

Les relations écoles- familles dès l'entrée à l'école maternelle

Rapport de recherche

Janvier 2022

Chercheurs

Marie Housen, Christophe Genette et Florence Pirard

Sous la direction scientifique de

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

Sommaire

Sommaire	2
Introduction générale.....	5
1. Cadrage théorique	9
Première partie : revue de la littérature	9
1.1. Relations écoles-familles et ses risques de normalisation.....	9
1.2. Repenser les relations écoles-familles	10
1.2.1. Le modèle écologique du développement humain.....	11
1.2.2. La transition, une démarche de coconstruction	13
Les relations écoles-familles, de quoi parle-t-on ?.....	14
<i>Typologie des relations</i>	14
<i>Logiques d'action professionnelle</i>	17
<i>Le partenariat selon une perspective de coéducation</i>	18
1.3. Pratiques de familiarisation et transitions	21
Deuxième partie : Analyse des prescrits	23
1.1. Le métier de puéricultrice	24
1.1.1. Le travail avec les familles, une place périphérique dans les profils métier et de formation.....	27
1.1.2. Le travail avec les familles, une compétence clé à développer en formation initiale ..	28
1.2. Le métier d'enseignant préscolaire/master en enseignement section 1.....	29
1.3. Au-delà des prescrits, des enjeux pour la formation et l'accompagnement.....	33
Conclusion	37
2. Méthodologie	39
2.1. Un objectif et des lignes directrices	39
2.2. Les participants	40
2.2.1. Les professionnels	40
2.2.2. Les parents	44
2.3. Les matériaux et outils.....	47
2.3.1. Une analyse du script institutionnel.....	47

2.3.2.	Des entretiens compréhensifs avec les participants	47
2.3.3.	Des entretiens collectifs de restitution	48
2.3.4.	Un carnet de bord	49
2.4.	L'analyse par théorisation ancrée.....	50
2.5.	Une diffusion des résultats.....	50
3.	Présentation des résultats.....	53
	Du point de vue des professionnels.....	53
3.1.	Se rendre disponible.....	54
3.1.1.	Se méfier des parents.....	57
3.1.2.	Garder le contrôle de sa classe par la mise à distance des parents.....	58
3.1.3.	Négocier des solutions	61
	Se mettre d'accord avec les parents	64
3.1.4.	Respecter certaines règles	65
3.2.	Craindre d'être jugé.....	67
3.3.	Subir son métier / Se former	68
3.3.1.	Acquérir de l'assurance et reconnaître sa méconnaissance	74
3.3.2.	Se décourager / Manquer de reconnaissance.....	75
	Établir des relations partenariales écoles-familles dans une visée coéducative : points de vue de professionnels	77
	Du point de vue des parents	78
3.4.	Vivre l'entrée de son enfant à l'école maternelle	78
3.5.	Accepter de ne pas (tout) savoir	79
3.6.	Se rassurer / Rassurer son enfant	80
3.7.	Interagir avec la/les personne(s) qui prend(nent) en charge l'enfant à l'école	80
3.8.	Négocier des solutions dans l'intérêt de son enfant	83
3.9.	Connaitre le fonctionnement de l'école	84
3.10.	Obtenir des réponses à ses préoccupations.....	87
3.10.1.	Supposer, imaginer.....	89
3.10.2.	S'appuyer sur ce qu'exprime son enfant.....	90
3.11.	Connaitre l'enseignant	91

3.12.	Insister	94
3.13.	Risquer de déranger	95
3.14.	Respecter le cadre.....	96
3.15.	Entrer en conflit	98
	Vivre l'entrée de son enfant à l'école maternelle	100
	Éléments conclusifs	101
	Recommandations pour la mise en place de pratiques transitionnelles	109
	Bibliographie	117
	Annexes	124
	Annexe 1 : article paru dans la revue mensuelle de la CSC	125
	Annexe 2 : article paru dans la revue « PROF »	127
	Annexe 3 : article paru dans la revue d'éducation française comparée	131
	Annexe 4 : article paru dans la revue internationale du CRIRES.....	141
	Annexe 5 : guide d'entretien	167
	Annexe 6 : journée de formation Felsi	169
	Annexe 7 : Mise en œuvre de la méthodologie	173
1.	Étiqueter : une analyse scrupuleuse et minutieuse	173
2.	Articuler pour poursuivre l'analyse (codage axial)	174
3.	Schématiser et expliciter pour finaliser l'analyse (codage sélectif)	175

Introduction générale

Ce projet de recherche complète les résultats des deux volets de la recherche réalisée en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) sur les pratiques transitionnelles lors de l'entrée à l'école maternelle. Durant l'année scolaire 2018-2019, un état des lieux sur un échantillon représentatif d'établissements a permis d'identifier les pratiques transitionnelles rapportées par les professionnels¹ des écoles maternelles de la FW-B (direction, enseignants, puéricultrices, assistantes des enseignants). Il montre le grand intérêt des professionnels pour le sujet, met en avant leurs préoccupations, mais aussi le peu d'actions concrètes envisagées sur le terrain (Housen & Royen, 2019).

Durant l'année scolaire 2019-2020, l'analyse compréhensive porte plus spécifiquement sur les pratiques effectivement mises en œuvre ainsi que sur le sens et les significations qui leur sont donnés par les acteurs concernés (professionnels, parents, indirectement enfants) dans quatre établissements aux profils contrastés qui pouvaient être considérés à priori comme novateurs² au vu du nombre et de la nature des actions mises en avant dans l'enquête. Ces quatre analyses de cas permettent de mieux comprendre les difficultés et les obstacles rencontrés sur le terrain qui peuvent expliquer le peu de pratiques transitionnelles rapportées, en particulier celles de haute intensité dont la littérature montre pourtant le bienfait pour les enfants et leurs familles. Elles sont aussi une source d'information précieuse pour identifier des leviers, des pistes d'action et de réflexion expérimentées par ces équipes dans leurs contextes respectifs, démontrant que des actions sont possibles et incitant à relever les conditions de leur implémentation au profit d'autres lieux. Les résultats donnent des perspectives intéressantes et permettent de mieux appréhender la complexité de la problématique (Housen et al., 2020). Ainsi, on relèvera au sein d'établissements, la recherche d'un programme à priori très riche d'activités, mais qui peut générer la multiplication d'intervenants auprès des jeunes enfants, de changements d'espaces qui va à l'encontre de leur besoin de repères. Ceci incite à faire la distinction et à rechercher un équilibre entre le soutien à l'activité des enfants, avec sa part d'imprévu, dans un cadre organisé, mais évolutif, et la programmation d'activités par les adultes. Un autre point concerne celui de la répartition des tâches et des responsabilités au sein de l'établissement scolaire. Il apparaît clairement que l'accueil des plus jeunes est un objet qui concerne l'équipe éducative au sens large

¹ Pour faciliter la lisibilité du rapport, nous n'optons pas pour une formulation épïcène. Le terme enseignant est mis au masculin dans la mesure où cette profession, tous niveaux d'enseignement confondus, comporte tant d'hommes que de femmes, même si la proportion varie considérablement selon les niveaux d'enseignement et qu'en préscolaire, elle reste majoritairement féminine. En revanche, nous avons privilégié ici le choix des termes féminins « puéricultrice, accueillante et assistante », dans la mesure où une très grande majorité de ces professionnels sont toujours actuellement des femmes. Il aurait dès lors été quelque peu incongru d'utiliser le masculin étant donné cet état de fait.

² Dans les faits, le caractère novateur doit être relativisé. Les observations prolongées de terrain donnent plutôt à voir des pratiques relativement répandues auxquelles de nombreux établissements pourraient s'identifier.

(direction, professionnels de la maternelle, voire du primaire, accueil extrascolaire). Cet accueil pose des questions cruciales de modalités de collaboration au sein des classes, en particulier entre l'enseignant et son assistante (puéricultrice, assistante) qui bénéficient de formations et de références très différentes pas toujours propices au développement d'un répertoire de pratiques partagées (Rogoff et al., 2007). Le risque est de tomber dans une division hiérarchisée des tâches (soin/enseignement), peu compatible avec une prise en charge holistique de l'enfant et de ses besoins, voire dans une rupture au niveau de la collaboration. Ces constats montrent l'importance de faire davantage de ponts entre le monde de la petite enfance et celui de l'école maternelle, de soutenir des réflexions davantage partagées au niveau local alors que les résultats soulignent au contraire l'absence quasi complète de liens (entre lieux d'accueil et école) ou leur conditionnement à des situations très spécifiques (enfants en situation de handicap ou placés dans un service d'accueil spécialisé de la petite enfance) ainsi que des liens très limités avec l'accueil extrascolaire (AES). Enfin, soulignons l'intérêt de modes organisationnels comme les entrées étalées dans le temps par différents systèmes (compte-goutte, regroupement des plus jeunes avec les enfants de première maternelle) qui rendent possible un accueil personnalisé au quotidien et qui pourraient favoriser la mise en place de dispositifs de familiarisation actuellement peu (voire pas) mis en place (Housen & Pirard, 2021). Ces dispositifs de familiarisation devraient intégrer le développement de pratiques de communication avant même la rentrée des enfants à l'école. Ils peuvent être un atout, mais nécessitent une vigilance pour ne pas réduire les relations avec les familles à une transmission unidirectionnelle d'informations alors que sont recherchées l'instauration d'une relation de confiance réciproque et une collaboration, voire un partenariat fondé sur une perspective de coéducation.

La question des relations écoles-familles posée comme une des priorités du Pacte pour un Enseignement d'Excellence nécessite d'être approfondie par le prisme des pratiques transitionnelles, en particulier celles de familiarisation qui en constituent les fondements. L'enjeu n'est plus de savoir s'il faut développer des pratiques transitionnelles au bénéfice des relations écoles-familles centrées sur l'enfant, mais de s'interroger sur les manières de les mettre en œuvre en tenant compte des publics, des projets d'école, des contraintes et des ressources dont les institutions disposent ainsi que des choix opérés par les acteurs avec leurs effets recherchés ou non désirés.

Dès lors, le troisième et dernier volet de la recherche est centré sur les pratiques transitionnelles visant la mise en place d'une relation écoles-familles³ dès l'entrée à l'école maternelle. Il traite d'une question centrale et de trois sous-questions : comment s'établissent ou non des relations partenariales écoles-familles selon une perspective de coéducation dès l'entrée à l'école maternelle ?

³ À l'instar de Demonty et al. (2020), nous indiquons « écoles » en premier afin d'insister sur le devoir de celles-ci et de ses acteurs professionnels d'amorcer des liens afin de favoriser l'engagement des familles dans la relation.

- ✓ Quels sont les vécus des professionnels (directions, enseignants, puéricultrices et accueillantes extrascolaires) et des parents à propos de leurs relations réciproques au moment de l'entrée de leur enfant à l'école maternelle ?
- ✓ Quels sont les points de rencontre et possibles malentendus ? Quelles tensions et contraintes ces relations soulèvent-elles ?
- ✓ Quelles démarches favorisent le dialogue et la mise en place d'un partenariat ?

C'est à ces questions que ce rapport de recherche répond d'abord par un cadrage théorique en deux parties : la première offre un éclairage sur les relations écoles-familles à partir d'une revue de la littérature tandis que la seconde propose une analyse des prescrits en portant une attention particulière à l'évolution de cette thématique dans la formation initiale des enseignants et des professionnels de l'accueil de l'enfance qui travaillent à l'école (essentiellement des puéricultrices et accueillantes extrascolaires) en FW-B. Après une explicitation de la méthode d'analyse par théorisation ancrée à partir de données recueillies essentiellement par entretien auprès d'acteurs scolaires et de parents, le rapport propose une double schématisation des relations écoles-familles qui rend compte des manières dont elles sont perçues par les professionnels, d'une part, et par les parents, d'autre part. Cette double schématisation donne des clés de compréhension sur ce qui peut faire obstacle ou levier dans la mise en place de relations écoles-familles lors de l'entrée à l'école maternelle. Elle se présente comme un outil d'intelligibilité au service d'une professionnalisation du secteur et d'une amélioration des pratiques sans être prescriptive. Elle sera particulièrement utile aux personnes exerçant des fonctions d'encadrement, d'accompagnement ou de formation initiale et continue. Enfin, dix recommandations fondées sur les trois volets de la recherche sont formulées en vue de soutenir la poursuite des actions mises en œuvre tout au long de la recherche en collaboration avec une multiplicité d'acteurs clés.

Durant cette dernière étape de la recherche, plusieurs actions de communication des résultats ont été en effet assurées en réponse aux sollicitations d'acteurs clés de la FW-B : (1) aux Délégués au Contrat d'Objectifs, (2) aux formateurs de l'Institut de la Formation en cours de Carrière intervenant dans la formation au référentiel des compétences initiales, (3) à la commission de pilotage du système éducatif, (4) au groupe catégoriel des puériculteurs de la CSC auquel les enseignants étaient également invités et qui a donné lieu à une publication dans leur revue mensuelle⁴, (5) aux ateliers de formation continue du réseau de la Felsi et (6) à l'équipe en charge de la rédaction du futur programme de la formation initiale des enseignants du préscolaire du réseau de la WBE. Un article a également été

⁴ Disponible en annexe 1.

rédigé et publié dans la revue PROF en décembre 2020⁵. Ces actions de communication montrent l'intérêt croissant pour la thématique qui nécessite d'être davantage inscrite dans les priorités de tout acteur de changement.

En vue de poursuivre le soutien à la réflexion professionnelle, un outil sur le partenariat écoles-familles a été produit à partir des résultats des trois volets de la recherche (Royen, 2022). Cet outil complète ceux produits précédemment : le premier consacré aux principes directeurs pour soutenir une première transition scolaire de qualité en FW-B (Royen & al., 2020) et le second proposant des pistes pour la formation initiale et continue (Godechard & al., 2020).

Enfin, les travaux de recherche ont fait l'objet d'une diffusion dans le monde scientifique. Deux articles ont été publiés : le premier, centré sur « Quelles pratiques innovantes pour rapprocher l'école des familles ? »⁶ et le second, consacré à une réflexion sur la transition en contexte de pandémie à partir d'un double éclairage belge et québécois⁷. D'autres communications reportées suite aux contraintes de la pandémie sont prévues dans le cadre de symposiums internationaux :

- « Familiarisation au profit de tous à l'école maternelle ? » :
 - Marie Housen, Christophe Genette, Élodie Royen et Florence Pirard, communication acceptée dans le cadre du symposium coordonné par Pascale Garnier (Université Paris 13) ;
 - Marie Housen et Florence Pirard (Université de Liège) « Transitions dans l'Éducation et l'Accueil des Jeunes Enfants (EAJE) : facteurs de risques et opportunités d'un mieux vivre ensemble », colloque du RIED, Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, du 30 juin au 2 juillet 2022 ;
- « Les pratiques transitionnelles lors de l'entrée à l'école maternelle : un soutien à une prise en charge holistique des enfants ? » : Marie Housen et Florence Pirard, communication acceptée dans le cadre du symposium coordonné par Florence Pirard (Université de Liège), Pascale Garnier (Université Paris 13), Marianne Zogmal (Université de Genève) « L'éducation des jeunes enfants : analyse croisée des orientations politiques et des pratiques de terrain », Rencontres du REF, Namur du 5 au 8 juillet 2022.

⁵ Disponible en annexe 2.

⁶ Disponible en annexe 3.

⁷ Disponible en annexe 4.

1. Cadrage théorique

Ce cadrage théorique repose à la fois sur une revue de la littérature et sur une analyse de prescrits. Après avoir attiré l'attention sur les risques de normalisation à l'œuvre dans différents contextes internationaux, la première partie de ce cadrage explicite le modèle systémique utilisé pour étudier les relations écoles-familles et propose une clarification des notions les plus fréquemment utilisées en vue de mieux comprendre l'importance des processus impliqués dans ces relations et les enjeux de la mise en place d'une familiarisation. La deuxième partie de ce cadrage présente une analyse de l'évolution de différents prescrits et orientations en FW-B sur les relations entre les familles et les services d'éducation et d'accueil du jeune enfant (EAJE). Tout en reconnaissant que l'activité professionnelle ne se réduit pas à une simple application des prescrits ou de savoirs (Pirard, 2021), cette partie permet de situer le cadre commun dans lequel s'inscrivent les participants à la recherche tout en ouvrant des perspectives importantes de professionnalisation dans un contexte de réformes.

Première partie : revue de la littérature

1.1. Relations écoles-familles et ses risques de normalisation

Les recherches sur les effets positifs en termes de qualité d'accueil et la nécessité de construire une collaboration écoles-familles font largement consensus. L'entrée à l'école maternelle, premier point de rencontre entre la famille et l'école, constitue un moment charnière qui permet de poser les bases d'une collaboration durable (Kherroubi, 2008). Les pratiques mises en œuvre lors de cette entrée peuvent créer un maillage, qui favorise la création d'un lien de confiance entre les parents et les professionnels (Dunlop, 2017). La mise en place de telles collaborations repose sur des pratiques transitionnelles, dénommées dans la littérature « de haute intensité » (pratiques personnalisées, impliquant les familles et favorisant la communication entre les différents partenaires) en comparaison avec des pratiques transitionnelles « de basse intensité » (pratiques générales, impersonnelles) (Pianta et al., 1999). Les pratiques de haute intensité mises en œuvre avant la rentrée, bien que considérées comme les plus efficaces, particulièrement en termes de collaboration, sont aussi celles qui sont les moins utilisées (Pianta et al., 1999). Parmi celles-ci, on relève notamment les pratiques de familiarisation progressive, très répandues dans les lieux d'accueil de la petite enfance et dont l'importance n'est plus à démontrer (Jardiné, 1992) et les collaborations entre ces lieux et l'école, en concertation avec les familles (Ruel et al., 2008).

Lorsque ces pratiques sont pensées non pas « pour », mais « avec » les familles et les enfants, elles créent les conditions favorables à une compréhension mutuelle des modes de fonctionnement de chacun (parent, enfant, professionnel) (Dockett et al., 2017), permettant alors de valoriser la culture première de l'enfant selon un processus d'ajustement mutuel (Fabian & Dunlop, 2007) en évitant les risques de normalisation du rôle parental qui ferait de la culture scolaire la seule légitime (Brougère 2010 ; Conus, 2017, Garnier & Larrivée, 2014). Malheureusement, leur mise en œuvre sur le terrain pose très souvent problème (Garnier & Rayna, 2019) et les collaborations entre parents et professionnels ne se focalisent alors que sur l'évaluation de l'élève, et ce dès le plus jeune âge (Francis, 2013). De plus, l'institutionnalisation de la participation des parents peut induire des attentes supplémentaires de l'école vis-à-vis des parents. Selon Périer (2005), « [...] l'école exige un travail d'acculturation de la part des parents de milieux populaires contraints, s'ils veulent obtenir quelque reconnaissance de la part des enseignants, de se soumettre à ce régime de participation et d'interactions, à des codes et règles tacites dont ils ne sont guère familiers » (p. 79).

La littérature et les études déjà réalisées montrent donc qu'il y a un double discours autour de cette première transition vers l'école : à la fois celui de l'importance de pratiques transitionnelles et celui des risques de normalisation et d'instrumentalisation qu'elles peuvent générer malgré les bonnes intentions initiales.

1.2. Repenser les relations écoles-familles

Il s'agit ici de présenter les perspectives théoriques dans lesquelles cette recherche sur les relations écoles-familles lors de l'entrée à l'école maternelle sera abordée. Ainsi, nous reviendrons sur la théorie écologique du développement humain développée par Bronfenbrenner (1979, 1986) qui fait clairement ressortir la nécessité de créer des liens entre toutes les personnes impliquées dans la prise en charge de l'enfant afin de soutenir son développement. En lien avec ce modèle, nous présenterons également une approche de coconstruction de la transition vers la maternelle, en nous référant aux travaux de Niesel et Griebel (2007), chercheurs allemands, et ceux de Doucet et Tudge (2007), chercheurs américains. Cette approche met l'accent sur l'importance de la concertation entre professionnels et du partenariat avec les familles en reconnaissant l'expertise de chacun et l'influence des cultures et expériences antérieures (scolaires, familiales...). L'accent n'est plus mis sur le rôle que peuvent jouer les familles pour l'école, mais sur le rôle des relations qui s'établissent entre enfant, famille et professionnels afin de travailler ensemble pour promouvoir le développement de l'enfant. Cette nécessité de lier les milieux de vie de l'enfant par un processus de coconstruction des connaissances renvoie à la notion de système compétent proposée par Urban et al. (2011) où les responsabilités des différents niveaux (individuelle, institutionnelle, interinstitutionnelle et de

gouvernance) du système au sens large sont engagées. Ce modèle et cette approche servent d'assise théorique pour repenser la nature du partenariat entre écoles et familles non pas « pour » ou « sur », mais « avec » les familles.

Dans cette perspective, nous expliciterons les différents types de relations (Cantin, 2005) qui peuvent s'établir entre professionnels et parents en relevant des logiques d'action professionnelle qui peuvent les traverser (Camus et al., 2012). Nous clarifierons plusieurs termes sémantiquement proches (concertation, collaboration, partenariat) et développerons plus particulièrement la notion de partenariat selon une perspective de coéducation. Sur cette base, nous verrons comment les pratiques de familiarisation peuvent être vectrices de coéducation.

1.2.1. Le modèle écologique du développement humain

Ce modèle, en accordant une attention particulière aux interactions et à l'interdépendance entre les personnes et leur environnement, permet de mieux comprendre, dans notre cas, les relations écoles-familles dans un contexte donné et ainsi contribuer à la qualité des services de l'EAJE. Ce modèle identifie cinq systèmes dont la coexistence et l'organisation vont influencer le développement de l'enfant : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème. Le dernier système, introduit plus tardivement par Bronfenbrenner, est le chronosystème qui renvoie aux temporalités des différents systèmes. Chaque système comprend une temporalité spécifique qui est en interaction avec les temporalités des autres systèmes (Absil et al., 2012).

Le microsystème correspond aux contextes immédiats dans lesquels l'enfant évolue, comme sa famille, son milieu d'accueil, son école, son groupe d'amis... Plus l'enfant grandit, plus le nombre de microsystèmes tend à s'accroître. L'enfant, étant influencé par ces microsystèmes et exerçant lui-même une influence sur ceux-ci, est considéré comme un agent actif. La transition milieu familial/milieu d'accueil-école représente un passage d'un microsystème à l'autre.

Le mésosystème est constitué des interactions qui se produisent entre les différents microsystèmes. Ainsi, le partenariat écoles-familles représente un des mésosystèmes de l'enfant. Ce mésosystème peut être étudié à travers différentes formes d'interactions dans un contexte de transition : interactions en face à face, échanges de courriers, cahier de communication... Ces interactions entre les microsystèmes jouent potentiellement un rôle essentiel dans le développement de l'enfant en période de transition, car selon Bronfenbrenner (1979, p. 211, traduction libre⁸), « Le potentiel de

⁸ The developmental potential of a setting in a mesosystem is enhanced if the person's initial transition into that setting is not made alone, that is, if he enters the new setting in the company of one or more persons with whom he has participated in prior settings (for example, the mother accompanies the child to school).

développement d'une situation dans un mésosystème est amélioré si la transition initiale de la personne (l'enfant) vers ce milieu ne se fait pas seule, c'est-à-dire si l'enfant entre dans le nouveau milieu en compagnie d'une ou plusieurs personnes avec lesquelles il a participé à des expériences antérieures (par exemple, la mère accompagne l'enfant à l'école) ». Ainsi, dès 1979, Bronfenbrenner pointait déjà l'importance pour le développement de l'enfant d'être accompagné par une personne qui le sécurise pour découvrir un nouveau milieu. De plus, ce potentiel de développement de l'école dans un mésosystème est également amélioré si les rôles et les activités dans lesquels la personne de référence de l'enfant (mère, père ou autre) encourage le développement d'une confiance mutuelle, un accord sur des objectifs communs et un équilibre dans la répartition des pouvoirs entre les personnes (parents et professionnels) (Bronfenbrenner, 1979). Le mésosystème permet ou non d'assurer la cohérence des contextes de vie de l'enfant en développement. Les effets du mésosystème sur le développement de l'enfant lors de son entrée à l'école maternelle peuvent donc être améliorés par la mise en place de pratiques et/ou dispositifs de familiarisation qui permettent aux personnes clés issues de différents microsystèmes de collaborer et de développer des relations réciproques et équitables. Notons qu'ici aussi, l'enfant participe activement, il est influencé par la nature des interactions, mais peut aussi les influencer de plusieurs manières (Cantin, 2005).

L'exosystème réfère aux contextes sociaux qui ont une influence sur le développement de l'enfant, mais qui ne sont pas en contact direct avec lui. Il peut s'agir des institutions, administrations et ministères qui sont en charge des référentiels ou programmes édictant les lignes directrices sur lesquelles repose le système scolaire, ou encore de l'organisation du travail des parents qui peut influencer le mésosystème par son impact sur les interactions possibles entre les microsystèmes. Les exosystèmes peuvent donc augmenter ou diminuer le potentiel de développement de l'enfant en fonction des décisions qui y sont prises et qui conditionnent l'accueil des enfants à l'école.

Enfin, **le macrosystème**, système le plus éloigné de l'enfant et englobant tous les autres « [...] est en quelque sorte la matrice culturelle de la société dans laquelle vit l'enfant : les traditions, les valeurs, les croyances de la société [...] » (Cantin, 2005, p. 34). Cette matrice culturelle va être actualisée et réinterprétée par chaque système qui compose le modèle. L'éloignement du macrosystème par rapport aux microsystèmes et aux interactions (mésosystème) qui peuvent y prendre place ne doit pas entretenir l'illusion d'une faible influence. En effet, l'école s'inscrit dans un contexte social, culturel et politique déterminé qui, par les visions et valeurs qui y sont véhiculées, notamment sur l'enfance, la famille, l'éducation, impacte les pratiques développées en son sein.

Selon cette perspective bronfenbrennienne holistique et globale, le développement de l'enfant (dont les comportements et conduites constituent des indicateurs de la qualité de ce développement) serait fortement influencé par les relations entre les personnes prenant en charge l'enfant et

l'environnement au sens large. Ce modèle invite à agir sur les conditions qui favorisent le développement de l'enfant. En ce sens, les dispositifs/pratiques de familiarisation constituent une stratégie pour la création et/ou le soutien du mésosystème « partenariat écoles-familles » à inscrire dans un cadre sociétal plus large.

1.2.2. La transition, une démarche de coconstruction

Cette première transition scolaire, permettant la rencontre à minima de deux contextes développementaux de l'enfant (son lieu de vie et l'école), est un processus culturel (Brougère, 2010 ; Doucet & Tudge, 2007) impliquant des changements d'identités, de rôles et de relations tant pour l'enfant que pour sa famille (Niesel & Griebel, 2007). Pointer l'importance des interrelations (mésosystème) entre les microsystèmes qui entourent l'enfant invite à concevoir le processus de transition scolaire selon une approche de coconstruction qui intègre les perspectives de chacun des acteurs dans une relation de partenariat prenant en compte l'influence des cultures. Dans cette relation, chacun est considéré comme un expert avec des forces et des connaissances qui alimentent le processus de transition (Niesel & Griebel, 2007). Dans un contexte sociétal toujours plus diversifié, Doucet et Tudge (2007) pointe l'importance de reconnaître la transition à l'école comme un processus culturel et propre à chacun. Selon ces auteurs, cela implique de « [...] s'éloigner des modèles qui tentent de généraliser un modèle universel sur la façon dont les enfants vivent la transition vers l'école ainsi que sur la manière dont les parents conceptualisent cette transition » (p. 322).

Les écoles fonctionnent dans un cadre culturel qui ne reflète pas toujours les valeurs et les croyances des familles qui les fréquentent. Selon Brougère (2010), l'entrée à l'école est d'ailleurs à considérer comme l'entrée dans une culture, voire dans la culture (entendue comme la seule légitime) qui vise l'universel et s'appuie sur la négation ou sur la dévalorisation des autres espaces d'apprentissage. Viser l'universel, c'est aussi nier la particularité des individus et des contextes culturels dans lesquels ils s'inscrivent. Dans ce contexte, il semble d'autant plus important de penser le processus de transition selon une approche coconstructive contribuant à rendre les écoles prêtes à accueillir les enfants et leurs familles reconnus dans leur diversité.

Cette approche ainsi que la théorie de Bronfenbrenner donnent une place significative au mésosystème qui peut s'établir entre l'école et la famille. Ce dernier constitue un facteur essentiel à considérer dans la mise en place de conditions visant à soutenir adéquatement le développement de l'enfant. Quels types de relations se mettent en place lors de l'entrée à l'école maternelle ? Un partenariat, une collaboration, une simple transmission d'informations ? Quels sont les supports développés pour soutenir les relations écoles-familles (mésosystème) ?

Les relations écoles-familles, de quoi parle-t-on ?

Historiquement, l'école s'est construite sur la mise à distance des familles qui n'avaient aucun pouvoir direct sur elle (Brougère, 2005) et dont il était attendu qu'elles lui délèguent une partie de l'éducation de leur enfant. Depuis quelques décennies, on assiste à une volonté (voire une injonction) de faire une place aux parents dans les milieux éducatifs, de passer d'une relation duelle avec l'enfant à une relation triangulaire incluant les parents en vue d'assurer un accueil de qualité. En FW-B, l'avis n° 3 du Pacte pour un Enseignement d'Excellence (2017, p. 40) explicite d'ailleurs qu'il est nécessaire de valoriser et renforcer « [...] les dispositifs formels et informels, favorisant un partenariat éducatif durable et constructif entre les équipes éducatives et les parents d'enfants/élèves de tous les milieux socio-économiques et culturels ». Cependant, une crispation croissante des relations écoles-familles où les attentes réciproques des familles et des écoles apparaissent de moins en moins rencontrées a été mise en évidence par le diagnostic du Pacte (2017). Ces relations sont donc loin d'aller de soi et n'ont jamais été simples. De nombreux auteurs (Dubet, 1997 ; Gayet, 2001 ; Rayna et al., 2010) soulignent les nombreuses tensions et conflits, en général larvés, qui peuvent exister entre ces deux milieux traduisant une défiance réciproque. Les institutions ont d'ailleurs tendance à attendre des parents « [...] une adhésion sans condition et d'une certaine manière sans discussion [...] » (Maubant & Leclerc, 2008, p. 32), ce qui peut entraver le partenariat pourtant attendu par les orientations officielles. L'enjeu n'est dès lors pas seulement de mettre en place un partenariat, mais de passer de la confrontation au partenariat (Humbrecht et al., 2007).

