

# Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : études de cas

*Septembre 2020*

## **Équipe de recherche**

*Marie Housen – Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation (PERF, UR Enfances et DIDACTIfen)*

*Élodie Royen – Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation (PERF)*

*Florence Pirard – Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation (PERF, UR Enfances et DIDACTIfen)*

## **En collaboration avec**

*Sabine Godechard – Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation (PERF)*

*Élise Wuidard – Étudiante en dernière année du master en sciences de l'éducation, Université de Liège*

*Line Al Jammal – Étudiante en dernière année du master en sciences de l'éducation, Université de Liège*

## **Sous la direction scientifique de**

*Florence Pirard – Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation (PERF, UR Enfances et DIDACTIfen)*

# Table des matières

---

Liste des tableaux .....	5
Liste des figures .....	6
1. Introduction .....	7
2. Méthodologie.....	9
2.1. Critères de sélection des études de cas .....	9
2.2. Une démarche d'enquête de terrain inscrite dans la durée.....	11
2.2.1. Des observations répétées dans la durée : une condition à la création d'un lien de confiance entre les acteurs (professionnelles, parents, enfants et chercheuse) .....	11
2.2.2. Une démarche itérative pour saisir la complexité des pratiques transitionnelles en contexte	13
2.3. Des méthodes et outils diversifiés .....	14
2.3.1. Une analyse du script institutionnel.....	14
2.3.2. Une démarche d'observation non participante en situation naturelle .....	15
2.3.3. Un carnet de bord .....	16
2.3.4. Des entretiens d'explicitation avec les professionnelles .....	16
2.3.5. Une enquête par questionnaire auprès des parents, complétée d'entretiens compréhensifs.....	17
3. Résultats .....	20
3.1. Établissement A.....	20
3.1.1. Lieu d'implantation .....	20
3.1.2. Historique et projet .....	20
3.1.3. Infrastructure .....	23
Infrastructure générale .....	23
Infrastructure du bâtiment A .....	25
Infrastructure de la classe d'accueil.....	26
3.1.4. L'accueil des enfants .....	28
3.1.5. L'équipe professionnelle .....	30
3.1.6. Le déroulé de la journée.....	32
3.1.7. Le déroulé de la semaine.....	37
3.1.8. Le processus d'entrée à l'école .....	41
L'inscription .....	41
Une première rencontre .....	41
Documents fournis aux parents par le directeur .....	41
Documents fournis aux parents par l'enseignante .....	42
Réunion de parents .....	45
Analyse d'articles issus de l'onglet « à méditer » du site internet de l'école .....	47
Des questions clés et des points saillants à creuser .....	49

3.2.	Établissement B .....	51
3.2.1.	Lieu d'implantation .....	51
3.2.2.	Historique et projet .....	51
	Le projet éducatif .....	52
	Le projet pédagogique.....	54
3.2.3.	Infrastructure .....	55
	Infrastructure générale .....	55
	Infrastructure de la classe d'accueil .....	56
3.2.4.	L'accueil des enfants .....	58
3.2.5.	L'équipe professionnelle .....	59
3.2.6.	Le déroulé de la journée.....	62
3.2.7.	Le déroulé de la semaine.....	67
3.2.8.	Le processus d'entrée à l'école .....	67
	Une séance d'information .....	67
	Première rencontre avec le directeur .....	67
	Premier contact avec l'animatrice.....	68
	Une période de familiarisation.....	68
	La gestion des objets transitionnels .....	70
3.2.9.	Les liens privilégiés avec d'autres structures .....	71
	Des questions clés et des points saillants à creuser .....	73
3.3.	Établissement C .....	76
3.3.1.	Lieu d'implantation .....	76
3.3.2.	Historique et projet .....	76
3.3.3.	Infrastructure .....	80
	Infrastructure générale .....	80
	Infrastructure du rez-de-chaussée .....	81
	Infrastructure de la classe d'accueil/M1 .....	83
3.3.4.	L'accueil des enfants .....	84
3.3.5.	L'équipe professionnelle .....	86
3.3.6.	Le déroulé de la journée.....	87
3.3.7.	Le processus d'entrée à l'école .....	95
	Préalablement à l'inscription .....	95
	La journée porte ouverte .....	96
	L'inscription .....	96
	Réunions parents/enseignants.....	96
	Communication sur les habitudes de vie de l'enfant.....	98
	Familiarisation .....	98
	Personnalisation .....	101
	Gestion des objets transitionnels.....	101
	Petit-déjeuner collectif.....	101
3.3.8.	Les liens privilégiés avec d'autres structures .....	102
	Des questions clés et des points saillants à creuser .....	103
3.4.	Établissement D.....	106

3.4.1.	Lieu d'implantation .....	106
3.4.2.	Historique et projet .....	107
3.4.3.	Infrastructure .....	110
	Infrastructure générale .....	110
	Infrastructure du bâtiment A .....	111
	Infrastructure de la classe d'accueil/M1 .....	113
3.4.4.	L'accueil des enfants .....	116
3.4.5.	L'équipe professionnelle .....	120
3.4.6.	Le déroulé de la journée.....	122
3.4.7.	Le processus d'entrée à l'école .....	138
	Préalablement à l'inscription .....	138
	L'inscription .....	139
	Une période « <i>d'accoutumance</i> » .....	140
	La gestion des objets transitionnels .....	143
3.4.8.	Les liens privilégiés avec d'autres structures .....	144
	Des questions clés et des points saillants à creuser .....	145
	Discussion inter cas.....	149
4.	Bibliographie .....	158

# Liste des tableaux

---

Tableau 1 : Caractéristiques des établissements .....	10
Tableau 2 : Répartition hebdomadaire des membres de l'équipe et des activités .....	31
Tableau 3 : Plan de la semaine .....	38
Tableau 4 : Vue synthétique des apprentissages à réaliser présentés aux parents .....	47
Tableau 5 : Répartition hebdomadaire des membres de l'équipe et des activités .....	60
Tableau 6 : Répartition hebdomadaire des membres de l'équipe et des activités .....	86
Tableau 7 : Répartition hebdomadaire des membres de l'équipe et des activités .....	120

# Liste des figures

---

Figure 1 : Vue satellite de l'établissement A .....	23
Figure 2 : Plan du bâtiment A .....	25
Figure 3 : Infrastructure de la classe d'accueil .....	26
Figure 4 : Entrée des enfants dans la classe d'accueil.....	28
Figure 5 : Infrastructure générale .....	55
Figure 6 : Situation de la classe d'accueil .....	56
Figure 7 : Infrastructure du rez-de-chaussée .....	81
Figure 8 : Infrastructure de la classe d'accueil .....	83
Figure 9 : Entrée des enfants dans la classe d'accueil.....	85
Figure 10 : Vue satellite de l'établissement D.....	110
Figure 11 : Infrastructure du rez-de-chaussée .....	111
Figure 12 : Infrastructure de l'étage.....	112
Figure 13 : Infrastructure de la classe d'accueil/M1 .....	113
Figure 14 : Entrée des enfants dans la classe d'accueil.....	117

# 1. Introduction

---

Ce rapport fait état de l'investigation de terrain qui a été accomplie dans le prolongement des résultats de l'enquête par questionnaire réalisée durant l'année scolaire 2018-2019 et qui a permis de faire un premier état des lieux des pratiques transitionnelles rapportées par les professionnel-le-s des écoles maternelles de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) (direction, enseignant-e-s, puériculteur-trice-s, assistant-e-s des enseignant-e-s). Il propose des analyses de cas à visée compréhensive dans des établissements identifiés comme potentiellement porteurs, voire innovants dans la première recherche. Réalisé conformément aux critères éthiques de la recherche (en accord avec le comité éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège), il traite essentiellement de trois questions de recherche :

1. Quels dispositifs de transition sont mis en place dans des établissements scolaires qui ont déclaré mettre en œuvre des pratiques de haute intensité ?
2. Quels sens et significations les professionnels et les parents accordent-ils aux pratiques et dispositifs de transition mis en place ?
3. Dans quelles conditions d'accueil s'inscrivent ces pratiques et dispositifs ?

Cette seconde étude n'a pas pour objectif de mesurer l'impact de pratiques et dispositifs transitionnels peu développés en FW-B mais bien de comprendre leur signification pour les parents, les professionnels et la chercheuse dans des lieux particuliers en vue de proposer des principes d'action concrets sur lesquels d'autres professionnels pourront s'appuyer pour concevoir des pratiques transitionnelles de qualité ajustées à leur contexte. Il s'agit donc avant tout de mieux comprendre, documenter et analyser des pratiques et des dispositifs de transition appréhendés dans la complexité de leur mise en œuvre. Édicter des manières de faire standardisées sera évité ; l'attention sera plutôt mise sur la prise d'appui sur des expériences de terrain analysées dans leur histoire et leur projet spécifique au regard de critères validés dans la littérature pour identifier non seulement des obstacles, mais surtout des leviers porteurs de changement au bénéfice des jeunes enfants, de leurs familles et des professionnels. Il s'agit de rendre visibles et lisibles des pratiques et des dispositifs non plus seulement rapportés, mais mis en œuvre durant une étape cruciale dans le parcours des enfants au sein des institutions scolaires, laquelle implique de nombreux changements et adaptations mutuels.

Au total, quatre dispositifs dits innovants, inscrits dans des établissements aux profils contrastés (établissements accueillant une population de faible niveau socio-économique vs haut niveau socio-économique, grandes écoles vs petites écoles, écoles rurales vs écoles urbaines...), ont été sélectionnés

sur base du nombre et de la nature des pratiques que les acteurs déclarent mettre en œuvre dans l'état des lieux ainsi que des indications qu'ils ont communiquées à la chercheuse lors d'un entretien préliminaire à leur possible engagement. En mobilisant différents types de méthodes et d'outils (analyses de traces, observations naturalistes et non participantes, questionnaires parent, entretiens, journaux de bord), chaque analyse de cas apporte un éclairage sur la transition lors de l'entrée à l'école maternelle, avec des questions, des préoccupations, des difficultés à la fois récurrentes et particulières ainsi que des manières d'y répondre, souvent singulières, inscrites dans un contexte qui leur donne sens. Elle permet de dégager une série de points saillants. Une confrontation inter-cas permet ensuite d'identifier des points davantage transversaux, faisant ressortir à la fois des similitudes et des particularités susceptibles de contribuer tant à un enrichissement de la problématique qu'à l'élaboration de pistes de réflexion, de recherche et des principes d'action à portée plus générale.

Dans cette dynamique de recherche qui allie la prise en compte d'une situation générale (état des lieux) et de contextes singuliers (études de cas), ce rapport propose en clôture non pas une conclusion générale qui risquerait de réduire et figer les idées en développement, mais deux outils réflexifs qui prennent appui sur les résultats issus de ces deux années de recherche et qui ouvrent de nouvelles perspectives pour une transition en douceur lors de l'entrée à l'école maternelle. Complémentaires et s'adressant prioritairement à des acteurs différents, ces outils sont conçus pour pouvoir être lus indépendamment l'un de l'autre et par conséquent, présentent une certaine redondance. Le premier outil s'adresse prioritairement aux acteurs de l'école et à ceux qui les accompagnent pour mettre en place et développer des pratiques transitionnelles lors de l'entrée à l'école maternelle. Il n'édicte pas des « bonnes pratiques » qu'il suffirait d'appliquer, mais définit plutôt sept principes directeurs sur lesquels les acteurs pourraient s'appuyer pour fonder et réguler leur dispositif de transition en prenant en compte les spécificités de leur contexte. Le deuxième outil cible davantage les acteurs de la formation initiale et continuée des professionnels de l'EAJE et propose des pistes qui prennent en compte le contexte de réforme et les caractéristiques de l'organisation divisée du système EAJE en FW-B, en reconnaissant le rôle crucial de la formation dans la mise en place de pratiques transitionnelles et en faisant le pari que davantage de ponts entre les structures actuelles pourraient être établis au bénéfice des enfants et des familles.



## 2. Méthodologie

---

Comme l'objectif de cette recherche est de mieux comprendre les pratiques et dispositifs de transition lors de l'entrée à l'école maternelle en usage dans des établissements scolaires jugés novateurs, c'est une étude détaillée de certains de ces établissements qui est réalisée ; ceux-ci ont été sélectionnés au vu de ce qu'ils ont déclaré mettre en œuvre dans la première enquête comparativement aux autres établissements. Dans le contexte de la FW-B où peu de pratiques transitionnelles sont rapportées (Housen et Royen, 2019), il est essentiel de pouvoir porter attention aux cas, très rares, qui, *a contrario*, semblent être engagés dans plusieurs actions potentiellement porteuses d'une transition en douceur. Le but est de mieux comprendre le sens que les acteurs concernés leur donnent (directeurs, enseignants, puéricultrices, accueillantes extra-scolaires et parents), les tensions auxquelles ils sont confrontés, les obstacles qu'ils rencontrent, mais aussi les leviers qu'ils ont identifiés et les conditions nécessaires à leur implémentation.

À cette fin, de manière complémentaire à l'enquête réalisée d'octobre 2018 à septembre 2019 sur un échantillon représentatif d'établissements de la FW-B, sont effectuées, d'octobre 2019 à septembre 2020, quatre études de cas contrastés permettant de documenter et d'analyser de manière approfondie et contextualisée des pratiques et dispositifs de transition. La démarche par analyse de cas « [...] *s'inscrit davantage dans une perspective holistique ou systémique, avec pour ambition de proposer un schème d'interprétation global, susceptible simultanément de donner du sens à un agrégat de phénomènes* » (Albarello, 2011, p. 9). Trois questions de recherche sont essentiellement traitées :

1. Quels dispositifs de transition sont mis en place dans des établissements scolaires qui ont déclaré mettre en œuvre de nombreuses pratiques de haute intensité ?
2. Quels sens et significations les professionnels et les parents accordent-ils aux pratiques et dispositifs de transition mis en place ?
3. Dans quelles conditions d'accueil s'inscrivent ces pratiques et dispositifs ?

Dans ce rapport final, quatre études de cas sont présentées, mettant en évidence les résultats à partir de données recueillies auprès des professionnels et des parents.

### 2.1. Critères de sélection des études de cas

Une première étape dans la sélection des établissements participants fut d'identifier ceux déclarant mettre en place de manière cumulée 8 des 21 pratiques proposées dans la première étude. Ces 8 pratiques ont été choisies de manière à représenter au moins une des pratiques des différentes

catégories présentes dans le questionnaire (pratiques de familiarisation, pratiques de collaboration avec les lieux d'accueil, pratiques d'échanges avec les parents, pratiques en lien direct avec les enfants). Il s'agit de :

- présenter l'enfant personnellement à tous les professionnels qui s'occuperont de lui ;
- offrir aux parents des activités ciblées ou des temps de discussion concernant la rentrée scolaire ;
- organiser une journée portes ouvertes pendant laquelle les familles et les enfants peuvent visiter l'école et la classe que l'enfant fréquentera ;
- communiquer avec les parents sur les habitudes de vie de l'enfant ;
- organiser des échanges avec les milieux d'accueil afin de mieux connaître leur projet éducatif et de s'assurer d'une continuité ;
- organiser pour tous les enfants une période de familiarisation où les journées sont moins longues et les parents peuvent être présents dans la classe ;
- personnaliser les affaires des enfants (leur casier, leur porte-manteau...) ;
- autoriser la tétine, le doudou ou tout autre objet transitionnel à tous les moments de la journée.

Sur les 423 établissements ayant participé à la première enquête, seuls 7 établissements ont déclaré la mise en place cumulée de ces 8 pratiques.

De ces sept établissements, quatre ont été retenus avec l'objectif de permettre des études de cas les plus contrastées possibles (en termes d'indice SES, de réseau, de taille, de milieu rural vs urbain, de type de classe et de pédagogie). Les caractéristiques sont présentées au tableau 1 ci-dessous.

Province	Réseau	SES	Taille	Milieu	Type de classe	Pédagogie
Bruxelles	Libre non confessionnel	Élevé	182 enfants dont 58 en maternelle	Urbain	Accueil/1 <sup>re</sup>	Freinet
Bruxelles	Communal	Faible	503 enfants dont 193 en maternelle	Urbain	Accueil/1 <sup>re</sup>	Traditionnel
Liège	Libre confessionnel	Élevé	564 enfants dont 240 en maternelle	Rural	Accueil	Traditionnel + Montessori
Luxembourg	Libre confessionnel	Élevé	199 élèves dont 58 en maternelle	Rural	Accueil/1 <sup>re</sup>	Traditionnel

Tableau 1 : Caractéristiques des établissements

Ces critères ont principalement pour objectif la sélection opératoire des établissements participants de la recherche. Celle-ci, résolument qualitative, n'aura pas pour objectif de mesurer l'impact de ces critères sur la mise en œuvre des pratiques, mais bien de comprendre finement et de manière contextualisée les significations que les différents acteurs (professionnelles et parents) accordent aux pratiques mobilisées. En effet, chaque établissement constitue un terrain de recherche à part entière composant une configuration particulière avec son environnement géographique et socio-culturel qu'il conviendra de poser afin de comprendre les enjeux dans lesquels les équipes peuvent être prises.

La dernière étape de sélection fut l'obtention de l'accord des directions et des professionnelles des classes d'accueil à participer à l'ensemble de la démarche (observations et entretiens). Celles-ci ont toutes d'emblée accepté. Cet accord, plutôt enthousiaste, était de bonne augure dans le sens où le travail de recherche suppose non seulement l'accord d'une présence soutenue et la participation à plusieurs entretiens mais aussi une réelle collaboration et implication dans cette recherche qui n'avaient pas préalablement été estimées à leur juste valeur, comme nous y reviendrons dans la suite de cet écrit.

Ce rapport apporte les résultats des études de l'établissement de la Province de Liège (établissement A), de l'établissement libre non confessionnel de Bruxelles (établissement B), de l'établissement communal de Bruxelles et de l'établissement libre de la Province de Luxembourg. Une description détaillée du contexte et des spécificités de ces deux établissements est réalisée dans la partie résultat.

## 2.2. Une démarche d'enquête de terrain inscrite dans la durée

### 2.2.1. Des observations répétées dans la durée : une condition à la création d'un lien de confiance entre les acteurs (professionnelles, parents, enfants et chercheuse)

Au minimum dix demi-journées d'observation étaient prévues dans chacun des quatre établissements. À ce jour, ce minimum a été atteint dans tous les établissements participants. Une relation de confiance a pu être mise en place permettant aux professionnelles de dépasser les craintes initiales d'un jugement externe, à la chercheuse de se fondre dans le décor en se sentant acceptée par les professionnelles et les enfants, d'établir les contacts nécessaires avec les parents.

Par rapport aux professionnelles, cette confiance qui se construit progressivement est nécessaire afin d'assurer le bien-être des acteurs (chercheuse et professionnelles). En effet, être observée ne va pas de soi et peut être source d'appréhensions qui ne sont pas sans incidence sur le vécu de la chercheuse.

**Anna :** *Maintenant j'ai une maman qui est restée la dernière fois. Elle m'avait demandé : « Ça ne vous dérange pas ? » Ben non... tu dis non mais voilà t'es quand même mal à l'aise parce qu'il y a une personne en plus.*

**Chercheur :** *Mal à l'aise ?*

**Anna :** *Ah... pfff... ben c'est une personne qui t'observe quand même voilà maintenant c'est vrai que Julien (le directeur) me dit « Ben oui mais tu as pris l'habitude ». Oui mais non, non c'est vrai que toi maintenant je ne me soucie plus. T'es là mais excuse-moi de te dire ça mais tu fais partie des meubles parce que j'ai pris l'habitude et même Daphnée (puéricultrice) qui au début heu elle avait vraiment du mal mais maintenant je pense que aussi ça passe fin voilà. Donc c'est quand même différent une personne que tu ne connais pas, qui vient dans la classe et puis tu te sens quand même jugée [...].*

Cet extrait témoigne à la fois de cette peur du jugement lors d'observations par des personnes externes mais aussi de l'acceptation de la présence de la chercheuse, voire d'une confiance en émergence. D'un point de vue éthique, il est important que les professionnelles observées ne subissent pas ces observations comme des moments de jugement ou d'évaluation de leur pratique mais puissent plutôt les vivre comme une occasion de partages de points de vue sur les pratiques transitionnelles dans un esprit de collaboration. L'attitude bienveillante et quelque peu naïve de la chercheuse qui n'est pas elle-même enseignante de formation initiale contribue sans doute à créer ce climat de confiance et à justifier l'objectif annoncé en début de recherche qui est la compréhension et non l'évaluation des pratiques transitionnelles.

Pour la chercheuse, il est également important de sentir sa venue acceptée, voire considérée comme une ressource potentielle. Dans une telle recherche, la collaboration des professionnelles à son égard est indispensable, par exemple pour communiquer l'arrivée non prévue d'un nouvel enfant, un changement d'horaire... mais aussi pour récupérer, voire solliciter la complétion d'un questionnaire par les parents quand la chercheuse est absente.

La confiance transparait dans la qualité des échanges quotidiens, mais aussi dans la recherche commune de solutions face à des problèmes rencontrés dans le recueil de données. Ainsi, dans un cas, une équipe a accepté, à la demande de la chercheuse, de déroger à son règlement et d'autoriser le fait que des entretiens de recherche soient menés dans une autre langue que le français avec des familles allophones au sein de son établissement. La confiance établie transparait aussi à travers la participation des professionnelles dans des activités complémentaires. Ainsi, le directeur, l'enseignante et la puéricultrice d'un des quatre établissements ont participé activement au séminaire de UR Enfances « Transition lors du passage à l'école maternelle : éclairages belgo-québécois » avec l'intervention de Marie Housen et de Joanne Lehrer, professeure en éducation préscolaire au

département des sciences de l'éducation de l'Université de Québec en Outaouais organisé durant la soirée du 3 mars 2020.

Par rapport aux parents, la présence répétée de la chercheuse a permis d'obtenir des accords pour des entretiens qui étaient sollicités dans les questionnaires mais qui n'avaient pas initialement été obtenus. En effet, le fait d'être sur place et de pouvoir rencontrer les parents, leur expliquer (sans exercer de pression) de vive voix les tenants et les aboutissants de cette recherche a facilité la programmation d'entretiens supplémentaires. Il est difficile de parler de lien de confiance avec les parents, parler de sympathie ou de bienveillance à l'égard de la chercheuse est plus juste.

### 2.2.2. Une démarche itérative pour saisir la complexité des pratiques transitionnelles en contexte

Il n'existe pas de chiffre magique qui permettrait de dire qu'une fois passé un certain seuil, les observations ne sont plus nécessaires. Il s'agit plutôt d'une démarche itérative entre la collecte des données et leur analyse qui permet au chercheur de statuer sur l'arrêt des observations.

La présence régulière de la chercheuse sur le terrain permet de réaliser des observations au plus proche de ce qui se passe habituellement (sans évidemment minimiser l'impact de sa présence). Elle permet d'obtenir des discours spontanés lors de moments informels mais aussi lors de moments formalisés par les entretiens d'explicitation, d'éviter un discours lisse où les acteurs expriment ce qu'ils pensent qu'il est attendu d'eux (biais de désirabilité sociale). Confrontée aux pratiques rapportées préalablement dans l'enquête et aux informations transmises dans les différents documents officiels des établissements (plan, site internet, documents transmis aux familles), cette démarche permet de mieux faire la différence entre les discours adressés officiellement ou informellement aux différents publics, d'identifier des contradictions entre ces discours et les pratiques mises en œuvre et d'identifier des tensions, des obstacles ainsi que des leviers qui peuvent parfois être conscientisés, mais qui sont souvent relevés par l'analyse des données intégrées dans le processus de recherche. Cette analyse permet de mieux comprendre, du point de vue des acteurs, le sens des pratiques transitionnelles, les manières d'accueillir l'enfant, de communiquer avec les familles dès les premiers contacts, d'organiser une familiarisation ou encore d'organiser des échanges avec les milieux d'accueil. En cohérence avec sa visée compréhensive, la démarche permet de comprendre le sens « [...] *que les participants donnent à leur propre vie et à leurs expériences* » (Anadon, 2006, p. 15), en l'occurrence ici aux pratiques transitionnelles, en s'appuyant « [...] *sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures, mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus* » (Kaufmann, 2011, p. 24).

À ce jour, les observations apparaissent toujours nécessaires pour mieux comprendre certains aspects dégagés lors des premières analyses, comme par exemple le rôle des enfants déjà familiers à la classe dans leurs échanges avec les enfants qui font leurs premiers pas dans ce nouvel univers. Un autre objet d'observation, tout à fait imprévu, est lié au confinement forcé dans le contexte actuel de crise sanitaire et qui tend à se prolonger. Comment se dérouleront les nouvelles rentrées dans les semaines, les mois à venir après ce temps sans école ? Il sera dès lors intéressant de comprendre comment les professionnelles et les parents se préoccupent ou non de conserver un lien et de préparer les enfants à ce retour en classe et à l'école.

### 2.3. Des méthodes et outils diversifiés

Dans cette recherche, la démarche à visée compréhensive combine différentes méthodes impliquant tous les acteurs (professionnelles, enfants, parents) : observation non participante en situation naturelle avec recours à un journal de bord, entretiens informels et formels organisés de manière individuelle en vue d'explicitier les pratiques avec les professionnelles, questionnaire et entretiens compréhensifs avec les parents. Il s'agit de méthodes et d'outils complémentaires comme l'indique Albarello (2011, p. 49) : « *dans les études de cas, les sources d'informations sont nombreuses et le chercheur a recours à plusieurs techniques de récolte des données qui se succèdent dans le temps ou qui se combinent et s'articulent entre elles. Il faut pouvoir écouter tel groupe d'acteurs, rencontrer et observer tel autre groupe, ou tels individus qui participent à l'espace social considéré* ».

#### 2.3.1. Une analyse du script institutionnel

Un recueil et une analyse de documents et de diverses traces ont été réalisés dès le démarrage de l'investigation de terrain et s'est poursuivi tout au long de l'intervention : consultation du site internet, lecture et analyse du projet d'établissement, règlement d'ordre intérieur, documents transmis aux parents, affichages, journaux de classe, etc.

Dans cette partie du travail, nous avons dans un premier temps parcouru dans leur entièreté les divers prescrits de chaque établissement étudié. Ensuite, nous avons privilégié une analyse catégorielle dans le sens où nous avons sélectionné des parties de texte selon la thématique concernée. Pour analyser ces données, nous nous sommes basés sur les différentes dimensions présentes dans le questionnaire utilisé dans l'enquête auprès des professionnels durant la première année de recherche. Nous avons ainsi parcouru les différents prescrits (projet éducatif, pédagogique, projet d'établissement, règlement d'ordre intérieur, etc.) et sélectionné des passages pouvant figurer dans l'une ou l'autre dimension. Certains éléments issus de ces prescrits ont également pu être interrogés au regard d'apports issus de la littérature scientifique tels que :

- le rôle de l'enseignant dans la mise en place d'une relation sécurisante avec l'enfant (Beauthier *et al.*, 2002) ;
- les attentes démesurées du corps professoral envers les jeunes enfants afin qu'ils répondent à des enjeux académiques, scolaires, au détriment d'une prise en compte de leurs besoins fondamentaux (Kaga *et al.*, 2010 ; Royen, 2019) ;
- la prise en considération des parents comme des partenaires actifs dans l'éducation de leurs enfants, dans une optique de co-éducation (Pirard, 2019 ; Teller, 2019) ;
- la mise en place de rituels structurant l'enfant dans sa journée et rassurant ce dernier (Bouchat *et al.*, 2014) ;
- la reconnaissance de la classe d'accueil comme une « classe spécifique » et la considération de l'enfant dans sa globalité, dans sa totalité (Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique [AGERS], 2007) ;
- le respect des rythmes et des besoins de l'enfant en classe d'accueil lors des moments de transition dans la journée (Bouchat *et al.*, 2014), etc.

Les communications adressées aux parents, qu'elles soient formelles ou informelles (documents relatifs à l'organisation de la rentrée scolaire ou à l'organisation de séances d'information, lettre pour une collation commune, etc.) regorgent aussi d'informations liées aux pratiques transitionnelles. Nous avons réalisé une première interprétation des données brutes issues de ces communications qui ont ensuite été mises en lien avec les observations de terrain et/ou entretiens avec les professionnels du milieu.

Enfin, parmi les éléments à analyser, il nous a semblé essentiel de pointer les options pédagogiques et les valeurs promues par chaque établissement. Ces valeurs sont sous-jacentes à l'action pédagogique. En effet, c'est sur base de ces valeurs que se fonde l'action enseignante. Dès lors, nous pouvons nous interroger quant à la concrétisation de ces principes sur le terrain. À titre d'exemple (cas issu du contexte bruxellois), l'organisation en classe verticale (plutôt qu'en classe unique) constitue une pratique pouvant être liée aux valeurs promues par l'établissement, à savoir la convivialité, l'esprit de communauté, le groupe social et le partage d'expériences. Dans cette logique, l'établissement désire sortir d'une logique de cloisonnements et permettre ainsi aux enfants de tous âges de se rencontrer.

### 2.3.2. Une démarche d'observation non participante en situation naturelle

L'observation est une démarche essentielle des études de cas, qui, comme le souligne Albarello (2011), implique une présence permettant au chercheur de prendre connaissance du terrain, de s'y intégrer, d'y séjourner et d'observer le plus précisément possible le phénomène à l'étude. Il s'agit d'une « [...] méthode essentielle pour donner accès à ce qui se cache ou ne se dit pas, à ce qui semble aller de soi,

*et de mesurer ainsi la distance entre ce qui est dit par les membres d'un groupe sur eux-mêmes et le fonctionnement réel de ce même groupe humain. Elle permet mieux qu'avec n'importe quelle autre méthode de retracer l'enchaînement des actions et des interactions »* (Sera Mallol, 2012, p. 1). Ces observations régulières et non participantes permettent *« un regard extrêmement précis et attentif sur l'environnement physique et social dans lequel prend place la situation étudiée »* (Albarello, 2011, p. 61). Celles-ci fournissent à la fois des approches globales de la journée en classe d'accueil et plus ciblées sur les pratiques transitionnelles qui sont proposées avant, pendant et après l'entrée à l'école (communication écrite et/ou orale, individuelle et/ou collective, aménagements spatio-temporels spécifiques, parrainage entre enfants, etc.).

Pour ce faire, des observations de la totalité du déroulement de la journée des enfants en classe d'accueil sont réalisées. Pour chaque étude de cas, tous les moments de la journée ont pu être observés, de l'arrivée du premier enfant de la classe d'accueil au départ du dernier enfant de la classe d'accueil : arrivée et départ à la « garderie », arrivée et départ à l'accueil du matin, retrouvailles de fin de journée, jeux libres, rituel en grand groupe, ateliers dirigés ou non, collation, récréation, repas et sieste. Lors de ces observations, la chercheuse prend place avec son bloc note dans un endroit de la classe qui lui permet d'avoir une vue dégagée sur les enfants tout en se faisant « la plus petite possible » comme cela est préconisé par Albarello (2011, p. 70) : *« durant la phase de recueil des données, la discrétion est de rigueur »*. Il ne s'agit pas de nier les sollicitations des enfants mais de veiller à ne pas les stimuler ou les entretenir ni à prendre le rôle des professionnelles de la classe.

Des observations des moments en lien avec l'entrée d'un enfant tels que des moments de familiarisation, des visites d'établissements ou des moments d'échange organisés avec les parents ont également été menées dans chaque établissement participant.

### 2.3.3. Un carnet de bord

Toutes ces observations ont fait l'objet de prises de notes précieusement consignées dans un carnet de bord. De plus, chaque observation ou activité (lecture de documents institutionnels, d'articles...) en lien avec la recherche a fait l'objet de comptes rendus également rédigés dans le carnet de bord. Cela permet à la fois d'assurer l'ancrage des résultats produits et la scientificité de la démarche (Lejeune, 2014). Chacune de ces prises de notes s'accompagne à minima d'une date et du nom du terrain correspondant. Par ailleurs, les observations sont également accompagnées de données contextuelles telles que le nombre d'enfants présents, le nombre d'adultes...

### 2.3.4. Des entretiens d'explicitation avec les professionnelles

Des entretiens d'explicitation des pratiques déclarées dans le questionnaire mais aussi des pratiques observées sont menés avec les quatre directions, les quatre enseignantes, trois puéricultrices et quatre



accueillantes extra-scolaires. Ces types d'entretiens ont pour objectif « [...] *de dépasser l'implicite, d'exprimer ce qui spontanément reste tacite dans la réalisation d'une action* » (Vermersch, 2018) en permettant d'accéder au sens et aux significations que les acteurs donnent à leurs actions. Pour ce faire, un guide d'entretien comprenant les grandes thématiques à aborder a été créé. Il s'agit de pouvoir disposer d'une trame des points essentiels à aborder tout en autorisant la surprise et la discussion qui permet d'accéder à l'expérience que les acteurs font du phénomène à l'étude.

Avant le confinement, tous les entretiens ont eu lieu dans les établissements scolaires. Après le début du confinement, un entretien a été réalisé par téléphone. Tous les entretiens avant ou après confinement ont fait l'objet d'un enregistrement audio permettant ainsi de les retranscrire intégralement et de les analyser finement. L'enregistrement audio permet aussi de libérer le chercheur d'une prise de notes intempestive qui l'empêcherait d'être dans l'écoute active nécessaire et de faire des relances qui permettent d'accéder au sens que les acteurs donnent à leur pratique, en évitant autant que possible d'induire ses préoccupations de chercheuse.

Après les précautions éthiques énoncées, tous les entretiens commencent par des questions d'ordre factuel (ancienneté professionnelle, formation...) qui permettent de mettre les acteurs en confiance par rapport à leur capacité à répondre aux questions. Ensuite, des questions sont posées par rapport aux pratiques déclarées et aux pratiques observées. Enfin, il est toujours demandé en fin d'entretien si l'acteur souhaite ajouter des éléments. Ces entretiens sont d'une durée variable allant de 40 minutes à 90 minutes.

En plus de ces entretiens formels et prévus à l'avance, plusieurs enregistrements de conversations plus informelles ont également été réalisés lorsque l'occasion se présentait et que les acteurs étaient d'accord (il n'y a jamais eu de refus).

### 2.3.5. Une enquête par questionnaire auprès des parents, complétée d'entretiens compréhensifs

Il était prévu de pouvoir recueillir le point de vue de parents sur les pratiques transitionnelles mises en œuvre ainsi que sur celles qu'ils souhaiteraient voir se développer en explicitant les effets observés et ceux escomptés. Pour ce faire, tous les parents de chaque classe d'accueil ont été invités à répondre à la version parent du questionnaire utilisé dans l'enquête auprès des professionnels durant la première année de recherche. Comme pour la version des professionnels, ce questionnaire parent est aussi une version qui a dû être adaptée de l'outil validé québécois (Questionnaire sur les pratiques de transition vers le préscolaire de Ruel *et al.*, 2013). Très peu de questionnaires ont été rentrés rendant les analyses statistiques prévues non pertinentes. Des entretiens compréhensifs de parents étaient planifiés, certains ont pu se faire tandis que la plupart ont été annulés à la suite de la période de confinement.

Le présent rapport ne rend donc pas compte des résultats initialement planifiés qui auraient nécessités le recueil de données complémentaires. L'obligation d'un confinement a particulièrement perturbé le planning prévu pour ce volet de l'étude.

## 2.4. L'analyse des données et la rédaction de monographies

Afin de répondre aux questions de recherche, les données recueillies au travers des observations et des entretiens ont été déchiffrées à l'aide de l'analyse par théorisation ancrée. Cette méthodologie se caractérise par la conceptualisation des données empiriques permettant d'arriver à une compréhension du phénomène à l'étude (Méliani, 2013). Dans le cadre de notre étude, il s'agit dans un premier temps de découvrir ce qui caractérise l'entrée à l'école maternelle et les pratiques qui lui sont associées. Les caractéristiques ainsi découvertes sont ensuite articulées deux à deux en rendant compte de la manière dont l'une fait varier l'autre (Lejeune, 2014). Prenons pour exemple deux propriétés découvertes lors d'un entretien réalisé avec une enseignante : ouvrir sa classe aux parents et craindre d'être jugée. Ces deux propriétés s'articulent : plus elle ouvre sa classe aux parents plus elle craint d'être jugée. Il convient alors de s'interroger si cette articulation découverte est toujours vraie ou si des éléments sont susceptibles de la faire varier. A-t-elle toujours peur d'être jugée ? Cela est-il vrai pour tous les parents ? Dans un dernier temps, il s'agira de sélectionner les éléments pertinents et d'intégrer les relations ainsi élaborées afin d'en constituer un système global rendant compte du phénomène étudié (Lejeune, 2014).

Dans les études de cas présentées dans ce rapport, les premières caractéristiques et articulations sont mises en évidence sous la forme de points saillants à retenir. Ces points saillants constituent les fondements de la conceptualisation qui résultera de l'ensemble de cette recherche. La présentation des monographies s'organise à partir d'une trame commune faisant apparaître :

- le lieu d'implantation ;
- l'historique et le projet ;
- l'infrastructure ;
- l'accueil des enfants ;
- l'équipe professionnelle ;
- les horaires quotidiens et hebdomadaires ;
- le déroulé de la journée ;
- le déroulé de la semaine ;
- le processus d'entrée à l'école maternelle ;
- les liens privilégiés avec d'autres structures.

À la suite de cette présentation, les premiers points d'analyse saillants de chacun des cas seront exposés. La confrontation des similitudes et des différences entre les cas permet enfin de dégager des éléments de réflexion à retenir et à approfondir dans la suite de la recherche. Elle favorise une montée en généralité, ce processus lors duquel on arrête de défendre un cas particulier pour supporter un argument de portée générale qui serait valable pour tous les cas similaires et qui fait référence à une forme de bien commun (Jacquemain, 2001). Elle ouvre enfin à de nouvelles perspectives de recherche à développer.

## 3. Résultats

---

### 3.1. Établissement A

#### 3.1.1. Lieu d'implantation

Cette école est située dans une « *commune rurale* » nichée à proximité d'un réseau de transports important (ligne de bus, train et autoroutes). Cette commune située sur un territoire de 35,4 km<sup>2</sup> comprend neuf villages pour 9 286 habitants. La densité de la population est donc de 262 habitants/km<sup>2</sup>. Six écoles sont présentes sur cette commune. Dans cette étude de cas, la densité de la population par rapport au nombre d'établissements scolaires est élevée, ce qui explique en partie que cette école ne souffre pas de la concurrence. Par ailleurs, selon l'enseignante et le directeur, l'école jouit d'une certaine réputation dans la région qui l'amène à avoir plus de demandes d'inscription que de places disponibles. Concernant les lieux d'accueil, sur la commune, on retrouve six « *gardiennes indépendantes*<sup>1</sup> », une maison d'enfants, une maison communale d'accueil de l'enfance, une crèche et une pouponnière. Il existe donc dix lieux d'accueil avec lesquels l'école pourrait potentiellement collaborer. Nous verrons dans le point « Liens privilégiés avec d'autres structures » développés ci-après que les collaborations sont réduites.

#### 3.1.2. Historique et projet

Cette école « *interparoissiale* », qui a fêté ses 139 ans en mai 2020, compte deux implantations : la première, la plus ancienne, appelée généralement « *la grande école* », regroupe les classes du degré moyen et supérieur (de la troisième à la sixième primaire) ainsi que la direction ; la seconde, « *la petite école* », beaucoup plus récente, située à une centaine de mètres de la première, regroupe les classes maternelles ainsi que les classes de première et deuxième primaires. Les enfants d'accueil commencent donc par « *la petite école* ».

Le projet d'établissement définit les actions prioritaires à travailler par et pour la communauté éducative. L'aboutissement de ce projet, tant au niveau de sa conception que de sa réalisation et de son évaluation, est le fruit d'une responsabilité partagée entre les élèves (au niveau du conseil de classe), les parents, les enseignants, la direction, le pouvoir organisateur et les acteurs externes (réunis au sein du Conseil de Participation). Les points qui sont actuellement à l'état de réflexion sont :

- l'amélioration de la communication, l'initiation à l'éducation aux médias ;

---

<sup>1</sup> Accueilantes autonomes.

- l'éducation à la citoyenneté ;
- l'amélioration du cadre de vie,
- le soutien des parents dans leur rôle éducatif.

Qu'entendent-ils par soutien des parents dans leur rôle éducatif ? Un « accompagnement réfléchi des familles » comme le définit le référentiel coordonné par l'ONE avec d'autres administrations de la FW-B (ONE, 2012) ? Comment ne pas tomber dans une vision déficitaire de certains parents dont l'école devrait compenser les manques ? Comment cela se matérialise-t-il pour les enfants de la classe d'accueil ? Comment l'enseignante conçoit ce soutien aux parents par rapport aux enfants de 2,5 ans ?

Le projet d'établissement présent sur le site de l'école (qui est sans doute une version antérieure) avait entre autre comme thème de travail « *la continuité pédagogique entre les cycles* », précisant qu'il s'agissait du thème le plus récurrent et considéré comme prioritaire par le Conseil de Participation. Les démarches entreprises en vue d'assurer cette continuité attendue qui comportent des actions notamment centrées sur l'évaluation comportementale de l'enfant tout au long de sa scolarité y sont précisées. Rien n'est formulé quant à l'importance de la continuité entre le milieu familial et scolaire et ces actions semblent principalement centrées sur les enfants du primaire.

Le point actuel sur le soutien à la parentalité est-il en lien avec cette action d'évaluation comportementale ? Cette évaluation comportementale est-elle commencée dès la classe d'accueil ? Quel est l'objectif poursuivi par celle-ci ?

En ce qui concerne la classe d'accueil/première maternelle, Mme Harmonie, la titulaire de la classe, met en place des ateliers autonomes suivant la pédagogie Montessori. Lors de la réunion de parents, elle présente les bienfaits qu'elle attribue à cette pédagogie en énonçant qu'elle « *préserve cette joie naturelle d'apprendre* » permettant aux enfants de prendre confiance en eux et de les aider à devenir eux. Elle met en place ces activités une fois par semaine au moment de l'accueil du matin. Le matériel qu'elle définit comme « *esthétique et attirant* » est rangé dans des bacs transparents permettant à l'enfant d'identifier ce qui se trouve dedans. Une grande variété de bacs (une trentaine) ne contenant qu'un type de matériel en vue « *d'isoler une seule difficulté à la fois* » est ainsi mise à disposition des enfants. Les enfants semblent apprécier ces activités.

Date d'observation	11 mars 2020
<p>Une maman : « Oh, regarde Alice ce sont les ateliers Montessori, tu aimes bien ça ».</p> <p>La maman et Alice se dirigent toutes les deux vers le coin rassemblement où sont disposés plusieurs bacs transparents. Alice avance d'un pas déterminé le regard fixé sur un des bacs. Elle semble savoir lequel elle veut. Elle ouvre le bac, sa maman est à proximité directe. Elle en sort une planche avec plusieurs verrous. Elle s'assied par terre et pose la planche sur un des bancs du coin rassemblement. Les lèvres pincées et le regard fixé sur la planche, elle teste les différents verrous ; la précision et la facilité d'exécution des gestes semblent être le témoin qu'elle a déjà utilisé ce matériel.</p>	

Mme Harmonie le confirme d'ailleurs : « Ah tu l'aimes bien celui-là ».

Ce matériel, toujours le même, qui revient de façon hebdomadaire, semble constituer un repère pour l'enfant. Pour les jeunes enfants, le besoin de repères constitue un besoin fondamental qui passe aussi par la stabilité du matériel proposé.

Dans son discours mais aussi dans la richesse du matériel méticuleusement rangé, l'enseignante valorise ces activités qui sont appréciées par les enfants. Par contre, elle leur consacre finalement peu d'espace temporel, soit une fois par semaine... Comment comprendre ce décalage ?

La spécificité de la prise en charge des plus jeunes ne transparaît pas dans le projet d'établissement. Il semble plutôt un point inscrit dans un projet de classe sous la responsabilité de l'enseignante.

### 3.1.3. Infrastructure

#### Infrastructure générale

L'école est composée de quatre bâtiments distincts.

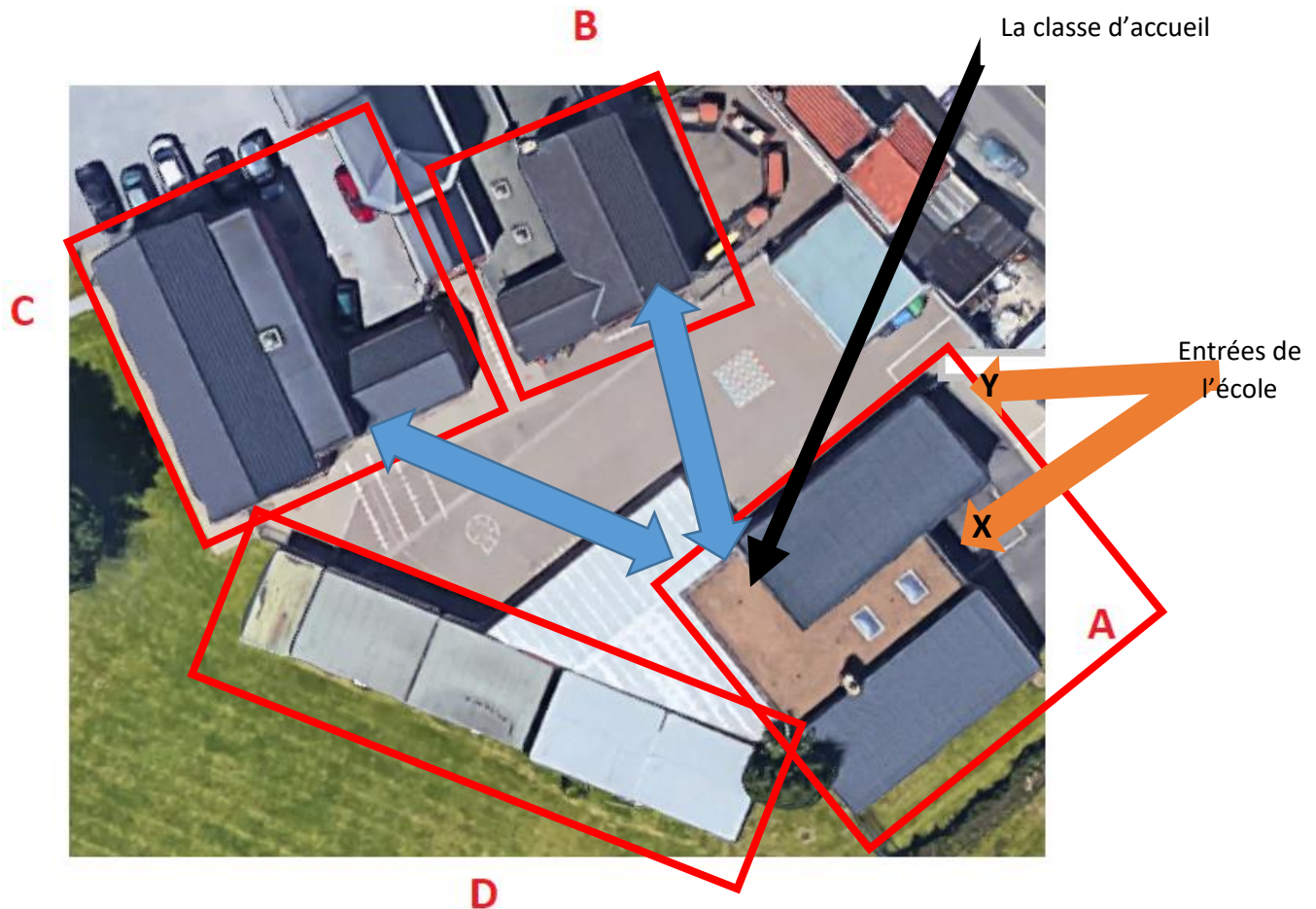


Figure 1 : Vue satellite de l'établissement A

L'un des quatre bâtiments est préfabriqué, des travaux sont prévus en vue de le remplacer par un bâtiment neuf d'ici deux ans. Alors que le bâtiment A est entièrement consacré aux classes de maternelles, de l'accueil à la deuxième (deux classes d'accueil, deux classes de première et une classe de deuxième), une classe d'accueil ouverte en janvier se situe dans le préfabriqué tandis que les deux classes de troisième maternelle se situent dans le bâtiment C qui comprend une majorité des classes primaires.

La situation des classes de troisième maternelle dans le même bâtiment que les classes primaires témoigne-t-elle d'une volonté d'assurer une continuité d'espace aux enfants entrant prochainement en primaire ? La localisation des classes d'accueil s'inscrit-elle dans une logique

de premier cycle en continuité avec les classes de première et deuxième ? Cette disposition favorise-t-elle une prise en compte des besoins spécifiques des plus jeunes à la maternelle ?

Il y a donc à ce jour trois classes d'accueil dans cette école. Les enfants de la classe d'accueil observée sont amenés à fréquenter de manière régulière trois des quatre bâtiments. En effet, la salle de psychomotricité se trouve dans le bâtiment C et la salle de garderie (qui n'est pas fréquentée par tous les enfants d'accueil mais dans laquelle une activité de classe a lieu 1X/semaine) se trouve dans le bâtiment B.

Entre ces bâtiments se trouve la cour de récréation, bétonnée, et un espace vert derrière les bâtiments en préfabriqués. Dans cette cour, il y a un préau (en blanc sur le plan), un espace de jeu (modules : train et toboggan) fermé par une barrière, des bancs, des jeux accrochés au mur et des jeux dessinés au sol. Deux types de lignes servant de repères visuels sont également dessinés au sol : l'un pour les rangs des classes de troisième maternelle, P1 et P2 et l'autre pour faire le lien entre les différents bâtiments. Les enfants d'accueil sont invités à les suivre lors des changements de bâtiments.

Les enfants entrent avec leurs parents soit par la grille (entrée Y), soit par la porte du bâtiment A (entrée X). Pour la classe d'accueil qui a fait l'objet des observations, les enfants entrent par l'entrée directement dans le bâtiment où se trouve leur classe. Cet accès direct pourrait favoriser les prises de repères spatiaux des enfants, qui sont de plus accompagnés de leurs parents, et des contacts réguliers entre ceux-ci et les professionnelles.



## Infrastructure du bâtiment A

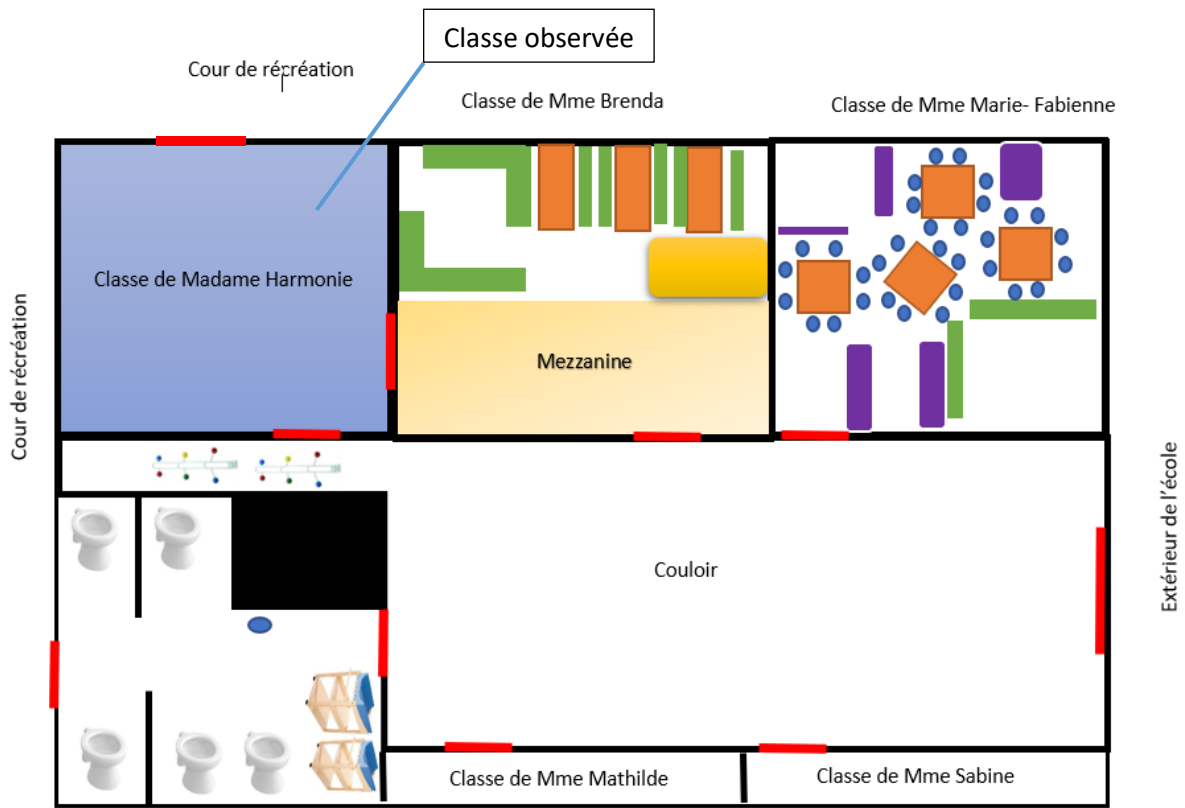


Figure 2 : Plan du bâtiment A

Lorsque nous entrons dans le bâtiment A, il y a un couloir assez large comprenant les porte-manteaux des cinq classes présentes dans le bâtiment. Il y a un espace « hygiène/WC » avec plusieurs toilettes adaptées à la taille des enfants et deux tables à langer. Comme représenté sur la figure 2, certaines toilettes sont dites « intimes » tandis que d'autres non. Les tables à langer sont à l'entrée de la pièce sans aucune séparation. Cet endroit est commun à toutes les classes ; seule la classe de Marie-Fabienne a une toilette dans sa classe. Les enfants de la classe observée doivent donc sortir de leur classe pour avoir accès aux toilettes. L'entrée des toilettes se fait par le couloir dont la porte principale est toujours ouverte. Cet aménagement, contraint par l'infrastructure, pose question pour l'accueil d'enfants de 2,5 ans qui n'ont pas nécessairement la maîtrise des sphincters et ont besoin d'une attention toute particulière dans ces besoins fondamentaux.

## Infrastructure de la classe d'accueil

La classe observée, prise en charge par Mme H., est située dans le bâtiment A. Elle comprend deux entrées : une à l'intérieur du bâtiment et une qui donne directement accès à la cour de récréation. Il s'agit d'une classe assez petite dont le moindre recoin est rentabilisé. Le matériel y est principalement rangé en hauteur. L'enseignante dit elle-même avoir « *utilisé l'espace au maximum* ». Plusieurs espaces, tels que le coin dînette et le coin bibliothèque, sont à disposition constante des enfants. Les tables restent également en place, mais les chaises sont empilées contre le mur et sont placées lors des ateliers et la prise des repas.

