage entre les différents environnements éducatifs afin de maintenir la continuité du parcours des enfants au fil du temps - peut améliorer de manière significative les résultats scolaires ainsi que le développement social et émotionnel des enfants (Brooker, 2008; Woodhead et Moss, 2007). À cet égard, promouvoir les échanges entre les professionnels de la petite enfance (éducateurs de jeunes enfants et enseignants de la maternelle) et les enseignants du primaire, ainsi que la participation des parents dans le processus de transition est considérée comme des facteurs clés de succès (Dunlop & Fabian, 2007; Margetts & Kiening, 2013; Moss, 2013). En tenant compte de ces facteurs cruciaux, des professionnels et des chercheurs de quatre pays

---

<sup>1</sup> Early childhood education and care.

différents ont collaboré ensemble autour d'une étude de recherche-action transnationale (START / Erasmus +) afin de favoriser des phases de transition fluides et inclusives au cours des premières années de l'enfance. Cet article discutera des résultats préliminaires de ce travail pionnier et sera précédé d'une brève analyse des recherches universitaires en cours sur la question de la transition entre les institutions (pré)scolaires.

## Préparer les enfants à l'école ou une école adaptée aux enfants ?

Notre revue littéraire menée par nos partenaires du GTSR confirme que toutes les études soulignent l'importance des phases de transition dans la vie des jeunes enfants. Pour certains enfants, l'expérience vécue lors de leur transition peut être d'une importance capitale dans leur apprentissage futur, leur éducation et leur chance dans la vie, en raison notamment de leurs besoins éducatifs spécifiques ou de leur handicap, ou parce qu'ils vivent dans des familles caractérisées par des difficultés comme la pauvreté, à divers désavantages et l'isolement social. La phase de transition est un phénomène complexe et multidimensionnel qui englobe de nombreux domaines interdépendants : du niveau politique au niveau pédagogique, des pratiques institutionnalisées aux cultures de travail des services et des écoles, de la possibilité d'une prise en charge des enfants adaptée par l'institution en fonction spécificités familiales. Bien que le concept de « transition » soit assez répandu dans la littérature, la revue met en évidence deux approches différentes quant à la question de la transition et qui, par conséquent, affectent profondément la manière dont les pratiques éducatives sont mises en œuvre dans les ECEC et les écoles. La première perspective met l'accent sur la transition sous l'angle de préparer les enfants à l'école, tandis que la seconde met en avant l'idée des écoles adaptées aux enfants (Dumčius, Peeters, Hayes et al., 2014; Moss, 2013; Vonta et al., 2011).

Dans l'approche la préparation des enfants à l'école, l'apprentissage en ECEC dépend de la suite des événements. Les années et les niveaux scolaires sont représentés dans une perspective linéaire et hiérarchique dans laquelle l'objectif ultime de la scolarisation est de former des travailleurs responsables pour marché du travail ; plus l'expertise est pointue, plus leur préparation scolaire est élevée. Dans cette perspective, peu d'attention, voire aucune, n'est portée sur les besoins éducatifs et pédagogiques de l'enfant ; l'accent est fermement mis sur la gestion de la classe et sur les besoins de l'enseignant pour lui permettre de contrôler le comportement des enfants et d'organiser des séances structurées et dirigées. En ce qui concerne les enfants défavorisés ou ayant des besoins spécifiques, cette approche met en évidence l'importance d'une intervention précoce, en particulier

de programmes spécifiques, d'apprentissage formalisé et d'un programme d'enseignement étroit. Certains chercheurs nous ont toutefois averti que les idées implicites et explicites ainsi que les pratiques unidirectionnelles pour préparer les enfants à l'école maternelle ou primaire avaient paradoxalement contribué à marginaliser et à stigmatiser les enfants considérés comme défavorisés (Bloch et Kim 2015; Lehrer, Bigras et Laurin, 2017).