Dans ce contexte, il est important de pouvoir cerner ce que recouvrent les différents types de relations qui peuvent être mis en place et ce que signifie une relation de partenariat. C'est au travers d'une typologie des relations en lien avec l'engagement des participants élaborée par Cantin (2005) que nous distinguerons d'autres notions proches régulièrement utilisées comme synonymes telles que la concertation, la collaboration et la coopération. Ces notions renvoient à différents types de relations qui peuvent s'établir entre la famille et l'école impliquant des degrés de participation variables tant du côté enseignant que du côté des familles.

Typologie des relations

Cantin (2005) propose de représenter les différents types de relations pouvant s'établir entre les familles et, dans son contexte, les éducatrices en services d'accueil (jusque quatre ans au Québec) le long d'un continuum allant de l'absence (voire l'évitement) de relations au partenariat en passant par l'échange d'informations, la collaboration et la concertation.

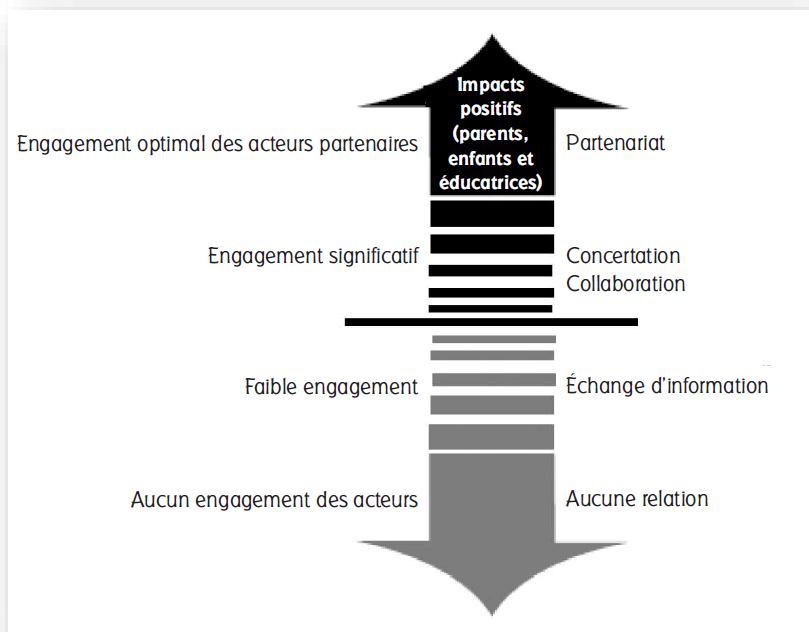


Figure 1 : Types de relations et engagement requis (Cantin, 2005)

Ces relations pouvant varier grandement en fonction des circonstances, nous retrouvons, à l'extrémité inférieure du continuum, l'absence de relations entre les acteurs, et donc aucun engagement de leur part. Cela peut, par exemple, se produire lorsque le parent dépose son enfant à la garderie du matin et le récupère à celle du soir. Dans cette configuration, les moments de relation avec l'enseignant sont absents (à moins qu'un dispositif soit pensé pour les rendre possibles). De plus, certains milieux s'approchent de cette absence de relations par les pratiques mises en place qui peuvent réduire considérablement les possibilités d'échanges ou d'interactions (Cantin, 2005).

L'échange d'informations, deuxième palier dans le continuum, permet d'établir des liens et d'amorcer une relation (Cantin, 2005). Le terme « échange » implique une bidirectionnalité où parents et professionnels peuvent partager des informations, notamment pour mieux comprendre l'enfant et adapter les interventions. Cette communication, qui requiert déjà un certain engagement mutuel (prendre le temps de communiquer, tenter de comprendre l'autre...), favorise le climat de confiance nécessaire pour accéder aux autres types de relations plus exigeantes pour les participants (Cantin, 2010). Or, dans les établissements scolaires, la relation se restreint le plus souvent à une transmission unidirectionnelle et ponctuelle d'informations de l'école vers les familles (Larivée et al., 2006). Dans ce cas, il est attendu des parents de se conformer aux attentes prédéfinies par l'école (Brogère, 2005) qui leur dicte pourquoi, quand et comment jouer un rôle dans l'éducation de leur enfant (Doucet &

Tudge, 2007). Ainsi, la relation existe, mais elle risque de rester superficielle et asymétrique, compromettant l'atteinte d'un niveau plus engageant de relations.

Le troisième palier de ce continuum de relations correspond à **la concertation et la collaboration** qui peuvent s'établir entre les acteurs. Une distinction peut être faite entre les termes concertation et collaboration, mais n'implique pas selon cette typologie un niveau d'engagement fondamentalement différent. La concertation consiste à consulter les parents, leur demander leur avis à propos d'une action (ex. : la demande d'autorisation d'une excursion) alors que la collaboration implique de s'investir dans des activités communes ponctuellement (ex. : accompagner le groupe classe à l'excursion) (Cantin, 2005). Ces types de relations sont plus fréquemment induites par les professionnels, mais présentent l'avantage de permettre un rapprochement entre les acteurs.

L'extrémité supérieure du continuum, et donc le niveau le plus engageant pour les participants, correspond au **partenariat**. Une caractéristique essentielle du partenariat, qui le distingue de la concertation/collaboration, est la dimension de réciprocité qu'il implique. Selon Cantin (2005, p. 41), « [...] le partenariat propose non seulement une reconnaissance des talents de chacun, mais également un partage des pouvoirs notamment dans la prise de décision. La réciprocité prend donc un caractère de reconnaissance mutuelle et de partage de pouvoir. Pour y parvenir, le partenariat demande des personnes y participant un respect mutuel et la mise de côté de toute forme de relation hiérarchique où une des parties serait en quelque sorte subordonnée à l'autre ». Ainsi, le partenariat est la forme la plus exigeante de relation nécessitant un rôle actif de tous les partenaires, une ouverture à l'autre et une capacité de prendre des décisions ensemble, une capacité à inventer et réinventer les pratiques. Il s'agit de reconnaître les compétences de chacun dans une relation où les partenaires n'ont pas les mêmes responsabilités, rôles ou liens vis-à-vis de l'enfant (Bosse-Platière et al., 2011), mais ont la possibilité d'agir et d'interagir.

Apprendre à travailler ensemble, mettre en valeur ce que chacun peut apporter à la relation et accepter de se remettre en question et/ou de remettre en question ses pratiques est à envisager comme un processus de négociation de sens (Wenger, 2005) qui prend place graduellement et qui nécessite une confiance réciproque. Cette relation de confiance débute au travers de communications bidirectionnelles qui sont amorcées par les professionnels et perdurent au cours d'échanges formels et informels. Cela nécessite la mise en place par les établissements scolaires de conditions permettant de favoriser ces communications : invitations faites aux parents pour communiquer quotidiennement (et donc aussi en dehors de situations jugées problématiques), temps dévolu pour ces communications, espaces propres pour ces rencontres... Ces conditions peuvent constituer des indicateurs de la volonté d'assurer une réciprocité dans les relations permettant la négociation du sens des pratiques. Selon Wenger (2005), la négociation du sens implique deux processus : la participation

des acteurs et la possibilité de transformation des pratiques. Cependant, force est de constater que l'environnement scolaire dispose peu de ces conditions et peut être peu perméable à l'idée de pratiques négociées. Selon Payet (2002), cette inhospitalité du cadre et des pratiques peut favoriser chez les parents, à l'inverse de l'intention affichée, l'émergence d'un sentiment d'humiliation ou de mépris. Les conditions ont donc un rôle non négligeable sur les relations qui peuvent s'établir. Outre les conditions, les logiques d'action professionnelle dans lesquelles le personnel éducatif s'inscrit peuvent également influencer les manières d'envisager les relations aux familles (Camus et al., 2012).

Logiques d'action professionnelle

Dans les relations familles-professionnels observées dans le contexte d'accueil de la petite enfance de la FW-B, trois logiques d'action semblent se dégager et s'affronter : les logiques « d'assimilation », « d'accommodation » et « de continuité » (Camus et al., 2012). Cette typologie peut également être utilisée comme grille de lecture des relations écoles-familles, surtout quand elle porte sur les prémises de leur mise en place lors de l'entrée à la maternelle. Elle met en évidence une poursuite, voire un renforcement, de logiques déjà à l'œuvre dans d'autres services fréquentés précédemment par les familles qui ont confié leur enfant à des lieux d'accueil.

La logique d'assimilation est à l'œuvre lorsque les professionnels tendent à imposer leur mode d'action aux familles. Il est alors attendu du parent qu'il s'adapte et adapte son enfant au lieu d'accueil en adoptant les normes, la culture, les valeurs, voire les pratiques éducatives du milieu (Camus et al, 2012). Dans cette logique, la relation est asymétrique et il semble difficile d'échapper au risque de domination du professionnel sur le parent. Ce risque est d'autant plus grand dans l'environnement scolaire où l'école est pensée comme détentriche de la seule culture légitime (Brougère, 2010) qu'il convient d'imposer aux parents au nom de l'intérêt de l'enfant ou du sacrosaint élève (ce qui légitime encore davantage cette logique). Pourtant, « installer ce rapport de pouvoir revient à exclure le parent qui, par son expérience singulière, détient pourtant un savoir dont la teneur, même si elle est autre, n'en reste pas moins indispensable aux professionnels pour prendre soin de chaque enfant de la manière la plus ajustée possible » (Camus et al, 2012, p. 26). En niant les compétences et savoirs détenus par les parents, cette logique d'assimilation se rapproche d'un travail « pour » ou « sur » les familles qui correspond, « au pire », à faire à la place du parent et, « au mieux », à guider les familles vers le modèle du « bon parent » défini en toute extériorité à la famille (Sellenet, 2008). Cette logique d'assimilation peut être particulièrement à l'œuvre dans le type de relation qui ne dépasse pas la transmission d'informations du milieu scolaire vers la famille.

La logique d'accommodation, quant à elle, est l'inverse de la première. Il s'agit pour les professionnels de se conformer autant que possible aux attentes des parents. Les professionnels peuvent avoir peur

de s’immiscer dans le champ privé des prérogatives familiales ou entretenir la crainte « de perdre », car l’accueil proposé ne correspondrait pas aux attentes familiales (Camus et al., 2012). Au sein des établissements scolaires, cette logique semble peu à l’œuvre. Néanmoins, certaines écoles dont la survie est menacée pourraient voir se développer ce type de logique, particulièrement pour les professionnels de la classe d’accueil qui peut être vue comme la première étape dans le recrutement d’élèves.

La dernière logique, plus rarement rencontrée dans les lieux d’accueil, mais sans doute aussi dans les institutions scolaires, est celle de continuité. Cette logique implique un travail « avec » les familles en vue d’assurer une continuité éducative avec ce que l’enfant vit dans la sphère familiale. Des échanges quotidiens et des espaces-temps de négociation peuvent amener un ajustement des pratiques dans le respect des compétences de chacun. L’objectif étant « [...] de rechercher une sécurité pour l’enfant en lui évitant les effets d’une trop grande rupture de vie » (Camus et al, 2012, p. 27). Lors du processus d’entrée à l’école maternelle, où des changements importants dans la vie de l’enfant et de sa famille surviennent, ne serait-il pas particulièrement important d’instaurer cette logique de continuité indispensable à la relation partenariale souhaitée et définie au point précédent ?

Le partenariat implique tous les types de relations qui le précèdent (échange d’informations, concertation et collaboration), mais les logiques d’action professionnelle mobilisées ainsi que les manières d’envisager le travail avec les familles (« pour », « sur » et « avec ») ne seront pas les mêmes. Concevoir des pratiques transitionnelles dans une logique d’assimilation ou de continuité n’implique pas les mêmes démarches et ne sert pas les mêmes objectifs. Dans une logique d’assimilation, les pratiques seront pensées « pour » ou « sur » les familles, sous-entendant une vision déficitaire ou à tout le moins une nécessité de soutien, tandis que dans une logique de continuité, elles seront pensées et élaborées « avec » les familles dans une reconnaissance des compétences et des valeurs de chacun.

Le partenariat selon une perspective de coéducation

Longtemps, l’école a tenu les parents à distance, se présentant comme un espace clos dans lequel les parents ne pouvaient intervenir ou seulement de manière très encadrée lors de cérémonies par exemple. Depuis quelques décennies, il est attendu de cette institution qu’elle devienne un lieu d’ouverture, de rencontres et d’échanges qui légitime la présence des parents dans l’école. En témoignent les nombreuses références dans l’avis n° 3 du Pacte pour un Enseignement d’Excellence sur l’importance des relations écoles-familles passant notamment par la valorisation et le renforcement de dispositifs, formels et informels, « [...] favorisant un partenariat éducatif durable et

constructif entre les équipes et les parents d'enfants/élèves de tous les milieux socio-économiques et culturels » (2017, p. 40). Cela marque un changement dans le travail et la posture des professionnels scolaires dont il est désormais attendu qu'il passe d'une relation jusqu'alors envisagée sur un mode informatif à un partenariat. Les parents, quelles que soient leurs caractéristiques ethniques, culturelles et socioéconomiques, deviennent des interlocuteurs incontournables à prendre en compte dans toute leur diversité. La mise en place de pratiques souples et négociées entre les acteurs est devenue essentielle. Promouvoir le partenariat selon une perspective de coéducation constitue un levier majeur pour l'atteinte de cet objectif. Mais qu'entend-on par coéducation ?

Selon Sellenet (2008, p. 22), « qui dit coéducation, dit reconnaissance des savoirs des uns et des autres, acceptation d'un principe d'égalité et surtout accord sur les choix éducatifs ». Il s'agit de construire ensemble, avec, côte à côte, autour de l'enfant, un environnement sécurisant assurant son bien-être et son développement. Des liens sont à établir entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire, reposant sur un principe de reconnaissance des savoirs de chacun et d'ouverture. La coéducation permet de dépasser la traditionnelle place des parents dans les institutions (Rayna et al., 2010) en les situant comme des partenaires compétents. École et famille deviennent des partenaires éducatifs à la fois complémentaires et différents, au sein d'une communauté éducative qui donne sens à leurs pratiques (Humbeeck et al., 2007). Ainsi, la qualité de l'éducation de l'enfant n'apparaît pas comme une notion stable et statique définie par un expert, mais comme une notion subjective à définir et redéfinir avec toutes les parties concernées : parents, enfants et professionnels (Rayna & Rubio, 2010).

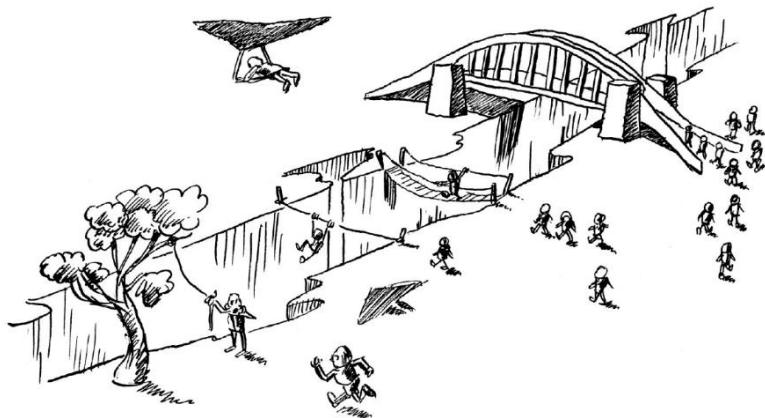


Figure 2 : Many bridges. Cartoon : Bernard Caleo (Huser, Dockett & Perry, 2016)

Comme dans toute dynamique démocratique, ce processus implique le partage, parfois la confrontation et toujours la négociation, de pratiques empreintes de valeurs, de cultures singulières mettant en jeu des composantes identitaires fondamentales. La rencontre d'une culture

professionnelle parfois bien éloignée des cultures parentales, de la diversité des familles (Bouve, 2009) nécessite la création de multiples ponts tous différents et ajustés à la diversité des contextes familiaux. Cette coéducation implique la constitution d'un monde commun qui devrait se construire autour d'un principe d'incertitude (Payet & Giuliani, 2014 ; Sharmahd & Pirard, 2017) : ni l'école ni la famille ne disposent d'emblée des pratiques qu'il convient de mobiliser pour assurer le développement et le bien-être de l'enfant en milieu scolaire. Ce principe d'incertitude n'est évidemment pas facile à gérer et peut fragiliser les acteurs. Du côté des professionnels, les nombreux programmes avec des pratiques clés sur porte, qui leur sont proposés comme la solution aux problèmes qu'ils rencontrent, engagent peu à la recherche de pratiques nuancées, contextualisées et négociées avec les familles. Du côté des parents, l'inquiétude d'un possible échec scolaire (et ce, dès la maternelle) peut conduire à rechercher chez les professionnels des certitudes qui seraient interprétées comme la preuve de leur compétence à mener à bien leur enfant non plus seulement à une mobilité sociale, mais à l'évitement d'une exclusion sociale (Payet & Giuliani, 2014).

Notons que cette valorisation, voire injonction, d'un modèle de participation et de collaboration des parents avec les acteurs scolaires n'est pas sans paradoxes. En effet, loin de diminuer les inégalités, cette politique peut aussi accentuer la participation de parents proches des codes de l'institution au risque de stigmatiser encore davantage les parents supposés éloignés qui ne s'y conforment pas (Périer, 2018). Une absence ou une faible participation parentale risquerait alors d'être interprétée par erreur comme du désintérêt ou de la démission. Certains parents, notamment les parents allophones (Al Jammal, 2020) doutent de leur légitimité à agir et interagir avec les acteurs scolaires. Cette autoexclusion muette nourrit le risque d'une interprétation négative et injuste de leur silence ou absence (Périer, 2018). Pourtant, de nombreuses recherches démontrent qu'il n'y a pas de parents démissionnaires ou qui ne souhaitent pas la réussite de leur enfant (Changkakoti & Akkari, 2008 ; Payet & Deshayes, 2019 ; Périer, 2005). L'attribution de supposées difficultés de participation à des causes réductrices et déficitaires renforce la vulnérabilité de ces familles face au système scolaire. Ainsi, les conditions disponibles à un rapprochement écoles-familles et l'action des acteurs scolaires jouent « [...] un rôle central qui contribue à accentuer ou diminuer la difficulté d'accès de familles socialement désavantagées et renforce leur vulnérabilité ou leur engagement face au système scolaire » (Gremion et al., 2018, p. 18).

Selon cette perspective de coéducation, la relation partenariale est donc un processus complexe qui ne s'improvise pas. Elle est volontaire et réfléchie et suppose le dépassement de conceptions normatives des pratiques parentales. Il repose sur la responsabilité des professionnels, de l'école, mais aussi du système de gouvernance et de pilotage afin de créer les cadres qui favorisent et encouragent la participation des uns et des autres dans cette relation. Sa mise en place représente certes un défi,

mais surtout une nécessité afin d'assurer une qualité d'accueil dans une institution où une grande diversité de cultures, de valeurs, de pratiques... se côtoient, se partagent, voire s'affrontent.

1.3. Pratiques de familiarisation et transitions

La mise en place d'une relation partenariale selon cette perspective de coéducation est un processus qui ne se fait pas du jour au lendemain et qui prend naissance autour du moment d'entrée à l'école maternelle. Celle-ci débute dès les premiers contacts entre la famille et l'école et se poursuivra tout au long de la fréquentation du milieu scolaire. Dès lors, les pratiques de familiarisation déployées (ou qui pourraient l'être) par les établissements scolaires lors de l'entrée à l'école maternelle peuvent soutenir la mise en place de ce processus relationnel de partenariat coéducatif. Selon Foucher (1988) et Ogay (2017, p. 338), la familiarisation engage l'avenir des relations entre les parents et l'école : « [...] comme dans toute relation sociale, le premier contact est crucial pour la suite ». Et ce, particulièrement pour les parents culturellement différents pour lesquels l'école peut être vue comme un lieu à craindre ou à fuir.

Historiquement, ce processus de familiarisation a été mis en place par les professionnels de lieux d'accueil qui étaient confrontés à un grand nombre de difficultés lors de l'arrivée de nouveaux enfants aux pleurs continus, au regard triste, à l'impossibilité des enfants de s'engager dans les activités... Cela n'est pas sans rappeler les comportements d'enfants vivant leurs premiers jours d'école (Housen & Royen, 2019). Les professionnels de ces lieux ont alors proposé des procédures d'adaptation qui consistaient à séparer les enfants des parents à petites doses : une demi-heure tout seul, puis une heure et ainsi de suite. Cependant, cela ne fut pas probant ; vint alors la mise en place de processus de familiarisation. À la différence d'une séparation graduelle de l'enfant à ses parents, cette familiarisation consiste en la création d'un lien avec le professionnel instauré par l'intermédiaire des parents (Lesage & Masson, 2005). C'est la présence sécurisante de son parent qui permet à l'enfant d'aller à la rencontre de ce nouvel univers.

Dans les établissements scolaires, lorsque des pratiques (ce qui est rare) visant à soutenir l'enfant dans cette découverte sont mises en place, il s'agit davantage de périodes d'adaptation pourtant jugées inefficaces dans les lieux d'accueil 0-3 ans ou de pratiques isolées. Par ailleurs, les différentes manières de concevoir ces pratiques révèlent plusieurs points d'attention (Housen et al., 2020). Tout d'abord, les pratiques mobilisées qui peuvent être surtout transmissives et unidirectionnelles (de l'école vers les familles) peuvent induire des relations de type échange d'informations qui n'impliquent qu'un faible niveau d'engagement de la part des acteurs. Ensuite, la mise en œuvre de ce processus de familiarisation est conditionnée à l'intérêt que lui portent les familles et aux aléas de leur situation

(ex. : expérience de lieux d'accueil, fratrie, enfant en situation de handicap, etc.). Cette offre à la demande risque donc de renforcer les inégalités sociales en tenant à distance certains parents (Housen & Pirard, 2021). De plus, ces pratiques semblent être davantage valorisées en début d'année lorsqu'elles sont mises en place au profit d'un plus grand nombre d'enfants ; elles sont alors absentes en cours d'année pour les enfants qui font leur rentrée après la première semaine de septembre. Enfin, un dernier point d'attention concerne l'accueil des enfants et familles allophones. 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 et familles 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 (Al Jammal, 2020).

La séparation et les possibilités de relation entre parent et professionnel s'actualisent aussi au moment des transitions quotidiennes : le matin à l'arrivée comme le soir au départ de l'enfant. Ces moments sont parfois délicats et toujours importants. Les conditions d'accueil des parents au quotidien ne sont pas sans conséquences à la fois sur les possibilités d'échanges entre parents et professionnels et sur les possibilités d'observation de l'enfant en classe. Ces moments d'accueil et de retrouvailles peuvent constituer « [...] des microévénements dans l'interaction, provoqués notamment par les informations que l'on donne ou pas, qui favorisent l'instauration d'un cercle vertueux ou vicieux dans la relation entre l'école et la famille » (Ogay, 2017, p. 347). Notre recherche (Housen et al., 2020) montre que l'accueil quotidien des parents au sein de la classe favorise les activités de collaboration entre parents, professionnels et enfants dans la vie de la classe.

Deuxième partie : Analyse des prescrits⁹

Dans les études antérieures (Housen & Royen, 2019 ; Housen et al., 2020), ainsi que dans le présent rapport, nous avons montré que, dès l'entrée à l'école maternelle, le travail avec les familles pose des difficultés, suscite des craintes et des peurs du côté des professionnels (enseignants, puéricultrices, accueillantes extrascolaires). Et pourtant, la revue de la littérature souligne la nécessité d'une collaboration écoles-familles- dans la mesure où elle conditionne le bon déroulement de la transition crèche-école maternelle/famille.

Nous nous sommes interrogés sur l'origine des obstacles au travail avec les familles. C'est pourquoi dans cette partie du rapport, nous analysons la manière dont les professionnels y sont préparés en formation initiale. En effet, celle-ci nous apparaît comme un des éléments d'explication possible, et surtout comme un levier d'action à saisir dans les prochaines réformes conformément aux recommandations internationales pour l'EAJE de l'OCDE et de l'Europe. En FW-B, une double réforme de la formation et du cadre réglementaire est en cours pour les professionnels à la fois de l'enseignement et de l'accueil 0-12 ans : d'une part, la réforme de la formation initiale des enseignants et la mise en place d'un nouveau référentiel pour l'école maternelle et, d'autre part, la réforme de la formation initiale des professionnels de l'accueil 0-12 ans et de la réglementation des milieux d'accueil 0-3 ans. Il importe de faire le point sur les manières dont ce travail avec les familles est traité dans l'évolution de ces prescrits qui donnent les orientations à privilégier dans la formation initiale et continuée, dans les pratiques mises en œuvre dans les services de l'EAJE, même si bien sûr, l'activité sur le terrain ne peut se réduire à une simple application, mais nécessite une prise en compte de la complexité de sa mise en œuvre en contexte.

Dans ce point, et en complément des pistes déjà formulées pour la formation initiale et continuée (Godechard & Housen, 2020)¹⁰, nous proposons une analyse des manières dont le travail avec les familles est prévu, conçu, envisagé dans les prescrits de la formation initiale des professionnels qui jouent un rôle de première ligne auprès des enfants qui entrent à l'école maternelle : enseignants, mais aussi accueillantes d'enfants de 0 à 12 ans¹¹ (accueillantes extrascolaires et puéricultrices, deux métiers qui travaillent en école maternelle autour de l'enfant de deux ans et demi, avec des profils différents et entre lesquels la collaboration n'est pas toujours aisée (Housen et al., 2020)).

⁹ Ce chapitre a été rédigé en collaboration avec Élise Wuidard, institutrice maternelle, master en sciences de l'éducation à finalité formation des adultes, engagée comme stagiaire dans une étude de cas de la recherche menée en 2020 et comme assistante de recherche de mars à juin 2021.

¹⁰ Ce document est disponible via ce lien : <http://hdl.handle.net/2268/266636>

¹¹ Appellation générique pour désigner les auxiliaires de l'enfance, les éducateurs de l'enfance, les puéricultrices, les accueillantes d'enfants à domicile conformément à celle utilisée dans les référentiels psychopédagogiques de l'ONE.

Nous avons opté pour une présentation en trois temps avec pour fil conducteur la question du travail avec les familles et l'évolution de sa prise en compte dans les prescrits ces dernières années. Cette présentation se centre d'abord sur le métier de puéricultrice dont le profil est actuellement en révision dans le cadre du Service Francophone des Métiers et des Qualifications (SFMQ), faisant place à des accueillantes d'enfants (0-12 ans). Elle se poursuit avec l'attention portée aux enseignants dans les prescrits, mais aussi dans des travaux parallèles comme ceux soutenus par la Fondation Roi Baudouin. Elle se termine par une identification de leviers, d'enjeux et de perspectives transversales retenus pour que la collaboration écoles-familles- ne soit pas qu'un leitmotiv, mais une dimension centrale de ces métiers, reconnue à sa juste valeur à court, moyen et long terme.

1.1. Le métier de puéricultrice

Pour ce métier, nous pouvons identifier trois grandes étapes dans la formulation des orientations sur le travail avec les familles données par les prescrits de l'enseignement et de l'accueil de l'enfance. Les premières, formulées de manière indirecte et parfois contradictoire, sont inscrites dans les profils de qualification et de formation de l'enseignement de 1996, toujours en vigueur actuellement. Viennent ensuite les orientations développées dans les curriculums de l'ONE (référentiels psychopédagogiques pour l'accueil des enfants de 0 à 3 ans, de 3 à 12 ans) et les brochures associées ainsi que le référentiel de soutien à la parentalité. Le travail avec les familles y apparaît comme une dimension de plus en plus centrale de l'activité depuis le début des années 2000. Enfin, une réforme en cours de la formation des métiers de l'accueil, intégrant le métier de puéricultrice, reconnaît désormais le travail avec les familles comme une activité et une compétence clé qui doit orienter le référentiel de formation à venir.

Des orientations claires pour le développement d'une relation professionnelle avec les familles sont présentes dans les lieux d'accueil : référentiels psychopédagogiques de l'ONE et outils associés. Depuis le début des années 2000, des curriculums (des référentiels) donnent des orientations à privilégier dans le travail des puéricultrices, et donc dans les formations initiales et continuées qui leur sont destinées. Ici la collaboration avec les familles apparaît comme une dimension centrale du travail.

Référentiel « Accueillir les tout-petits, oser la qualité » (Manni, 2002)

Le référentiel psychopédagogique *Accueillir les tout-petits, oser la qualité* (Manni, 2002)¹², centré sur l'accueil des enfants de 0 à 3 ans et élaboré dans le cadre d'une recherche-action impliquant, durant deux années, des acteurs de l'accueil, de l'ONE, de la formation initiale et continue, de la recherche en FW-B, propose aux professionnels un cadre pour fonder leurs pratiques et missions. « Il envisage la

¹² Ce document est disponible via ce lien : https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Brochures/referentiel-accueillir-les-tout-petits-osser-la-qualite-ONE.pdf

recherche d'une coopération avec chaque famille comme l'un des paramètres de la qualité d'accueil¹³ : il s'agit avant tout d'accueillir un enfant en lien avec sa famille, de tenir compte de leur histoire, de leurs attentes (besoins de garde, mais aussi d'accueil) et de poser des regards croisés sur les rôles, les perceptions, les statuts respectifs des uns et des autres. » (Camus et al., 2012, p. 6). Cette ligne directrice fait l'objet du premier chapitre consacré à la création de liens, soulignant l'importance de reconnaître les liens fondateurs, de « penser, préparer, accompagner la séparation » dans le travail avec les parents.