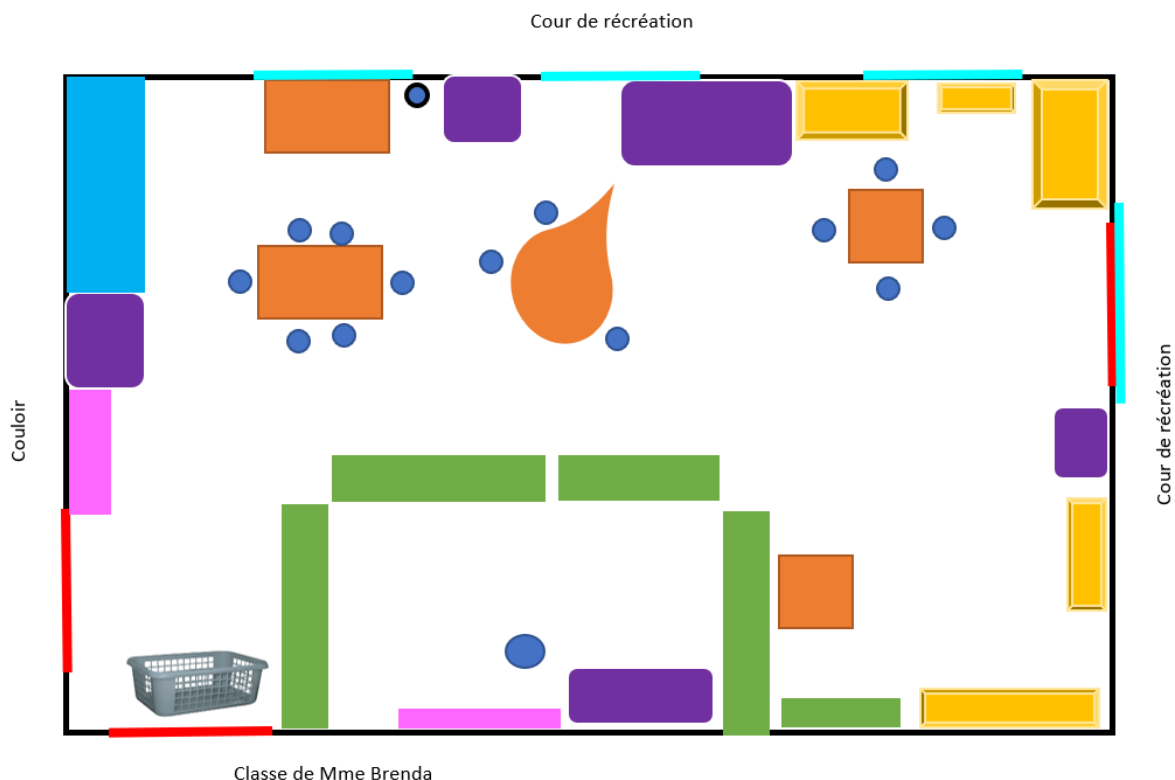


Figure 3 : Infrastructure de la classe d'accueil

Le nombre maximum d'enfants accueillis (limité à 20) est directement lié à la taille du local. Les autres classes d'accueil ont jusqu'à 24 enfants. Cependant, selon l'enseignante, malgré la limitation, « *ils n'ont plus assez d'espace pour bouger quoi. Si mais pas assez quoi. [...]. Tandis qu'au début quand ils sont 12, voilà ils peuvent bouger ici quoi. [...]. Au niveau de l'espace c'est trop petit même pour 20, c'est pour ça que je m'arrête à 20 et que mes collègues s'arrêtent à 24 mais même pour 20 c'est trop petit. [...]. Moi je dirai max 15. [...]. C'est la petite classe hein ça c'est sûr* ». L'enseignante définit également son local comme étant la « *classe aquarium* » en référence aux nombreuses fenêtres présentes donnant directement sur le préau de la cour de récréation. Cela est vu par l'enseignante comme une difficulté car lorsqu'il pleut et que les enfants sont sous le préau cela détourne l'attention des enfants de sa

classe. D'autres pourraient y voir une manière pour l'enfant d'investir l'espace extérieur comme le soulignent les anthropologues Élodie Willemsem et Élodie Razy (Jidovtseff et al., 2020, p. 228) : un enfant regardant derrière une vitre, « *nous pouvons dire qu'il s'investit dans l'espace extérieur ; il observe, il travaille sa connaissance des lieux, il explore avec ses yeux, il imagine. Il met son énergie dans l'action de regarder, aussi bien des objets que des existants, humains ou non humains, en mouvement ou statiques, qui sont à l'extérieur. Il expérimente l'extérieur, mais autrement* ».

Les travaux d'aménagement de l'école dont la fin est prévue dans deux ans vont permettre à l'enseignante de changer de local. Bien qu'elle exprime bien aimer cette classe car « *c'est un peu un cocon* », elle précise se réjouir « [...] *de changer de local après. [...] je serai mieux dans l'autre local parce qu'il sera plus grand, parce qu'il sera plus à l'écart* ». Par rapport à son local, elle semble également éprouver une certaine forme de résignation « *mais après on n'a pas le choix et j'ai utilisé l'espace au maximum* », sans doute révélateur de son impuissance par rapport à la désignation des locaux mais aussi d'une certaine forme de reprise de pouvoir quant à l'aménagement optimisé qu'elle en a fait. De plus, elle finira par préciser que ce local était préalablement un réfectoire.

Le local réfectoire est devenu une classe en raison de l'augmentation de la demande d'inscriptions dans cette école. Dans un contexte de libre choix de l'école, comment garantir des conditions minimales d'espace ? À qui revient cette responsabilité ? Quelles conséquences lorsque les écoles dites « réputées » poussent les murs pour accueillir plus d'enfants ? Un des effets possibles de l'absence de normes d'espace pour les classes maternelles en FW-B ?

### 3.1.4. L'accueil des enfants

L'école est ouverte de 6h45 à 18h avec une arrivée souhaitée jusqu'à 9h et un retour à partir de 15h30 avec un moment de récréation de 10h30 à 11h. Des passages aux toilettes sont également prévus à six moments fixes de la journée. La prise en charge par l'enseignante de la classe d'accueil, qui y travaille à temps plein, se déroule de 8h15 à 15h30.

À la rentrée de septembre 2019, le groupe classe est composé de dix enfants tous âgés entre 30 et 36 mois. Le 16 décembre 2019, le groupe est au complet, il comprend 7 filles et 13 garçons. Les rentrées se font au compte-goutte : les enfants arrivent dès leurs 30 mois. Comme le montre la figure 4, les entrées sont très progressives avec une augmentation un peu plus élevée à trois moments, mais sans aucun rush.

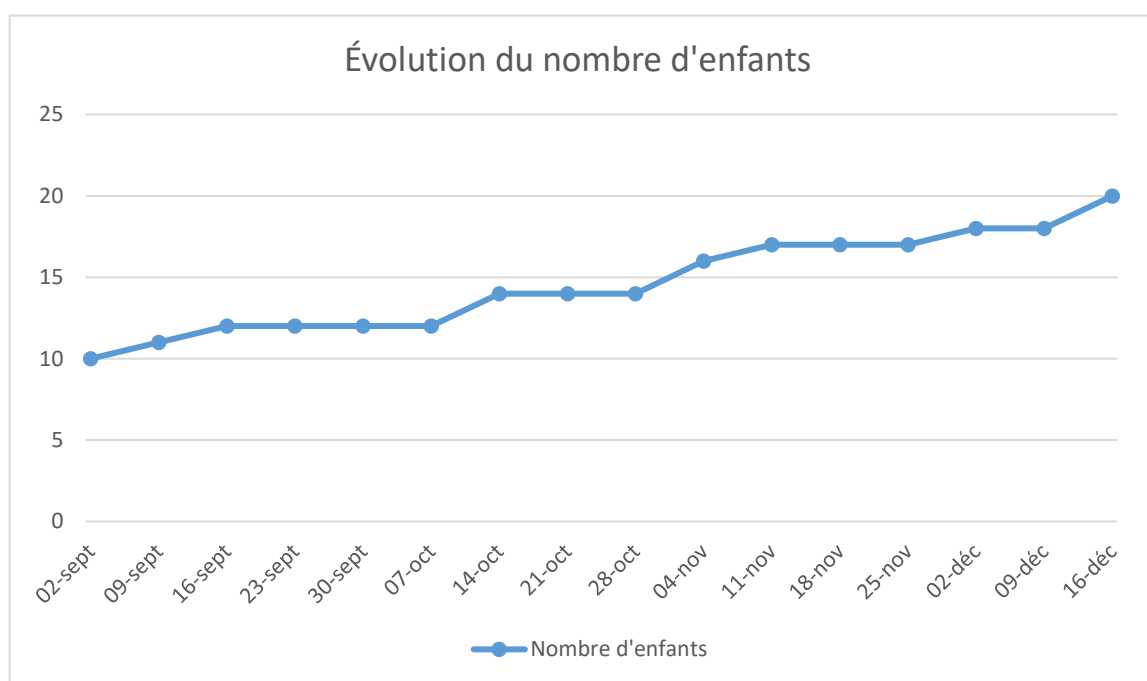


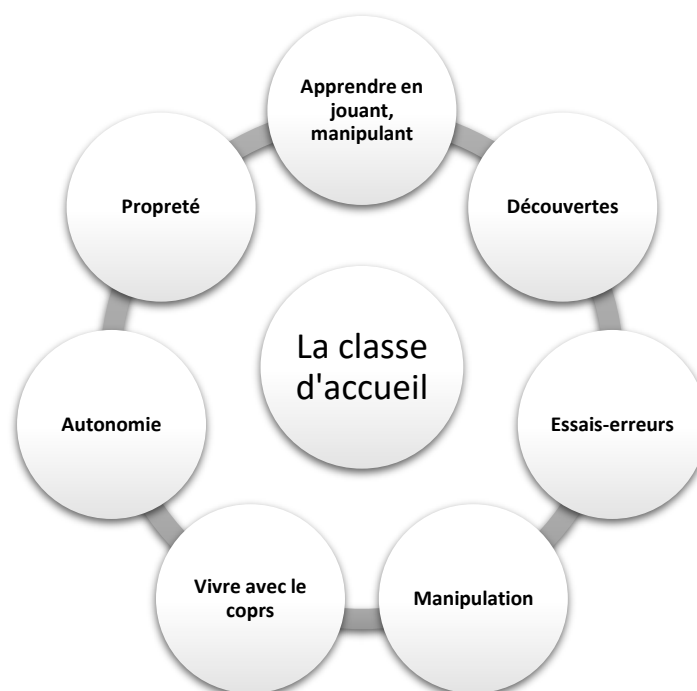
Figure 4 : Entrée des enfants dans la classe d'accueil

Ces entrées au compte-goutte sont valorisées par l'enseignante qui exprime que cela lui permet « *de pouvoir accueillir l'enfant individuellement* » tout en reconnaissant que pour le groupe classe présent dès le premier jour de l'année « *ce n'est pas la même chose. [...] le jour de la rentrée c'est vraiment difficile parce que pour tous ces dix-là c'est leur premier jour quoi et parfois ils ne m'ont encore jamais vue, ils n'ont encore jamais vu la classe et donc il y a beaucoup de pleurs quand même ce jour-là. La séparation est difficile plus que pour un enfant qui a pu venir jouer deux trois fois et qui donc connaît la classe, me connaît ...* ». L'enseignante qui mesure le choc que peut représenter la rentrée envisage d'organiser une matinée de pré-rentrée au mois d'août. Au cours de cette pré-rentrée, les enfants et

les parents pourraient être accueillis afin de découvrir la classe mais aussi de la rencontrer. L'enfant pourrait alors être accompagné de son parent pour découvrir ce nouveau milieu et cette nouvelle personne.

Le fait de participer à la recherche amène la professionnelle à se questionner sur ce qu'elle peut mettre en place. Les discussions informelles avec l'étudiante et la chercheuse, les entretiens constituent autant d'occasions pour l'enseignante de parler de ses pratiques et, dans l'interaction, de prendre conscience de problèmes et d'identifier des pistes d'action. Une démarche réflexive essentielle à l'amélioration des pratiques transitionnelles au bénéfice de tous. En dehors de la présence de chercheurs qui peuvent accompagner les professionnels dans la réflexion des pratiques quotidiennes ? Quelle place consacrer à la transition dans les temps de concertation et de formation ?

Concernant la prise en charge de la classe d'accueil, Mme H. met en exergue le rôle spécifique de la classe d'accueil, en soulignant que le « *rythme [y est] adapté à l'âge de l'enfant* » et que l'aspect « *affectif* » est à prendre en considération. Voici ci-dessous un ensemble d'éléments repris par l'institutrice pour décrire la classe d'accueil :



Cette façon de concevoir la classe d'accueil en la reconnaissant comme une « classe spécifique » constitue un premier pas dans la considération de l'enfant dans sa globalité et rejoint les orientations générales de la FW-B (AGERS, 2007, p. 13). Le point « Déroulé de la journée » développé ci-après permettra de montrer comment cela se matérialise.

### 3.1.5. L'équipe professionnelle

Dans cette école, le nombre de professionnelles intervenant auprès des enfants de la classe d'accueil est important. Sur une semaine, les enfants de la classe d'accueil peuvent être en contact, selon qu'ils fréquentent ou non la garderie, avec respectivement 15 à 11 professionnelles différentes : 1 enseignante principale de la classe d'accueil, 5 enseignantes maternelles, 3 puéricultrices, 1 assistante maternelle, 5 accueillantes extra-scolaires et 1 psychomotricienne. Voici un tableau permettant de comprendre comment cela est organisé, chaque couleur représente une professionnelle différente.

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Garderie du matin*	[Red]	[Red]	[Black]	[Red]	[Red]
Passage dans la cour*	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Light Blue]
Accueil-jeux libres*	[Yellow] [Green] [Red]	[Yellow] [Green] [Red]	[Yellow] [Green] [Red]	[Yellow] [Green] [Red]	[Yellow] [Green] [Purple]
Activité collective	[Yellow]	[Yellow]	[Yellow]	[Yellow]	[Yellow]
Ateliers	[Yellow]	[Dark Blue]	[Yellow]	[Brown]	[Purple] [Yellow] [Light Blue]
Psychomotricité*	[Light Green]	[White]	[White]	[Light Green]	[White]
Bibliothèque	[White]	[Red]	[White]	[White]	[White]
Théâtre*	[White]	[White]	[Yellow] [Purple] [Dark Blue] [Light Blue] [Yellow]	[White]	[White]
Toilettes – changes*	[Green] [Red]	[Green] [Red]	[Green] [Red]	[Green] [Red]	[Green] [Light Blue]
Retour des enfants à 12H10	[Yellow] [Orange]	[Yellow] [Orange]	[Yellow] [Green]	[Yellow] [Orange]	[Yellow] [Orange]
Dîner	[Red] [Orange]	[Red] [Orange]	[White]	[Red] [Orange]	[Red] [Orange]
Coucher pour la sieste*	[Grey] [Orange]	[Grey] [Orange]	[White]	[Grey] [Orange]	[Grey] [Orange]
Sieste	[Yellow] [Orange]	[Yellow] [Orange]	[White]	[Yellow] [Orange]	[Yellow] [Orange]
Activité pour les enfants qui ne dorment pas ou plus*	[Blue]	[Blue]	[White]	[Blue]	[Blue]
Retour pour les parents à 15h30	[Yellow] [Green]	[Yellow] [Green]	[White]	[Yellow] [Green]	[Yellow] [Green]
Passage à la garderie	[Green]	[Green]	[White]	[Green]	[Green]
Garderie	[Red] [Orange] [Grey] [Light Blue] [Yellow]	[Red] [Orange] [Grey] [Light Blue] [Yellow]	[Red] [Orange] [Grey] [Light Blue] [Yellow]	[Red] [Orange] [Grey] [Light Blue] [Yellow]	[Red] [Orange] [Grey] [Light Blue] [Yellow]

#### Institutrices maternelles

**Madame Harmonie** : institutrice de la classe d'accueil observée

**Madame Mathilde** : institutrice de l'autre classe d'accueil

**Madame Brenda** : institutrice de première maternelle classe mitoyenne

**Madame Sabine** : institutrice de première maternelle dans le bâtiment A

**Madame Marie-Fabienne** : institutrice de deuxième maternelle dans le bâtiment A

#### Puéricultrices et assistantes maternelles

**Madame Sabrina** : assistante maternelle

**Madame Alice** : puéricultrice (sauf le vendredi)

**Madame Marion** : puéricultrice (le vendredi)

**Madame Laurine** : puéricultrice du jeudi après-midi et du vendredi et puéricultrice en crèche le reste de la semaine

<b>Madame Géraldine</b> : institutrice de première maternelle dans le bâtiment B	
<u>Accueillantes extra-scolaires</u> <b>Madame Maureen</b> : accueillante extra-scolaire du matin et du soir sauf le mercredi <b>Madame Laurence</b> : accueillante extra-scolaire surveillant les enfants de MH tous les midis et à la sieste <b>Madame Nathalie</b> : accueillante extra-scolaire <b>Madame Catherine</b> : accueillante extrasolaire du mercredi matin <b>Madame Aurélie</b> : accueillante extra-scolaire des après midi <b>Madame Julie</b> : accueillante extra-scolaire des après midi	<u>Psychomotricienne</u> <b>Madame Mimi</b> : maître de psychomotricité

Tableau 2 : Répartition hebdomadaire des membres de l'équipe et des activités

Cette question de l'organisation des ressources humaines est une préoccupation de l'enseignante qui définit cette organisation comme compliquée. « *On se partage, on se les<sup>2</sup> partage. Elles sont là pour les accueils/premières et donc on fait un horaire pour savoir (elle le montre) qui est compliqué après heu on s'est déjà posé la question de savoir est-ce que ce serait bien que ce soit toujours la même puisqu'on a une puéricultrice et une assistante maternelle mais ça on ne le sait pas à l'avance. L'année prochaine, c'est fini normalement ces contrats-là d'assistante maternelle, donc peut-être qu'on en aura plus mais sinon comme elles étaient à deux garder la même personne heu à l'accueil le matin pour une classe... mais d'un autre côté, après, elles ont, elles voient les enfants pendant la journée aux toilettes aussi donc c'est bien qu'elles les connaissent parce que... Donc voilà c'est vraiment une ... une discussion qu'on a déjà eue et en leur posant la question à elles, elles aimait bien de pouvoir aller un peu dans les deux classes aussi. Parce qu'en pensant aux repères de l'enfant, pour moi ce serait peut-être qu'il n'y ait qu'une personne mais voilà il ... déjà la puéricultrice n'est pas là à temps plein donc de toute façon il y aura une deuxième personne donc voilà c'est ... ».*

Dans ces conditions, que signifie « connaître » les enfants ? Comment assurer le besoin de repères des jeunes enfants dans une équipe avec de nombreux temps partiels ? Que signifie « se partager les enfants » ? N'y a-t-il pas une contradiction entre « se les partager » et viser une prise en charge holistique ? Face à un problème, quelle priorité accorder entre l'intérêt de l'enfant qui a besoin de repères et d'un nombre d'adultes référents limités qui le connaissent bien et avec qui il a établi des liens de confiance, d'une part, ET l'intérêt des adultes qui souhaitent travailler dans plusieurs classes d'autre part ?

<sup>2</sup> Les assistantes.

À ces nombreux changements d'adultes s'ajoutent de nombreux changements d'espaces qui peuvent engendrer des problèmes de repères spatiaux.

Ne devrait-on pas limiter le nombre d'intervenants et de changements d'espaces en choisissant les activités qui ont le plus de sens pour de si jeunes enfants ? La priorité pourrait-elle être donnée à la stabilité des repères permettant d'assurer la sécurité affective de l'enfant avant d'ouvrir progressivement le panel d'activités proposées ? Du point de vue des enfants, le repère principal est l'adulte référent, la variable essentielle mise en avant par la littérature est la qualité des interactions...

### 3.1.6. Le déroulé de la journée

À partir de 6h45 et jusqu'à 8h15, les enfants de la classe d'accueil peuvent être accueillis par une accueillante extra-scolaire (toujours la même sauf le mercredi) dans le local garderie du bâtiment B. Des jeux sont mis à disposition des enfants sur les tables tels que voitures, billes, livres, coloriages et parfois des poupées ; deux particularités réservées aux plus jeunes : au départ du parent, l'accueillante accompagne l'enfant faire coucou à la fenêtre et les objets transitionnels sont acceptés à la garderie. Vers 8h15, la puéricultrice, Madame Alice (toujours la même sauf le vendredi, Madame Laurine) vient chercher les enfants pour les conduire dans la classe.

L'accueil et la prise en charge des enfants par l'enseignante, accompagnée d'une autre professionnelle (puéricultrice ou assistante), débutent donc à partir de 8h15. Les enfants accompagnés de leur parent sont alors accueillis, le plus souvent sur le seuil de la porte de la classe, comme cela est explicitement demandé par l'enseignante dans le courrier de rentrée. À leur arrivée, il est demandé aux parents de conduire leur enfant aux toilettes avant de le confier à l'enseignante. Certains parents accompagnent malgré tout leur enfant en classe mais la plupart ne rentrent pas : l'enfant rentre seul. Aucun espace n'est d'ailleurs prévu pour les parents et l'espace disponible devant la porte est par ailleurs assez étroit, ce qui n'autorise que difficilement l'accueil de plusieurs parents à la fois ou les échanges entre eux.

Les échanges entre parents peuvent constituer une forme de soutien : partager des questions, des préoccupations, des expériences entre mères, pères, parents avec de jeunes enfants vivant tous cette entrée à l'école maternelle... Au-delà de l'échange famille-professionnelles, comment les échanges entre parents peuvent-ils être rendus possibles dans la classe d'accueil tout en gardant une attention centrée sur l'enfant ?

Une fois dans la classe, un moment de jeux libres avec du matériel préalablement déposé par l'enseignante est prévu. Lors de ce moment, la deuxième professionnelle présente est principalement en classe avec les enfants et l'enseignante plutôt à l'entrée de sa classe pour accueillir les parents. Mme H. exprime « [...] elles (les assistantes) ont aussi un rôle de nouveau ben d'être présente au niveau des enfants pendant l'accueil puisque moi je dois accueillir chaque enfant, chaque parent ben elles,



*elles sont là pour heu jouer avec les enfants par exemple hein, pour avoir des interactions individuelles avec les enfants aussi et heu oui c'est vraiment nous épauler si on pouvait les avoir tout le temps, ce serait vraiment génial mais après heu... ».*

*C'est durant ce temps d'accueil que des périodes de familiarisation seront autorisées.*

Vers 9h, généralement, la puéricultrice et l'assistante maternelle quittent la classe. Des activités rituelles prennent alors place (calendrier, appel, chanson du bonjour et organisation de la journée).

Ces moments de rituels qui structurent l'enfant dans sa journée sont à relever comme un ensemble de « *points de repère, simples mais essentiels [pour l'enfant]* » (Bouchat *et al.*, 2014, p. 40). Il est primordial que ces moments soient systématisés dans le quotidien des enfants afin de leur permettre de se construire un cadre sécurisant, condition nécessaire à l'entrée de ces derniers dans des activités d'apprentissage. Il en va du respect du rythme et des besoins de l'enfant en classe d'accueil. Cependant, ceux-ci ne peuvent constituer la seule condition permettant d'assurer les besoins de repères des enfants. Une organisation qui permet de limiter le nombre d'intervenants et de changements d'espace est également primordiale. Notons que tout au long de la journée, à chaque changement d'activités, Mme H. explique aux enfants ce qu'ils font et ce qu'ils feront ensuite.

Après ce temps de rituel journalier, l'institutrice propose différentes activités dirigées aux enfants, généralement collectives (jeux, lecture de livre, activité corporelle...). Vers 10h, avant la collation, les enfants sont regroupés au coin rassemblement pour une désinfection des mains. Mme H. passe alors devant chaque enfant pour lui mettre un peu de gel désinfectant. L'assistante revient alors en classe aider l'enseignante dans la mise en place de la collation. Les enfants prennent place aux tables, ils n'ont pas de place attitrée. Mme H. et l'assistante distribuent les collations et les gourdes. Après la collation, l'enfant est prié d'aller aux toilettes où l'assistante l'attend.

L'enseignante explique que les assistantes ont « [...] *un grand rôle au niveau de la propreté, des toilettes. Elles y passent beaucoup de temps car en plus comme je n'ai pas de toilettes en classe heu pour ne pas laisser le groupe tout seul j'appelle toujours la puéricultrice. Moi j'y vais vraiment rarement aux toilettes. Donc elles ont ce rôle-là* ». Elle expliquera que le rôle de l'assistante est aussi de prendre en charge le moment bibliothèque réalisé tous les mardis matin. Donner ce rôle aux assistantes a été fait, selon elle, « *pour donner des responsabilités à la puéricultrice [...] hein pour elle ce n'est pas, fin passer, il faut quelqu'un aux toilettes mais je veux dire si elles ne font que ça sur la matinée un moment donné... C'était gai de pouvoir leur donner un peu une autre responsabilité. Mais après voilà vu qu'elles sont là heu on peut leur donner des responsabilités* ».

La collaboration enseignante-assistante ou puéricultrice repose ici sur une répartition des tâches qui attribue de manière indifférenciée aux assistantes et puéricultrices « la propreté, les toilettes », qui apparaissent dans le discours de l'enseignante comme des tâches essentielles,

mais ingrates comparativement à celles de la bibliothèque dont la dimension éducative est sans doute davantage reconnue. Les moments de soins ne sont-ils pas pourtant des moments potentiels de « care » et d'éducation ? Des moments privilégiés de relation essentiels pour les enfants, mais aussi pour tous les adultes qui s'occupent d'eux ? Le même questionnement peut être poursuivi avec l'habillement relaté ci-dessous où la mise au manteau est sans doute un repère possible pour l'enfant dans ces changements de lieux, d'espaces, de personnes qui rythment la journée... Comment assurer au mieux ces micro-transitions ?

Après le passage aux toilettes, l'institutrice va chercher les manteaux des enfants (dans le couloir). Tous les enfants sont assis au coin rassemblement, l'institutrice appelle chaque enfant à son tour et l'aide à mettre son manteau (technique = mettre la capuche vers les pieds de l'enfant). Elle dépose le manteau par terre et réexplique comment mettre le manteau si besoin. Les surveillances de la récréation sont des tournantes entre les institutrices. Les enfants se déplacent, courent ou parfois errent dans l'espace de la cour. Certains enfants, tantôt des nouveaux (premier jour) tantôt des enfants qui sont là depuis le 2 septembre, donnent la main ou le doigt (ils semblent s'accrocher) aux doigts des institutrices qui surveillent. Certains restent avec les institutrices durant tout le temps de la récréation, d'autres, après quelques minutes, s'en écartent et vont soit avec les autres enfants, soit sur le module, soit se déplacent dans la cour.

Date de l'observation	Vendredi 20 septembre 2019 à 10h30
<p>Mme H sort un petit peu avant le début de la récré avec ses élèves pour qu'ils soient seuls avec elle. Mme H. « <i>On va ensemble dans la cour</i> ».</p> <p>Élisa, qui fait son cinquième jour d'école, « <i>Je n'ai pas pris mon doudou</i> ». Elle fait un bisou à son doudou puis le laisse sur la table.</p> <p>Plusieurs enfants vont sur le module. Un enfant reste près de Mme H. et lui donne la main, deux autres enfants de sa classe la suivent. Ils restent assez près d'elle.</p> <p>Mme H. invite les enfants qui lui donnent la main à tendre la main à Mme Sabine et Mme Mathilde. Élisa pleure. Un petit garçon pleure et vagabonde, seul, dans la cour.</p> <p>Les institutrices qui surveillent voyagent dans toute la cour, à leur main sont accrochés quelques enfants.</p> <p>La cour est traversée par des grands de primaire.</p> <p>Clément, présent depuis le début de l'année, reste près de moi, il me suit. À trois reprises durant le temps de la récré, il s'assied à mes pieds. La seconde fois, Mme Mathilde lui dit « <i>Lève-toi il y a des grands qui passent</i> ».</p> <p>Milas, enfant allophone arrivé au début de l'année scolaire, reste debout au milieu de la cour statique.</p> <p>J'invite Clément à venir s'asseoir sur le banc avec moi. Il continue à me suivre.</p> <p>Dans la cour, plusieurs enfants de la classe d'accueil semblent angoissés. Trois enfants sont devant la porte de la classe, ils sont presque collés à la vitre, deux d'entre eux pleurent.</p> <p>Un enfant me demande pour aller aux toilettes, je vais avec lui. D'autres enfants me suivent. Lorsque je suis entrée avec les enfants pour aller aux toilettes, il y avait Élisa devant la porte. Les deux garçons vont aux toilettes, Élisa qui est entrée avec moi et les autres enfants commencent à se déshabiller.</p>	

Elle enlève son manteau, son écharpe. Mme H. arrive et prend Élixa avec elle en classe en voyant qu'elle ne veut plus aller dans la cour. Elles reviennent dans les toilettes. Élixa a une petite marionnette pour doigt « souris ». Mme H. me dit « *à la place de son doudou, je lui donne ça, ce n'est pas grave si elle la perd* ». Nous retournons dans la cour. Malgré cet objet de substitution, Élixa pleure toujours. Mme H. me dit : « *Pas de doudou dans la cour car il peut être perdu* ».

L'enseignante reconnaît que ces moments de récréation sont pour les enfants de sa classe des « *moments difficiles* ». C'est pourquoi au tout début de l'année, elle organise des ateliers dans la cour quand il n'y a personne pour « [...] *qu'ils prennent des repères* ». Ces ateliers sont cependant organisés uniquement en tout début d'année. Les enfants arrivant au compte-goutte dans la classe, tous n'en bénéficient pas.

Le moment de récréation est pointé comme un moment critique par l'enseignante rejoignant de nombreux constats similaires dans la littérature. Comment aménager ce temps pour qu'il soit vécu différemment ? Où ? Quoi ? Comment ? Avec qui ? Dans quel cadre ? Avec quelles règles ? Rôle des adultes, mais aussi des enfants entre eux ?

Une fois la récréation terminée, les enfants retournent aux toilettes, accompagnés d'une assistante. Au retour de celle-ci, différentes activités, variables (voir plan de la semaine ci-dessous) sont proposées aux enfants. Vers 12h, Mme L., une accueillante extra-scolaire surveillant la sieste et le temps de midi, arrive en classe pour emmener les enfants aux toilettes. Les enfants qui rentrent à midi sont emmenés un à un par Mme H. auprès du parent présent. Les autres enfants restent en classe avec Mme L. Vient ensuite le repas qui se déroule en classe depuis le mois de décembre ; auparavant, celui-ci était pris dans un autre local. Mme H. exprime à ce propos « *je vois que ça les rassure encore plus. De rester de nouveau dans le même local entre eux avec la même surveillante* ». Les enfants s'installent aux tables, Mme L. et Mme H. distribuent et ouvrent les boîtes à tartines. Mme H. quitte ensuite la classe pour aller elle-même manger. Après le repas, les enfants sont à nouveau accompagnés aux toilettes. Ils reviennent un à un en classe avant d'aller à la sieste (vers 12h45 – 13h) dans un autre local avec les enfants de première maternelle. Mme N. et Mme L. mettent les enfants au lit et veillent au silence. Un plan des lits occupés par les enfants est réalisé par Mme H. pour Mme L. afin que les enfants soient toujours mis à la même place. Pendant la sieste, les rideaux sont fermés et une musique calme est diffusée.

Le moment de repas, voire de sieste, fait l'objet d'une attention et d'une prise en charge particulières, impliquant l'enseignante et les assistantes, contrairement à ce qui est mis en évidence pour le moment de change. Pourtant, il s'agit tout autant de routines liées au « care » qui répondent à des besoins fondamentaux de jeunes enfants. Comment comprendre ces différences ? Sont-elles le témoin d'une difficulté à reconnaître l'intrication entre le « care » et l'éducation en toute situation ? Dans une vision positive, on peut aussi y voir le caractère

innovant pour cette équipe de la réflexion engagée pour le repas, la sieste et la possibilité de l'élargir à tous les moments de la journée en se situant du point de vue de l'enfant.

À 13h, tous les enfants sont couchés. Vers 13h30, Mme H. vient rejoindre les professionnelles dans le local sieste. À deux moments, des professionnelles viennent chercher les enfants qui ne dorment pas pour les emmener réaliser des activités dans une autre classe. Depuis cette année, l'organisation de la sieste a été changée à la demande des enseignantes afin que ce soit toujours les mêmes personnes qui surveillent la sieste. Mme H dit « *on trouvait ça important que heu ... bah que ce soit toujours la même personne parce que c'est quand même un moment important dans la journée de l'enfant. Il a besoin d'être rassuré aussi et donc heu on voyait bien moi l'année dernière heu quand ça changeait de personnes, on voyait bien que pour certains enfants c'était difficile donc heu... [...] certaines après-midi c'était moi qui faisais la sieste et d'autres fois c'était la puéricultrice* ».

Vers 15h, Mme H. enclenche la musique pour réveiller les enfants.

Date de l'observation	26 septembre 2019
M. H enclenche une musique Elle dit « coucou » + le prénom de chaque enfant et demande comment ça va. « On va bientôt descendre, c'est la musique, tu entends ? » « Adriana, tu prends ton doudou avec toi ? » « Je vais d'abord descendre, on n'oublie pas de se retourner, tu glisses sur le toboggan, et tu peux t'asseoir sur le banc. »	

Madame Sabrina vient chercher les enfants afin d'aller aux toilettes avec eux, (à ce moment-là, des enfants sont encore en train de se réveiller). Madame Bénédicte, elle, attend, hors de sa classe, les enfants de sa classe et de la classe de Mme H. pour mettre leur manteau. Quand l'enfant a mis son manteau, il s'assied dans le couloir. Lorsque tous les enfants ont leur manteau, ils se dirigent vers leur classe.

Mme H. apporte les malles et leur met sur le dos.

Vers 15h30, Madame Sabrina reste en classe avec les enfants et Mme H. regarde si l'un des parents des enfants de sa classe est là. Si c'est le cas, elle l'amène jusqu'à la porte et discute avec le parent/tuteur/...

Quelques enfants, entre un et quatre, vont à la garderie. Vers 15h45, Madame Sabrina emmène tous les enfants du bâtiment A vers le bâtiment B où se fait la garderie. À leur arrivée, les accueillantes enlèvent leurs manteaux et leurs malles et prennent les collations dans leurs malles. Dans le local de garderie, il y a trois accueillantes extra-scolaires (Madame Maureen, Madame Laurence et une troisième que les enfants ne côtoient qu'à ce moment de la journée), une quatrième accueillante extra-scolaire est dans la cour avec les enfants de M3, P1 et P2 et Madame Nathalie est au niveau de la

barrière de l'entrée et de la sortie de l'école. Après avoir mangé leur collation, les enfants remettent leurs manteaux et sont invités à aller dans la cour. Après une dizaine de minutes et en fonction de la météo et de leur envie, les enfants peuvent soit rentrer à l'intérieur et jouer à divers jeux, soit rester dehors.

Le mercredi après-midi, une garderie est également organisée de 12h30 à 17h30.

Date de l'observation	26 septembre 2019 15h45
<p>Lalie et Milas donnent la main à l'accueillante, ils partent ensemble avec les autres enfants du maternel. Ils traversent la cour en suivant une ligne tracée au sol comme repère pour les enfants. Tous les autres enfants de primaire sont dans la cour. Arrivé dans le local de garderie, l'accueillante donne leur collation à Lalie et Milas. Lalie s'est assise et mange sa collation, Milas aussi, ils ont leur gourde devant eux. Sur chaque table, un bassin est prévu pour mettre les déchets.</p> <p>Milas se lève du banc et regarde autour de lui. Il se trouve juste à côté de la porte d'entrée qui est ouverte. L'accueillante « <i>Milas, mange mon petit loup</i> ».</p> <p>Lalie a fini sa collation. L'accueillante range sa boîte et sa gourde dans sa mallette.</p> <p>L'accueillante : « <i>Lalie, prends ton manteau</i> » (elle le répète plusieurs fois).</p> <p>Lalie va le chercher et tente de le mettre (à l'envers), l'accueillante lui remet correctement. Elle va dehors. Dans la cour, Lalie reste près de Madame Nicole.</p> <p>Une enfant de primaire vient lui parler. Lalie me voit, elle court vers moi et me dit « <i>ma maman va arriver</i> », je lui réponds « <i>oui</i> ».</p> <p>Elle recourt vers Madame Nicole qui est près de la barrière où arrivent les parents.</p>	

Lorsque les parents viennent rechercher les enfants à la garderie, il n'y a pas toujours d'échanges avec les professionnels.

Cette présentation montre un fonctionnement du déroulé de la journée relativement classique, la présence de ces tout jeunes enfants ne semblant apporter que peu d'aménagements spécifiques.

### 3.1.7. Le déroulé de la semaine

Le plan de la semaine (ci-dessous) est affiché en classe et distribué à chaque famille, en format A4 avec une photo de l'enfant.

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Week-end
Psychomot' avec Mme. Marie	Bibliothèque avec Antonella  Ateliers de langage avec M1 Béa	« Quoi de neuf ? »  Théâtre de marionnettes avec Guignol	Portes ouvertes pendant l'accueil  Psychomot' avec Mme. Marie	Activités classes ouvertes	Mascotte de la classe (« P'tit loup »)

Tableau 3 : Plan de la semaine

Il semble important pour l'enseignante que l'enfant puisse anticiper les différentes journées « *comme ça l'enfant, avant d'arriver le matin, il a normalement avancé sa photo avec ses parents et donc il sait un peu ce qu'il va se passer.* »

### Lundi

Les enfants se rendent au bâtiment C pour la psychomotricité de 9h45 à 10h15 avec Madame Mimi, psychomotricienne. Les enfants sont donc confrontés à un changement de local et de personne dès le premier jour de la semaine, ce que regrette Mme H. « *maintenant le lundi ne facilite pas les choses mais les lundis je le vis mal* ». Elle affirme d'ailleurs que c'est une demande qu'elle fera l'année prochaine de changer la plage horaire de la psychomotricité.

Date de l'observation	4 novembre 2019
<p>Mme H. a accompagné les enfants au local de psychomotricité et s'en va. Raphaël qui entame son premier jour à l'école, pleure. Mme Mimi le prend dans ses bras et l'incite à regarder « <i>ce que font les copains</i> ». Elle met de la musique. Raphaël continue de pleurer. Mme Mimi lui dit : « <i>si tu continues, je vais devoir me fâcher</i> ». Voyant que cela ne change rien, je suggère à Mme Mimi de proposer un doudou à Raphaël. Raphaël continue de pleurer. Après un long moment à rester près de moi, Raphaël a arrêté de pleurer. Il est debout et regarde les autres enfants.</p> <p>Après de longues minutes, Raphaël monte sur le trampoline à quatre pattes et traverse un mousse. Raphaël reste couché, il saute sur ses genoux, sur le trampoline. Puis il refait un passage debout, (trampoline, mousse), il marche sur une autre partie du parcours, Mme Mimi valorise ce qu'il fait.</p>	

### Mardi

Avant la récréation, dans le couloir du bâtiment A, un moment bibliothèque est organisé avec Madame Alice. Il s'agit pour les enfants de choisir un livre qu'ils ramèneront à la maison et rapporteront à l'école la semaine suivante.

Après la récréation, les ateliers se déroulent avec les enfants de première maternelle de Mme B. C'est la classe mitoyenne de celle de Mme H. Les enfants voyagent librement entre les deux classes. Ces

ateliers visent à travailler le langage par des interventions individuelles lors des jeux symboliques des enfants. Les deux institutrices notent sur une feuille lorsqu'elles ont parlé avec un / plusieurs enfants dans le but de travailler leur langage.

Date de l'observation	24 septembre 2019
Au niveau du magasin, Manon dit aux autres enfants qui sont dans le magasin « <i>Bonjour</i> ». Les enfants d'accueil ne semblent pas avoir de difficulté à aller dans la classe de madame Brenda/ Ils jouent aux jeux proposés : magasin, dinosaures, petshop. Dans le magasin, Léna donne un ingrédient à Manon. Clément suit Manon et ils promènent tous les deux leurs caddies. Deux enfants déposent des jouets dans le caddie de Manon. Elle dit « <i>à tout à l'heure</i> ». Au coin lecture : Mme H. lit une histoire à deux enfants. Elle demande à l'un d'eux de dire ce qu'il voit sur les images. Mme H. : « <i>Ah ! Tu sais ce que c'est ?</i> » « <i>C'est une chèvre</i> ». Elle montre en même temps l'animal à l'enfant. Mme H. : « <i>Prends la poule, mets-la derrière ton dos, donne-moi la poule</i> ».	

Les enfants ne semblent pas perturbés par ces deux activités qui ont lieu dans leur local ou à proximité directe et en présence de Mme H.

### Mercredi

Lors des moments de rituel du matin, un « Quoi de neuf » est organisé. Il s'agit pour deux enfants de venir présenter à leurs camarades de classe un objet provenant de leur maison. Cette activité travaille, selon l'enseignante titulaire, « *le vivre-ensemble, l'appartenance au groupe, l'identité de chacun* ». Cette pratique vise à créer du lien entre les différents espaces de vie de l'enfant. L'enfant peut ainsi être reconnu et valorisé dans ce qu'il a de particulier, dans son mode de vie.

Après la récréation, les enfants vont dans le local de garderie (bâtiment B) afin de voir une pièce de théâtre de marionnettes avec Guignol réalisée par les institutrices. Tous les enfants des classes d'accueil et de première s'y retrouvent.

Date de l'observation	2 octobre 2019
<p>Mme H. « <i>On va mettre les pieds sur la ligne blanche et on traverse la cour</i> ». Les enfants suivent Mme H jusqu'au local garderie où se passe le théâtre, elle y installe les enfants. Emilio se met à pleurer. Mme H. dit « <i>j'arrive Emilio</i> ». Mme H. enlève les manteaux des enfants.</p> <p>Mme M. met la musique des marionnettes. Tous les enfants d'accueil et de première maternelle sont là.</p> <p>Mme M. éteint la lumière.</p> <p>Le spectacle commence. Guignol parle aux enfants. Il commence l'histoire.</p> <p>Mme H. a pris Emilio sur ses genoux. Elle est assise à côté des enfants de sa classe.</p> <p>Le spectacle commence. Mme H. rappelle à l'ordre les enfants qui parlent/sont distraits. Les enfants commencent à s'agiter. Tout au long du spectacle les enfants sont rappelés à l'ordre et/ou incités à écouter. « <i>Chutt, les enfants on s'assied. Regarde qu'est-ce qu'il fait Guignol</i> ».</p>	

### Jeudi

Lors du temps d'accueil, la porte entre la classe de Madame Harmonie et Madame Bénédicte est ouverte. Après la récréation, les enfants se rendent à la psychomotricité. Après la psychomotricité, les enfants sont pris en charge par Mme M.-F. dans sa classe.

### Vendredi

Au début de la journée, Madame Harmonie annonce quel enfant repartira avec « Petit Loup » le weekend. « *P'tit loup* » est une peluche qui voyage chaque week-end du milieu scolaire au milieu familial. Cette mascotte est confiée à un enfant/une famille différent-e chaque week-end. L'enfant la ramène ensuite à l'école avec pour mission de raconter au groupe ce qu'il a vécu avec celle-ci durant le week-end dans son contexte familial. Au-delà du travail autour de la langue que constitue cette pratique, « *P'tit loup* » permet aussi de créer du lien entre l'école et la famille, de favoriser les échanges pour installer progressivement une compréhension mutuelle. Ces activités permettent de reconnaître l'enfant dans son identité propre, de valoriser les modes de fonctionnement à la fois du milieu familial et du milieu scolaire. Il est d'autant plus important de mettre ces pratiques en place dès les premiers jours d'école afin de favoriser l'instauration d'une relation école-famille.

Après la récréation, les ateliers se déroulent avec les élèves de la classe de Madame Mathilde (classe d'accueil). Pour se rendre dans sa classe, il faut traverser le couloir. Généralement, Madame Laurine tient une activité de psychomotricité dans le couloir. Les enfants voyagent librement entre les trois espaces.

En fin de journée, un enfant reprend « *P'tit loup* » dans sa mallette.



### 3.1.8. Le processus d'entrée à l'école

#### L'inscription

Les pré-inscriptions pour la classe d'accueil débutent en octobre de l'année qui suit la naissance de l'enfant. Les parents prennent alors contact par téléphone à une date précise afin de manifester leur intérêt pour l'école. L'école limite la taille des classes, aussi bien en maternelle qu'en primaire. Une fois le nombre maximal d'enfants atteint, les parents des enfants restants sont placés sur liste d'attente. L'entrée en classe d'accueil se fait une fois que l'enfant atteint l'âge de 2 ans et 6 mois. Toutefois, les enfants nés au mois de mars peuvent quant à eux rentrer au mois de septembre et ce quel que soit le jour de leur naissance.

La place de l'enfant dans la liste d'attente est déterminée par la date de signature de la fiche d'inscription au bureau de la direction et est valable un an. Il est nécessaire de prendre contact avec la direction d'année en année pour prolonger l'inscription. Néanmoins, une priorité est accordée aux enfants ayant au moins un frère ou une sœur fréquentant l'établissement et aux enfants ayant au moins un frère ou une sœur inscrit pour une future rentrée. La raison de ce choix est d'éviter de séparer les membres d'une même famille.

#### Une première rencontre

Sur base d'un rendez-vous téléphonique, le directeur reçoit les parents intéressés d'inscrire leur enfant dans l'école. Lors de cette rencontre, il fait visiter l'école aux parents. Il montre les différents bâtiments et salles de classe et va présenter les enseignantes des classes d'accueil. Lors de cette visite, il répond aux questions des parents et donne plusieurs informations sur l'organisation et les valeurs de l'école. À la suite de cette rencontre, les parents peuvent décider ou non de compléter directement la fiche d'inscription qui confirme l'accueil de l'enfant dans l'école.

#### Documents fournis aux parents par le directeur

Après la visite de l'école, le directeur donne aux parents différents documents listés ci-dessous.

##### 1) « *Le Petit Facteur* »

Il s'agit d'un document à destination des parents faisant part à ceux-ci de la manière dont l'enseignement est organisé et des buts poursuivis par la communauté scolaire. Il répond à la question suivante : quelle formation et quelles valeurs l'école va-t-elle promouvoir ? C'est le projet éducatif de l'école. Ce document contient également quelques informations utiles : calendrier, adresses, etc.

## 2) *Le règlement d'ordre intérieur (ROI)*

Il s'agit de l'ensemble des règles de fonctionnement de l'école. Les parents (et leurs enfants) se doivent de respecter ces règles. Ce document reprend également des informations relatives à l'inscription des élèves.

## 3) *Lettre d'inscription en début d'année*

Cette lettre assure aux parents que l'équipe éducative mettra tout en œuvre pour que le passage de l'enfant dans l'établissement soit le plus riche et le plus épanouissant possible. Elle leur rappelle également que l'inscription de l'enfant requiert une adhésion des parents au règlement d'ordre intérieur, au projet éducatif, pédagogique et d'établissement dont ils ont préalablement pris connaissance grâce au document « Petit facteur » disponible sur le site internet de l'école.

### Documents fournis aux parents par l'enseignante

Mme H. distribue trois documents aux parents soit à la rentrée de l'enfant via le cahier de communication soit lors de la réunion de parents.

#### 1) *Une lettre de rentrée adressée aux « nouveaux parents »*

Il s'agit d'une lettre adressée aux parents qui viennent tout juste d'inscrire leur enfant en classe d'accueil. Cette lettre est rédigée par l'enseignante, l'assistante maternelle et la puéricultrice et est adaptée chaque année. Quelques points, jugés importants par ces professionnelles, sont transmis aux parents. Le contenu de cette communication comprend principalement :

- les horaires, la transmission aux parents de la liste des objets à fournir : les langes pour les enfants qui ne sont pas encore propres, les vêtements à apporter et à marquer, une boîte de mouchoirs et un rouleau d'essuie-tout, le doudou pour la sieste ;
- le contenu de la mallette : collation saine, boîte à tartines, gourde (et inscrire le prénom de l'enfant dessus) ;
- la demande de « collaboration » : demander à l'enfant de ranger les trois objets dans les endroits prévus ;
- l'importance de la présence régulière de l'enfant à l'école ;
- l'institutrice reste à disposition des parents pour des renseignements ;
- les parents sont invités à participer à la réunion de rentrée durant le mois de septembre.

Dans cette communication, plusieurs points interpellent.

- **Point 2** : « *Chaque matin, les parents qui le souhaitent, peuvent communiquer l'une ou l'autre chose à l'institutrice mais ne peuvent pas stationner inutilement en classe. Progressivement, la séparation doit se faire à l'entrée du local* ».

Ce point nous amène à nous questionner à propos des raisons qui justifient cette pratique aux yeux des professionnels et à l'image que se font les parents de cette pratique. Quel message l'école cherche-t-elle à faire passer par là ? Comment ce message est-il compris par les parents ? La présence prolongée des parents devant le local rendrait-elle la séparation des enfants avec leurs parents plus difficile ? En quoi cette présence est-elle dérangeante/intrusive pour les professionnels ? Ne serait-ce justement pas là un signe que les parents s'intéressent à la vie de leur enfant à l'école et à ce qu'il s'y passe ? C'est en accueillant les parents en classe que ceux-ci peuvent mieux se représenter ce que leurs enfants y vivent et mieux comprendre quel est le rôle de l'école.

Lors de l'entretien, une nuance est apportée à cet écrit par l'enseignante « *Ah oui j'explique la période de l'accueil, qu'ils peuvent arriver entre 8h15 et 9h. Oui que ben à ce moment-là ils peuvent rentrer dans la classe mais que progressivement ils restent à l'entrée de la classe pour laisser l'enfant vivre son... [...] Mais les parents vraiment le font petit à petit comme ils le sentent en fait. Il y a encore des parents maintenant qui restent un petit peu de temps. La maman de la petite Léna mais heu ça ne me dérange pas. [...]. Vu que de toute façon jusqu'à maintenant ben j'avais aussi des parents d'enfants qui allaient commencer qui étaient là pour moi ce n'est pas grave que le parent reste quelques minutes avec son enfant s'il en a besoin* ». Il semblerait donc qu'une latitude existe entre ce qui est écrit dans le document et les pratiques effectivement autorisées. Nous pouvons cependant nous interroger sur l'effet d'un tel écrit sur les parents et les relations établies avec les professionnels de l'école. Quels sont les parents qui s'autorisent, malgré le document écrit, d'entrer, de rester en classe avec leur enfant, d'échanger avec les professionnelles en charge de leur enfant ?

- **Point 3** : « *Chaque matin, avant d'entrer en classe, vous passerez aux toilettes avec votre enfant même s'il a un linge* ».

La phrase ci-dessus porte à confusion dans le sens où elle donne à penser que :

1. L'apprentissage de la propreté est uniquement du ressort des parents. L'école n'a pas de temps à consacrer aux langes des enfants. Ce moment de change est d'ailleurs parfois considéré par les professionnels des milieux scolaires comme du temps perdu à ne pas « travailler ».

Cette première idée se voit d'ailleurs confirmée par un message laissé par l'enseignante titulaire dans la synthèse des points abordés au cours de la réunion de rentrée : « *Sur le temps que je m'occupe d'un enfant avec un linge, je ne fais rien d'autre. Si je dois changer beaucoup de langes, je perds du temps pour les activités* ».

2. L'enfant peut apprendre à être propre si on l'y oblige...

Or, il n'en est rien. L'acquisition de la propreté chez l'enfant n'est possible qu'à partir du moment où l'enfant a atteint divers stades développementaux. Ce développement est lié à la maturité de l'enfant : maîtrise des sphincters, prise de conscience de son propre corps, crise d'opposition (Falk et Vincze, 2012). Chaque enfant a également son propre rythme d'acquisition du contrôle des sphincters. Il ne faut donc en aucun cas forcer un enfant à être propre, au risque de freiner et/ou de perturber cet apprentissage. Le travail de propreté est celui de l'enfant mais il a besoin que l'adulte le soutienne dans sa démarche (Cohen-Solal, 2006).

- **Point 9** : « Si l'enfant a un doudou pour la sieste, je vous suggère deux possibilités : soit le doudou reste à l'école (**dans le bac à doudous**), soit il retourne **dans la mallette chaque jour**. Je ne souhaite pas « le bon doudou » afin d'éviter des problèmes en cas de perte ou d'inversion de mallettes. N'oubliez surtout pas d'y écrire le prénom de votre enfant ».

On retrouve là l'idée (encore prégnante dans les milieux scolaires et familiaux) selon laquelle ce doudou, cet objet transitionnel doit rester dans le « bac à doudou » (bien souvent hors de portée des enfants) ou dans la mallette car il est perçu comme gênant les apprentissages. L'abandon de cet objet permettrait, selon les professionnels, de mieux vivre les activités scolaires. Dès lors, ces derniers inciteraient les enfants à s'en séparer rapidement afin de leur permettre d'entrer dans une attitude dite « scolaire » (Gasparini, 2012, p. 75).

Or, dans notre culture, cet objet représente à la fois l'objet maternel, mais également un objet familial ; il peut ainsi aider l'enfant à mieux vivre la séparation, à faire face à l'angoisse que peut engendrer cette dernière. Accueillir ce doudou à l'école permet ainsi à l'enfant de se rassurer, de se consoler. En ce sens, « le fait même d'encourager l'usage du doudou chez l'enfant valorise déjà un type d'autonomie » (Gasparini, 2012, p. 76).

- Point concernant le contenu de la mallette de l'enfant : « **Une collation "saine" est préférable (pas de chips ni trop de chocolat)**. Si celle-ci est déjà présentée dans son emballage, une boîte supplémentaire n'est pas nécessaire. Vous mettrez aussi une boisson. Par souci d'autonomie, d'écologie et d'économie, je vous conseille vivement de mettre une gourde plutôt qu'une bouteille ou un berlingot de jus ».

Suggérer aux parents qu'ils mettent une collation saine dans la mallette de l'enfant peut, dans certains cas, mettre en difficulté certaines familles en situation de précarité. Tout en étant conscient de l'importance d'une alimentation saine chez le jeune enfant, nous mettons en garde les professionnels du milieu quant à cette éventualité. Une piste de réflexion est ici à creuser quant aux conditions de vie difficiles des familles et aux exigences éventuelles de l'école envers ces familles (Pirard, 2019).

## 2) Une communication pour la collation commune

L'enseignante, par le biais de ce document, demande aux parents d'amener un paquet de nic-nac par enfant afin de faire une collation commune le lundi en rentrant de la psychomotricité. Lorsque les enfants rentrent de la psychomotricité à 10h15, il ne reste que peu de temps pour manger la collation, aller aux toilettes et enfiler les manteaux.

Cette information questionne quant au respect des rythmes et des besoins de l'enfant en classe d'accueil. Des chercheuses (Bouchat *et al.*, 2014) ont montré que les moments de transition dans la journée, en l'occurrence ici entre le moment de psychomotricité, le moment de la collation et la récréation, « *devraient être particulièrement investis tant il est vrai qu'ils peuvent être vécus comme de véritables ruptures chez le jeune enfant* » (p. 98). Or, ces informations peuvent faire penser que ce moment de transition est peut-être peu pris en compte.

## 3) Une communication concernant l'utilisation des adresses mails

Via cette communication, l'enseignante prévient que les communications se feront dans la mesure du possible par mail. L'institutrice demande donc à chaque parent d'envoyer un mail à l'adresse de la classe. Les sujets de communication traités via les mails sont variés : « *Les derniers mails c'était par rapport aux anniversaires qu'on organise dans la classe. Voilà heu ou s'il y a un objet perdu, il n'est pas rentré avec son écharpe ben on va me demander. Il y a quand même une maman, un enfant qui est rentré avec une griffe, Milas, et là heu les parents m'ont envoyé un mail pour un peu savoir...* ». Sans minimiser l'efficacité d'un tel moyen de communication, il importe de reconnaître qu'il n'est sans doute pas le moyen le plus utilisé par tous et qu'il ne peut remplacer l'opportunité d'une rencontre parent-professionnel. Particulièrement dans le travail avec des familles en situation de précarité qui n'osent pas toujours exprimer leurs questionnements et attentes aux enseignants, la recherche d'un objet perdu, le constat d'une blessure peuvent être une porte d'entrée pour engager un dialogue essentiel dans cette période de transition (Crépin et Neuberg, 2013). Au-delà de la résolution des problèmes, le dialogue constitue une condition à la mise en place d'une relation de confiance réciproque.

Les communications avec les parents s'effectuent également via un cahier de communication. Chaque enfant dispose d'un cahier personnalisé. Cet outil permet la circulation de messages/documents de l'école à la maison, mais aussi un échange direct lors des moments d'accueil/retrouvailles.

## Réunion de parents

Une réunion de parents est organisée la deuxième semaine de septembre. Elle est accessible à tous les parents des enfants inscrits, que l'enfant fréquente déjà l'école ou non. Lors de cette réunion les enseignantes de classe d'accueil et les assistantes sont présentes.

### *Points abordés au cours de la réunion de parents du 12/09/2019*

Voici la synthèse des différents points qui ont été abordés au cours de cette réunion : présentation de l'enseignante (Mme H.) puis des parents, renseignements généraux concernant le projet éducatif, informations utiles en cas de maladie, horaires, description d'une journée-type, énumération des activités-types, explication des apprentissages réalisés dans les différentes disciplines en classe d'accueil et de la pédagogie employée (pédagogie Montessori), informations concernant le « vivre-ensemble », dates importantes (congé, spectacle), visites pour les nouveaux, etc. Certains points relatifs au contenu de cette réunion sont notamment repris et analysés plus en détails dans ce document. Il s'agit principalement d'une communication de l'école vers les familles laissant peu de place à une communication bi-directionnelle.