L'approche l'école adaptée pour les enfants souligne la nécessité de responsabiliser tous les acteurs impliqués. Cela signifie accorder une importance particulière aux valeurs négociées et aux hypothèses pédagogiques portées par les familles et les professionnels, reconnaître et améliorer l'institution, dépasser le modèle descendant du programme scolaire pour le co-construire. Les études, dans cette perspective, soulignent l'importance des contextes éducatifs qui valorisent les multiples approches pédagogiques, non seulement menées par l'enseignant lui-même mais également co-construits avec l'ensemble des acteurs impliqués à partir des besoins et de l'intérêt des enfants. Une autre force est liée au travail d'équipe d'enseignants considéré comme une « collégialité étendue », c'est-à-dire qui vise à renforcer et à soutenir la réflexion commune des enseignants sur leurs pratiques et approches pédagogiques. Dans l'approche des écoles adaptées aux enfants, différentes recherches accordent une attention particulière aux enfants et aux parents issus de groupes marginalisés. La question clé est de savoir comment aider les écoles maternelles et primaires à prendre en charge une grande diversité d'enfants, de familles et de communautés locales tout en résistant à l'homogénéisation de la population scolaire.

## La continuité pédagogique et professionnelle face aux divisions institutionnelles

Surtout dans les pays où les systèmes ECEC sont divisés, les phases de transition entre les structures de la petite enfance et les établissements préscolaires (par exemple en Belgique et en Italie) ainsi qu'entre ces dernières et l'école obligatoire (par exemple au Royaume-Uni et en Slovénie) marquent un changement significatif dans la vie des enfants. Les pays participant à ce projet de recherche-action transnational ont récemment abordé ces problèmes de différentes manières. En Belgique (F1), le département de l'éducation, de l'aide sociale et de l'intégration a récemment commencé à collaborer pour faciliter la transition entre les services de la petite enfance (type crèche)/environnement familial et l'environnement préscolaire (école maternelle), avec une attention particulière sur l'objectif d'assurer une continuité pédagogique et professionnelle au sein d'un système divisé. L'Italie a décidé de transformer son système historique divisé en un système

plus intégré. Cette nouvelle loi de 2017 doit être comprise dans une longue tradition pédagogique et culturelle, renforcée par la perspective des droits de l'enfant. Au Royaume-Uni, ils ont également récemment changé le système historiquement divisé en un système plus intégré. Dans un système intégré, même un pays comme la Slovénie se heurte à des problèmes autour de la division institutionnelle entre l'ECEC et l'école primaire. Dans la mesure où le système scolaire est moins enclin à atteindre les enfants roms et leurs familles, la question de la transition est devenue un sujet politique récurrent. Indépendamment du système, tous les pays sont confrontés à une tendance internationale à la scolarisation croissante dans laquelle le rôle des services de la petite enfance et de l'éducation préscolaire est primordial pour préparer les enfants à l'école primaire, secondaire et finalement le marché du travail. Cette tendance à la scolarisation croissante, typique de la logique « d'investissement social » des gouvernements, risque à nouveau d'être trop axée sur la préparation des enfants (pré)scolaire au détriment de mettre en place les conditions nécessaires pour favoriser l'égalité des chances pour tous.

En dépit de la scolarisation croissante, le dernier rapport de Starting Strong sur les transitions (OCDE, 2017) préconisait fortement de mettre davantage l'accent sur l'approche l'école adaptée aux enfants plutôt que pour celle visant à préparer les enfants à l'école. Dans cette perspective, les deux rapports Starting Strong II et V (OCDE, 2006; 2017) recommandaient la mise en place d'un « partenariat fort et équitable » pour lier dans un continuum les services de la petite enfance, les établissements préscolaires (école maternelle) et la scolarité obligatoire (école primaire). D'autres organisations internationales telles que l'UNESCO et l'UNICEF, en raison d'une attention politique croissante consacrée à la participation des enfants aux programmes ECEC dans le monde, ont également souligné l'importance de la continuité des approches éducatives fondées sur des principes pédagogiques partagés autour du développement holistique des enfants (UNESCO, 2008). ; 2010; UNICEF, 2012). Dans cette optique, le projet transnational START visait à penser et à repenser la continuité pédagogique en prenant compte de la diversité d'enfants et de parents sur la façon dont ils se sentent accueillis, reconnus et intégrés à une communauté éducative.