Pour instaurer un partenariat avec les parents, les auteurs soulignent l'importance de « rechercher et mettre en place les conditions nécessaires à la clarification, à la reconnaissance des champs d'intervention et de responsabilité de chacun des partenaires, parents et professionnelles. Ces champs sont différents, mais la préoccupation pour l'enfant est commune » (Manni, 2002, p. 58). Reconnaître l'autre dans ses compétences et son rôle par rapport à l'enfant permet entre autres d'instaurer un climat d'échanges qui est indispensable pour reconnaître la complémentarité des adultes autour de l'enfant.

Dans ce référentiel, les auteurs soulignent l'importance d'un partenariat avec les familles et des conditions à mettre en place par les professionnels pour le réaliser. Ils valorisent la place de chacun des partenaires dans cette relation en reconnaissant la posture professionnelle, mais aussi celle du parent « expert » de son enfant. Ils soulignent à plusieurs reprises la nécessité actuelle de repenser la formation initiale et continue des accueillantes. « Une formation de base des professionnels qui les sensibilise aux relations parents-enfants et les prépare à l'écoute de l'autre, les aide à prendre conscience de leurs propres valeurs et représentations sur l'enfant, sur l'éducation... », tels sont les mots employés dans l'ouvrage coordonné par Gentile Manni (2002, p. 96), édité six années après la parution des programmes en puériculture dans l'enseignement.

Brochure repères « À la rencontre des familles » (Camus et al., 2004a)

Associée à ce référentiel, la brochure repères « À la rencontre des familles » (repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans), Camus et al., 2004a)¹⁴ invite à considérer l'enfant comme un être en lien avec ses proches, son environnement familial, son milieu de vie... Les auteurs explicitent cinq repères afin de soutenir l'accueil de l'enfant et d'aller à la rencontre des familles : préparer le premier accueil, mettre en place et consolider une relation de confiance avec les parents, gérer les

¹³ Le premier référentiel est prolongé par des outils mis à disposition des professionnels (« brochures repères pour des pratiques de qualité ») dont un est consacré au travail avec les familles (Camus et al., 2004a).

¹⁴ Ce document est disponible via ce lien : https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Brochures/Pratiques-accueil-A-la-rencontre-des-familles.pdf

transitions quotidiennes, accompagner les vécus de la séparation, aménager la fin de séjour (et donc le passage à l'école maternelle). L'idée est de permettre aux familles de s'impliquer dans les différents temps vécus par le jeune enfant : la familiarisation, les rencontres quotidiennes ou plus occasionnelles, l'élaboration d'un dialogue, l'établissement des règles de vie en communauté, l'organisation des transitions... Pour ce faire, il est attendu des professionnels de mettre en place des moyens pour construire une relation de confiance en veillant à faire preuve d'empathie, d'écoute, de reconnaissance de l'expertise de chacun et à assurer une continuité et la stabilité entre l'espace familial et l'espace « milieu d'accueil » (Camus et al., 2004a).

Référentiel « Accueillir les tout-petits, viser la qualité » (Camus & Marchal, 2007)

En 2007, un référentiel dédié à l'accueil temps libre¹⁵ confirme les orientations prises pour l'accueil des enfants de 0-3 ans et souligne l'importance d'un travail avec les familles dans la diversité des contextes de ce cadre (accueil extrascolaire, écoles de devoirs, centres de vacances...).

Référentiel soutien à la parentalité (ONE, 2012)

En 2012, un référentiel de soutien à la parentalité (pour un accompagnement réfléchi des familles)¹⁶ complète ces documents de référence. Également conçu selon une démarche participative, il permet de prendre en compte le point de vue de professionnels de différents secteurs – dont l'enseignement – qui travaillent au contact des familles ou dans les champs de la formation et de la recherche. Cette fois, la démarche a été conçue pour donner aussi la parole aux parents au travers de focus groups. « Ce référentiel propose un outil d'intelligibilité des actions de soutien à la parentalité qui permettra aux professionnels de situer davantage leurs actions, de mieux comprendre les enjeux prioritaires qui les animent. » (Camus et al., 2012, p. 6).

Au centre de ces différents documents de référence, la question des familles est mise en évidence et les relations professionnels-familles sont mieux définies dans leurs orientations, leurs enjeux et leurs conditions de mise en œuvre. Des démarches d'accompagnement professionnel à large échelle veillent à en assurer l'appropriation et la mise en place dans une visée de professionnalisation de l'accueil et non de standardisation (Pirard, 2011, 2013).

¹⁵ Ce document est disponible via ce lien :

https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Brochures/Referentiel_psychopedagogique_ONE_3-12.pdf

¹⁶ Ce document est disponible via ce lien :

https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/SOUPA/Referentiel_soutien_a_la_parentalite_ONE.pdf

1.1.1. Le travail avec les familles, une place périphérique dans les profils métier¹⁷ et de formation

Le profil métier ainsi que le profil de formation qui s'en est suivi en 1996 (Commission Communautaire des Professions et des Qualifications [CCPQ]¹⁸), ont été produits dans l'enseignement (secteur service aux personnes) avant que n'aient été élaborés les référentiels psychopédagogiques de l'accueil de l'enfance à l'ONE (décrits au point précédent). Ces profils, en cours de réforme, mais toujours actuellement en application, abordent la question des familles de manière indirecte et périphérique (Peeters & Pirard, 2017). Ainsi, on relève qu'aucune des compétences principales du profil de formation n'est consacrée exclusivement au travail avec les familles, mais que celui-ci apparaît dans le libellé de 2 des 12 compétences à acquérir, plaçant les parents comme une partie des interlocuteurs dans le travail des puéricultrices : « planifier son travail, assurer la mise en ordre des carnets de présences, des cahiers à destination des parents ou des collègues ; communiquer, établir une relation professionnelle avec les parents » (CCPQ, 1996, p. 2). Le travail avec les familles y est donc abordé en termes organisationnel et relationnel sans précision sur l'orientation à leur donner.

La question du travail avec les familles est aussi indirectement mentionnée de manière très contrastée dans l'explicitation de deux fonctions¹⁹ du profil de formation des puéricultrices :

1. Fonction soins, santé, prévention à la santé : « dépister les cas de maltraitance », « prévenir des récides », « repérer et signaler les problèmes psychologiques de la mère (dans la mesure où des stages en maternité sont possible », « repérer et signaler le dysfonctionnement dans une relation mère/enfant, père/enfant, parents/enfants » (CCPQ, 1996, pp. 22-23) ;
2. Fonction sociale et de communication : « établir un partenariat avec les parents, la famille d'accueil », « écouter et décoder leurs attentes », « s'informer quant aux soins donnés à leurs enfants, aux attitudes et comportements présentés par l'enfant » (CCPQ, 1996, pp. 28-29).

Dans ce cadre en vigueur depuis plus de 25 ans pour toute section en puériculture en FW-B, la collaboration avec les familles n'apparaît pas comme une compétence clé à développer dans la formation initiale. Elle est abordée de manière indirecte et peu claire. Alors que la première fonction souligne surtout un rôle de contrôle, la seconde laisse entrevoir une volonté de partenariat avec les familles, attendant du professionnel une position d'ouverture et d'accueil envers les parents. Afin de favoriser cette relation partenariale, l'une des capacités terminales est de « proposer des interventions qui (...) favorisent le développement d'un partenariat avec les familles » (César et al., 2012, p. 109). Au-delà de ces deux fonctions, la notion de diversité apparaît dans certaines activités où la volonté est

¹⁷ Anciennement appelé profil de qualification.

¹⁸ Les profils de formation et de qualification peuvent être consultés sur le site du ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles lié à l'enseignement : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25750&navi=2716>

¹⁹ Une fonction recoupe plusieurs compétences.

de rencontrer les familles dans leur vécu, leur culture communautaire et familiale (César et al., 2012), à nouveau sans explication claire. Globalement, les compétences liées au travail avec les enfants sont davantage développées que celles relatives à la collaboration avec les familles ou au travail en équipe qui les favorisent (César et al., 2012).

Relevons encore que dans cette formation qui comprend 1 000 périodes de stage minimum et qui reconnaît donc l'importance d'une pratique encadrée sur le terrain pour le développement des compétences et de l'identité professionnelle, le travail avec les familles n'apparaît pas de manière explicite dans les dossiers pédagogiques relatifs aux stages. « Il serait important que les compétences inhérentes au travail avec les familles soient clairement indiquées comme axes à développer au sein des stages, occasions uniques de les travailler avant l'entrée dans le métier. » (César et al., 2012, p. 109)

Jusqu'à ce jour, la place de la collaboration avec les familles n'est pas centrale dans le profil de formation des puéricultrices. Il faudra attendre les effets de la réforme des programmes à partir d'un nouveau profil métier et de formation d'accueillantes d'enfants de 0 à 12 ans élaboré en 2020-2021 (SMFQ, à paraître).

1.1.2. Le travail avec les familles, une compétence clé à développer en formation initiale

En 2021, un nouveau **profil métier**, comprenant un référentiel métier et un référentiel des compétences professionnelles pour les professionnels 0-12 ans, dont font partie désormais les puéricultrices, mais aussi les accueillantes extrascolaires, a été rédigé par le SFMQ (à paraître)²⁰. Dans ce document sont ciblées différentes activités clés dont une est entièrement consacrée au partenariat avec les parents. Le travail avec les familles est donc désormais reconnu comme une activité importante du métier. Mieux, il apparaît aussi explicitement dans les compétences clés dégagées de ces activités : « établir et développer un partenariat avec la famille, l'entourage de l'enfant, l'équipe pluridisciplinaire et des services extérieurs pour le bien-être socioéducatif de l'enfant » (SFMQ, à paraître). Cette compétence, comme les autres, sera évaluée dans la formation initiale, et cette évaluation inclut les stages. La pratique de terrain, moment crucial dans l'apprentissage des stagiaires, sera l'occasion de la développer en lien avec la formation dispensée dans les écoles dans le cadre d'un tutorat organisé (Pirard et al., 2014). Sur la base de ce profil, un **profil de formation** initiale est en cours d'élaboration. Reste à voir de quelle manière le travail avec les familles y sera décliné.

Dans cette réforme de l'enseignement centré sur les métiers d'accueil, la place du travail avec les familles devient incontournable. Ce travail tient compte des orientations prises dans les référentiels

²⁰ Ce document, validé par la chambre des métiers, doit encore recevoir l'aval du Gouvernement.

de l'ONE, des recherches menées en FW-B sur les formations initiales des accueillantes d'enfants de 0 à 12 ans. S'il répond à une demande grandissante du secteur de l'accueil en attente d'une formation davantage en adéquation avec les exigences du métier, il devrait aussi favoriser le développement de des compétences (citées ci-dessus) liées à l'accueil des familles au sein des institutions scolaires où travaillent ces acteurs de l'enfance, en particulier dans l'organisation, la mise en œuvre et l'accompagnement d'une transition en douceur lors de l'entrée à l'école maternelle.

1.2. Le métier d'enseignant préscolaire/master en enseignement section 1

Une analyse de quatre documents officiels clés (deux décrets, un référentiel et une brochure) montre qu'aujourd'hui encore, les prescrits relatifs à la formation initiale des enseignants n'accordent finalement qu'une place périphérique à la relation écoles-familles. Conçus comme des cadres communs pour l'ensemble des enseignants, nous en proposons ici une lecture chronologique davantage ciblée sur le travail avec les familles par les enseignants préscolaires.

Décret concernant la formation initiale des enseignants (2000)

En 2000, un décret est publié concernant les formations des enseignants (du maternel, primaire et secondaire inférieur)²¹. Ce décret traite de la relation avec les familles en ce qui concerne le partenariat au même titre que celle attendue entre collègues ou avec l'institution dans un cadre professionnel. « Entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces » (article 3, 2° du décret du 12-12-2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents). Le décret fait donc mention du travail avec les familles, mais celui-ci est abordé de manière globale. On peut s'interroger sur le sens de ces relations de « partenariat efficace » quand elles concernent des enseignants préscolaires (masters en enseignement section 1) et les familles qu'ils rencontrent dès l'entrée à l'école, sachant que pour certains d'entre eux, il s'agit d'une expérience nouvelle, parfois très éloignée de leurs repères habituels. Nul doute que la mise en place de telles relations partenariales fait appel à des compétences communes au travail avec les collègues et avec d'autres acteurs de l'institution, mais demande aussi l'acquisition de compétences spécifiques.

Décret concernant la formation initiale des enseignants (2019)

En 2019, ce décret aborde une nouvelle fois les relations avec les familles²². Cependant, il ne le fait plus de manière explicite sous l'angle d'une relation de partenariat. Deux compétences mentionnent

²¹ Ce document est disponible via ce lien : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf (dernière version : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25501_005.pdf)

²² Ce document est disponible via ce lien : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46261_000.pdf. Modifié pour la dernière fois par le décret du 02-12-2021 (*Moniteur belge*, 2 février 2022).

explicitement le travail avec les parents (toujours associé à celui avec les collègues et d'autres acteurs) :

« 4° la capacité d'analyser l'environnement organisationnel et institutionnel du système éducatif et d'agir en son sein notamment en interagissant avec les collègues, les parents et d'autres acteurs afin de : [...] »

- faire de la classe et de l'école un lieu où les élèves apprennent, grandissent et se forment dans un climat positif, et non un lieu de sélection » (article 7, 4° du décret du 7-02-2019 définissant la formation initiale des enseignants)²³. [...]
- 11° le développement de capacités relationnelles à l'égard des élèves et des étudiants, en ce compris leur entourage notamment familial, et à l'égard des collègues » (article 7, 11° du décret du 7-02-2019 définissant la formation initiale des enseignants) »²⁴.

Même dans la version la plus actuelle, le travail avec les parents est donc inscrit dans l'environnement organisationnel et institutionnel de l'école, et plus largement du système éducatif. Nous pouvons donc mettre en évidence un point d'appui pour le travail avec les familles. La finalité de ces compétences visées par le décret, en particulier celle des interactions avec les parents, est de permettre aux enfants « d'apprendre, de grandir (se développer) et de se former ». Ces compétences soutiennent le travail avec les familles pour les missions premières de l'institution, en particulier pour l'école maternelle qui accueille des enfants très jeunes en FW-B. En effet, comment pouvoir offrir des conditions d'accueil et d'éducation qui permettent à des enfants de deux ans et demi de grandir, d'apprendre, de se développer dans un climat positif qui leur procure du bien-être sans établir des liens (plus que des interactions ponctuelles) avec leurs parents, voire leurs familles ?

Il nous semble ressortir de ce qui précède que l'on pourrait ainsi se prévaloir de l'inclusion de la relation avec les parents dans cette compétence pour justifier la proposition d'en faire une compétence clé à développer dans une perspective inclusive.

Référentiel des compétences initiales pour l'école maternelle (2020)

Le référentiel des compétences initiales pour l'école maternelle (FW-B, 2020)²⁵ est centré sur l'ensemble des compétences à faire apprendre aux enfants (élèves) de manière transversale, sans porter d'attention particulière aux classes d'accueil ou de petites sections. Dans ce cadre, il ne développe que très peu la question du travail avec les familles. L'unique mention renvoyant

²³ Modifié dans le décret du 02-12-2021 (*Moniteur belge*, 2 février 2022) : « faire de l'école un lieu où les élèves apprennent, se développent et se forment dans un climat positif, et non un lieu de sélection » (article 5, §1^{er}, 1°, c).

²⁴ Modifié dans le décret du 02-12-2021 (*Moniteur belge*, 2 février 2022) : « créer un cadre relationnel bienveillant pour faciliter la communication avec les élèves, leur entourage notamment familial, ainsi qu'avec les collègues » (article 5, §1^{er}, 3°, h).

²⁵ Ce document est accessible via ce lien : <http://enseignement.be/index.php?page=28316>

explicitement aux parents souligne que les professionnels permettent à l'enfant de vivre sereinement la séparation avec les adultes qu'il a comme référence.

Il s'agit d'« Accompagner l'enfant dans un processus sécurisant de transition entre le milieu familial (ou le milieu d'accueil) et l'école, tout en respectant son unicité (chaque enfant est un être unique par ses caractéristiques culturelles, sociales, familiales, linguistiques, etc.) dans le cadre d'un climat de classe bienveillant. [...] Dans cette perspective, les objectifs sont d'amener l'enfant à :

- vivre sereinement la **séparation parentale** momentanée, dans un milieu scolaire ;
- s'adapter aux changements (personnes, milieu scolaire, classe, cours de récréation, cantine...) ;
- exprimer ses émotions (ses désirs, ses peurs, ses angoisses, ses joies), un fait de vie, de manière simple, par différents canaux d'expression » (Référentiel des compétences initiales du tronc commun, 2020, p. 18).

Il semble donc attendu de l'enfant de « s'adapter » sans souligner l'importance pour l'école de s'adapter elle aussi à accueillir l'enfant et sa famille, particulièrement lors de l'entrée à l'école maternelle. Afin d'accompagner l'enfant dans un processus sécurisant de transition, n'est-il pas de la responsabilité de l'école de mettre en place un cadre stable pour établir une relation avec l'enfant, mais aussi avec ses parents ?

Comme le référentiel des compétences initiales constitue aussi un cadre pour les programmes de chaque réseau ainsi que pour le programme de la formation initiale des enseignants préscolaires (master en enseignement section 1), il est important de pouvoir lire entre les lignes et d'identifier ce que la réalisation de ces objectifs nécessite. Il importe donc de pouvoir faire ressortir les leviers présents dans le référentiel qui pourraient aider à implémenter davantage le travail avec les familles dans la formation initiale des enseignants et dans les écoles maternelles. Nous renvoyons à ce sujet au travail d'analyse sur les dispositifs de transition déjà réalisé au départ de ce référentiel (Godechard & Housen, 2020)²⁶. Les auteures mettent en avant des pistes pour la formation initiale et continue en considérant la coéducation comme une alliance éducative parmi les axes essentiels. Elles insistent sur l'importance d'anticiper et d'organiser non seulement l'accueil des enfants, mais aussi celui de leurs parents, de choisir les canaux de communication à privilégier pour permettre les échanges bidirectionnels, les manières de tenir compte des vécus de l'enfant et de sa famille reconnus dans leur

²⁶ Ce document est disponible via ce lien : <http://hdl.handle.net/2268/266636>

diversité ainsi que d'associer les parents aux projets d'école et au plan de pilotage et de leur permettre de se rencontrer entre eux.

Voir l'école maternelle en grand (Degraef et al., 2019)

L'ensemble des Hautes Écoles pédagogiques de la FW-B ont participé au travail de la Fondation Roi Baudouin (FRB) : « Voir l'école maternelle en grand » (2019)²⁷. Tout en prenant appui sur les prescrits, elles ont pris le temps d'une prise de recul et envisagé des perspectives pour l'école maternelle, partagées par tous les acteurs de la formation. Ensemble, elles ont pointé l'intérêt et l'importance du travail avec les familles, en particulier dans le contexte de diversité et de précarité. Dans ce document, « Développer des relations de qualité avec les parents » apparaît comme l'une des sept compétences pour garantir à tous les enfants des chances égales de développement et d'apprentissage. Cette compétence nécessite les aptitudes suivantes :

1. « Mettre en œuvre des capacités de décentration et d'analyse pour comprendre les différentes attitudes des parents (...) ;
2. Accueillir chaque parent et savoir communiquer avec lui (...) ;
3. Assurer un climat de partenariat avec des parents de toute origine sociale » (Degraef et al., 2019, pp. 93-94).

Le partenariat avec les parents y est donc traité et explicité en soulignant notamment l'importance de rassurer le parent, d'expliciter ce que l'enfant fait à l'école. Il est fait mention de l'intérêt d'aller à la rencontre des parents et de s'ouvrir à leur univers, ce qui nécessite des compétences communicationnelles spécifiques. Ainsi, il est essentiel de prévoir et d'organiser des moments (formels et informels) et des lieux pour ces rencontres afin de tenir compte des préoccupations des parents, de leur permettre de se sentir accueillis et respectés et de mieux connaître les familles. Ceci nécessite pour le (futur) professionnel une prise de recul sur soi, un travail sur ses représentations et jugements pour parvenir à effectuer des choix et des interventions ajustés aux situations rencontrées. Initiée en formation initiale, cette démarche nécessite de se poursuivre par la suite : déconstruire son propre cadre de pensée, adopter une attitude de décentration nécessaire à la prise en compte de l'altérité. Elle est indispensable quand on vise une coéducation, un partenariat avec les parents, la mise en place et la consolidation d'une relation triangulaire entre l'école, les parents et l'enfant. Conçu initialement pour favoriser le travail avec les familles en situation de précarité, nous faisons le pari que ce document constitue une ressource pour le travail avec toutes les familles au sein du système scolaire.

²⁷ Ce document est téléchargeable via ce lien : <https://media.kbs-frb.be/fr/media/7631/20190215NT.pdf>

1.3. Au-delà des prescrits, des enjeux pour la formation et l'accompagnement

La **reconnaissance de chaque acteur** et de ses compétences est un enjeu essentiel dans la mise en place et le développement d'un partenariat avec la famille dans une visée de coéducation dès l'entrée à l'école maternelle. D'une part, légitimer le parent dans son rôle nécessite de déconstruire l'image qu'on peut avoir des parents et de créer un espace et un temps qui permet de les rencontrer, de mieux les connaître et ainsi, pouvoir les reconnaître, leur faire place... D'autre part, il est tout aussi essentiel de reconnaître chaque professionnel, quelle que soit sa qualification, dans sa compétence à la fois spécifique et partagée nécessaire à une prise en charge globale des enfants dès leur entrée à la maternelle. Au-delà des prescrits, cela passe par des pratiques de formation, mais aussi par le développement de projets d'école et de plans de pilotage/contrats d'objectifs soutenant la mise en œuvre de pratiques en ce sens avec la collaboration de la direction et de l'ensemble de l'équipe éducative.

Ainsi, comme on a eu l'occasion de le souligner dans une précédente étude (Housen et al., 2020), la **collaboration entre les enseignants et les puéricultrices** au sein de la classe d'accueil/première année n'est pas toujours évidente. L'analyse des prescrits pourrait laisser supposer une évolution positive avec des personnes davantage sensibilisées à la collaboration avec les familles et le travail en équipe à l'avenir. Toutefois, il s'agit d'éviter toute déduction trop hâtive. *Primo*, on connaît le décalage fréquemment observé entre le travail prescrit et le travail réel, entre les tâches et l'activité en contexte. *Secundo*, il importe de ne pas minimiser les problèmes de transfert des acquis de formation. Par exemple, comment des personnes vont-elles pouvoir mobiliser les compétences développées en formation initiale quand elles sont engagées dans un contexte de travail où d'autres professionnels sont peut-être moins sensibilisés aux enjeux de coéducation ? Le travail d'équipe et le rôle de la direction (Roaux, 2021) inscrits dans un projet d'école, voire dans un plan de pilotage /contrats d'objectifs, constituent sans doute un levier essentiel.

Les difficultés de transfert, témoignage d'une enseignante préscolaire devenue formatrice d'adulte

Au-delà des problèmes de formation initiale, nous nous apercevons que les (futurs) enseignants préscolaires (master en enseignement section 1) peuvent rencontrer d'autres obstacles. Différentes situations ne permettent pas toujours de mettre en place le travail avec les familles comme ils le souhaiteraient. Les personnes les mieux formées, ayant développé des compétences et de nombreuses ressources, pourraient malgré tout ne pas parvenir à mettre en place des actions dont elles connaissent pourtant la portée lorsqu'elles se retrouvent dans certains contextes de travail. Ainsi, un étudiant stagiaire n'a pas l'occasion de prendre contact avec le parent ou il peut éprouver une

certaine appréhension à ce contact et il peut ainsi être amené, de manière consciente ou inconsciente, à éviter cette situation. La situation du jeune enseignant n'est pas plus simple. Intérimaire ou non nommé, le nouveau venu dans une école va avoir tendance à se calquer sur les méthodologies et pratiques déjà mises en place dans l'école. Ce n'est que dans de rares cas qu'il osera partager sa vision et tentera une nouvelle manière de travailler. Tout dépend en réalité du contexte dans lequel le nouveau venu va s'intégrer et du statut hiérarchique qu'il occupera. D'autres situations sont à évoquer : enfant allophone dans la classe, familles en situation de précarité ou d'immigration par exemple.

Lors de la formation initiale et des formations continues, tant les futurs enseignants que les enseignants sont confrontés à l'apprentissage de nouvelles pratiques et de nouvelles connaissances. Dans ces conditions, le transfert des savoirs du nouvel enseignant se réalise de manière peu évidente. Comment aider ces professionnels à transférer leurs apprentissages dans le contexte professionnel qui est le leur ? Qu'est-ce qui empêche ce transfert ? Ce sont des questions qu'il serait pertinent de développer davantage, mais il est certain qu'un transfert ne peut se réaliser sans la mise en œuvre de certaines conditions qui dépassent la seule responsabilité des enseignants concernés. On doit donc souligner la difficulté de transposition des recommandations théoriques fournies dans le cadre de la formation initiale dans la pratique quotidienne de l'enseignant. Le témoignage d'une personne diplômée institutrice maternelle et master en sciences de l'éducation, associée à la recherche transition, est particulièrement éclairant à ce sujet. Il rejoint celui d'autres enseignants-formateurs rencontrés ces trois dernières années :

Ayant participé dans le cadre d'un stage en formation des adultes avec Marie Housen et Florence Pirard aux travaux de recherche portant sur les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle, j'ai appris énormément d'informations que je ne connaissais pas quant à la transition de la crèche à l'école maternelle. Diplômée en sciences de l'éducation et institutrice maternelle de formation initiale, j'ai travaillé durant trois semaines dans une école maternelle de village. J'ai réalisé un entretien avec Marie Housen pour la recherche sur les relations écoles-familles en octobre de l'année qui a suivi cette collaboration. À la suite d'un entretien avec Marie Housen et Florence Pirard, je me suis aperçue que le contexte de travail dans lequel j'étais a abouti à créer chez moi un ressenti de manque de légitimité à remettre en cause les pratiques résultant des habitudes en place. Je me suis sentie figée dans un rôle modèle d'institutrice contrainte à se couler dans un moule uniforme et standardisé. Cette sensation particulière m'a paru fortement influencée par le type d'école dans lequel j'étais amenée à exercer. C'est comme si j'avais oublié tout ce que j'avais appris durant mon année de collaboration autour de la recherche. Lors de cet entretien, j'ai pris conscience que le discours que je tenais en tant qu'institutrice maternelle était fortement influencé par le contexte scolaire. Je me suis rendu compte que je m'étais

interdit de changer ou de proposer de nouvelles actions, étant donné que je ne restais que quelques jours dans cette école.

Ce témoignage montre combien le transfert ne repose pas sur la seule acquisition de connaissances et de compétences des personnes. Il souligne l'importance des conditions mises en place pour soutenir une prise de recul de l'enseignant ou de tout autre professionnel sur ses propres dires et sur sa manière d'interagir au sein du milieu scolaire ainsi que la nécessité d'inscrire le transfert dans un projet d'équipe comme le plan de pilotage/contrats d'objectifs le permet.

Les formateurs d'enseignants et puéricultrices

Aider les futurs professionnels dans la mise en action des prescrits est une responsabilité qui incombe principalement aux formateurs. Dans ce développement, nous avons mis en exergue un certain nombre de ressources et de leviers visant à améliorer la collaboration et l'interaction des professionnels avec les familles. Le partenariat avec les familles offre une multitude de possibles, mais il est essentiel de pouvoir le mettre en action de manière structurée et efficiente. Toutefois, cette ambition se heurte aux contraintes temporelles et aux priorités dans la sélection des contenus à aborder dans la formation initiale. La marche de manœuvre est donc limitée.

Dans le contexte de la nouvelle réforme qui est en cours, la place du travail avec les familles fait partie des enjeux indispensables. Il pourrait prendre différentes formes : une partie de cours, un cours à lui seul, un module transversal qui mobiliserait plusieurs compétences ou encore durant des stages plus longs, la mise en place d'une collaboration avec les familles. Cette suggestion émane d'ailleurs d'une psychopédagogue d'une Haute École pédagogique qui a partagé avec nous ces réflexions auxquelles nous souscrivons. Cette suggestion peut valoir aussi pour les formations ayant lieu en secondaire. Elle gagne à s'inscrire dans un cadre élargi reconnaissant qu'aujourd'hui, dans les différents pays, même si les prescriptions institutionnelles et les pratiques varient, « les législateurs insistent sur l'importance de renforcer les échanges constructifs entre l'école et les parents pour soutenir la réussite des parcours scolaires et éducatifs » (Francis, 2021, p. 10), enjeu particulièrement important dans les structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance : « une période particulièrement sensible pour la construction des liens entre les contextes de vie des jeunes enfants, qui insère la famille dans un réseau, ce qui représente un facteur de protection pour l'enfant et pour elle-même » (p. 13). Et l'auteur de conclure que cela passe par « une formation initiale et continue de qualité contribuant à analyser et renforcer les liens complexes et fragiles entre l'école et les familles » (p. 18), et plus largement par l'engagement de tous les acteurs d'un système compétent.

Une nouvelle formation bachelier pour des professionnels de la petite enfance ?

Dans ce chapitre, nous nous sommes exclusivement centrés sur les métiers existants en considérant leur évolution possible. Néanmoins, dans une vision d'avenir, il s'agit aussi d'envisager la création souhaitable d'une nouvelle formation (bachelier en éducation de la petite enfance), recommandée dans le plan de politique communautaire, et actuellement à l'étude dans un groupe de travail à l'ARES regroupant les Hautes Écoles concernées. Cette nouvelle formation a fait l'objet d'un document de réflexion (Pirard et al., 2018)²⁸. Développée dans une perspective d'*educare*, elle permettrait de créer un métier à l'intersection de celui de puéricultrice et de celui d'enseignant en soutenant le développement d'une approche davantage holistique de l'enfant en partenariat avec les familles.