Dans le document « réunion de parents 12/09/19 », Mme H. y aborde le terme « autonomie » qui est un terme polysémique. Elle y range d'ailleurs toute une série d'aptitudes telles que le fait de « *mettre son manteau seul, remonter culotte ou slip seul, vider sa mallette seul, ouvrir sa gourde* ». Il y a là une confusion entre deux termes : « débrouillardise » et « autonomie ». L'autonomie de l'enfant n'est possible que « *si l'adulte n'exige pas la participation de l'enfant mais la rend possible en l'encourageant et en l'appréciant* » (Falk et Rasse, 2017, p. 149). L'autonomie n'est pas obéissance ni exigence de précocité. L'enfant ne devient pas autonome sous le mode de la contrainte imposée par l'adulte ; l'autonomie s'acquiert spontanément grâce au sentiment de confiance en soi et en sa capacité d'influer sur le monde qu'acquiert progressivement l'enfant.

Mme H. met également un point d'honneur à ce qu'elle nomme le « *vivre-ensemble* ». Sous cette dénomination sont en autres repris les termes « *partage* » et « *règles de vie* ». La socialisation, le vivre ensemble, c'est effectivement commencer à respecter quelques règles. Celles-ci, en nombre limité, doivent être cohérentes et ajustées aux possibilités des jeunes enfants. Elles sont portées par tous les adultes et sont intégrées progressivement et régulièrement répétées sur un ton ferme et non agressif sans hausser la voix plus que nécessaire (ONE, 2002). En ce qui concerne le partage, rappelons que c'est aux alentours de l'âge de 3 ans que l'enfant « *devient capable de se situer par rapport aux autres. Il parvient à une conscience de soi. Son "Moi" autonome se construit* » (Gassier et al., 2018, p. 228). L'enfant commence à comprendre qu'il y a lui, d'une part, et les autres, d'autre part, et qu'il peut partager un objet sans que l'abandon de cet objet soit un abandon de soi (Gassier et al., 2018). Il est dès lors contreproductif d'exiger de l'enfant qu'il partage (les objets, le matériel scolaire) car, d'une part, cette compétence s'acquiert progressivement et, d'autre part, l'enfant de 2,5 ans éprouve le besoin de posséder les objets.

Mme H. déclare également mettre en place dans la classe un « *coin de la colère* » ainsi qu'une « *boîte pour ranger la colère, se calmer* ». Cette pratique permet à l'enfant d'intégrer, de réguler ses émotions tout en conservant sa sécurité affective. « *Intégrer l'émotion est un cheminement lent qui demande attention et reconnaissance des adultes. Dans un premier temps, le jeune enfant est d'abord livré de façon directe à ses émotions. Il ne se les représente pas, ne les « reconnaît » pas encore [...] Ce n'est que progressivement, et accompagné par l'adulte qui verbalise ce que l'enfant éprouve, que ce dernier apprivoisera ses émotions* » (Manni, 2002, p. 110-111). En accompagnant les émotions de l'enfant et en le soutenant dans cette prise de conscience, l'enfant est considéré comme une personne, respecté dans son individualité propre.

Il serait néanmoins intéressant de nous entretenir avec l'enseignante en question afin de mieux saisir ce qu'elle entend par ces différents termes (vivre-ensemble, partage, règles de vie), en tenant compte de son propre système de références.

#### Visites organisées pour les nouveaux inscrits

Lors de la réunion de rentrée, Mme H. propose et incite vivement les parents à venir deux fois ou trois fois entre 8H15 et 9h (le temps de l'accueil) avec leur enfant en classe. Cette période de familiarisation n'est pas imposée aux parents. Mme H. propose que ces temps de visite ne soient pas trop éloignés de la rentrée de l'enfant maximum deux semaines.

#### Apprentissages réalisés dans les différentes disciplines :

Mathématiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tri : objets divers + couleurs + animaux...</li> <li>- L'espace : la classe, l'école + les positions spatiales (sur, sous, dans, hors de)</li> <li>- Les nombres : 1, 2 et 3</li> <li>- Les formes</li> <li>- Les grandeurs</li> </ul>
Langue française / Langage	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Langage : à tous moments (répétition – reformulation -&gt; à faire chez eux)</li> <li>- Vocabulaire : boîte à mots + imagier</li> <li>- Construction de phrases : dés de langage</li> <li>- Expression orale : P'tit Loup – Quoi de neuf – Raconter le we + d'autres activités sur les thèmes</li> <li>- Langage avec Béa</li> <li>- Lire, écouter et parler à partir des albums de jeunesse</li> </ul>
Éveil	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observation d'animaux, la nature</li> </ul>

Tableau 4 : Vue synthétique des apprentissages à réaliser présentés aux parents

#### Analyse d'articles issus de l'onglet « à méditer » du site internet de l'école

Lorsque nous sommes allés consulter le site internet de l'école, nos yeux se sont tout de suite dirigés vers l'onglet « à méditer ». Dans cet onglet se trouvent trois articles, dont l'un s'intitule « *Plus nous protégeons nos enfants, moins nous les protégeons* » (Piquet, 2015, p. 60). Nous pensons qu'il s'agit là

d'un message que l'école cherche à faire passer aux parents, message empreint de valeurs véhiculées par l'établissement.

En réalité, cet article met en garde les parents (mais également les professionnels du milieu) quant à la volonté de toujours vouloir « faire à la place » de l'enfant, au risque de lui faire passer le message suivant : « *Je fais tout ça à ta place, parce que toi, tu n'en es pas capable* » (Piquet, 2015, p. 60). En outre, cette préoccupation de toujours vouloir faire rentrer l'enfant « *dans le moule scolaire* » est génératrice d'angoisse aussi bien pour les parents que pour les professionnels. L'auteure de cet article cherche à nous ouvrir les yeux sur l'importance de reconnaître l'enfant comme acteur de ses apprentissages : l'enfant est doté d'immenses ressources qui lui sont singulières et c'est en l'accompagnant dans ses démarches (et non en faisant systématiquement à sa place) qu'on lui permettra de développer ces dernières.

« *Ce sont des héros modernes qui, souvent contre vents et marées, ont troqué le courage contre la peur. En accompagnant leur enfant à être au monde. Pas en le protégeant du monde* » (Piquet, 2015, p. 60).

L'école, en publiant cet article, cherche à faire passer un double message : d'une part, on reconnaît toute la compétence des parents dans l'éducation de leur enfant, d'autre part, on met en avant l'image d'un enfant acteur de ses apprentissages et l'importance d'accompagner cet enfant dans ses démarches. Mais comment ce message est-il compris par les professionnels du milieu ? Comment cela se traduit-il dans les faits ?



## Des questions clés et des points saillants à creuser

### *Accueillir l'enfant : une responsabilité partagée*

La volonté d'une équipe éducative de bien accueillir les enfants dès l'entrée à la maternelle (entrée au compte-goutte, taille limitée du groupe en fonction de la classe, choix des locaux et de leurs aménagements, etc.) et de soutenir les parents. Mais comment l'organisation de l'école peut-elle prendre en compte les besoins spécifiques des jeunes enfants dans son fonctionnement général ? Comment rend-elle possible des échanges réguliers avec les parents, voire entre parents dans la classe d'accueil et à l'accueil extra-scolaire quand leur enfant le fréquente ? Des questions qui concernent l'ensemble de l'équipe éducative, voire les responsables politiques par le cadre politico-administratif qu'ils peuvent définir (par exemple les normes d'infrastructure). Des questions qui sont à creuser en prenant en compte aussi le point de vue des parents concernés.

### *Échanger ou transmettre des informations*

Comment dépasser la transmission unidirectionnelle d'informations qui pourrait être induite par le recours aux nouvelles technologies, par des courriers ou des réunions d'information avant et après l'inscription ? L'accès direct à la classe d'accueil constitue une condition importante. Les rencontres durant la familiarisation, suivies d'un dialogue quotidien avec l'enseignante, en complément aux échanges par mail, sont essentielles même si elles sont relativement courtes et ont lieu dans un espace/temps trop exigü. Même dans ces contraintes spatio-temporelles, elles peuvent avoir lieu toute l'année démontrant le pouvoir d'action d'acteurs qui peuvent exprimer par ailleurs des réticences, une insatisfaction, voire un sentiment d'impuissance... Elles supposent de dépasser les craintes d'une intrusion qu'il s'agirait de limiter pour encourager la présence du parent en classe dans une organisation différenciée permise par les entrées au compte-goutte. Il s'agira d'étudier aussi le point de vue des parents.

### *Les adultes, les activités, les espaces*

Des espaces et un encadrement spécifique pour les classes d'accueil, complété de possibilités de partage avec les autres enseignants d'espaces communs, de personnel assistant ou spécialisé en renfort, d'activités diverses dans un planning préétabli... mais quels repères pour les plus jeunes enfants en familiarisation et les autres qui fréquentent la classe d'accueil ? Le renforcement du nombre d'adultes, la diversification des activités au planning, la multiplication des lieux accessibles peuvent être autant d'éléments considérés *a priori* par les adultes comme des ressources éducatives, mais cumulés, être potentiellement vécus comme des sources de difficulté pour de jeunes enfants en prise

avec un univers inconnu comme le montre bien la séance de psychomotricité du lundi matin. L'analyse des effets des pratiques sur les enfants de la classe d'accueil à partir des observations quotidiennes constitue une condition essentielle pour percevoir les effets non désirés de l'organisation et du programme prévus. Les discussions avec l'étudiante et la chercheuse facilitent une prise de recul et de conscience des régulations souhaitables. Une démarche à inscrire dans la concertation de l'école en reconnaissant la spécificité des conditions d'accueil de jeunes enfants comme un objet prioritaire à traiter...

### *Une division des tâches*

Au sein de la classe d'accueil, l'analyse de l'organisation et de la répartition des tâches fait apparaître une distinction nette entre ce qui se rapporte aux apprentissages pour l'enseignante, d'une part, et aux soins (en particulier les toilettes et la propreté) pour les assistantes, d'autre part. Cette distinction ne risque-t-elle pas d'aller à l'encontre d'une prise en charge holistique de l'enfant pourtant essentielle à sa sécurité affective et à son autonomie, par ailleurs visées ? Les réflexions développées à propos des moments de repas et de mise au lit, montrent la possibilité d'une réflexion partagée sur les routines quotidiennes et sur la reconnaissance de leur juste place dans le travail de l'équipe éducative. Comment prendre appui sur l'amorce de cette démarche pour l'approfondir et l'élargir à d'autres situations, comme la toilette, qui semble surtout considérée comme une tâche ingrate à accomplir, ou la récréation, jugée particulièrement critique pour les enfants ? La mise en évidence de logiques hybrides, plaidant tantôt pour une division des tâches implicitement hiérarchisées, tantôt pour une prise en charge concertée et globale de l'enfant, montre la possibilité de développer une approche éducative qui reconnaît l'importance capitale d'une qualité relationnelle même dans des moments qui pourraient *a priori* être jugés moins essentiels ou être moins investis par l'enseignante. Elle plaide pour des démarches qui permettent de remettre en question les manières habituelles de faire, de dépasser le point de vue des adultes pour les amener à se centrer sur les vécus des enfants à travers ce que ces derniers expriment verbalement et corporellement...

## 3.2. Établissement B

### 3.2.1. Lieu d'implantation

L'école est située dans une commune urbaine de la région bruxelloise, proche d'un axe autoroutier et de transports en commun variés (métro, tram ou bus). Le territoire communal est de 9 km<sup>2</sup> pour 34 013 habitants. La densité de la population y est donc élevée avec 3 779 habitants/km<sup>2</sup>. Neuf écoles francophones, trois écoles néerlandophones et deux écoles privées sont présentes sur la commune. Cette année, pour sept places disponibles (dont aucune en classe d'accueil, toutes étant déjà prises par les frères et sœurs d'enfants déjà inscrits à l'école), l'école a reçu près de 250 demandes d'inscription. L'attrait pour cette école n'est pas seulement lié à la densité élevée de la population dans ce quartier qui compte finalement peu d'écoles comparativement à nos autres études de cas ; il s'explique sans doute surtout par le projet pédagogique fort de l'école : une pédagogie Freinet, développée ci-après et la volonté de rester une infrastructure « *à taille humaine* ». Notons dans la commune le recensement de plusieurs lieux d'accueil : cinq « *accueillantes* », quatre crèches communales, huit maisons d'enfants agréées par l'ONE et sept crèches sous la responsabilité de Gind and Gezin. Il s'agit d'un nombre important de lieux partenaires potentiels avec lesquels l'école est susceptible de développer des liens en vue d'assurer une continuité éducative des enfants qu'elle accueille. Comme dans le cas précédent, ces liens sont toutefois très réduits, ce qui sera commenté ci-après dans le point 3.4.

### 3.2.2. Historique et projet

L'école, créée par un groupe de parents, a ouvert le 1<sup>er</sup> septembre 1973. Au départ, elle ne comportait qu'une trentaine d'enfants puis « *a rapidement drainé des parents en recherche d'une alternative à l'enseignement traditionnel* ». Avant d'être construite à son emplacement actuel dans les années 90, elle a connu diverses implantations.

La volonté de se démarquer de l'enseignement traditionnel transparaît dans les choix de terminologies opérés pour désigner les membres de l'équipe professionnelle ou les espaces. Celles-ci seront précisées tout au long du rapport.

Le projet d'établissement est le fruit d'un travail d'équipe avec les animateurs<sup>3</sup> pour lequel les parents ont été consultés. Il reprend les actions concrètes mises en œuvre dans l'école par l'équipe pédagogique, en étroite collaboration avec les parents et les partenaires. Ce projet se base sur les missions prioritaires de l'enseignement définies par le Décret Missions et sur les projets éducatif et

---

<sup>3</sup> Ce terme désigne les enseignants.

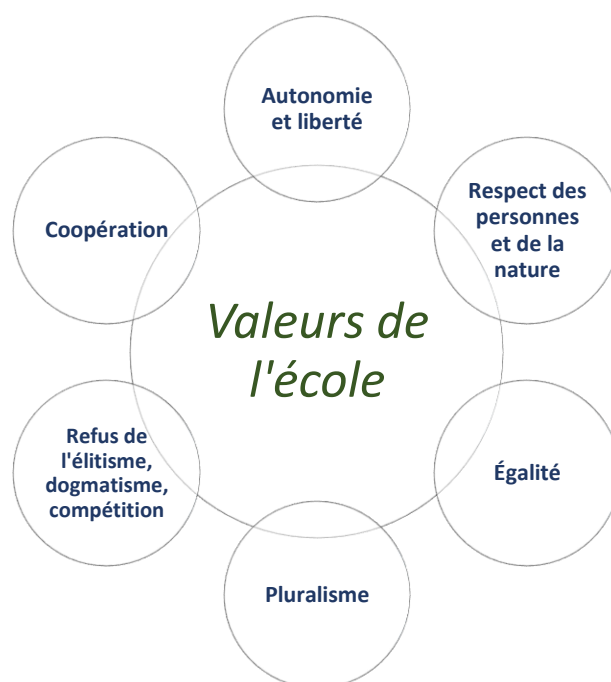
pédagogique, c'est-à-dire sur les « options fondamentales ». Alors que le projet éducatif définit des valeurs, à portée générale, le projet pédagogique précise davantage la façon de le mettre en œuvre dans la réalité.

### Le projet éducatif

Dans ce document se trouve toute une série de valeurs qui s'inspirent des idées politiques et pédagogiques de Célestin Freinet. « Elle (l'école) fonde son action sur les principes complémentaires de solidarité sociale et d'épanouissement individuel ». Les valeurs édictées constituent des points de repère à l'action professionnelle, elles imposent le moins possible et sont toujours susceptibles d'évoluer. L'école se veut une école qui engage l'enfant dans son processus de construction. Elle réfute le modèle traditionnel de l'école selon lequel « l'enfant réduit au rôle d'élève s'y cantonnait à reproduire, à restituer fidèlement le message délivré ».

Si la volonté affichée de l'école est de mettre en avant l'image d'un enfant acteur, comment les professionnels permettent-ils concrètement aux enfants, dès leur entrée à l'école maternelle et dans le quotidien, de s'engager dans un processus de construction ? L'analyse proposée ici apportera des éléments de réponse à cette question.

Les nombreuses valeurs prônées par cette école peuvent être schématisées comme suit :



L'école refuse que l'ordre, la décision, l'effort prennent une place exclusive dans la vie de l'école. Elle accorde toute son importance à ce qu'elle nomme « la vie », c'est-à-dire « la spontanéité, le désordre, la joie, les conflits, le doute, le mouvement... ». L'enjeu est pour elle de taille : « Comment imaginer une société égalitaire et solidaire formée par des personnes (au niveau politique) conditionnées par une pédagogie basée sur le conformisme et la compétition ? ».

L'école met également en exergue la convivialité, l'esprit de communauté, le groupe social et le partage d'expérience dans l'atteinte de buts communs. Dans cette logique, elle désire maintenir un établissement de petite taille et « *la diminution des cloisonnements qui permet une très large rencontre entre les personnes de tous âges et de toutes fonctions* ». Elle perçoit d'ailleurs l'enfant comme « *un être en évolution* » et manifeste le souci de respecter ce mouvement naturel.

L'organisation de classes verticales, les nombreux échanges entre les personnes de tous âges et fonctions (qui seront développés dans la suite) sont les témoins de cette volonté de sortir d'une logique de cloisonnements. Elle ne s'oppose pas à la recherche de conditions d'accueil plus spécifiques pour les plus jeunes qui arrivent à l'école en les accueillant dans une classe qui regroupe les enfants d'accueil et de première uniquement.

L'école prône aussi l'épanouissement individuel comme processus de socialisation qui passe par le respect de la singularité, de la différence de chaque enfant, qui est à cultiver. Elle poursuit l'objectif de participer à la construction d'une image positive chez l'enfant qui permettrait de se prémunir du besoin d'envier son voisin et ainsi de tout esprit de compétition, condition indispensable, selon l'équipe éducative, au respect de l'autre. L'autre n'est alors pas vu comme un obstacle mais comme une ressource dans ce processus de construction de la socialisation, de l'esprit critique et de la liberté. C'est grâce à autrui que l'enfant pourra prendre conscience de lui-même et s'affirmer, s'ouvrir aux autres et les accepter comme différents de soi, négocier, faire des concessions, prendre des décisions, se structurer dans la vie de l'école, prendre en compte les contraintes de la réalité (horaire, sécurité, respect des espaces, du matériel...). Dans la pédagogie de l'école, l'enfant n'est pas réduit à son statut d'élève mais est envisagé globalement : « *Nous considérons l'enfant comme un être à part entière, promovons l'expression libre, la créativité et la vie coopérative et tenons compte des dimensions intellectuelles et affectives* ».

Quelles sont les pratiques professionnelles permettant la construction d'une image positive de l'enfant (le « soi épanoui ») dès son entrée à l'école maternelle ? Et comment les professionnels accompagnent-ils les enfants dans ce processus de socialisation lors de l'entrée à l'école ?

Il est d'ailleurs précisé que lors du processus de transition du milieu d'accueil/domicile au milieu scolaire, « *plusieurs cultures cohabitent, influencées par l'appartenance à une communauté sociale, à une classe ou à une catégorie d'âges* ». L'école privilégie une pluralité des cultures. Elle considère qu'il n'y a pas une seule culture, à savoir la culture scolaire, mais plusieurs cultures qui cohabitent ; chacune étant « *porteuse de différences significatives et éminemment respectables* ». C'est effectivement en reconnaissant l'expérience sociale, culturelle et relationnelle de chaque enfant que l'on pourra assurer une transition harmonieuse entre le milieu familial et/ou milieu d'accueil et l'école maternelle (Amerijckx et Humblet, 2015).

## Le projet pédagogique

L'école veut mettre en œuvre ces valeurs dans sa pédagogie, dans son organisation interne et dans sa pratique quotidienne.

Le passage ci-dessous issu du projet pédagogique illustre à quel point cette école est soucieuse de respecter l'enfant dans ce qu'il est, en tenant compte de son histoire singulière : « À [nom de l'école], le but de l'éducation est de permettre à chaque enfant d'être autant que possible lui-même et de vivre ses rapports sociaux en fonction de ce qu'il est profondément. L'enfant qui arrive à l'école a déjà un long passé qui est son histoire, affective et sociale, l'histoire de ses premières années, qui semblent décisives, et aussi l'histoire de sa famille, de sa classe sociale, de son entourage civique, qui est inscrite en lui. L'enfant est un être naturellement évolutif qui porte en lui ses propres potentialités, son rythme personnel, ses choix propres. Dès lors, nous essayons de tenir compte, en permanence, de ces facteurs dans notre relation avec l'enfant. L'enfant est une personne qui vit sa vie ici et maintenant ».

Cette prise en compte holistique de l'enfant valorisant toutes ses potentialités favorise la construction d'une image positive de l'enfant prônée comme étant une valeur fondamentale de l'école.

Dans le processus de transition vers l'école maternelle, l'attitude de l'adulte soucieux de considérer l'intrication des dimensions affective et cognitive est susceptible d'avoir une influence non négligeable sur le bien-être de l'enfant. Dans sa pédagogie, « l'animateur a le souci de maintenir une relation enseignant-enseigné où il n'est le détenteur ni du pouvoir, ni de tout le savoir, ni de la vérité, mais dans laquelle il se situe comme un être humain avec ses humeurs, sa personnalité propre, comme un être susceptible de se tromper, c'est-à-dire dans une relation authentique avec l'enfant. L'animateur est un accompagnateur structurant et, dans ce cadre, il apprend de et avec l'enfant ». On voit ici l'attente d'une réciprocité dans la relation éducative.

Ce rôle rejoint tout à fait celui attendu des professionnel-le-s en milieu d'accueil tel que défini dans le référentiel de l'ONE qui traite des conditions de vie quotidienne à mettre en œuvre dans un cadre professionnel qui inclut des enfants âgés de 3 ans. En effet, le rôle du professionnel est de « soutenir par sa présence attentive l'intérêt des enfants, voire renforce et enrichit l'activité, qui par ailleurs contribue, par son attitude au moment des relations individuelles, à assurer au petit la sécurité, la sérénité et l'envie d'être actif » (ONE, 2002, p. 95). Ceci montre une continuité dans les prescrits institutionnels des lieux d'accueil, en particulier le référentiel psychopédagogique de l'ONE et le projet de cette école qui constitue une référence pour la classe d'accueil. Qu'en est-il du nouveau référentiel du maternel ? Quel est le point de vue des professionnels de terrain sur ce point ? Des questions qui mériteraient des investigations complémentaires et ouvrent de nouvelles perspectives de recherche.

Dans ce système, l'enfant est toujours évalué de manière formative par rapport à lui-même. L'enfant a l'occasion de confronter son auto-évaluation à celle de l'adulte dans le souci de communiquer une image complète de l'enfant et ce dans une perspective d'évolution.

Cette vision de l'évaluation qui s'oppose à une logique de classement permet-elle de diminuer, voire d'éviter, la pression que peuvent vivre certains enseignants préscolaires préoccupés par les attentes d'un programme à respecter, comme il l'a été relevé dans l'état des lieux des pratiques transitionnelles en FW-B ? Quels effets sur des parents et leurs attentes à propos des évaluations scolaires qui peuvent être présentes dès le début de la scolarité (parfois sous une forme détournée) ?

La précision et la description détaillée des différents projets (éducatif, pédagogique et d'établissement) témoignent de la volonté de transparence de l'école vis-à-vis des parents et participent à rendre visibles et lisibles les principes à l'œuvre dans cette école.

### 3.2.3. Infrastructure

#### Infrastructure générale

L'école est composée d'un seul bâtiment.

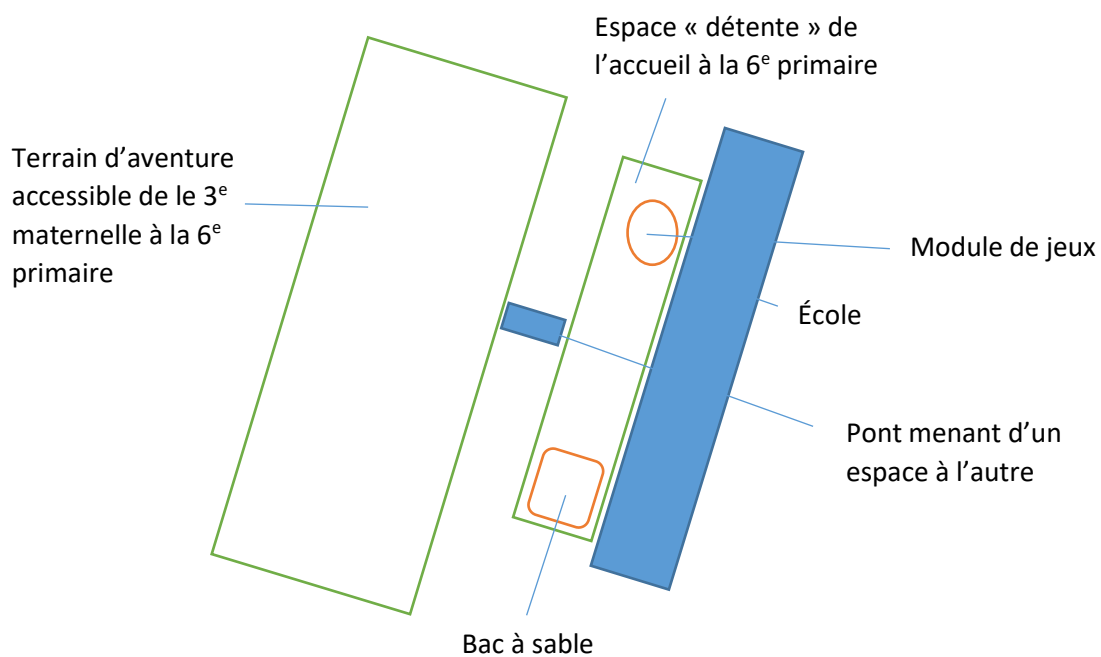


Figure 5 : Infrastructure générale

L'accès à l'implantation peut se faire soit par l'entrée principale du bâtiment soit par l'espace détente<sup>4</sup>. L'implantation comprend un bâtiment et deux espaces détente : l'un bétonné accessible à tous et l'autre constitué d'un espace vert accessible à partir de la deuxième maternelle. Il s'agit d'un espace qui n'est pas directement accolé au bâtiment scolaire et où il n'y a pas toujours la présence d'un adulte.

L'école comprend trois classes maternelles : deux classes verticales M1-M2-M3 et une classe accueil/première. Les classes maternelles se situent au rez-de-chaussée du maternel à proximité de l'espace détente permettant aux enfants d'avoir toujours une vue sur leur classe de l'extérieur et inversement. Cette proximité avec l'extérieur est largement utilisée par l'animatrice de la classe qui va régulièrement y vérifier des hypothèses élaborées par les enfants dans la classe (Y a-t-il du vent ? Des nuages ?) ou y chercher du matériel (Qu'est-ce qui tombe plus vite : une feuille ou une pierre ?...). Les enfants de la classe d'accueil sont amenés à fréquenter la salle de corps<sup>5</sup>, le forum (qui est l'espace dans lequel on arrive lorsque l'on entre par l'entrée principale du bâtiment) et le local polyvalent lorsque les enfants fréquentent la garderie du soir.

#### Infrastructure de la classe d'accueil

La classe d'accueil est accessible soit par l'entrée principale du bâtiment située au premier étage (il faut alors traverser le forum et descendre les escaliers menant au rez-de-chaussée), soit par l'espace détente permettant l'accès au bâtiment directement par le rez-de-chaussée. Les deux entrées possibles sont symbolisées par une croix sur le plan ci-dessous.

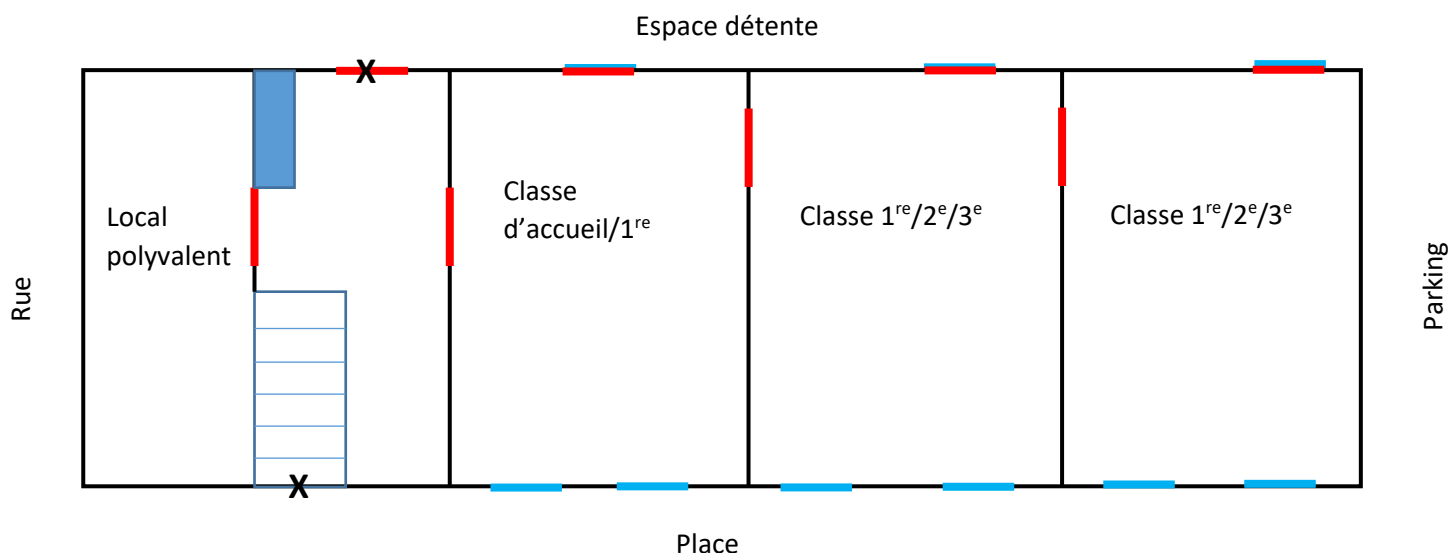


Figure 6 : Situation de la classe d'accueil

<sup>4</sup> Communément appelé cour de récréation.

<sup>5</sup> Communément appelée salle de gymnastique.



Pour arriver dans leur classe, les enfants, accompagnés de leur parent, traversent et découvrent d'autres espaces qu'ils fréquenteront au cours de la journée ou de la semaine (le forum et l'espace détente).

Cette disposition favorise-t-elle les échanges de points de vue avec l'enfant sur ce qu'il vit à l'école ? Traverser un endroit qu'il a fréquenté durant la semaine ou la journée précédente peut donner l'occasion à l'enfant de s'exprimer mais aussi au parent de lui poser des questions sur ce qu'il fait/vit dans ces espaces...

La classe d'accueil est voisine d'une autre classe maternelle et une porte permet d'y accéder directement. Les enfants et les adultes peuvent circuler entre les classes pendant la journée, excepté les parents des autres classes qui entrent par l'espace détente. Cette circulation répond au principe de décroisement : une configuration de trois classes maternelles adjacentes prévue pour favoriser les échanges et la collaboration entre les professionnelles mais aussi entre les enfants. Dans les faits, ce sont principalement les animatrices, la puéricultrice et les enfants des classes de M1-M2-M3 qui passent d'un espace à l'autre. Bien que cela leur soit autorisé, les enfants d'accueil/première restent plutôt dans leur classe.

Plus les enfants sont jeunes, plus ils ont besoin de repères et notamment de repères spatiaux. La circulation plus limitée pour les enfants d'accueil/première dans les autres classes répond-elle à une recherche de sécurisation par une découverte progressive des espaces ?

Le local de la classe d'accueil, plutôt grand, est divisible en trois espaces selon la fonction qu'ils occupent : espace d'accueil, espace symbolique et espace « créatif »<sup>6</sup>.

L'espace d'accueil comprend une toilette à taille adulte (avec un adaptateur de cuvette), deux petits pots, les porte-manteaux et les casiers personnalisés des enfants dans lesquels ils peuvent déposer leurs surprises et leur mallette. La personnalisation des casiers est le fruit d'une collaboration entre l'animatrice, les parents et l'enfant. En effet, l'animatrice demande aux parents d'amener deux photos (l'une pour le casier, l'autre pour la figurine de présence) et à l'enfant de coller sa photo sur une feuille qu'il pourra personnaliser à son gré.

L'emplacement des porte-manteaux au sein même de la classe peut paraître anodin. Cependant, cela permet aux parents d'entrer dans la classe et les légitime dans cette démarche. Contrairement à d'autres lieux, il n'est pas attendu ici des parents de rester sur le seuil de la porte. Est-ce un choix conscient, le fruit du hasard ou l'effet d'une contrainte d'infrastructure, l'espace disponible devant le local ne permettrait que difficilement d'y installer tous les porte-manteaux des enfants ? Quelle que soit la réponse, elle montre l'importance de l'endroit où est placé ce type d'aménagement sur les possibilités de rencontre

---

<sup>6</sup> La division et la nomination des espaces sont réalisées artificiellement par la chercheuse pour faciliter la description.

professionnels-parents, de découverte par ces derniers des espaces de vie de leurs enfants et de leurs évolutions permanentes ainsi que de leur investissement dans la communauté.

L'accès aux toilettes est réalisé de manière autonome par les enfants, sans passage collectif obligé. Les enfants y vont quand ils en ressentent le besoin ou parfois en réponse à une sollicitation de l'animatrice : « *N'as-tu pas besoin d'aller aux toilettes ?* ». En lien avec les valeurs prônées par l'école, la réponse de l'enfant sera toujours respectée et considérée comme vraie. Lorsqu'un accident arrive, du linge de corps est à disposition de l'enfant qui est invité à aller choisir ce qu'il souhaite mettre. Cet événement ne sera pas dramatisé mais accompagné comme faisant partie d'un apprentissage.

La façon de gérer ces accidents est loin d'être anodine mais est révélatrice de la prise en charge permettant de participer à la construction de l'image positive de l'enfant. Comme le dit le proverbe, le diable se cache dans les détails. L'analyse de telles situations peut aider à mieux comprendre les conditions essentielles à assurer dans une classe d'accueil.

L'espace symbolique peut être subdivisé en plusieurs sous-espaces qui sont fixes : coin poupée, coin règlement des conflits, large coin avec meubles de cuisine et accessoires à l'abri du regard de l'adulte (sous la mezzanine), coin sieste (sur la mezzanine), coin bibliothèque et coin rassemblement. Un bac à sable est également présent dans la classe avec du vrai sable.

L'espace « créatif<sup>7</sup> » est une pièce à part entière où se trouve du matériel tels que peinture, outils de bricolage, feutres et plusieurs tables. C'est également dans cet espace qu'est pris le repas du midi.

Tous les espaces sont constamment accessibles aux enfants en libre circulation. Il y a également plusieurs étagères avec des bacs de rangement du matériel ou des jeux type puzzle, emboîtements.

#### 3.2.4. L'accueil des enfants

L'école est ouverte de 8h à 18h avec une arrivée souhaitée jusqu'à 8h40 et un départ prévu à partir de 15h30. Un moment de détente à l'extérieur est prévu (quelle que soit la météo) de 10h15 à 10h45. La prise en charge par l'animatrice qui y travaille à temps plein est assurée de 8h15 à 16h.

À la rentrée 2019, la classe comprenait 11 enfants de première qui étaient donc déjà présents l'année précédente et 2 enfants qui réalisaient leur premier jour. Seuls 3 enfants ont rejoint la classe en cours d'année aux mois d'octobre, de janvier et de février. Les rentrées s'organisent donc au compte-goutte en fonction de l'âge des enfants.

---

<sup>7</sup> Créatif entre guillemets dans le sens où les espaces symboliques sont eux aussi des espaces de création de même que l'espace d'accueil.

À ce jour, la classe est au complet avec 16 enfants. Habituellement, l'animatrice accueille de 17 à 18 enfants mais cette année, 3 enfants sont porteurs de handicap à des degrés variables. Une enfant, Monica, est porteuse de trisomie 21 et est âgée de 4 ans. Elle a préalablement fréquenté un lieu d'accueil. En début d'année, Monica n'avait pas acquis la marche autonome. Actuellement, elle marche seule. Elle ne s'exprime pas par le langage verbal. Elle émet des sons. Elle comprend ce qui lui est dit et semble de mieux en mieux maîtriser les rituels. Un enfant, Tanguy, est lui porteur du déficit en production de calcium qui nécessite un dispositif situé sur son abdomen et permettant l'injection d'un médicament en cas de malaise. Enfin, la dernière enfant arrivée, Géraldine, est sujette à des crises d'épilepsie dès que sa température dépasse 37°C. Ces trois enfants demandent donc à l'animatrice une prise en charge particulière qui a poussé le directeur et elle à limiter à 16 le nombre maximal d'enfants accueillis.

### 3.2.5. L'équipe professionnelle

Le nombre d'adultes intervenant auprès des enfants de la classe d'accueil/première est relativement limité. Il comprend une puéricultrice, une animatrice maternelle, un psychomotricien, une animatrice musicale, une accueillante extra-scolaire et une maman. Il s'agit de la maman de Tanguy qui accompagne l'animatrice à la piscine le vendredi afin de s'occuper de la sonde de son enfant mais aussi d'aider l'animatrice dans la prise en charge des autres enfants. La « *petite détente* » est toujours prise en charge par une accueillante extra-scolaire fixe accompagnée d'un animateur de l'école selon un principe de tournante. Voici la répartition sur la semaine, chaque couleur correspond à une personne.

	<u>Lundi</u>	<u>Mardi</u>	<u>Mercredi</u>	<u>Jeudi</u>	<u>Vendredi</u>
« Garderie » du matin					
Accueil					
Activité collective					
Activités libres					
Animation musicale					
Psychomotricité					
Natation					
La « <i>petite détente</i> »					
Activités libres					
Repas					
Sieste					
Activités libres pour les enfants qui ne dorment pas ou plus					
Retour pour les parents à 15h30					
Garderie					

<p><b>Madame Vinciane</b> : animatrice de la classe d'accueil observée</p> <p><b>Madame Sonia</b> : puéricultrice</p> <p><b>Monsieur Luc</b> : maître de psychomotricité</p> <p><b>Madame Fanette</b> : animatrice musicale</p> <p><b>Madame Cécile</b> : accueillante extra-scolaire</p> <p><b>Une maman</b></p>	<p>Les couleurs <b>rouge, mauve, bleu</b> et <b>jaune</b> correspondent chaque fois à un enseignant différent car un tour de rôle est mis en place.</p>
---	---

Tableau 5 : Répartition hebdomadaire des membres de l'équipe et des activités

Ce tableau permet de repérer facilement que l'animatrice est la personne référente principale dans la prise en charge des enfants. Elle est présente pratiquement à tous les moments de la journée, et ce, toute la semaine. Le mardi après-midi, elle est en réunion avec la FELSI et bénéficie d'un relais dans la prise en charge de la classe auprès de la puéricultrice de l'école. Dans cet établissement, les enfants sont soumis à peu de changements à la fois d'espaces et d'adultes ; les plages temporelles sont relativement continues. Il n'y a pas de garderie organisée avant 8h, l'accueil se fait dès le début de la journée au sein même de la classe. Seules quatre activités (deux fois la psychomotricité, une animation musicale et une fois la natation) ont lieu en dehors de la classe, amenant les enfants à fréquenter trois espaces différents (deux au sein de l'école : le forum et la salle de corps et un en dehors de l'école pour la natation). Actuellement, quatre enfants de la classe d'accueil/première fréquentent la garderie située dans le local polyvalent en face de leur classe.

En début d'année scolaire, l'animatrice travaillait principalement avec la puéricultrice. Cependant, depuis janvier, elle a émis le souhait de prendre la classe en charge seule en accord avec la puéricultrice qu'elle estimait « *trop stressée par rapport à la prise en charge des enfants porteurs de handicap* ». La puéricultrice a alors été assignée aux deux autres classes maternelles et prend la classe de Mme Vinciane en charge en son absence.

Cette puéricultrice est nouvellement engagée depuis la rentrée 2019 mais non encore formée à la pédagogie Freinet. Depuis octobre, elle suit une formation spécifique sur cette pédagogie. Cependant, selon l'animatrice, elle ne semble pas en comprendre suffisamment le sens et les valeurs fondamentales et cela transparaît dans les pratiques, y compris celles de change pourtant au cœur de son métier. L'animatrice relate un incident qui l'a marquée et qui montre clairement une opposition dans les conceptions éducatives des deux professionnelles, dans les manières de concevoir le rôle donné à l'enfant dans le choix de son activité (musique, change) et à l'adulte accompagnant.

**Vinciane** : *En fait, il (Tanguy) le fait tout seul, il fait ça tout seul après les activités. Je ne suis pas en accord avec ça. J'ai déjà réclamé, j'ai déjà demandé mais... Je remercie Tanguy qui a dit non.*

**Chercheur** *Ah oui je n'ai pas entendu*

**Vinciane** *Il a dit qu'il le ferait après la musique, la musique il adore. C'est un enfant qui est encore régulièrement hospitalisé, heu qui doit encore heu toutes les deux semaines heu faire plein de prises de sang... Quand il est dans un monde de plaisir, je lui dis laisse-le tranquille quoi Heu ... elle n'a pas le droit en tant qu'adulte .... tant que ça le dérange pas... c'est pas un manque d'hygiène et moi je dis fous-lui la paix surtout que Tanguy tu vois il se déplace il est tout à fait capable même d'aller jusqu'ici pour changer sa couche et il le fait tout seul. Je suis contente qu'il lui dise non puisqu'on doit respecter la parole de l'enfant... L'autre fois il était en pleurs, il était ... il voulait plus sortir de la toilette parce qu'elle lui disait mais tu dois changer ton linge. Vois tout ce que l'enfant te montre mais elle dit qu'en tant qu'adulte c'est elle qui dit quand. Et bien avec tout ce que l'on met en place, permission et bien non Sonia c'est l'enfant qui dit quand. Peut-être pas tout au début parce qu'il faut mettre en place tout ça, que l'enfant sache qu'il peut donner sa parole et que quand il dit « non pas maintenant », on lui dit « si c'est quand même moi qui décide », alors on a tout cassé et je n'arrive pas à ... donc je suis ... parfois en conflit avec Sonia par rapport au respect de l'autonomie de l'enfant et de son rythme. Au respect de sa parole et de la confiance qu'il nous met.*

**Chercheur** *Hum hum*

**Vinciane** *Alors heu... Je sais que ce n'est pas facile et qu'on croit que je suis dure et que je je ... pour pour Sonia sa conclusion c'est que je suis asociale et que je n'accepte pas sa personne et ses limites dans la classe. Elle n'est pas une stagiaire, elle est en travail, on lui a demandé de se former en pédagogie Freinet, elle le... elle va aux formations... ce n'est pas contre la personne c'est que si on va dans une pédagogie comme ça on doit jouer le jeu... Et on ne peut pas pour des convictions personnelles ou des non envies heu ... faire passer sa personne avant les enfants avant ce qu'il se passe et qu'on met en place.*

**Chercheur :** *Peut-être ... heu ... c'est une hypothèse que elle, elle a l'impression de respecter les enfants en le laissant pas dans un linge mouillé parce que dans sa conception du bien-être ....*

**Vinciane :** *Je lui dis tant que l'enfant ne te dit pas que ça pique, qu'il a mal qu'il veut ch... Maintenant Tanguy sait que quand vraiment c'est trop lourd pour lui il dit je veux aller changer ma couche.*

**Chercheur :** *Oui*

**Vinciane :** *Oui parce que on lui a fait prendre conscience que ... heu une fois qu'il y a trop et que c'est dur à marcher il fait lui-même il arrive comme ça il fait physiquement ben oui je lui dis il est temps hein coco. Je dis c'est lourd et c'est vrai que c'est lourd il sait qu'à cette limite là il va être mouillé s'il laisse encore un petit peu. Je sais que tout ça demande du temps et de la patience mais ... C'est comme ça qu'on va construire des adultes de confiance quoi.*

Cet extrait montre qu'il ne suffit pas d'être à deux pour prendre en charge le groupe classe qui intègre trois enfants en situation de handicap. Il montre l'importance d'une collaboration entre les personnes partageant des valeurs et mettant en œuvre des pratiques cohérentes. Il souligne l'importance des compétences d'accompagnement des initiatives de l'enfant et de son étayage, qui nécessitent le dépassement de techniques de soin. Cet extrait est également révélateur de l'appropriation de l'animatrice des valeurs de l'école qui semblent être en adéquation avec ses valeurs profondes.

Le travail d'équipe ne se réduit pas à l'intervention de personnes dont le nombre constituerait un atout majeur, mais pose la référence incorporée dans les pratiques des valeurs et des principes du projet éducatif et pédagogique de l'école dans la classe d'accueil et de première. Cela transparaît dans l'importance accordée aux activités libres, initiées par les enfants et au rôle d'étayage et d'accompagnement attribué à l'adulte (voir point « déroulé de la journée »). Ces valeurs et principes constituent des points de repères à l'action professionnelle.

### 3.2.6. Le déroulé de la journée

Les enfants peuvent être accueillis à partir de 8h du matin directement dans leur classe. C'est toujours la puéricultrice qui les accueille et qui assure la surveillance des enfants présents dans les trois classes maternelles adjacentes. Les enfants ont alors accès au matériel de la classe. L'enfant arrive accompagné de son parent qui l'aide ou non à ôter ses vêtements d'extérieur et à enfiler ses pantoufles. Le parent peut ensuite passer un moment avec son enfant dans la classe et manipuler le matériel.

Généralement vers 8h15-8h20, l'animatrice arrive en classe. Plusieurs parents et enfants sont alors déjà présents. Elle dit bonjour à tout le monde et se rend disponible pour des échanges plus particuliers. Durant cet accueil, les enfants font régulièrement appel aux parents présents dans la classe et ces derniers peuvent les intégrer dans leur activité. Le rôle des parents dépasse la prise en charge de leur propre enfant. Ainsi, lorsqu'un parent lit une histoire à son enfant, d'autres enfants présents en classe peuvent venir aussi écouter. Les autres enfants font appel à eux que ce soit dans des moments de lectures d'albums ou pour une demande d'aide à la réalisation d'un puzzle par exemple. Les parents ont un rôle actif dans la classe et celui-ci est valorisé par l'animatrice « *c'est important que les parents puissent investir... rentrer dans la classe... enfin tu vois pour la confiance* ».

Date de l'observation	Mardi 22 octobre à 8h10
8h10. J'arrive à l'école. Sonia (la puéricultrice) est présente dans la classe avec deux enfants. Un enfant fait le calendrier avec Sonia. Il colle les photos sur les différentes pages de couleur (une couleur par journée). Un autre enfant, Léon, arrive seul, il enlève son manteau, range ses affaires dans son casier et met ses pantoufles. Il a une pomme de pin dans la main. Il me sourit. Sa maman arrive dans la classe, elle lui dit que ses pantoufles sont à l'envers. Elle lui demande de les remettre à l'endroit « <i>c'est mieux pour tes petits pieds</i> ». D'autres enfants arrivent. Le directeur passe la porte	

et me dit bonjour. Un enfant de 20 mois (Victor) est laissé par sa maman le temps d'aller déposer la grande sœur. Il reste à l'entrée de la classe et observe. La maman de Léon réunit ses trois enfants au coin rassemblement et commence à leur lire un livre. Le directeur demande qui est Victor. La maman de Léon répond qu'il s'agit du fils de Flore le frère de Clémentine. Des enfants plus grands sont également présents dans la classe d'accueil. Un enfant de la classe d'accueil, accompagné de deux enfants plus âgés, vient s'asseoir au coin rassemblement et semble écouter l'histoire lue par la maman de Léon. Un papa arrive avec son enfant. Il l'aide à mettre ses pantoufles et à enlever son manteau. L'enfant range sa boîte à tartines dans son casier. Ils vont ensuite ensemble chercher un livre et s'installent au coin rassemblement. Le papa lit l'histoire. Victor se déplace et va dans la petite maison. Clément arrive avec son papa. La maman de Victor revient. Victor s'approche d'elle. Elle lui dit : « *Tu peux jouer encore un peu si tu veux* ».

8h25. L'animatrice arrive. Émilien se dirige vers elle. Elle s'agenouille à sa hauteur et lui dit bonjour. Elle lui demande s'il a besoin de faire pipi car en arrivant elle a croisé son papa qui lui a signalé qu'il en parlait dans la voiture. L'animatrice explique qu'il a eu un plâtre et qu'il y a eu beaucoup d'accidents et que maintenant « *les accidents sont installés alors il faut remettre les choses dans l'ordre* ».

Cette observation, exemplaire de ce qui se passe tous les matins, montre une classe ouverte où la rencontre entre les personnes de tous âges et toutes fonctions, la convivialité et l'esprit de communauté évoqués dans le projet éducatif prennent tout leur sens. La dynamique relationnelle recherchée semble présente : le directeur pose une question, c'est une maman qui lui répond, chacun est reconnu comme partenaire, un enfant de 20 mois y entame déjà sa familiarisation, enfants et adultes interagissent librement.

À 8h40<sup>8</sup> très précise, l'animatrice demande à un enfant de sonner la cloche, ce qui donne le signal aux parents de quitter la classe et aux enfants de ranger le matériel qu'ils ont sorti sauf s'ils souhaitent reprendre leur jeu un peu plus tard. Certaines « installations » (principalement des activités impliquant des constructions de type « duplos » ou aménagement d'un espace avec des poupées) d'enfants restent parfois plusieurs jours. Cette ouverture aux parents dans la classe n'empêche en rien que des demandes soient clairement exposées. Dans les documents que les parents reçoivent, il est expliqué qu'il est attendu des parents qu'ils quittent la classe à 8h40, moment où un enfant sonne la cloche. Les demandes clairement énoncées contribuent à la lisibilité des pratiques en vigueur. Par ailleurs, cette demande n'est pas immuable. En effet, les parents peuvent également participer de manière active aux activités quotidiennes de la classe. Ainsi un papa venu spontanément une matinée présenter sa camionnette de travail aux enfants a participé aux activités rituelles (chants, calendrier et tour de paroles, décrites ci-après) avant de se rendre avec l'ensemble de la classe dans le parking où était garé le véhicule. Cette expédition a fait l'objet de photos souvenirs réalisées par l'enseignante qui témoigne de son intérêt et de son soutien pour cette activité collaborative. Tous ont ensuite regagné la classe.

---

<sup>8</sup> Les parents arrivant avec leur enfant après 8h40 n'ont alors plus la possibilité de rester en classe avec leur enfant et sont invités à sortir le plus rapidement possible de la classe.

Un dessin de la camionnette fut réalisé par le papa et un groupe d'enfants. Par la suite, l'enseignante a disposé des outils (scies, marteaux, clous, bois...) sur une table. Les enfants, accompagnés du papa, ont pu utiliser ce matériel, qu'ils connaissaient déjà, mais qui prenaient alors une dimension particulière.

Vers 9h, les enfants et l'animatrice se retrouvent au coin rassemblement. Des activités rituelles prennent place (chants du « bonjour » et calendrier principalement). Viennent ensuite le tour de parole et la mobilisation de la boîte à surprises qui est au centre du coin rassemblement. Il s'agit d'une boîte dans laquelle les enfants sont invités à mettre ce qu'ils ont apporté de chez eux et qu'ils souhaitent montrer « *aux copains* ». Lors de ce moment, chaque enfant peut s'exprimer sur ce qu'il souhaite et montrer sa « surprise » le cas échéant. Le tour de parole est matérialisé par un bâton de parole qui a été décoré par les enfants présents en début d'année. Le bâton de parole est posé à côté de la boîte à surprises et les enfants qui le souhaitent se lèvent pour le prendre et peuvent alors s'exprimer. La manière d'effectuer ce tour de parole évolue depuis le début de l'année en fonction de ce que les enfants veulent et de ce que l'animatrice identifie comme porteur pour eux en fonction de ses propres observations. Par exemple, en début d'année, le bâton était passé de main en main à son voisin. Maintenant, ce bâton est posé et les enfants se lèvent pour le prendre. L'animatrice a choisi de modifier la prise de parole car elle trouvait les enfants statiques et peu acteurs de cette prise de parole. Actuellement, l'enfant est selon elle « *plus acteur de sa prise de parole* ».

Les pratiques font l'objet d'une analyse et d'une évaluation régulatrice en fonction des effets observés sur les enfants. La démarche réflexive est essentielle à l'amélioration des conditions d'accueil. Elle porte ici sur le tour de prise de parole, mais pourrait porter sur toute autre micro-situation du quotidien.

La durée du tour de parole varie de 20 à 45 minutes en fonction de ce que les enfants disent et de ce que cela suscite comme réactions auprès de leurs pairs. Après ce tour de parole, les enfants peuvent investir la classe. L'animatrice soutient alors les enfants dans les activités qu'ils décident de faire. Les enfants se tournent spontanément vers elle. De même, elle va vers les enfants, soutient, étaye, verbalise leurs activités.

Peu avant 10h, l'animatrice demande à un enfant de sonner la cloche. C'est alors le signal pour ranger le matériel que les enfants ne souhaitent pas reprendre par la suite et pour aller mettre ses chaussures et son manteau. Une valeur importante prônée par l'école est l'autonomie qui transparaît particulièrement lors de ce moment d'habillage. En effet, l'animatrice laisse le temps nécessaire aux enfants pour qu'ils mènent cette activité en autonomie. L'animatrice vient en soutien aux enfants pour les accompagner en veillant à ne pas « faire à leur place ». Parfois certains enfants sollicitent son aide. En fonction de la demande et de sa connaissance des capacités de l'enfant, l'animatrice



l'accompagnera en lui donnant l'aide juste nécessaire ou fera certaines choses elle-même (parce qu'elle sait que l'enfant ne parviendra pas à faire le nécessaire même avec aide).

Mettre son manteau constitue une activité en soi potentiellement éducative où la participation de l'enfant est recherchée et soutenue par l'adulte. Dans la classe d'accueil, elle constitue une activité importante qui marque le passage d'un espace à un autre, de la classe à l'espace détente, de la classe à la piscine...

Une fois les manteaux mis, mais non attachés, et les chaussures enfilées (parfois à l'envers), les enfants viennent s'asseoir au coin rassemblement pour partager la collation collective. Chaque jour, c'est un parent différent qui amène une collation à partager. L'animatrice donne l'information du nombre maximum de morceaux, de parts... que les enfants peuvent prendre. Les enfants se servent alors eux-mêmes. Pendant ce temps, trois enfants de cinquième primaire viennent s'installer en classe. Lorsque les enfants de la classe d'accueil ont fini leur collation, ils passent s'ils le souhaitent auprès des enfants du primaire pour attacher leur manteau et éventuellement ajuster la mise en place des accessoires d'extérieur tels que bonnet, écharpe... Les enfants de cinquième primaire retournent dans leur classe eux-mêmes se préparer pour la « détente ».

L'intervention organisée des enfants de primaire témoigne encore de cette volonté de décroïsonner et de créer un esprit de communauté. Elle nécessite une concertation au sein de l'école, une collaboration élargie avec les enseignants du primaire et une consultation participative de leurs élèves au bénéfice des plus jeunes.

Les enfants vont ensuite à l'espace détente où ils seront pris en charge par une accueillante extra-scolaire, toujours la même, et un animateur qui change chaque jour selon un principe de tournante. Dans cet espace détente, un bac à sable et un module de jeux sont mis à disposition des enfants. Les enfants du maternel et du primaire se retrouvent, permettant aux enfants de la classe d'accueil/première de retrouver leur grand frère ou grande sœur. Les observations réalisées montrent que les enfants de la classe d'accueil/première restent peu avec les adultes présents mais rejoignent plutôt des enfants plus grands, souvent un frère, une sœur, ou restent entre eux. L'absence de pleurs ou d'enfants qui restent « collés » à un adulte, les interactions entre enfants semblent révélateurs d'un certain bien être.

Alors que l'animatrice référente n'est pas présente, cette absence de difficulté apparente contraste avec ce qui peut habituellement être observé pendant ce moment dans de nombreux établissements où la récréation apparaît souvent comme un moment particulièrement critique. Plusieurs hypothèses peuvent être formulées : un effet des conditions globales d'accueil particulièrement sécurisantes tout au long la journée, de l'accompagnement par les pairs, des opportunités de retrouvailles des fratries, etc.

Vers 10h30, au retour de cette « détente », les enfants reviennent en classe, ôtent leurs vêtements d'extérieur et enfilent leurs pantoufles. Ils reprennent ensuite les « activités libres » toujours avec le

soutien et l'accompagnement de l'animatrice. Habituellement, vers 11h30, l'animatrice propose une lecture d'album.