## Ricerca-form-azione

L'approche méthodologique que nous avons choisie a été la recherche-action *ricerca-form-azione*<sup>2</sup> dans laquelle les praticiens travaillaient côte à côte avec les chercheurs universitaires - dans des

---

<sup>2</sup> Le terme italien *ricerca-form-azione* est la combinaison de trois mots différents, signifiant respectivement recherche (*ricerca*), développement professionnel (*formazione*) et action (*azione*).

processus partagés de réflexion critique visant à générer un changement en profondeur dans les établissements d'enseignement à partir de l'analyse de la situation, la collecte et l'interprétation de données, amenant à la planification, la documentation et l'évaluation des projets expérimentaux (Asquini, 2018). Dans une première phase, les enfants ont été observés ou interrogés (par exemple, des commentaires sur les dessins), les parents ont été interrogés individuellement ou en groupe. Les chercheurs ont présenté les données et, avec les praticiens, ont analysé et réfléchi aux différents points de vue afin de développer de nouvelles actions et pratiques. La deuxième phase de la recherche visait à mettre en œuvre de nouvelles actions et pratiques afin de fluidifier les phases de transition entre les services de la petite enfance (type crèche)/l'environnement familial et l'école maternelle et entre cette dernière et l'école primaire. Selon la méthodologie *ricercar-formazione*, des réunions régulières associant des éducateur.rice.s jeunes enfants, des enseignant.e.s de la maternelle et du primaire, des coordinateurs et des chercheurs de différents pays ont été organisées pour partager, prendre des décisions et réfléchir aux pratiques mises en œuvre. Les principaux thèmes qui ont été discutés portent sur la mise en place d'une politique d'accueil et de familiarisation dans les deux institutions, en échangeant sur les pratiques et les idées afin de repenser le processus de transition vers les services préscolaires ou de l'école primaire à partir du point de vue des enfants et des familles. En outre, tous les participants des différents pays ont eu l'occasion de rencontrer leurs collègues des autres pays lors de deux semaines d'échange / de formation à Corby (Royaume-Uni) et à Tisina (Slovénie). Ces semaines internationales ont été cruciales pour que les professionnels des différents pays puissent s'inspirer et sortir des sentiers battus (institutionnels et culturels). Au cours de la première réunion, des idées ont été partagées sur les méthodes de la recherche-action et sur la manière de construire des relations durables et dignes de confiance avec les parents. Au cours de la deuxième réunion, des idées ont été partagées sur les méthodes d'observation et sur la création de centre ECEC et d'écoles primaires inclusifs. Après l'expérimentation des nouvelles pratiques sur la question de la transition, les enfants, les parents et les professionnels ont de nouveau été interrogés.

## Les expériences des enfants et familles dans les phases de transition

En observant et en analysant les dessins faits par les enfants, il est apparu clairement que les aspects liés à la temporalité (expérience courte/fragmentée par rapport à l'expérience intégrée) et à l'espace (organisation rigide par rapport à organisation flexible) modifiaient radicalement l'expérience de la transition institutionnelle, qui est d'autant plus difficile pour les enfants ayant des besoins

supplémentaires. Passer à un nouvel environnement signifie également un changement implicite dans les règles et les attentes. Ce phénomène est clairement visible dans les dessins des enfants, où ils éprouvent un sentiment de perte de contrôle sur l'environnement d'apprentissage. Plus les enfants sont âgés, plus ils doivent s'habituer aux activités d'apprentissage initiées et dirigées par des adultes.