Les auteurs ont mis en évidence les compétences attendues au cœur du métier d'accueil de l'enfance autour de cinq « temps clés » : les temps d'attention et de soin au corps (ou soins corporels au sens large), les temps du repas, les temps d'éveil, les temps de transition, les temps de réflexion partagée au sein de l'équipe – la dynamique du projet éducatif (Pirard et al., 2018). Dans cet outil, le travail avec les familles est considéré comme essentiel et « les temps de transition » traités comme une problématique centrale.

« Accueillir un enfant, c'est nécessairement prendre en compte d'emblée un enfant et sa famille, l'un étroitement lié à l'autre, parfois plus qu'on ne le perçoit, qu'il s'agisse de la densité émotionnelle qui lie le tout petit à ses parents ou que ce soit, plus généralement, la dynamique familiale et la culture dans laquelle elle s'inscrit. » (Pirard et al., 2018, p. 79)

Au départ de situations vécues, les auteurs ont mis en exergue ce qui se joue du côté du parent. Quatre enjeux envers les parents pour les professionnels sont explicités (Pirard et al., 2018, pp. 119-120) :

1. « Être en sécurité suffisante concernant la qualité de l'accueil et apprivoiser la séparation avant de confier son enfant » ;
2. « Dialoguer et construire une relation de confiance réciproque entre accueillants et parents » ;
3. « Prévenir les effets de la séparation à l'entrée dans un milieu d'accueil par un dispositif de familiarisation impliquant parent, enfant et accueillant·e » ;
4. « Un dialogue pour une coéducation. »

Différentes compétences, pistes de contenu de la formation, savoirs à mobiliser, savoir-faire et savoir-être à développer sont ciblés (Pirard et al., 2018, pp. 121-122).

²⁸ Ce document est disponible via ce lien : <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/233502/1/Outil%20bachelier%20final%2003.19.pdf>

Conclusion

Envisager le partenariat selon des perspectives de coéducation, et de ce fait comme des processus de négociation qui engagent un travail « avec » les familles, peut permettre d'éviter les écueils d'une instrumentalisation de ces relations au profit d'une cause considérée comme plus noble telle que la réussite scolaire, l'accrochage scolaire... Il s'agit davantage de se centrer sur les bénéfices de cette relation dans l'ici et maintenant en termes de qualité d'accueil pour les enfants et leurs familles. L'école devenant ainsi un espace démocratique où tous les acteurs (enfants, parents, professionnels), quels que soient leur origine ethnique, leur statut économique ou leur culture, ont le pouvoir d'agir et d'interagir.

En FW-B, l'analyse des prescrits nous permet de souligner les difficultés inhérentes à la récolte d'informations sur le travail avec les familles dispersées dans de multiples documents de référence du secteur de l'EAJE : diversité de programmes, référentiels, documents portant souvent des noms similaires (par exemple, référentiel), mais désignant des documents conçus selon des logiques différentes inhérentes à l'organisation divisée du système en FW-B et à son histoire. Le chemin est jonché d'obstacles et montre la complexité de la tâche des formateurs, des formateurs de formateurs, des conseillers pédagogiques et autres acteurs qui souhaitent mieux comprendre les enjeux de cette problématique et y contribuer en vue d'une meilleure continuité éducative.

Notre analyse des prescrits qui concerne les métiers des professionnels en relation avec les enfants de la maternelle souligne une mention faite au travail avec les familles, mais selon des formulations souvent peu explicites et parfois sujettes à des interprétations plurielles, voire contradictoires. Elle souligne une meilleure reconnaissance, dans les réformes successives, pour les puéricultrices dans les secteurs de l'accueil et de l'enseignement, mais laisse davantage ouverte la question pour les enseignants où se sont surtout les enjeux d'inclusion dans un contexte sociétal de diversité qui justifient une attention au travail avec les familles dans la formation.

Les différents cadres mis en place en FW-B ne donnent donc clairement pas la même priorité au travail avec les familles dans les services de l'EAJE, mais aucun ne l'exclut. Des leviers ont pu être identifiés dans les différents prescrits tant des professionnels de l'accueil que de ceux de l'enseignement, montrant aux acteurs de l'accueil, de l'école et de la formation qu'il est légitime et souhaitable de s'engager, aujourd'hui davantage qu'hier, dans un travail avec les familles. Notre analyse montre que les cadres actuels autorisent, voire encouragent, le développement d'une vision du partenariat avec la famille dans une visée de coéducation telle que préconisée dans le présent rapport.

Nous tenons à souligner ici l'importance de la dynamique mise en place avec le soutien de la FRB pour « Voir l'école maternelle en grand » (2019) qui se poursuit dans le cadre des chantiers du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Les représentants de toutes les Hautes Écoles formant des enseignants préscolaires (impliqués dans la formation des futurs masters en enseignement section 1) ont pu souligner l'importance qu'ils accordent aujourd'hui à développer une approche de coéducation et de partenariat avec les familles en situation de précarité en explicitant les compétences attendues et les pratiques de formation susceptibles de les développer. Les options prises ici gagneraient sans doute à être élargies à toutes les familles et concernent le développement de tous les professionnels de l'EAJE. En effet, ne pourrait-on considérer aujourd'hui que l'accueil et l'éducation des jeunes enfants (EAJE), quel que soit le contexte institutionnel, fait appel à un travail avec les familles qui nécessite des compétences clés chez tous les professionnels qui y œuvrent, compétences à développer dès la formation initiale et tout au long de la carrière dans une dynamique de travail en équipe, de formation continuée et en réseau ? Les résultats des études sur la transition lors de l'entrée à la maternelle le confirment ; les prescrits le légitiment ; certains travaux y encouragent clairement.

L'an 2022 apparaît comme une année charnière avec une série de réformes en cours qui peuvent potentiellement (ou non) favoriser la mise en place et le développement d'une collaboration écoles-familles. On peut faire le pari qu'un rapprochement entre les secteurs de l'accueil et celui de l'école, avec une meilleure connaissance des cadres et prescrits respectifs, pourrait favoriser une meilleure intégration des approches, plus de continuité dans le travail avec les enfants et les familles en cohérence avec une vision globale de l'*educare*.

2. Méthodologie

2.1. Un objectif et des lignes directrices

L'objectif de cette recherche est de mieux comprendre comment les relations écoles-familles s'établissent lors du moment d'entrée à l'école maternelle, notamment via les pratiques de familiarisation qui peuvent y être mobilisées. Dans le contexte de la FW-B où les prescrits évoquent l'importance des relations écoles-familles, mais où peu de pratiques de familiarisation sont mises en place ou alors selon des modalités qui peuvent parfois exclure par omission et/ou sans réelle intention, il est essentiel de pouvoir comprendre comment ces relations peuvent prendre place et être modulées par les pratiques mises en œuvre dans les écoles. Le but est de mieux comprendre le sens que les acteurs concernés leur donnent (acteurs scolaires et parents), les tensions et possibles malentendus auxquels ils sont confrontés, les obstacles qu'ils rencontrent, mais aussi les leviers qu'ils identifient et les conditions nécessaires à leur implémentation.

Pour ce faire, dans une démarche itérative, nous nous appuyons sur quatre études de cas : trois sont issues du deuxième volet de la recherche (Housen et al., 2020), la quatrième provient d'un mémoire en sciences de l'éducation associé à la recherche²⁹. Ces quatre études de cas mettent en œuvre de manière cumulée 8 des 21 pratiques proposées dans l'état des lieux des pratiques transitionnelles en FW-B (Housen & Royen, 2019). Elles permettent de documenter et d'analyser de manière approfondie et contextualisée les pratiques visant la mise en place de relations écoles-familles et leur sens pour les acteurs. En plus des données issues de ces études de cas, des entretiens complémentaires ont été réalisés avec d'autres participants sélectionnés pour leur apport potentiel aux questions soulevées par l'analyse, mais auxquelles les données des études de cas ne permettaient pas de répondre.

Réalisée conformément aux critères éthiques de la recherche (en accord avec le comité d'éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège), cette étude traite essentiellement de ce qui se joue dans l'établissement de relations partenariales écoles-familles selon une perspective de coéducation dès l'entrée à l'école maternelle du double point de vue de professionnels et de parents. Pour ce faire, nous avons engagé une recherche résolument qualitative complémentaire à celle des autres volets en ayant recours à la méthode par théorisation ancrée qui se caractérise par la conceptualisation des données empiriques permettant d'arriver à une compréhension de l'objet d'étude (Méliani, 2013).

²⁹ La réalisation de mémoires en sciences de l'éducation associés à la recherche a permis d'augmenter le nombre d'études de cas et d'entretiens. Ils ont permis d'enrichir le recueil de données exploitables dans la démarche de théorisation ancrée.

2.2. Les participants

L'échantillon est composé à la fois de professionnels et de parents. Sa composition ne vise pas à répondre à une représentativité de la population au sens statistique du terme comme ce fut le cas pour l'état des lieux (Housen & Royen, 2019), mais à un critère d'exemplarité des situations qu'il permet d'étudier. Il a ainsi été constitué et complété au fur et à mesure pour répondre aux questions émergeant au fil des analyses.

2.2.1. Les professionnels

Les participants professionnels exercent différentes fonctions (direction, enseignant, puéricultrice, accueillante extrascolaire³⁰), mais sont tous directement concernés par les relations écoles-familles. Ils sont issus de sept établissements scolaires – dont trois étaient déjà engagés dans la recherche en 2020 – qui présentent différentes caractéristiques : implantation géographique rurale/urbaine, milieux socioéconomiques et culturels variés, modalités d'organisation des classes différentes, etc. Les types de relations écoles-familles pouvant être influencés par la diversité des familles et par l'accueil proposé, il était important de collaborer avec des établissements accueillant un public diversifié et mettant en œuvre des pratiques d'accueil variées.

Au total, l'échantillon compte 17 participants issus d'une école en province de Luxembourg, de quatre établissements en région bruxelloise et de deux écoles en région liégeoise. La première accueille des familles plutôt favorisées au sein d'une classe regroupant des enfants d'accueil/1^{re}, la seconde accueille également un public en situation favorable dans une classe d'accueil/1^{re}, la troisième accueille un public principalement allophone ou issu de l'immigration dans une classe d'accueil/1^{re} également et la quatrième³¹ accueille un public mixte (issu de l'immigration, favorisé) dans trois classes d'accueil/1^{re}. Le cinquième établissement accueille également un public mixte dans une classe verticale 1^{re}, 2^e et 3^e maternelle³². Le sixième établissement reçoit un public favorisé au sein d'une classe regroupant uniquement des enfants d'accueil. Le septième et dernier établissement accueille un public mixte dans une classe d'accueil/1^{re}. Une description détaillée des caractéristiques des différents établissements et des participants se trouve dans le tableau 1 ci-dessous.

³⁰ Certaines fonctions sont davantage représentées que d'autres. Il est très difficile de trouver les moyens de faire participer les personnes qui travaillent dans l'AES, particulièrement dans le contexte de pandémie.

³¹ Les données issues de cette étude de cas ont été récoltées par Isabelle Counasse réalisant un mémoire associé à la recherche.

³² En réponse à la demande du comité d'accompagnement au terme de la deuxième année de recherche, il a été jugé important de retenir un cas d'organisation verticale.

Province	Milieu	Indice SES	Accueil des familles	Statut professionnel	Formation	Ancienneté au sein de la classe	Type de classe	Type de pédagogie	Nombre d'enfants
Province de Luxembourg	Rural	Élevé	À l'entrée de la classe	Enseignante	Baccalauréat section préscolaire	9 ans	Accueil/1 ^{re}	Traditionnel	26
				Puéricultrice	CESS 7 ^e professionnel option puériculture	13 ans	Accueil/1 ^{re}		
				AES	CESS 7 ^e professionnel service aux personnes	7 ans	/		
				Direction	Baccalauréat section primaire Formation de direction	4 ans			
Province de Bruxelles-Capitale	Urbain	Élevé	Dans la classe pendant l'accueil du matin et lors d'activités ponctuelles en classe	Enseignante	Baccalauréat section préscolaire	42 ans	Accueil/1 ^{re}	Freinet	17
				Puéricultrice	CESS 7 ^e professionnel option puériculture	6 mois			
				Direction	Baccalauréat section primaire	6 ans	/		

					Formation de direction				
Province de Bruxelles-Capitale	Urbain	Faible	À la barrière de la cours de récréation sauf le 1 ^{er} septembre	Enseignante	Baccalauréat section préscolaire	3 ans	Accueil/1 ^{re}	Traditionnel	24
Province de Bruxelles capitale	Urbain	Moyen		Enseignante	Baccalauréat section préscolaire	5 ans	Accueil/1 ^{re}		18
				Enseignante	Baccalauréat section préscolaire	11 ans			20
				Enseignante	Baccalauréat en ergothérapie + Baccalauréat section préscolaire	6 ans			22
				Puéricultrice	CESS 7 ^e professionnel option puériculture	5 ans	3 classes d'accueil/1 ^{re}	/	
				Direction	Baccalauréat section primaire Formation de direction	8 ans	/		

Province de Bruxelles-Capitale	Urbain	Moyen	Dans la classe pendant les moments d'accueil et de retrouvailles + lors d'activités ponctuelles en classe ou en accompagnement d'activités à l'extérieur	Enseignante	Baccalauréat section préscolaire	35 ans	Accueil/1 ^{re} 2 ^e /3 ^e	Active	43
				Enseignante	Baccalauréat section préscolaire + Master en sciences de l'éducation	4 mois			
Province de Liège	Rural	Élevé	À la barrière de la cour de récréation dès le 1 ^{er} jour	Puéricultrice (qui a sa propre classe)	CESS 7 ^e professionnel option puériculture	27 ans	Accueil	Traditionnel	15
Province de Liège	Urbain	Moyen	À la barrière de la cour de récréation	Enseignante	Baccalauréat section préscolaire + Master en sciences de l'éducation	3 semaines	Accueil/1 ^{re}	Traditionnel	17

Tableau 1 : Description des établissements et des participants

2.2.2. Les parents

En méthode par théorisation ancrée, le recrutement des participants au sein des terrains de recherche se fait d'abord de manière exploratoire sans recherche de caractéristiques spécifiques autres que la population cible (ici des parents d'enfants ayant fait leur première rentrée scolaire dans l'année académique en cours). Ainsi, l'ensemble des parents des quatre études de cas ont été invités à participer à la recherche à l'aide d'un document distribué dans les mallettes des enfants. Cela répond également à une précaution éthique : donner à tous le droit à la parole. Douze mamans et deux papas issus pour la plupart de milieux privilégiés ont accepté de participer à l'entretien.

Un double mouvement a permis d'enrichir la diversité des profils en réponse aux questions émergentes de recherche et des entretiens complémentaires ont été réalisés. Un premier mouvement fut de contacter des établissements qui accueillent des parents dont le profil était recherché. Cela a permis de se rendre dans les établissements, de prendre des informations contextuelles et de rencontrer les professionnels. Un deuxième mouvement fut de répondre aux sollicitations spontanées de parents qui exprimaient aux chercheurs des préoccupations qui rencontraient celles de la recherche. Dans des démarches proactives et en réponse aux sollicitations de parents, toutes les opportunités ont été saisies pour compléter notre échantillon par deux papas et trois mamans.

Une description détaillée du profil de ces 19 parents est présentée dans le tableau 2 ci-dessous.

Parent	Âge	Situation familiale	Nombre d'enfants	Place de l'enfant concerné dans la fratrie	Langue parlée à la maison	Caractéristique géo et socioéco de l'établissement scolaire fréquenté	Vécu de l'entrée à l'école (bien vécu/mal vécu)
Marc	40aine	En couple	3	3	français	Région liégeoise, population plutôt favorisée	Bien vécu
Amina	35-40	En couple	3	2	français	Région liégeoise, population plutôt défavorisée	Mal vécu pour l'aînée, bien pour la seconde
Salma	40	En couple	3	3	arabe	Région bruxelloise, population multiculturelle	Bien vécu
Bernard	40	En couple	1	1	français	Brabant wallon, population favorisée	Mal vécu
Delphine	37	En couple	2	2	français	Région bruxelloise, population favorisée	Bien vécu
Antoine	45	En couple	5	5	français	Région bruxelloise, population favorisée	Mal vécu
Matthieu	41	En couple	2	2	français	Région bruxelloise, population favorisée	Bien vécu
Rose	31	En couple	1	1	français	Région bruxelloise, population favorisée	Mal vécu
Anne	38	En couple	2	2	allemand	Région bruxelloise, population favorisée	Mal vécu
Amandine	29	En couple	1	1	français	Région bruxelloise, population favorisée	Bien vécu
Jade	36	En couple	2	1	hongrois	Région bruxelloise, population favorisée	Mal vécu
Aude	31	En couple	1	1	français	Région bruxelloise, population favorisée	Mal vécu

Alice	48	En couple	3	3	arabe	Région bruxelloise, population favorisée	Bien vécu
Mireille	31	En couple	1	1	italien	Région bruxelloise, population favorisée	Bien vécu
Stéphanie	38	En couple	1	1	français	Région liégeoise, population favorisée	Mal vécu
Lola	35	En couple	3	2 et 3 ^e (des jumeaux)	français	Région luxembourgeoise, population favorisée	Bien vécu
Fanny	35	En couple	1	1	français	Région luxembourgeoise, population favorisée	Bien vécu
Catherine	28	En couple	2	1	français	Région luxembourgeoise, population favorisée	Bien vécu
Cécilia	37	En couple	1	1	français	Région luxembourgeoise, population favorisée	Mal vécu

Tableau 2 : Profil des parents

2.3. Les matériaux et outils

Dans cette recherche, les matériaux recueillis sont principalement issus d'entretiens compréhensifs individuels menés avec deux catégories d'acteurs : professionnels et parents. Ils comprennent aussi des traces écrites (projets d'établissement, ROI, informations publiées sur les sites internet des établissements) ainsi que les observations réalisées dans le deuxième volet de la recherche. Enfin, ils incluent les données recueillies lors des présentations des résultats de recherche. Tous ces matériaux ainsi que les réflexions qu'ils suscitent sont consignés dans un carnet de bord de recherche. Il avait été envisagé de réaliser des observations supplémentaires, mais celles-ci n'ont pas été possibles dans les conditions sanitaires liées au contexte de pandémie.

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 se sont poursuivis : consultation de sites internet, lecture et analyse des projets d'établissements, règlements d'ordre intérieur, documents transmis aux parents, etc. Cette analyse nous permet de mieux comprendre le contexte dans lequel s'établissent ces relations écoles-familles. Réalisée avant chaque entretien, elle nous a été particulièrement utile pour relancer les parents, par exemple sur des outils qu'ils n'auraient pas évoqués d'emblée et qui auraient été pourtant mobilisés par les établissements.

2.3.2. Des entretiens compréhensifs avec les participants

La méthode par théorisation ancrée implique de se placer dans une posture émique³³ qui considère les participants comme détenteurs d'un savoir qui leur est spécifique et qui est contextualisé (Balard et al., 2016). À partir des entretiens, il s'agit ici de comprendre comment les participants perçoivent les relations écoles-familles lors de l'entrée à l'école maternelle. Ces types d'entretien « s'appuient sur la conviction que les hommes et les femmes [sont] 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). Pour ce faire, un guide d'entretien³⁴ comprenant les grandes thématiques et questions associées 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 permettent d'accéder à l'expérience que les acteurs ont du phénomène à l'étude. Selon la logique itérative d'analyse par théorisation ancrée, ce guide a quelque peu évolué au fil des entretiens en fonction des nouvelles questions que l'analyse a soulevées.

³³ Le terme émique est utilisé pour décrire une étude, un phénomène, un comportement dont le point de vue est basé spécifiquement sur la manière de penser et les caractéristiques des personnes étudiées.

³⁴ Disponible en annexe 5.

Conformément au respect des mesures sanitaires, certains entretiens ont été réalisés en présentiel, d'autres par visioconférence. Dans les deux cas, nous avons accès aux signes non verbaux des acteurs (gestes, postures, expressions du corps mais aussi du visage, etc.). Ces signaux non verbaux constituent des données en soi qui nous permettent de rebondir ou d'approfondir certains éléments qui semblent « titiller » les acteurs. Tous les entretiens 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 intensive 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 leurs pratiques, en évitant autant que possible d'induire ses propres préoccupations de chercheur.

Après avoir énoncé les précautions éthiques, tous les entretiens avec de nouveaux participants commencent par des questions d'ordre général ou factuel (âge, composition familiale, profession, 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 relations écoles-familles. Enfin, il est systématiquement demandé en fin d'entretien si l'acteur souhaite ajouter des éléments qui n'auraient pas été abordés. Ces entretiens sont d'une durée variable allant de 60 minutes à 180 minutes.

2.3.3. Des entretiens collectifs de restitution

En cohérence avec la posture émique, il a été prévu de soumettre les résultats obtenus à la validation des participants qui le souhaitent grâce à une présentation en fin de recherche, appelée également phase de restitution. Cette présentation des résultats a été conçue de manière à permettre une récolte supplémentaire de matériaux à l'aide des réflexions et des questionnements qu'elle suscite auprès des participants. Au lieu d'être considérée comme une étape finale, cette présentation joue une fonction heuristique susceptible de nourrir l'essai de théorisation, d'affiner éventuellement celui-ci et d'ouvrir de nouvelles perspectives. Toutes les rencontres ont également fait l'objet d'enregistrements audios.

Ainsi, suite à l'analyse des résultats, une présentation de ceux-ci a été proposée aux professionnels ayant participé dès le début de la recherche. Nous avons initialement espéré pouvoir organiser une rencontre interétablissements. Cependant, les conditions sanitaires n'ont pas permis de réunir l'ensemble des participants des différents établissements. Le retour des résultats de la recherche a donc été réalisé auprès des professionnels en intraétablissement. Dans deux cas, le retour a pu se faire seulement en présence de l'enseignante tandis que dans un autre établissement, le retour a été réalisé en présence du directeur, de l'enseignante, de l'AES pour partie, ainsi que d'une collègue de l'enseignante qui n'a pas participé à la recherche mais qui souhaitait pouvoir en bénéficier.

Lors d'une journée de formation continue du réseau de la Felsi, une présentation des résultats intermédiaires a également été effectuée auprès de professionnels (directions, enseignants, assistantes, accueillantes extrascolaires, psychomotriciens et formateurs) n'ayant pas participé aux entretiens compréhensifs. Au cours de ces présentations successives à trois groupes différents, des pauses réflexives étaient prévues et ont permis aux participants de répondre à une série de questions ouvertes³⁵ leur permettant d'exprimer leur point de vue sur les dimensions identifiées par l'analyse. Quarante-huit questionnaires ont ainsi pu être recueillis, analysés et intégrés aux résultats (voir point 2.5). Cette confrontation des analyses réalisées à de nouveaux professionnels a démontré la portée plus générale des résultats créés à partir des 17 témoignages recueillis du côté des professionnels.

Ces rencontres constituent un type d'entretien (l'entretien de groupe ou le *focus group*) qui a permis de récolter un matériau issu des discussions initiées par la présentation. Toujours en cohérence avec la méthode par théorisation ancrée, ce type de recueil de données permet « [...] l'expression directe des participants et de faire émerger des idées diverses, parfois inattendues pour le chercheur, reflet des valeurs sociales, culturelles et/ou religieuses de chacun » (Touboul, 2010, p.1). Au sein des groupes, les avis et opinions ont été parfois concordants, parfois discordants, permettant de mettre en lumière différents points de tension qui n'avaient pas été identifiés au cours des entretiens individuels. Ainsi, certaines dimensions ont pu trouver de nouvelles significations qui ont été intégrées dans les résultats intermédiaires. La présentation des résultats permet également de s'assurer auprès des acteurs directement concernés de la validité du contenu des analyses. Les points relevés et analysés pour définir le phénomène étudié rendent-ils bien compte de leurs vécus ?

2.3.4. 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 activité (lecture de documents institutionnels, d'articles, réunions...) 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, 2019). Chacune de ces prises de notes s'accompagne à minima d'une date et du nom du terrain correspondant. Procurant un espace où conserver la trace de tout élément ou information jugés pertinents, ce carnet permet de maintenir la réflexion tout au long de la recherche. Ainsi, il en documente l'évolution et le processus en consignait les différents choix qui ont été effectués. De ce fait, ce carnet de bord est un outil au service de la rigueur nécessaire à toutes démarches qualitatives et est le garant de la scientificité de l'étude.

³⁵ Un exemplaire vierge est disponible en annexe 6.

2.4. L'analyse par théorisation ancrée

L'analyse par théorisation ancrée est une méthode d'analyse qualitative qui vise « à générer inductivement une théorisation au sujet d'un phénomène culturel, social ou psychologique, en procédant à la conceptualisation et la mise en relation progressive et valide de données empiriques qualitatives ». Par théorisation, il faut entendre une compréhension nouvelle des phénomènes (Paillé, 1996). Cette méthodologie implique le recours à trois ensembles d'activités (étiquetage, codage axial et codage sélectif) qui structurent la recherche³⁶.

L'objectif poursuivi en choisissant cette méthode d'analyse itérative est de pouvoir comprendre finement, à partir de la diversité de matériaux recueillis, ce que représente le phénomène des relations écoles-familles pour les acteurs directement concernés. Dans cette perspective, le rapport de recherche avec les schématisations qu'il propose constitue un outil d'intelligibilité précieux pour mieux encadrer, former et accompagner les projets locaux. Il permet aussi de produire à terme des outils complémentaires à destination des professionnels scolaires de tous les établissements de la FW-B (directions, enseignants, puéricultrices, assistantes, et accueillantes extrascolaires) qui s'ancrent véritablement dans leurs préoccupations et leur compréhension des relations écoles-familles. Il en va ainsi du document associé à cette recherche (Royen, 2022) qui pointe les enjeux et les bénéfices (pour les enfants, les parents et les professionnels) liés aux pratiques transitionnelles avant, pendant et après l'entrée à l'école sur les relations écoles-familles avec une attention particulière aux enjeux de familiarisation. Ce document de réflexion propose des principes d'action qui s'appuient sur l'analyse des vécus des acteurs et soutient les professionnels dans une réflexion sur l'accueil des tout-petits et de leur famille lors de l'entrée à l'école.

2.5. Une diffusion des résultats

Comme expliqué dans le point consacré aux entretiens de restitution, les résultats intermédiaires et ceux des précédentes recherches ont été diffusés lors de plusieurs interventions orales durant la dernière étape de la recherche et ont contribué à l'enrichissement et la validation des résultats finaux.

Tout d'abord, suite à la présentation des constats des deux premiers volets de la recherche à la Commission de Pilotage, nous avons été recontactés par Mr Dolhen afin de réaliser une présentation aux délégués du groupe catégoriel des puéricultrices. Cette présentation a été réalisée le 22 septembre 2021 au cours d'une après-midi conférence-débat intitulée « Les enjeux de la formation initiale des puériculteurs et des instituteurs maternels dans le travail de collaboration des équipes à

³⁶ La présentation et l'explicitation de ces activités ont fait l'objet du rapport intermédiaire (Housen & Pirard, 2021). Une version synthétique est disponible en annexe 7.

l'école maternelle ». Après les trois interventions, un temps de discussion avec la salle a eu lieu. Ce fut une occasion supplémentaire à la fois de diffuser les résultats, mais aussi de revenir sur l'importance de l'instauration de pratiques ajustées aux différents contextes. Ainsi, des questionnements concernant l'organisation de classes verticales ou de classes d'âge homogène, le rôle de la puéricultrice dans l'organisation et la mise en œuvre des activités de la journée ou encore la place à accorder aux parents ont été abordés. Comme toute activité en lien avec la recherche, cette présentation fut l'occasion de récolter des données et de confronter les analyses réalisées à d'autres acteurs que ceux participant à notre étude. Comme annoncé en introduction du présent rapport, un article rédigé par Isabelle Buchelot est paru dans le mensuel de la CSC³⁷.

À la suite de la présentation des résultats de la recherche en aout 2020 aux Délégués au Contrat d'Objectifs, nous avons également été contactés par Hélène Gutt, conseillère en Soutien et en Accompagnant du réseau de la FELSI. Sa demande était de pouvoir réaliser trois ateliers lors d'une journée articulée autour du nouveau référentiel de compétences initiales organisée pour tous les acteurs éducatifs du réseau. C'est dans ce cadre que nous avons pu présenter notamment les résultats intermédiaires de ce troisième volet de recherche et récolter de nouvelles données au travers d'un questionnaire, mais aussi des débats qui ont émergé comme évoqué au point 2.3.3.

Ensuite, nous avons présenté les résultats de la recherche à l'équipe de Marjorie Bouvy, responsable de la cellule Ressources pédagogiques du réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE). Une vingtaine de personnes travaillant autour de la réalisation des trois programmes (maternel-P1-P2) étaient présentes. Cette présentation a pu sensibiliser les acteurs en charge de la rédaction du nouveau programme de la formation initiale des enseignants préscolaires/master en enseignement section 1 à cette thématique de la première transition scolaire.

Enfin, soulignons l'échange particulièrement constructif avec l'équipe de formateurs de l'IFC impliquée dans la formation du nouveau référentiel de compétences initiales. Après avoir bénéficié en octobre 2020 d'une présentation des résultats de la recherche, intégrée dans la préparation de la formation adressée, sur une base volontaire, aux puéricultrices et assistantes qui travaillent à l'école maternelle, cette équipe de formateurs a à son tour pris en charge deux présentations de leur formation et de ses effets à l'équipe de recherche. L'une de ces présentations a été réalisée en présence d'une représentante du ministère de l'Éducation, de la responsable du chantier formation et de celle du chantier consacré à l'école maternelle dans le cadre de la réforme du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Ces moments de présentation et les débats qu'ils ont suscités ont été une nouvelle occasion de confronter les résultats de recherche aux analyses produites dans d'autres

³⁷ Disponible en annexe 1.

contextes, confirmant l'intérêt d'investir dans la formation continue de ces professionnels, de les accompagner dans un décodage des situations éducatives et de leurs enjeux dans une perspective d'*educare*, d'approfondir les démarches de collaboration avec les enseignants, d'améliorer les statuts et les conditions de travail et d'accueil.