À 12h, les enfants sont invités à aller chercher leur repas dans leur casier. Ils prennent ensuite place aux tables présentes dans l'espace « créatif ». L'animatrice assure une présence et apporte une aide en réponse aux demandes des enfants ou en réponse de l'observation qu'elle fait d'une difficulté.

Cet accompagnement juste nécessaire est particulièrement visible lors de ces moments de repas mais semble constituer un des fondements de la prise en charge proposée dans sa classe. Cela peut, par ailleurs, en partie expliquer les difficultés de partager cette prise en charge avec un autre professionnel. En effet, cela requiert sans doute un accordage particulièrement précis entre les acteurs pour éviter les frustrations chez l'un ou l'autre partenaire de la collaboration.

Après le repas, les enfants vont remettre leur boîte à tartines et gourde dans leur casier et enlèvent leurs pantoufles. Un enfant de cinquième primaire vient alors aider l'animatrice pour la mise en place du moment de sieste. Cet enfant monte alors sur la mezzanine pour littéralement jeter les matelas au sol qui sont réceptionnés par l'animatrice et les enfants et ensuite disposés au sol. Certains enfants dorment sur la mezzanine et d'autres sur un matelas au sol. Les enfants s'installent, le store est baissé et il leur est demandé de fermer les yeux.

Pour certains enfants, les parents ont fait la demande à l'animatrice qu'après les vacances de Pâques, ceux-ci puissent participer à « *la grande détente* » et donc ne plus faire la sieste. Ce qui est tout à fait accepté par l'animatrice. Ces enfants seront donc pris en charge par la même accueillante extra-scolaire qui prend en charge « *la petite détente* ». Une fois la mise au lit réalisée, l'animatrice quitte la pièce et confie les enfants à la puéricultrice le temps de prendre son repas. Elle reviendra ensuite pour assurer le lever de la sieste. Les enfants se lèvent au fur et à mesure et sont alors pris en charge dans la classe adjacente pour un moment de jeux libres toujours sous le regard de l'animatrice.

Vers 15h, les enfants reviennent dans leur classe se préparer pour le retour à la maison. Les enfants endormis s'éveillent progressivement par le bruit provoqué par le retour en classe. Ils ne sont pas réveillés par l'animatrice. Ils vont alors dans l'espace extérieur où s'effectuent les retrouvailles et les échanges entre l'animatrice et les parents.

Lors des dernières observations réalisées, aucun enfant ne fréquentait la garderie. Un entretien avec l'animatrice en date du 26 mars 2020 a permis de prendre connaissance d'un changement car des enfants fréquentent maintenant la garderie. Après la levée du confinement, des observations auront lieu.

### 3.2.7. Le déroulé de la semaine

Ci-dessous le tableau des activités hebdomadaires :

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Psychomotricité (avec l'animatrice référente et Mr Antoine)	Animation musicale (avec Mme Fanette)		Psychomotricité (avec l'animatrice référente)	Piscine (avec l'animatrice référente et une maman)

Les activités programmées sont peu nombreuses et seule l'activité musique est prise en charge sans la présence de l'animatrice principale. Comme cela a été montré, l'essentiel se passe dans le soutien de l'activité des enfants, celle dont ils prennent l'initiative.

### 3.2.8. Le processus d'entrée à l'école

#### Une séance d'information

Une séance d'information sur le fonctionnement de l'école est prévue afin d'informer au mieux les parents potentiellement intéressés par l'inscription de leur enfant avant tout engagement formel. L'objectif de l'école est ici d'explicitier le plus précisément possible à ces parents les valeurs, les objectifs poursuivis, les moyens mobilisés pour atteindre les objectifs et l'importance de leur adhésion au projet avant d'inscrire leur enfant dans l'école. Cette séance d'information a lieu généralement début février. Après cette séance d'information, une visite collective est prévue. Cette séance d'information et cette visite sont exclusivement réservées aux parents, l'école précisant que « *cela n'a pas de sens de lui (l'enfant) montrer une école dans laquelle il n'est pas certain d'être inscrit* ».

Après cette séance d'information et jusqu'à une date limite, les parents ont la possibilité de remplir un document attestant de leur souhait d'inscrire leur enfant dans cette école. Les documents sont regroupés et un tirage au sort a lieu afin de déterminer « *de manière non arbitraire* » qui pourra avoir une place dans l'école. Les parents n'ayant pas été présents à cette séance d'information ont la possibilité de télécharger le document sur le site de l'école et ainsi de compléter le document nécessaire au tirage au sort.

#### Première rencontre avec le directeur

Une fois que le tirage a été effectué et les parents contactés, le directeur les rencontre souvent en présence de leur enfant. Au cours de cette rencontre, le directeur répond aux questions des parents. Il leur donne un fascicule reprenant une pléthore de renseignements utiles à propos de l'organisation de l'établissement (présence des enfants à l'école, fiche médicale et allergies, accès au bâtiment, répartition des groupes et des locaux, agenda de l'année scolaire, surveillances, nettoyage, matériel

scolaire, circulation dans le bâtiment, prise en charge des enfants, règlements, liste des parents et des animateurs, signes et abréviations, etc.) : « Le [nom du document] répond à plus d'une question, reste utile tout au long de l'année, est à lire attentivement, même par les anciens, car il y a toujours du nouveau ! ». Lors de cette rencontre, une visite personnalisée de l'école a lieu. Ces rencontres n'ayant pas encore eu lieu en 2020, aucune observation n'a déjà pu être réalisée mais elles seront programmées.

### Premier contact avec l'animatrice

Une fois l'inscription validée, l'animatrice prend contact par téléphone avec le parent : « Une fois que qu'il y a eu heu décision d'inscription chez nous, je prends directement le gsm et je contacte ». Après ce contact téléphonique, un rendez-vous en présentiel avec l'enfant est pris afin de faire découvrir la classe aux parents et à l'enfant : « On fait visiter après 16h en individuel, l'enfant chipote et regarde à tout. Je réponds aux questions des parents. Je leur dis le matin quand vous arrivez à l'école la première chose que vous faites c'est venir me dire bonjour ». Aucune observation n'a pu être réalisée au cours de cette étude, car pour les cinq enfants d'accueil, ces moments ont eu lieu l'année passée et pour les enfants arrivant l'année prochaine, ils n'ont pas encore été programmés.

### Une période de familiarisation

L'animatrice prévoit une période de ce qu'elle nomme indifféremment *familiarisation* ou *adaptation*. Il s'agit de venir une à deux journées complètes ou non durant quelques jours avant la rentrée officielle de l'enfant (ou en juin pour les enfants arrivant directement en septembre). Le choix de la durée du temps passé à l'école lors de ces moments de *familiarisation/adaptation* est laissé au libre arbitre des parents mais aux yeux de l'animatrice, il est préférable que ce soit une journée complète. Les parents pourront rester avec leur enfant pendant le temps d'accueil ou plus longtemps mais seulement s'ils en font la demande.

**Chercheur :** *Et après (la visite du directeur) qu'est-ce qu'il se passe ?*

**Vinciane :** *Ben il vient*

**Chercheur :** *Il vient...*

**Vinciane :** *Et j'accepte la première semaine heu un peu et on part après la petite détente heu... j'accepte tout une espèce de heu .... Heu ...*

**Chercheur :** *Tu acceptes que les parents restent ?*

**Vinciane :** *Mais je dis que c'est une semaine*

**Chercheur :** *Ok*

**Vinciane :** *Ils peuvent rester le premier jour comme toi en observation avec eux avec l'enfant heu... j'accepte que l'enfant joue un peu, chipote un peu heu le deuxième jour déjà la maman part très très vite ça peut pas durer plus d'une semaine parce qu'alors on s'installe et surtout si les parents travaillent pas et après l'enfant ne comprend pas j'ai j'ai j'ai une*

*séparation qui n'est pas claire qui heu. Mais aujourd'hui je pense qu'elle veut que je reste mais aujourd'hui je pense que je vais la reprendre heu ...*

**Chercheur :** *Moi je n'ai pas vu ça les parents heu... c'est parce que c'est pas systématique ? Tu vois heu j'ai vu les quelques jours, les quelques tout premiers jours de Joanne par exemple de Géraldine heu...*

**Vinciane :** *Ils n'ont pas du tout eu cette demande. Et Joanne, Sébastien (son frère) est là. [...] Giulia, son frère Thomas est là aussi.*

Bien que l'animatrice avait indiqué dans la première enquête « réaliser une période de familiarisation où les journées sont moins longues et les parents présents », les observations et les entretiens font état d'une réalité différente. Cela montre l'importance de confronter les pratiques rapportées par questionnaire aux pratiques effectives et au sens qui leur est accordé. Ici, on peut percevoir dans le discours de l'enseignante un conditionnement des pratiques de familiarisation valorisées par ailleurs à une décision parentale et aux situations familiales. Dans le cas de fratrie, l'importance de la familiarisation semble relativisée alors que pour l'enfant concerné, cela reste sa première entrée dans le lieu et pour les adultes (professionnelles-parents), une expérience singulière à accompagner.

Alors que l'explicitation et l'analyse du déroulé de la journée donnent à voir une prise en compte de la globalité de l'enfant, du respect de ses rythmes d'acquisition et de la confiance dans ses potentialités dans la vie quotidienne de l'école, ces moments de familiarisation semblent cristalliser certaines appréhensions.

Quelle confiance est accordée aux capacités de réussite de l'enfant à se séparer de ses parents ? Mais aussi aux capacités de réussite des parents à se séparer de l'enfant ? Quel rythme accorder à ces moments de familiarisation ? Selon quels critères ?

L'entretien réalisé avec le directeur témoigne également de certaines appréhensions concernant ces moments de rentrée qui permettent de réinterroger les valeurs et principes de l'école.

**Chercheur :** *Et le fait que les parents ne puissent pas rester avec leur enfant cette matinée, c'est un choix aussi, ou c'est une réflexion que vous avez eu en équipe*

**Directeur :** *Moi c'est une pratique, mes gamins sont passés par cette manière d'accueil, c'était déjà comme ça, moi en tant que directeur je marche dans les pas sont déjà tracés à ce niveau-là, je pense que la philosophie c'est un peu comme le disait Estelle (secrétaire et maman d'un enfant fréquentant la classe observée), on lance une répétition générale qui va être la plus proche possible du jour J et à côté de ça, l'enfant va devoir s'approprier sa classe, son local, son tiroir, tout ça.*

**Chercheur :** *Et en quoi est-ce important que le parent ne soit pas là au moment de cette répétition générale, en quoi est-ce important que cela colle le plus possible à la « réalité » ?*

**Directeur :** *Il y a un autre phénomène par rapport au groupe, c'est que quand un enfant vient, il ne va pas rester toute la journée et en plus la maman ou le papa reste là, les autres sont là et se disent, lui il a encore droit à ce que maman soit là et tout, c'est des situations comme ça qui ont été vécues ici avec la rentrée un peu compliquée, la maman avait difficile à lâcher l'enfant avec cette envie d'être là toute la journée, il y a d'autres enfants, les retours que j'ai eus c'est un autre enfant qui râle sur sa maman, pourquoi toi t'es pas là, ma copine elle a sa maman qui est là, donc voilà c'est évidemment plus simple parce que avoir tous les enfants avec tous les parents, même au niveau spatial c'est compliqué.*

D'autres ne pourraient-ils pas voir dans cette situation où certains enfants expriment du mécontentement quant à l'absence de leur maman une occasion à saisir pour travailler avec les enfants des notions de diversité, de respect de la singularité ? Ces moments de familiarisation semblent faire apparaître une logique de prise en charge collective qui contraste par rapport à la logique de prise en charge individualisée à l'œuvre dans les journées quotidiennes.

Par contre, pour Monica, enfant porteuse de trisomie 21, l'adaptation de cette période de *familiarisation* semble être légitime aux yeux de l'animatrice...

**Chercheur :** *Tu en as combien qui sont là heu à ta rentrée de septembre ? Cette année par exemple tu en avais heu ...*

**Vinciane :** *Il y en avait 13 dont Monica qui avait déjà fait 4, 5 fois l'année passée. Elle était déjà venue heu ...*

**Chercheur :** *Et les autres ils font aussi 4, 5 fois comme ça heu avant la rentrée.*

**Vinciane :** *Non non pas autant... enfin... tu sais je fais un peu à la demande.*

... et du directeur

**Directeur :** *Ici, dans la classe en maternelle, maintenant il y a une petite Monica qui est une enfant trisomique et son entrée est préparée depuis Pâques [...] il y a eu plus de périodes d'adaptation, de familiarisation aussi.*

Cette période plus intense de *familiarisation/adaptation* est donc légitimée, voire favorisée pour certains enfants. Sur quels critères les professionnels se sont-ils appuyés pour réaliser cet aménagement ? Une adaptation de la familiarisation a-t-elle été mise en place pour Tanguy lui aussi porteur d'un handicap ? Tous les enfants n'ont-ils pas des besoins spécifiques à reconnaître ? Pour tous, n'est-ce pas accompagné de son référent que l'enfant peut le mieux découvrir et prendre part à un monde nouveau pour lui ?

### La gestion des objets transitionnels

Les objets transitionnels sont autorisés et accessibles à tous les moments de la journée. Les observations montrent, cependant, des attentes restrictives dès les premiers jours par rapport à leur

utilisation, les enfants étant invités à ranger ces objets dès le début des activités prises en charge par l'animatrice. Par contre, et contrairement à l'établissement A, ces objets étant rangés dans leur casier présent dans la classe, les enfants vont spontanément les chercher et y sont autorisés.

Qu'est-il attendu comme effets de la séparation de ces objets ? Ces objets sont-ils vus comme une contrainte ?

### 3.2.9. Les liens privilégiés avec d'autres structures

Très peu de collaborations existent entre l'école et les lieux d'accueil. Comme pour l'adaptation de la période *familiarisation*, c'est grâce à Monica que des collaborations ont été mises en place avec deux autres structures. En effet, avant l'arrivée de Monica dans l'école, l'animatrice a eu des contacts avec le lieu d'accueil que fréquentait Monica. Ces contacts avaient pour objectif de permettre à l'animatrice de recueillir des informations sur la prise en charge de Monica dans une collectivité. L'animatrice expliquera au cours d'une discussion informelle que le lieu d'accueil était plutôt « *frileux* » à l'idée que Monica entre à l'école. Selon l'animatrice, les craintes du milieu d'accueil étaient liées aux conditions d'accueil dont bénéficient les écoles qui, selon eux, risquaient de compromettre une prise en charge des spécificités de Monica. Pour rappel, à son arrivée dans la classe d'accueil, Monica n'avait pas acquis la marche et à l'heure actuelle, elle ne parle pas et ne sait pas s'alimenter seule. Une partie de son alimentation est d'ailleurs réalisée à l'aide d'une sonde de gastrostomie, ce pourquoi elle retourne tous les jours à midi. Après un contact téléphonique, selon les souvenirs de l'animatrice, elle s'est rendue dans le lieu d'accueil afin de rencontrer les professionnelles qui ont pris Monica en charge avant son entrée à l'école. Elles ont alors échangé sur certaines spécificités liées principalement à sa pathologie. Par exemple, l'animatrice m'a expliqué qu'à la suite de cette rencontre, elle s'est procuré un fauteuil avec dossier afin que Monica puisse être avec les autres enfants lors du moment de rassemblement. Les autres enfants sont assis sur un banc mais le développement physique de Monica nécessite qu'elle puisse s'appuyer lorsqu'elle est assise.

Son accueil et son suivi en classe maternelle sont également guidés par une asbl spécialisée dans l'accompagnement de personnes porteuses de handicap. Un accompagnateur de l'asbl est venu visiter l'école et la classe ainsi que rencontrer l'animatrice et la direction. Lors de la première semaine de Monica à l'école, une accompagnatrice était présente un jour sur deux. Par la suite, deux accompagnateurs ont assuré le suivi, par le biais d'observations de Monica dans la classe à raison de deux matinées tous les 15 jours pendant plusieurs semaines. Ces observations poursuivaient notamment l'objectif d'évaluer si Monica s'acclimatait correctement à son environnement. Dans le cas contraire, elle aurait eu la possibilité de réintégrer son milieu d'accueil. Une réunion entre les parents, les accompagnateurs et l'animatrice est programmée une fois par mois.

Quels enseignements tirer de cette expérience pour le bénéfice de tous les enfants ? Les contacts pris avec les professionnels du lieu d'accueil qui avait accueilli Monica, la familiarisation mise en place, les démarches d'observation permettant d'évaluer son intégration dans le groupe, son acclimatation à son environnement sont autant d'expériences dont il importerait d'évaluer les effets pour les différentes parties. Ce qui est expérimenté dans des situations particulièrement délicates n'est pas nécessairement un cas d'exception, cela peut être source de pistes de réflexion et d'action pour tous.



## Des questions clés et des points saillants à creuser

### *Accueillir l'enfant avant tout*

Quand il arrive dans la classe d'accueil et de première, l'enfant est accueilli et soutenu dans ce qu'il est, ce qu'il exprime comme souhaits ou attentes, ce qu'il désire prendre comme initiative et est potentiellement capable de faire. Il n'est pas seulement élève, il reste un enfant avant tout inscrit dans une histoire singulière à reconnaître. L'adulte, l'animatrice, est là pour l'écouter, l'observer dans ses activités propres, lui octroyer l'aide juste nécessaire en veillant à aménager des environnements riches d'exploration. Cette manière de concevoir les relations adultes-enfants est bien différente de celle défendue par ailleurs et largement répandue de préparer au métier d'élève même quand la démarche est voulue progressive. Une piste de réflexion à approfondir ?

### *Un travail d'équipe en collaboration avec les familles*

L'animatrice n'est pas seule, elle agit en étroite collaboration avec les familles impliquées dans les moments d'accueil et de retrouvailles durant lesquels celles-ci accompagnent leur enfant tout en interagissant avec les autres autour d'un livre par exemple ; elles donnent une contribution matérielle par exemple pour la collation. L'initiative peut aussi venir des parents comme ce papa qui fait découvrir sa camionnette...

L'animatrice de maternelle a travaillé avec une puéricultrice, mais la collaboration a été interrompue faute de références communes suffisamment partagées. Cette expérience montre les difficultés d'un travail collaboratif et la nécessité de mieux en définir les conditions. Par ailleurs, l'animatrice travaille avec une équipe éducative qui intègre les collègues du primaire, comme en témoigne la participation des élèves de cinquième dans l'habillage des enfants qui se rendent dans l'espace détente. Elle collabore avec la direction responsable de l'organisation générale de l'établissement et impliquée dans le premier accueil des familles avant l'entrée à l'école. Fait marquant, la direction a plaidé pour un accueil regroupé des nouveaux inscrits avec les enfants de première maternelle, une condition qui favorise la prise en compte de l'enfant dans ses besoins et attentes particulières ?

### *Accueillir l'enfant et sa famille au sein d'une communauté*

La conception des espaces, la gestion temporelle des activités quotidiennes, la taille et l'organisation verticale des groupes (classe d'accueil et de première regroupées) sont conçues de façon à permettre à chaque enfant, chaque famille, quelles que soient leurs particularités, de se faire une place au sein de la communauté éducative. Il ne s'agit pas seulement d'intégrer un enfant dans une classe, mais de permettre à des enfants et des familles de se rencontrer, de partager des préoccupations communes, de prendre des initiatives au bénéfice de l'enfant et de la communauté. Autant de démarches qui peuvent contribuer à un sentiment d'appartenance à ce nouveau groupe social de la part des parents et des enfants. En cohérence avec les valeurs de la pédagogie Freinet, cette approche ne correspond-elle pas plus largement à une vision éducative inclusive qui reconnaît l'importance de la diversité et d'un vivre-ensemble ?

### *Le soutien à l'activité de l'enfant*

Plutôt qu'un programme d'activités, l'accent est mis sur l'importance de soutenir les initiatives et l'activité spontanée des enfants dans un cadre organisé où l'adulte joue un rôle important, même s'il peut rester volontairement discret. Ce soutien est conçu comme une forme d'étayage supposant une vigilance constante à « ne pas faire à la place de... ». Concernant les activités journalières, il n'est pas attendu des nouveaux « écoliers » de comprendre et de s'adapter à un programme préétabli d'activités. C'est plutôt à l'adulte de s'ajuster aux initiatives des enfants dans un cadre structuré, souple et adaptable. Cette manière de concevoir l'activité, très cohérente avec les recommandations du référentiel psychopédagogique « oser la qualité » de l'ONE (ONE, 2002), facilite une centration sur l'enfant, particulièrement importante dans une classe d'accueil et de première maternelle. Qu'en est-il de sa cohérence avec le nouveau référentiel de l'école maternelle et les programmes qui seront établis sur cette base dans les différents réseaux ?

### *Les conditions globales d'accueil*

En accord avec l'affirmation que l'enfant est une personne, l'animatrice accorde une attention tant à l'autonomie et à la singularité de chaque enfant qu'à la coopération et l'interdépendance des membres du groupe. Les conditions globales d'accueil de cet établissement permettent une prise en charge individualisée de chaque enfant dans une vie en collectivité. Cela contribue à assurer la sécurité affective des enfants leur permettant ainsi de s'investir dans les activités et de se repérer même dans des situations plus critiques comme la récréation considérée ici comme une détente. Parmi ces conditions, le regroupement des enfants ayant déjà fréquenté la classe avec des enfants qui font leur premier pas permet d'éviter à l'animatrice d'être surchargée et dès lors de pouvoir assurer ces

conditions d'accueil. On relèvera également l'attention accordée à toutes les situations de vie quotidiennes, en particulier les moments d'habillage ou de change reconnus dans leur potentiel éducatif, et leur valorisation. L'approche holistique de l'éducation en réponse à des valeurs d'autonomie, de coopération, de respect préconisées dans la pédagogie Freinet ne comporte-t-elle pas une portée plus large qui concerne les autres établissements scolaires de la FW-B ?

### *La familiarisation*

Même dans cet établissement où les conditions globales d'accueil établies par l'équipe éducative garantissent la sécurité affective des enfants au quotidien, des questions restent posées sur le sens des pratiques de familiarisation. Cette familiarisation est-elle surtout importante pour l'enfant, la famille qui rencontre des difficultés particulières, par exemple en cas de situation de handicap ? Le fait d'être le deuxième ou le troisième enfant au sein d'une fratrie peut-il justifier la non organisation d'une familiarisation ? Cette organisation est-elle seulement tributaire d'une réponse positive des parents à une proposition de l'animatrice pas vraiment convaincue de l'importance capitale d'une familiarisation pour tous les enfants et réticente à la présence prolongée de certains parents dans la classe ? Quelle prise en compte des vécus de séparation des jeunes enfants et de l'importance pour eux d'être accompagnés dans la découverte d'un lieu nouveau (adultes, autres enfants, environnements, règles de fonctionnement) ? Visiblement l'attention accordée tous les jours à la sécurisation des enfants ne semble pas être automatiquement transférée dans les moments de familiarisation dont le sens mériterait d'être interrogé plus en profondeur. Il y a un enjeu à sensibiliser par la formation initiale et continue les professionnels scolaires à cette notion de familiarisation souvent mal comprise. Ces formations gagneraient à être organisées conjointement avec les professionnels de l'accueil de la petite enfance. Cela permettrait de croiser les regards et de provoquer des rencontres entre des professionnels qui ne collaborent que très peu à ce jour, comme le montre le cas de cette école qui n'établit des relations avec un lieu d'accueil qu'en cas d'inclusion d'un enfant en situation de handicap.

### 3.3. Établissement C

#### 3.3.1. Lieu d'implantation

Cette école est située en milieu urbain dans un quartier multiculturel de la région de Bruxelles. Cette commune comprend un territoire de 8,14 km<sup>2</sup> pour 132 861 habitants. Avec 16 322 habitants/km<sup>2</sup>, il s'agit de notre étude de cas ayant la plus forte densité de population. Dans cette commune caractérisée par un mélange de quartiers multiculturels, populaires et plus nantis, 35 % de la population est de nationalité étrangère (principalement des Marocains suivis des Bulgares, des Français, des Roumains, des Polonais et des Turcs). Le profil socio-économique de la population y est diversifié. Différents quartiers géographiques peuvent d'ailleurs être identifiés sur base des revenus de la population. Le nord-ouest, où est située l'école, abrite une population particulièrement précarisée tandis qu'à l'est et au sud-est la situation économique est moins défavorable. Trente-huit écoles maternelles sont présentes sur la commune dont 25 francophones et 13 néerlandophones. Avec 25 % de la population ayant moins de 18 ans, l'école étudiée ne souffre pas de la concurrence des 37 autres écoles de la commune. Concernant les lieux d'accueil, on retrouve sur la commune 35 crèches, 1 pré-gardiennat et 4 haltes-accueil, 16 maisons d'enfants, 2 accueillantes d'enfants autonomes et 1 accueillante d'enfants conventionnée. Malgré une certaine augmentation ces 10 dernières années, le taux de couverture avec une place pour quatre enfants reste bas. Par ailleurs, des différences importantes de taux de couverture existent sur la commune : ce taux étant particulièrement faible dans les zones où vivent des familles précarisées avec des jeunes enfants. Au niveau politique, nous retrouvons sur cette commune un seul et même échevin ayant pour compétences les matières relatives à l'enseignement francophone, l'accueil extra-scolaire, les crèches communales francophones et le budget.

#### 3.3.2. Historique et projet

Cette école communale, à encadrement différencié, a été créée en 1916 pour faire face à la demande d'un quartier en pleine croissance démographique. Elle était alors la première école mixte de la commune. En mai 2018, elle a déménagé dans un tout nouveau bâtiment à quelques rues de l'ancienne implantation. L'école peut dorénavant accueillir 650 élèves contre 350 auparavant. L'école est composée de 22 classes (24 classes en 2020-2021) dont 8 classes maternelles réparties comme suit : 4 classes d'accueil/première, 2 classes de deuxième et 2 classes de troisième.

Le projet d'établissement est présenté sur le site de l'école sous la forme d'une brochure A4 en triptyque. Il est divisé en sept points :

- ensemble autour d'un même objectif ;

- l'enfant ;
- le langage ;
- la lecture ;
- la citoyenneté ;
- le sport et la culture ;
- l'environnement.

Rien n'est évoqué par rapport à ce qui se passe avant l'école ou lors de la première entrée. Cependant, le projet met en avant l'épanouissement et le bien-être de l'enfant. Il souligne l'importance de « *L'acquisition et la maîtrise de la langue française* » qui est une des priorités de toutes les écoles communales de cette commune. Cette maîtrise est, selon le projet d'établissement, stimulée par « *diverses activités* » : travail en atelier par des jeux de lecture et d'expression orale, encadrement renforcé grâce aux heures d'Aide à la Langue Étrangère, ateliers de français organisés durant la garderie... Pour les parents, des cours de français sont organisés au sein de l'école trois matinées par semaine. La continuité pédagogique est également reconnue comme « *une priorité pour l'équipe pédagogique* » sans pour autant être davantage développée dans le projet d'établissement.

Sur le site de l'école, après le projet d'établissement se trouve le règlement de l'école qui reprend des éléments organisationnels tels que la gestion des absences, les horaires et l'accès aux locaux. Il est stipulé que l'accès des parents à la cour de récréation et aux classes est uniquement autorisé en maternelle. Cependant, les observations montrent que seuls les parents qui arrivent après 8h25 viennent déposer leur enfant dans le couloir de la classe. Les parents ne rentrent jamais en classe sauf lors d'événements comme par exemple le petit-déjeuner en classe organisé une fois par an. Par ailleurs, lors de l'entretien mené avec la directrice, celle-ci explique que les parents ne peuvent pas entrer en classe après le jour de familiarisation. Lors de l'accueil du matin, les parents sont autorisés à entrer dans la cour s'ils ont un message à transmettre à l'enseignante ; dans le cas contraire, ils doivent rester de l'autre côté de la barrière. Lors des retrouvailles, au moment où les enfants rentrent à la maison, les parents ne sont pas autorisés à entrer dans la cour ; ils doivent attendre que les enseignantes ou les aides maternelles leur conduisent leur enfant. Il semble donc y avoir un aménagement par rapport au règlement de l'école.

Dans ce règlement, une charte est également présente et est valable pour tous « *enfants, parents et membres du personnel de l'école* ». Le premier point de la charte concerne la langue autorisée dans l'école : « *Je parle le français* ». En effet, dans toutes les écoles francophones de la commune, seule la langue française est autorisée. Les membres du personnel parlant une autre langue ne sont donc pas autorisés à parler avec les parents dans leur langue d'origine s'ils la maîtrisent. Les conséquences de

l'interdiction de parler une langue autre que le français ont pu être constatées lors des observations. Lors de la garderie du matin, une mère s'est présentée à la porte avec son enfant en primaire en parlant en arabe à l'éducatrice (elle-même connaissant la langue arabe). Cette dernière lui a répondu qu'elle ne pouvait pas parler une autre langue que le français et que son enfant n'était pas au bon endroit. Elle a utilisé les gestes pour communiquer, malgré l'incompréhension de la mère. Un des arguments utilisés, pour communiquer de cette manière avec les parents, est que s'ils parlent avec ceux-ci dans leur langue, ils risquent de perdre la motivation à apprendre le français.

Certains pays font pourtant d'autres choix, comme par exemple la Suède. Dans ce pays, la diversité culturelle et le multilinguisme sont perçus comme un avantage dans les förskola (structures collectives d'accueil et d'éducation accueillant des enfants entre 1 an et 5 ans) et les fritidshem (lieux d'accueil extra-scolaire) (Pools *et al.*, 2015). Les professionnels recourent aux méthodologies mettant en évidence l'égalité entre les cultures et cet avantage de la diversité culturelle et du multilinguisme (Pools *et al.*, 2015). Les accueillants d'origine étrangère tiennent un rôle de tuteur linguistique dans la mesure où leur langue maternelle concorde avec celle des enfants (Doucet-Dahlgren, 2011, 2015). On retrouve également un cas particulier en France, où une école a exploité la diversité linguistique et culturelle des familles allophones au moyen de l'inclusion de leur(s) langue(s) au sein de la classe, et ce à travers diverses activités (comme lire des contes dans la langue d'origine en alternance avec le français) (Barateau et Domp martin, 2015). Cela contribue au sentiment des parents allophones d'être reconnus par l'école et au bien-être de l'enfant, en tenant compte des multiples facettes de son identité (Barateau et Domp martin, 2015). Cette reconnaissance de la langue première facilite également l'apprentissage du français (Auger, 2007 ; Clerc, 2008) et n'est en aucun cas un obstacle, comme décrit par certaines professionnelles de l'école observée. Grâce aux activités basées sur le plurilinguisme, les enfants ont la capacité de transférer les connaissances de leur langue d'origine à celles de l'autre (à savoir le français) et développent des compétences métalinguistiques (Auger, 2007 ; Clerc, 2008). Les aptitudes développées sont non seulement métacognitives, mais aussi cognitives transversales utiles à l'acquisition de tous les savoirs (Clerc, 2008).

On retrouve également un cas particulier en France, où une école a exploité la diversité linguistique et culturelle des familles allophones au moyen de l'inclusion de leur(s) langue(s) au sein de la classe, et ce à travers diverses activités (comme lire des contes dans la langue d'origine en alternance avec le français) (Barateau et Domp martin, 2015).

Il n'y a pas de pédagogie spécifique annoncée dans cette école. Relevons que l'école participe au plan de pilotage composé de quatre groupes de travail. L'enseignante de la classe observée fait partie d'un de ces groupes, concernant spécifiquement l'investissement avec les parents et leur implication (les faire venir dans les classes, demander leur accord pour lire des livres, participer à des ateliers, des jeux de société avec les enfants, faire un petit-déjeuner en classe...). Ce projet avec les parents s'insère dans le projet d'établissement ainsi que dans le plan de pilotage. L'enseignante témoigne à ce sujet :

**C :** *Vous me parliez il y a 15 jours que vous étiez impliquée je ne sais pas si c'est un projet ou le plan de pilotage, vous aviez une thématique qui était l'implication parentale, vous pouvez m'en parler un petit peu ?*

**L :** *Oui, dans notre plan pilotage, on essaye d'inclure un maximum les parents avant les fêtes. Par exemple avant Noël, on a fait le petit déjeuner de Noël, ici avant le congé de carnaval, nous les maternelles ce qu'on a fait c'est un petit spectacle où on a invité les parents, on a fait une petite danse à la salle de gym là-bas et après où les parents pouvaient venir rechercher les enfants en classe et de nouveau un petit buffet disponible et comme ça on pouvait rester en classe avec les parents à papoter. Ici, malheureusement, vu les événements je ne sais pas si on va pouvoir faire entrer les parents en classe. On avait pensé, maintenant que c'est le primaire qui réalise quelque chose, faire un tour du monde, chaque classe ou chaque cycle fasse un continent ou un petit pays, qu'on fasse des décorations, qu'on demande aux parents d'amener, tiens, vous venez du Maroc, faites plutôt ci ou ça, essayer de déguster aussi des choses qu'on ne connaît pas spécialement, impliquer les parents comme ça, leur demander de faire des choses, leur demander de venir.*

**C :** *J'imagine que comme c'est dans votre plan de pilotage vous avez peut-être des attentes par rapport à ça ?*

**L :** *C'est aussi que les parents se sentent investis dans l'école, souvent les échos qu'on avait c'était on aimerait être plus investis dans l'école, dans le sens où au lieu de toujours nous demander, ah voilà on a une photo il faut payer ci ou ça, c'est aussi pour leur montrer qu'on peut faire des choses, qu'on ne leur demande rien, qu'ils viennent juste avec leur sourire et leur bonne humeur et voilà. Qu'ils voient que l'école ne sert pas seulement à demander de l'argent.*

Selon l'enseignante, l'implication semble être également une demande des parents, et non seulement de l'école. Deslandes et Bertrand (2004) rapportent cette demande des parents qui veulent s'impliquer à l'école, mais qui ne savent pas de quelle manière ou bien n'ont pas le sentiment d'y être invités par l'école et les enseignants. Se présenter aux événements organisés par l'école constitue, telle que présentée ici, une forme d'implication parentale et d'intégration. Notons une ambivalence qui semble être présente : dans les pratiques quotidiennes, les parents sont tenus à distance (une quasi interdiction de rentrer dans l'école,

une interdiction de parler une autre langue que le français) alors que ponctuellement, il leur est demandé de rentrer dans l'école pour « *s'impliquer* ». Ces demandes d'invitation définies et formulées par l'école rencontrent-elles les demandes d'implication formulées par les parents ?

Il serait peut-être également utile de se poser la question de l'intégration et de l'inclusion. L'école souhaite-t-elle intégrer ou inclure les parents ? Le choix de l'un ou l'autre terme a une incidence sur la mise en place des pratiques par l'école. Le premier aurait un sens basé sur une vision déficitaire et d'adaptation alors que le second serait ancré dans une vision de diversité et d'ajustement. En effet, selon l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO, 2019), l'inclusion réfère à la valorisation de chaque personne, dans les écoles et autres lieux d'apprentissage, ces derniers veillant au sentiment d'appartenance de chacun au groupe et percevant la diversité comme une richesse. À l'inverse, l'intégration est liée à l'adaptation des enfants à l'enseignement dominant, sans ajustement de ce dernier pour tenir compte des besoins spécifiques (UNESCO, 2019). Bien que les enfants soient le sujet de ces définitions, cela pourrait tout aussi bien être transposable aux parents qui sont en relation avec l'école.

### 3.3.3. Infrastructure

#### Infrastructure générale

L'école est située en plein quartier urbain entre des maisons d'habitation. Sur ce même site cohabitent deux écoles : une école francophone (celle de notre étude) et une école néerlandophone. Les deux établissements ont des bâtiments distincts mais partagent une cour divisée en deux ainsi qu'une salle de sport. Les deux cours sont actuellement séparées par une barrière. Lors de notre rencontre avec la directrice, celle-ci explique que la barrière sera enlevée dès l'année prochaine notamment pour permettre aux frères et sœurs qui se trouvent dans chacune des écoles de se retrouver. D'autres raisons de ce changement sont évoquées par l'enseignante interrogée. Elle mentionne que cela permettrait aux anciens élèves de se retrouver (et non seulement les frères et sœurs) et d'avoir une « *belle diversité* », de profiter des ressources de chacun, comme le fait qu'ils parlent néerlandais et eux, français, car avec le tronc commun, il est conseillé d'organiser des heures de néerlandais dès la troisième maternelle. Selon elle, cela serait une opportunité de créer des liens pour la mise en place de futurs projets. Relevons que la salle de sport partagée par les deux écoles est accessible à tous les habitants du quartier en dehors des heures scolaires grâce à l'entrée autonome de la cafétéria.

L'accès à l'école se fait par un porche qui mène à la cour de récréation. Pour accéder au bâtiment qui regroupe les classes maternelles et primaires, il faut traverser la cour de récréation. La cour des maternelles est séparée de celle des primaires par une barrière également. La directrice n'a, dans ce cas-là, pas évoqué le fait d'enlever cette barrière pour permettre aux fratries de se retrouver. Dans la



cour, on retrouve un préau, un espace bétonné et un module de jeu (toboggan, petit mur d'escalade, pont de singe).

Deux bâtiments constituent l'implantation, l'un regroupant les classes maternelles et primaires, l'autre comprenant le hall de sport. Les enfants des classes maternelles ne fréquentant pas le hall omnisport, toutes les activités ont donc lieu dans un même bâtiment. Toutes les classes d'accueil/première se situent au rez-de-chaussée, tandis que les autres sont à l'étage. Trois de ces classes disposent d'une vue sur la cour de récréation grâce à leur porte vitrée. La quatrième classe (celle observée) n'a pas de fenêtre sur la cour mais sur un patio.

### Infrastructure du rez-de-chaussée

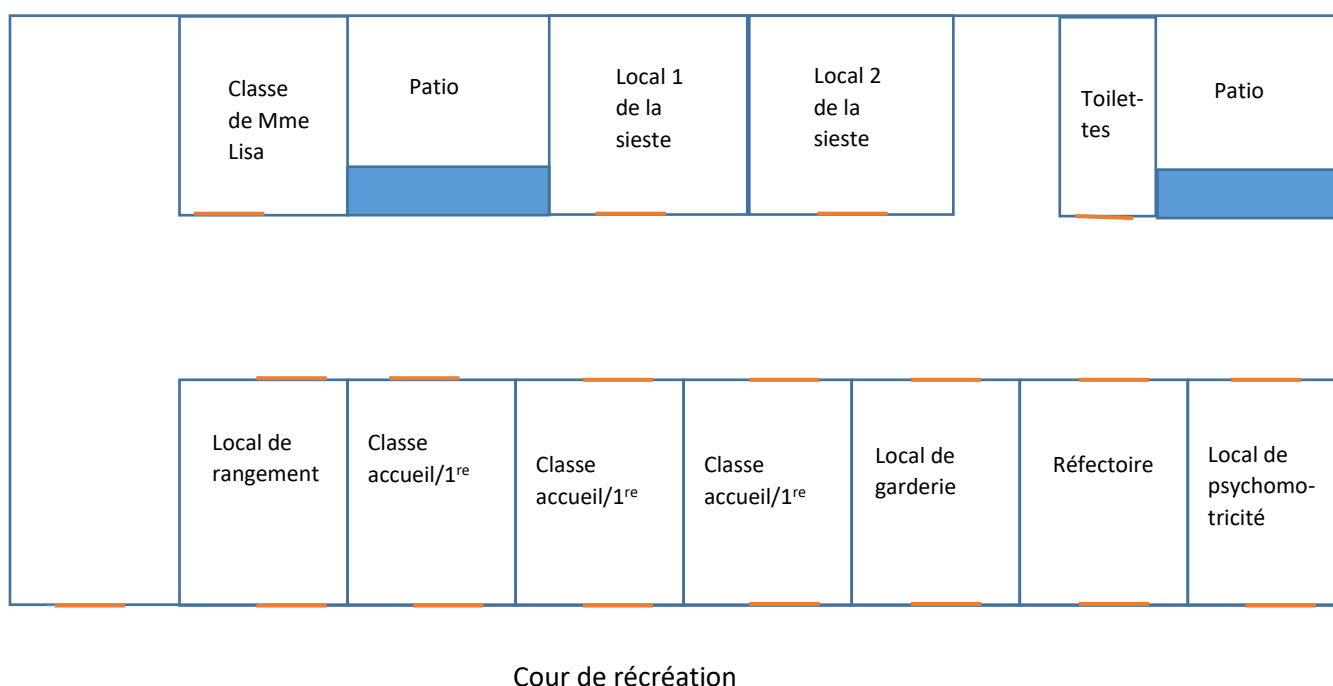


Figure 7 : Infrastructure du rez-de-chaussée

Le rez-de-chaussée de ce nouveau bâtiment est entièrement consacré aux classes du maternel accueil/première, les autres classes se trouvant à l'étage. Nous retrouvons également à cet étage, la salle de psychomotricité, les deux locaux de la sieste, le local de garderie et le réfectoire. Selon l'enseignante, il s'agit d'un choix « Ça été un choix effectivement car le fait de les mettre en haut s'avère plus compliqué avec les escaliers. Donc c'était surtout au niveau sécurité et évidemment bien-être de l'enfant ». Cette organisation spatiale permet aux enfants d'éviter des trajets trop importants entre les différents espaces qu'ils sont amenés à fréquenter.

Trois de ces classes ont un accès direct sur la cour de récréation tandis que la classe observée passe par le local de rangement pour y avoir accès. C'est également ce local que traversent les parents qui amènent leurs enfants entre 8h25 et 9h. N'ayant pas l'autorisation de l'équipe éducative de rentrer en classe (malgré que le ROI l'autorise), certains parents restent à la sortie de ce local (il ne semble pas s'autoriser à aller dans le couloir) lorsqu'ils déposent leur enfant tandis que d'autres accompagnent leur enfant jusqu'au porte-manteau à l'entrée dans la classe.

Les observations réalisées lors de ce moment d'accueil des enfants montrent que certains parents s'emparent de cette autorisation d'aller jusqu'à l'entrée de la classe tandis que d'autres se tiennent plus éloignés, semblant ne pas oser s'approcher de la classe. Il ne suffit pas d'autoriser « [...] pour que tous y pénètrent et effacer les effets de seuils et autres freins pratiques et symboliques qui en conditionnent l'accès » (Périer, 2018, p. 29). Les pratiques quotidiennes de l'école où les parents sont rarement autorisés à entrer dans les bâtiments ou même dans la cour de récréation contribuent-elles à ériger ces frontières invisibles ?

Une photo des enfants et leur prénom en lettres imprimées majuscules se trouvent à chaque crochet du porte-manteau. Un panier permettant de déposer les mallettes se trouve également à l'entrée de la classe. Sur la porte figurent des poissons avec les prénoms des enfants et leur photo collée dessus ; ces poissons sont vus de l'extérieur, dans le couloir. Nous retrouvons également ces poissons à l'intérieur de la classe. L'enseignante juge important pour le bien-être des enfants et pour elle-même de *bien décorer* sa classe.

**C :** *Et vous diriez que c'est quoi votre petite touche à vous ?*

**L :** *Un petit peu d'humour...*

**Une collègue :** *Son originalité, son humour, sa bonne humeur, son petit grain de folie et son affection pour les enfants !*

**L :** *Merci ! Quand je compare avec les classes en bas, je suis la seule à avoir décoré ma classe, parce que moi j'adore et déjà d'abord pour moi, ne fût-ce que venir et voir ça, je trouve cela chouette et moi j'aime bien mettre une bonne atmosphère en classe, bien décorer, j'ai fait le thème des poissons, j'ai essayé que ce soit représenté partout en classe et je veux vraiment que les enfants se sentent bien et tout. Je pense que les autres instits aussi mais moi je fais fort attention au bien-être de l'enfant dans l'école, c'est important pour moi, parce qu'à partir du moment où tu es bien à l'école, que tu te sens bien, tu peux tout faire.*

Cet extrait témoigne de l'intérêt porté par cette enseignante à prendre soin des enfants par l'attention qu'elle porte à l'atmosphère de sa classe.

## Infrastructure de la classe d'accueil/M1

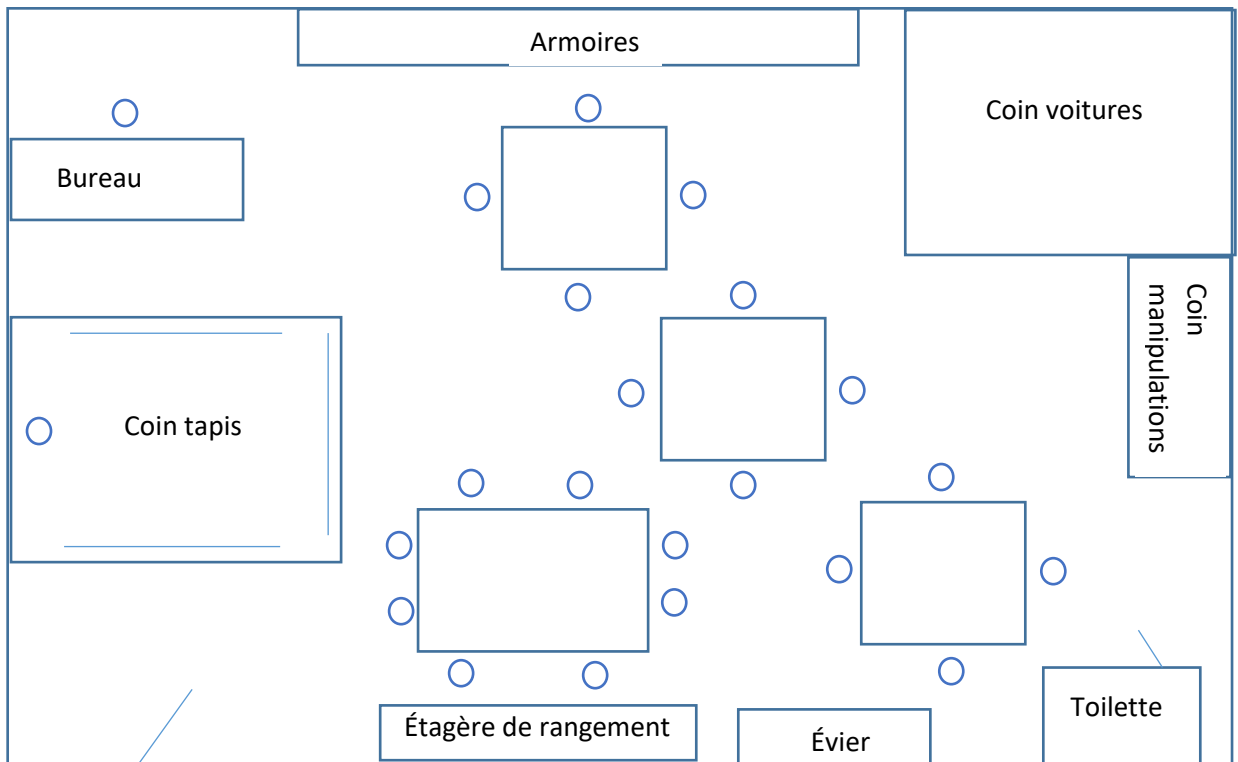


Figure 8 : Infrastructure de la classe d'accueil

L'entrée de la classe est accessible soit via le couloir principal soit en traversant le local de rangement (ce qui est l'habitude d'après les observations). Le local classe est vaste et dispose d'un espace rassemblement, d'un espace avec des voitures, d'un espace évier à hauteur d'enfant, d'une toilette à hauteur d'enfant munie d'une porte qui permet à l'adulte de voir par au-dessus et de plusieurs tables sur lesquelles l'enseignante dispose du matériel. Plusieurs espaces de rangement et un coin bureau sont également présents. Des feuilles sont accrochées au mur près de la porte. Sur celles-ci figurent des photos des enfants ainsi que leur prénom, montrant qui mange ses tartines à l'école, qui prend le repas chaud au réfectoire et qui rentre à la maison. Sur le tableau noir de la classe est collé un panneau des présences avec les photos et prénoms des enfants aimantés. Les mois de l'année sont également indiqués avec la photo et le prénom de l'enfant qui fête son anniversaire. Les jours de la semaine sont collés au tableau avec une image représentant ce que les enfants mangent au moment de la collation chaque jour (sauf le samedi et le dimanche). Le lundi et le jeudi, ils mangent des fruits, un yaourt le mardi, des tartines le mercredi et des biscuits le vendredi. Une feuille est collée à la fenêtre avec les prénoms des enfants pour le prêt de vêtements de rechange (culotte, pantalon, t-shirt, pull, chaussettes et autres). Sur les bancs du coin tapis, des photos des enfants sont collées permettant d'identifier la place de chacun. Avoir une place identifiée peut constituer un repère pour les enfants.

Cependant lors de l'arrivée d'un nouvel enfant, celui-ci ne pourra pas forcément s'installer auprès de la personne de son choix. De même, lorsque des affinités se créent dans la classe, les enfants ne peuvent pas choisir où ils souhaitent s'installer. Lorsque des enfants changent eux-mêmes de place, malgré la présence de leur photo sur le banc, certains enfants n'hésitent pas à leur faire la remarque et leur demandent de changer car cette place leur appartient. Les enfants semblent d'ailleurs avoir intégré cela comme une sorte de règle « *c'est ma place* ».

#### 3.3.4. L'accueil des enfants

L'école est ouverte de 7h30 à 18h. La prise en charge des enfants par l'enseignante est réalisée de 8h15 à 15h30. L'arrivée des enfants en classe doit se dérouler au plus tard à 9h du matin. Les trois assistantes et la puéricultrice passent dans les classes durant la journée sans un horaire précis. Un moment de récréation est prévu de 10h25 à 10h45. La collation du matin est prise juste avant la récréation. Après le moment de repas de midi, les enfants qui fréquentent l'école toute la journée vont à la sieste. Quelques mois après la rentrée (en 2020), un changement a eu lieu. Ce ne sont plus tous les enfants qui vont obligatoirement à la sieste, mais uniquement ceux qui dorment. Cette décision de changement a été prise d'un commun accord avec les enseignantes de MO-M1. Elles ont rencontré une difficulté dans la gestion de la sieste avec les enfants qui ne dormaient pas et « empêchaient » les autres de dormir en étant éveillés. En séparant les enfants qui dorment et ne dorment pas, elles désiraient installer une atmosphère plus calme et reposante pour les enfants. Après s'être concertées sur le sujet, celles-ci sont allées voir la directrice afin de l'informer de leur idée. La directrice a accepté le nouveau mode de fonctionnement proposé par les enseignantes. Une liste est affichée dans chaque classe mentionnant les enfants qui vont à la sieste et ceux qui n'y vont pas.

Lors de la rentrée de septembre 2019, le groupe classe était constitué de 19 enfants dont 3 enfants qui réalisaient leur première rentrée. Les 16 autres enfants avaient déjà fréquenté la classe l'année précédente et constituaient donc le groupe des premières maternelles. Cinq enfants sont ensuite venus compléter la classe. Le groupe était donc, en fin d'année, constitué de 24 enfants. Cependant, avec la crise sanitaire, tous n'ont pas repris. La classe comportait plus ou moins 16 enfants après la reprise.

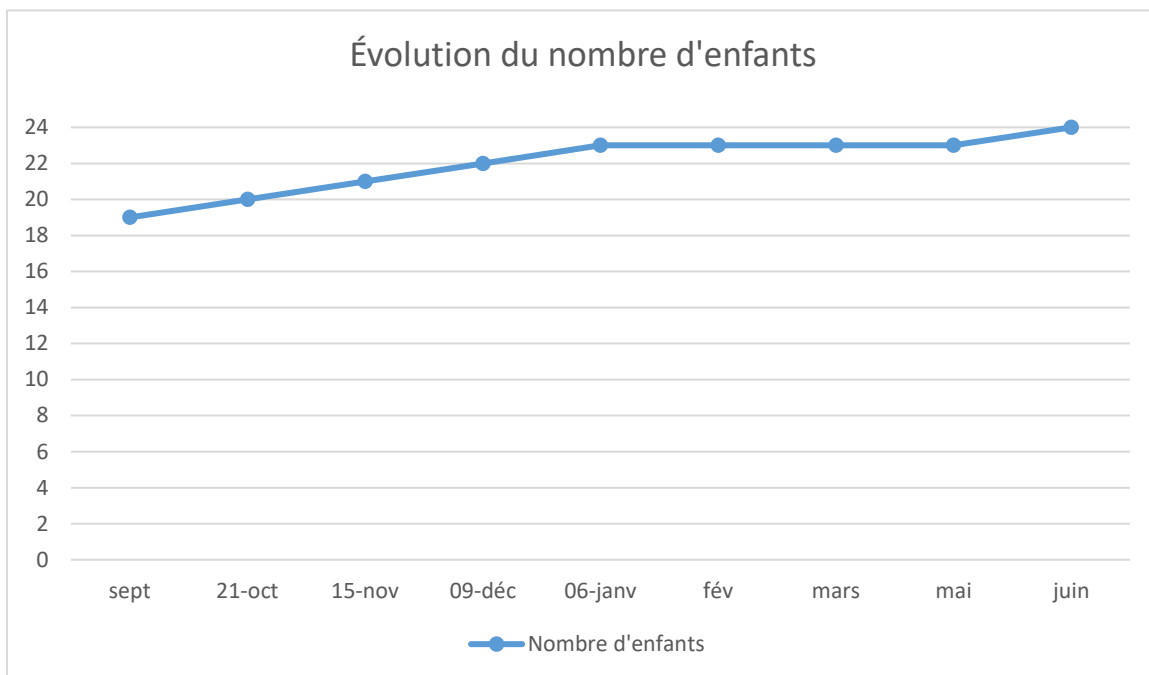


Figure 9 : Entrée des enfants dans la classe d'accueil

Les enfants de la classe d'accueil et de première sont regroupés dans une même classe. L'enseignante explique que c'est la directrice qui a décidé ce regroupement : « *C'est la cheffe qui a décidé de mettre en place une classe comme ça, parce que après pour les accueils, les premières les tirent un peu vers le haut, moi en classe des fois j'oublie un peu qu'un tel ou un tel est un accueil. Moi, je trouve cela bien que les plus grands puissent les pousser vers le haut* ». Elle exprime apprécier ce type de regroupement et explique que cela permet aux enfants d'accueil de rester avec elle l'année suivante, ce qui selon elle est « *mieux pour les enfants aussi, ils connaissent l'institutrice et c'est mieux pour eux, parce que chacune a sa manière de travailler, même si c'est tout à fait semblable, chacune apporte sa petite touche* ».

### 3.3.5. L'équipe professionnelle

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
« Garderie » du matin					
Accueil/activités libres					
Activité collective (rituel)					
Collation					
Récréation					
Activités libres ou ateliers					
Repas					
Sieste					
Activités libres pour les enfants qui ne dorment pas ou plus					
Retour pour les parents à 15h30					
« Garderie » du soir					
Psychomotricité					
Atelier de français					

<p><b>Institutrices maternelles</b></p> <p><b>Madame Lisa</b> : institutrice de la classe d'accueil/première observée</p> <p><b>Madame Mathilde</b> : institutrice de la deuxième classe d'accueil/première</p> <p><b>Madame Brenda</b> : institutrice de la troisième classe d'accueil/première</p> <p><b>Madame Sabine</b> : institutrice de la quatrième classe d'accueil/première</p>	<p><b>Puéricultrices et assistantes maternelles</b></p> <p><b>Madame Sabrina</b> : assistante maternelle</p> <p><b>Madame Alice</b> : puéricultrice (sauf le vendredi)</p> <p><b>Madame Laurine</b> : assistante maternelle</p>
<p><b>Éducatrices</b></p> <p><b>Madame Fatima</b> : accueillante extra-scolaire</p> <p><b>Madame Laurence</b> : accueillante extra-scolaire</p> <p><b>Madame Aurélie</b> : accueillante extra-scolaire</p>	<p><b>Psychomotriciens</b></p> <p><b>Madame Mimi</b> : maître de psychomotricité</p> <p><b>Monsieur Julien</b> : maître de psychomotricité</p>

Tableau 6 : Répartition hebdomadaire des membres de l'équipe et des activités

Comme nous pouvons le voir sur ce tableau, les enfants sont en contact avec un nombre important d'adultes différents. Cependant, relevons que leur enseignante est souvent présente avec les personnes supplémentaires auxquelles les enfants peuvent être confrontés. Soulignons également que les personnes (puéricultrices et assistantes) qui viennent aider l'enseignante durant les temps scolaires tournent entre les différentes classes. Leur présence n'est pas organisée selon un horaire préétabli. Cette absence d'horaire ne permet pas aux enseignantes et aux assistantes de concevoir les activités ensemble. Lorsque les aides maternelles arrivent en classe, elles aident à l'activité en cours : les collations, les ateliers, les moments rituels, les changes... Dans cette organisation, la répartition des

tâches entre les professionnelles (enseignante et assistante) semble moins divisée. En effet, l'enseignante prend toutes les tâches en charge, qu'elles soient liées aux soins (lavage des mains, changer, moucher les enfants...) ou aux tâches dites scolaires. Quant aux assistantes, elles aussi accompagnent les enfants tant dans les tâches scolaires que dans celles liées aux soins.