Parallèlement à cela, les enfants semblent connaître un changement d'identité fondamental. Alors qu'ils étaient auparavant perçus comme des enfants compétents et autonomes par les éducateurs et enseignants des centres de la petite enfance, ils sont souvent perçus dans l'étape suivante (école maternelle ou primaire) comme des « novices incompetents » qui sont gênés par leurs besoins d'hygiène et d'attention (par exemple, porter des couches, pleurer) ou qui se comportent de manière trop « enfantine et sauvage ». De plus, les dessins et les observations montrent comment les enfants doivent redéfinir leurs rôles une fois qu'ils intègrent un nouveau groupe de pairs. Les parents ont également souligné comment les relations entre pairs évoluent pour leurs enfants et ont exprimé leur inquiétude quant au fait qu'ils soient capables de trouver de nouveaux amis. En général, les parents ont également expliqué la façon dont ils font face à de grands changements au cours de la phase de transition. Nos entretiens et nos groupes de discussion montrent comment ils se sont retrouvés dans des situations plutôt complexes où ils adhèrent et défient à la fois les pratiques et idées dominantes de l'école.

*« Les enfants de trois ans et plus ne doivent-ils pas normalement être autonomes quand ils vont aux toilettes ? Mon enfant a deux ans et demi et doit bientôt commencer la maternelle. J'ai le sentiment qu'il doit déjà s'entraîner à aller au pot,*

*même si je pense qu'il n'est pas prêt pour ça. J'ai une appréhension quant au fait qu'il doive aller à l'école. Que se passera-t-il s'il ne s'est pas assez entraîné à aller pot et ne sera pas vu par l'enseignant préscolaire ? J'ai l'impression qu'un enfant de cet âge doit soudainement grandir » (Parent, Belgique, FI)*

Il convient de noter qu'indépendamment du contexte et du système ECEC/scolaire, de nombreuses questions concernant la prise en charge des besoins émotionnels et physiques et celles relatives à la sécurité ont été abordées par les parents lors des phases de transition. Notamment par les parents qui sont les plus exposés au risque d'exclusion sociale (par exemple les parents roms, les parents d'enfants ayant des besoins spécifiques, les parents vivant dans une pauvreté extrême...), ces questions sur la bienveillance semblent exprimer également un besoin politique d'appartenance et d'intégration à l'école, non seulement dès la maternelle mais la société en général. Il est intéressant de constater le besoin criant des parents de discuter et d'échanger avec les professionnels de l'enfance, des établissements et services préscolaires ou primaires à propos de la prise en charge de l'enfant et de la question de la transition.

*« Eh bien, je ne sais pas s'il a mangé à l'école primaire, je ne sais pas s'il a passé une bonne ou une mauvaise journée, je ne sais pas dans quel état d'esprit il va être, je ne sais rien ! L'école maternelle était plus relaxe... plus amicale et accueillante... Maintenant vous devez attendre dans la cour de récréation, vous devez vous tenir à l'extérieur. Les enfants sortent un à un et vont directement voir les parents, ensuite vous partez sans que nous ne puissiez même parler à un enseignant ou découvrir quoi que ce soit... J'avais eu l'impression de pouvoir tout exprimer au personnel de l'école maternelle... Maintenant j'ai le sentiment que je ne peux rien dire. Le seul endroit où vous pouvez aller est le bureau du principal, qui semble toujours être fermé, ou vous passez par le bureau et vous vous asseyez dans le couloir » (Parent, Royaume-Uni).*

## Principaux changements

### Les besoins des enfants et des parents comme point central

En comprenant et en discutant des différents points de vue sur la transition, les professionnels des différents pays ont progressivement œuvré en faveur d'une approche pédagogique dans laquelle la prise en charge et l'apprentissage des enfants, quel que soit leur âge, ne peuvent être appréhendés

sans la prise en compte des parents et des familles qui sont des « partenaires » essentiels dans la phase de transition. En stimulant l'apprentissage collaboratif entre des professionnels issus de différentes institutions (crèche, école maternelle et primaire) et de différents pays, nous avons constaté que leurs réflexions ont progressivement dépassé leur vision qui était exclusivement et historiquement portée sur l'institution : ils ont commencé à repenser leurs pratiques en s'appuyant sur ce que les enfants et parents ont exprimé à propos de leurs besoins dans les phases de transitions. Les professionnels des différentes institutions et pays différents se sont rendu compte : pourquoi avons-nous une attitude si différente envers le même type d'enfants et parents ?