Toutes ces actions dites de diffusion font donc partie intégrante de la méthode de recherche par théorisation ancrée. Elles sont conçues comme des moyens de recueillir de nouvelles données, d'enrichir les analyses, de mettre à l'épreuve les résultats, mais aussi de concevoir des recommandations qui répondent aux préoccupations des acteurs de terrain en impliquant indirectement les personnes concernées. Elles reconnaissent les liens entre recherche et pratique dans un mouvement de réciprocité – la pertinence de la recherche pour la pratique et celle de la pratique pour la recherche (Pirard, 2021) – qui se perçoit aussi dans la manière de concevoir les recommandations.

3. Présentation des résultats

Du point de vue des professionnels

Du côté des professionnels, établir des relations partenariales écoles-familles selon une perspective de coéducation dès l'entrée à l'école maternelle suppose d'accorder des places aux parents qui les favorisent. Tout en restant dans le cadre général de l'objet de recherche initialement prévu, nos démarches itératives nous ont donc amenés à préciser l'analyse autour de ces places accordées aux parents par des professionnels dans l'institution scolaire. Quelles que soient les modalités d'accueil des parents à l'école, des places leur sont forcément accordées, mais de manière très différente : des plus distanciées aux plus proches à la fois physiquement et relationnellement. Cette diversité de pratiques n'est pas sans effet sur les types de relations mis en place. Il s'agit donc ici de mieux comprendre du point de vue des professionnels ce qui aide et/ou entrave le développement de pratiques qui non seulement accordent des places aux parents, mais aussi favorisent des relations partenariales dès l'entrée à l'école maternelle.

Concernant les professionnels, une précision s'impose. L'ensemble des professionnels – en ce compris les AES – ont été sollicités à un entretien centré spécifiquement sur les relations écoles-familles dès l'entrée à l'école maternelle. Nous avons pu recueillir le témoignage d'une AES qui montre que les conditions d'exercice de son métier lui permettent peu d'accorder des places aux parents favorisant une relation partenariale et que sa position périphérique dans l'équipe éducative ne lui permet pas de prendre part aux décisions relatives aux pratiques éducatives incluant celles relatives aux places accordées aux parents. En conséquence, le peu d'éléments mobilisés dans les résultats présentés ci-dessous ne témoigne ni d'un désintérêt de la part des AES par rapport à cette thématique ni du nôtre à leur égard. Pour cette professionnelle qui accueille très peu d'enfants de classe d'accueil au moment de la garderie, il s'agit plutôt d'une incongruence entre le phénomène à l'étude et son vécu. Ainsi, le matériau mobilisé dans ces résultats provient principalement des vécus d'enseignantes et de puéricultrices semblant d'ailleurs reconnues par les parents comme les acteurs clés de ces relations.

3.1. Se rendre disponible

Tous les professionnels rencontrés partagent le sentiment de se rendre disponibles pour les parents. Mais qu'entendent-ils par « disponibilité » ? Pour certains, il s'agit de se rendre disponibles dans un temps et un espace donnés, définis et contrôlés.

Je suis dispo pour les parents, mais juste ce qu'il faut. Je ne refuse pas le dialogue forcément, mais j'essaie de mettre un cadre ou sinon cela devient vite envahissant. Le jour de la rentrée, par exemple, je discute un peu avec eux. Je réponds à leurs questions et j'écoute ce qu'ils me disent sur leur enfant. À ce moment, j'ai le temps aussi, car la puéricultrice est là, donc elle peut regarder les enfants. En fait, je sais quand un enfant arrive dans ma classe, les entrées sont définies à l'avance donc je sais demander à Marion³⁸ qu'elle vienne dans ma classe, faut juste que je m'arrange avec ma collègue et donc je suis donc un peu plus disponible. Donc, s'ils le souhaitent, je leur montre la classe et j'explique le fonctionnement de la classe. (Enseignante)

Dans tous les cas, cette disponibilité a lieu dans un cadre qui est défini par les professionnels et par les conditions dans lesquelles ils exercent. Ce sont eux qui jaugent ce qui est acceptable : la limite, le temps et l'espace dans lesquels s'inscrit cette disponibilité. Parfois, des contraintes externes viennent la modifier comme la crise sanitaire ou encore les attentats.

Mais avec la COVID, donc les parents ne peuvent plus rentrer dans l'école, c'est vraiment ... Mais nous autres, on a vraiment profité de ça, je vais dire et on va le garder jusqu'au bout. On ne va pas changer si fin covid, on imagine, imaginons qu'il y a une fin covid et ben non, on ne changera pas. (Puéricultrice)

Des changements organisationnels peuvent alors être opérés et imposer une distance physique entre les professionnels et les parents. Dans le cas où cette distance résulte d'un choix ou si cette contrainte est en accord avec les convictions du professionnel, la distance physique peut alors s'accompagner d'une distance relationnelle. Par contre, lorsque ces contraintes organisationnelles vont à l'encontre du désir du professionnel³⁹, celui-ci peut développer une attitude qui favorise une proximité relationnelle même dans un contexte de distanciation physique.

Pour d'autres, l'accent est mis sur l'accueil et la qualité de présence avant même l'entrée de l'enfant à l'école.

³⁸ Tous les prénoms utilisés sont des prénoms d'emprunt.

Dans notre classe, j'organise une réunion collective pour les nouveaux parents avant chaque congé puisque les rentrées se font après chaque congé. Comme ça, cela me permet de pouvoir rencontrer les nouveaux parents, de pouvoir donner toutes les informations nécessaires, mais aussi de pouvoir m'entretenir un peu avec eux concernant leurs enfants. Tu vois, apprendre à le connaître par le regard porté par leurs parents. Et puis, cela me permet de faire connaissance aussi avec les parents. De discuter avec eux, de répondre à leurs questions. Je pense que c'est important que je puisse leur accorder du temps avant la rentrée de leur enfant et qu'ils puissent aussi m'accorder un temps nécessaire pour apprendre à connaître leur enfant. (Enseignante)

Dans ce cas, l'enseignante envisage de se rendre disponible parce qu'elle juge important d'apprendre à connaître l'enfant, mais aussi souhaitable de faire connaissance avec les parents et de répondre à leurs questions. Cette disponibilité dès les premières rencontres perdure et se perçoit dans l'accueil quotidien.

Je trouve qu'inclure les parents dans la scolarité de leur enfant c'est important. Après, oui tu vois... Ce n'est pas juste pour moi les inviter à venir au goûter de Noël, à la fancy-fair... c'est aussi pouvoir leur faire une place dans l'expérience scolaire. [...]. Les parents sont vraiment invités dans ma classe. Ça veut dire qu'ils ont une place. C'est une réflexion et une mise en projet que j'ai eues lors d'une formation. Souvent, on dit que les parents peuvent entrer un peu dans la classe le matin, qu'ils sont invités à partager un moment avec leur enfant... Mais toi, quand tu es invité quelque part, il y a des choses qui montrent que tu es invité, tu vois... Alors, je prends un exemple. Tu vois dans ma classe, j'ai des portemanteaux à la hauteur des parents... Oui, parce que quand tu es invité quelque part, tu peux enlever ton manteau et tu le places à un endroit adéquat... oui tu vois, un portemanteau à ta hauteur, par exemple. Pareil, dans la classe, il y a un coin avec des fauteuils « taille adulte » et « taille enfant » notamment dans la bibliothèque... Un parent qui va lire une histoire, il a une place qui lui correspond, tu vois... C'est quelques exemples. Alors, oui, tu vois on pourra dire que j'exagère, mais je trouve que cela marque la différence entre « être toléré » et « être invité et accepté ». Donc, oui... les parents, même au sein de la classe, ont vraiment une vraie place. (Enseignante)

Ainsi, se rendre disponible renvoie aux notions d'accueil et d'invitation. Il s'agit de montrer, dans l'environnement, ce qui invite le parent à trouver SA place au sein de la classe. La disponibilité des premiers jours se maintient et se remarque tout au long de l'année. Pour cette pratique, mais aussi sans doute pour celles qui génèrent une distanciation maximale, il y a donc finalement peu de différence entre ce qui est proposé les premiers jours et ce qui se passe par après. Une place est accordée aux parents parce que c'est jugé important pour les enfants et les parents. Il ne s'agit pas

seulement de laisser ces derniers entrer en classe, mais de leur donner la possibilité de voir et de comprendre ce qu'il s'y passe.

Même chose à 15h, les parents pouvaient rentrer chercher leurs enfants dans la classe et nous on faisait exprès en fait de souvent être encore en activité quand les parents arrivaient comme ça ils rentraient et ben ils regardaient, ils ne se faisaient pas trop voir, ils regardaient un peu ce qu'il se passe. (Enseignante)

Cette disponibilité rend alors possible l'expression de différentes formes de participation parentale qui sont reconnues et valorisées par les professionnels.

Ce sont des parents qui, par exemple, quand j'envoie régulièrement des mails, ou le blog ou des choses comme ça, qui réagissent ne fût-ce qu'un petit mot ou bien quand on demande du matériel ben les enfants apportent des choses donc je me dis là ils montrent vraiment de l'intérêt parce que s'ils n'ont pas le temps de participer de manière physique ben ils ont quand même fait des recherches avec l'enfant. Heu ce sont aussi des parents dont j'entends parler par les enfants parce que les enfants vont me dire « tiens papa, maman ont fait ça ou là avec moi » ou bien donc là aussi je pense que peut-être ces parents ne me parlent pas à moi, mais via l'enfant ils participent heu... (Enseignante)

Parfois, les professionnels prévoient d'anticiper les questions et préoccupations des parents en organisant des moments d'information qui rendent visibles et lisibles leurs pratiques.

Ils ont reçu toutes les informations et ce n'est pas encore assez. [...] Ils ont toujours ce besoin de parler, tu vois... Et aussi d'être rassurés... Après, c'est vrai que quand on voit son enfant qui pleure ou quoi, ce n'est pas facile, mais après quand ça va, il y a un moment où il faut aussi qu'ils puissent prendre du recul et se rendre compte que ça va quoi... (Enseignante)

Cet extrait montre que l'anticipation des questions parentales par les professionnels peut comporter un revers, celui de ne pas – ou plus – se rendre disponibles aux préoccupations spécifiques des parents. En effet, les informations envisagées anticipativement par l'enseignant se fondent sur ce qu'il pense être intéressant ou bon de transmettre, mais cela ne correspond pas forcément aux préoccupations des parents, en particulier lorsque celles-ci ne concernent pas des questions liées au fonctionnement de la classe ou de l'école (apprentissages, activités, projets, etc.), mais sont plus spécifiques au bien-être et au bon développement de leur enfant. Cela peut pousser les parents à insister auprès des professionnels pour obtenir des réponses à leurs questions au risque de provoquer chez ces derniers une impression de surcharge de travail. Dès lors, une question se pose : comment les professionnels peuvent-ils être à l'écoute des préoccupations des parents qui peuvent être différentes des leurs et

leur donner les moyens d'obtenir des réponses à leurs questions, parfois implicites, de se rassurer quand ils se rendent compte que « ça va » ?

Plus les professionnels se rendent disponibles, notamment pour répondre aux préoccupations des parents, plus les places accordées aux familles tendent à favoriser des relations partenariales. Par contre, se méfier des parents et garder le contrôle de sa classe peut entraver cette disponibilité en tenant les parents à distance.

3.1.1. Se méfier des parents

Du côté du professionnel, se méfier des parents conduit à cadrer, limiter sa disponibilité pour éviter qu'ils se montrent envahissants. La frontière entre l'acceptable et l'envahissement dépend de l'interprétation que fait le professionnel du comportement du parent. Tant que le professionnel peut comprendre, justifier et donner du sens à l'attitude du parent, il l'accepte, l'accueille et tente d'y répondre. Cette réponse peut prendre différentes formes, telles que « rassurer ».

Ils ont toutes les infos pour la classe. Ils possèdent déjà l'adresse mail de la classe et l'accès au site de notre classe, donc ils ont déjà la possibilité avant de faire leurs premiers pas au sein de la classe d'être en communication avec moi s'ils en ont besoin tu vois... Oui, s'ils ont des questions de dernières minutes... Et franchement, le retour que j'en ai c'est que pour eux, c'est rassurant. Après, mes collègues ne fonctionnent pas de cette manière. Elles ne veulent pas, car elles ont peur d'être tout le temps sollicitées par les parents. Oui, je comprends leur point de vue... mais franchement si tu expliques les choses, le cadre, les choix pour lesquels tu fonctionnes comme ça, franchement, tu n'as pas de débordement. Moi, je n'ai pas des parents qui sont envahissants, tu vois ce que je veux dire ? Si je reçois une demande, c'est vraiment un réel questionnement d'un parent, ce n'est pas pour m'ennuyer ou pour attirer l'attention... Non, vraiment. (Enseignante)

À l'inverse, moins l'attitude du parent est justifiée aux yeux de l'enseignant, plus cette attitude va être considérée comme envahissante : le professionnel considère alors que le parent exagère. Dans ce cas, la réponse apportée sera très différente : évitement, banalisation, agacement, etc.

Parce que tu sais parfois, les parents, ils exagèrent aussi. L'enfant pleure, alors papa ou maman le garde dans ses bras, on le réconforte... Je suis d'accord hein, c'est normal, mais il faut aussi que cela reste raisonnable. Il y a des parents, si je ne mets pas les limites, ils resteraient avec moi toute la journée. (Enseignante)

Dans ce cas, la présence, l'interpellation ou la sollicitation des parents est vécue comme une ingérence. C'est par exemple le cas lorsque les demandes des parents sont perçues comme excessives – au regard

d'une norme définie par le professionnel – et prennent peu en compte que l'accueil de leur enfant s'inscrit dans une collectivité.

Tu as raison, ça me crispe quand on parle des parents. Ils sont parfois exigeants, ils prennent parfois beaucoup de place et il faudrait que je ne m'occupe que de leur enfant. Ils n'ont pas conscience que je ne peux pas être l'institutrice que d'un seul enfant. Oui, il y a leur enfant, mais les autres sont là aussi. Je sais ce que j'ai à faire et quand ils viennent parfois me dire ce que je dois faire pour leur enfant, c'est parfois de trop... Euh... tu comprends ? Si chacun y va de sa petite recommandation ou de sa petite demande, moi je ne m'en sors pas. (Enseignante)

En particulier, l'inquiétude persistante des parents peut être vécue comme un manque de confiance accordée aux professionnels. Des comportements comme le fait de rester en classe plus longtemps ou demander régulièrement à l'enseignant comment s'est passée la journée, constituent autant d'attitudes qui peuvent générer ce sentiment d'un manque de confiance du côté des professionnels.

3.1.2. Garder le contrôle de sa classe par la mise à distance des parents

L'envahissement supposé des parents est perçu comme quelque chose qui met à mal l'organisation et la bonne gestion de la classe. Cela empêcherait l'enseignant de garder le contrôle de sa classe. Par contrôle, il y a à la fois « garder le contrôle » sur sa classe, mais aussi sur son rôle.

Garder le contrôle de sa classe

Tenir les parents à distance est alors vu comme un moyen de garder le contrôle tant sur les parents perçus comme envahissants que sur le comportement des enfants vus comme plus faciles quand les séparations sont courtes...

Tu vois, une règle dans ma classe, c'est quand les enfants arrivent le matin avec leurs parents, les parents rentrent en classe, mais ils savent qu'ils ne doivent pas rester parce que c'est difficile parfois pour les enfants quand les parents restent. Il y en a qui pleurent plus, après pour revenir à une situation normale, c'est compliqué et parfois les pleurs se poursuivent longtemps, longtemps. Donc, ils savent qu'ils sont les bienvenus, qu'ils peuvent rentrer mais pas trop longtemps. (Enseignante)

... et en l'absence des parents

Bon, voilà, il y avait plus de pleurs aussi [quand le parent pouvait rentrer en classe] parce qu'un enfant que le parent reste trop longtemps avec les enfants au moment de la séparation, si même ça se passe bien à l'école, il va avoir des plaintes, des pleurs, des plaintes, l'enfant va être difficile et c'est beaucoup plus difficile à gérer. Tandis qu'ici, en coupant net [les parents doivent rester à la barrière de la cour de récréation], on a remarqué que l'enfant vient à l'école, il n'y a plus de

souci il y a vraiment, voilà, c'est, c'est beaucoup plus agréable pour lui, pour nous aussi forcément ça je ne vais pas le nier parce que les parents, ben voilà... (Puéricultrice)

Garder le contrôle devient une nécessité lorsque les pratiques parentales sont jugées par le professionnel comme étant inappropriées. Cela peut aller jusqu'à ne pas tenir compte des demandes des parents.

Et voilà que les enfants qui ont besoin ben c'est nous qui jugeons s'ils ont besoin et pas toujours les parents parce qu'il y a des parents que ça arrange qu'on ne mette pas à la sieste qui sont donc je vais dire franchement chiant à l'école, mais euh comme ça, eux le soir, ils peuvent mettre au lit. Bah non, ce n'est pas ça, moi je suis désolée, euh, l'école c'est déjà très fatigant. (Puéricultrice)

Même lorsque les professionnels se montrent méfiants envers les parents, ils peuvent implicitement formuler des attentes (en termes de préparation de l'enfant) envers les parents précisément en raison de l'aide que cela pourrait apporter dans la gestion de la classe, si les parents y répondent adéquatement, c'est-à-dire comme le professionnel le conçoit. Cela peut engendrer des risques de malentendus, d'autant plus grands lorsque peu de temps et d'espace sont consacrés aux échanges.

Et puis, aussi, je pense que c'est aussi aux parents à préparer l'enfant à venir à l'école. Il y a des enfants qui arrivent en classe, qui ne sont pas propres de toute la journée ou qui ont besoin qu'on les aide pour tout, pour manger... Il faut quand même un minimum d'autonomie ou sinon c'est compliqué. (Enseignante)

Parvenir à « gérer » un groupe d'enfants dans les conditions d'accueil actuelles conduit parfois les professionnels à formuler des attentes vis-à-vis des enfants qui arrivent à l'école, par exemple en termes d'acquisitions ou d'autonomie. Celles-ci traduisent alors des attentes implicites ou explicites adressées aux parents, mais aussi aux professionnels d'autres institutions intervenant en amont de l'école comme la crèche par exemple.

Garder le contrôle de son rôle

Plusieurs professionnelles (enseignantes et puéricultrices) expriment combien les échanges avec les parents ne vont pas de soi tout en reconnaissant, voire en revendiquant, que cela fait partie de leur rôle. On pourrait penser que la prise en charge par la puéricultrice des aspects du métier liés à la relation avec les parents décharge l'enseignant ou facilite son travail, mais ce n'est pourtant pas forcément le cas, au contraire. En effet, cela peut également être perçu comme une immixtion de celle-ci dans les prérogatives de l'enseignant qui attend de la puéricultrice une attitude similaire à la sienne. Ce mode de fonctionnement est exacerbé lorsque l'enseignant a une vision hiérarchisée des rôles. Plus l'enseignant considère que la définition du rapport à entretenir avec les parents relève de

sa prérogative, plus il attend que sa collègue se conforme à l'attitude ou au rapport qu'il a défini. Dès lors, voir la puéricultrice agir différemment, comme se montrer disponible, échanger, dialoguer avec les parents, est vécu comme une ingérence dans le rôle de l'enseignant, assortie d'un non-respect de la conduite définie par celui-ci.

Et puis, oui parfois, quand je dois reprendre ma place aussi c'est vis-à-vis des parents. Tu vois, en tant que titulaire de classe, c'est à moi à communiquer avec les parents... À leur donner des explications s'ils les demandent, tu vois, ce genre de trucs. Avec Marion [la puéricultrice], c'est vrai que les parents s'adressent facilement à elle et qu'elle explique alors comment ça s'est passé avec l'enfant, elle répond aux questions... parfois, elle conseille si les parents lui demandent... mais voilà, je trouve que c'est mon rôle à moi. Donc, parfois, ce n'est pas facile... Oui, parfois, je trouve qu'elle prend ma place. (Enseignante)

Dans les contextes où la puéricultrice est amenée à circuler dans différentes classes et donc à collaborer avec différents enseignants, il lui reviendrait alors de s'ajuster aux attentes de chacun de ses collègues. Cet ajustement relève du défi quand les attentes divergent ou vont à l'encontre des valeurs de la puéricultrice. Cette complexité d'adaptation est mise en évidence dans un contexte scolaire au sein duquel une puéricultrice est amenée à circuler dans trois classes différentes où les institutrices expriment des attentes différentes.

Les institutrices font fort la différence entre leur métier et le mien. [...]. Voilà, si je discute avec les parents pour donner des indications sur la journée, ce n'est pas bien perçu parce que c'est dépasser les limites de mon métier. Tu vois, on dirait que moi, c'est juste avoir ce rôle de faire les tâches de soins et puis c'est tout. Je trouve que c'est assez réducteur. (Puéricultrice)

Ce rapport hiérarchisé entre enseignant et puéricultrice peut être induit, renforcé ou limité par la direction de l'établissement. Celle-ci joue en effet un rôle dans ce fonctionnement en le permettant ou même en le validant.

Marion, la puéricultrice est engagée à temps plein. Son emploi du temps est fractionné afin qu'elle puisse être présente et soulager les enseignantes. (Direction)

Il est ici sous-entendu que la puéricultrice est là pour soulager l'enseignante de certaines tâches qui sont souvent considérées comme pénibles, ingrates, bénéficiant d'une moindre reconnaissance de son caractère essentiel dans l'accueil et l'éducation des enfants. Cela peut confirmer ou renforcer la vision hiérarchique tant des rapports entre les enseignants et la puéricultrice que des différentes activités à accomplir au sein d'une classe.

3.1.3. Négociier des solutions

Se méfier/garder le contrôle

Alors que négocier des solutions implique un accueil et une écoute préalable de la demande du parent, se méfier de ce dernier et garder le contrôle en le tenant à distance entravent les possibilités des espaces de négociation. Selon la manière dont est considérée cette demande et selon qui en est l'initiateur (le parent ou le professionnel), la réponse varie. Du côté des professionnels, les requêtes (et les réponses apportées) sont jaugées en fonction d'un critère de faisabilité dans le contexte scolaire (quelle va être leur incidence sur mon travail ?) et de compatibilité de la demande avec le cadre et les règles établis (s'intègre-t-elle ou sort-elle du cadre ? Jusqu'où est toléré un éventuel écart ?). C'est ce qu'exprime cette puéricultrice à propos de pratiques quotidiennes (le petit déjeuner et l'habillage) à l'école qui sont explicitement opposées à celles autorisées à la maison ou à la crèche.

Il faut s'adapter, je veux bien m'adapter, mais ils doivent boire [la soupe] au bol ou au gobelet. C'est comme je, je n'accepte pas ça qu'ils viennent avec un biberon à l'école. Non, on est à l'école, on n'est pas à la crèche. On boit le biberon à la maison ok, mais pas à l'école devant tout le monde devant... Oui, je sais, on est peut-être un peu stricts mais bon c'est un peu... Voilà, je trouve que chaque chose... Le biberon et le déjeuner, c'est à la maison ce n'est pas... parce que des fois, on m'amène les Kellogg's là, non, non. On ne déjeune pas à l'école. On va me l'amener ... un jour il ne veut pas s'habiller, je dis « oui et alors » « ah ben je vous ai amené les vêtements » « Non, Madame, il doit s'habiller, ce n'est pas à moi à l'habiller. Si vous voulez, il reste en pyjama toute la journée », mais moi je ne l'habille pas. (Puéricultrice)

Le crédit accordé aux propos des parents (est-ce objectif ? n'est-ce pas exagéré ?) constitue aussi un critère pour juger de la recevabilité de la demande. Dans cette optique, nous observons que l'affectivité est parfois opposée à l'objectivité ou à la rationalité. Dans ce cas, si la demande ou les informations transmises par les parents sont considérées par le professionnel comme trop connotées affectivement, cela diminue le crédit qui leur est accordé, au profit d'un discours plus raisonnable, rationnel – voire distancié – tel que celui des professionnels de crèche par exemple.

Oui, parce que les informations des parents... tu vois, il faut parfois que je fasse la part des choses...Euh, tu vois... il y a parfois le côté affectif qui prend le dessus quand ils parlent de leur enfant... Avoir l'avis des puéricultrices, ce serait mieux pour moi, plus objectif. Des puéricultrices, j'aurais un avis plus rationnel. (Enseignante)

Les demandes parentales, qui génèrent potentiellement une tension entre pratiques parentales et pratiques pédagogiques, peuvent être vécues très différemment par les enseignants. Lorsque ces derniers identifient que c'est leur cadre de travail (accueil collectif des enfants) qui les empêche

partiellement de répondre à l'individualité de l'enfant de la même manière qu'à la maison, et qu'ils l'explicitent aux parents, il devient alors possible d'ouvrir un espace de dialogue autour de ce qui fait tension. Mais ce n'est pas toujours le cas.

Oui voilà parce qu'ils éduquent leurs enfants, peut-être comme nous, on n'a jamais été éduqués et donc on a du mal à comprendre et ça va à l'envers de l'école, évidemment, parce que quand on est comme ça, ouvert avec son enfant, qu'on lui dit tout, qu'on le laisse tout faire, etc. Ben ce n'est pas possible dans la collectivité, même en étant très ouvert. Moi, c'est ce que j'expliquais à ces parents-là en disant « j'entends bien que vous pensez comme ci comme ça. Mais dites-vous que nous, avec toute la bienveillance qu'on peut avoir, on doit fonctionner avec un groupe, avec des enfants qui doivent vivre ensemble, donc on est obligés de mettre un cadre et des règles pour que ça se passe bien entre tout le monde, et que la liberté de l'un ne soit pas ennuyée par la liberté de l'autre, etc. ». Et quand on le présentait comme ça alors ils le comprenaient bien et de ne pas être dans ce jugement de dire « Oui bon ils laissent tout faire à leur enfant c'est n'importe quoi ou bien... ». Voilà et je pense que c'est ça aussi que le métier d'enseignant devient de plus en plus compliqué. Avant, on avait des enfants qui étaient un peu des petits soldats, hein ils écoutaient, Madame, les parents disaient toujours, « écoute bien Madame ou Monsieur », voilà. (Enseignante)

À contrario, si l'enseignant considère avant tout les pratiques éducatives parentales comme un frein à la bonne gestion du groupe d'enfants, notamment de leurs comportements à l'école, il aura tendance à intervenir en parallèle auprès de l'enfant sans tenir compte de ce qui se fait à la maison, sans s'immiscer dans la sphère familiale et en considérant l'école comme indépendante. Ici, l'échange n'est pas recherché, deux pratiques différentes coexistent. Ceci n'est pas sans incidence sur les relations établies avec les parents et indirectement avec l'enfant, surtout lorsque l'enseignant considère devoir agir pour compenser des pratiques parentales perçues comme défailtantes.

Ben ... mais il ne faut pas que l'enfant ... Il faut vraiment le faire grandir, c'est un enfant, c'est... ils comprennent tout les enfants donc si on rentre dans le jeu de l'enfant, l'enfant, il va rester bébé, voilà. Nous autres ici... Ben, voilà un enfant, ça paraît... Il peut débarrasser une table, il peut froter une table, pour les parents ... Oh, mais non... Mais si, si un enfant peut faire ça, il est en... Il comprend donc voilà, c'est, c'est facile de laisser un enfant devant la TV et... non, il peut faire des tâches ménagères, un enfant, il peut... et l'enfant doit grandir. (Puéricultrice)

En d'autres termes, le cadre scolaire peut être envisagé comme ayant des limites compatibles avec l'instauration du dialogue nécessaire à l'identification de solutions négociées. S'il s'inscrit au contraire

dans une vision compensatoire de l'éducation, ce cadre devient davantage fermé, les frontières plus étanches entre les sphères privées et scolaires.

Au-delà des discours, il s'agit de voir comment la négociation se traduit dans les actes, dans les microsituations du quotidien. En effet, il ne suffit pas d'accepter la demande comme celle d'un thermo de soupe dans la situation suivante, mais de voir comment elle est prise en compte dans la gestion de classe potentiellement source de succès ou d'échec.

Ah, par exemple, on m'a demandé, nous autres on a supprimé les soupes. Et il y a une maman qui me dit « j'ai mis un thermo de soupe vous voulez bien... ? », je dis « y'a pas de souci, mettez le thermo de soupe, je lui donnerai sa soupe, mais il faut qu'il la boive tout seul parce que moi je ne passe pas mon temps, je ... » On en a 35 à surveiller parce qu'on se-regroupe pour le diner, donc je dis, « écoutez, on est la classe de première maternelle, 2^e, 3^e, plus mes collègues d'en haut parce qu'il faut bien se dire que quand il y a un [enfant] avec un thermo de soupe, je vais [ensuite] les avoir tous avec des thermos de soupe. Mais il n'y a pas de souci, il peut venir. » C'est marrant hein, mais le thermo de soupe, ça a duré deux jours, surtout que je lui remettais la tasse dans un sachet sale. « Je n'ai pas le temps de faire la vaisselle, je suis désolée. On n'a pas... » Voilà, je suis ouverte à toute proposition... [...] Mais voilà c'est des choses ainsi, ça, ils nous demandent, oui, il n'y a pas de souci moi il peut venir avec son thermo de soupe y a pas de souci, mais voilà faut bien se dire que moi, je ne commence pas à faire la vaisselle, il doit apprendre à boire tout seul sa soupe. (Puéricultrice)

Dans ce cas-ci, l'enseignante voit dans la demande un manque de reconnaissance, de considération et de prise en compte de la complexité de sa fonction, soulignant la difficulté pour les professionnels de faire comprendre aux parents les contraintes de leur contexte professionnel. Même si la demande est entendue et acceptée, les contraintes de gestion de classes surpeuplées et la surcharge de travail peuvent mettre le professionnel dans une situation de double contrainte, voulant en même temps répondre à une demande légitime d'un parent, sans générer d'iniquité à l'égard des autres qui seraient en droit de bénéficier de cette même attention (une soupe pour leur enfant), mais en étant dans des conditions qui rendent la réalisation quotidienne impossible. Ceci souligne à la fois l'importance des conditions d'accueil, mais aussi d'une prise en compte de différents éléments de contexte – à la fois ceux de la famille et ceux de l'école – dans la recherche de solutions négociées au risque de développer chez le professionnel un sentiment de découragement, voire d'impuissance qui pourrait être partagé aussi par les parents.