Date de l'observation	9 octobre 2019
Des ateliers sont préparés sur les tables. Alice, puéricultrice, change un garçon qui a eu un accident. Il est assis sur une chaise contre le mur près de la toilette. Elle a des gants. L'enseignante du FLA est à une table et fait du langage avec les enfants (mots de vocabulaire associés aux images et objets concrets). Anouar fait pipi sur lui. L'enseignante du FLA, présente à ce moment dans la classe, prévient Lisa qui va chercher un torchon et essuie le sol. Alice met un slip au garçon qu'elle change. Elle lui demande de s'asseoir pour lui mettre le pantalon ; elle le lui met. Elle se lève et lui dit qu'elle va vite chercher des chaussettes hors de la classe. Il reste assis sur la chaise. Elle revient avec des chaussettes roses. Il dit qu'il ne veut pas mettre des chaussettes roses. Lisa lui propose de les mettre. Il fait « oui » de la tête. Elle lui dit que s'il veut faire pipi, il doit demander à madame et dire à maman « désolé, on n'avait pas d'autres chaussettes ». La puéricultrice s'installe à une table d'atelier, Lisa à une autre. Alice change d'atelier et se dirige vers un autre. Elle est appelée par une enseignante hors de la classe. La puéricultrice sort de la classe et la suit.	

Par contre, cette organisation amène les enfants à rencontrer un nombre d'intervenants différents important, ce qui peut entraver la mise en place d'une relation de confiance entre les enfants et ces professionnels. L'enseignante exprime : « *Je vais dire on a trois personnes qui viennent aider et à chaque fois on fait des tournantes, point positif chaque personne est comme elle est donc chacun aide à sa manière ; après, le point négatif, les enfants ça fait une personne en plus. Donc des fois je me dis avoir juste une personne de référence en plus, comme ça ils pourraient eux aussi avoir un lien* ». Par ailleurs, lors de nos observations, très peu d'échanges sur la prise en charge des enfants, des ateliers, des tâches à effectuer... entre l'enseignante et les assistantes ont été relevés.

### 3.3.6. Le déroulé de la journée

#### **Allaghuat lafahum 'afdal<sup>9</sup>**

Les enfants peuvent être accueillis à la garderie dès 7h30. Lorsqu'ils arrivent, ils sont pris en charge par deux éducatrices, Fatima et Julie. Une garderie est spécifiquement organisée pour les enfants du maternel. La garderie se déroule dans une salle de classe dédiée. On y retrouve un grand tableau noir, des bancs disposés en arc devant le tableau, des tables, un évier et une toilette à hauteur d'enfant. Devant le tableau noir se trouve un arbre en carton sur lequel les mains des enfants de la garderie sont peintes accompagnées de leur photo. Des photos des éducatrices se trouvent également sur cet arbre.

---

<sup>9</sup> Traduction : La langue pour mieux comprendre.

Une porte vitrée permet de voir la cour de récréation et le chemin emprunté par les parents lorsqu'ils ont déposé leur enfant ainsi que les personnes qui arrivent. Sur les tables, du matériel (une activité différente par table comme : les voitures, le dessin, le coloriage, les poupées), préparé la veille ou le jour même (avant l'arrivée des enfants) par les éducatrices, est mis à disposition des enfants. L'éducatrice explique qu'elle préfère préparer le matériel avant l'arrivée des enfants afin de pouvoir être directement disponible lorsqu'ils arrivent. À 8h15, une sonnerie retentit et les enfants sont invités à aller dans la cour de récréation où se trouve leur enseignante.

Date de l'observation	7 octobre 2020
<p>Un enfant allophone, d'origine libanaise, Thomas, tenant la main de sa maman, arrive et se dirige jusqu'au porte-manteau. Cette dernière dit à Fatima, l'éducatrice, qu'elle a envie de savoir comment il réagit car c'est sa première année. Elle veut également voir les photos prises lors de son anniversaire à l'école et demande à l'éducatrice de transmettre cette information à l'enseignante. Au moment de la séparation, Thomas tient sa mère par la cuisse. L'éducatrice le porte et la mère sort de la classe. Il commence à pleurer. Elle le pose sur le tapis et lui demande de se calmer, que sa maman reviendra « tantôt ». Couché sur le tapis, il pleure et pousse la tente et le tapis avec ses pieds. Elle lui dit : « <i>Pas gentil, tu as tout cassé</i> ». Il crie. L'éducatrice s'éloigne en disant : « <i>Je vais te laisser terminer ta crise</i> ».</p>	

Les observations réalisées à la garderie montrent que cette arrivée difficile pour Thomas se répètera pendant plusieurs semaines. L'entrée à l'école maternelle peut représenter un défi pour plusieurs enfants, d'autant plus lorsque l'enfant se retrouve isolé dans un monde dont la langue et aussi la culture scolaire sont inconnues. Ce processus de transition génère des changements encore plus importants pour les enfants allophones et nécessite des temps d'adaptation prenant en compte cette caractéristique. Rappelons que la manière dont l'enfant vit son entrée à l'école peut influencer positivement ou négativement ses dispositions par rapport à l'école. L'éducatrice exprimera au cours d'une autre observation que cet enfant « *n'est nulle part en couleur et ne sait pas parler français. [...] il devrait y avoir des cours de français dès la première maternelle, mais il n'y en a qu'en deuxième et troisième* ». L'éducatrice semble valoriser l'apprentissage de la langue française dès le plus jeune âge.

<p>Comment les acteurs de l'école se prépare-t-il à accueillir la diversité linguistique et culturelle ? Le recours à la langue arabe, parlée par Fatima, ne pourrait-il pas constituer une ressource pour rassurer les enfants, au moins dans les premiers moments de prise de repères dans cet univers inconnu ? Comment accompagner au mieux cet enfant dans le respect de ses besoins fondamentaux dans le cadre d'une collectivité qui a ses règles et son fonctionnement propres ?</p>
--

### Une mise à distance regrettée



Lorsque les enfants ne fréquentent pas la garderie, ils peuvent arriver à partir de 8h15. Les enfants accompagnés de leur parent arrivent alors à la barrière de la cour de récréation, ils sont accueillis par une puéricultrice et/ou une assistante. Les parents sont autorisés à entrer dans la cour avec leur enfant s'ils souhaitent aller rencontrer l'enseignante qui, elle, se trouve à l'opposé, sous le préau. Dans le cas contraire, ils doivent laisser leur enfant dans la cour. Certains parents restent alors derrière la barrière et attendent avec leur enfant qui, lui, est dans la cour de l'autre côté de la barrière.

Date de l'observation	7 octobre 2020
Des parents entrent dans la cour avec leur enfant, d'autres restent derrière la barrière et regardent la cour, faisant un signe de loin à l'enseignante qui leur répond. Lisa, l'enseignante, salue ensuite une mère, lui demande si elle va bien. Celle-ci répond et explique que sa fille s'est fait piquer par des moustiques. Cette mère en salue une autre qui s'était approchée ; elles se parlent dans une langue arabe. Une mère est debout dans la cour, tenant son enfant par la main. Des enfants tiennent la main de Lisa. Un père s'approche de l'enseignante, lâche la main de son enfant et celle-ci lui prend la main. Une mère se dirige vers l'enseignante, la salue et discute avec elle à propos de sa fille. Lisa lui dit que ça va bien. Elle explique à l'enfant qu'elle fera dodo à la maison et pas à l'école. La mère lâche la main de sa fille. Celle-ci pleure. L'enseignante se penche, l'embrasse sur la joue, lui caresse le dos, lui parle. Elles disent « au revoir » ensemble à la maman qui s'éloigne. L'enfant arrête de pleurer.	

Les interactions entre l'enseignante et les parents se font sous diverses formes. Certains parents font un signe de la barrière sans s'autoriser à entrer dans la cour tandis que d'autres échangent quelques mots avec l'enseignante lors de l'accueil. Ces parents qui viennent vers l'enseignante sont principalement des parents qui maîtrisent la langue française. Au travers de cet extrait relevons également l'attention de l'enseignante accordée aux enfants et à la prise en compte de leur émotion lors du départ du parent vécu parfois difficilement par l'enfant.

Cette interdiction de rentrer dans l'école n'a pas toujours existé.

- C :** *Et ça c'est une règle qui est là depuis toujours ?*
- L :** *C'est suite aux attentats, on a eu « la règle » comme dans beaucoup d'écoles où les parents ne pouvaient plus rentrer en classe, ne plus rentrer dans les écoles.*
- C :** *Et ça vous trouvez que c'est positif, que c'est négatif ? Ça change quelque chose par rapport à ce que vous connaissiez avant ?*
- L :** *Moi ce que j'aime bien c'est aussi avoir le contact avec les parents parce que des fois à 3h, les parents, je ne sais pas me couper en 25 et puis des fois je trouve que c'est bien que les parents viennent en classe, voir ce qu'on fait, etc. Ou s'ils ont des questions, moi je ne serais pas contre le fait que les parents reviennent en classe.*
- C :** *Et ça vous pourriez le proposer ?*

**L :** *Peut-être éventuellement en parler, il faut voir si les collègues seraient d'accord, etc. Ça ne dépend pas que de moi.*

Les attentats ont donc eu des conséquences à long terme sur l'organisation scolaire des écoles de cette ville. L'enseignante regrette cette mise à distance des parents et fait part de son souhait de rencontrer les parents en classe, de leur montrer ce qui s'y passe, d'être en contact avec eux et de pouvoir plus aisément répondre à leur question. Une maman algérienne, immigrée et allophone, d'un enfant de sa classe partage également cet avis « [Dans une autre école], *la chose bien avec elle... tu rentrais, il fallait que l'enseignante arrive. On faisait rentrer l'enfant, on lui enlevait son manteau, on l'accrochait, on entraînait avec lui dans la classe. Et si tu avais une question à l'enseignante, tu la posais et tu sortais. Tu revenais à trois heures, tu rentrais dans cette même classe et s'il fallait quelque chose, elle te le disait, elle, comme « ton enfant n'a pas dormi, il est peut-être malade, il a mal\*\*... ».* C'est elle qui dit. C'est ça qui me plaisait dans [l'autre école]. *On rentrait dans la classe. C'est tout* ». Cette maman appréciait le fonctionnement précédent qui lui permettait d'avoir des interactions quotidiennes plus aisées avec l'enseignante.

Périer (2017, p. 240) explique que « *les modalités de la relation entre les familles immigrées et l'école s'écartent volontiers des voies les plus formalisées et institutionnalisées, que ce soit par méconnaissance et absence d'informations, ou en raison de contraintes d'emploi du temps [...]* ». Par ailleurs, il souligne que les parents les moins scolarisés se tiennent souvent à distance des enseignants car la rencontre apparaît sans objet tant que l'enseignant ne se manifeste pas. Dans cette configuration, « *les logiques et intérêts des enseignants et des familles ne sont pas ajustés et la non rencontre entretient l'illusion d'une entente* » (Périer, 2017, p. 238). Alors que les préoccupations de l'enseignante et de cette maman sont partagées, quels sont les espaces de rencontre dédiés au partage de ces préoccupations communes ? Les parents s'autoriseraient-ils à faire part de leur avis aux acteurs de l'école ? L'enseignante se sentirait peut-être d'autant plus légitime de le proposer à ses collègues si elle avait connaissance de cette information ?

### **Une gestion collective en tension**

À 8h25, lorsque la sonnerie retentit, les enfants sont appelés par les enseignantes de leur classe. Ils se regroupent alors devant la porte menant à leur classe et entrent avec leur enseignante dans le bâtiment tandis que les parents s'en vont. Après 8h25, les parents peuvent amener leurs enfants devant la classe. L'arrivée des enfants est souhaitée pour 9h. Lorsque les enfants arrivent en classe, du matériel (jeux de construction, atelier graphisme, figurine...) a préalablement été disposé par l'enseignante. Vers 9h, les enfants sont invités à ranger et à s'installer au coin rassemblement. Sur les bancs du coin rassemblement se trouvent des photos des enfants afin de matérialiser la place qui leur est attribuée. Ils doivent prendre place sur leur photo. Un moment rituel du bonjour a alors lieu. L'enseignante et les enfants chantent la chanson du « bonjour ». L'enseignante propose ensuite une

activité des présences. L'enseignante présente une photo à la fois, en demandant qui est l'enfant et dans quel lieu il se trouve. Certains enfants disent en cœur le prénom de celui qui se trouve sur la photo, lui-même donne son prénom également (mais pas tous), accompagné de « à l'école ». Ce dernier se lève et va mettre la photo sur le panneau des présences. Pour les absents, l'institutrice fait de même et leur demande de dire leur prénom, sauf qu'elle place les photos dans une boîte en leur précisant qu'ils sont à la maison. Ce moment de rituel du matin se clôture par l'activité calendrier où l'enseignante demande aux enfants de nommer le jour de la semaine, de coller la photo du poisson sur le jour correspondant.

Vers 9h20, les enfants vont chercher leur collation dans leur mallette qui se trouve dans le couloir. Ils reviennent s'installer aux tables de la classe et mangent leur collation. Une fois la collation finie, ils vont ranger leur mallette et reviennent au coin rassemblement avec leur manteau. Ils l'enfilent selon la méthode papillon<sup>10</sup> puis passent tout près de l'enseignante pour attacher les tirettes. Ils vont ensuite tous à l'espace toilette dans le couloir. Ceux qui ont besoin vont aux toilettes tandis que les autres s'assoient sur un banc contre le mur à côté de la porte des toilettes. Cet espace dispose de sept toilettes à hauteur d'enfant et de quatre éviers. Après ce passage aux toilettes, les enfants accompagnés de l'enseignante vont en récréation.

Date de l'observation	16 octobre 2019
<p>Un enfant allophone qui comprend un peu le français, Ahmed, pleure en criant « <i>maman</i> ». Une enfant me prend la main et reste à côté de moi. Un autre se met près de moi. Un garçon (de la classe de Madame Lisa) court vers moi et me serre la jambe de ses bras. Luna court après lui et veut prendre sa main. Il fait « <i>non</i> » de la tête. Elle le tire tout doucement vers elle. Il sert ma jambe. Il tient ensuite la main de Luna en restant près de moi. Elle lui parle ; il fait « <i>non</i> » de la tête ; elle lui parle à nouveau ; il s'éloigne lentement avec elle. Un autre garçon fait des allers-retours entre moi et un autre point plus éloigné dans la cour. Le premier garçon revient vers moi et me tient la jambe ; il est suivi par d'autres filles. Luna le reprend par la main et l'emmène avec elle. L'aide maternelle accompagne les enfants aux toilettes ; elle les surveille à l'intérieur. Une fille me tient la main et dit « <i>mama</i> » en souriant. Une enseignante sonne la cloche. Les enseignantes sortent dans la cour. Les enfants se rassemblent devant elles.</p>	

Plusieurs enfants restent auprès de la chercheuse qui semble être un point de repère lors de ce moment géré de manière collective et reconnu par de nombreux professionnels et chercheurs comme pouvant être critique. Dans cet extrait, relevons le rôle que peuvent jouer les enfants entre eux lors de

---

<sup>10</sup> Cette technique consiste à poser le manteau à terre avec le col proche des pieds de l'enfant et le bas du manteau au plus loin. L'enfant enfle alors les manches et passe le vêtement au-dessus de sa tête.

ce moment. Luna, par ses sollicitations envers cet autre enfant, peut être un soutien pour l'aider à s'approprier ce temps et ce lieu inconnu.

Comment concevoir une organisation du temps de récréation plus individualisée en réponse aux besoins spécifiques de tout jeune enfant, particulièrement mis en évidence par cet enfant allophone ? Comment prendre soin, au sens fort du terme, malgré les contraintes de la collectivité ?

### Des changements, source prometteuse

Vers 11h, les enfants reviennent en classe. Des activités en atelier sont alors prévues. Habituellement, l'enseignante prévoit des activités où elle considère que les enfants peuvent être autonomes et un atelier où elle est davantage présente. L'organisation des ateliers est aussi une manière pour elle d'assurer le bien-être des enfants de sa classe : « *Qu'il y ait un petit coin en classe où ils peuvent faire ce qu'ils veulent ou d'autres petits ateliers où ils peuvent quand même apprendre par le jeu, puis un atelier plus dirigé comme je fais avec eux, ou les petits coins à voitures ou bibliothèque où ils peuvent faire comme ils veulent. Et comme ça je pense à leur bien-être* ».

L'enseignante évoque le bien-être des enfants au travers de l'organisation des ateliers (libres et dirigés). Selon Barbier (2003), cela ferait partie des *valeurs-référents*, une façon de penser l'agir. Le bien-être mentionné dans le projet d'établissement de l'école serait une *valeur-énoncé* avec la communication sur l'agir.

Après les ateliers, peu avant 12h, les enfants sont invités à se regrouper au coin rassemblement où ils réalisent quelques chants accompagnés de gestes. En début d'année, les enfants de toutes les classes d'accueil/première allaient ensuite dans le réfectoire, accompagnés de leurs enseignantes, d'une aide maternelle, d'une puéricultrice, d'une psychomotricienne et d'autres surveillants. Chaque classe avait alors « sa » table où s'installer. Du réfectoire, des portes vitrées donnent vue sur la cour et la barrière de l'école derrière laquelle les parents attendent leurs enfants.

Date de l'observation	7 octobre 2020
Plusieurs enfants d'accueil pleurent. Lisa dit « <i>Maman vient après</i> ». Elle ouvre les boîtes à tartines et/ou déballe leur nourriture. Louane, une enfant d'accueil, pleure. Monique, l'aide maternelle, s'installe près d'elle, caresse son dos, sa tête. Elle a le nez qui coule ; l'aide maternelle lui dit « <i>Je vais chercher un mouchoir, regarde</i> » avant de s'en aller. Louane la regarde ; elle a arrêté de pleurer. Du réfectoire, on observe les parents qui sont devant la grille fermée. Une enfant qui doit rentrer chez elle regarde dans leur direction.	
L'aide maternelle appelle un enfant d'une autre classe qui pleure ; celui-ci s'approche d'elle. Elle lui caresse le dos ; il arrête de pleurer. Elle se lève et l'accompagne à la table de sa classe. Avant de partir, elle prévient Louane qu'elle va changer de table et lui montre où elle se dirige.	

La psychomotricienne fait sortir les enfants qui rentrent à la maison et les accompagne à la barrière de la cour. Le gardien ouvre la grande grille ; les parents entrent et s'arrêtent à la barrière de la cour ; ils n'entrent pas.

Un enfant d'une autre classe, assis sur sa chaise, pleure et crie « *Maman* » dans le réfectoire. Louane se remet à pleurer. Un autre enfant crie en regardant dans la direction de son enseignante qui sort du réfectoire. Il crie « *Maman* ». Monique s'approche et lui caresse le dos ; il arrête de pleurer.

Après quelques mois, l'école a changé son fonctionnement pour le moment du repas. C'est la direction qui est à l'origine de ce changement. Les quatre enseignantes en accueil/première étaient les seules concernées dans le processus décisionnel et ont accepté cette nouvelle mesure. Les enfants d'accueil/première restent en classe pour manger et chaque enseignante surveille sa propre classe. Par contre, les enfants qui ont un repas chaud continuent de se rendre au réfectoire. Ils sont alors accompagnés d'une puéricultrice ou d'une aide maternelle. L'enseignante explique qu'ils ont changé l'organisation du repas du midi car « *pour les plus grands c'était un peu compliqué. Dans le sens où les petits prenaient beaucoup de temps pour manger et donc les grands nous devions les « presser » lors du second service. On a donc trouvé la solution de faire les tartines en classe. Et après c'est plus facile aussi pour nous au niveau organisation à savoir on sait mieux dire aux parents qui a mangé ou pas par exemple et être aussi plus disponibles pour nos élèves, de plus c'est plus agréable aussi de manger dans un climat plus calme et moins stressant... Et quand l'enfant a terminé, il peut alors aller chercher un livre (chose qu'il ne sait pas faire lors du repas chaud)* ». L'organisation des différents temps n'est pas figée et des adaptations en cours d'année sont possibles afin d'améliorer à la fois l'organisation collective et individualisée. Par ailleurs, il est important pour l'enseignante de pouvoir renseigner les parents sur des préoccupations centrées sur les soins.

Cette notion de bien-être évoqué supra autour des tâches scolaires est ici reprise par l'enseignante pour le repas davantage que pour les toilettes. Comment faire du bien-être une valeur qui accompagne l'activité en toute situation ?

Après le repas du midi, les enfants qui ont besoin sont invités à se rendre aux toilettes avant la sieste. Les enfants vont ensuite dans le local sieste où les lits sont disposés. Les enfants ont certains effets personnels comme leur propre couverture et coussin. Au moment des observations, seule une enfant a un doudou et une autre une tétine. Dans la culture arabe et africaine, ces objets sont peu présents, voire inexistants (Rabain, 2007). Une éducatrice et une ALE sont présentes pour mettre les enfants au lit. Elles mettent des langes à certains enfants et passent près de chaque enfant pour les couvrir. Une veilleuse musicale est également installée par les professionnelles. Tous les enfants ne dorment pas, certains sont assis mais tous sont obligés de rester dans le local sieste. La personne « ALE » exprime que, pour elle, ce sont les enfants d'accueil qui devraient dormir, pas les enfants de première car, pour

elle, cela se voit « *qu'ils ont envie de courir* ». Elle ajoute penser que certains enfants ne dorment pas à l'école car ils ne font plus de sieste à la maison.

Date de l'observation	18 octobre 2020
Une enfant se lève et dit qu'elle veut faire pipi. La puéricultrice refuse en lui disant qu'elle a un pampers. Elle se couvre, puis se relève et dit qu'elle veut faire pipi. Elle lui répond à nouveau que non, elle a un pampers que sa maman a donné. D'autres enfants, qui n'ont pas de linge, se lèvent pour aller aux toilettes. Ils sont accompagnés par la professionnelle ALE.	

La présence d'un linge semble légitimer la non autorisation d'accès aux toilettes. Or, dans une période d'apprentissage du contrôle sphinctérien, il peut paraître étonnant de ne pas autoriser cet accès. Il importe de pouvoir dépasser une gestion collective afin d'individualiser le soin et accompagner chaque enfant dans son apprentissage dans le respect de ses rythmes.

Après avoir pris son repas de midi, Lisa revient avec une collègue dans le local sieste. Elles prennent le relais pour surveiller les enfants jusqu'à la fin de la sieste. Ensuite, elles réveillent les enfants, les conduisent en classe pour leur mettre le manteau et, éventuellement, leur lire un album avant le retour à la maison. Après quelques mois, l'école change de fonctionnement pour la sieste. Deux groupes d'enfants sont formés : ceux qui dorment et ceux qui ne dorment pas. Le second groupe est pris en charge par Lisa ou une autre enseignante, en classe, en leur proposant des jeux libres. Pour le premier groupe, celui de la sieste, les enseignantes gardent les enfants jusqu'à 12h30, puis sont relayées par la puéricultrice ou une éducatrice jusque 13h15. Lisa ou sa collègue surveillent à nouveau jusque 14h20. Une tournante est ainsi organisée. Lorsque l'enseignante surveille la sieste, sa collègue surveille la classe et, inversement, quand la collègue se trouve à la sieste, l'enseignante est en classe.

À la fin de la journée, vers 15h, les enfants attendent sous le préau, dans la cour, l'arrivée des parents. Ces derniers, n'ayant pas l'autorisation d'entrer, restent de l'autre côté de la barrière. Ce sont les enseignantes, la puéricultrice ou les éducatrices qui ouvrent la barrière pour laisser passer les enfants.

Vers 15h15, les autres enfants se dirigent vers la garderie, y compris les enfants en accueil. Celle-ci dure jusque 18h. L'horaire varie en fonction des enfants et il est rare que ceux-ci restent jusque 18h. Durant la garderie de l'après-midi, les enfants effectuent des activités similaires à celles du matin, telles que des bricolages, des ateliers libres (dessin, puzzles...). Des ateliers de français sont également proposés, mais ils sont uniquement accessibles aux enfants en M2 et M3.

Les changements opérés en cours d'année afin de répondre plus adéquatement aux besoins des enfants, semblent démontrer une capacité et une volonté d'adaptation/d'ajustement de l'équipe éducative. Comme pour d'autres pratiques en changement, on peut sans doute concevoir que la prise en compte des besoins spécifiques des enfants allophones puisse inspirer des ajustements, y compris du cadre de référence, au bénéfice de tous.

### 3.3.7. Le processus d'entrée à l'école

#### Préalablement à l'inscription

Les parents peuvent trouver des informations sur l'école via différents canaux dont le bouche à oreille : « (...) *Tu dois demander aux mamans qui sont entrées la première fois. Demander si cette école est bien ou pas, si le prof fait bien comprendre ou pas, si l'école est propre ou pas. Obligé d'avoir l'information des autres personnes.* » (une maman) ; ils peuvent aussi en obtenir sur le site internet de la commune et de l'école.

Le soutien de la communauté est une ressource importante mobilisée par les familles allophones lors du choix de l'école mais aussi lors du processus de la rentrée. Ces dernières s'appuient sur leur réseau pour identifier, s'informer (est-ce que l'école est bien, est-ce que les enseignants font bien comprendre la matière, est-ce que l'établissement est propre ?) et choisir une école.

#### Les sites internet

Le site internet de la commune reprend quelques informations générales sur l'école telles que les coordonnées de l'école, quelques mots sur la pédagogie de l'école et les services possibles de l'école. Une indication sur les inscriptions est également donnée, cette information n'est d'ailleurs actuellement pas reprise sur le site même de l'école. Il est précisé que cette école participe, comme tous les autres établissements de la commune, à la journée porte ouverte. Il est expliqué qu'une séance de présentation du projet d'établissement et un moment de questions/réponses sont prévus. Il est demandé aux parents de prendre contact avec l'école pour de plus amples informations sur cette journée.

Sur le site internet de l'école, plusieurs onglets sont présents (accueil extra-scolaire, association de parents, documents) mais ne contiennent aucune information. Dans l'onglet documents se trouvent un lien menant vers la « *procédure d'inscription* » mais la page est vide. L'onglet « Info parents » comprend le projet pédagogique, le règlement et la présentation des « *acteurs de l'école* ». Nous retrouvons alors la photo des professionnels accompagnée de leur fonction dans l'établissement.

Le site internet de l'école est aussi utilisé pour montrer des photos des enfants durant la vie de classe. Un login et un mot de passe sont nécessaires pour accéder à cet espace qui existe pour chaque classe de l'école. L'enseignante explique que ça permet de rassurer les parents « [...] *parfois moi je fais des petites photos des enfants quand ils jouent pour montrer aux parents et les rassurer, bah voilà, vous voyez ça se passe bien quoi, donc ne vous inquiétez pas* ».

## La journée porte ouverte

Il s'agit d'une journée organisée en début d'année où les parents d'enfants déjà inscrits ou non peuvent venir visiter l'école et observer un temps de classe. Il s'agit donc d'une journée organisée pendant le temps scolaire. L'enseignante exprime : « *On organise des portes ouvertes pour aussi bien les parents qui sont déjà dans nos classes ou les futurs parents, comme ça ils peuvent voir ce qu'on fait en classe, ce que l'on met en place, etc. comment se passe une journée aussi* ». Cependant, l'enseignante explique que peu de parents viennent à cette journée. Plusieurs parents viennent plutôt visiter l'école durant les vacances scolaires. Lorsque ces visites ont lieu pendant les vacances, les enseignants ne sont pas présents. Les enfants ne sont pas conviés.

## L'inscription

Pour réaliser l'inscription de l'enfant dans l'école, les parents doivent prendre contact avec le secrétariat de l'école afin de convenir d'un rendez-vous avec la direction. Lors de cette entrevue, la direction explique le projet pédagogique de l'école et le règlement de l'école. Ces deux documents sont remis aux parents. Lors de ce moment d'inscription, l'enseignante n'est pas présente.

## Réunions parents/enseignants

Trois réunions sont prévues sur l'année scolaire. La première réunion est collective et a lieu en début d'année scolaire. Tous les parents, que l'enfant fréquente déjà l'école ou non, sont conviés. Bien qu'elle ne s'y soit pas présentée, une maman explique (grâce au retour de son mari ayant participé à la réunion) que plusieurs demandes ont été annoncées, comme le fait de devoir apporter des mouchoirs et d'autres affaires pour l'enfant. Cette maman exprimera qu'elle ne trouve pas cette réunion importante estimant qu'elle connaissait ces éléments. À la suite de la réunion collective est distribué aux parents un document reprenant les informations mentionnées durant celle-ci comme : l'horaire de la journée ; préparer des boîtes différentes et nommées (prénom de l'enfant) pour chaque temps (noter 12h sur celle du midi et 10h sur celle de la collation) ; les enfants doivent mettre des langes uniquement pour la sieste. Plusieurs vêtements de rechange nommés sont à prévoir (chaussettes, chemisettes, t-shirt, pantalon, pull et peut-être des chaussures) ; les aliments doivent être coupés à l'avance ; prendre régulièrement soin des ongles des enfants ; ne pas leur faire porter certains types de vêtements... Cette réunion a principalement pour objectif de transmettre les informations/attentes que l'école juge important que les parents respectent. Alors que les langes sont annoncés uniquement utilisables pour la sieste, les observations réalisées montrent une autre organisation. En effet, la non acquisition du contrôle sphinctérien ne semble pas constituer un problème. Plusieurs enfants de la classe de Lisa portent un lange en dehors de la période des siestes.



Ces langes sont fournis par les parents et une étagère dans la classe est réservée à cet usage. Il semble, ici aussi, y avoir une discordance entre les documents donnés aux parents et les pratiques effectives.

Les points d'information transmis par l'école abordent des points intimes comme la coupe des ongles qui pourraient davantage nécessiter un dialogue plutôt qu'une transmission d'information qui peut paraître injonctive.

Des réunions individuelles ont lieu au cours de l'année avec l'enseignante sur demande des parents. Elles peuvent être formelles (réunion individuelle en janvier) ou informelles (durant l'accueil du matin ou les retrouvailles, l'après-midi). Elles sont généralement de courte durée et s'organisent selon la convenance des parents : « *Il y a une maman l'année passée qui était fort demandeuse, que j'ai vu deux-trois fois en dehors et sinon des papas, plus des mamans où je parle un peu plus avec elles, qui me disent "comment va mon fils, etc." parce qu'elles sont inquiètes, sinon, c'est souvent les mêmes qui posent des questions, ça ne prend même pas cinq minutes* » (l'enseignante). Pour les réunions formelles, l'enseignante exprime « (...) *j'ai des collègues qui mettent des heures d'arrivée, moi je préfère pas parce que l'inconvénient c'est qu'il y a des parents qui ont des enfants en primaire, d'autres en classe maternelle, moi c'est premier arrivé, premier servi, vous venez quand vous voulez, je suis là de telle heure à telle heure ou si ça ne vous va pas on peut se voir à un autre moment il n'y a pas de souci, et cette année ils étaient presque tous là pour ça c'est vraiment super* ». Ce sont généralement les parents maîtrisant le français qui viennent vers l'enseignante : « (...) *Et c'est plus les parents français qui viennent nous interpeller en fin de journée ça c'est sûr* ». Dans le cas des parents allophones, ceux-ci interpellent l'enseignante lorsque des informations écrites leur sont incompréhensibles et nécessitent une traduction/explicitation. Les sujets abordés durant les réunions individuelles formelles et informelles peuvent concerner le suivi de l'enfant (apprentissage, autonomie), ses évolutions, les soins (le fait d'être allé à la toilette ou d'avoir eu un accident), la régularité scolaire, les accidents, les disputes, certaines activités en classe ou bien l'enseignante annonce simplement « *ça s'est bien passé* » : « *Avec certains parents, quand je les vois, c'est plus pour, j'en profite pour parler de la régularité scolaire de leur enfant parce qu'il y a parfois, c'est un peu à la carte et donc, nous, tu es chez les plus petits, on essaie que les enfants viennent plus régulièrement à l'école. Sinon de manière générale bah plus du positif, "ça s'est bien passé" ou alors quand il faut ramener les choses quand on fait des activités culinaires ou des choses comme ça ou c'est plus discuter par rapport à des maux ou alors parfois quand ça ne va pas avec l'enfant, bah là dire aujourd'hui c'était difficile qu'on a dû le mettre à l'écart parce qu'il y a eu des disputes avec d'autres enfants, qu'on l'a prévenu plusieurs fois ou des petites bagarres, ça malheureusement entre enfants ça arrive, tout n'est pas rose partout. Donc, c'est vraiment des sujets comme ça, un peu de tout* ». Une mère algérienne explique : « *J'ai senti que mon enfant, ça ne va pas ou s'il mange bien. Ils ne jettent pas ce qu'il reste dans la boîte à tartines à la*

*poubelle. Comme ça, toi tu sais s'il a mangé ou pas. C'est une bonne chose. Au début, je demandais s'il faisait des bêtises, frappait des enfants. Obligé de demander (...) ».*

Les échanges entre l'enseignante et les familles des élèves de sa classe ont lieu principalement de manière informelle lors des moments d'accueil, lorsque les parents s'autorisent à entrer dans la cour, et lors des moments de retrouvailles, lorsque l'enseignante reconduit l'enfant à la barrière de la cour. Ils sont alors plutôt brefs et peuvent être peu explicites : « ça s'est bien passé ». Ces échanges répondent-ils aux attentes des parents ?

La réunion de fin d'année s'est déroulée à distance dans un premier temps (via la plateforme Teams), ensuite à l'école, en respectant les règles liées aux mesures du covid-19. Il a été expliqué aux parents le fonctionnement de l'année scolaire, tel que le déroulement de la journée, la collation et les absences en cas de maladie.

### Communication sur les habitudes de vie de l'enfant

Le jour de la rentrée de l'enfant en classe, lors du moment d'accueil, les enseignantes s'informent auprès des parents sur les habitudes de l'enfant. Les questions posées concernent généralement le port du linge, la fréquentation de la crèche et l'heure habituelle de la sieste de l'enfant. C'est alors la première fois que l'enseignante rencontre l'enfant.

### Familiarisation

Le moment de familiarisation dure une semaine. Celui-ci est lié, selon l'enseignante, au sentiment de sécurité de l'enfant : « (...) *La première semaine on est vraiment flexible là-dessus et ici quand il y a de nouveaux parents on les invite à venir en classe pour un peu rassurer l'enfant et après discrètement on leur dit allez-y et ça fonctionne bien* ». Les parents accompagnent leur enfant en classe jusque 9h ; l'enseignante leur montre et leur explique le déroulement de la journée (elle met la chanson habituelle du matin pour dire « bonjour », présente les activités collectives et des ateliers). Ensuite, les parents sont invités à partir. Il est demandé aux parents s'ils désirent reprendre leur enfant à midi ou bien s'ils souhaitent le laisser à l'école durant cette période de familiarisation. Comme cela dépend de leur décision, certains enfants passent une demi-journée à l'école, alors que d'autres restent toute la journée. Après cette période, les parents n'ont plus la possibilité d'entrer en classe. D'ailleurs, le fonctionnement de cette familiarisation semble uniquement s'appliquer au début de la rentrée scolaire car, suite aux observations, les parents des enfants arrivés au cours de l'année scolaire, n'ont pas pu rester en classe.

Date de l'observation	21 octobre 2019
La mère d'un enfant nouvellement arrivé et allophone, Youssef, dépose celui-ci près de la psychomotricienne en disant « <i>Madame Lisa</i> ». Elle lui dit qu'ils ont gym. La mère dit à la	

psychomotricienne que si son enfant pleure beaucoup, il a un frère en primaire ; il peut rester un peu avec lui. La psychomotricienne se met à sa hauteur et le prend dans ses bras. Elle lui demande s'il a vu madame Lisa avant de se présenter. La stagiaire le prend par la main. Il pleure.

Après la sonnerie, ils prennent le couloir pour aller aux toilettes. L'enfant pleure en disant « *mama* ». La stagiaire le tient par la main. Il arrête de pleurer. Il renifle, pleure à nouveau, s'arrête et regarde les autres enfants. Durant la période de psychomotricité, Youssef pleure et crie « *mama* » durant de longues minutes avant de se calmer, d'observer les autres enfants qui effectuent les activités et d'un peu participer. Au retour en classe, il est accueilli par l'enseignante. Celle-ci annonce à tout le monde qu'ils ont « *un nouveau copain* ». Elle leur demande comment il s'appelle. Ils disent en cœur son nom. Elle prépare ensuite une chanson au coin tapis. L'enfant se dirige vers le haut-parleur et le touche. Elle lui dit que c'est pour la musique. Elle ajoute qu'elle a aussi eu son frère et que c'est « *trop mignon* ». Pendant qu'ils sont en train de chanter, l'institutrice lui dit « *vas-y* » en disant son prénom. Il la regarde. Il commence à taper des mains. Elle lui dit « *très bien* ». À la fin de la chanson, il se rapproche du haut-parleur et le touche à nouveau en faisant un son. Elle lui dit d'aller s'asseoir.

Lors des présences, il n'y a pas sa photo avec son prénom ; au porte-manteau non plus. Au moment d'aller chercher son cartable dans le couloir, il commence à pleurer. L'enseignante le prend par la main. Elle lui montre un cartable et lui demande si c'est le sien. Il fait « *oui* » de la tête en pleurant. Elle lui dit qu'après il verra son frère dehors. La puéricultrice entre, dit « *bonjour* » à tout le monde et les aide à ouvrir leur boîte à tartines. Youssef s'assied, boit et mange un peu. Youssef pleure encore en disant « *mama* ». L'enseignante s'approche de lui, se met à sa hauteur et lui caresse le dos avant de s'éloigner. Il continue de pleurer en disant « *mama* ». La puéricultrice va près de lui et lui dit que sa maman viendra tantôt. Elle ajoute qu'il verra son frère à la récréation. Il pleure, tousse et tape sur le banc avec sa gourde.

Youssef s'arrête de pleurer, renifle. La puéricultrice dit à l'enseignante qu'elle sent qu'il ne va pas manger. Elle ferme sa boîte ; il pleure. Elle lui propose de le faire. Il s'arrête et met les fruits dans sa boîte. Elle lui dit de mettre celle-ci et sa gourde dans son cartable. Il le fait et ferme ce dernier. La puéricultrice l'aide à fermer la fermeture éclair. Elle lui propose de l'accompagner pour aller remettre son cartable dans le couloir. Il la suit avec celui-ci en main. Il cherche son manteau, rentre en classe avec elle et pleure. Elle lui dit « *non* ». Elle ajoute qu'il va voir son frère. Elle lui met son manteau et le félicite en disant « *Bravo* » et en tapant des mains. Il pleure en criant le nom de son frère plusieurs fois. Il s'arrête de pleurer, reste debout et s'appuie à l'arrière du banc. Les enfants se lèvent et font un câlin à l'enseignante. Une fois rangés devant la porte, l'enseignante leur annonce qu'il y a des flaques dans la cour à éviter et que s'ils sont mouillés, elles ne vont pas les changer. La puéricultrice demande à Anouar de prendre la main de Youssef. Il le fait. Dans la cour de récréation, l'enseignante tient la main de Youssef ainsi que celle de certains autres. L'enseignante annonce à Youssef qu'il y a son frère. Il court vers lui, ils se prennent dans les bras, se dirigent vers l'enseignante, puis s'éloignent et jouent ensemble.

Comme le montre cet extrait, Youssef, arrivé en cours d'année, n'a pas bénéficié d'une période de familiarisation accompagné de son parent. Il manifeste de la tristesse et semble vivre cette rentrée difficilement. De plus, faire son entrée lors du cours de psychomotricité l'amène à changer de local et de professionnel dès son premier jour. Il trouvera du réconfort auprès de son frère lors de la récréation.

Youssef, en présence d'une personne connue, se sent très certainement rassuré. L'enseignante exprime elle aussi les difficultés qu'elle perçoit.

- L :** *Moi, il y a des fois où je ne vous cache pas c'est un peu compliqué de ne pas savoir rassurer l'enfant parce que je me dis bon c'est comme si moi je me mettais à sa place, j'allais quelque part je ne comprends pas ce que la prof me dit, ça doit quand même être frustrant pour les enfants, donc c'est vrai que par rapport à ça moi j'aimerais évidemment trouver un moyen ou quelque chose pour pouvoir les rassurer mais bon c'est pas toujours évident quoi donc heu. Je me dis c'est vraiment plus, heu, fin la barrière de la langue et même certains enfants qui parlent quand même français, même pour eux c'est compliqué, donc je dirais plutôt que c'est de manière générale. Mais vraiment il y a plus de soucis aussi de la langue et c'est vrai que si nous en tant que prof on pouvait trouver quelque chose pour rassurer les enfants et que ça se passe mieux ça serait beaucoup plus facile. Enfin je pense en tout cas.*
- C :** *Et justement est-ce que vous auriez des idées ben par exemple par rapport aux pratiques qui sont déjà existantes dans l'école ou que vous pratiquez, est-ce qu'il y a des choses que vous auriez aimé modifier peut-être ou est-ce que vous auriez d'autres idées de pratiques ou d'activités ?*
- L :** *Mais peut-être enfin on avait peut-être pensé avec les collègues essayer d'avoir ben par exemple une photo des parents ou des choses comme ça pour favoriser plus, enfin qu'ils ramènent quelque chose de l'extérieur qui les rassure. [...]. C'est des choses à tester et à voir si ça fonctionne ou pas et à nous d'essayer d'adapter par après quoi. À voir.*
- C :** *Et, est-ce que vous auriez aussi peut-être des idées alors plus spécifiquement avec les enfants et les parents allophones ou alors ce serait vraiment les pratiques pour tous les enfants et parents ?*
- L :** *Oui, ce serait plus de manière générale. Pour les enfants allophones, essayer un peu peut-être, euh, de continuer, même si on ne peut pas et que c'est un peu compliqué aussi, toujours avoir ces deux, trois petits mots sous la main qu'ils puissent un peu les rassurer, parce que ça va dans les deux sens. Des fois, bah, par exemple, euh, pipi dans leur langue, on ne comprend pas et donc, on est un peu là, euh ... Donc, je pense que de ce côté-là, nous aussi on devrait essayer, peut-être d'apprendre des mots ou même si on nous demande d'un autre côté de ne pas le faire mais bon...*

Elle identifie le fait de pouvoir utiliser quelques mots dans la langue de l'enfant comme étant une ressource qui lui permettrait de pouvoir rassurer l'enfant et ainsi faciliter son entrée. Cependant, l'interdiction de parler une autre langue que le français dans l'école constitue une difficulté.

Étant donné que les enfants arrivent au compte-goutte tout au long de l'année scolaire, il convient de s'interroger sur la mise en place de cette pratique de familiarisation et le sens mis derrière ce terme. Lorsque la maman prévient la psychomotricienne que Youssef a un frère en

primaire s'il pleure de trop, pense-t-elle/espère-t-elle que la possibilité d'aller chercher son grand frère dans sa classe existe ? Est-ce une attente pour elle ?

### Personnalisation

La personnalisation des affaires de l'enfant varie entre les classes d'accueil/première de l'école. Dans la classe de Lisa, les enfants ont leur prénom et leur photo au porte-manteau. Ils ont également chacun leur photo sur les bancs au coin rassemblement. Ils ont également des casiers (mis en hauteur dans la classe) avec leur prénom. Chacun possède également ses propres vêtements de rechange et langes. L'enseignante explique que les lits de la sieste se personnalisent avec le temps car les enfants gardent les mêmes places « (...) à la sieste ben évidemment au fur et à mesure ils savent où ils doivent aller, c'est vraiment leur place quoi ». Dans les autres classes, les enfants n'ont soit pas leur prénom ou photo au porte-manteau, soit uniquement le prénom. Les places sur les bancs ne sont pas nommées non plus.

### Gestion des objets transitionnels

Peu d'enfants de la classe possèdent un objet transitionnel. Certains en ont un uniquement pour la sieste ou seulement au début de la rentrée. Dans certains cas, il se peut que l'enseignante demande aux parents allophones d'apporter un doudou ou un objet rappelant la maison pour faciliter la transition : « *Ce qu'on fait des fois c'est, on demande aux parents de ramener ben un doudou quelque chose de l'extérieur qui rappellerait à l'enfant, enfin qui pourrait l'aider à se sentir mieux. Et ça il y en a un qui avait ramené un petit doudou et franchement ça marchait quand même relativement bien. Le passage de l'école était moins difficile en tout cas* ». On ne retrouve pas de panier à doudous dans la classe observée. Par ailleurs, comme évoqué précédemment peu d'enfants dans cette classe possèdent un doudou « de type européen ». Le doudou est un objet culturel qui n'est pas universel ; dans beaucoup de cultures, cet objet n'existe pas (Rabain, 2007). Il s'agit alors pour l'enfant de pouvoir apporter un objet important pour lui qui vient de la maison. Amener un peu de familier dans l'inconnu.

### Petit-déjeuner collectif

L'école organise, une fois par an au mois de novembre, pour l'ensemble de l'établissement, un moment de déjeuner où les parents sont invités en classe à venir partager un moment de vie avec leur enfant et l'enseignante. À l'instar d'une auberge espagnole chacun apporte des sucreries (gâteaux, viennoiseries, pâtisseries...) afin d'alimenter le buffet. Avant l'arrivée des parents, Lisa prépare sa classe comme elle le fait tous les matins avec du matériel sur les tables. C'est alors un moment où les parents peuvent voir comment leur enfant s'occupe en classe. Selon l'enseignante, ce moment est aussi l'occasion de pouvoir échanger avec les parents. Cependant, les observations réalisées montrent

peu d'échanges entre l'enseignante et les parents. Les parents présents discutaient plutôt entre eux tandis que l'enseignante faisait des photos, s'occupaient d'essuyer un gobelet renversé, de répondre aux sollicitations des enfants pour l'accès à tel ou tel matériel. Vers 9h30, l'enseignante a alors réuni les enfants au coin tapis afin de mener les activités rituelles du matin. Avant d'entamer ces activités, elle a donné un mot d'explication aux parents leur précisant qu'il s'agissait d'activités réalisées quotidiennement « *Comme ça vous pouvez avoir une idée de ce que vos enfants font quand ils sont avec moi* ». Après ce moment, les parents ont été invités à quitter la classe. Une maman interviewée exprime avoir d'abord été réticente au fait de participer à ce moment : « [...] *J'ai pensé au début, je n'allais pas venir. Mon mari m'a dit "Vas-y, vas-y, va voir d'autres personnes" et moi au contraire j'aime rencontrer de nouvelles personnes, voir des nouvelles mentalités... [...] J'ai réfléchi toute la nuit. Je me suis dit qu'il allait voir tous les parents venir sauf moi. Sauf lui, le pauvre, il allait être tout seul. Quel va être son ressenti ? Qu'il soit enfant, même petit, ça ne va pas hein. Et je suis venue. Au contraire, j'étais contente de voir mon enfant, de me réunir avec les mamans... C'est une bonne chose* ». Cette maman expliquera aussi ne pas avoir échangé avec l'enseignante mais avec les autres mamans présentes.

Ce moment collectif est organisé une fois durant l'année. Les enfants arrivant plus tard dans l'année n'en bénéficieront alors que l'année suivante. Ce moment participe à rendre plus lisibles et visibles la classe, d'une part (qui est habituellement inaccessible aux parents) et certaines pratiques quotidiennes, d'autre part. Cela a également été l'occasion de créer du lien entre les parents. Les enfants, reconnus ici comme sujets et acteurs, quant à eux semblaient heureux de pouvoir montrer à leur parent les différents coins de la classe et leur jeu.

### 3.3.8. Les liens privilégiés avec d'autres structures

L'école est en lien avec la crèche communale la plus proche de l'école. Ces liens ont commencé car la fille de la directrice a fréquenté cette crèche. À la suite du départ de sa fille pour l'école, la directrice a continué à entretenir des contacts avec la structure d'accueil, principalement en informant la structure d'accueil des procédures d'inscription.

## Des questions clés et des points saillants à creuser

### *L'accueil des familles et enfants allophones*

Bien que la première entrée scolaire puisse représenter un défi pour tout enfant qui entre dans le système scolaire, les familles et les enfants allophones font face à des défis supplémentaires tels que l'apprentissage de la langue d'enseignement et l'acculturation scolaire. Dans ce processus d'acculturation, il importe de rendre visibles et lisibles les pratiques scolaires, pour tout le monde et en particulier pour ces familles allophones. Cependant, la mise à distance des familles, suite des attentats, réduit les possibilités de visibilité et de lisibilité des pratiques ainsi que les échanges avec les professionnels. Dans ces conditions, comment s'assurer que les familles ont accès aux informations nécessaires pour comprendre les codes scolaires ? De même, comment l'équipe éducative accède-t-elle aux informations nécessaires à la prise en charge des enfants allophones ? Comment aider les familles à être des interlocuteurs légitimes à l'école ?

### *Le plurilinguisme*

L'établissement met en place plusieurs dispositifs à destination des parents et des enfants allophones afin de favoriser l'apprentissage du français (cours de français à destination des parents durant les temps scolaires, cours de français pour les enfants après journée, enseignante FLA en renfort dans les classes) dont la connaissance est considérée par l'équipe éducative et le pouvoir organisateur comme un facteur d'intégration important et, inversement, sa non-connaissance, comme un facteur d'exclusion. Au travers de ces dispositifs institutionnalisés d'apprentissage de la langue française, l'école, et plus largement la commune, entend aider les parents allophones et leurs enfants à disposer des ressources nécessaires permettant de s'intégrer à l'école mais aussi plus largement à la société. À côté de cette volonté d'intégration, l'interdiction de parler une autre langue que le français dans l'établissement peut nuire à la mise en place d'une relation de confiance entre les parents allophones et l'équipe éducative et favoriser le retrait des parents. Pourtant, la diversité de l'équipe éducative, dont plusieurs membres parlent différentes langues (arabe, anglais, espagnole), pourrait constituer une ressource dans l'accueil et l'accompagnement de ces familles et enfants allophones. Alors que le plurilinguisme est considéré comme une ressource importante, notamment sur le marché du travail ou dans la scolarité ultérieure, il semble ici constituer une barrière. De plus, la littérature montre que la reconnaissance de la langue première ne constitue pas un frein à l'apprentissage de la langue du pays mais une ressource. Les changements organisationnels réalisés pour les moments de repas et de sieste ainsi que les questionnements de l'équipe, notamment sur la gestion des doudous, montrent les possibilités de changement et d'adaptation des pratiques quotidiennes. Dans ce contexte favorable

aux changements, comment faire reconnaître les ressources que constitue le plurilinguisme ? Comment exploiter cette ressource ? Comment l'équipe éducative peut-elle dépasser les craintes d'une non-appropriation de la langue française si les parents ne sont pas contraints de la pratiquer ?

### *L'implication des parents*

Il y a une volonté de l'école d'impliquer davantage les parents dans la vie scolaire. Il s'agit d'ailleurs d'un des objectifs du plan de pilotage élaboré par l'établissement. Pour ce faire, l'école a choisi de mettre en place diverses activités tout au long de l'année scolaire permettant d'inviter les parents dans l'école lors de rendez-vous ponctuels comme le déjeuner collectif, l'organisation de plusieurs spectacles d'enfants et des réunions collectives ou individuelles. Ce mode de collaboration, où les demandes de participation sont définies par l'école qui décide du rôle des familles, semble renvoyer à une forme « *d'implication assignée* » (Vatz Laaroussi *et al.*, 2008, p. 298) reposant sur une relation asymétrique et inégalitaire.

Quotidiennement, les temps de rencontres et d'échanges sont particulièrement restreints par l'interdiction de rentrer dans les bâtiments. L'enseignante et une maman interviewée déplorent par ailleurs ce règlement expliquant qu'elles souhaiteraient pouvoir davantage échanger, poser/répondre aux questions et montrer/découvrir la classe. Une relation de collaboration permettant une implication parentale ne se construit-elle pas au quotidien ? Ne nécessite-t-elle pas de rendre visibles et lisibles les pratiques au quotidien ? Le mode de fonctionnement de cette école ne contribue-t-il pas à une forme de collaboration assignée où l'école décide seule du rôle des parents dans le partenariat ? Cela ne favorise-t-il pas une relation asymétrique et inégalitaire ?

### *L'organisation du travail d'équipe en classe*

Les observations montrent plutôt une tendance assez mixte entre la séparation des tâches et l'assimilation de celles-ci entre les professionnelles. Même si l'aide maternelle et la puéricultrice s'occupent plus souvent des tâches de soins, reflétant la division de notre système éducatif (Van Laere *et al.*, 2012), elles aident les enseignantes à tenir des ateliers en classe, voire les remplacent en cas de congé maladie court (moins d'une semaine ou deux). Il y a également une proximité entre les enfants et les enseignantes lorsque ces dernières changent leur vêtement en cas d'accident, les mouchent, les enlacent, les aident à s'habiller, etc. D'ailleurs, les mères allophones perçoivent ces comportements de façon positive, en mettant plutôt l'accent sur le « care » et le côté maternel des professionnelles (gentilles, attentionnées, à l'écoute, patientes envers les enfants...), tel que cela a été observé dans l'étude de Rayna (2011) avec les mères immigrées.



### *La familiarisation*

Par la mise en place d'une période de familiarisation la première semaine de la rentrée, l'école, semble reconnaître son importance pour rassurer les enfants et leur famille. Cependant, puisque cette pratique n'est effective que la première semaine, les enfants arrivant ensuite tout au long de l'année scolaire ne peuvent pas en bénéficier. Ceci peut sembler tout particulièrement préjudiciable pour les familles et enfants allophones, sans nier l'importance de cette période pour tous les enfants quelles que soient leur culture, origine... Rappelons que dans certains pays, l'école maternelle n'existe pas. Les parents peuvent donc avoir une idée approximative, voire erronée, de ce qui s'y passe. Cette familiarisation revêt donc un enjeu important pour tous et particulièrement pour ces familles et leurs enfants.

## 3.4. Établissement D

### 3.4.1. Lieu d'implantation

L'école, située en province de Luxembourg, est implantée en milieu rural (70 % du territoire communal est classé en zone non-urbanisable) dans une commune comprenant 12 villages. Depuis ces dernières décennies, cette commune connaît une croissance démographique constante. La densité de population est de 98 habitants par km<sup>2</sup>. Néanmoins, il y a une tendance au vieillissement de la population qui se manifeste par une diminution de 6 % des enfants de moins de 5 ans et une diminution du nombre total d'enfants (-12 % depuis 2004-2005) de la commune fréquentant une des six écoles de la commune. Cela n'est pas sans conséquence sur l'école participante.

**C :** *En général les enfants qui viennent dans ta classe ce sont des enfants qui vivent heu...*

**A :** *Non pas forcément parce qu'on a beaucoup d'écoles ici. Sur la commune il y a [...]. Donc il y a six écoles sur notre commune.*

**C :** *D'accord.*

**A :** *Donc les gens ont le choix j'ai envie de dire.  
[...]*

**A :** *Ici par exemple on a perdu énormément d'él... d'enfants parce que l'école communale X devait fermer. Et alors la commune a décidé que sur fonds propres ils allaient mettre l'immersion. Ok très bien c'est bien parce qu'ils font survivre l'école, super. Mais bon c'est un peu au détriment des autres écoles mais bon voilà.*

Ce vieillissement de la population, la baisse de fréquentation des écoles de la commune par les enfants y habitant et la présence d'un grand nombre d'écoles sur le territoire amènent l'école participante à subir une certaine pression afin de maintenir le nombre d'enfants inscrits dans l'école comme en témoigne l'extrait ci-dessous.