*« En réalité nous n'avons jamais vraiment su évaluer à quel point l'enfant est capable et compétent avant d'entrer à l'école primaire. Il peut déjà faire beaucoup (professeur d'école primaire, Slovénie). »*

### **Travailler à une approche plus démocratique de la qualité pédagogique**

Il est remarquable de constater que la recherche initiale réalisée sur les discours des enfants et des parents, dans le cadre de la première phase de la recherche-action, est progressivement devenue un point central pour les professionnels des différents pays. Par exemple, en Italie, le succès des actions et des pratiques mises en œuvre lors de la phase de transition a également été soutenu par les retours positifs des parents auprès des professionnels. Au début de l'année scolaire, il a été demandé aux parents de décrire leurs propres enfants en utilisant des artefacts tels que des images, des vidéos, des mots... et ensuite de raconter leur expérience de la phase de transition au moyen d'entretiens vidéo.

*« J'ai eu un autre enfant qui a fréquenté l'école il y a quelques années. J'ai vu la différence... tout s'est passé en douceur, aucun enfant ne pleurait, nous avons eu assez de temps pour préparer l'enfant mais aussi nous-mêmes » (Mère, Italie)*

En Belgique également, les commentaires positifs et critiques des parents sur les nouvelles pratiques lors de la phase de transition (par exemple, les parents peuvent venir tous les jours en classe alors que ce n'était pas permis auparavant, une plus grande attention pédagogique sur l'importance du sommeil, du terrain de jeu/cours de récréation...) ont stimulé l'équipe de l'école maternelle et primaire :

*« J'avais l'habitude de dire aux parents que « ma porte était toujours ouverte » et je croyais vraiment que c'était le cas. Depuis que les parents peuvent prendre le temps de dire au revoir à leur enfant et de parler aux enseignants*

*en classe, je peux vraiment dire que nous avons davantage et de meilleurs contacts avec les parents. Les parents viennent souvent me parler et j'en fais de même. Je sors souvent pour pouvoir parler aux parents, même à propos de petites choses »* (Directeur d'école, Belgique)

### **Augmenter le partage des responsabilités entre professionnels**

En réalisant ce projet, il a été très intéressant de constater à quel point le respect et la compréhension mutuelle grandissaient entre les professionnels de différentes institutions. Bien que la société dans son ensemble ne donne pas le même niveau de reconnaissance en fonction de la profession (par exemple la différence entre un éducateur jeune enfant et un enseignant du primaire), les divers groupes de professionnels se sentaient plus liés dans leur mission de développer une pratique éducative adaptée ayant du sens pour la diversité des enfants et des parents.

*« Nous pensons que le projet nous a davantage connectés. Auparavant, nous avions presque l'impression de faire partie de deux institutions distinctes, même si nous appartenons officiellement à la même. Maintenant, nous nous réunissons tant informellement que formellement. Plusieurs enseignants de l'école primaire sont allés observer les pratiques à l'école maternelle et ont ensuite réfléchi ensemble à leurs observations. Je pense que c'est l'une des meilleures collaborations possibles. Nous avons tous été agréablement surpris et enthousiastes concernant les dynamiques de groupes ou de classes et le travail réalisé par nos collègues. Nous avons comparé nos méthodes de travail, les méthodes de travail avec les enfants qui ont besoin d'approches différentes. Récemment encore, des enseignants de la grande section de maternelle ont participé à la structuration des Cours Préparatoires à l'école primaire (quels enfants dans quels groupes) afin de les accompagner de la manière la plus significative, connaissant la dynamique du groupe et le futur enseignant. »* (Professeur d'école primaire, Slovénie)