Se mettre d'accord avec les parents

Se mettre d'accord est une démarche considérée comme plus aisée avec certains parents que d'autres, en référence à un parcours souvent considéré comme idyllique (venir de la crèche et sans doute avoir un emploi). Comme le montre ce témoignage d'une enseignante, ces parents mettent spontanément en place (sans qu'elle n'ait à le proposer) des pratiques qu'elle propose, par ailleurs, à d'autres familles qui ne le font pas d'emblée.

J'ai l'impression qu'à la crèche il y a toute une mise en place qui est progressive avec une familiarisation, etc. ... donc pour eux, les parents qui viennent de la crèche ça semble naturel [de venir rechercher son enfant à 12h], c'est pour ça que je dis naturellement parce que je trouve que ça paraît tout à fait naturel. Les parents on va dire des familles maghrébines et, tout ça, ne le font pas naturellement et c'est nous qui posons la question et qui leur expliquons que c'est possible et que c'est peut-être bien de le faire parce que c'est plus progressif et ça ne posera pas de problème. (Enseignante)

Ce qui est considéré ici comme une pratique naturelle par l'enseignante ne peut-elle pas être reconnue aussi comme une pratique culturelle ? Considérer certaines pratiques comme naturelles peut amener l'enseignant à attendre de tous les parents, même ceux dont la culture est dite éloignée de la culture scolaire, de se conformer à l'idéal type valorisé par ailleurs. « C'est naturel » instaure par ailleurs une norme qui pourrait induire que tous les parents devraient entendre, adhérer et appliquer ce qui est jugé bon de faire. À l'inverse, considérer une pratique comme culturelle rend possible une première décentration qui ouvrirait au dialogue avec les familles reconnues dans leurs valeurs, leurs attentes, leurs préoccupations à la fois communes et singulières et ainsi sortir de l'ethnocentrisme scolaire.

De plus, « se mettre d'accord » implique de négocier, ce qui suppose que le professionnel ne connaisse pas à l'avance la solution, En effet, lorsqu'il détient la solution, la négociation n'a pas lieu d'être.

Parfois, c'est une demande de notre part aussi [de venir rechercher l'enfant à 12h] quand on voit que ça ne se fait pas et que l'enfant a des problèmes et qu'il a du mal ou qu'il est trop fatigué ou pour lui c'est trop dur. (Enseignante)

Estimer connaître ou ne pas connaître la solution modifie donc la manière dont le professionnel envisage à la fois la négociation, mais également la place qu'il accorde aux parents, ce qui se répercute à son tour indéniablement sur la relation avec ceux-ci.

En général, ça se passe bien, c'est pour ça que j'avais évoqué deux enfants qui avaient plus dur. Il y en a un la famille n'a pas entendu, elle a voulu continuer en le mettant toute la journée. (Enseignante)

Quand le professionnel pense connaître la solution au problème et/ou quand il pense que les parents n'entendent pas sa proposition, une relation asymétrique et unidirectionnelle risque de se créer. Dans ces cas de figure, il est escompté du parent qu'il entende, adhère et applique la solution proposée par le professionnel même si les conditions de sa réalisation durant la journée ne sont pas garanties. Il est alors attendu de l'enfant qu'il s'adapte à petite dose à l'école (procédure d'adaptation) à défaut de créer du lien avec les professionnels qui vont le prendre en charge en étant accompagné par le parent (processus de familiarisation).

Se mettre d'accord en présence de l'enfant

Quand elle a lieu, la négociation peut se faire uniquement entre adultes ou en présence de l'enfant.

Moi ce que je trouve qui est important là-dedans, quoi qu'on mette en place parce que c'est assez personnalisé c'est de se mettre d'accord avec le parent et avec l'enfant. (Enseignante)

Pour cette enseignante, la présence de l'enfant est autorisée, souhaitée, voire recommandée lors des échanges formels ou informels, car cela permet de lui expliquer ce qui a été décidé.

L'enfant il est là, il assiste, il entend la conversation et on essaye que les choses soient claires en lui disant « ben voilà cette semaine ça va se passer comme ça après ce sera différent on t'expliquera au fur et à mesure heu... » le pourquoi, le comment, 'fin voilà. (Enseignante)

Cette présence souhaitée de l'enfant lors de ces moments où sont négociées des solutions en vue d'ajuster les conditions d'accueil aux éventuelles difficultés constatées, démontre le souhait de faire une place à l'enfant et de reconnaître celui-ci comme acteur à part entière de la relation triangulaire (parents-enseignants-enfant) qui se construit. Elle reconnaît l'importance de la participation de l'enfant aux faits qui le concernent. Elle montre qu'établir des relations entre famille (qui inclut l'enfant) et école n'est pas qu'une affaire d'adultes : l'enfant entre en compte dans l'équation. Alors que l'accompagnement de l'enfant par le parent peut être considéré par les professionnels comme un obstacle possible à son autonomie, ici, la participation de l'enfant dans les discussions parents-professionnels, sa présence dans le processus décisionnel est valorisée. Ceci réinterroge la notion des places accordées aux parents en l'associant à celles faites aux enfants. De quelles places parle-t-on alors ? Une présence, une participation renforcée par la prise en compte du point de vue de l'enfant ? Comment en faire un acteur dans la prise de décisions qui le concernent ?

3.1.4. Respecter certaines règles

Le respect de certaines règles peut être vécu comme une entrave à la disponibilité que les professionnels souhaiteraient pourtant offrir aux parents. Plus ces règles vont à l'encontre de leurs valeurs, plus les professionnels risquent de les contourner, voire de les enfreindre. Ainsi, dans toutes

les écoles d'une ville, seul l'usage du français est autorisé pour communiquer à l'écrit comme à l'oral avec les parents. Cette règle, qui répond à un objectif d'intégration décidé par le pouvoir organisateur, peut aller à l'encontre du souhait de professionnels de faire de l'école un « lieu accueillant ».

C'est dénigrant [...], moi je trouve que l'école, ça devrait être un lieu d'accueil aussi bien pour l'enfant que pour le parent [...] si on n'accueille pas le parent, l'enfant ne peut pas se sentir reconnu. (Enseignante)

Dans ce cas-ci, un effet inversé à celui désiré est attribué à cette règle : une impression de moindre investissement des familles allophones. Au lieu de constituer une aide à l'intégration, cette règle est considérée comme une difficulté non seulement pour les professionnels, mais aussi pour ces familles.

C'est un frein et d'ailleurs ce sont ces parents-là dont on a l'impression qu'ils sont le moins investis, le moins intéressés, mais ce n'est pas facile pour eux non plus. (Enseignante)

Dans ce contexte, les relations sont difficiles à établir : une règle visant l'intégration peut paradoxalement être source d'exclusion. Cela peut susciter l'indignation des professionnels face à ce qu'ils considèrent comme une incohérence.

[...] Alors que maintenant on nous demande de donner une heure de... comment ils appellent ça... Il faut parler pendant une heure une autre langue avec les enfants pour leur montrer qu'il existe d'autres langues alors que dans la classe il y a déjà je ne sais pas combien de langues ». (Enseignante)

Afin de pallier cette difficulté, certains professionnels contournent ou enfreignent les règles en autorisant et en valorisant au sein de leur classe le plurilinguisme.

On le fait quand même [parler une autre langue] de temps en temps comme ça [...] on chante, on compte, on dit bonjour, au revoir dans différentes langues [...], mais de manière officielle on ne peut pas donner les docs... par exemple, les docs ne peuvent pas être traduits. [...] [Ma nouvelle collègue] avait d'ailleurs fait un petit papier pour se présenter qu'elle avait écrit en français, en arabe et en anglais. La directrice, elle a pris tous les papiers et elle a coupé la partie anglaise et arabe en disant qu'à la ville de X., on ne parlait que le français ».

Le contexte dans lequel s'inscrit l'école et les règles, les prescrits qui le régissent ne sont pas sans influence sur les possibilités d'interactions et donc sur les relations avec les familles. Plusieurs professionnels relèvent l'apparition de nombreux nouveaux règlements qui réduisent les occasions de rencontre avec les familles, et de ce fait, les possibilités de créer du lien.

Bêtement, ici, moi il y a un papa, qui me propose, qui me dit « tiens je vais avoir des jeunes arbustes, est-ce que ça vous intéresse un noisetier ou quelque chose pour le jardin de l'école ? »,

ben heu... normalement je ne peux plus, je ne peux plus parce que je dois d'abord demander l'autorisation avant de planter quoi que ce soit dans le jardin, mais ça me semble fou parce qu'en 20 ans c'est moi qui ai tout planté [en collaboration avec les parents] dans ce jardin et depuis cette année parce qu'il y a la nouvelle direction qui est très à cheval sur les règles, ben on est obligée de tout demander donc je me suis dit « soit je refuse et je ne mets pas de noisetier dans le jardin, soit je lui dis oui et je vais essayer discrètement de rentrer ça dans l'école et d'aller le planter », mais... va-t-on quelque part. Ce sont tout des petits détails qui pourrissent la vie. (Enseignante)

Cette enseignante montre clairement comment l'évolution de l'organisation des activités – par exemple planter un arbre – avec ses règles entrave progressivement des opportunités de rencontres régulières et d'échanges – avec leur part informelle – pourtant jugées essentielles pour l'élaboration progressive d'une relation de confiance. Quelles sont actuellement les situations qui favorisent la création de ce lien au sein de l'espace scolaire ?

3.2. Craindre d'être jugé

La crainte d'être jugés par les parents est manifeste et s'exprime de façon très variable chez les professionnels à travers des attitudes et des pratiques qui peuvent même être opposées. En effet, cette crainte peut, dans certaines situations, conduire les professionnels à montrer, donner à voir en toute transparence ce qu'ils font et dans d'autres situations, c'est précisément le contraire.

Ainsi, par peur que les parents jugent ses pratiques, une enseignante les rend moins visibles en espérant en conséquence réduire les risques de mauvaise interprétation. Donner peu accès à ce qui se fait en classe permet de réduire les informations dont les parents disposeraient et vis-à-vis desquelles ils pourraient être en désaccord.

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'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 : « s'il y a un souci à ce moment-là, est-ce qu'elle va rester chez moi ? ». C'est ça aussi parce que tant que l'enfant n'est pas vraiment là...

Dans certains cas, la survie de l'école, et notamment les emplois qui dépendent des inscriptions, est en jeu. La nécessité d'avoir – et garder – des enfants inscrits peut encore renforcer la crainte d'être jugé et la volonté d'éviter tout risque d'annulation d'inscription. Rendre visibles ses pratiques peut alors être considéré comme un risque.

À l'inverse, cette même crainte peut conduire à rendre le plus visibles et lisibles (compréhensibles) possible ses pratiques même si cette ouverture n'épargne pas l'enseignant d'être possiblement jugé. En effet, plus celui-ci donne accès aux parents à ce qui se fait en classe, plus il court le risque que ses pratiques questionnent ou heurtent les convictions éducatives des parents, voire les choquent.

Il y a une maman qui m'a expliqué [...] que chez eux, leur manière de faire, l'éducation qu'ils donnent à la maison, n'est justement pas une éducation basée sur l'autonomie de l'enfant. Alors que nous notre manière de faire est vraiment basée sur cette autonomie de l'enfant, à une énorme autonomie. [...]. Mais elle disait cette maman « c'est difficile pour nous aussi d'accepter au début cette immense liberté que toi tu donnes à notre enfant et quand il arrive à la maison et qu'il nous dit « ah oui, mais Cécile elle dit que ce n'est pas grave si je suis sale heu et que ça passe à la machine et puis que c'est bon », elle dit « ben nous on ne trouve pas ça drôle, qu'elle dit il faut un moment pour te connaître et après quand on a compris », elle dit « moi j'ai appris énormément dans cette classe et j'ai appris surtout à faire confiance à mes enfants » et elle dit « c'est vrai que maintenant j'ai eu du mal à le faire admettre à mon mari, je l'apprends à mes sœurs pour leurs enfants, etc. ». (Enseignante)

Ouvrir sa classe et donner accès à ses pratiques peut interpeller le parent dans la représentation qu'il se fait de l'école et de ses attentes. Cela favorise l'expression de questions, mais aussi d'étonnements positifs comme négatifs. Il ne suffit pas d'ouvrir sa classe pour éviter les jugements fondés sur une incompréhension mutuelle et des malentendus. C'est pourquoi cette ouverture ne peut faire l'économie d'un accompagnement qui permet d'écouter les questions, étonnements, d'échanger sur les pratiques quotidiennes et le sens que chacun leur donne. « Se former en vue de transformer ses pratiques » peut diminuer la crainte d'être jugé, notamment par l'acquisition d'une confiance en soi, une certaine assurance qui rend possibles la souplesse et l'ouverture nécessaires à la rencontre des familles.

3.3. Subir son métier / Se former

Pouvoir accompagner cette ouverture demande de la part du professionnel une capacité à se remettre en question, mais aussi à exprimer, argumenter le sens de ses pratiques et discuter des changements éventuels avec les familles sans imposer unilatéralement son point de vue. Différentes actions peuvent y contribuer : celles de la formation initiale et continue, mais aussi celles, moins formalisées, qui opèrent dans la rencontre de personnes-ressources, de réflexions d'équipe ou encore d'échanges avec des professionnels d'autres institutions éducatives (autres écoles, crèches, etc.). Vivre son métier comme une épreuve (« subir son métier) peut décourager (cf. 1.3.2.) ou générer l'envie de se former en vue de transformer ses pratiques. Lorsque les enseignants subissent leur métier, car ils ont

l'impression que les tâches qui leur sont assignées ne lui correspondent pas, alors ils se découragent. En revanche, lorsque le professionnel juge avoir été insuffisamment préparé à l'exercice de son métier, il cherche à se former en vue de transformer ses pratiques.

Pour tous les professionnels, quel que soit leur statut, la prise en charge des tout-petits dans le système scolaire ne va pas de soi.

Oui beaucoup parce que si j'ai des plus petits ben je dois aller aux toilettes avec ; si j'ai les 3^e, 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 petits..., ce n'est pas facile, je dois vraiment gérer sur le tas. (Accueillante extrascolaire)

Cette prise en charge bouscule les repères qu'ils ont acquis dans leur parcours et peut être source de difficultés majeures, voire de souffrance. Elle engendre des conflits identitaires qui vont se traduire par de la frustration et un sentiment d'impuissance. Cela peut conduire certains professionnels à changer d'école, voire à abandonner le métier. Les professionnelles rencontrées expriment ne pas faire leur « vrai métier » en classe d'accueil. Cette expression traduit des tensions identitaires vécues différemment en fonction des situations et des personnes selon leurs croyances, leurs valeurs, leur formation, leur trajectoire singulière. Quatre cas de figure ont pu être identifiés dans le cadre de la recherche en se référant au modèle de Bajoit (1999) et sont présentés à travers des situations exemplaires.

Un premier cas de figure renvoie aux professionnels dont l'identité engagée (ce qu'ils sont effectivement amenés à faire en classe) est en contradiction à la fois avec leur identité désirée (ce qu'ils souhaiteraient faire comme professionnels) et leur identité assignée (ce qu'ils se représentent que l'institution et/ou les parents et/ou les enfants et/ou les collègues... attendent d'eux). Ce cas de figure se retrouve dans le témoignage de cette enseignante.

Ce n'est pas facile ... euh ... parce que pour eux, c'est nouveau et pour moi parce que j'ai l'impression de ne pas faire mon vrai métier. Tu vois, comme je t'ai dit, je passe beaucoup de temps à faire des choses autres qu'enseigner (les changer, les aider à manger, les réconforter...) et en fait, j'ai l'impression de plus en plus que ce n'est pas mon rôle d'enseignante. En fait, que je ne fais pas le boulot que j'ai choisi. En 2^e ou 3^e maternelle, tu fais vraiment ce boulot d'enseignante, pas en classe d'accueil, je préférerais être chez les plus grands, c'est vrai. (Enseignante)

Les professionnels peuvent alors être dans l'attente d'un avenir meilleur (travailler chez les plus grands) ou que la puéricultrice arrive dans leur classe afin de pouvoir « faire leur métier » tel qu'ils le conçoivent.

Voilà, les journées qui me permettent d'avancer dans mes apprentissages scolaires ben c'est quand Marion est là. Quand la puéricultrice est là, ben alors, c'est plus facile. Voilà, oui... elle s'occupe des enfants pour les aider, passer aux toilettes... et moi, je peux comme ça m'occuper de donner des activités où je leur apprend quelque chose... mais Marion elle n'est chez moi, qu'à mi-temps au plus donc voilà. (Enseignante)

Ils peuvent aussi valoriser les « bons moments », qui leur permettent de voir évoluer les enfants en accord avec leur identité désirée.

Franchement ? C'est la classe que vraiment personne ne veut, oui... C'est vrai, tu vois, il faut bien être honnête, personne ne se bat pour aller en classe d'accueil... oui, hein, moi je suis jeune enseignante... ben oui, d'office quand je suis arrivée, on m'a donné une classe d'accueil... C'est vrai les classes des grands, elles sont déjà prises et les enseignantes ne veulent pas bouger... et ... oui, enfin, je peux comprendre. Mais, voilà, il y a des bons moments aussi hein, c'est vrai, je les vois évoluer donc c'est chouette. Mais, oui, ce n'est pas une classe facile. Ils sont trop petits pour moi. Je ne sais pas leur enseigner grand-chose et pourtant c'est ce que je dois faire. (Enseignante)

Dans un deuxième cas de figure, ce que font les professionnels en classe (identité engagée) est en accord avec leur identité assignée, mais en contradiction avec leur identité désirée. C'est ainsi le cas de cette puéricultrice qui voit l'équipe éducative réduire son travail aux tâches de soins sans réflexion partagée sur l'ensemble du travail à réaliser avec l'enfant. Elle estime alors ne pas faire son « vrai métier », celui qu'elle désirerait exercer ; ses compétences ne sont pas pleinement utilisées. Cette scission dans la répartition des tâches crée chez cette professionnelle un conflit identitaire. Son vécu est toutefois très différent lorsqu'elle travaille en collaboration avec une de ses collègues sans hiérarchisation des rôles.

Non, dans une classe, cela se passe de manière très souple... Tu vois, on discute pas mal, on réfléchit sur des améliorations possibles... Après, l'institutrice avec ses connaissances et moi avec les miennes. En fait, on ne place pas notre métier respectif au centre, tu vois. Nos connaissances qui viennent de notre métier servent davantage de réflexion. On place l'enfant au centre et nos métiers servent, chacune en fonction de nos compétences, à travailler pour l'enfant. Donc, en fait, c'est très riche, cela se passe super bien pour tous. C'est une ambiance de classe différente d'ailleurs. C'est vraiment un moment de partage. (Puéricultrice)

Pour une enseignante, ces mêmes tensions surviennent lorsqu'elle juge ne pas avoir été formée à la manière dont elle doit exercer concrètement son métier en présence d'enfants de deux ans et demi.

C'est vrai que dans notre formation, on n'est pas formées à ça. On n'est pas formées à accueillir. On nous demande de pouvoir donner cours c'est vraiment ça en fait, oui apporter un savoir, un savoir-faire aux enfants. Après, est-ce que c'est vraiment l'enjeu quand ton enfant rentre à l'école, ça c'était vraiment une question qui m'a réellement interpellée. (Enseignante)

Ici aussi, elle exprime, comme les autres professionnelles, ne pas faire son « vrai métier ». Cependant, elle estime ne pas le faire en référence non seulement à ce qu'elle a appris durant sa formation initiale, mais aussi à ce qu'elle a pu vivre sur le terrain (enfants qui pleurent, parents perdus...). Loin de tout fatalisme, ce constat lui permet d'identifier un problème et de rechercher des moyens d'y répondre. Il la pousse à visiter une crèche, à se former auprès d'opérateurs spécialisés dans l'accueil des jeunes enfants, à élargir son cadre de référence afin de répondre aux questions et aux difficultés qui émergent de son terrain professionnel, ici sa classe d'accueil.

Donc voilà, j'ai pu à un moment donné réfléchir à ça et donc ben j'ai poussé les portes de la crèche ici à côté de l'école en leur demandant si à un moment donné ils avaient un peu de temps à me consacrer pour que je puisse venir. Elles ont une approche de l'enfant qui est complètement différente de la nôtre. C'est vraiment une prise en charge globale et avec vraiment une inclusion des parents. Elles m'ont un peu expliqué comment s'effectuait l'entrée d'un enfant à la crèche. D'ailleurs, c'est là que j'ai vraiment appris ce que signifiait réellement la notion de familiarisation. Ce que ça voulait réellement dire et aussi comment l'appliquer pour qu'elle soit cohérente pour tous. Je me suis rendu compte aussi que ce n'était pas le même métier que le mien, mais ce qui m'a interpellée c'est qu'on pouvait avoir des enfants du même âge. Alors là, ça m'a questionnée encore davantage parce que je me rends compte réellement que... que moi je ne suis pas formée à la prise en charge de ces enfants-là et aux besoins qu'ils ont réellement. Ces femmes, oui, vraiment, elles font un travail remarquable. Je suis sortie de ces trois jours avec une richesse incroyable et avec une volonté réelle d'avancer. Je me suis dit aussi que puisque je n'avais pas eu de bagage concernant la prise en charge de ces enfants qui arrivent à l'école dans ma formation d'institutrice, je devais absolument pouvoir me former de manière complémentaire. Donc voilà j'ai fait des recherches sur le thème de la petite enfance et j'ai découvert différents organismes : l'ONE, les CEMEA... et qui donnent des formations et en fait j'ai décidé de poser mes jours de formation volontaires dans justement cette problématique autour des tout-petits. Et puis voilà, je ne me suis pas arrêtée là forcément et j'ai continué à faire mon petit bonhomme de chemin et à réfléchir. (Enseignante)

Se former permet un certain apaisement, mais cela ne résout pas tout pour autant. Son expérience témoigne d'un troisième cas de figure : une identité engagée davantage réconciliée avec l'identité désirée, mais en contradiction apparente avec l'identité assignée.

Après, j'ai bien conscience que c'est un choix que j'ai fait parce que si je suis le programme, on me demande avec les petits de développer pas mal de compétences et de viser des objectifs qui pour moi n'ont pas de sens quand tu fais ton entrée à l'école. Oui, tu vois... là aussi, on ne met pas les priorités au bon endroit. Après, c'est délicat... qu'est-ce qu'il faut faire ? Suivre les directives ministérielles et suivre le programme ou suivre le bon sens et le rythme des enfants ? J'ai fait mon choix, mais je sais que je suis plus dans le cadre de ce qu'on attend de moi. Enfin, de ce que l'administration attend de ma fonction : enseigner des matières. Oui, mais tant pis... J'assume. En fonctionnant maintenant comme je fonctionne, je suis en adéquation avec mes valeurs et je pense avec ce que les enfants ont besoin à cet âge. (Enseignante)

Pour dépasser cette contradiction, cette enseignante se réfère au point de vue des parents et de sa collègue réunis autour de la recherche du bien-être de l'enfant. Cette référence externe rejoint en fait la visée des prescrits qu'elle semble par ailleurs opposer. Elle permet de réconcilier sans nécessairement en avoir conscience ce qu'elle recherche fondamentalement et ce qui est au cœur des missions de l'école.

Ma vraie collaboration, je l'ai vraiment avec les parents et avec Marion, là, on est vraiment sur du partage et la recherche de point de rencontre, avec des concessions, mais en gardant notre objectif commun : le bien-être de tous et de l'enfant, en particulier.

Cette prise de conscience l'amène à se remettre en question dans sa manière de fonctionner, dans ses pratiques, mais aussi dans la vision à la fois de son travail et de sa collaboration avec d'autres acteurs scolaires comme la puéricultrice.

Je ne l'ai plus regardée de la même façon. Avant, j'étais assez d'accord avec mes collègues lorsqu'elle disait que Marion devait s'occuper surtout des tâches comme : aller aux toilettes avec l'enfant, l'aider à manger, le consoler... Je faisais moi-même une séparation entre son travail qui était plus un travail de soins et mon travail qui était beaucoup plus scolaire. Avec réellement cette séparation entre nos deux métiers. Quand je suis revenue d'avoir été en crèche, j'ai pris le temps de pouvoir vraiment observer ce qu'elle faisait. Et vraiment, c'est avec beaucoup d'émotion que je te dis ça, j'ai retrouvé les mêmes attitudes, la même bienveillance que les puéricultrices que j'avais rencontrées en crèche. Et à partir de là, j'ai vraiment compris que sa manière de fonctionner, sa manière d'être avec les enfants et avec les parents avaient un impact considérable. Elles partagent vraiment des moments qui sont tellement importants parce qu'ils sont juste privilégiés. Tu vois quand elle va à la toilette par exemple avec un enfant, elle discute avec lui, elle l'aide « juste ce qu'il faut » comme elle dit. J'ai appris avec elle la notion de « juste distance », de « coéducation ». Je me suis dit que j'avais perdu quelques années à ne

pas reconnaître et voir son réel travail. Elle bosse dans l'ombre, mais quel boulot fantastique elle fait. Maintenant, les choix que je fais, je les fais en concertation avec elle. On discute beaucoup. On prend ce temps en dehors de nos heures de travail. Chaque semaine, le lundi à midi, on travaille pour voir comment on fonctionne, pas au sein de ma classe, mais de notre classe. Je lui laisse autant les tâches « pédagogiques » que celles de « soin » et je m'octroie aussi ces moments de « soin » envers l'enfant. En fonctionnant comme ça, on a fait une avancée considérable. Après, chacun ne fonctionne pas de la sorte.

Nous voyons qu'au départ d'un questionnement sur le sens de son travail en lien avec sa capacité à répondre aux besoins des jeunes enfants qu'elle accueille, cette enseignante s'est lancée dans une réflexion et dans différentes démarches. Celles-ci l'ont amenée à porter un autre regard sur l'enfant, mais aussi à prendre conscience de la richesse du travail de sa collègue puéricultrice, ce qui l'a in fine poussée à transformer ses pratiques d'accueil des enfants de deux ans et demi. À travers ces changements, c'est le sens même qu'elle donne à son métier qui s'est transformé. Ce changement de vision l'amène alors à reconnaître l'importance du rôle et des compétences de la puéricultrice, ce qui génère une nouvelle prise de conscience de la portée de sa propre action. Au lieu de diviser, cette reconnaissance favorise la conception d'un répertoire de pratiques partagées qui font désormais partie intégrante de sa propre prise en charge des enfants à l'école, donc de son rôle d'enseignante.

Un quatrième et dernier cas de figure se produit lorsque les tensions potentielles entre les trois identités (engagée, désignée et assignée) s'estompent. C'est notamment le cas dans l'exemple ci-dessus où l'enseignante et la puéricultrice choisissent de se référer prioritairement au point de vue des familles qu'elles accueillent et d'agir ensemble au nom du bien-être des enfants.

Deux autres situations identifiées dans la recherche renvoient à ce dernier cas de figure. Dans la première, il s'agit d'une puéricultrice qui prend seule en charge une classe d'accueil. Pour cette professionnelle, l'identité que lui a assignée sa direction (le rôle d'enseignant) – et qui ne correspond pas à sa formation – coïncide avec ce qu'elle fait (identité engagée) et ce qu'elle souhaite faire (identité désirée).

Et la chance que j'ai, c'est qu'avec l'ancienneté que j'ai ben forcément... comme diraient d'autres « Ben, t'es pire qu'une institutrice » et j'ai l'habitude donc j'ai même ma classe à moi toute seule. (Puéricultrice)

Une deuxième situation correspond aux professionnels qui perçoivent dès le départ que la formation reçue et ce qu'ils imaginent que l'on va attendre d'eux ne sont pas conformes ni à ce qu'ils sont, ni à ce qu'ils désirent devenir comme professionnel. Cela les conduit à chercher, dès l'entrée en fonction, des établissements leur permettant d'être en accord entre ce qu'ils sont, ce qu'ils souhaitent et ce

qu'ils imaginent qu'on leur assigne. C'est le cas d'une enseignante qui a toujours travaillé dans des établissements à pédagogie active, car les référents mobilisés dans ces types d'établissements correspondent davantage à ses convictions.

3.3.1. Acquérir de l'assurance et reconnaître sa méconnaissance

Dans les entretiens menés avec les professionnels, plusieurs indicateurs témoignent d'une forme d'acquisition d'assurance qui reconnaît l'importance des familles dans l'accueil des enfants de la classe. Plusieurs professionnelles expriment s'être formées et se former toujours aussi dans d'autres domaines (guide nature, yoga, théâtre...), chercher la rencontre avec d'autres professionnels, lire..., et par cette voie, perfectionner leur pratique en expérimentant des usages différents au sein de leur classe et en évaluant leurs effets.

après ... je pense que le fait de discuter avec des personnes dont la formation est plus axée sur les plus petits... Oui tu vois comme les puéricultrices en crèche,... peut avoir un impact sur ton mode de fonctionnement et fait aussi que tu réfléchis autrement et que tu commences à instaurer et à tenter des choses qui sont vraiment en adéquation avec les besoins des enfants qui entrent à l'école. Après, oui... le fait d'aller voir aussi auprès des organismes qui donne des conférences ou des formations ? Oui, tu vois les CEMEA ou des autres, hein... fait que tes connaissances évoluent et que forcément si tu as envie d'évoluer professionnellement et bien, tu tentes des choses. Oui, je pense que c'est un ensemble de choses qui fait que tu t'adaptes et tu réfléchis, tu te poses des questions et puis tu essayes et tu vois le résultat. Après, il y a des choses qu'il faut adapter, mais, ça, c'est normal, rien n'est parfait... (Enseignante)

À l'instar de ce témoignage, ces professionnelles expliquent oser et assumer mettre en place des pratiques qui ne sont pas forcément du goût de leurs collègues et qui sont uniquement tolérées par leur direction, bien que cela puisse parfois être décourageant (cf. « Se décourager », p. 75). S'affirmer en s'éloignant des pratiques de ses collègues nécessite une certaine forme d'assurance en restant ouverte : « *il y a des choses qu'il faut adapter* ». Cette attitude permet alors de rester en recherche, de reconnaître sa méconnaissance, notamment des enfants qui arrivent dans sa classe, et d'affirmer le besoin d'être informé par les parents, d'apprendre par exemple d'eux « *des habitudes, des manies, des rituels de l'enfant, d'où il vient...* ». Ces informations sont jugées utiles lorsque la prise en charge des enfants se veut individualisée malgré les contraintes de la collectivité.