**C :** *Et ... donc toi, plus tu remplis la classe d'accueil plus tu stabilises ton poste dans le sens où les enfants de 2,5 ans seront en première l'année prochaine ?*

**A :** *Sans être sûre que c'est pour moi quoi. J'essaye de stabiliser. En fait ici en 3<sup>e</sup> maternelle il y en a 18 ça veut dire qu'on en perd 18 en maternelle donc il faut qu'on essaye d'en retrouver 18 en classe d'accueil.*

D'une part, la survie du poste de l'enseignante dépend du nombre d'élèves inscrits, mais plus largement la survie de l'école également. La classe d'accueil est considérée comme « le réservoir » de l'école, « l'avenir de l'école », comme l'évoque le directeur : « Ben oui parce que ... de ces inscriptions-là dépendent évidemment les emplois de maternelle dans un premier temps et de primaire par la suite. Donc, voilà je pense, de pouvoir faire un bon travail de promotion de notre école et d'attirer des enfants

dès la prématernelle, ben c'est quand même heu jouer l'avenir de notre école quoi hein ». Avec les 11 enfants de première maternelle déjà présents dans la classe, si l'école arrive à recruter les 18 enfants nécessaires pour remplacer ceux qui passent en première primaire, cela la conduirait à avoir 29 enfants dans la classe d'ici fin juin. Pourtant l'enseignante affirme qu'actuellement le nombre d'enfants est idéal selon elle.

**A :** *Tu vois ici le groupe est de 17 enfants c'est l'idéal pour les enfants il faudrait rester comme ça mais on ne peut pas il n'y aurait que six premières l'année prochaine ce n'est pas suffisant...*

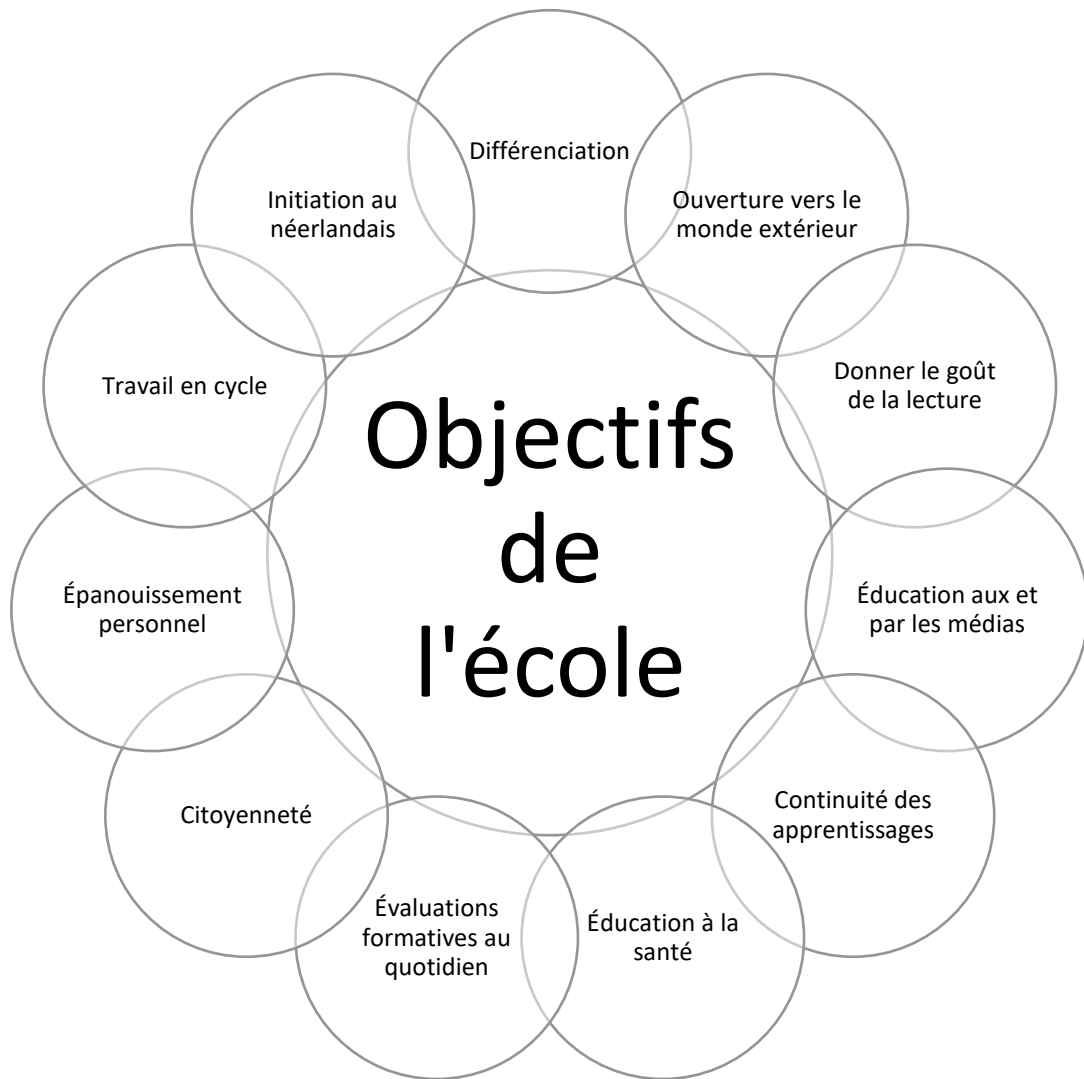
Une certaine tension existe entre la réalité économique et ce que l'enseignante considère comme étant la situation d'accueil la plus favorable aux enfants.

Concernant les lieux d'accueil, deux maisons communales d'accueil de l'enfance, qui sont sous une seule et même direction, sont présentes sur la commune. On retrouve également une maison d'enfants, cinq accueillantes conventionnées et une accueillante salariée. Les liens entre les lieux d'accueil et l'école sont jusqu'à ce jour absents mais le directeur envisage la possibilité cette année d'aller à la rencontre d'une des deux MCAE (cela sera développé dans le point « Liens privilégiés avec d'autres structures »).

### 3.4.2. Historique et projet

Cette école libre compte deux implantations sur deux villages voisins. La distance entre les deux implantations est de deux kilomètres. Les deux implantations comportent chacune des classes maternelles et primaires. L'implantation non participante à l'étude comprend deux classes maternelles verticales (de l'accueil à la troisième maternelle) et trois classes primaires. Les deux implantations sont sous la direction d'un seul et même directeur. L'implantation participante à l'étude comprend trois classes maternelles réparties comme suit : une classe accueil/première, une classe de M2 et une classe de M3. Pour le primaire, il y a six classes, une par année.

Le projet d'établissement de l'école (2017-2020) « élaboré par l'ensemble de l'équipe éducative rassemble des objectifs communs aux deux sites » qui sont regroupés au sein du document comme ceci :



Au sein du document, ces objectifs sont peu explicités et rien n'est précisé quant à leur mise en œuvre quotidienne. Par contre, dans les trois pages que comporte le projet d'établissement, une attention spécifique est portée aux classes maternelles. La notion de « *respect des rythmes de l'enfant et notamment les rythmes de sommeil (moments de calme sieste)* » est évoquée. Cela se matérialise au sein de la classe d'accueil/première notamment par une adaptation de la journée par rapport aux autres enfants du maternel. Les enfants d'accueil/ première vont directement à la sieste après le repas de midi contrairement aux autres enfants qui vont en récréation après le dîner. Par ailleurs, l'enseignante précise que, lorsqu'elle détecte des signes de fatigue chez un enfant, elle lui propose de se coucher à sa guise soit dans le local où se déroulent les activités soit dans le local sieste/repas, séparé par un mur coulissant. Les enfants prennent leur collation et leur repas en classe.

Il est également précisé l'importance de la présence d'une puéricultrice (uniquement dans l'implantation étudiée, l'autre implantation dispose d'une aide maternelle). Il est indiqué qu'elle « *permet à l'enfant de vivre des moments individuels, relationnels privilégiés. Cette dernière est une personne de référence pour les plus petits. Cette aide précieuse est soucieuse du bien-être de chaque enfant, de son autonomie et de son hygiène. Elle assure également la transition avec les garderies* ». Ceci témoigne de l'importance accordée à sa place auprès des plus jeunes enfants et renvoie aussi à une division des prises en charge du « care » et de l'éducation, habituellement observée dans notre système divisé.

Un dernier point du document, en lien direct avec l'accueil des tout-petits, renvoie à l'importance d'une présence régulière à l'école dès l'âge de 2,5 ans « *car de nombreux apprentissages débutent dès cet âge, en continuité avec l'enseignement primaire* ». Relevons une centration sur les apprentissages en vue d'assurer la suite de la scolarité.

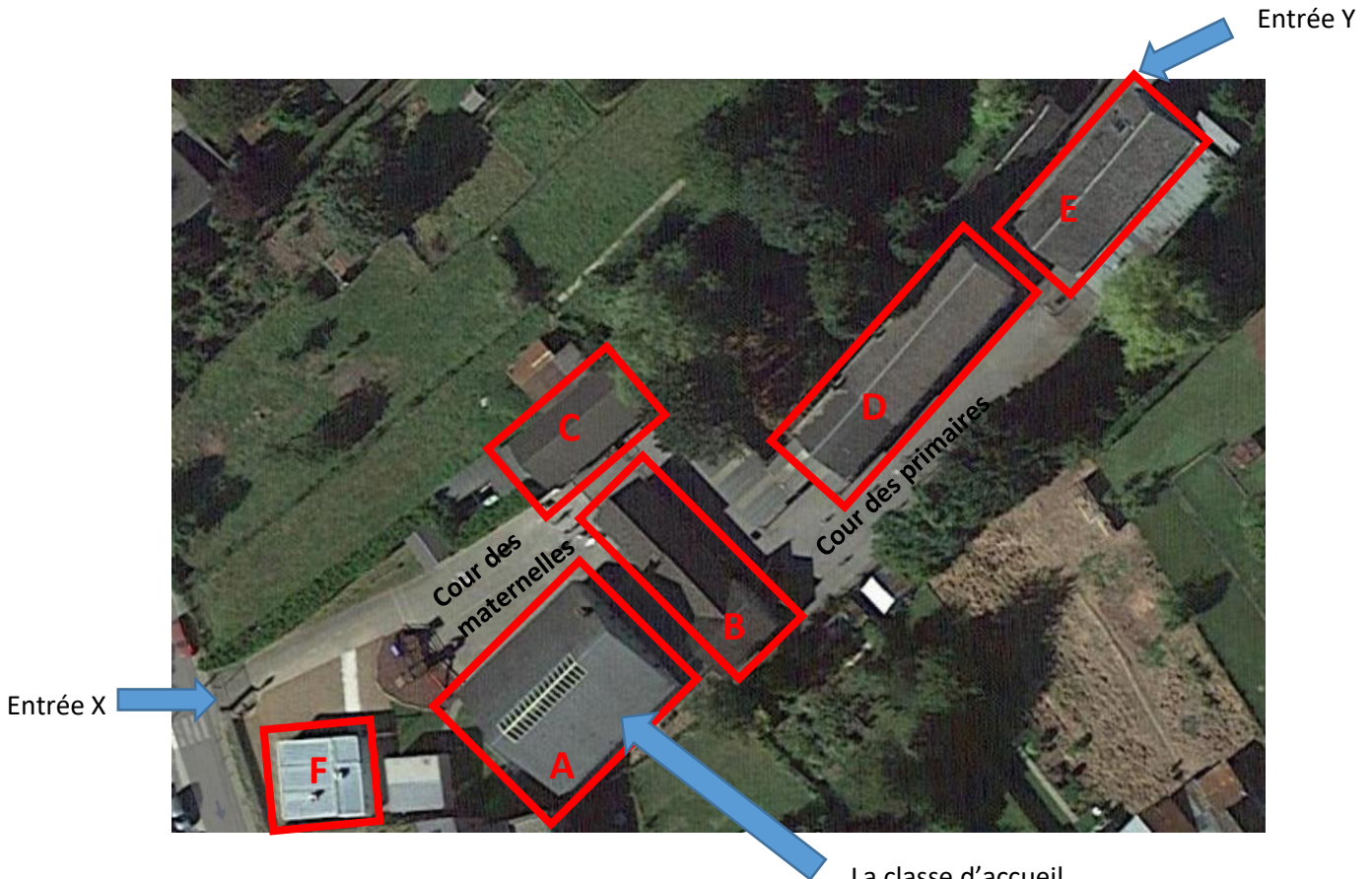
La communication parents/enfants/enseignants et la collaboration avec différents intervenants extérieurs sont considérées comme « *des étapes incontournables* ». Les exemples d'intervenants extérieurs cités ne comprennent aucun acteur lié à ce qui se passe avant l'école (puéricultrice, accueillante...), ce qui est révélateur du peu d'échanges actuels avec les lieux d'accueil de la petite enfance.

Ce document qui est remis à tout parent qui inscrit son enfant à l'école permet-il de rendre visibles et lisibles les pratiques éducatives choisies par l'équipe ? Rend-il compte des réflexions et du point de vue de l'équipe à propos de la qualité d'accueil proposée par l'établissement ? Tel que conçu actuellement joue-t-il son rôle de support à la réflexion et de référence ?

### 3.4.3. Infrastructure

#### Infrastructure générale

L'école est composée de six bâtiments distincts.



La classe d'accueil

Figure 10 : Vue satellite de l'établissement D

Le bâtiment A comprend toutes les classes maternelles ainsi que la salle de gymnastique qui est polyvalente (salle de psychomotricité, salle de garderie et réfectoire pour les enfants de M2 à la sixième primaire). Les bâtiments B, C, E et F comprennent des classes primaires. Le bâtiment D est le bâtiment administratif comprenant le bureau de la direction, une salle photocopies et la salle des enseignants.

L'accès à l'implantation peut se faire par deux entrées : l'une (entrée X) côté maternelle, l'autre (entrée Y) côté primaire. Les enfants accompagnés de leur(s) parent(s) rentrent par l'entrée qu'ils souhaitent. Chaque section a « sa » cour, ce qui selon le directeur permet aux enfants du maternel d'être protégés des jeux des plus grands de primaire. Il n'y a pas de barrière physique entre les deux espaces. La frontière symbolique est le rétrécissement de l'espace extérieur imposé par les bâtiments B et C. Cet espace ouvert et fermé à la fois offre la possibilité aux fratries de se retrouver si le besoin de l'un ou de l'autre s'en fait sentir. Les deux cours sont bétonnées. Un module avec toboggan

et pont suspendu est mis à disposition des enfants dans la cour du maternel. Dans la cour des primaires, un module en forme de tente qui permet d'aller à l'intérieur (cabane) et de monter sur les pans extérieurs est présent. Chaque cour dispose d'un espace préau. Celui des maternelles est « vide » tandis que celui des primaires dispose de deux tables avec bancs.

### Infrastructure du bâtiment A

#### Rez-de-chaussée

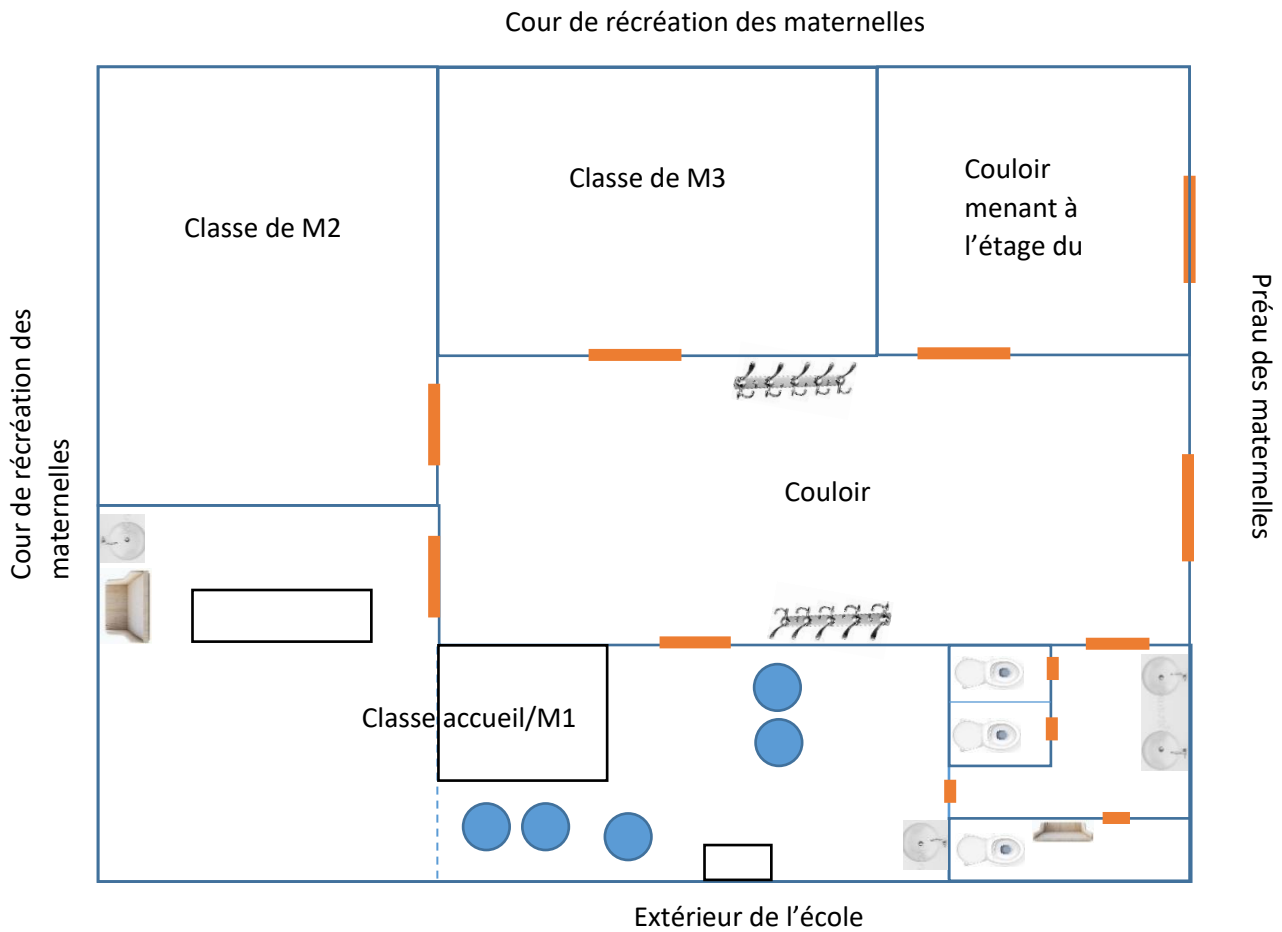


Figure 11 : Infrastructure du rez-de-chaussée

## Étage

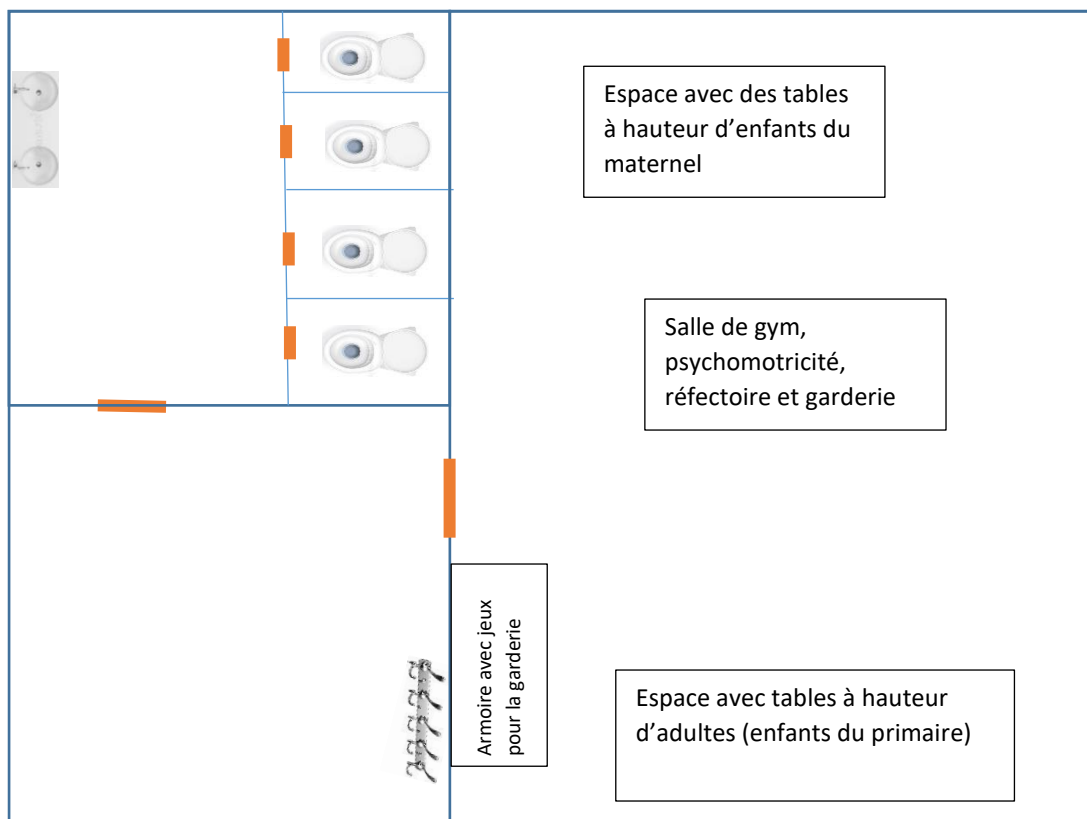


Figure 12 : Infrastructure de l'étage

Le bâtiment A est entièrement consacré aux enfants du maternel. Toutes les activités s'y déroulent et l'espace de la cour leur est directement accessible. Le bâtiment n'a pas été d'emblée pensé pour être un bâtiment exclusivement réservé aux maternelles comme en témoigne une collègue d'Anna, l'enseignante de la classe étudiée, qui était présente dans l'école lors du projet de construction : *« comme on reconstruisait quatre classes qu'on était quatre ben voilà je crois que c'est un peu l'infrastructure qui a fait que... et maintenant c'est vrai que ça a été pensé après qu'on a su que c'était pour nous qu'on construisait ben on a pensé infrastructure et classes en-dessous parce qu'un moment on hésitait classes, salle de gym en-dessous classes au-dessus pour le bruit mais avec les petits on s'est dit non parce que monter des étages tout le temps voilà heu »*. C'est une fois qu'il a été décidé que le bâtiment allait contenir quatre classes que celui-ci a alors été pensé entièrement pour accueillir les élèves du maternel avec notamment des toilettes adaptées aux enfants de cet âge à proximité directe des classes. Cette infrastructure où toutes les activités pour les enfants du maternel se déroulent dans un seul et même lieu permet d'éviter des changements de locaux qui peuvent entraver le besoin de stabilité des enfants.



Lorsque les parents et les enfants entrent dans le bâtiment, ils accèdent à un couloir où se trouvent les porte-manteaux des 3 classes et un espace bibliothèque. L'école est engagée dans un projet lecture qui, en maternelle, se matérialise par cet espace où enfant et parent peuvent emprunter des livres. Sur les murs du couloir sont également affichés « les travaux » des enfants. Chaque enfant a son nom, accompagné de sa photo, sur le porte-manteau. Sous les manteaux, il dépose sa mallette dans un des bacs prévus à cet effet. L'espace sanitaire est accessible depuis la classe et également directement par la classe d'accueil. Par ailleurs, Anna bénéficie du local le plus grand avec un accès direct à l'espace sanitaire comprenant une table à langer et deux toilettes à hauteur d'enfants. La taille du local et l'accès direct aux toilettes sont favorables à l'accueil des jeunes enfants de 2,5 ans qui, d'une part, ont besoin d'espace pour se mouvoir et, d'autre part, ont besoin d'être soutenus dans l'apprentissage de la propreté, notamment par un accès facile aux toilettes.

### Infrastructure de la classe d'accueil/M1

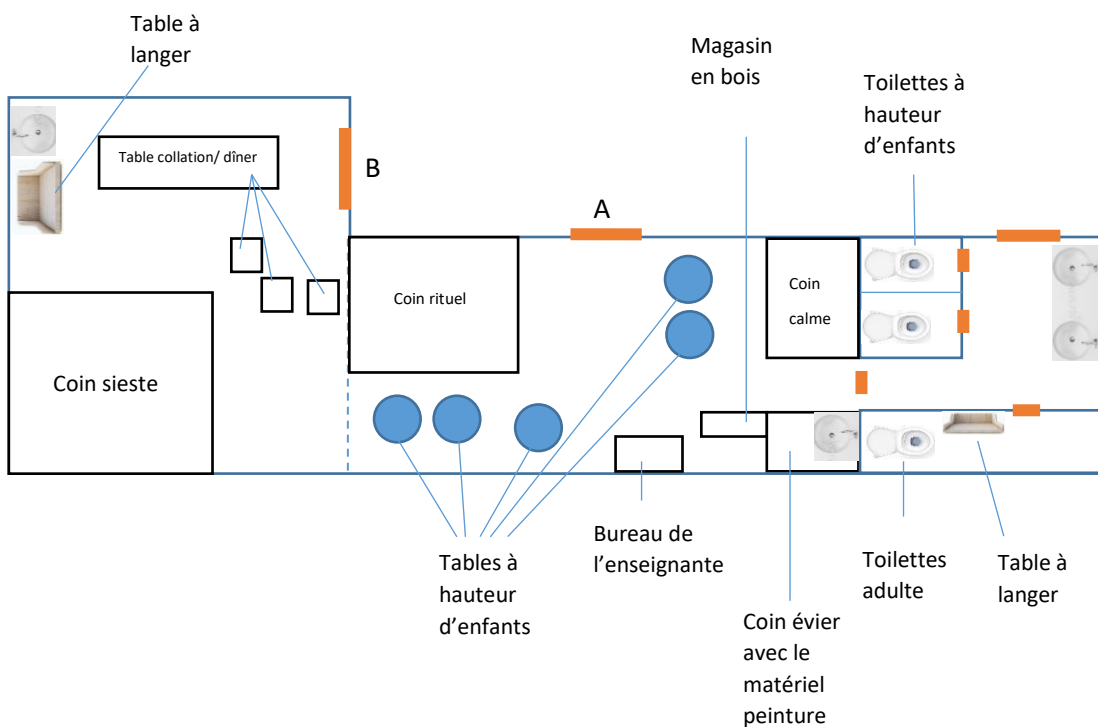


Figure 13 : Infrastructure de la classe d'accueil/M1

La classe d'accueil est accessible par deux entrées (A et B). Lorsque les parents arrivent avec leur enfant, l'enseignante se trouve à l'entrée A et accueille les enfants et les parents. L'entrée B est utilisée par les enfants après la collation de 10h lorsqu'ils vont chercher leur manteau. Toutes les classes maternelles se situant au même niveau, cela permet aux parents de percevoir les classes ultérieures et aux enfants de se sentir en confiance dans un même lieu qu'ils connaissent pendant trois ans.

La classe d'accueil est le local le plus grand de toutes les classes maternelles. Il est divisé en deux parties séparées par un mur coulissant. Un premier espace est principalement consacré aux rituels et activités libres ou en atelier. Le deuxième espace est principalement utilisé pour la prise des repas (collation et dîner), pour la sieste et pour certaines activités où l'enseignante souhaite être plus au calme avec un petit groupe d'élèves. Les dîners n'ont pas toujours été pris dans la classe. Auparavant les enfants allaient au réfectoire avec tous les autres enfants du maternel et de première et deuxième primaire. L'enseignante explique : « *Mais c'est depuis cette année ça s'est... on s'est un peu battues en fait... heu au tout début on restait dans nos locaux pour dîner et puis l'année passée on s'est dit mais oui mais heu pour avoir moins de personnel etc. on va tous monter et comme ça Mme Daphnée (la puéricultrice) est au-dessus pour gérer aussi mais tous les enfants pré, première, deuxième, troisième. Mais là-haut, c'est un réfectoire, donc qui dit réfectoire ben c'est beaucoup, c'est chahut quand même, heu c'est la pression parce qu'il y a beaucoup d'enfants parce qu'il y a d'un côté les maternels et d'un côté il y a les première-deuxième primaires. Donc moi je sentais mes petits loulous ben dans un mal-être quand même parce que c'est changer leurs habitudes quand même. Donc cette année ben je me suis un peu battue donc Mr J. (le directeur) nous a accordé le fait que ben on avait ce local-là pour pouvoir faire le réfectoire là et les chouchouter parce que je pense qu'ils en ont encore besoin d'être encore un peu chouchouté avant de rentrer dans la meute maintenant ça devenait une habitude mais ceux qui... par exemple Lucas bah il ne s'adapterait pas du tout là-haut. Il y en a plusieurs qui ... je pense qu'on est peut-être plus.... aussi ... laxiste avec les petits ici, on les chouchoute, on a, on en a moins en tout que là-bas ben tu cries c'est le silence et c'est voilà. Et ils ont encore besoin ils sont encore petits quoi voilà ».* L'enseignante s'appuie ici sur son expérience et sa connaissance des besoins des enfants de sa classe afin d'engager un dialogue avec le directeur qui en retour reconnaît son expertise : « *Mais je pense que Mr J. est quand même sur la même lignée que moi. Je lui ai bien fait comprendre que c'était pour le bien-être de l'enfant et il l'a compris je pense que c'est vraiment ça. Parce que dans ses visites et tout ça, c'est ce qu'il dit maintenant. Il dit : "Ben voilà on les chouchoute encore un peu les petits". Il reprend vraiment mes paroles c'est ça qui est gai parce que tout compte fait j'ai bien fait de dire ça parce qu'il les reprend donc... ».* Soulignons dans les verbatims une attention très personnalisée où l'affectif est très marqué contrairement à une gestion collective impersonnelle. « Chouchouter » apparaît d'ailleurs comme un principe valorisé par l'équipe, pas seulement par l'enseignante.

L'enseignante qui prend en charge la classe d'accueil/première depuis quatre ans a pu acquérir une connaissance des besoins spécifiques de ces tout jeunes enfants. La stabilité dans son poste lui a permis de pouvoir reconnaître ce qu'elle considère comme les meilleures conditions à octroyer et à défendre pour les enfants de sa classe. De même, la relation et la collaboration qui existent entre elle

et son directeur lui ont permis de lui faire part de ses observations et ainsi d'être la porte-parole des enfants.

Cependant, malgré ses 13 ans d'ancienneté dans l'école et le fait qu'elle soit nommée, l'enseignante n'est jamais assurée d'avoir son poste en accueil/première dans cette école l'année suivante. Pourtant, l'expérience professionnelle accumulée dans un même niveau en complément à une formation initiale et continue solide peut favoriser le développement d'une expertise dans son métier et une connaissance spécifique de ce dernier. Par ailleurs, cette stabilité au sein d'une même école contribue également à la construction d'une collaboration entre les membres de l'équipe éducative. Comment, dans le système actuel fondé sur le comptage du nombre d'élèves, assurer cette stabilité d'emploi et d'activité auprès des jeunes enfants ?

Le local peut être amené à être divisé en deux classes en cas d'ouverture d'une nouvelle classe d'accueil en cours d'année. Selon le directeur, il s'agit « *d'un luxe* » qui n'est jamais acquis même s'il en reconnaît les bénéfices « *Pouvoir fermer la porte par moments par exemple maintenant. Ce qu'elles faisaient c'est que les grands de première maternelle pouvaient rester dans la classe pour faire la sieste et donc ils pouvaient dormir s'ils voulaient mais s'ils ne dormaient pas, fin il y avait un moment de pause quand même pour tout le monde, après elles pouvaient reprendre des activités l'après-midi avec eux tandis que les petits dormaient mais il n'y a jamais qu'une paroi à fermer et c'est quand même aussi pratique quand elles veulent séparer les groupes un moment donné pendant l'année. Ils sont toujours dans leur classe mais on sait faire une séparation physique et sonore donc voilà. De pouvoir manger dans la classe c'est quand même aussi un peu un ... fin dans la classe en étant en même temps dans ce petit coin c'est quand même quelque chose... c'est quand même un peu un luxe il ne faut quand même pas fin on ne peut pas dire que toutes les écoles aient un espace pareil pour leurs enfants de pré-première quoi hein* ». Cette disposition est d'ailleurs présentée aux parents « *[...] comme étant une force. On leur dit « Ben voilà regardez votre enfant il est là, on va bien s'en occuper, on ne le fait pas monter les escaliers pour aller manger dans un endroit bruyant où il y a de l'agitation et voilà votre enfant reste au sein de sa classe avec sa puéricultrice qu'il connaît bien même pour le dîner* » et donc je pense que les parents sont fort sensibles justement à cet argument-là. Moi si on savait continuer ça encore des années je serais preneur évidemment. Maintenant tu vois tout dépend de heu ... des réalités heu voilà je te dis c'est compliqué quand tu as l'occasion d'avoir des enfants de dire ben voilà on s'arrête à 20 pile et le 21<sup>e</sup> je l'envoie à la communale tu vois ». Le directeur reconnaît les avantages pour les enfants mais il doit également prendre en compte l'organisation de notre système où emplois, survie de l'école et subventions de fonctionnement dépendent du nombre d'enfants présents dans l'école. Il exprime pourtant qu'une surcharge des classes peut entraîner une diminution de la qualité d'accueil : « *Voilà et c'est ce qui nous est arrivé un moment donné [d'avoir des classes surchargées] et c'est vrai qu'on avait plusieurs... on a eu des classes de 32 hein des choses qu'on n'avait jamais mais cette classe*

de 32 elle va finir à 26 tu vois parce que d'avoir un nombre d'élèves important engendre des tensions entre les enfants. Des enfants qui sont peut-être moins à l'aise ... au niveau de leur qualité de vie où je ne sais pas y a des soucis en tout cas et donc un moment donné ben ça entraîne des changements d'école tu vois. Je ne vais pas dire qu'ils sont tous partis pour des changements d'école parce qu'ils étaient mécontents hein mais il y en a eu certains ».

Plutôt que de réguler dès le départ afin d'assurer une qualité d'accueil continue, il est presque attendu une régulation « naturelle » dont les conséquences pour les enfants semblent relativisées. Une tension entre survie de l'école, des emplois, des subventions de fonctionnement et garantie d'une qualité d'accueil semble exister. Ce type de tension concernant la qualité d'accueil ne pourrait-il pas être discuté en équipe ? Trouver sa place dans le projet d'établissement ? Le projet d'établissement est en effet considéré comme un outil de pilotage de l'action éducative (Service général de l'Enseignement organisé par la FW-B, 2014). À ce titre, il constitue une référence sur laquelle l'équipe peut prendre appui lors de prise de décision.

Les sanitaires sont directement accessibles depuis la classe. Ces sanitaires sont également accessibles depuis le couloir, car il s'agit des toilettes disponibles pour tous les enfants du maternel. Deux tables à langer sont également disponibles, l'une dans l'espace sieste et l'autre dans la toilette pour adultes. Le directeur s'exprime à ce sujet.

**J :** [...]. Ensuite on entre dans la classe et on présente les différents coins et la manière de s'organiser heu. Donc on rentre en règle général je dis aussi qu'il y a des toilettes accessibles de la classe pour les enfants avec la puéricultrice pour l'apprentissage de la propreté pour les enfants qui ne sont pas encore propres. C'est de moins en moins fréquent que les enfants soient propres à leur entrée à 2,5 ans quoi.

**C :** Et ce n'est pas un frein pour toi à inscrire un enfant la propreté ?

**J :** Non je pense que c'est devenu au final un des rôles ... je ne vais pas dire que c'est un des rôles de l'école mais si on n'avait pas de puéricultrice je trouve que ce serait embêtant parce que ... (inaudible) qui peut prendre en charge cette partie du travail ben voilà ça fait partie de l'apprentissage heu on apprend à aller sur la toilette et on apprend à être propre.

Le matériel est toujours rangé aux mêmes endroits et principalement accessible en libre accès aux enfants.

#### 3.4.4. L'accueil des enfants

L'école est ouverte de 7h à 18h. L'arrivée en classe des enfants est souhaitée pour 9h et le départ est possible à partir de 15h30. Pour les enfants d'accueil/première, un temps de récréation est prévu de 10h20 à 10h40. La prise en charge des enfants est assurée par l'enseignante et la puéricultrice de 8h15

à 16h. En dehors de ces périodes, une accueillante extra-scolaire, toujours la même, est présente dans l'école de 7h30 à 18h et assure les périodes de garderie. Elle travaille dans l'école depuis 2009 et est à temps plein depuis 2014 afin selon elle de « [...] créer une continuité. Je suis là le matin, je suis là le soir et comme ça les enfants ont toujours une référence ».

Dans cette classe, les enfants arrivent au compte-goutte tout au long de l'année scolaire. Le groupe était constitué de 13 enfants en septembre 2019 dont 6 enfants inscrits en première maternelle ; parmi ces derniers, 5 avaient fréquenté la classe d'accueil l'année précédente.

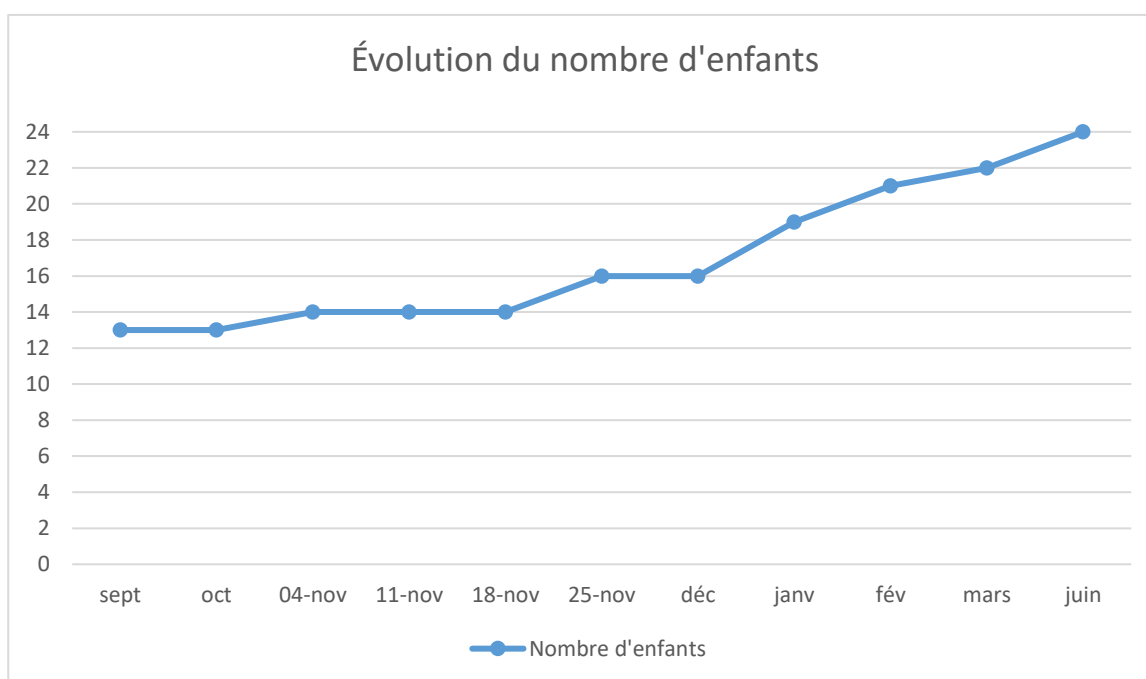


Figure 14 : Entrée des enfants dans la classe d'accueil

Comme évoqué plus haut, aucun nombre maximal d'enfants n'est défini au départ. Tant qu'il y a des inscriptions, les enfants sont acceptés. Différentes stratégies de regroupement sont alors mises en place comme en témoigne cet extrait d'entretien avec le directeur de l'école :

**C :** *Et ici la classe d'accueil est-ce que tu as un nombre limité d'enfants ? Est-ce qu'à un moment donné tu dis : "voilà non cette classe elle est trop remplie on ne peut plus, c'est fini on n'accepte plus d'inscription" ou ça ne t'est jamais arrivé ?*

**D :** *Heu... pfff... ben parfois on dédouble alors on ressort les grands quoi. Mais par exemple ici pour la reprise de septembre heu comme la classe de deuxième maternelle de 2020-2021 n'est pas très grosse. Les six plus vieux donc ceux qui sont nés avant le mois de juin donc ils sont rentrés à l'école avant le mois de décembre vont aller avec les deuxièmes dans une*

*classe de première-deuxième pour laisser quand même déjà de la place pour des arrivées futures en pré-première quoi.*

Les enfants d'accueil et de première sont donc regroupés au sein d'une même classe. L'enseignante exprime être *a priori* favorable à cette organisation : « *Moi j'aime bien accueil/première parce que les premières sont déjà plus autonomes donc ils peuvent aider et heu.... Parce que quand tu es heu en collectif, quand tu poses des questions sur le calendrier et tout ça ben au moins tu as quelqu'un qui te répond parce que souvent ceux d'accueil ils restent un petit peu dans le vide donc ce qu'on fait nous souvent quand on arrive à un trop grand nombre et qu'on doit bah forcément avancer avec les premières et bien on a exactement le même calendrier qu'on met de l'autre côté et comme ça Daphnée prend les enfants d'accueil. [...] Ceux qui sont arrivés en septembre, ben je ne compte pas les mettre avec Daphnée parce que forcément ils ont une avance par rapport aux autres. Donc eux vont continuer avec les premières donc je les garderai ici. Plus heu ... juste pour le moment avant la récré oui. Parce qu'ils ont une attention différente que les tout-petits qui ont plus besoin de jouer, donc là Daphnée gère de l'autre côté et voilà ».*

Les enfants d'accueil sont-ils d'emblée considérés comme « peu performants » au regard des attentes scolaires matérialisées ici par les réponses attendues aux questions posées lors du moment « calendrier » ? Les enfants d'accueil sont-ils considérés comme trop petits face aux objectifs de l'enseignante ? Alors que l'organisation accueil/première est valorisée par l'enseignante, l'extrait rend-il compte d'une certaine difficulté dans la gestion d'un double niveau où les attentes pour les uns (les premières) et pour les autres (les accueils) sont différentes et de la nécessité alors de les séparer pour ne pas perturber les plus grands ? Dans son explication, l'enseignante n'aborde pas le rôle sécurisant que pourraient jouer les enfants de première à l'égard des nouveaux arrivés. Elle ne relève pas l'importance des relations entre pairs dans le processus d'intégration alors que les observations de la chercheuse la mettent en évidence. Les visées cognitives semblent prendre le dessus durant ces temps d'apprentissage alors que l'affectif primait dans la défense d'une organisation des moments de repas en classe. Pourtant, ne pourrait-on considérer que pour l'enfant de 2,5 ans, toute situation est potentiellement source d'apprentissage quand les conditions de sécurisation sont assurées et que les relations entre enfants peuvent agir en facilitateurs lorsqu'elles sont favorisées ?

Dans cet extrait, l'enseignante évoque l'aide des plus grands en lien avec le métier d'élèves attendu, caractérisé ici par la capacité de l'enfant à répondre aux questions et à maîtriser son corps (ne pas jouer) pendant les moments de regroupement. D'autres formes d'aide à l'enseignant, non reliées à des exigences purement scolaires, ont également pu être observées.

Date de l'observation	23 janvier 2020
8h30. Julien, qui vient en « <i>adaptation</i> » arrive avec ses parents (papa et maman). Il est dans les bras de son papa. Ses parents s'arrêtent avec lui au centre de la classe. Il a sa tétine et un doudou et il	

pleure. Sa maman lui essuie la joue. Il se penche et va dans ses bras. Daphnée, puéricultrice : « *Ah salut Jules, je peux te faire un petit bisou ?* ». Julien pose sa tête sur l'épaule de sa maman. Jules pleure. Anna, l'enseignante, « *Mais tu es grand maintenant. Maman va rester avec toi* ». Sa maman lui enlève son manteau, les pleurs s'intensifient. Il se penche vers son papa et va dans ses bras puis repasse dans les bras de sa maman. Anna va chercher la mascotte de la classe (Petit Loup) : « *Regarde Julien j'ai une petite marionnette* ». Julien pose sa tête sur l'épaule de son papa. Le papa dit : « *Regarde, Julien il y a Corentin* ». Anna : « *Ah il connaît Corentin* ». Anna va chercher Corentin qui est au coin lecture, « *Viens Corentin* », elle lui prend la main, arrive devant le papa de Julien, elle prend Corentin dans ses bras : « *Regarde Corentin, Julien a un petit chagrin tu viens jouer avec lui ?* ». Corentin fait non de la tête et se tortille pour, semble-t-il, descendre des bras d'Anna. Corentin repart vers la bibliothèque.

[...]

9h02. Après avoir fermé et ouvert la barrière plusieurs fois Julien entre dans le magasin et puis en ressort. Il observe. Les enfants sont en train de se rassembler au coin rassemblement.

Corentin qui est à 2 mètres de Julien tend la main vers Julien et dit « *Viens* ». Il le fait à deux reprises. Julien ne réagit pas, il ne semble pas avoir vu ni entendu Corentin. Daphnée prend Julien par la main et l'accompagne vers le coin rassemblement.

[...]

10h. Anna propose à Julien de s'asseoir à une table qui peut accueillir quatre enfants maximum. Julien s'installe. Corentin revient des toilettes et s'assied à la table où Julien est présent juste à côté de lui.

Daphnée vient chercher Julien. Elle lui dit : « *Viens Julien, on va changer le linge* ». Julien se lève et suit Daphnée. Romain revient des toilettes et s'assied où Julien était initialement installé. Corentin réagit en se penchant sur la table vers Romain et fait non de la tête. Anna lui apporte son lait, il se redresse et boit son verre de lait.

Quand Julien revient des toilettes, Romain s'était levé pour aller chercher sa mallette, du coup Julien reprend « sa » place sans se rendre compte qu'un autre enfant s'y était installé. Corentin se lève pour aller chercher sa mallette dans le couloir. Au moment où Corentin quitte sa place, Thibault revient avec sa mallette et s'installe à la « place » de Corentin. Corentin revient avec sa mallette, il ne semble pas content, il s'assied sur cette chaise où Thibault est assis et tente de le pousser. Thibault réagit en repoussant Corentin. Ils me regardent tous les deux. Je m'approche et explique à Thibault que Corentin était installé là avant d'aller chercher sa mallette. Je lui propose de s'asseoir à la droite de Corentin où la place était disponible. Il accepte et s'y installe. Julien a observé la scène en continuant de manger sa collation.

Cet extrait permet de mettre en évidence une forme de soutien de la part de Corentin, qui, lui, a fait son entrée le 25 novembre, envers Julien qui passe ses premiers moments à l'école. Ce soutien que semble offrir Corentin à Julien peut avoir une influence sur la manière dont Julien va vivre son entrée à l'école. En effet, une étude québécoise de Nicole Royer (2007) montre que la qualité des relations interpersonnelles établies et maintenues dès la maternelle influence le sentiment d'appartenance envers l'école. Ce sentiment d'appartenance contribue à un ajustement favorable des enfants et de leur famille à l'école (Dockett et Perry, 2005). À ce titre, le rôle des enfants entre eux est important et le rôle des adultes qui aménagent les conditions nécessaires à l'émergence de ces relations entre

enfants est fondamental. Relevons que dans ce cas, les enfants n'ont ni place attribuée à table ni au coin rassemblement. Cette organisation permet aux enfants de pouvoir s'installer à côté de la personne qu'il souhaite et de changer au gré de leurs envies.

Ce soutien à l'autre, qui nécessite des compétences sociales fondamentales, n'est-il pas un apprentissage essentiel ? Les enseignants sont-ils préparés à soutenir ces types d'apprentissage spontanés ? Quels rôles peuvent prendre les professionnels afin de soutenir ces apprentissages sociaux ? Quelles conditions mettre en place pour favoriser des activités propices aux échanges spontanés entre enfants ? Comment soutenir la création et le maintien des liens entre enfants ?

### 3.4.5. L'équipe professionnelle

	<u>Lundi</u>	<u>Mardi</u>	<u>Mercredi</u>	<u>Jeudi</u>	<u>Vendredi</u>
« Garderie » du matin					
Accueil					
Activité collective (rituel)					
Activités libres ou ateliers					
Passage aux toilettes					
Collation					
Récréation					
Activités libres ou ateliers					
Repas					
Sieste					
Activités libres pour les enfants qui ne dorment pas ou plus					
Retour pour les parents à 15h30					
« Garderie » du soir					
Psychomotricité					

**Madame Anna** : enseignante de la classe d'accueil/première  
**Madame Daphnée** : puéricultrice  
**Madame Thérèse** : accueillante extra-scolaire  
**Madame Sylvie** : maître de psychomotricité  
**Madame Cécile** : enseignante de deuxième année maternelle  
**Madame Cécile** : enseignante de troisième année maternelle

Tableau 7 : Répartition hebdomadaire des membres de l'équipe et des activités

Le nombre d'adultes intervenant auprès des enfants est réduit et, le plus souvent, limité à l'enseignante et la puéricultrice. Par ailleurs, l'accueillante extra-scolaire, engagée à temps plein, est à la fois présente à la garderie du matin et du soir. Cette organisation permet d'assurer les conditions



favorables à l'instauration d'une continuité relationnelle auprès des enfants. De plus, la seule activité réalisée en dehors du local classe est la psychomotricité qui se déroule à l'étage de ce même bâtiment. Les enfants sont donc amenés à être en relation avec un maximum de six personnes différentes dans deux espaces différents.

L'enseignante travaille depuis 13 ans dans l'école et prend en charge la classe d'accueil depuis quatre ans, toujours accompagnée de Daphnée, puéricultrice. Elle explique « *On a une très forte complicité. [...]. Ce qui est bien entre nous heu en tout cas de mon côté, si j'ai quelque chose à lui dire je n'aurais pas peur de lui dire. Et je lui ai toujours dit que s'il y avait quelque chose ... parce que je sais que j'ai mon caractère, qu'il faut qu'elle me le dise tout de suite parce que enfin voilà* ». La puéricultrice quant à elle travaille depuis 11 ans dans la classe d'accueil. En accord avec l'enseignante, elle exprime « *on a vraiment une belle collaboration* » ou encore « *je trouve que franchement on fait un beau partenariat avec l'institut maternelle* ». Dans cette collaboration, Daphnée prend davantage en charge les tâches liées aux soins du corps et à la prise en charge individuelle tandis qu'Anna s'occupe principalement des tâches d'enseignement et de la prise en charge collective. Le directeur exprime d'ailleurs « *je pense que voilà chacun doit avoir son rôle et le rôle premier de l'institut ben c'est d'enseigner et le rôle de la puéricultrice ben c'est pour changer les enfants. C'est quand même plus son rôle que celui de l'institutrice* ». L'enseignante, quant à elle, explique que bénéficier d'une puéricultrice à temps plein au sein de la classe d'accueil est « *un confort* » qui permet de prendre « *plus de temps pour chaque enfant et elle, elle peut le faire que moi en tant qu'enseignante, je dois gérer tout le groupe, je n'ai peut-être pas la possibilité de le faire* ». La puéricultrice, elle, définit son rôle en reprenant les soins au corps comme « *le lavage des mains, de la bouche, les changes...* », mais aussi la prise en charge émotionnelle par le temps qu'elle peut consacrer aux enfants : « *les puéricultrices dans l'école maternelle c'est vraiment vraiment important pour ne fût-ce que déjà euhhh prendre du temps avec eux parce que la vie maintenant fait que c'est toujours roufroufrouf, mais bon ben voilà euhh qui arrive le matin, qui a un petit chagrin ou quoi ben moi je peux justement me permettre de prendre du temps, d'un peu définir un peu ce chagrin, de le consoler, de le calmer que l'institut maternelle elle me dit, elle a des parents qui vont lui mettre... ils vont lui parler un peu d'argent, lui parler mon enfant il a tel souci. Elle elle va être vraiment là que moi je peux vraiment plus prendre du temps. Voilà pour les chagrins, pour les... donc euh voilà pour consoler* » ou encore pour « *[...] les périodes d'atelier, être vraiment là aussi en collaboration avec l'institut, que ce soit euhhh pour les aider en éveil artistique ou tiens pour voir un peu pour aider les enfants qui ont aussi des petites difficultés. Parce que malgré tout, même s'ils sont chez les petits, mais il y a des enfants qui ont besoin d'avoir aussi une petite aide. Voilà donc je trouve qu'on peut vraiment permettre du soutien à l'institut maternelle* ». Au cours de l'entretien, elle exprimera également avoir un rôle de « *collaboration avec les parents* » en donnant l'exemple de

l'acquisition de la propreté : « *Si par exemple, si eux ils commencent la propreté et que moi je ne le fais pas ici, ben fatalement hmmm... Il va y avoir un couac quoi. Donc, euh, donc voilà. Donc j'insiste bien. Dites-le-moi. Si vous, vous lui retirez carrément le linge le matin ou bien... dites-le-moi. Au moins, comme ça, on fait pareil aussi à l'école* ». À l'instar d'autres études (Garnier, 2010), leur collaboration semble reposer sur un partage des rôles avec, d'un côté, ce qui relève de la vie collective et des apprentissages scolaires pris en charge par l'enseignant et, de l'autre, un accompagnement plus individualisé des enfants dans les soins au corps notamment mais aussi lors de moments d'apprentissage qualifiés de plus formels lors des ateliers. Une certaine complémentarité de leur rôle est donc constatée et affirmée par les différents membres de l'équipe éducative. Cette frontière n'est fort heureusement pas imperméable ; les pratiques quotidiennes de classe n'obéissent pas toujours à cette division des rôles, une substituabilité des rôles a pu être observée.

Date de l'observation	10 octobre 2019
8h35. Anna, l'enseignante, est à l'entrée de la classe. Elle accueille les parents et les enfants tandis que Daphnée est à une table avec trois enfants à proximité. Anna accueille un nouvel enfant accompagné de ses parents dans la classe. Elle donne différentes informations à ces nouveaux parents. Pendant ce temps, Delphine se déplace à l'entrée de la classe et accueille les parents et les enfants qui arrivent. Une fois les parents partis, Anna prend le nouvel enfant sur ses genoux et passe un moment en tête à tête avec lui.	

Cette observation permet de constater cette substituabilité des professionnels dans la prise en charge du quotidien de la classe. Daphnée prend alors en charge l'accueil des parents habituellement réservé à l'enseignante tandis qu'Anna s'occupe individuellement de ce nouvel enfant arrivé dans la classe. Cette manière de collaborer permet « [...] *une forme d'organisation solidaire du travail où chacun est responsable pour le tout, sans que la part individuelle puisse être systématiquement isolée, la coordination se faisant par ajustement mutuel* » (Gangloff-Ziegler, 2009, p. 97).

Alors que les études mais aussi l'analyse de cas de l'établissement B montrent que cette collaboration attendue des deux professionnels ne va pas de soi et peut être conflictuelle, quels éléments permettent cette collaboration dans ce cas ? Quelles conditions la favorisent au-delà des ententes personnelles ? Comment soutenir, outiller la mise en place de cette collaboration ?

#### 3.4.6. Le déroulé de la journée

##### **L'accueil du matin à la garderie**

L'école est ouverte dès 7h à 18h. Dès 7h, les enfants des sections maternelle et primaire sont accueillis par Léa, accueillante extra-scolaire, dans le local situé au premier étage du bâtiment des maternelles. Durant la période d'observation de terrain, un seul enfant de première maternelle est régulièrement

présent dès 7h15. Aucun autre enfant de la classe d'accueil/première ne fréquente la garderie du matin. À 7h30, Léa est rejointe par Thérèse, l'accueillante extra-scolaire « principale » qui est à temps plein à l'école et est présente de 7h30 à 18h.

Dans ce local se trouve une armoire à jeux à laquelle les enfants ont accès. Les jeux disponibles sont principalement des jeux de table et des jeux symboliques (garage, ferme...). L'accueillante a également des dessins à proposer en coloriage aux enfants. Les enfants ont droit à un coloriage par jour. Des pastels sont accessibles pour tous les enfants tandis que les marqueurs sont réservés à ceux qui n'enfoncent pas la pointe : « *C'est voilà toi tu détruis les marqueurs, tu les enfonces tu ne prends pas des marqueurs, tu prends des pastels<sup>11</sup>* ».

Date de l'observation	10 octobre 2019
L'accueillante propose à Thibault de venir continuer le dessin commencé la veille. Elle avait déjà préparé le dessin. Thibault s'assoit à une table qui est à taille standard et qui se trouve juste derrière la table à laquelle l'accueillante s'installe. Thibault montre les marqueurs posés sur la table et dit : « <i>Je veux ça moi</i> ». L'accueillante : « <i>Non Thibault ça c'est pour les plus grands</i> ». Elle lui rapproche les pastels. Il prend les pastels et demande à l'accueillante de lui faire un dessin, ce qu'elle fait. À plusieurs reprises pendant le temps de la garderie, il demandera à avoir les marqueurs et cela lui sera systématiquement refusé.	