## Conclusion

Alors qu'au début du projet nous percevions les séparations institutionnelles uniquement sous l'angle d'un énorme problème, nous avons progressivement compris que les divisions institutionnelles étaient en réalité une opportunité de penser en dehors du cadre institutionnel et culturel : par l'apprentissage collaboratif et la confrontation des regards entre les éducateurs jeunes enfants, les enseignants de la maternelle et du primaire venant de quatre pays différents. L'image traditionnelle de la famille et de l'enfant a été déconstruite et, sur la base de ces pratiques pédagogiques, a été recontextualisée et réinventée. Même si nous reconnaissons que nous avons encore beaucoup de chemin à parcourir, il a été remarquable de constater la disparition progressive de l'objectif initial des professionnels faire en sorte que les enfants (pré)scolaires soient prêts. D'après notre expérience, un changement systématique, même dans un contexte international croissant à la scolarisation, est possible en faisant de petites étapes au cours desquelles la relation, la prise en charge, la confiance et la communauté sont considérées comme des leviers essentiels.

C'est possible :

- en collaborant constamment avec les enfants et les familles afin que nous restions concentrés sur les problèmes qui importent pour eux pendant les phases de transition.
- en soutenant et rapprochant constamment les professionnels de différentes institutions et de pays différents face aux défis que ce processus de transformation implique.
- En investissant dans l'interaction entre la recherche et l'expérimentation, entre théorie, politique et pratique.

Nous voudrions remercier tous les enfants, parents, professionnels des crèches, des écoles maternelles et primaires, pour leur participation à cette aventure passionnante mais parfois source d'anxiété. Et un merci tout spécial à la Commission européenne, DG Education et Culture. Sans votre soutien financier au fonds Erasmus +, ce travail novateur n'aurait pas été possible.

## Référence

Asquini, G. (ed.) (2018) *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. [Action-research-for-professional-development: themes, experiences, prospects] Milano: Franco Angeli.

Bloch, M. N., & Kim, K. (2015). 'A cultural history of "Readiness" in early childhood care and education: Are there still culturally relevant, ethical, and imaginative spaces for learning open for young children and their families'. In J. M. Iorio & W. Parnell (eds.), *Rethinking Readiness in Early Childhood Education: Implications for Policy and Practice* (pp. 1-18). New York: Palgrave Macmillan.

Brooker, L. (2008) *Supporting Transitions in the Early Years*. Maidenhead: McGraw-Hill.

Dumčius, Peeters, Hayes et al. (2014) *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*. Brussels: European Commission.

Dunlop, A. W., & Fabian, H. (2007). *Informing transitions in the early years*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Lehrer, J. S., Bigras, N., & Laurin, I. (2017). 'Preparing to Start School: Parent and Early Childhood Educator Narratives'. In S. Dockett, W. Griebel, & B. Perry (eds.), *Families and Transition to School. International Perspectives on Early Childhood Education and Development* (Vol. 21). Cham: Springer.

Margetts, K., & Kienig, A. (eds.). (2013). *International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice*. London: Routledge.

Moss, P. (ed.). (2013). *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*. London: Routledge.

OECD. (2006). *Starting Strong II. Early childhood education and care*. Paris: OECD.

OECD. (2017). *Starting Strong V. Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD.

UNESCO (2010). *Caring and learning together. A cross-national study on the integration on early childhood care and education within education*. Paris: UNESCO.

Vonta, T., Balič, F., Rutar, S., Jager, J. (2011). 'Inter-professional work across pre-school and primary school contexts. Slovenia case study.' In Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., Van Laere, K. (2011). *Competence requirements in early childhood education and care*. Brussels: European Commission.

Woodhead, M., & Moss, P. (2007). *Early childhood and primary education: Transitions in the lives of young children*. Open University.