Les effets de la crise sanitaire sont particulièrement déplorés par ces mêmes enseignantes qui regrettent de manquer d'informations quotidiennes sur les enfants habituellement fournies par les parents (« il a bien dormi », « aujourd'hui il ne se sent pas bien », etc.). Elles parlent des parents comme étant des relais entre ce qu'elles observent de l'enfant nouvellement arrivé dans leur classe et

ce qu'ils peuvent en dire. Elles reconnaissent ainsi non seulement leur méconnaissance de l'enfant, mais aussi l'expertise du parent. Elles légitiment ainsi leur place au sein de l'école et leur rôle de partenaire dans la recherche de solutions qui concernent leur enfant au sein de la classe. Elles accordent des places aux familles qui contribuent à établir des relations partenariales. Bien sûr, il ne s'agit pas de reconnaître en tout temps et pour toute situation une forme de méconnaissance qui pourrait entraver les relations et la confiance des parents. Comme pour toutes les caractéristiques formulées, il convient de les comprendre comme des ingrédients qui doivent être proportionnés, ajustés, nuancés. Une analogie est celle du médicament : il peut guérir, mais mal dosé, il peut être un poison.

3.3.2. Se décourager / Manquer de reconnaissance

Certaines situations vécues avec les familles, comme avoir l'impression que son travail n'est pas reconnu, amènent du découragement chez le professionnel, le poussant alors à restreindre ses efforts pour établir une relation partenariale avec ces familles. L'effet est accentué lorsque le professionnel est limité dans l'interprétation qu'il peut donner à ces situations. En effet, quand celui-ci est conforté dans son interprétation sans possibilité de décoder, analyser ou lire autrement ce qui se joue dans cette situation, cela peut donner lieu à une perte de sens du métier, ce qui décourage.

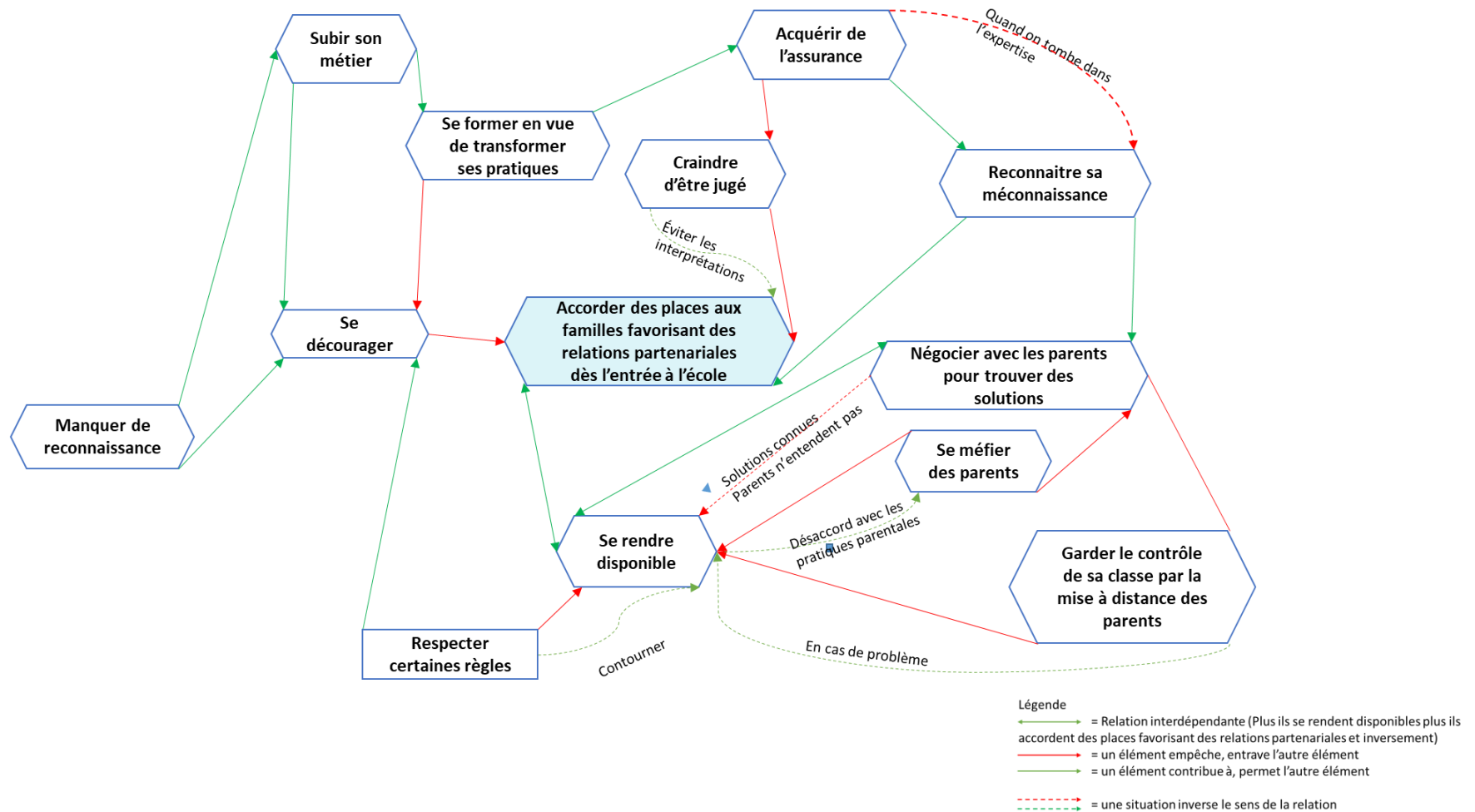
Il y a toute une série de familles qui sont plutôt ... des gens qui vont mettre leur enfant dans l'école parce que c'est l'école du quartier et ce qui les intéresse, c'est juste que l'enfant quelque part soit casé la journée parce qu'ils ont des choses à faire quoi. Je pense que là ce n'est pas très motivant. Si je n'avais que des parents comme ça dans mon groupe, ben ce n'est pas très motivant parce qu'on a vraiment l'impression de n'être là que comme gardienne, et même à la limite, ces parents-là quand ils n'ont pas envie de se lever le matin, ils ne vont pas mettre l'enfant à l'école et après ils vont m'inventer quelque chose et ça, c'est quelque chose qui est très agaçant aussi c'est de sentir que le parent est en train de nous raconter des bobards et on le voit très bien et qu'il croit qu'on est dupe. Et souvent c'est simplement parce qu'il n'avait pas envie de se lever ou qu'il avait autre chose à faire et ça, c'est vrai c'est quelque chose où je me dis ben ils ne s'intéressent pas vraiment à l'enfant et en tout cas à ce que l'école peut apporter à leur enfant et à l'importance que ça a pour leur enfant. (Enseignante)

Le découragement peut s'installer lorsque le professionnel pense que le parent ne reconnaît pas l'importance de l'école pour l'enfant, par exemple lorsque sa fréquentation est irrégulière. Quelle qu'en soit la cause, ce type de fréquentation peut alors être perçu comme une dévalorisation du travail et de l'investissement engagés.

Une professionnelle exprime que « c'est vraiment un choix de vie, je suis très, très motivée par mon travail, je pense que je m'investis énormément » et qu'elle a, avec sa collègue, « vraiment construit au fur et à mesure des années notre façon de travailler en ajustant, en réfléchissant, en changeant les choses, en expérimentant aussi beaucoup parce qu'on a vraiment essayé toutes sortes de choses ». En quelque sorte, elle cultive son plaisir d'enseigner en innovant. Cela lui permet d'être fière de son travail et de ce qu'elle accomplit comme effort quotidien en vue de proposer un environnement riche et adapté aux enfants. En effet, elle explique avoir, dès le début de sa carrière, « trouvé assez vite que le milieu scolaire était assez pauvre, pauvre oui au niveau intellectuel, créatif, réflexif... [et que] malheureusement cette pauvreté elle existe encore. On essaye de remettre en valeur l'enseignement maternel, mais je pense qu'on ne le fait pas dans le... 'fin... on le fait de nouveau du point de vue de l'enseignante et sans vraiment mettre l'enfant comme un réel acteur de ses apprentissages, voilà... ». Ce constat en début de carrière l'a d'ailleurs amenée à des moments de découragement vis-à-vis du métier : « j'ai pensé arrêter de travailler ». Pour dépasser ce découragement, elle choisit donc d'agir d'une manière qui soit en phase avec ses convictions et dans laquelle elle retrouve la richesse qu'elle recherche.

Dès lors, avoir l'impression de n'être considérée « que » comme une gardienne par les parents peut décourager à établir des relations, en particulier lorsque le professionnel ne perçoit pas chez les parents une reconnaissance de la qualité du travail ni de l'apport de la fréquentation scolaire pour leur enfant. Le besoin de reconnaissance peut donc être un moteur qui pousse à interagir, ou un effet (inattendu parfois) produit par l'interaction avec les parents. Chercher une forme de reconnaissance parentale vis-à-vis de son investissement à accueillir au mieux leur enfant peut être un levier pour ouvrir sa classe et argumenter le sens de ses pratiques. Mais cela peut également décourager si c'est la seule forme de reconnaissance sur laquelle s'appuie l'enseignant, en particulier quand les marques de reconnaissance ne sont pas celles espérées ou font défaut. Dès lors, si la reconnaissance des parents peut être une motivation à mettre en place des pratiques favorisant les relations avec ceux-ci, comment trouver également d'autres formes de reconnaissance, à d'autres niveaux (enfants, collègues, hiérarchie, etc.) ? Au contraire, l'absence de recherche d'une reconnaissance parentale constitue-t-elle un frein supplémentaire à établir des relations partenariales ? Si cette possible reconnaissance importe peu, à quoi bon...

Établir des relations partenariales écoles-familles dans une visée coéducative : points de vue de professionnels



Du point de vue des parents

Du côté des parents, le phénomène qui nous préoccupe est-il également celui d'établir des relations, partenariales avec les professionnels qui prennent en charge leur enfant durant le temps scolaire lors de l'entrée à l'école maternelle ? Les différents entretiens menés auprès de parents dont un enfant est entré récemment dans une école maternelle de la FW-B (pas seulement celles retenues pour les études de cas) nous ont conduit à voir les choses un peu différemment. Pour pouvoir établir des relations, il s'agit avant tout de pouvoir interagir. Or, comme le montre le matériau qualitatif que nous avons récolté du côté des parents, interagir avec les professionnels de l'école maternelle ne va pas toujours de soi, bien au contraire. Nous nous sommes donc intéressés à ces interactions et à ce qui dans certains cas favorise l'établissement de relations partenariales de confiance dans une optique coéducative, ou au contraire, à ce qui le complique, le fragilise. En effet, sans interaction, pas de relation possible, la première étant une condition à la seconde. C'est pourquoi nous avons exploré du côté des parents ce qu'implique d'interagir avec la/les personne(s) qui prend(nent) en charge leur enfant à l'école maternelle. Cette partie du rapport offre un éclairage sur ce qui se joue dans ces interactions du point de vue des parents, afin de mieux comprendre les enjeux de la rencontre avec les professionnels de l'école maternelle.

À ce titre, précisons d'emblée que lorsque les parents font référence aux interactions qu'ils ont avec les « professionnels », dans la plupart des cas, celles-ci ont lieu avec l'enseignant ou, dans une moindre mesure, avec la direction. Les interactions avec la puéricultrice ou l'assistante maternelle sont plus rarement évoquées ; quant aux accueillantes extrascolaires, elles sont quasi absentes dans le discours des parents. Ce constat souligne le peu de visibilité de ces acteurs qui jouent pourtant un rôle essentiel dans l'accueil du jeune enfant à l'école.

3.4. Vivre l'entrée de son enfant à l'école maternelle

Vivre l'entrée de son enfant à l'école maternelle constitue, pour le parent autant que pour l'enfant, un changement important. Pour certains adultes, ce changement prend la forme d'un véritable rite de passage. Du côté du parent, l'entrée à l'école témoigne en effet que l'enfant grandit, ce qui implique de se détacher un peu plus de lui et d'accepter qu'une part de sa vie – celle vécue à l'école en l'occurrence – lui échappe désormais. Si ce détachement nécessaire se passe sans encombre apparent pour certains parents, pour d'autres, cela est source d'inquiétudes, d'angoisses parfois, et peut nécessiter un véritable travail de deuil que vont alors soutenir – ou compliquer – les pratiques mises en place par l'établissement scolaire.

3.5. Accepter de ne pas (tout) savoir

En effet, du côté des parents, l'entrée à l'école maternelle de son enfant signifie d'accepter désormais de ne pas tout savoir de ce qu'il fait ou vit. Le rapport qu'entretient chaque parent à la perte de cette part de la vie de son enfant qui lui échappe, dépend de la manière dont il vit celle-ci, mais également de la place qu'il souhaite occuper au niveau de la scolarité de son enfant et des principes qu'il défend.

Marc, père de trois enfants, choisit de faire confiance à l'enseignante de son fils. Pour lui, ne pas interférer, s'immiscer dans la scolarité de ses enfants vise à la fois à respecter ce qu'il considère comme leur « bulle », mais également à préserver la relation enfant-enseignante et l'autorité de cette dernière. Il s'efforce alors de lâcher prise et d'accepter de ne pas tout savoir.

On fait confiance, on les laisse, c'est leur bulle, c'est leur truc, s'il ne veut pas m'en parler, il ne m'en parle pas, c'est aussi voilà, c'est aussi parfois un peu difficile de se dire on lâche prise, on leur laisse une part d'inconnu. (...) Parfois (...) ils vont spontanément en parler, mais ils savent qu'il n'y a pas d'obligation, y'a pas un compte-rendu à faire de la journée, que ça reste aussi leur milieu. (...) je ne vais pas aller surcharger un prof qui n'a pas spécialement envie de me voir régulièrement. (...) respecter l'adulte c'est aussi respecter l'enfant, je pense que c'est ne pas non plus euh interférer dans cette relation qu'ils ont tous les deux, ne pas venir massacrer en disant euh « je veux être là, je veux chapeauter, je veux tout le temps tout surveiller » (Un parent)

Ainsi, pour ce père, respecter son enfant passe également par le fait de respecter les zones inconnues que celui-ci vit avec d'autres adultes potentiellement référents. Ce raisonnement tient lorsque le parent a le sentiment que cela se passe bien à l'école pour son enfant. Dans le cas contraire, c'est-à-dire en cas de difficulté exprimée par l'enfant et/ou ressentie indirectement par son parent, le respect de cette « bulle » tombe face au besoin de comprendre ce qui se passe.

Y'a des choses importantes où là on va lui dire « ben écoute là aujourd'hui, tu rentres, tu n'es pas de très bonne humeur, ben explique nous... ». S'il ne veut pas ben (...) je demanderai à madame parce que c'est important pour nous de comprendre pourquoi ça s'est mal passé. (Un parent)

Dans ce cas, interagir avec l'enseignant à propos de l'enfant devient nécessaire pour mettre du sens sur la difficulté perçue, mais également pour chercher une solution.

L'année passée, ma fille ne s'entendait pas avec un petit garçon. Et elle se plaignait tout le temps qu'il la frappait, il la frappait, il la frappait... Jusqu'à temps que j'aie vu de grandes griffes là et

tout, je lui dis « d'accord je vais aller le dire à Madame Lucie, je vais aller expliquer et voir qu'est-ce qui se passe et tout ». (Un parent)

On retrouve en effet chez cette mère une logique similaire : celle de ne pas interférer trop vite dans ce qui se passe à l'école. Cette retenue comporte toutefois un effet de seuil : lorsque cela prend des proportions qu'elle ne juge plus acceptables, comme voir l'intégrité physique de sa fille menacée, interpellier l'enseignant s'avère indispensable pour comprendre et remédier au problème qui se pose. On voit donc ici comment l'interpellation fait suite à une inquiétude suffisamment importante du parent pour ne pouvoir être tue. Il est alors fondamental de pouvoir bénéficier d'une disponibilité et d'une écoute de la part des professionnels de l'institution scolaire.

3.6. Se rassurer / Rassurer son enfant

Lorsqu'il s'agit d'une première expérience, le parent peut éprouver lui-même le besoin d'être rassuré pour rassurer à son tour son enfant. Plusieurs facettes peuvent ainsi possiblement contribuer à le rassurer : **obtenir des réponses à ce qui le préoccupe, connaître les professionnels** qui prennent en charge l'enfant à l'école, mais aussi **connaître le fonctionnement** (organisation, cadre, règles...) de l'école et pouvoir **négoier des solutions** qui visent le bien-être de son enfant. Ces différentes sources potentielles de réassurance sont autant de raisons qui peuvent pousser le parent à vouloir interagir avec les professionnels.

Dès les premiers contacts, la manière dont vont se dérouler les interactions avec le personnel de l'école se révèle déterminante pour les parents. En effet, les premières interactions avec l'enseignant constituent une expérience fondatrice qui va à son tour colorer – positivement ou négativement – la suite du vécu parental vis-à-vis de l'équipe pédagogique. Dépasser une première impression qui a suscité de la déception, de l'amertume, ou qui a choqué, s'avère épineux tant cela demande un effort et des occasions de pouvoir vivre et expérimenter autre chose. Or, précisément, si cette impression est liée aux interactions, ou plus encore, à l'absence d'interactions, il devient difficile de renverser la tendance, ce qui montre toute l'importance de porter attention aux premiers moments de rencontre et d'accueil de l'enfant et de sa famille.

3.7. Interagir avec la/les personne(s) qui prend(nent) en charge l'enfant à l'école

Pour les parents, interagir avec la/les personne(s) qui prend(nent) en charge leur enfant à l'école maternelle est un moyen d'atteindre différents objectifs : cela permet tout d'abord d'obtenir des réponses à ce qui les préoccupe et d'échanger à propos de leur enfant. Cela permet ensuite de connaître l'enseignant, sa manière d'être et son fonctionnement. Cela permet également de connaître

et intégrer les règles, les codes et les normes du fonctionnement de l'institution scolaire. Enfin, cela constitue le cas échéant un moyen de négocier des solutions dans l'intérêt de leur enfant.

Interagir avec l'enseignant peut se faire de différentes manières : oralement, de visu, en direct, ou par écrit, à distance, de manière indirecte (à travers un média de type vidéo partagée par exemple). Ce n'est pas tant la modalité utilisée qui importe que la concordance entre le type de réponse apportée par cette modalité d'interaction et la préoccupation parentale. Ainsi, vouloir connaître l'enseignant ou chercher à se rassurer quant à l'attention portée à son enfant par cet adulte nécessite une interaction qui implique une rencontre physique. Les parents vont donc privilégier une modalité d'interaction selon l'objet concerné et la finalité visée par cette interaction.

On ne va pas écrire un mot à chaque fois pour dire « elle a mal dormi » ou « aujourd'hui, ce matin, elle n'a pas déjeuné », mais si on voit l'enseignante, on peut lui dire. (Un parent)

De même, interagir avec l'enseignant de son enfant nécessite que les parents se plient aux horaires de l'école, ce qui n'est pas toujours possible. En effet, lorsque les contraintes organisationnelles des parents (tel que leur emploi) les amènent à déposer et rechercher leur enfant à l'accueil extrascolaire, interagir avec l'enseignant ne peut alors se faire qu'en ayant recours aux modalités écrites ou formelles d'interaction (téléphone à la direction, mail, prise de rendez-vous, réunion de parents...).

Une condition à l'interaction : bénéficier d'une disponibilité du professionnel

Interagir de visu avec l'enseignant implique de pouvoir accéder à cette personne, mais également de bénéficier d'une disponibilité de sa part. Cette disponibilité se traduit par une attitude d'ouverture et une présence effective de l'enseignant, mais également par la mise en place de temps d'échanges avec les parents. Ceux-ci se montrent attentifs aux indices, aux attitudes, qu'ils interprètent comme des signes d'ouverture ou de fermeture à l'interaction.

Ici on monte dans la classe, y'a le contact avec la prof, la prof vient nous parler gentiment et si nous on a quelque chose à leur demander ils sont là pour nous. (...) c'est vraiment familial, on rentre dans la classe, si vous voulez parler 10 minutes avec la prof, on a le droit. C'est ça que dans des écoles, ça, ça n'existe pas le lien qu'il y a ici. (Un parent)

Disponibilité ne signifie pas pour autant absence de cadre. Dans cet extrait, comme dans le suivant, les parents perçoivent une réelle disponibilité de l'enseignant en cas de besoin, mais cette disponibilité s'intègre dans un cadre défini dont l'enseignant reste le garant (cf. « Respecter le cadre »).

C'est cadré, mais dans ce cadre, il y a beaucoup de place, mine de rien... Mais c'est vrai que si [l'enseignante] se faisait déborder le matin, elle n'aurait plus envie clairement, de faire des moments en plus pour les parents, parce qu'elle aurait l'impression qu'on déborde sur elle et

sur son temps de travail. (...) généralement, si les parents ont besoin d'échanger, [les enseignantes] proposent aux parents de les rencontrer sur un temps de midi ou le matin, plus tôt, quand les enfants sont à la garderie. (Un parent)

La façon dont l'enseignant « rend » les enfants en fin de journée peut également être interprétée comme le reflet du rapport qu'il a aux parents et de la place qu'il leur accorde dans son travail.

Y'en a ben euh c'est l'heure où les enfants sont déjà prêts au moment où la cloche sonne, les enfants parfois ils sont dehors, et puis on les donne aux parents et puis on rentre chez soi ! Et d'autres, ben à 17h ils sont toujours à l'école parce que (rire) ils n'ont pas su dire non à un parent ou que c'était important pour eux de rester pour voir tous les parents et discuter avec eux et, ça ça va aussi beaucoup jouer. (...) c'est là aussi où on voit les instits qui ont plus de mal avec les parents, c'est... celles qui vont vite taper les gosses, et je pense que ce n'est pas parce qu'elles ne veulent pas mettre les enfants, c'est qu'elles savent qu'après ce sont les parents qui vont arriver et ça, ça va être plus difficile à gérer. Et donc du coup, on essaye un peu de fuir ce parent... (Un parent)

Si l'organisation mise en place pour l'accueil et le retour des enfants peut soutenir ou freiner les possibilités d'interagir avec l'enseignant du côté des parents, en particulier au niveau des interactions informelles, c'est davantage l'attitude de l'enseignant lors de ces moments qui va être interprétée comme favorable à l'interaction ou fuyante, voire évitante. Ainsi, déposer l'enfant dans la classe peut être considéré par les parents comme facilitant l'échange informel avec l'enseignant lorsque celui-ci se montre – ou se rend – disponible. Une logique similaire se retrouve en cas d'accueil à la grille le matin, reposant ici aussi sur la capacité des professionnels à se montrer accessibles, mais aussi à tisser du lien avec l'enfant et sa famille.

Donc heu le mercredi là c'est moi qui vais le rechercher et là je m'arrange avec mes collègues pour quitter, tu vois pour qu'elle fasse mes rangs, pour moi arriver et pouvoir voir une enseignante et là à la barrière je vois une des instits qui n'est pas sa puéricultrice et là en plus tu vois je suis derrière la barrière et je dois vraiment me mettre sur la pointe des pieds pour qu'on me voie donc tu vois même la communication est compliquée donc tu as l'impression que tu les embêtes parce qu'elles sont en cercle et que tu te dis... Elles doivent se dire « qu'est-ce qu'elle me veut » alors que je suis juste voilà une maman qui a envie de rencontrer les gens qui encadrent mon enfant quoi ! (Un parent)

L'enjeu est bien de maintenir une possibilité d'interaction et d'échange face à cette grille qui constitue une barrière physique, qui peut inspirer chez les parents le sentiment qu'ils sont *persona non grata* au

sein de l'établissement et qui peut être interprétée comme une volonté de les maintenir à distance de l'école ou comme une barrière physique à l'interaction directe.

3.8. Négocier des solutions dans l'intérêt de son enfant

Interagir avec la/les personne(s) qui prend(nent) en charge son enfant à l'école maternelle permet dans certains cas de négocier des solutions dans l'intérêt de son enfant.

Qu'est-ce que signifie négocier des solutions dans ce cadre-ci ? Il s'agit pour le parent de pouvoir discuter d'aménagements raisonnables fondés sur ses croyances ou convictions personnelles de ce qui sert l'intérêt et favorise le bien-être de son enfant. Ces aménagements peuvent ainsi porter sur le cadre qui entoure le processus d'entrée à l'école (peut-on rencontrer l'institutrice au préalable ? Peut-on visiter la classe avec notre enfant ? Peut-il venir passer un moment en classe avant son entrée ?), mais également sur les pratiques quotidiennes.

Négocier des solutions dans l'intérêt de son enfant implique de pouvoir interagir avec la/les personne(s) qui le prend(nent) en charge à l'école. Lorsque la possibilité même d'interagir est compliquée, il devient difficile, voire impossible, de pouvoir négocier. Dans certains cas, cela peut avoir des répercussions directes sur l'enfant et son développement, comme la régression qu'observe ce père dans l'acquisition de la propreté chez sa fille.

Au final, quand on a rencontré [les institutrices], elles nous ont dit « ben oui, y'a aucun problème, on va être attentives à ça, etc. », et ça s'est bien passé. Mais pendant plusieurs semaines, on a été en questionnement et on a vu une régression chez notre fille par exemple.
(Un parent)

Du côté des parents, négocier des solutions avec les professionnels de l'établissement scolaire vise à individualiser la prise en charge de leur enfant pour répondre au mieux à ses besoins et à sa singularité au sein d'une collectivité. Cela se fonde notamment sur l'idée que leur enfant n'est pas identique à un autre et donc que ses besoins peuvent être différents de ceux d'un autre enfant. Lorsque les membres de l'école accueillent favorablement leurs tentatives de négociation, cela est interprété comme un signe d'ouverture et une volonté partagée de favoriser le bien-être de leur enfant à l'école.

Ma grande, quand elle était ici en maternelle, elle avait des baskets roses et en gym on doit mettre des pantoufles de gym, mais Leila elle ne voulait pas enlever ses baskets roses. (...) La prof m'a dit comme ça « ne vous inquiétez pas Madame, on va y aller progressivement, laissez-lui ses baskets et nous-mêmes on fera qu'elle arrive à enlever ses chaussures pour mettre des pantoufles de gym ». Sur un mois de temps, elle a décollé de ses baskets et elle a mis ses pantoufles de gym, que moi elle n'acceptait pas, donc c'est pour prouver la patience qu'ils ont

quand même avec les enfants ! J'en suis sûre ça aurait été à l'école [précédente], ça aurait été « tu mets tes pantoufles, tu ne veux pas, tu fais pas gym ! » parce qu'ils étaient stricts comme ça avec les enfants, si petits. (Un parent)

À l'opposé, plus le personnel et le cadre scolaire sont perçus comme rigides ou fermés à la volonté des parents de chercher ensemble des solutions favorisant le bien-être de leur enfant, plus cette tentative de négociation court le risque d'être perçue comme de l'ingérence parentale (cf. « Entrer en conflit »).

3.9. Connaître le fonctionnement de l'école

Pour les parents, interagir avec la/les personne(s) qui prend(nent) en charge leur enfant à l'école maternelle permet également de connaître le fonctionnement de l'école. Il s'agit à la fois des règles explicites, des normes et/ou codes implicites, mais également des dimensions organisationnelles (horaires, organisation du temps, des lieux, etc.) qui définissent et régissent le cadre scolaire. Lors de l'entrée à l'école maternelle s'ajoute à ces dimensions celle des pratiques mises en œuvre pour soutenir et accompagner l'entrée de l'enfant.

Avec un premier enfant, c'est bien souvent la découverte de ces pratiques. Plus les parents se sentent préoccupés par la manière dont leur enfant va vivre son entrée à l'école, plus cela peut créer des attentes quant au dispositif mis en place par l'école pour soutenir cette entrée. En outre, mesurer le changement qu'implique l'entrée à l'école maternelle pour son enfant peut conduire le parent à vouloir préparer celui-ci afin que cette transition s'opère progressivement. Prendre la mesure de ce changement peut se faire de différentes manières : en s'informant, en étant soi-même sensibilisé à l'intérêt des pratiques transitionnelles, mais aussi en ayant pu mesurer la difficulté de son enfant à vivre un changement précédent, tel que l'entrée à la crèche par exemple. Cela peut alors pousser le parent à se montrer particulièrement soucieux de permettre une familiarisation progressive de son enfant avec l'environnement, mais aussi avec les personnes qui le prendront en charge à l'école.