La règle d'utilisation des marqueurs n'est pas expliquée à Thibault. L'observation montre qu'est invoqué l'âge de l'enfant plutôt que la manière de s'en servir pour expliquer le refus.

Chez lui, peut-être qu'il peut utiliser les marqueurs. Comment assurer une continuité pour l'enfant ? Comment l'enfant comprend-il ou non ce refus ? Comment comprend-il les différentes règles qui régissent les temps scolaires ? Comment l'accompagner, en respectant son rythme, dans la compréhension de ces règles de vie collective ?

Dans ce local, il y a deux espaces avec des tables et des chaises, l'un avec du mobilier à hauteur d'enfant l'autre à hauteur standard. Lors de mes observations, les enfants utilisaient principalement le mobilier à hauteur standard qui est également l'espace où les accueillantes sont installées lorsqu'elles sont assises. Concernant l'organisation de la garderie, Thérèse explique : « *Je n'organise pas vraiment. [...] J'apprends sur le tas tous les jours quelque chose parce que ça change tout le temps On agit en fonction de ce qui arrive. Il y a des fois où je vais avoir 4 petits, il y a des fois où je vais en avoir 12. [...] C'est comme ça tout le temps, ça varie tout le temps, tout le temps, tout le temps. [...] Si j'ai des plus petits, ben je dois aller aux toilettes avec ; si j'ai les troisièmes, je ne dois pas y aller. Je dois changer ou je ne dois pas changer. Tu vois par exemple aujourd'hui à la garderie je vais être toute seule avec tous les*

---

<sup>11</sup> Extrait de l'entretien avec Thérèse, l'accueillante extra-scolaire principale.

*petits... Et là ben va falloir que je jongle entre les pipis et les cacas euh enfin manger, jouer... Le soir, je suis avec les maternels. Euh non en théorie, ça c'est la théorie toujours. Je suis censée m'occuper que des petits. Mais comme on change tout le temps d'accueillante, tout le temps, tout le temps, tout le temps. Ben euh elles ne savent pas trop comment agir, donc je prends le groupe entier. Donc là je ne suis plus spécialement pour les maternels, je prends grands, petits, tout le monde est mélangé. Quand ils montent en haut, quand ils restent dehors, pas, mais bon, l'hiver c'est toujours comme ça ». Elle semble relever plusieurs difficultés liées à une certaine inconstance tant au niveau des professionnels qui vont ou non être présents et qualifiés qu'au niveau du nombre d'enfants qu'elle peut avoir, notamment le nombre de petits où les soins au corps semblent constituer une source de difficulté.*

Comment assurer, tout au long de la journée scolaire, une qualité d'accueil qui prend en compte et reconnaît les besoins des plus jeunes ? Comment assurer des conditions favorables même en dehors des temps de classe ? Comment soutenir et outiller les professionnels de l'accueil extra-scolaire ? Comment assurer les repères pour les enfants qui fréquentent de manière irrégulière la garderie ?

Lorsqu'un enfant arrive à la garderie, soit il va d'emblée dire bonjour en faisant un bisou aux accueillantes (et certains à moi aussi), soit ce sont les accueillantes qui se lèvent et vont auprès de l'enfant et de son parent. Pour les enfants les plus jeunes de l'école (principalement les maternels), celles-ci les accompagnent, s'ils le désirent, à la fenêtre où ils font coucou à leur parent.

Date de l'observation	10 octobre 2019
<p>7h15. Un papa arrive avec un jeune enfant. Il s'agit de Thibault qui fréquente la classe d'accueil. Son papa et lui entrent dans le local. Thibault est dans les bras de son papa. Son papa le dépose et lui enlève son manteau. Thibault va faire un bisou à l'accueillante et puis retourne dans les bras de son papa. Un échange avec l'accueillante a lieu :</p> <p>Papa : « <i>Il était tout joyeux dans la voiture et là il est tout ... C'est sa maman qui viendra le chercher</i> ».          Accueillante : « <i>Il est fatigué c'est la fin de la semaine</i> ». Papa : « <i>Oui et puis ce ne sont pas des horaires faciles pour eux</i> ».</p> <p>Le papa se dirige avec Thibault près d'une fenêtre qui donne sur la sortie de l'école. Son papa lui fait un câlin et s'en va. L'accueillante va vers Thibault et attend avec lui qu'il fasse coucou à son papa. Elle s'accroupit, se met à sa hauteur et met une main dans son dos. Thibault, lui, est debout et a les deux mains sur la fenêtre. Elle lui parle (inaudible). Il fait coucou. Une fois le coucou réalisé, l'accueillante propose à Thibault de venir continuer le dessin commencé la veille qu'elle avait déjà préparé. Thibault acquiesce et tous deux vont vers la table à l'entrée du local.</p>	

Thibault semble bien connaître ce moment de rituel de séparation propre à la garderie (la classe d'accueil n'ayant pas de fenêtre sur l'extérieur, les séparations ne se passent pas de cette manière-là pour les enfants qui ne fréquentent pas la garderie). Lors de ce moment, l'accueillante accompagne Thibault dans une logique relationnelle : elle lui parle, se met à sa hauteur, prend le temps sans le

presser. Elle a anticipé son arrivée en ayant préparé le dessin commencé la veille non dans une logique de production (terminer son travail) mais dans une logique d'attention relationnelle.

Les moments de rituels sont importants pour les jeunes enfants, ils leur permettent de structurer la journée, d'anticiper ce qui va se passer, d'assurer leur besoin de sécurité. Ces moments de relation individualisée sont importants, particulièrement pour les plus jeunes enfants. Ici, Thibault étant le seul enfant présent au moment de l'observation, l'AES a l'occasion de se consacrer entièrement à lui. Cette attention est-elle présente lorsque le groupe d'enfants est plus important ? Comment assurer ces moments de relation avec un grand groupe d'enfants d'âges mélangés ? Comment signifier à l'enfant qu'il est attendu personnellement ?

Les enfants arrivent au fur et à mesure à la garderie du matin. Lors des périodes d'observation, seul Thibault de la classe d'accueil/première fréquente la garderie du matin. Des enfants des classes supérieures maternelles et primaires arrivent au fur et à mesure.

Date de l'observation	10 octobre 2019
7h30. Deux autres enfants (de deuxième et cinquième primaire) arrivent, l'accueillante se lève. Thibault dit qu'il veut aller jouer. L'accueillante l'aide en écartant la chaise de la table et lui dit : « <i>On laisse ton dessin là pour tantôt ?</i> ». Thibault : « <i>Oui</i> ».	
Les deux enfants plus grands vont à la fenêtre, Thibault les suit. Après avoir complété un document, l'accueillante rejoint les enfants. Une fois que les enfants ont fait coucou, elle leur demande de l'aider à descendre les chaises qui sont encore sur certaines tables. Thibault s'approche d'une chaise et essaie de la soulever. L'accueillante lui dit qu'il est trop petit. Il la regarde, un des deux enfants fait une caresse sur la joue de Thibault. Thibault tend la main vers les marqueurs puis se détourne et montre l'armoire en disant qu'il veut un jeu. L'accueillante : « <i>Oui Thibault, quel jeu veux-tu ?</i> ». Thibault montre le jeu, l'accueillante lui donne. Thibault s'approche de Sacha. Sacha l'aide à s'installer sur une chaise en écartant la chaise de la table. L'accueillante va vers Thibault et lui dit : « <i>Tu veux jouer avec ça ? Sacha tu sais comment on joue ? Vous lui montrez un peu les gars ?</i> ». D'autres enfants arrivent. L'accueillante se lève et retourne vers le document posé sur la table.	

Dans ce groupe d'enfants d'âges mélangés, les enfants du primaire semblent constituer des points d'appui que l'AES met à profit pour prendre en charge les enfants plus jeunes. Des gestes d'affection, comme un soutien dans cet extrait, sont fréquents entre les enfants.

Vers 8h, Léa accompagne les enfants du primaire dans la cour de récréation. Les enfants du maternel restent avec Thérèse qui, vers 8h15, leur apporte leur manteau, mallette et autres accessoires éventuels. Les enfants enfilent eux-mêmes leur manteau et leur mallette. Ils descendent ensuite les escaliers et tous vont se ranger en rang dans l'espace extérieur sous le préau situé devant les classes maternelles. Des repères au sol (petit pas) de couleurs différentes indiquent aux enfants où ils doivent se placer. Ils attendent avec l'AES qu'il soit 8h30 et puis entrent dans le couloir devant les classes.

Date de l'observation	10 octobre 2019
<p>8h15. Les accueillantes demandent aux enfants de ranger. Les enfants rangent et les plus grands mettent ensuite leur manteau. Thibault remet les figurines dans la boîte puis s'assied sur le banc. Thérèse : « <i>Les grands vont descendre dans le calme. Laura tu avances. À tantôt Noa (frère de Thibault)</i> ». Il reste maintenant trois enfants dans le local garderie. Thérèse : « On n'est pas beaucoup ». Une enfant : « <i>Oui on est trois</i> ». Thibault, toujours assis sur le banc, balance ses jambes, ce qui fait un peu de bruit lorsque ses pieds touchent le sol. Thérèse : « <i>Thibault, calme-toi. On se calme avant de rentrer en classe</i> ». Les trois enfants et Thérèse sont assis sur le banc. Thérèse pose des questions aux enfants sur ce qu'ils ont fait hier après-midi. Thérèse, qui est assise à côté de Thibault, le prend sur ses genoux. Après quelques secondes, Thibault descend des genoux de Thérèse. Il se met à l'extrémité du banc, saute deux fois sur place puis se met à quatre pattes sur le banc. Thérèse : « <i>Thibault, ne fais pas le singe, tu vas encore te faire mal</i> ». Thibault reste à quatre pattes et puis se rassied. Thérèse : « <i>Allez on va mettre les manteaux</i> ». Thérèse va chercher les manteaux des enfants qui se trouvent dans le couloir. Elle donne les manteaux aux enfants qui les enfilent eux-mêmes. Thibault met son manteau par terre et enfile son manteau (méthode papillon).</p> <p>8h17. Les enfants descendent accompagnés de Thérèse qui donne la main à Thibault, d'un côté, et, de l'autre, il est invité à tenir la rampe « <i>Thibault, on se tient à la rampe</i> ». La rampe qui est à hauteur d'adulte fait que Thibault a le bras en l'air et cela semble le déséquilibrer. À l'arrivée devant le bâtiment, Thérèse dit « <i>On se met en rang</i> ». Il s'agit pour tous les enfants de se mettre l'un derrière l'autre. Les enfants se positionnent sur des petits pas dessinés au sol. À 8h30, Thérèse et les enfants du maternel entrent dans le bâtiment. Les enseignantes sont à l'entrée de leur classe, elles accueillent les enfants.</p>	

Thérèse accorde beaucoup d'importance à la sécurité des enfants (Tiens-toi à la rampe, on se met en rang) et aux règles qu'elles considèrent comme scolaires. Lors de l'entretien, elle exprime que son rôle auprès des enfants est d'assurer « *l'autorité* ».

- C :** Si tu devais définir ton rôle auprès des enfants comment est-ce que tu dirais... c'est quoi ton rôle ?
- T :** C'est euh leur donner l'autorité c'est vraiment important.
- C :** Leur donner l'autorité ?
- T :** Ben en fait leur donner les limites. C'est vraiment important parce que quand on leur en donne pas... bon les autres crient beaucoup moins que moi, en donnent beaucoup moins et ils sont moins proches.
- C :** Et tu peux m'expliquer : les autres en donnent beaucoup moins que toi ?
- T :** Elles sont beaucoup plus passives. En fait moi je suis euh comme je dis toujours formatée à l'école.
- C :** Formatée à l'école ?
- T :** Ben l'école elle est autoritaire, fin autoritaire entre guillemets. C'est euh il y a les règles vraiment à respecter.

Elle semble définir son rôle auprès des enfants non pas par ce qui lui aurait été enseigné lors de sa formation initiale mais plutôt par la représentation qu'elle se fait de l'école. Par rapport à sa formation, elle explique qu'elle a fait une année de PTP et que c'était de la « *théorie* » et que ce « *n'est pas possible*

à appliquer ». De plus, les AES ne sont pas conviées aux réunions de concertation hebdomadaires et n'ont plus de réunions d'équipe : « *On n'en a pas eu cette année mais ça ne change rien de toute façon aussi. On sait ce que l'on doit faire, ce que l'on ne doit pas faire. Ben moi en tout cas je le sais* ». Elle explique également avoir eu très peu de relations et d'échanges avec les enseignantes jusqu'il y a deux ans : « *On avait beaucoup de mal à rentrer en communication avec les instits au départ. [...] Ben on était les sous-fifres (rire). Le petit personnel comme disait le directeur à l'époque. Donc le petit personnel on ne se mélange pas avec le grand personnel. [...]. Maintenant, la relation depuis deux ans, la relation a beaucoup changé. [...] On l'a dit comme ça aux gens qu'en fait on se sentait rejetées totalement mais vraiment* ». Depuis deux ans, il n'y a donc plus d'échanges entre Thérèse et les autres professionnels de la classe ; « *Tout ce qu'ils font en dehors des classes je ne suis pas vraiment conviée. Ils font des soupers à côté je ne suis pas conviée* ». Les relations semblent donc toujours limitées.

Alors qu'il s'agit du personnel le moins formé de l'équipe éducative, ce sont eux aussi qui bénéficient le moins de moments pour réfléchir en équipe sur leurs pratiques dans des moments formels ou informels. Un dialogue entre toutes les personnes qui prennent en charge les enfants est indispensable afin d'assurer une cohérence/une continuité dans les pratiques éducatives quotidiennes auxquelles sont soumises les enfants (ONE, 2007). En référence au modèle systémique, ce dialogue pourrait aussi permettre de mieux comprendre et reconnaître l'enfant dans ses différents contextes de vie. Malgré l'asymétrie ressentie, comment assurer une communication et un échange entre ces professionnels aux qualifications et horaires de travail bien différents ? Quels sont les possibilités de moments d'échange ? Quel rôle la direction peut-elle avoir sur ces échanges ?

Les enfants d'accueil/première peuvent arriver en classe à partir de 8h30. Ils arrivent soit accompagnés de leur parent soit de l'AES. Certains parents attendent sous le préau avec leur enfant tandis que d'autres confient leur enfant à Thérèse. Ces enfants prennent alors place dans le rang. Au moment des observations, au maximum trois enfants arrivent accompagnés de l'AES. Les parents et Thérèse n'ont donc pas l'autorisation de rentrer avant 8h30 dans le couloir des maternelles.

### ***L'arrivée des enfants en classe***

À leur arrivée, Anna, l'enseignante, et Daphnée, la puéricultrice, sont à l'entrée de la classe. Dès que les premiers enfants arrivent en classe, Daphnée s'installe en classe avec eux. Des jeux, préalablement préparés par l'enseignante et la puéricultrice, sont disponibles sur les tables. Les enfants s'installent où ils le souhaitent. Anna, elle, reste à l'entrée de la classe. Elle accueille les enfants et les parents. Elle échange quelques mots avec les parents lors de ce moment d'accueil du matin.

Date de l'observation	17 octobre 2019
8h30. L'enseignante et la puéricultrice se trouvent devant les portes de leur classe. Anna, souriante, accueille Thibault : « <i>Bonjour Thibault comment ça va aujourd'hui ?</i> ». Elle se baisse, se met à sa	

hauteur et l'accompagne dans l'enlèvement de son manteau et de son tour de cou : « *Tu veux un coup de main* ». Anna approche ses mains en soutien sans faire à la place de Thibault. Thibault enlève son manteau et son tour de cou lui-même. Daphnée accompagne Thibault en classe. Il s'installe d'emblée à une table avec des pastels. D'autres enfants arrivent et les rejoignent à la table. Thibault va chercher une chaise à une autre table. Daphnée : « *Il peut prendre la chaise mais s'il veut il y a encore des chaises vides à leur table* ». Anna accueille les enfants et leur parent à l'entrée de la classe tandis que Daphnée prend le relais lorsque les enfants entrent dans la classe. Lors du moment d'accueil à l'entrée de la porte, Anna se met à hauteur des enfants, dit bonjour avant de se redresser et d'échanger quelques mots avec les parents. Certains enfants arrivent avec leur doudou et leur tétine. Daphnée est installée à une table avec trois enfants : « *Et c'est quelle couleur ?* » « *Vert* » « *Bravo, super* » « *Et voilà Malicia, ça va cocotte la forme ?* » La maman de Malicia parle avec Aurélie. Malicia est debout tout près de Delphine à la table où les autres enfants sont installés. Ce jour d'observation, aucun parent n'est entré dans la classe.

Se positionner à l'entrée de la classe est nécessaire selon l'enseignante : « *Parce que j'ai besoin d'accueillir les enfants mais heu moi dans ma classe c'est plutôt portes ouvertes j'ai envie de dire parce que si les parents ressentent le besoin de rentrer ils peuvent rentrer moi il n'y a vraiment pas de problème avec ça. Le parent il ne rentre jamais dans la classe sinon. S'il ne rentre pas le matin il ne rentre pas enfin voilà tu vois. [...]. C'est pour voir chaque enfant* ». Cependant, pendant les périodes d'observation, seuls deux parents sont entrés en classe : l'un pour récupérer un doudou oublié, l'autre pour participer à une période d'« *accoutumance* » de l'enfant. Par ailleurs, les créations des enfants sont affichées à l'extérieur de la classe dans le couloir « *parce qu'au moins les parents voient parce que forcément ils ne rentrent pas toujours dans la classe* »<sup>12</sup>.

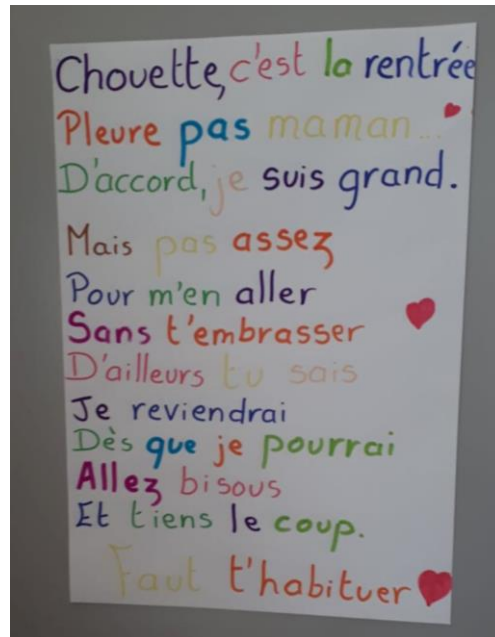
La position de l'enseignante à l'entrée de la porte fait-elle « *barrage* » aux parents ? Afficher les dessins des enfants à l'extérieur de la classe permet de communiquer sur ce qui est fait mais cela incite-t-il les parents à rester dans le couloir ? Le couloir est-il considéré comme une zone d'accueil ?

Un porte-manteau, situé dans le couloir à côté de la porte de la classe sur le même pan de mur, permet aux enfants de déposer leur manteau. Une photo de l'enfant réalisée par l'enseignante dès le premier jour de l'enfant est collée sur chaque porte-manteau, permettant ainsi aux enfants d'identifier leur espace. Cette photo est accompagnée du prénom de l'enfant : « *ce que je veux absolument c'est que son prénom soit déjà à son crochet comme ça il sait qu'il est attendu* »<sup>13</sup>. Deux bacs sous le porte-manteau sont prévus afin d'y déposer les mallettes. Sur le mur du couloir sont affichés les derniers dessins des enfants. Sur la porte d'entrée de la classe, ce message trouvé par l'enseignante sur internet est affiché :

<sup>12</sup> Extrait de l'entretien de l'enseignante.

<sup>13</sup> Extrait de l'entretien de l'enseignante.





L'enseignante s'exprime à ce sujet : « Ben c'était un petit peu ma touche d'humour pour que papa et maman facilite ben que ... tu lis ça ben tu te dis "Ah oui c'est vrai elle a raison heu allez". Parce que souvent je leur dis aux parents heu "Heu essayez de vous occuper hein parce que ça va paraître long pour vous" c'est souvent voilà c'est ma petite touche d'humour qui fait que voilà ne vous tracassez pas pour votre enfant lui il va s'amuser mais vous, faites quelque chose parce que ça va être très long sans lui c'est plus dans ce sens-là ». L'enseignante explique qu'elle met chaque année un message sur sa porte : « je mets souvent quelque chose oui heu je mets toujours le dessin de ma mascotte ça c'est chaque fois et je mets une petite touche de bienvenue. Parfois c'est simplement « Bienvenue » quelque chose comme ça dans la classe des petits. Et voilà, ici c'était plus pour les parents. Et ce message quand je l'ai vu sur Pinterest je me suis dit « Il faut que je le mette celui-là, il est trop chouette » ». Au travers de ce message, elle cherche à ce que le parent, lui aussi, se sente accueilli et rassuré.

Vers 9h, Anna demande aux enfants de ranger et de prendre place au coin rassemblement : « Mes amis, on range les jeux et puis on s'installe au coin rassemblement » ou encore « les amis c'est la petite musique pour ranger ». Durant ce moment, certains enfants et les professionnelles rangent la classe. Ensuite, tous s'installent au coin rassemblement.

Date de l'observation	23 octobre 2019
9h. Anna : « Vous rangez mes loulous ? On va mettre la musique ». « Les amis c'est la petite musique pour ranger ». Plusieurs enfants semblent connaître le rituel et rangent. Céline, arrivée depuis le 20 octobre observe, continue un moment de colorier, s'arrête, regarde la classe et rejoint Antoine (son cousin) qui est installé au coin rassemblement.	

Date de l'observation	25 novembre 2019
9h12. Anna met la musique du rangement. Plusieurs enfants rangent, dont Céline qui est présente dans la classe depuis un mois. Louis, présent depuis la rentrée de septembre, se met à pleurer. Il se calme un instant. Il va vers le coin rassemblement et remet des duplos dans la boîte. Au bout de quelques minutes, il va vers Anna en pleurant puis se déplace dans la classe d'une table à l'autre et va ensuite s'installer au coin rassemblement.	

Ces extraits montrent une progression dans l'acquisition et in fine la compréhension des rituels de la classe dont Céline est le témoin. Après une période d'observation, Céline a pu acquérir ces rituels, tandis que pour Louis, ces passages d'une activité à l'autre, appelés micro-transitions, semblent toujours difficiles malgré les rituels mis en place.

Les transitions entre les différents temps de la journée peuvent constituer des moments de rupture qu'il convient de soigner, particulièrement pour les jeunes enfants. Ces rituels sont multifonctionnels : par leur répétition dans le temps et leur redondance, ils ont un rôle stabilisateur, ils peuvent permettre de réduire le stress causé par les changements d'activités (Tochon et Miron, 2004), ils communiquent les attentes comportementales et attentionnelles de l'école (Bertrand et Merri, 2015) et participent de ce fait à l'intégration du statut d'élève à l'identité de l'enfant. Ici, le changement des activités libres du matin vers le moment de rassemblement est ritualisé par le rangement des jeux du matin accompagné de la musique du rangement. Néanmoins, le rituel présente une ambivalence puisqu'il contraint l'enfant au comportement attendu tout en lui apportant un cadre sécurisant dans lequel il peut anticiper. Ces rituels sont-ils d'emblée compris par les enfants ? Certains enfants les perçoivent-ils uniquement sous l'angle de la contrainte ?

### **Les rituels du matin**

Après ce moment de rangement, les enfants et les professionnelles s'assoient au coin rassemblement. L'enseignante est face au groupe tandis que la puéricultrice est assise avec les enfants. Plusieurs rituels ont alors lieu : chanson du bonjour, activités calendrier, activités des présents et des absents...

Date de l'observation	17 janvier 2020
9h03. Anna éteint la musique du rangement. Tous s'installent au coin rassemblement. Daphnée met la musique du bonjour tout va bien. Les professionnelles et certains enfants chantent en effectuant des gestes. Puis, rituels des prénoms en chanson. Chaque enfant dit son prénom. Arrivé à Céline, elle se cache le visage en souriant ; les autres enfants disent son prénom. Arrivé à Corentin, il sourit, ne dit pas son prénom : « <i>Ah Corentin tu sais très bien parler mais dire ton prénom non</i> ». Antoine ne dira également pas son prénom. Lucie, nouvellement arrivée en classe, observe et sourit ; arrivée à son tour, elle dit à voix basse son prénom. Après le bonjour, les enfants vont faire un câlin à Anna et Daphnée. Lucie reste assise à sa place, sourit et regarde.	
Anna dit qu'il faut changer Petit Loup car il n'est pas dans la bonne couleur (chaque jour est représenté par une couleur). Elle demande à Lucie si elle veut le faire. Lucie sourit, se lève et vient	

chercher Petit Loup. Lucie essaie de le faire. Anna rappelle le déroulement de la journée. Lucie rend Petit Loup à Anna qui finit de l'habiller.

Ils font ensuite l'activité des présents et des absents. Anna pose des cubes avec les prénoms et les photos des enfants sur un meuble à côté d'elle. Devant elle, elle a le module qui sert à faire cette activité. Elle précise aux enfants que maintenant elle va cacher les photos et qu'ils vont devoir reconnaître leur prénom écrit. Elle prend deux cubes en main et appelle les enfants un à un. Les enfants doivent choisir entre les deux cubes sur lequel est inscrit leur prénom. Anna donne chaque fois l'indice de la première lettre. La première lettre c'est la Limace, c'est la Toupie (en référence aux alphas). Avant, les enfants allaient choisir leur cube sur base de la photo et devait dire par quelle lettre commençait leur prénom. Arrivée au tour de Lucie, celle-ci se lève et Anna lui montre les deux cubes. Elle lui explique que son prénom commence par la Limace en insistant sur le son L. et lui montre du doigt quel cube c'est. Une fois que les enfants ont choisi leur cube, ils doivent le glisser sur le module en fonction de leur sexe (fille ou garçon). Les cubes des absents sont également placés sur la tige « maison ».

Les rituels scolaires ne constituent pas simplement une pratique répétitive mais évoluent au fil du temps afin de faire progresser les enfants dans les apprentissages sociaux, affectifs et cognitifs. Comme le montre cet extrait, les enfants s'approprient progressivement les rituels en passant par des moments d'observation.

Après ces moments rituels, Anna explique aux enfants le déroulement de la journée en s'appuyant sur un imagier. Anna lit ensuite une histoire aux enfants pendant que Daphnée emmène par groupe les enfants aux toilettes.

Date de l'observation	25 novembre 2019
<p>9h40. Les enfants sont invités à aller aux toilettes par groupe. C'est Anna qui nomme les enfants qui vont aux toilettes. Daphnée les y attend. Anna demande à Valentine (première période d'accoutumance) d'aller tout près de Daphnée pour changer son linge. Elle se met à pleurer. Anna lui explique que c'est pour être sûre que son linge soit sec. Valentine continue de pleurer et fait non de la tête. Anna accompagne Valentine à l'espace change. Valentine pleure toujours et semble contrariée. Anna revient au coin rassemblement. Corentin, arrivé depuis le 23 octobre, est assis près de son cousin qui lui rappelle la règle « <i>Regarde il faut rester assis comme moi</i> ». Valentine qui était à l'espace change revient au coin rassemblement. Anna demande à Valentine « <i>Madame Daphnée a déjà changé le linge ?</i> ». Daphnée répond de l'espace change : « <i>Non pas encore</i> ». Valentine reste à l'espace rassemblement. Anna lui dit qu'elle peut rester là jusqu'à ce que ce soit son tour. Daphnée revient la chercher « <i>On va changer le linge</i> ». Valentine s'écarte, Daphnée la reprend vers elle et la prend dans ses bras en expliquant qu'il faut changer le linge, qu'elle ne doit pas s'inquiéter. Elle semble contrariée mais ne pleure pas.</p> <p>Anna demande maintenant à un autre groupe d'enfants de rejoindre Daphnée dans l'espace change. Elle demande notamment à Corentin et son cousin Ferdinand. Corentin suit son cousin. Pendant le temps que les enfants vont progressivement aux toilettes ou au coin change, Anna lit un livre.</p>	

Dans cet extrait, Valentine, qui fait son premier moment « *d'accoutumance* » et qui ne connaît pas encore le déroulement de la journée de classe, manifeste un refus aux demandes qui lui sont

formulées. Ces passages groupés et imposés aux toilettes, dans une pièce qu'elle n'a pas encore vue, sont des démarches inconnues pour elle et ces dernières diffèrent fortement du fonctionnement familial. Cet extrait montre également le rôle des enfants dans l'appropriation des règles et consignes de la classe. En témoignent le cousin de Corentin qui lui rappelle le fait qu'il faut rester assis.

L'inconnu lui fait-il peur ? Quel sens cela peut-il avoir pour l'enfant d'aller changer un linge qui est peut-être propre ? Quel sens cela peut-il avoir d'imposer un passage aux toilettes pour tous au même moment ? L'acquisition du contrôle sphinctérien ne repose-t-il pas sur la reconnaissance des signaux du besoin par l'enfant ?

### ***Le temps de collation***

Après le passage aux toilettes, les enfants sont invités à aller chercher leur mallette et à venir s'installer aux tables de l'espace collation. Les enfants peuvent s'installer où ils le souhaitent ; les places ne sont pas attribuées. Les professionnelles restent avec les enfants et les aident à ouvrir leur collation et leur boisson.

Date de l'observation	25 novembre 2019
<p>Anna demande que les enfants présents aillent chercher leur mallette et viennent s'asseoir pour la collation. Valentine va chercher sa mallette et s'installe à une table où il peut y avoir trois enfants maximum. Corentin s'installe à une autre petite table avec son cousin. Anna vient l'aider à choisir sa collation. La règle est que les enfants doivent d'abord manger une de leurs tartines de midi ou un fruit et puis éventuellement un biscuit ou autre sucrerie. Corentin a une pomme coupée dans une boîte à tartines. Anna lui ouvre la boîte et la lui donne. Il mange un morceau et puis va dans son sac chercher un paquet de biscuit. Anna lui dit : « Non Corentin, il faut d'abord finir la pomme ». Corentin lâche sa mallette, regarde ses morceaux de pomme, les repousse et retourne dans sa mallette. Anna lui répète qu'il faut d'abord finir sa pomme. Il mange un deuxième morceau et fait tomber le troisième morceau à terre. Anna ramasse le morceau tombé et le met à la poubelle. Corentin lui montre sa mallette du doigt. Aurélie lui dit : « non d'abord la pomme ».</p> <p>Valentine arrête de manger, repousse sa gourde et se lève. Elle passe devant Anna et se dirige vers l'espace classe. Anna s'abaisse à sa hauteur et lui demande ce qu'elle fait. Valentine fait un pas vers la gauche. Anna met ses mains autour de sa taille. Valentine répond qu'elle va dans la classe. Anna lui dit que maintenant, c'est le moment de la collation et qu'il faut rester assis à table. « <i>Après ce sera la récré nous irons dehors</i> ». Valentine se rassied et regarde en direction de la classe. Elle prend un biscuit qu'elle met en bouche.</p> <p>Corentin se lève et se dirige vers Anna. Il lui dit : « <i>J'aime pas</i> ». Anna lui dit qu'il doit encore manger un morceau et puis qu'il pourra avoir son biscuit. Il retourne s'asseoir, prend un morceau de pomme en main, l'observe, puis observe derrière lui et reste un moment comme ça. Il semble un peu fatigué. Il mange ensuite son morceau de pomme. Il se relève et dit à Anna qu'il l'a mangée. Anna le félicite et lui ouvre son paquet de biscuit qu'il mange. Il veut ensuite manger ses tartines. Anna lui dit que non que c'est pour 12h et que maintenant il peut boire un peu.</p>	

Les différents temps de la classe sont régis par de nombreuses règles qui peuvent être vécues comme contraignantes par les enfants, en particulier pour les nouveaux arrivés qui n'en comprennent pas le sens et qui vont devoir se les approprier progressivement. Par exemple, Valentine s'est levée pendant le temps de collation pour repartir dans la classe. Lors du moment rassemblement, elle avait aussi pris cette initiative qui avait également été interdite.

Ces règles et contraintes sont-elles indispensables ? Sur quoi sont-elles fondées ? Quels sens ont-elles pour des enfants de 2,5 ans ? Quelles sont les moments où les enfants peuvent agir de leur propre initiative ? Laisser aux enfants un temps de découverte des lieux et d'observation des rituels et du déroulement de la journée serait-il nécessaire ? Comment les soutenir dans cette appropriation ?

### **La récréation**

Une fois la collation prise, les enfants viennent se laver les mains et essuient leur bouche avec un gant de toilette. Chaque enfant a son gant de toilette qui est à disposition directe de la table où est prise la collation. Daphnée est là en soutien aux enfants. Les enfants déposent leur mallette sur un banc derrière la table où ils ont mangé. De cette manière, la mallette est préparée pour le repas du midi. Ils vont ensuite chercher leur manteau et l'enfilent pour la plupart eux-mêmes. Une fois le manteau mis, ils vont vers Anna qui ferme les tirettes et vérifie qu'ils ont bien leur écharpe, bonnet... Les enfants peuvent aller en récréation dès qu'une enseignante est présente dans la cour. Une fois qu'Anna a fini d'aider la majorité des enfants à mettre leur manteau, elle va dans la cour. Daphnée reste dans la classe avec ceux qui n'auraient pas fini leur collation. Une fois que tous les enfants sont en récréation, Daphnée nettoie les tables et range si nécessaire. Anna, qui est dehors avec les enfants, est accompagnée d'une autre enseignante de classe maternelle. Souvent elles s'assoient toutes les deux sur un banc mis de manière à avoir toute la cour sous les yeux. La cour de récréation des maternelles comprend un module de jeu avec toboggan, un espace recouvert par un préau et un espace « vide ». Toute la cour est bétonnée, il n'y a pas d'espace vert.

Date de l'observation	17 janvier 2020
<p>10h15. Les enfants vont en récréation avec Anna. Certains enfants y sont déjà. Ils peuvent y aller dès qu'ils ont fini leur collation et qu'une enseignante est dans la cour. Anna dit à Lucie qu'elle peut y aller. Lucie a son manteau attaché, son bonnet et son écharpe. Lucie reste. Anna lui dit « <i>Tu attends pour venir avec moi ?</i> ». Elle fait oui de la tête. Louis, qui est prêt, semble également attendre Anna. Plusieurs enfants restent en classe avec Delphine le temps de finir de manger. Ils rejoindront les autres par après.</p> <p>À la récréation, Anna s'installe avec une collègue sur un banc qui permet d'avoir une vue optimale sur la cour et qui permet aux enfants de voir les enseignantes. Lucie et Louis restent tout près d'Anna assis sur le banc. Anna dit à Louis : « <i>Tu peux aller jouer tu sais</i> ». Louis se lève du banc et va faire un tour de la cour puis revient s'installer sur le banc à côté d'elle.</p>	

Il commence à pleuvoir de plus en plus fort ; après avoir demandé aux enfants de mettre leur capuchon, les enseignantes leur demandent maintenant de venir sous le préau. Certains enfants, dont Louis, s'installent alors sur les petits pas comme s'ils devaient faire le rang. Anna précise qu'ils ont encore du temps de jeu et qu'ils ne doivent pas déjà se ranger. Louis reste là.

Louis, arrivé en septembre, et Lucie, arrivée début janvier, semblent avoir besoin d'un repère et Anna, l'enseignante, constitue ce repère. Pour d'autres enfants qui ont une personne connue dans la classe le repère est alors représenté par le pair connu de la classe.

### **Les ateliers**

Vers 11h, les enfants s'installent au coin rassemblement. Anna donne les consignes des différents ateliers auxquels les enfants vont participer. Les enfants choisissent l'atelier auquel ils veulent prendre part et peuvent en changer à leur guise. Généralement, une des deux professionnelles s'installe à un atelier tandis que l'autre tourne dans les différents ateliers. Les ateliers sont liés entre eux, c'est-à-dire que la professionnelle travaille un thème qui se déclinera de différentes manières au sein des ateliers.

Date de l'observation	7 novembre 2019
Céline à un doigt en bouche, elle regarde Anna et reproduit les gestes (« <i>on ouvre les oreilles et chuttt</i> »). Anna explique les ateliers. Céline avec son doigt en bouche suit du regard ce que montre Anna et se penche pour mieux voir quand c'est nécessaire. Toujours avec son auriculaire en bouche, elle regarde Anna et le matériel déposé sur le sol. Le directeur frappe à la porte, elle se retourne vers la porte.	
Louis répète certaines fins de phrases dites par Anna « <i>... un petit chemin</i> », « <i>... petit chien</i> ». Daphnée refait la queue de Céline. Échange de quelques secondes entre Anna et Daphnée sur la gestion des ateliers. Céline se lève et va vers les bacs de matériel déposés par Anna. Anna montre ensuite différents objets et pose des questions : « <i>Est-ce que les bateaux ça va sur la route ?</i> » Plusieurs enfants « <i>Non</i> ». Céline se rapproche du groupe et observe Anna.	

Les explications des ateliers sont réalisées en groupe avec démonstration de ce que les enfants vont devoir faire. Les supports visuels sont importants pour les jeunes enfants. Céline est attentive. Louis répète les fins de phrases comme une manière de s'approprier les consignes. Les activités proposées en ateliers sont discutées préalablement entre les deux professionnelles : « *Ben, elle me dit "ben voilà, on va parler de tel projet. Moi, j'avais en tête de faire telle et telle et telle activité. Voilà. Est-ce qu'il y a des activités qui te plaisent ?". Ben évidemment je sais qu'elle va prendre au départ tout ce qui est un peu si c'est mathématique, tout ce qui est un peu voilà que... donc elle me demande vraiment voilà tel atelier que tu as envie de prendre...* ». Elle sait bien que j'adore tout ce qui est un peu artistique. Donc

elle sait bien, elle va me dire "toi je te ... je sais bien que" oui "mais maintenant si toi tu as envie aussi de..." voilà non franchement, on a vraiment une belle collaboration avec Anna »<sup>14</sup>.

Date de l'observation	7 novembre 2019
<p>11h15. Antoine se déplace vers les ateliers. Céline le suit et s'installe au même atelier. Antoine va s'installer à l'atelier à côté. Céline reste, elle ne suit pas Antoine. Elle prend une voiture qu'elle fait voyager sur la route devant elle. (Elle respecte les consignes données par Anna). Daphnée qui est présente à cet atelier demande : « Ça va Céline ? ». Céline s'agenouille en tenant la table de ses deux mains. Sa tête n'est donc plus visible. Après quelques secondes, elle se redresse et continue son activité. Anna : « Attention, il faut bien déplacer sur la route ». Céline le refait. Elle déplace ensuite la voiture sur la carte sans nécessairement être sur la route. Anna répète la consigne. Céline refait aller la voiture sur la route. Anna sent une odeur et demande à Céline : « Tu as fait caca ? ». Céline acquiesce. Anna : « Mme Daphnée, Céline a fait caca ». Daphnée : « Ok j'arrive. Céline, Céline, on va changer les petites fesses, chérie ? ». Céline va vers Daphnée en souriant.</p>	

Céline suit Antoine au premier atelier. Antoine est son cousin et semble constituer un repère fort pour elle dans la classe. Ce qui ne l'empêche pas de pouvoir aussi suivre ses propres envies ici en restant à l'atelier alors qu'Antoine en a changé. Daphnée semble également être un repère pour Céline par rapport au soin corporel. Elle va vers elle en souriant et sait que Daphnée va s'occuper d'elle.

Date de l'observation	7 novembre 2019
<p>11h30. Giulia s'installe à un atelier. Anna : « Ça va Giulia, tu veux faire un chemin ? », « Regarde Giulia sur la route, toujours sur la route ». Anna lui montre et puis s'en va vers d'autres enfants. Giulia observe ce que fait un autre enfant puis, un court instant, suit la route avec la voiture. Romain met une suite de voitures les unes derrière les autres. Giulia dépose la voiture qu'elle a en main à une des extrémités de la file de voitures. Giulia quitte l'atelier et va s'asseoir à un autre atelier (atelier duplos avec lesquels les enfants doivent faire des chemins). Giulia emboîte trois duplos l'un sur l'autre et puis observe ce que font les autres. Daphnée, qui est à cet atelier et qui guide les enfants, demande : « Et toi Giulia, tu as une idée sur comment on peut faire pour faire passer le bonhomme de l'autre côté de la rivière ? ». Giulia regarde et ne répond rien. Elle se lève et vient me montrer les trois cubes qu'elle a empilés. Elle me dit : « Regarde ». Je lui souris et verbalise : « Tu as emboîté trois duplos ». Elle retourne ensuite à l'atelier et commence un chemin avec les duplos. Elle vient ensuite vers moi et me dit : « Caca ». Je lui demande : « Tu as fait caca ? ». Elle répond : « Oui ». Je l'invite à aller trouver Daphnée. Elle s'approche de Daphnée qui est occupée avec le directeur. Elle s'approche et semble essayer d'attirer son attention en étant à ses pieds et en la regardant. Elle revient ensuite vers moi en commençant à baisser son pantalon. Daphnée : « Ah je crois que tu as fait caca ? ». Giulia : « Oui ». Daphnée emmène Giulia en prévenant Anna occupée dans l'autre pièce avec un groupe restreint d'enfants (atelier dirigé en présence de l'institut).</p>	

<sup>14</sup> Extrait de l'entretien mené avec Daphnée.

Au-delà de son rôle de prise en charge des soins du corps, Daphnée se consacre également à des aspects plus didactiques, comme dans cet atelier où elle est un médiateur pour favoriser les échanges d'idées entre enfants. Au travers de cet extrait, soulignons également la capacité de Giulia à se faire comprendre.

Date de l'observation	7 novembre 2019
<p>11h47. Victoria, qui était à l'atelier dirigé par Anna, revient aux ateliers « autonomes ». Elle va d'abord à l'atelier où est Daphnée (quelques secondes) et puis va à un atelier « tapis avec des voitures ». Elle a deux voitures en main qu'elle fait rouler en disant : « <i>Ai gagné, ai gagné</i> ». Tout en restant à cet atelier, elle change de place et prend une voiture. Elle observe la voiture, elle la retourne dans tous les sens (ça dure approximativement une minute). Elle prend une autre voiture, l'observe un bref instant et puis fait rouler les deux voitures l'une en face de l'autre. Elle va ensuite à un autre atelier et aligne toutes les voitures les unes à côté des autres (d'abord flancs contre flancs et puis les unes derrière les autres). Elle dit : « <i>Et voilà</i> ». Antoine l'observe un court instant. À nouveau, elle les réaligne flancs contre flancs les deux mauves l'une à côté de l'autre et les deux bleues l'une à côté de l'autre également. Elle prend ensuite les six voitures et vient les déposer sur le dessus d'une « étagère ». Elle les dépose d'un côté de l'étagère, se déplace de l'autre côté de l'étagère, rapproche le banc et se met à genoux sur le banc. Daphnée : « <i>Victoria vient un peu ici avec les voitures, il n'y a pas de routes là</i> ». Elle prend toutes les voitures et retourne à l'atelier. Elle réaligne les voitures en file les unes derrière les autres toujours les deux mauves et les deux bleues ensemble. Elle remélange les voitures et s'en va. Elle va à l'atelier Kapla et aligne trois kaplas largeur contre largeur puis elle prend un personnage qu'elle assoit sur les trois kaplas puis s'abaisse et met son visage à hauteur du visage du personnage et vocalise quelque chose (inaudible).</p>	

Après avoir réalisé ce qui était demandé dans la consigne, Victoria se réapproprie le matériel et le détourne. Elle réalise alors des catégorisations en rassemblant les voitures d'une même couleur. Elle réitère cette activité plusieurs fois et avec différents matériaux : les voitures et puis les kaplas. Ces activités de catégorisation sont importantes dans le développement cognitif puisqu'elles sont à la base de toute forme de pensée structurée et de raisonnement.

Ce détournement de la consigne témoigne d'une forme de participation de l'enfant, voire d'une appropriation qui n'est pas une assimilation...

### ***Le repas du midi***

Vers 12h, il est demandé aux enfants de revenir s'installer au coin rassemblement. Anna lit une histoire pendant que les enfants (que l'enseignante nomme) vont aux toilettes avec Daphnée par petit groupe de quatre à cinq. Elle choisit de nommer les enfants principalement en fonction de l'endroit où ils sont assis. Les enfants qui ont fini d'aller aux toilettes reviennent écouter l'histoire pendant que d'autres sont invités à s'y rendre.

Date de l'observation	7 novembre 2019
-----------------------	-----------------



Tous les enfants sont au coin rassemblement. Anna prend un album. Elle explique qu'elle va lire l'histoire pendant que les enfants vont aux toilettes. Elle envoie un premier groupe d'enfants qui part avec Daphnée. Valentine fait non de la tête. Anna lui dit : « *Ne t'inquiète pas ma belle, tu n'as pas besoin d'y aller, tu vas rentrer chez papa et maman* ». Valentine baisse la tête et sourit. Aurélie lit l'album tout en s'interrompant pour envoyer les enfants aux toilettes au fur et à mesure que les autres reviennent. À un moment donné, elle nomme Antoine et d'autres enfants mais pas Céline (sa cousine). À l'évocation du prénom Antoine, Céline avance un pied tout en restant assise et regarde Anna. (Céline n'était pas assise à côté d'Antoine). Elle nomme d'autres prénoms après Antoine et chaque fois, Céline fait un mouvement avec son corps comme si elle allait se lever. Elle reprend l'histoire en remettant l'album correctement et en regardant les enfants. Son regard se pose sur Céline : « *Ah oui toi aussi Céline tu peux aller avec Antoine* ». Céline se lève, sourit et court vers les toilettes.

Ici encore une fois, l'extrait montre la capacité des enfants à manifester leur intérêt (mais aussi pour Céline, à se conformer aux comportements attendus d'un élève → écouter les consignes) et dès lors à participer aux décisions qui les concernent.

Une fois que tout le monde a été aux toilettes et que l'histoire est finie, les enfants s'installent à l'espace collation et dînent. Anna et Daphnée aident les enfants à sortir leur tartine, boisson... À ce moment, chacune a le même rôle, aucune différence dans la manière d'aider les enfants n'a été observée. Une fois que tous les enfants ont commencé à manger, Anna s'en va elle aussi manger et Daphnée reste avec les enfants.

### ***La fin de la journée***

Vers 12h45, Daphnée finit le repas avec les enfants et les met ensuite à la sieste. Chaque enfant dispose toujours du même lit. Les enfants ont chacun leur coussin et couverture qui viennent de la maison plus d'autres objets (doudous, tétines...) si nécessaire. Daphnée est toujours assise à la même place. Vers 13h15, Anna vient prendre le relais et Daphnée va alors manger.

Vers 14h, Daphnée revient. Les enfants se lèvent les uns après les autres et sont alors en « activités libres ». Daphnée reste dans la pièce où les enfants dorment et Anna est dans l'autre pièce avec les enfants qui se lèvent petit à petit. Vers 14h45, les derniers enfants qui dorment encore sont réveillés par Daphnée. Une fois tous les enfants éveillés, ils se regroupent au coin rassemblement. Plusieurs activités peuvent alors avoir lieu : chant, histoire, moment d'échanges entre enfants et professionnelles... Vers 15h05, les enfants vont chercher leur manteau et mallette. Une fois que tout le monde est prêt, les enfants et les deux professionnelles vont tous dans la cour de récréation attendre sous le préau les parents. Les professionnelles échangent quelques mots avec les parents, principalement ceux qui viennent à leur rencontre.

### 3.4.7. Le processus d'entrée à l'école

#### Préalablement à l'inscription

Les parents peuvent trouver des informations sur l'école via différents canaux, dont très certainement le bouche à oreille mais aussi le site internet de l'école et sa page Facebook.

#### **Le site internet**

Sur le site internet de l'école, il y a tout d'abord une page d'accueil sur laquelle se trouvent les informations de contact, des nouvelles en photos concernant les événements passés (les classes de neige par exemple) et les « *grands rendez-vous* » qui correspondent aux événements organisés par l'école comme le jogging annuel. Une photo du directeur et du président du PO se trouve également sur cette page d'accueil. Ensuite, un premier onglet « *Informations pratiques* » donne les horaires de l'école et de la garderie. Un lien vers le ROI et le Projet d'établissement apparaît également mais ne mène actuellement à aucun document ; le site ayant changé depuis peu, il est toujours en construction. Un troisième onglet « *Newsletter* » décrit le séjour de classe de neige des enfants du cycle 4 agrémenté de quelques photos. Un quatrième onglet « *Nos grands rendez-vous* » reprend les informations sous forme d'affiche du ou des grand(s) rendez-vous passé(s) ou à venir présent(s) sur la page d'accueil. Le cinquième onglet présente l'équipe éducative (y compris les accueillantes extra-scolaires) en mettant des photos de chaque personne, leur nom et prénom, mais sans mentionner leur fonction. Le directeur n'est pas présent sur cette page. Le sixième et dernier onglet « *Notre pédagogie* » reprend le schéma de leur projet pédagogique, sous forme d'arbre, présenté en point 3.4.2.

Sur ce site internet, peu d'informations permettent aux parents de se faire une idée de ce que va représenter la journée de leur enfant en classe. De même, aucune information sur la procédure d'inscription n'est présente.

#### **La page Facebook**

La page Facebook semble principalement utilisée pour publier des photos et/ou vidéos sur des événements particuliers comme Halloween, les activités en lien avec Noël, une sortie scolaire... mais aussi peut-être plus quotidiens comme un pique-nique fait à l'extérieur avec les enfants de la classe d'accueil/première ou un jeu dans la cour. Aucune photo par contre sur une journée traditionnelle n'est présente, alors que ce sont pourtant ces photos avec explicitation qui permettraient sans doute le plus aux parents de comprendre ce qui est fait à l'école maternelle. On pourrait pourtant penser que ces photos avec explicitation pourraient favoriser chez les parents la lisibilité et la visibilité des pratiques quotidiennes. Quatre photos des bâtiments extérieurs et de la cour de récréation sont présentes mais non accompagnées d'explication.

Il y a également une page mentionnant des informations pratiques telles que le numéro de téléphone, l'adresse, le site de l'école et les horaires.

### La revue de l'école

Il s'agit d'une revue qui est réalisée une fois par an grâce à l'argent récolté durant la fancy-fair. Cette revue est distribuée « *dans toutes les boîtes aux lettres de la commune et de certains villages en dehors de la commune, des villages où on a assez bien d'enfants qui sont présents* »<sup>15</sup>. L'objectif de cette revue est « *de faire notre publicité* »<sup>16</sup>. Le directeur précise que leur publicité « [...] *se fait beaucoup via le bouche à oreille, des gens qui finalement connaissent l'école et ils reviennent parce qu'un neveu est venu, parce qu'on a entendu qu'il y avait bonne réputation* ». Pour reprendre les termes de l'enseignante, ce fascicule, est composé de « *petits articles qui parlent de l'école, tu vois c'est notre livre. [...]. Chaque classe fait un article dedans qui présente un peu notre école* »<sup>17</sup>. Ce sont les enseignantes et le directeur qui distribuent cette revue dans les boîtes aux lettres.

### L'inscription

En général, le premier contact se fait par téléphone lorsque les parents souhaitent avoir des informations sur l'école. Le directeur propose alors un rendez-vous aux parents pour qu'ils puissent venir visiter l'école. Lorsque le rendez-vous est pris, le directeur reçoit les parents au sein de l'école. Les parents peuvent être accompagnés ou non de leur enfant. Le directeur n'explique pas aux parents les bénéfices qu'il perçoit à ce que l'enfant soit présent. Pourtant, lors de l'entretien, il reconnaît que ça permet à l'enfant de visiter déjà sa classe et l'école et ainsi de le « *familiariser* ». Le directeur commence par faire visiter la cour de récréation en donnant des indications sur les horaires, le fonctionnement de l'école, l'aménagement... : « *Oui je fais la visite heu donc je commence par l'extérieur pour expliquer un petit peu la situation de l'école. Comment nous, on a aménagé les choses, pour montrer aussi que voilà que finalement la première préoccupation quand on explique un peu la cour et les zones de couleur, etc. c'est pour montrer déjà qu'on a un intérêt pour le bien-être de l'enfant et pour qu'il se sente bien voilà. Donc, je pense que ça les met déjà un peu en confiance aussi de commencer par là. De montrer aussi que les deux cours sont séparées : maternelle primaire* »<sup>18</sup>. Il fait ensuite entrer les parents, et l'enfant s'il est présent, dans le bâtiment réservé aux classes maternelles. Il montre le couloir, donne des précisions sur les différents espaces (classes, accès aux toilettes, portemanteaux...). Il entre ensuite en classe. L'enseignante est préalablement prévenue des visites. Il décrit

---

<sup>15</sup> Extrait de l'entretien réalisé avec le directeur.

<sup>16</sup> Idem.

<sup>17</sup> Extrait de l'entretien réalisé avec l'enseignante.

<sup>18</sup> Extrait de l'entretien mené avec le directeur.

la classe à l'aide de l'enseignante qui prend le temps de répondre aux questions éventuelles des parents. Si l'enfant accompagne les parents, il peut s'il le souhaite découvrir la classe, se balader dans la classe... L'enseignante propose systématiquement que l'enfant puisse rester en classe pendant la fin de la visite et la remise des documents administratifs dans le bureau du directeur. Elle précise que si jamais l'enfant a peur, elle le ramènera aux parents. La visite se poursuit alors avec ou sans l'enfant en fonction des desideratas de celui-ci. Le directeur présente alors aux parents le local de psychomotricité qui est aussi le local de garderie et de réfectoire pour les deuxième et troisième maternelles. Enfin, les parents, accompagnés du directeur, vont dans son bureau. Le directeur donne le projet d'établissement et des explications concernant les différentes activités dans lesquelles l'école s'investit comme les séjours organisés par cycle, les activités de Noël, de la Saint-Nicolas... Ensuite, le directeur donne le formulaire d'inscription et explique que les parents peuvent choisir de le compléter de suite, ce qui rend effective l'inscription de l'enfant, ou le ramener plus tard, quand ils le souhaitent. Pendant le temps de la visite, le directeur répond aux questions éventuelles des parents. Lors des observations des visites, différentes préoccupations des parents ont pu être relevées : les collations, l'heure de sortie des enfants, les langes et les heures de garderie.

#### Une période « d'accoutumance »

Il est proposé aux parents de pouvoir venir avec leur enfant en période « d'accoutumance » plusieurs fois quelques jours avant l'entrée officielle de l'enfant.

**C :** Et donc cette période d'accoutumance tu peux m'expliquer exactement comment ça se passe ?

**A :** Oui. Ça dépend de l'âge en fait. Si elle a déjà 2,5 ans et ben là voilà elle peut rester moi elle est la bienvenue dès le lendemain toute la journée si les parents sont demandeurs maintenant moi je propose toujours que au tout début faire d'abord une matinée si on a la possibilité de le faire parce qu'il y en a qui n'ont pas la possibilité parce qu'ici Léonie elle m'a dit de toute façon la dernière fois elle pleurait pour rester donc elle reste toute la journée. Ben d'accord moi je ne peux pas aller à l'encontre des parents. Maintenant si je vois que ça ne se passe pas bien et que c'est difficile je vais lui dire « *Écoutez c'est un peu difficile bon donc heu il faudrait peut-être commencer par des demi-journées* ». Ça je propose quand même.

**C :** Ok

**A :** Et si c'est un enfant qui n'a pas encore l'âge maintenant peut-être pas six mois à l'avance, mais j'ai par exemple la petite Louisa qui commence début mars, sa maman m'a envoyé un message donc je lui ai proposé ici « *Ben si tu veux tu viens dans la classe de 8h15 à 9h avec elle faire un petit coucou, jouer avec elle et tu restes avec elle et puis quand on voit qu'elle est prête et ben à ce moment-là heu tu peux me la laisser jusque 10h comme ça* » ...

- C :** Et à quoi tu vois qu'elle est prête ?
- A :** Si heu si elle ne s'occupe pas du tout de maman. Si maman est prête à partir et qu'elle la laisse là. Maintenant il y en a qui ne sont pas prêts voilà...
- C :** Et qu'est-ce que tu fais dans ces cas-là si jamais l'enfant tu sens qu'il n'est pas prêt ?
- A :** Ben là ça dépend vraiment où on en est en fonction de la date parce que forcément souvent les parents nous ... si c'est par exemple elle doit arriver le 13 février elle sera là toute la journée la petite donc à ce moment-là j'essaie quand même de l'accoutumance je propose quand même jusque 10h. Ou alors on fait jusque 9h30 voilà je dis à l'enfant « *Ben voilà maman elle va faire une petite course et puis elle revient* ».
- C :** C'est ça et donc heu les parents sont autorisés à rester jusqu'à 9h du matin pendant cette période d'accoutumance où ils vont être dans la classe avec leur enfant. À 9h ...
- A :** Quand il est 9h ben souvent je les invite à, à... sortir. Maintenant j'ai une maman qui est restée la dernière fois. Elle m'avait demandé ça ne vous dérange pas. Ben non... tu dis non mais voilà t'es quand même mal à l'aise parce qu'il y a une personne en plus.
- C :** Mal à l'aise ?
- A :** Ah pfff ben c'est une personne qui t'observe quand même voilà maintenant c'est vrai que Julien me dit ben oui mais tu as pris l'habitude. Oui mais non, non c'est vrai que toi maintenant je ne me soucie plus. T'es là mais excuse-moi de te dire ça mais tu fais partie des meubles parce que j'ai pris l'habitude et même Daphnée qui au début heu elle avait vraiment du mal mais maintenant je pense que aussi ça passe fin voilà. Donc c'est quand même différent une personne que tu ne connais pas, qui vient dans la classe et puis tu te sens quand même jugée tu dis ben si s'il y a un souci à ce moment-là tu dis est-ce qu'elle va rester chez moi. C'est ça aussi parce que tant que l'enfant n'est pas vraiment là...
- C :** La crainte de perdre cet enfant-là ?
- A :** Oui maintenant fin je pense que le rassemblement on les a quand même, même s'ils ont besoin de bouger tu as vu tantôt ben je me dis « *le train allez hop il est temps de le faire* » parce qu'ils... c'était de trop mais heu...
- C :** Et... donc là c'est parce que la maman t'as demandé si ça ne te dérangeait pas ...
- A :** Elle est puéricultrice en plus tu vois donc elle se plaisait bien elle était écartée donc elle restait avec nous et elle l'a fait deux ou trois fois.
- C :** Et alors est-ce que tu penses que c'était pour heu parce qu'elle sentait un besoin de son enfant ?
- A :** Non c'est pour elle je pense c'est elle qui sentait le besoin de rester parce que lui serait bien resté. C'est Anton.
- C :** Ah oui, oui.
- A :** Donc heu il n'y avait vraiment pas de problème il était à l'aise avec les autres. Donc voilà.

- C :** Mais donc ça c'est ... le parent va pouvoir rester mais uniquement s'il te le demande, donc les parents qui n'en font la demande... Parce que tu vois elle est puéricultrice mais elle a peut-être l'habitude de période de familiarisation en crèche...
- A :** Peut-être différent de chez nous.
- C :** Et donc du coup ce n'est pas proposé à tous les parents. Qu'est-ce que tu proposes à tous les parents ?
- A :** Souvent ben heu aux parents c'est ce que je leur dis « *Ben voilà de 8h15 à 9h je précise pendant la visite de 8h15 à 9h ben pendant les jeux libres ben vous pouvez venir passer du temps avec eux* » et souvent tu sais qu'il y a des parents qui s'en vont même.
- C :** Oui moi je n'en ai pas vu en fait. Je n'ai vu aucun parent alors que j'ai fait les premiers jours de bon ben Corentin, Julien...
- A :** Ils passent directement souvent à la phase on vous le laisse jusque 10h et je m'en vais directement. Maintenant c'est vrai qu'on dit « Les plus courtes sont les meilleures ». Quand le parent ne papote pas de trop et qu'il s'en va directement, c'est souvent ce qui se passe le mieux parce qu'on les prend dans les bras, on les cajole un peu, on fait gâtés et puis voilà.
- C :** Et cette période d'accoutumance tu vois quoi comme effet ...
- A :** Mais je trouve franchement par rapport aux années précédentes, il y a une grosse différence l'accoutumance qu'on fait comme ça petit à petit.
- C :** Ah oui ?
- A :** Et bien ça se passe beaucoup mieux. Ils (les enfants) arrivent avec le sourire à la limite qu'avant non.

L'enseignante accepte donc les parents entre 8h15 et 9h du matin, lors du moment de jeux libres, car elle craint le jugement des parents s'ils restent lorsqu'elle commence les activités ; elle a notamment peur que ceux-ci ne confirment pas l'inscription si un élément dans la prise en charge de l'enfant ne leur convient pas. Pourtant, elle explique que le moment rassemblement ne représente pas un grand danger de perdre l'inscription de l'enfant car elle s'adapte à leur besoin de se mouvoir : « *Je pense que le rassemblement on les a quand même (sous-entendu l'inscription de l'enfant), même s'ils ont besoin de bouger tu as vu tantôt ben je me dis "le train allez hop il est temps de le faire" parce qu'ils... c'était de trop mais heu...* ». De plus, elle semble penser que peu de parents sont intéressés puisque même dans la période qu'elle autorise d'emblée, « [...] *il y a des parents qui s'en vont même* », « *Ils passent directement souvent à la phase on vous le laisse jusque 10h et je m'en vais directement* ». Lors de l'observation de la période d'accoutumance de Julien, les parents ne sont restés que très peu en classe.

Date de l'observation	23 janvier 2020
8h25. Julien arrive avec ses parents (papa et maman). Il est dans les bras de son papa. Ses parents s'arrêtent avec lui au centre de la classe. Il a sa tétine en bouche et un doudou dans la main droite, il pleure. Sa maman lui essuie la joue. Il se penche et va dans ses bras. Daphnée : « <i>Ah salut Julien,</i>	

*je peux te faire un petit bisou* ». Julien pose sa tête sur l'épaule de sa maman et pleure. Anna : « *Mais tu es grand maintenant. Maman va rester avec toi* ». Sa maman lui enlève son manteau, les pleurs s'intensifient. Il se penche vers son papa et va dans ses bras puis repasse dans les bras de sa maman. Anna vient avec la mascotte de la classe (Petit Loup) : « *Regarde Julien, j'ai une petite marionnette* ». Julien pose sa tête sur l'épaule de son papa. Le papa dit : « *Regarde, Julien il y a Corentin* ». Anna : « *Ah il connaît Corentin* ». Anna va chercher Corentin qui est au coin lecture : « *Viens Corentin* » ; elle lui prend la main, arrive devant le papa de Julien et Julien, elle prend Corentin dans ses bras : « *Regarde Corentin, Julien a un petit chagrin tu viens jouer avec lui* ». Corentin fait non de la tête et se tortille comme pour descendre des bras. Anna le dépose. Corentin repart vers la bibliothèque.

Anna donne les documents de rentrée aux parents et explique où est le casier de Julien. Elle dit qu'il servira pour la réserve de langes et des vêtements de rechange. Julien est dans les bras de sa maman. Il ne pleure plus mais a l'air inquiet. Il tient son doudou et reste blotti dans le creux du cou de sa maman. Anna explique à Julien que papa et maman vont partir et qu'il reste une toute petite journée. Son papa lui fait un bisou et puis il passe dans les bras de sa maman qui lui fait également un bisou. Il pleure, Anna le prend dans ses bras et ses parents sortent de la classe. Il est 8h40. Ils vont accrocher le manteau de Julien au porte-manteau. Anna s'assied avec Julien sur ses genoux à une des petites tables « *Tu sais papa et maman vont vite revenir, tu restes un tout petit peu avec nous. Et papa il est en congé* ». Julien a sa tétine en bouche, il est assis sur les genoux d'Anna sans être appuyé sur elle. À 8h55, Anna se relève et le pose à terre : « *Attends Julien, je vais...* ». Julien est debout, tétine en bouche et observe vers l'espace rassemblement. Il ne bouge pas de l'endroit où Anna l'a déposé. Il reste quelques minutes comme ça sans bouger puis se dirige vers le coin bibliothèque qui est un espace « cocon » sous une mezzanine. Il observe, regarde la lampe. Il va ensuite vers l'échelle qui permet de monter sur la mezzanine. Il monte quelques marches. Anna dit : « *Non attends Julien, descends tu vas tomber. Tu vois là c'est un coin où on va parfois jouer* ». Anna le soulève et le pose au sol au bas de l'échelle. Il reste un moment-là et puis va vers le magasin qui est à proximité. Il ouvre la barrière, il tient sa tétine.

Comme le montre cet extrait d'observation, la période d'accoutumance est réduite à 15 minutes de présence des parents dans la classe. L'arrêt de cette période d'accoutumance est initié par l'enseignante qui explique que papa et maman vont partir et qui prend Julien dans les bras. Comme elle l'explique dans l'entretien, elle passera ensuite un moment avec l'enfant sur les genoux « [...] *on les prend dans les bras, on les cajole un peu, on fait gâté et puis voilà* ».

Elle semble penser que ce moment passé avec l'enfant suffit. Elle dit d'ailleurs que « les plus courtes sont les meilleures ». Aux yeux de qui cela suffit-il ? Des professionnels ? Des parents ? De l'enfant ? Julien ne pleure plus mais il restera avec sa tétine en bouche et son doudou, il ne dira pas un mot jusqu'au retour de son papa vers 10h et semble se conformer aux attentes de fonctionnement de la classe (il ira aux toilettes, participera à une ronde et se rendra à la table des collations) mais sans y prendre réellement part. Il suit le groupe, se tient en retrait, observe plus qu'il ne participe. Il ne semble pas à l'aise durant ce temps d'accoutumance.

### La gestion des objets transitionnels

Les objets transitionnels sont autorisés de 8h15 à 9h durant le temps d'accueil et puis les enfants sont invités à aller les ranger sur leur lit de sieste. Cette règle n'est pas immuable : « *Mais moi j'estime*

enfin... c'est en fonction du besoin de l'enfant aussi. Ici ils vont tous le ranger à 9h. Moi je leur laisse de 8h15 à 9h parce que comme tu dis c'est la transition entre la maison et l'école donc je leur laisse et ils savent que quand on va s'asseoir là on va le ranger voilà. Maintenant, s'il y a un enfant qui arrive et qui a encore un gros chagrin et qu'il a besoin de son doudou, je lui laisse. C'est vraiment ça. Il n'y a pas de... C'est en fonction de l'enfant »<sup>19</sup>. L'enseignante précisera que si, au cours de la journée, l'enfant demande ces objets, elle tentera d'abord de le rassurer autrement : « Je vais d'abord la prendre dans mes bras, essayer de la calmer comme ça mais si elle a besoin de son doudou, elle peut aller le chercher ». Par contre, pendant les récréations, l'enfant ne pourra pas les prendre, car « s'il vient à tomber par terre, etc. ... ben voilà c'est sale »<sup>20</sup>. Quant à Daphnée, la puéricultrice, elle voit le doudou comme quelque chose de « [...] sacré pour eux (les enfants), c'est vraiment je suis rassuré c'est vraiment quelque chose qui les rassure, qui crée aussi un peu ce lien entre maison/école qui ... et c'est pour ça aussi je, je demande aussi pour la sieste qu'ils apportent leur petit coussin et leur petite couverture au moins comme ça c'est, c'est voilà, c'est leur odeur qu'ils ont et je trouve que ça se passe super bien comme ça ». Elle le voit aussi comme un élément qui lui permet de savoir comment ça se passe pour l'enfant : « Ils vont abandonner entre guillemets un peu leur doudou c'est là que je me dis "Ah ben tiens c'est qu'il commence à mieux se sentir au sein de l'école. C'est qu'il commence à ne plus avoir ce côté angoissé" ».

À l'instar du temps de présence des parents en classe durant l'accoutumance, l'utilisation des objets transitionnels est donc ici réglementée et si possible limitée au temps d'accueil du matin bien qu'ils soient pourtant reconnus comme utiles, rassurants pour l'enfant et informatifs sur la manière dont l'enfant vit son entrée. Laisser ces objets en libre accès complet fait-il peur aux professionnels ?

#### 3.4.8. Les liens privilégiés avec d'autres structures

Comme pour les autres études de cas, les liens avec les autres structures précédant l'école sont très peu développés, voire inexistants. Cependant, cette année 2020-2021, six enfants viennent de la même crèche. Le directeur et l'enseignante de la classe d'accueil ont décidé d'aller à la rencontre des enfants, à la fin du mois d'août, dans leur crèche, afin de leur présenter l'école et de pouvoir échanger avec les professionnelles de la structure. Les discussions menées avec l'enseignante lors des temps d'observation durant le processus de recherche ne sont sans doute pas étrangères à cette décision.

---

<sup>19</sup> Extrait de l'entretien mené avec l'enseignante.

<sup>20</sup> Idem.



## Des questions clés et des points saillants à creuser

*L'anticipation/la planification : une nécessité et une ressource pour assurer une qualité d'accueil*

L'anticipation et la planification des activités par l'ensemble de l'équipe éducative sont quotidiennes, en témoignent la préparation des dessins des enfants lors du moment de garderie par les accueillantes extra-scolaires ou encore les activités et le matériel placés à l'avance par l'enseignante et la puéricultrice. Elles sont essentielles au bon déroulement de la journée et démontrent la volonté de manifester la bienvenue aux enfants, qui se sentent ainsi attendus.

La planification est aussi importante dans la gestion de l'établissement et déterminante pour ce qui se passe en classe. Toutefois, le fonctionnement actuel du système éducatif peut rendre cette gestion prévisionnelle compliquée, confrontant les acteurs à des dilemmes lorsqu'ils cherchent à gérer les tensions et contradictions entre les fonctions économique, sociale et éducative de tout service de l'EAJE. Par exemple, comment à la fois favoriser une ouverture maximale du nombre d'élèves (fonction économique et sociale) et garantir des normes satisfaisantes d'espace et d'encadrement qui, elles, supposeraient de limiter le nombre d'enfants (fonction éducative) ? Les arbitrages ne sont pas simples, surtout dans une école soucieuse d'assurer le bien-être des enfants dès le plus jeune âge. Assurer une qualité d'accueil nécessite de prévoir une organisation qui tient compte des tensions entre ces trois fonctions. La gestion de ces tensions fait sans doute appel à tous les niveaux de responsabilité d'un système éducatif, du plus macro au plus micro. Elle mérite sans doute d'apparaître parmi les priorités à développer en équipe dans le projet d'établissement où la direction joue un rôle central.

*Le travail d'équipe*

L'analyse du travail d'équipe fait apparaître une collaboration importante entre l'enseignante, la puéricultrice et la direction.

Pour le travail en classe, la collaboration entre l'enseignante et la puéricultrice porte sur la planification des activités et l'aménagement du temps et de l'espace (que fait-on pour Noël ? quelle activité proposer ?), sur l'organisation des activités (qui va où ? qui prend en charge tel atelier ? à quel moment) et sur leur régulation (ne ferait-on pas plutôt comme ça ? ne penses-tu pas que cela pourrait être réalisé par l'enfant ?). Cette collaboration permet une réflexion à propos de l'action, sur l'action et pour l'action. Elle se perçoit également dans l'action.

La collaboration peut aussi porter sur des aspects de l'organisation et de la gestion de l'école, susceptibles d'impacter la classe d'accueil. Elle implique alors davantage l'enseignante et le directeur : gestion des entrées scolaires, des visites, des partenariats (avec la crèche communale) à mettre en

place mais aussi gestion de l'organisation globale de l'accueil. Cette collaboration permet à l'enseignante de pouvoir faire part au directeur de points qu'elle juge importants et du sens qu'elle y accorde, comme par exemple, l'importance pour elle de pouvoir garder les enfants dans sa classe lors des moments de repas et de collation ou encore les informations qu'elle juge utiles à transmettre lors des visites de parents.

D'autres types de collaboration pourraient encore être investis, par exemple avec l'accueillante extra-scolaire. Celle-ci exprime en effet échanger et collaborer peu avec les enseignants et la direction. Elle fait pourtant partie intégrante de l'équipe encadrant les enfants et est présente de 7h30 à 18h dans l'école. Assurer une cohérence et une continuité dans l'accueil des enfants et de leur famille ne peut faire l'économie d'une telle collaboration. L'enjeu, inscrit dans le projet d'établissement, consiste « à transformer le groupe des personnes chargées de l'encadrement des enfants en une équipe élaborant, partageant, mettant en œuvre et faisant évoluer un même projet éducatif » (ONE, 2007 p. 26). Associer/intégrer davantage ce personnel aux réunions de concertation pourrait sans doute favoriser la mise en place de cette collaboration. En vue de favoriser une cohérence et une continuité dans les pratiques, la collaboration avec les enseignantes des classes supérieures pourrait également constituer une piste d'action complémentaire à envisager. En effet, les réflexions et actions menées dès l'entrée à l'école maternelle constituent les traces de sillons qui pourront (ou non) être maintenus, développés, modifiés de manière concertée par la suite. Elles pourront être une source potentielle d'inspiration pour anticiper et organiser aussi les autres transitions dans l'école.

#### *L'importance des pairs (amis référents et passeurs d'un savoir)*

Les observations réalisées permettent de pointer l'importance des pairs et le rôle des enfants entre eux lors de ce moment de transition, en particulier le rôle à la fois des enfants déjà connus précédemment (amis avant l'entrée, fratrie, cousin) et le rôle des enfants déjà présents dans la classe.

Les pairs déjà présents en classe semblent également jouer un rôle envers les enfants nouvellement arrivés dans la classe sans que cela ne soit explicitement demandé par les professionnelles. Ce rôle peut prendre diverses formes telles que celle d'un passeur de savoir en rappelant les règles, les consignes, les attitudes attendues. Ces enfants aident les nouveaux à appréhender la culture scolaire : mieux la connaître et peut-être mieux la comprendre. Ils contribuent et participent activement, sans nécessairement en avoir conscience, au processus d'acculturation scolaire des enfants réalisant leurs premiers jours dans ce nouvel univers et au développement d'une culture enfantine propre. Ces enfants qui investissent spontanément ce rôle ne sont pas sans rappeler le tutorat ou le parrainage entre enfants qui peuvent être organisés dans d'autres contextes scolaires dès l'école maternelle.

À côté du rôle crucial des professionnelles, la présence d'un pair connu dans la classe semble faciliter l'entrée à l'école. Le pair connu constitue un point de repère important par sa présence rassurante et les relations qu'il permet d'établir comme partenaire de jeu en classe ou dans les moments de récréation. De nombreuses manifestations de comportement de sollicitude ont été observées et semblent contribuer au développement d'une sécurité affective chez les enfants qui en bénéficient, sécurité indispensable à la découverte des environnements et à l'établissement de liens avec les autres enfants encore étrangers. La présence de cette personne familière semble faciliter la séparation en constituant une source de réconfort en l'absence des parents. Il a d'ailleurs été démontré que les amitiés stables sont un facteur de protection au sentiment de solitude et au problème d'adaptation (Asher et Paquette, 2003).

Cependant, ces amitiés peuvent parfois sembler trop fortes ou trop exclusives aux yeux de l'enseignante qui exprimera vouloir « *les séparer un peu* » car « *ils n'en auraient plus besoin et agiraient plutôt par habitude* ». L'enseignante peut être tiraillée entre la volonté à la fois de reconnaître ces amitiés, ces liens qu'elle perçoit et la volonté de créer une cohésion dans le groupe classe. Ces relations privilégiées sont-elles comprises comme un risque pour la construction d'un groupe classe ? C'est pourtant en étant sécurisé qu'un jeune enfant pourra aller à la découverte des autres. La qualité de ces relations interpersonnelles entre enfants, loin de constituer un handicap, favorise à la fois la participation des enfants aux activités de la classe dès le début de la scolarisation (Royer, 2007) mais peut aussi agir comme facteur d'intégration dans le groupe. Le reconnaître peut aider à prendre du recul, décoder et dépasser cette crainte de relations trop exclusives.

L'observation des comportements des enfants, en particulier leur manière d'utiliser les espaces et de se regrouper spontanément, semble confirmer cette thèse. Même dans un lieu où l'adulte veille à limiter les relations amicales (« à séparer »), l'organisation de la classe n'est pas entièrement sous le contrôle des adultes et rend possible la création ou le maintien de ces liens par les enfants eux-mêmes. Ainsi, l'absence de place identifiée au coin rassemblement et aux tables de collation permet aux enfants de choisir librement leur place et surtout la personne auprès de laquelle ils souhaitent s'installer. Les choix des enfants sont souvent liés aux relations qu'ils ont établies.

Cette reconnaissance du rôle des pairs, en particulier des relations amicales, peut poser un problème d'équité vu que tous les enfants qui entrent à l'école n'ont pas nécessairement un frère, une sœur, un cousin ou un enfant qu'ils connaissent par ailleurs. Se pose dès lors la question de la création des relations entre enfants qui ne se connaissent pas. Certains pourraient miser sur les moments informels, mais ces moments sont souvent les plus insécures comme la récréation ou le moment d'accueil du matin. Quels sont les moments de la journée qui permettent de soutenir la création de ces relations ?

Comment organiser les journées avec des temps qui permettent aux relations d'émerger ou de se maintenir pour tous et chacun des enfants accueillis à l'école ?

*Des règles, des consignes, des rituels autant de défis à reconnaître*

Selon Brougère (2010), l'entrée à l'école est une entrée dans la culture de la consigne qu'il convient de comprendre et de respecter qu'elle soit explicite ou implicite. Ainsi, « *devenir élève c'est se repérer dans un monde de consignes* » (Brougère, 2010, p. 115). Cependant, pour un enfant de 2,5 ans, nouvel arrivé dans un lieu, il n'est pas évident de comprendre et de respecter les règles parfois implicites, parfois plus explicites de la collectivité, ces règles préétablies à son arrivée dont le sens n'est pas nécessairement évident à saisir : que signifie « ranger » pour les jeunes enfants. De plus, ces règles peuvent être différentes de celles de la maison mais aussi entre les lieux et temps scolaires fréquentés par l'enfant (entre la garderie et la classe par exemple) au sein d'une même école. Il est attendu de l'enfant qu'il intériorise le script scolaire qui se manifeste par une autonomie face à la consigne. Certains enfants, les plus habitués, sont alors capables de démontrer une autonomie face aux demandes de la vie en collectivité mais aussi de rappeler les règles de fonctionnement aux autres enfants. Dans cette organisation, les manifestations de participation des enfants peuvent être réduites ou cachées. Les enfants peuvent manifester leur capacité à répondre aux attentes de l'enseignant et, à d'autres moments, détourner les consignes démontrant leur prise d'initiative dans ce monde réglementé. Notons une indulgence des enseignantes dans le respect de ces règles et consignes qui régissent la vie collective et les relations chaleureuses qu'elles entretiennent avec les enfants, contrebalançant ainsi ce côté impersonnel des règles collectives.

# Discussion inter-cas

---

De l'analyse de ces quatre études de cas, des similitudes et différences qu'elle donne à voir dans les manières d'envisager les pratiques transitionnelles lors de l'entrée à l'école maternelle, certaines pistes d'action, de réflexion davantage transversales, voire de recherche peuvent être dégagées. Ces études de cas amènent des éléments complémentaires permettant de revenir sur des points dégagés lors de l'état des lieux et de les affiner.

## **L'inscription dans un travail d'équipe à l'école**

Les pratiques transitionnelles s'inscrivent dans le travail d'une équipe éducative. Elles ne sont donc pas seulement l'affaire de l'enseignante de la classe d'accueil. On relève le rôle important de la direction, responsable de l'organisation générale qui conditionne au moins pour partie le fonctionnement de la classe des plus jeunes. La direction est également impliquée dans les premières rencontres avec les familles et la prise en charge des visites. Ce rôle opère en complémentarité et en soutien de celui des professionnelles de la classe d'accueil (enseignante, assistante, puéricultrice), qui s'autorisent ou non, qui se sentent légitimes ou non, à participer aux décisions organisationnelles de la classe d'accueil (entrée au compte-goutte, taille de la classe, choix des locaux et de leurs aménagements, etc.). Les contraintes sont bien présentes, mais des choix sont opérés et des ajustements envisagés en référence à des principes potentiellement en tension, voire antinomiques, comme le respect des besoins de jeunes enfants dans la classe, d'une part, et la volonté de leur offrir de nombreuses activités, d'autre part, ou encore l'ouverture à un nombre maximal d'élèves et l'ambition de garantir des normes satisfaisantes d'espace et d'encadrement. Au niveau de la responsabilité des établissements, la gestion de ces tensions ne peut être laissée à la seule responsabilité individuelle et mériterait d'être réfléchie en équipe au travers du projet d'établissement par exemple.

La mise en œuvre d'une dynamique réflexive au sein d'une équipe constitue une condition particulièrement importante pour planifier, gérer et réguler les pratiques éducatives, penser, organiser, aménager la classe des plus jeunes ; elle ne constitue pas nécessairement une priorité dans le plan de pilotage d'un établissement alors qu'elle permet la mise place des conditions recherchées et attendues d'objectifs essentiels : le bien-être et le bon développement des enfants ainsi que l'établissement d'une relation de confiance et les bases d'une collaboration avec les familles à l'école. La participation à la recherche par questionnaire d'abord, par enquête de terrain ensuite, a pu contribuer au développement d'une attention et d'une réflexion partagée sur l'organisation de l'accueil des tout-petits à l'école. Comment soutenir cette dynamique à long terme et à large échelle ?

### **Quelle place pour l'accueil extra-scolaire ?**

Dans ce travail d'équipe éducative, la place de l'accueil extra-scolaire mériterait d'être précisée et approfondie. Sachant que ce service intégré dans les écoles peut être fréquenté par les enfants les plus jeunes, comment les professionnels qui y travaillent peuvent-ils être présentés comme des interlocuteurs à part entière auprès des familles dans les écrits qui leur sont adressés, sur le site internet de l'école ou encore dans les visites ? Comment leur faire une place dans les réunions de concertation quand l'objet les concerne ? Contrairement à d'autres membres, ils ne sont pas invités à participer à des temps d'échange qui pourraient orienter leur action, nourrir leur réflexion et favoriser le partage d'observation des enfants dans différents contextes. Leurs conditions statutaires précaires, leurs horaires de travail parfois coupés, leur niveau de formation parfois faible, etc. risquent de les placer dans une position périphérique et rendre plus périlleuse leur intégration dans le projet d'établissement. Pourtant, il en va d'une cohérence globale des pratiques et d'une meilleure communication avec les familles, autant de conditions à une continuité éducative recherchée dans une transition en douceur.

### **Le nombre d'intervenants, une ressource ou une contrainte ?**

Le nombre d'intervenants auprès des enfants peut être vu comme une ressource permettant de renforcer le taux d'encadrement et de diversifier l'offre d'activités. Il constitue en même temps une contrainte majeure par les problèmes de repère qu'il peut poser, particulièrement à des jeunes enfants en familiarisation, à la découverte d'un monde nouveau pour eux. Comment faire rencontrer une logique de programmation des activités et une logique relationnelle permettant la création de liens nouveaux entre enfants, avec un nombre délimité, mais suffisant de professionnels ? Comment garantir la continuité éducative particulièrement essentielle dans l'accueil et l'éducation de jeunes enfants ?

Une autre manière de penser l'accueil des tout-petits à l'école a pu être relevée. Plutôt que de multiplier les activités dans un programme hebdomadaire préétabli, il s'agit ici de privilégier le soutien à la libre expression des enfants, à leurs prises d'initiative, à leur participation aux activités quotidiennes qui sont toutes considérées comme potentiellement éducatives comme le montre l'analyse du moment d'habillage ou du change. Il ne s'agit pas de laisser faire... Cette démarche fait appel à des compétences pointues d'observation d'un nombre limité de personnes qui connaissent très bien chaque enfant. Ces compétences et connaissances sont nécessaires pour identifier les moments et les formes d'aide juste nécessaires ou pour réaménager souplement les espaces tout en faisant place à l'imprévu et aux surprises que nécessite la prise en compte des idées des enfants, voire des familles.

## **La collaboration enseignantes-assistantes, un défi !**

La collaboration entre les personnes de référence principales des jeunes enfants constitue un enjeu crucial, mais est loin d’aller de soi. Différentes formes de collaboration intimement liées à la gestion organisationnelle des assistantes ont pu être relevées.

Dans les établissements 1 et 3, l’intervention des assistantes est partagée entre toutes les classes d’accueil et de première. Dans le premier cas, les assistantes viennent en classe selon un horaire précis correspondant principalement à la gestion des moments de soin. La collaboration repose alors essentiellement sur la recherche d’une reconnaissance des fonctions, compétences et responsabilités spécifiques. L’assistante ou la puéricultrice est alors quasi exclusivement en charge des soins (changes, collations, mise au lit et surveillance des siestes, etc.) ; l’enseignante assure le contact quotidien avec les parents et gère les activités d’apprentissage. La manière d’envisager la répartition des tâches peut induire leur hiérarchisation : des soins au service de l’éducation et des apprentissages qui sont davantage valorisés. En témoigne, dans un des cas, la proposition d’une tâche complémentaire davantage associée à l’éducation (à la bibliothèque) à la puéricultrice ou l’assistante qui est sensée ainsi élargir ses responsabilités jugées, aux yeux de l’enseignante, comme trop réduites au « care », voire aux soins. Dans la même logique, la prise en charge des soins et autres tâches connexes par la puéricultrice ou l’assistante est sensée permettre à l’enseignante de se consacrer pleinement à ses missions prioritaires d’enseignement et d’apprentissage. Dans le troisième cas, les assistantes passent dans les classes et s’y arrêtent au gré des besoins sans un horaire officiellement préétabli. Notons que la présence des assistantes semble récurrente au moment des collations. Dans cette organisation, le découpage des tâches est moins strict et une certaine polyvalence est observée. L’enseignante, qui est puéricultrice de formation initiale, prend aussi bien en charge les soins que les activités dites scolaires. Les assistantes, quant à elles, peuvent venir en soutien tant à la prise en charge des ateliers que des activités de soins. Ce sont d’ailleurs les assistantes qui prennent en charge les classes d’accueil/première lorsque les enseignantes sont absentes. Cependant, notons que lorsque enseignantes et assistantes sont en classe toutes les deux, les soins sont davantage pris en charge par ces dernières. Dans ce cas, les observations réalisées montrent une reprise des domaines d’intervention de l’enseignante et des assistantes (passage aux toilettes, collation, habillage, déshabillage, prises en charge des ateliers). Cependant, les consignes collectives et l’organisation de la journée reste exclusivement la charge de l’enseignante tandis que les tâches ménagères (balayer et nettoyer les tables après la collation) sont à charge des assistantes. Dans cette configuration, le rôle des assistantes semble valorisé au quotidien mais peu dans les tâches de planification avec l’enseignante. Il y a d’ailleurs très peu d’échanges entre elles lors des moments en binômes, sans doute révélateur du peu d’échanges en coulisse.

Dans les établissements 2 et 4, un fonctionnement en binôme puéricultrice-enseignante était préconisé. Dans la structure 2, le travail partagé entre l'animatrice et la puéricultrice a été interrompu, laissant présager que les conditions d'une collaboration n'ont pas été remplies. L'analyse de cette expérience montre les difficultés d'une collaboration entre des personnes de formations initiales et continues différentes, le défi que représente le développement de compétences collectives et partagées même dans une organisation apprenante. Elle pose la question du métissage des cultures professionnelles qui exige le dépassement des oppositions fréquemment rencontrées dans le secteur : le technique/l'éducatif, le « care »/l'éducation, etc. Dans le quatrième cas, la collaboration entre la puéricultrice et l'enseignante renvoie à une solidarité et à des interactions permanentes entre ces deux acteurs qui dépassent une division du travail et une juxtaposition des tâches (Garnier, 2010). L'organisation de la classe, la planification des activités de soins ou scolaires, leur mise en œuvre et leur régulation sont réfléchies ensemble au service d'un projet, qui semble être commun : le bien-être des enfants dans la classe. La présence continue de la puéricultrice en classe favorise-t-il ce type de collaboration ?

Les analyses de ces cas interpellent à plus d'un titre. Elles montrent qu'il ne suffit pas d'engager du personnel supplémentaire (puéricultrice, assistante) aux profils différents et potentiellement complémentaires pour garantir une prise en charge holistique du jeune enfant à l'école. Elles soulignent l'importance de mettre en place des conditions nécessaires au travail d'équipe et à la mise en place d'une collaboration qui reconnaît pour l'enfant l'importance à la fois du « care » et de l'éducation ainsi que d'une prise en charge globale et cohérente. Outre le travail essentiel réalisé au sein de l'établissement sous la direction du chef d'établissement, ces conditions pourraient aussi être travaillées dès la formation initiale de ces différents professionnel-le-s de l'EAJE ainsi que durant leur formation continuée comme le proposent les pistes développées dans le dernier chapitre de ce rapport.

### **Pour une prise en charge holistique de l'enfant**

Plus ils sont jeunes, plus les enfants ont besoin d'être pris en compte dans l'ensemble de leurs besoins par tous les adultes qui s'occupent d'eux, en toute situation. Une telle prise en charge holistique de l'enfant est loin d'aller de soi dans le contexte scolaire comme le montrent les problèmes liés à la répartition des tâches ou à la gestion temporelle des activités.

L'analyse des cas montrent l'importance d'une prise en charge holistique de l'enfant respectueuse de ses besoins fondamentaux et de ses droits. Elles soulignent la nécessité de reconnaître que toute situation à l'école maternelle (accueil, rassemblement, ateliers, changes, collation, sieste, récréation-détente, etc.) est potentiellement à la fois source de bien-être, de bon développement et



d'apprentissage pour autant que les conditions d'accueil soient assurées et l'étayage garanti. Ceci suppose de dépasser les oppositions entre jeux libres et organisés, apprentissages spontanés ou réactifs, etc. en questionnant la part d'initiative accordée aux enfants et aux adultes dès l'entrée à la maternelle. Cela constitue un objet essentiel de réflexion à traiter dans la formation initiale et continue de tous les professionnels de l'EAJE afin de favoriser une prise de conscience des tensions entre lesquelles chacun d'eux peut être pris : entre les enjeux du « care » et ceux de l'éducation, comment développer des pratiques individuelles et d'équipe fondées sur un « educare » ?

### **La participation active des enfants**

L'entrée à l'école maternelle va de pair avec une entrée dans une collectivité régie par des règles et des consignes qui, limitées en nombre et adaptées à l'âge des enfants, peuvent constituer des repères pour les enfants dans ce nouvel univers. Dans ce système scolaire, il convient de penser une organisation des temps et des espaces qui rend possible et donc reconnaît les différentes formes de participation des enfants aux faits et événements qui les concernent. Reconnaître la participation active initiée par les enfants dans ses différentes formes, c'est reconnaître ceux-ci dans leur statut d'acteurs sujets détenteurs de droits capables dès le plus jeune âge d'exprimer un point de vue essentiel, souvent différent de celui des adultes et d'orienter l'organisation de leurs cadres de vie.

Quel que soit le type d'organisation mis en place, la participation des enfants sera toujours effective. Impossible pour eux de ne pas participer... Cependant, certaines organisations pensées par les adultes seront plus favorables que d'autres à cette participation active des jeunes enfants et à sa prise en compte dans la régulation de l'organisation de la classe et des pratiques quotidiennes. L'analyse des cas montre que plus l'organisation du temps scolaire est structurée et rigide, moins la participation active des enfants se manifeste et à l'inverse, plus l'organisation est souple mais structurante, plus la participation active des enfants est présente. Mais dans tous les cas, la participation est visible à l'observateur.

Dans cette perspective, il est intéressant de s'interroger sur la place, la forme et la reconnaissance que peut prendre cette participation active à l'école dès le plus jeune âge : comment les enfants manifestent cette participation ? comment est-elle reconnue par les adultes ? quelle organisation et quels moyens pour la favoriser et la reconnaître davantage ?

### **L'importance des pairs**

Les observations réalisées dans les établissements ont permis de mettre en évidence le rôle important des pairs, connus ou non par les enfants qui arrivent dans la classe, auprès de ceux-ci. Ces pairs jouent un rôle dans le processus d'acculturation en transmettant par exemple les règles et les consignes par rapport aux comportements attendus. Ils semblent également offrir un soutien affectif en l'absence

des parents, particulièrement lorsqu'ils sont connus du nouvel enfant. La qualité des relations créées entre pairs agit comme un facteur d'intégration des nouveaux enfants et favorise leur participation aux activités de classe. Il importe donc de porter attention aux moments qui permettent la création de ces relations entre pairs. Les moments informels constituent des périodes particulièrement favorables à la création de ces liens. Il convient dès lors de se questionner sur les temps et les espaces accordés à ces moments mais aussi sur leur qualité. Quelle place est accordée à ces moments informels lors du temps scolaire ? Permettent-ils aux enfants de créer des liens ?

### **Le change, un soin mais pas seulement**

Dans l'état des lieux, parmi les différentes situations, celle du change était relevée comme particulièrement source de difficultés. Dans toutes les études de cas, l'absence d'un contrôle des sphincters par les enfants n'est pas considérée comme un problème majeur. Toutefois, les contraintes qu'elle génère dans la gestion collective de la classe sont clairement mises en évidence. Dans une gestion collective du groupe, le change est souvent réduit à la prise en charge d'un soin sans rendre compte de la complexité et du potentiel d'un « care » (un prendre soin incluant une dimension relationnelle et éducative) : le change (la toilette) est avant tout considéré(e) comme une tâche nécessaire à remplir dans un planning géré par les adultes plus que comme un moment privilégié de relation qui supposerait une gestion plus individualisée. Cette façon de considérer le soin tranche avec ce qui est recherché dans un milieu d'accueil fréquenté par des enfants du même âge : un moment d'apprentissage et d'éducation qui permet à l'enfant de garder le contrôle de ce qui lui est tellement intime. Cette conception restrictive du soin transparaît dans les communications avec les familles dès les premiers contacts véhiculant des messages qui mériteraient d'être décodés en prenant une triple perspective : celle de l'enfant, premier acteur concerné, celle des professionnels et celle des parents.

Dans un cas, ce même point de tension (donner les soins/prendre soin) se cristallise dans l'opposition des points de vue de l'enseignante-animatrice et de la puéricultrice, générant un point de rupture dans la collaboration. La conception dominante, défendue par l'animatrice titulaire, permet toutefois de comprendre comment une approche holistique de l'éducation permet de reconnaître l'importance du change, comme celle de toute autre situation du quotidien à l'école, d'accorder à l'enfant d'en être l'acteur principal par le choix du moment qui répond à son besoin, les manières d'y prendre part dans les moindres détails, avec la possibilité de marquer un refus aux propositions de l'adulte qui a le devoir de l'entendre et de l'écouter.

### **La récréation, moment de stress ou de détente ?**

Autre moment considéré comme critique par de nombreux professionnels interrogés lors de l'enquête par questionnaire et relaté dans la littérature : la récréation. Un cas infirme ces constats laissant entrevoir la possibilité d'un autre possible. La récréation peut être vue comme une détente pour les enfants et sans doute aussi indirectement pour les adultes qui en ont la responsabilité. Cette différence peut sans doute être expliquée en partie par les conditions générales d'accueil, mais aussi par des aménagements spécifiques qui méritent d'être creusés : accompagnement par des pairs plus âgés, opportunité de retrouvailles des fratries, etc. Elle montre l'importance capitale d'inscrire la question de la première transition dans le projet d'établissement et d'y consacrer des moments de concertation impliquant tous les acteurs concernés, y compris ceux de l'accueil extra-scolaire souvent impliqués dans l'action, mais peu dans les moments de réflexion qui l'organisent.

De plus, ces moments de récréation constituent un moment informel d'apprentissage qui peut être favorable à l'émergence de liens entre les enfants et à la transmission d'une culture enfantine. Être attentif à la qualité des relations que les enfants établissent entre eux est important car ces liens semblent les aider à s'identifier et à s'attacher à l'environnement scolaire (Ladd, 2005). Les pairs jouent un rôle important lors de ce moment de transition en aidant les enfants nouvellement arrivés dans la classe à s'approprier la culture scolaire et enfantine.

### **Des micro-transitions...**

L'analyse des cas montre l'importance de porter attention non seulement à chaque situation, mais aussi aux « entre-situations » sources potentielles de rupture pour les enfants, particulièrement pour les nouveaux arrivés. Il s'agit donc d'assurer des micro-transitions à travers la mise en place de routines réfléchies.

### **La familiarisation en question**

La manière de concevoir le processus de familiarisation constitue un autre objet crucial à approfondir avec cette perspective croisée. Comme le laissaient présager les réponses à l'enquête, les écoles étudiées prévoient la mise en place de plusieurs pratiques transitionnelles qui démarrent avant le premier jour d'entrée de l'enfant. L'enquête de terrain permet toutefois d'identifier une série de points d'attention, quelle que soit la pédagogie de référence ou le projet d'établissement.

Un premier point est le type de relation induit par les pratiques mises en place qui peuvent être surtout transmissives : information des professionnels de l'école vers les familles. Comment la transmission d'informations peut-elle soutenir la mise en place du dialogue nécessaire à l'installation d'une relation de confiance réciproque ?

Un deuxième point se rapporte à la mise en œuvre de ce processus de familiarisation conditionnée à l'intérêt que lui portent les familles et aux aléas de leur situation (ex. : fratrie). Comment s'assurer que toutes les familles, y compris celles qui n'ont pas connu d'expérience avec des milieux d'accueil et qui n'ont pu expérimenter les bienfaits de cette démarche, se saisissent de l'opportunité qui leur est offerte et qui répond à un besoin fondamental du jeune enfant ? Comment s'assurer que tout enfant puisse être accompagné dans la découverte d'un lieu nouveau pour lui ?

Un troisième point renvoie au choix de la temporalité de ce processus de familiarisation. Ce dernier peut dans certains cas être davantage valorisé en début d'année lorsqu'il est mis en place au profit d'un plus grand nombre d'enfants ; il est alors absent en cours d'année pour les enfants qui font leur rentrée après la première semaine de septembre. N'est-il pourtant pas nécessaire pour tous les enfants quel que soit le moment de rentrée ?

Un quatrième point d'attention concerne l'accueil des enfants allophones et de leur famille. Pour tous, l'entrée à l'école maternelle constitue une entrée dans une culture singulière avec ses règles, ses normes et ses consignes qu'il convient de comprendre. Cependant, pour les enfants allophones, il s'agit en plus d'arriver dans un bain de langage qu'ils maîtrisent peu ou pas et dont ils devront décrypter les codes en s'appuyant presque intégralement sur des moyens non liés à la maîtrise de la langue d'enseignement. Quelles pratiques de familiarisation pourraient être déployées pour ces enfants qui ne maîtrisent pas la langue ?

La familiarisation est davantage valorisée (bien que pas systématisée car soumise à des contraintes organisationnelles ou liées à des préoccupations de personnes) dans des situations particulières (enfants d'une pouponnière, enfants en situation de handicap, uniquement pour les enfants entrant à l'école en début d'année). Mais pour tout jeune enfant, l'entrée à la maternelle n'est-elle pas une expérience spécifique qui nécessite l'accompagnement d'une personne de référence ? Au lieu d'être vue comme une forme d'intrusion qu'il s'agit de limiter ou une source de perturbation du groupe d'enfants qui ne seraient pas capables de comprendre la présence d'un parent auprès de l'un de leur pair, la présence du référent de l'enfant dans la classe pourrait être encouragée dans une organisation différenciée permise par les entrées au compte-goutte et encore davantage facilitée dans la classe accueil-première où les premiers accueils sont plus réduits. Ici aussi, le point de vue des parents sera à interroger, sans oublier le rôle que les enfants peuvent jouer entre eux dans le processus d'intégration.

## **Quelle reconnaissance des spécificités de l'accueil et l'éducation de jeunes enfants ?**

Les manières d'envisager les différentes situations de vie dans la classe (en particulier le change) et le processus de familiarisation témoignent d'une difficulté à reconnaître les spécificités d'une éducation des jeunes enfants. Cette difficulté transparait aussi dans les façons de traiter les objets transitionnels, les doudous, dans la communication avec les familles et dans la gestion de la classe. Quelle accessibilité ? Quels usages autorisés ou tolérés ? Autant de questions à creuser à l'éclairage des autres cas également. Autant de points qui permettent de dégager des pistes pour la formation initiale et continue des professionnels. Autant de points qui méritent une discussion en équipe sur base de principes directeurs clairs comme ceux présentés dans l'outil 1 afin d'éviter une confirmation fondée sur le seul consensus du groupe (l'entre-soi) et de prendre en compte des orientations validées scientifiquement qui reconnaissent les savoirs et les valeurs démocratiques défendues en FW-B.

## **Des liens avec les milieux d'accueil de la petite enfance à renforcer**

Enfin, l'analyse des cas montre une implantation dans des communes où une diversité de lieux d'accueil sont implantés et pourtant très peu de collaboration avec les professionnels des écoles qui dépendent pourtant, dans la plupart des cas, du même échevinat. Une collaboration n'est observée que dans des situations particulières (placement, handicap, etc.). L'analyse ouvre cependant des perspectives à développer à l'avenir, partant du principe que le travail en réseau permettrait de confronter des pratiques professionnelles différentes comme celles de familiarisation, très répandues dans les lieux d'accueil contrairement aux écoles, de favoriser le développement d'un répertoire de pratiques davantage partagées (notamment celles du prendre soin), de favoriser une continuité entre les institutions qui, dans le contexte d'offres de services divisés en FW-B, sont actuellement complètement séparées. Il en va d'un décloisonnement non pas seulement des classes au sein de l'école, mais des services éducatifs au niveau local... À ce titre, les services d'inspection de l'enseignement fondamental peuvent jouer un rôle important. À la suite de la participation à la première étude, une inspectrice de l'enseignement fondamental a commandité une conférence autour de la question de l'entrée à l'école dans sa commune. Pour cette conférence, elle a souhaité inviter les puéricultrices de la crèche communale. Les débats qui ont suivi la conférence ont permis d'engager des échanges et d'initier des prises de contacts entre ces deux secteurs professionnels habituellement séparés. La réunion de ces professionnels autour de préoccupations communes laisse-t-elle espérer l'amorce d'une collaboration ? Comment encourager le développement d'un réseau d'actions locales intégrées pour l'enfance et considérer la question de transition comme non seulement un objet de concertation à l'échelle de l'établissement, mais aussi comme un objet de collaboration interservices en accord avec les recommandations du projet Instesys (Ionescu *et al.*, 2018).

## 4. Bibliographie

---

- Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. (2007). *Grandir à l'école maternelle : puéricultrice, enseignants, direction... Une équipe pour l'enfant !* Récupéré le 3 juillet 2020 de [http://www.enseignement.be/download.php?do\\_id=1351&do\\_check=MHPEBXYDKT](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=1351&do_check=MHPEBXYDKT)
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.
- Amerijckx, G. et Humblet, P. (2015). The transition to preschool: A problem or an opportunity for children? A sociological perspective in the context of a "split system". *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.991098>
- Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. Récupéré le 27 octobre 2020 de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26\(1\)/manadon\\_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/manadon_ch.pdf)
- Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01233>
- Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissages du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158, 76-83.
- Barateau, M. et Domp martin, C. (2015). Éveil aux langues en maternelle : accueillir les élèves et leurs parents dans leur diversité linguistique et culturelle. Dans D. L. Simon, C. Domp martin, S. Galligani et M. O. Maire Sandoz (dir), *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (p. 167-187). Éditions Riveneuve Actes Académiques.
- Barbier, J.-M. (2003). *Valeurs et activités professionnelles*. L'Harmattan.
- Beauthier, B., Beague, P., Carels, M.-L., Clymans, G., Collet-Meeusen, C., Daise, C., ... Vervier, G. (2002). *Accueillir les tout-petits, oser la qualité : un référentiel psycho-pédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. ONE-Fonds Houtman.
- Bertrand, M. et Merri, M. (2015). Les fonctions du rituel scolaire selon différentes sciences humaines et sociales. *Recherches en Éducation*, HS n°8.
- Bouchat, C., Favresse, C. et Masson, M. (2014). *La journée d'un enfant en classe d'accueil : recherche pluridisciplinaire*. Centre de Formation permanente et de Recherche dans les milieux d'Accueil

du Jeune Enfant. Récupéré le 27 juillet 2020 de <http://www.grandirabruelles.be/Publications/rapports/RapportFRAJECA.pdf>

- Brougère, G. (2010). L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 53, 109-117. <https://doi.org/10.4000/ries.910>
- Clerc, S. (2008). Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire. *Repères*, 38, 187-198. <https://doi.org/10.4000/reperes.406>
- Cohen-Solal, J. (2006). L'école à deux ans est un scandale... sauf si... Dans C. Brisset et B. Golse (dir.), *L'école à 2 ans : est-ce bon pour l'enfant ?* (p. 169-176). Odile Jacob.
- Crépin, F. et Neuberg, F. (2013). *Ce que des parents en situation de précarité disent de l'accueil et de l'éducation des tout-petits* (sous la direction de F. Pirard et D. Lafontaine). Recherche commanditée par la fondation Roi Baudouin.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433. <https://doi.org/10.7202/012675ar>
- Dockett, S. et Perry, B. (2005). Starting school : What matters for children, parent and educators? *Australian Early Childhood Association Research in Practice*, 6(3), 1-16.
- Doucet-Dahlgren, A.-M. (2011). Suède. Les assistantes maternelles. Dans C. Bouve et C. Sellenet (dir.), *Confier son enfant. L'univers des assistantes maternelles* (p. 186-193). Éditions autrement.
- Doucet-Dahlgren, A.-M. (2015, 12 février). *Accueil individuel des jeunes enfants chez un(e) accueillant(e)*. Intervention présentée à l'ONE-Bruxelles, Bruxelles, Belgique.
- Falk, J. et Rasse, M. (2017). Autonomie et coopération. *Spirale*, 81(1), 147-150. Récupéré le 27 octobre 2020 de <https://www.cairn.info/revue-spirale-2017-1-page-147.htm>
- Falk, J. et Vincze, M. (2012). L'acquisition du contrôle sphinctérien : sans punition ni récompense. *Spirale*, 62(2), 197-200. Récupéré le 27 octobre 2020 de <https://www.cairn.info/revue-spirale-2012-2-page-197.htm>
- Gangloff-Ziegler, C. (2009). Les freins au travail collaboratif. *Marché et organisations*, 10, 95-112.
- Garnier, P. (2010). Transformations de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 43(1), 101-119. <https://doi.org/10.3917/LSDLE.431.0101>

- Gasparini, R. (2012). Le doudou à la maternelle : un « objet transitionnel » privé dans un monde scolaire public. *Revue française de pédagogie*, 181, 71-82. <https://doi.org/10.4000/rfp.3922>
- Gassier, J., Beliah-Nappez, M., Allègre, E. et Montenot Wagner, C. (2018). *Guide de la petite enfance : accompagner l'enfant de 0 à 6 ans*. Elsevier Health Sciences.
- Ionescu, M., Trikić, Z. & Pinto, L.M. (2018). *Intensys. Vers des systèmes intégrés de services à la petite enfance (Integrated Early Childhood Systems) – Jeter les fondations*. Erasmus+ Programme of the European Union.
- Jacquemain, M. (2001). *Les cités et les mondes : le modèle de la justification chez Boltanski et Thévenot*. Université de Liège.
- Jidovtseff, B., Dusart A.-F., Mottint, J., Pirard, F., Razy, E., Vidal, A. et Willemsen, E. (2020). *Perception de l'investissement de l'espace extérieur par les enfants et les jeunes et des risques liés à celui-ci. Analyse des représentations des parents, des professionnels et des enfants* (sous la coordination de B. Jidovtseff et F. Pirard) [Rapport de recherche soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance]. UR Enfances, Université de Liège.
- Kaga, Y., Bennett, J. et Moss, P. (2010). *Caring and learning together: A cross national-study on the integration of early childhood care and education within education*. Unesco.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Ladd, G. W. (2005). Transition entre la maison (ou la garderie) à la maternelle/aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école : une conséquence du développement précoce de l'enfant. Perspective : le développement social et scolaire des enfants – résultats du Pathways Project. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. De Boeck.
- Manni, G. (Ed.). (2002). *Accueillir les tout-petits, oser la qualité: Un référentiel psycho-pédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles, Belgique: ONE -Fonds Houtman.
- Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherche qualitative, Hors Série 15*, 435-452.
- ONE. (2002). *À la rencontre des enfants : repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans) : Partie 2*.
- ONE. (2007). *Accueillir des enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité. À la rencontre des professionnels*. ONE-Fonds Houtman.



- ONE. (2012). *Pour un accompagnement réfléchi des familles. Un référentiel de soutien à la parentalité*. ONE-Fonds Houtman.
- Périer, P. (2017). Les familles immigrées aux marges de l'école : dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16, 229-251. Récupéré le 27 octobre 2020 de <https://journals.openedition.org/cres/3078>
- Périer, P. (2018). École et précarité familiale : quelles frontières invisibles entre parents et enseignants ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), 25-43. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0025>
- Piquet, E. (2015). *Plus nous protégeons nos enfants, moins nous les protégeons*. Récupéré le 03 mars 2020 de <https://sylviedesclaibes.com/plus-nous-protegeons-nos-enfants-moins-nous-les-protegeons/>
- Pirard, F. (2019). Faire place à une approche globale de l'enfant. Dans J. David, J. Mottint, F. Pirard, M. Teller, S. Van Lint, N. Wauters et V. Degraef, J. (dir.), *Voir l'école maternelle en grand : des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité* (p. 41-53). Fondation Roi Baudouin.
- Pools, E., François, N. et Pirard, F. (2015). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel(le)s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement. À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens, la Suède* (Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance). Université de Liège, Service Professionnalisation en Education : Recherche et Formation. <http://hdl.handle.net/2268/182790>
- Mottint, J., Pirard, F., Teller, M., Cyrano, S. et Wauters, N. (dir.). (2019). Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité (p. 40-53). Fondation Roi Baudouin.
- Rabain, J. (2007). Le doudou, ça n'existe pas. *Spirale*, 43(3), 19-25. <https://doi.org/10.3917/spi.043.0019>
- Rayna, S. (2011). Enfances en transition dans le préscolaire de plusieurs cultures. *International Journal of Early Childhood*, 43(2), 133-152. <https://doi.org/10.1007/s13158-011-0032-z>

- Royen, E. (2019). L'enfant est-il prêt à entrer à l'école maternelle ? Croyance de parents et de professionnel-le-s (Mémoire de master en sciences de l'éducation non publié). Université de Liège, Liège, Belgique.
- Royer, N. (2007). La participation et la persévérance académiques dans des contextes pédagogiques en changement : étude du rôle de la vie sociale des élèves au début de la fréquentation scolaire. Université du Québec à Trois Rivières. Récupéré le 27 octobre 2020 de <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/prprs/pdf/prprsFiche38.pdf>
- Ruel, J., Moreau, A. C., Bérubé, A., & April, J. (2013). *Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire. Évaluation du Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité – Rapport préliminaire*. Gatineau, Canada : Université du Québec en Outaouais.
- Serra Mallol, C. (2012). Observation participante. Dans J.-P. Poulain (dir.), *Dictionnaire des cultures alimentaires* (p. 960-965). Presses Universitaires de France.
- Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2014). *Guide d'élaboration et de rédaction du projet d'établissement*. Wallonie-Bruxelles Enseignement.
- Teller, M. (2019). Développer des relations de qualité avec les parents. Dans J. David, V. Degraef, J. Mottint, F. Pirard, M. Teller, S. Cyrano et N. Wauters (dir.), *Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité* (p. 87-92). Fondation Roi Baudouin.
- Tochon, F. et Miron, J.-M. (2004). *La recherche-intervention éducative : transition entre famille et CPE*. Presses de l'Université du Québec.
- UNESCO. (2019). *Vers une éducation inclusive : l'essentiel des tables rondes techniques de l'UNICEF et de l'IIEPE sur la planification de l'éducation inclusive tenant compte du handicap*. Récupéré le 29 août 2020 de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372193\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372193_fre)
- Van Laere, K., Peeters, J. et Vandenbroeck, M. (2012). The education and care divide: The role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4),527-541. <https://doi.org/10.1111/ejed.12006>
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311. <https://doi.org/10.7202/019682a>

Vermersch, P. (2018). L'entretien d'explicitation. *Perspectives*, 64-70. Récupéré le 18 août 2020 de <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/feuilleter-l-entretien-d-explicitation-N-18368-29984.pdf>