On voulait que notre fille puisse rencontrer Madame Marie (...) pour qu'elle puisse la voir, lui parler un petit peu, juste... juste même 5 minutes hein (...) pour que notre fille n'arrive pas dans un nouvel environnement euh, on voulait qu'elle connaisse un petit peu, c'est un adulte euh ce sera un nouvel adulte de référence euh et donc ça nous semblait essentiel qu'elle puisse la voir !
(Un parent)

Lorsque le parent lui-même ne connaît ni l'environnement ni les professionnels qui le composent, il dépend alors des pratiques transitionnelles mises en place par l'école et des possibilités d'interactions qui vont soutenir cette familiarisation de l'enfant. C'est le cas lorsqu'il s'agit du premier enfant ou encore lorsqu'un second enfant fréquente une école différente de celle fréquentée par l'ainé. À

l'inverse, c'est-à-dire lorsqu'il s'agit d'un deuxième (ou troisième) enfant qui entre dans le même établissement, le parent peut s'appuyer sur sa connaissance préalable du cadre, des personnes, et parfois, de la relation de confiance établie avec ces dernières pour faciliter l'entrée du second. Il peut également adopter une stratégie visant à familiariser lui-même son enfant avec l'école, en l'emmenant par exemple déposer ou rechercher son frère ou sa sœur ainé-e. Ces stratégies visent une même préoccupation : que l'enfant vive le mieux possible son entrée à l'école maternelle.

Avec mes horaires décalés, quand on va conduire les enfants à l'école, Louis vient avec nous. Il accompagnait ses frère et sœur puis on partait après à la crèche, ce qui fait qu'il avait déjà rencontré son instit et que très vite, dès qu'ils ont su pour l'année suivante qui seraient les instits euh dans quelle classe, ben on a pu dire « ben voilà, l'année prochaine, tu iras chez Madame... que tu vois tous les matins » (...) Donc pour Louis, il connaissait déjà le milieu, il connaissait déjà la classe, (...) et puis un peu les rituels, puisqu'on va conduire les grand frère et grande sœur, puis on va dans le couloir, on va déposer la mallette, on va déposer la veste, donc il voit déjà un peu tout ce qui va se passer, il peut l'assimiler à sa manière, je ne sais pas trop ce qu'il en retient, mais euh en tous cas il le voit et après c'est un endroit qui est moins inconnu donc qui suscitera moins la peur... (Un parent)

Cependant, vivre l'entrée d'un second enfant (ou plus) à l'école demeure à chaque fois une nouvelle expérience, une « seconde première fois ». En effet, si l'établissement est déjà connu par le parent, des changements peuvent avoir lieu dans le personnel et l'enseignant qui accueille leur deuxième enfant n'est pas forcément le même que celui qui a accueilli le premier. Mais surtout, rien ne peut prédire comment cet enfant-là vivra ce changement, dans la mesure où pour celui-ci, il s'agit bien de sa première fois, sa rentrée.

Qu'on nous considère comme des anciens parents, nous ne sommes pas contre. Par contre, pour l'entrée d'Ilyas, vis-à-vis de sa rentrée à lui, nous sommes de nouveaux parents. (...) Vous savez, par rapport aux trois enseignantes qui travaillent en classe d'accueil, oui nous sommes des anciens parents, mais nous ne les connaissons pas. Deux enseignantes sur trois n'étaient pas au sein de l'établissement quand notre fils précédent est entré à l'école maternelle. (...) Nous n'avons pas été invités au (...) goûter pour les nouveaux parents, (...) nous avons trouvé cela dommage. Là aussi, c'est le même raisonnement, nous ne sommes pas de nouveaux parents au sein de l'école, mais de nouveaux parents pour la rentrée d'Ilyas. Notre fils n'a pas pu profiter de ce moment et nous n'avons pas pu prendre contact avec les institutrices. (Un parent)

Ainsi, les stratégies mises en œuvre par certains parents pour familiariser leur enfant avec l'environnement scolaire et avec son futur enseignant complètent les pratiques transitionnelles mises

en place par l'établissement, mais en aucun cas elles ne s'y substituent. Lorsque les pratiques transitionnelles font défaut au sein de l'institution scolaire, familiariser soi-même son enfant constitue une manière de pallier cette absence, mais cela ne rend pas ces pratiques moins importantes pour l'enfant et ses parents afin qu'ils se sentent accueillis et bienvenus.

La plupart de ces pratiques que met en place l'école ne nous ont pas été proposées pour Lucie. (...) De manière formelle, cela se résume un peu à « se sentir exclus », sous prétexte que « ces infos, on les connaît déjà ». (...) c'est important de prendre en considération chaque inscription que l'on soit nouveau parent ou déjà parent dans l'établissement scolaire. La notion d'« être invité à » est importante. (...) [Si on a bien vécu cette deuxième rentrée], ce n'est pas parce que c'est notre deuxième enfant et qu'on était déjà passés par cette étape de rentrée avec [notre aîné]. Non, vraiment c'est parce qu'on s'est vraiment sentis accompagnés, accueillis autant que notre fille. (...) Donc, oui, pour nous, on a vécu deux entrées différentes dans une même école en fonction de la classe fréquentée par notre enfant. (Un parent)

À travers les témoignages recueillis, nous percevons différentes dimensions avec lesquelles les parents peuvent souhaiter familiariser leur enfant : l'environnement (l'école, la cour, la classe...), les personnes (se familiariser avec l'enseignant, l'accueillante extrascolaire...), mais également une première assimilation des rituels de l'école (déposer la mallette, la veste...). Notons que là où les professionnels voient régulièrement la familiarisation comme un moyen de rassurer surtout les parents, du côté de ceux-ci, c'est d'abord l'intérêt pour l'enfant qui est mis en avant, même si cela peut avoir un effet rassurant pour eux également. En effet, lorsque ce qui est mis en place au sein de l'établissement scolaire correspond à ce qui leur semble favoriser le bien-être de leur enfant, cela a pour effet de les rassurer. En revanche, plus le décalage est important, plus cela se complique, d'autant plus si l'enfant lui-même exprime des difficultés au moment d'entrer à l'école. De surcroît, lorsque ce qui est annoncé par les professionnels diffère des pratiques effectives, cela s'avère particulièrement délétère pour le parent et l'enfant.

On avait dit à notre fille comment ça allait se passer, « ben on va rentrer avec toi en classe, y'a que maman qui t'accompagnera, moi je resterai dans la cour (...) on rentrera, on te présentera quelques copains euh, on enlèvera ton manteau, etc. », on l'avait préparée à tout ça, on lui avait dit tout ça et c'est pas du tout ce qui s'est passé le jour J ! (...) c'est la directrice qui est venue nous ouvrir la grille, qui m'a pris ma fille des bras et qui a dit « ah ben maintenant on y va, dis au revoir à ton papa, à ta maman », on a juste pu lui faire signe, elle était dans les bras de la directrice, et elle est partie. Et nous on est restés comme ça, on n'a pas mis un pied dans la cour de l'école ! (...) Ça nous a sidérés ! Ça s'est passé en 45 secondes, et on n'a pas compris ce qui s'est passé. On est restés devant l'école, paf ! (...) j'étais en colère. (...) on a eu le sentiment de

nous avoir volé notre fille ce jour-là ! C'est ce qu'on s'est dit, « mais on nous a volé notre fille, on nous a pris notre fille comme ça ! » (...) j'étais furax ! Oui. (...) ce n'est pas du tout ce qui avait été dit. (Un parent)

Dans ce cas, c'est l'incompréhension et un sentiment de trahison qui animent ce parent. Celui-ci se sent par ailleurs dépossédé de toute possibilité d'accompagner son enfant lors de son entrée à l'école. Cette expérience qui, rappelons-le, constitue l'une des premières interactions que les parents ont avec les membres du personnel de l'établissement, colore inévitablement le rapport qui s'installera par la suite.

Lorsque l'interaction avec la/les personne(s) qui prend(nent) en charge son enfant à l'école maternelle est compliquée, passer par d'autres parents constitue un moyen de se familiariser avec le fonctionnement scolaire et/ou de se renseigner sur des aspects précis de celui-ci. Cela suppose toutefois que les parents aient l'occasion de se rencontrer et d'échanger lorsqu'ils conduisent ou viennent rechercher leur enfant à l'école. Il arrive également que ces communications entre parents se développent via des réseaux sociaux tels que des groupes WhatsApp ou Messenger.

Ici, sur WhatsApp, (...) les parents communiquent plus entre eux et, j pense, embêtent un peu moins l'institut... (...), mais j'essaye aussi de ne pas me mêler parce que... (...) parfois c'est des parents qui ont une difficulté avec l'école euh ben euh voilà (...) j'essaye de ne pas prendre parti parce que je ne suis pas dans la situation, je ne sais pas les raisons, j'ai un son de cloche, mais je n'ai pas l'autre et euh... et voilà, je n'ai pas envie de créer des soucis où y'en a pas, je n'ai pas envie de me mettre l'école à dos alors que je ne sais pas ce qui s'est passé (...) [ce groupe WhatsApp] c'est intéressant et en même temps c'est envahissant, car on communique sur tout, sur rien, mais finalement l'essentiel on ne le communique plus.

Si ces réseaux d'échanges alternatifs permettent aux parents d'obtenir des informations sans trop solliciter – « embêter » – l'enseignant (cf. « Risquer de déranger »), ce père identifie cependant une limite à ces communications entre parents : le risque d'être soi-même choqué par des expériences mal vécues par d'autres parents. En effet, si ces espaces permettent de se partager des informations, ils peuvent également constituer un déversoir de plaintes et dans les cas les plus extrêmes, entretenir un rapport de méfiance vis-à-vis du personnel de l'établissement.

3.10. Obtenir des réponses à ses préoccupations

Interagir avec la/les personne(s) qui prend(nent) en charge son enfant à l'école maternelle permet d'obtenir des réponses à ce qui préoccupe le parent. Ces préoccupations peuvent être de différents registres : elles peuvent porter sur l'intégration de l'enfant et sa socialisation (comment vit-il cette

première journée ? Pleure-t-il beaucoup ? Comment s'intègre-t-il ? Se fera-t-il des copains ? Se comporte-t-il correctement en classe ? N'est-il pas trop perdu ?...), sur la manière dont ses besoins sont rencontrés (a-t-il dormi ? Est-il allé à la selle ? A-t-il osé le dire ? L'a-t-on changé à temps ?...), sur ses apprentissages également (qu'apprend-il en classe ? Qu'y fait-il ? Qu'est-ce qui est abordé, travaillé ?...). Autant de questions que peuvent se poser les parents, notamment les premiers jours, et qui peuvent les conduire à interagir avec l'enseignant.

Oui j'aimerais bien que mon enfant il se comporte bien à l'école quand même. (rire) (...) Souvent on demande à la prof si tout va bien, comment ça se passe, si ça va son comportement et si tout va bien... (Un parent)

Échanger quelques mots régulièrement avec l'enseignante permet alors à cette mère de se rassurer quant au comportement de son enfant en classe. À l'inverse, il peut arriver que les réponses de l'enseignant ne rassurent pas, mais au contraire, maintiennent l'inquiétude des parents, voire en suscitent d'autres. C'est par exemple le cas lorsque ces réponses prennent la forme d'un jugement équivoque et manquent d'explicitation.

Le seul écho qu'on a eu c'est « Ah, c'est un fameux caractère, elle a du tempérament hein ! » (...) qu'est-ce que ça veut dire « elle a beaucoup de tempérament » ? C'est positif ou c'est négatif ? Ça veut dire quoi ? Ça veut dire qu'en classe elle est difficile à gérer ? Ça veut dire que tout va bien ? Ça veut juste dire peut-être qu'elle est plus éveillée que d'autres ? Impossible de le savoir ! Et c'est le seul écho en tant que parents qu'on a. (Un parent)

Une préoccupation parentale : assurer une continuité dans la prise en charge éducative de son enfant

Ne pas pouvoir interagir avec l'enseignant devient particulièrement problématique pour le parent lorsque celui-ci considère que ce manque d'échange l'empêche partiellement d'assurer une forme de continuité éducative entre la maison et l'école. Cette continuité se décline différemment selon les préoccupations parentales. Pour un père, il s'agit par exemple d'adopter une même ligne de conduite à la maison et à la crèche pour soutenir l'acquisition de la propreté chez sa fille, ce qui n'a pas été possible pendant plusieurs semaines face à l'impossibilité de rencontrer les enseignantes. Pouvoir parler de l'école avec sa fille, faire exister l'enseignante dans leurs échanges est également pour lui une façon d'assurer une forme de continuité.

Y'a une autre instit qui est là un jour par semaine. On a juste son nom... Impossible de savoir qui elle est ! (...) j'ai demandé (...) plusieurs fois pour pouvoir voir cette dame, juste la voir ! (...) On voulait juste savoir qui elle était, (...) je voulais juste voir qui s'occupait un jour par semaine de ma fille, je voulais juste la voir. (...) ça m'a permis d'en parler un peu plus à ma fille, de lui parler

de l'école, de lui parler de son enseignante, euh... (...) j'avais des difficultés à le faire sans savoir qui était la deuxième personne, oui. Et on s'est mis à la voir cette deuxième personne, c'est idiot hein, mais on s'est mis à la voir à vélo, à la dépasser le matin parce qu'on était en voiture et elle en vélo, (...) comme on l'a vue, on savait qui elle était finalement. Et ça nous gênait, 'fin moi ça me gênait de ne pas savoir qui elle était, oui... Elle s'occupe de ma fille un jour par semaine quand même !

Faire du lien avec l'école, c'est également de cette manière qu'une mère de deux enfants envisage d'assurer une continuité éducative pour ceux-ci. Pour ce faire, cette mère apprécie de pouvoir se rendre dans la classe de son enfant, ce qui lui permet de mieux se représenter l'environnement où évolue celui-ci en journée, le fonctionnement à l'école, et de décoder ainsi plus finement ce qu'il lui raconte à son retour à la maison.

Le jour où il me dit « j'ai un casier pour mettre mon doudou », ben je visualise que son casier il est là et euh et c'est un rouge et il est au-dessus ou à côté d'un tel, s'il me dit que son copain a pris son doudou, ben je peux avoir en tête que « ben tiens, il n'est pas à côté de ton casier justement ? », (...) je sais qu'il y a des charges dans la classe, « tiens, toi tu as fait quelle charge cette semaine ou aujourd'hui ? » (...) c'est décoder au quotidien ce que lui nous amène avec son niveau de langage parce que certains enfants parlent moins bien que d'autres et c'est frustrant pour un parent de ne pas savoir ce qui se passe en classe, donc d'avoir juste ces petits repères pour pouvoir alimenter la discussion aussi, c'est riche ! (Un parent)

Une autre mère se montre quant à elle soucieuse du comportement de sa fille à l'école maternelle. Interagir avec son enseignante lui permet à son tour d'assurer un relais à la maison et de soutenir l'autorité de l'enseignante.

Je vais lui expliquer que « si on te met à l'école ce n'est pas pour faire le bordel, tu dois apprendre quand même ». (...) Moi je trouve qu'il faudrait lui expliquer « non t'es à l'école, t'es là pour apprendre et pas pour être turbulente ». (Un parent)

Dans toutes ces situations, la volonté d'assurer une continuité dans la prise en charge éducative de son enfant répond aussi à la préoccupation de préserver son bien-être.

3.10.1. Supposer, imaginer

Nous le voyons, plus le parent se sent inquiet, préoccupé, voire angoissé par l'entrée de son enfant à l'école maternelle, plus il cherche à interagir afin de se rassurer. Ne pas pouvoir interagir avec l'enseignant peut alors non seulement générer de la frustration, mais maintenir également les inquiétudes du parent sans qu'il puisse trouver de réponses à ce qui le préoccupe. En l'absence de réponses concrètes, c'est l'imaginaire qui prend le relais. Cela conduit à émettre des suppositions,

c'est-à-dire à formuler des hypothèses interprétatives, au risque de fantasmer une situation possiblement loin de l'intention de l'enseignant ou de ce qui est réellement vécu en classe.

Et c'est vrai que pédagogiquement je n'ai rien à leur reprocher euh ils font leur job, j'imagine euh... (rire)... parce qu'en fait, on n'a pas de trace de ça.

Même à un certain moment j'ai dit « mais vous êtes racistes ou quoi ? Moi ma petite elle est métisse, son papa il est africain, oui c'est quoi ? C'est une question de racisme ? (Un parent)

Ces suppositions interprétatives, qui s'élaborent à partir des signes que le parent a pu glaner ici et là ou de ce que son enfant exprime, comportent une dimension projective importante, et constituent à leur tour autant de sources possibles de malentendus (cf. point suivant).

3.10.2. S'appuyer sur ce qu'exprime son enfant

S'appuyer sur ce que l'enfant exprime peut constituer une seconde stratégie permettant de pallier la difficulté d'interagir directement avec l'enseignant, au lieu d'être un dialogue spontané que tout parent peut vivre avec son enfant à propos des faits et petits événements quotidiens.

Maintenant, les besoins changent, les enfants en grandissant peuvent plus verbaliser donc il y a aussi une communication qui se fait via eux qui ne se fait plus forcément via l'instit. (Un parent)

Dans certains cas, échanger directement avec son enfant à propos de sa journée peut pallier le manque d'interaction avec l'enseignant, à condition cependant que l'enfant soit en capacité de s'exprimer facilement. En effet, lorsque son enfant a deux ans et demi, s'appuyer sur ce qu'il exprime de façon verbale ou non verbale montre rapidement ses limites. Premièrement, l'expression verbale à cet âge fluctue considérablement d'un enfant à l'autre. Ensuite, la capacité de remémoration et d'explicitation d'un enfant de deux ans et demi est encore limitée, sans compter son envie – ou non – de parler de sa journée, mais aussi celle du parent de dialoguer librement avec lui sans être pris par la préoccupation de ne pas passer à côté d'une information importante qu'il n'aurait pas reçue. Par ailleurs, si les seuls signes sur lesquels peut s'appuyer le parent sont ceux que manifeste l'enfant lors des moments d'accueil et de retour, soit des temps très courts, cela augmente considérablement le risque de surinterpréter ces manifestations, c'est-à-dire de leur attribuer une explication fondée sur le peu d'indices dont le parent dispose. Cela peut se révéler particulièrement compliqué à vivre si l'enfant verbalise ou montre des signes de difficultés (agitation, pleurs, colère...) au retour de sa journée d'école. Sans accompagnement, sans espace pour permettre au parent de partager avec l'enseignant ce qui le préoccupe ou le questionne à propos de son enfant, ces signes constituent une voie royale vers les malentendus, terreau favorable au développement d'une méfiance, d'un conflit latent vis-à-vis des professionnels (cf. « Entrer en conflit »).

3.11. Connaitre l'enseignant

Enfin, interagir avec l'enseignant de son enfant permet d'apprendre à le connaître. Plus précisément, cela permet aux parents d'observer la manière dont l'enseignant interagit avec leur enfant, de voir l'intérêt qu'il manifeste à l'égard de celui-ci, mais aussi de mieux cerner et assimiler la manière dont le professionnel fonctionne et communique. Selon que ce qu'ils observent correspond ou non à leurs attentes ou espoirs pour leur enfant, cela les rassure et les met en confiance, ou au contraire, les questionne, les dérange, voire les choque.

Amina, mère de Maya, se montre soucieuse que les professionnelles qui accueillent sa fille cadette fasse preuve de bienveillance et de patience à son égard. Pouvoir rencontrer ces personnes au quotidien lui permet alors d'observer une série d'indices qui la confortent dans l'idée que les institutrices et puéricultrices de l'école de sa fille se montrent attentionnées vis-à-vis de celle-ci, chacune de manière singulière et complémentaire.

Madame Nina, j'ai toute confiance avec Madame Nina et Madame Lucie aussi, parce que je les connais bien. (...) tantôt, Madame Nina, elle l'avait dans les bras comme si c'était une maman quoi, vous voyez ? Et gros câlin... (...) Madame Alice, elle ne prend pas les élèves dans les bras, mais elle est attentionnée quand même. (...) Quand elle rentre dans la classe, « Bonjour Maya, comment ça va ? », elle parle aussi. (...) Madame Noémie, elle quand on arrive en classe, elle peut aider l'enfant à enlever aussi son manteau. Si elle voit qu'il a une difficulté, elle va l'enlever, vous voyez ? (Un parent)

Pour cette maman, différentes manières d'être peuvent ainsi traduire une même attention bienveillante à l'égard de l'enfant, sans cloisonner les professionnels dans un registre attendu de comportements. Cette perception n'est toutefois possible que si le parent dispose d'occasions d'observer ces interactions entre l'enseignant et l'enfant, comme dans le cas de Delphine, mère de Harry.

Là où on met les parents souvent dehors très vite parce que ça amène plus de pleurs qu'autre chose, là on était accueillis (...) par l'institut, j'trouve qu'au niveau de la relation avec l'institut c'est vraiment chouette parce qu'il y a vraiment un contact, même si c'est un petit quart d'heure, (...) voir l'institut avec son enfant en train de mettre les choses en place, l'accueillir, etc., voilà, ça vaut tous les discours du monde ! On sait qu'elle prendra le temps avec lui, que lui a fait déjà une accroche avec elle... 'fin moi c'est surtout là-dedans, c'est dans la relation qui se crée avec mon fils... (Un parent)

Bernard, père de Zoé, nourrissait également l'espoir que les professionnels de l'école manifestent le désir de connaître sa fille avant son entrée à l'école.

Oui, donc moi je m'attendais à ce (...) que Zoé puisse aller à l'école voir la classe, rencontrer l'institutrice euh peut-être passer une journée, une matinée, peut-être une après-midi euh à l'école avant. Moi je m'attendais à ça. Je m'attendais aussi à ce qu'éventuellement, mais je suis très naïf et parfois très... très idéaliste on va dire, mais je m'attendais à ce qu'il y ait peut-être un échange entre l'école et la crèche, pour que l'école connaisse un peu Zoé... (Un parent)

Pour ce père, l'absence de pratiques telles que celles imaginées génère de la déception et de l'amertume. C'est la douche froide. Delphine, quant à elle, s'est vue invitée par l'école à remplir un questionnaire. Celui-ci comportait à la fois des questions relatives au développement de son fils (sommeil, alimentation, langage, marche, propreté), mais également à la manière dont s'est déroulée l'adaptation de celui-ci à la crèche, ou encore concernant sa perception de son fils et ses propres appréhensions et/ou inquiétudes de parent à l'aube de l'entrée de son enfant à l'école. Cette maman se dit ravie de ce questionnaire qu'elle vit comme une tentative de l'institutrice de faire connaissance avec son fils avant même sa venue.

Nous on le vivait clairement comme un premier pas : savoir qui était Harry, savoir comment l'accueillir aussi dans les meilleures conditions. Qu'est-ce qui est difficile pour Harry ? Qu'est-ce qui a été compliqué à la crèche ? Qu'est-ce qui s'est très bien passé aussi ? Qu'est-ce que Harry préfère, comment est Harry à la maison, comment ça se passe son sommeil, parce qu'il y a des siestes encore en première maternelle, au niveau des repas aussi, là où Harry a quelques difficultés avec certains aliments, donc y'a des choses qui étaient déjà, pas anticipées parce que je pense qu'ils découvrent vraiment l'enfant une fois qu'ils l'ont en classe, parce qu'il y a les autres aussi qui font que ça change pas mal au niveau de l'alchimie, mais euh y'avait déjà un premier pas, et je trouvais ça très pertinent parce que quand j'ai vu la suite, ça a coulé de source... (...) c'était pas un questionnaire où on cherche des symptômes et on cherche des problèmes, c'était vraiment « qui est Harry » et comment on va faire au mieux pour qu'il se sente bien dès le départ. (Un parent)

Nous voyons ici comment, face à une attente initiale relativement similaire, les pratiques mises en œuvre facilitent, dans un cas, un rapport de confiance qui s'établit très tôt, dans l'autre cas, une déception qu'il sera difficile de dépasser ensuite pour ce père. Dans le premier cas, une vraie place est donnée au parent, lui conférant le sentiment de pouvoir contribuer à l'accueil de son enfant, de pouvoir influencer et agir sur la connaissance que peut avoir l'enseignant. Dans l'autre cas, c'est l'impression d'être exclus de l'école et d'un désintérêt de celle-ci à leur égard qui anime ce père et sa compagne.

J'me suis senti exclu, et ma compagne aussi. On n'a pas senti qu'on était des partenaires. (...) L'école ne s'intéresse pas à nous ! L'école ne s'intéresse pas aux parents. (...) Et je pense qu'en nous connaissant un peu mieux, ils connaîtraient mieux l'enfant. (Un parent)

Permettre à l'enseignant de mieux connaître l'enfant. Du côté des parents, cette préoccupation se fonde sur une vision holistique de l'enfant et un principe de continuité : l'enfant est un être global et les différentes sphères qui composent sa vie interagissent et s'influencent réciproquement. L'apprentissage est alors indissociable de l'éducation et des soins. De même, ce qu'il exprime à la maison ne peut être appréhendé et compris sans prendre en compte ce qu'il a vécu à l'école, et inversement. Cette croyance pousse alors les parents à vouloir fournir à l'enseignant des informations sur leur enfant, afin de lui permettre de mieux décoder ce que ce dernier manifeste durant la journée à l'école et de pouvoir y apporter une réponse adéquate. Les parents espèrent alors trouver face à eux une personne qui partagera cette vision.

On travaille dans le même objectif, c'est qu'Harry soit heureux d'aller à l'école et grandisse bien et apprenne des choses par le plaisir. Donc si moi je ne peux pas un minimum donner d'informations ou si je ne sais pas ce qui est difficile pour lui à l'école, je ne peux pas en parler avec Harry en disant « Mais tiens, avec les copains, comment ça va en ce moment ? » (...) et voir ce que lui m'amène, et comme ça je peux même retourner vers l'institut en disant « ben tiens, ça n'a pas l'air de le marquer plus que ça ». (Un parent)

On voulait pouvoir donner des infos, mais on n'a jamais pu le faire puisqu'on ne rencontre pas [les enseignantes]. (...) peut-être que son comportement a été mal compris par l'enseignante parce qu'une information n'est pas passée. (...) si on voyait l'institutrice, (...), on peut lui dire « ce matin Zoé n'a pas déjeuné » et alors peut-être qu'à 10h elle se rendra compte que [si] Zoé a faim 1/2h plus tôt aujourd'hui, c'est peut-être parce qu'elle n'a pas déjeuné ce matin quoi. (Un parent)

Si différents moyens permettent d'interagir avec l'enseignant, du côté des parents, l'interaction directe et physique apporte une visibilité et permet une lisibilité que les mots ne peuvent remplacer lorsqu'il s'agit d'observer la relation, d'apprécier les qualités humaines du professionnel qui accueille leur enfant à l'école. Cette interaction comporte néanmoins un risque : celui d'être choqué par les pratiques, l'attitude ou les principes de l'enseignant.

Une fois (...) j'ai retrouvé ma fille dans un état : elle était au coin, toute rouge, elle pleurait les yeux tout gonflés. J'ai dit « mais qu'est-ce qui s'est passé ? » (...) « oui la petite elle veut pas tenir son jus d'orange » comme ça vous voyez ? Ils ont fait comme des oreilles au jus, et je dis « mais ça c'est pas une raison quand même de punir (...) si vous voyez vraiment qu'il y a quelque

chose qui ne va pas avec mon enfant, parlez-en moi le matin quand je viens la déposer et moi je peux y travailler la journée chez moi quand je la reprends », l'histoire du jus j'aurais pu lui apprendre chez moi et lui faire comprendre (...), mais ils m'ont même pas avertie, ça a été directement punition et je trouve pas ça, pas à leur âge, pas à deux ans et demi comme ça (...) c'est pas comme ça que ça fonctionne. (Un parent)

Plus les pratiques scolaires auxquelles les parents sont confrontés leur semblent aller à l'encontre du bien-être de leur enfant et/ou de leurs valeurs, plus c'est la consternation, le choc. Le dialogue se révèle alors crucial pour permettre un éventuel apaisement, mais aussi pour se rassurer quant à l'intention bienveillante des professionnels vis-à-vis de son enfant. Au contraire, l'absence de dialogue suscite ou ravive l'inquiétude ; l'à priori de confiance est remis en question. Selon la gravité du choc et la possibilité ou non d'établir un dialogue avec le personnel enseignant, l'issue varie. Dans la situation ci-dessus, cela s'est terminé par le retrait de l'enfant de l'école, signe que la confiance est définitivement rompue. Mais ce choc peut agir également comme un catalyseur qui pousse les parents à insister pour rencontrer l'enseignant, lui exprimer leur désaccord ou leur incompréhension, mais aussi pour tenter de donner du sens à ce qui a choqué, comprendre, dépasser un éventuel malentendu afin de pouvoir peut-être se rassurer et apaiser la situation.

3.12. Insister

Plus les parents bénéficient d'occasions et de moyens d'interagir avec l'enseignant en cas de besoin, moins il leur est nécessaire d'insister pour le rencontrer. À titre d'analogie, est-il nécessaire d'enfoncer une porte ouverte ? En revanche, lorsque les possibilités d'interagir avec l'enseignant sont limitées ou quasi inexistantes, cela peut conduire le parent à devoir insister, vouloir insister ou au contraire, à ne pas – ne plus – insister.

On voulait que notre fille puisse aller en culotte à l'école en journée, mais alors pour ça elles (les instits) devaient être attentives pour qu'elle devienne propre normalement, et euh... ça a pris des semaines pour qu'on puisse rencontrer l'insti et qu'on puisse lui demander « comment ça se passe à l'école, est-ce qu'elle fait pipi normalement ? Est-ce qu'on peut venir avec une culotte et pas avec les couches ? (Un parent)

Pour comprendre ce qui est en jeu du côté des parents, il faut nous intéresser au sens que prend ce peu d'interaction pour eux. Or, ce qu'implique une interaction limitée – ou inexistante –, c'est une perte : une perte d'informations, et par là, une perte de contrôle, de repères, de pouvoir d'agir parfois aussi. C'est donc l'*agentivité* du parent qui se voit diminuée. Ce sentiment de perte peut être amplifié – et plus difficile à accepter – lorsque les parents disposent d'un point de comparaison, c'est-à-dire qu'ils ont expérimenté un autre type de relation avec des professionnels. C'est le cas lorsque ceux-ci

ont mis leur enfant dans un lieu d'accueil de la petite enfance et qu'ils ont expérimenté une relation ponctuée d'échanges quotidiens. Dans ce cas, disposer de peu de possibilités d'interactions avec l'enseignant provoque un contraste parfois saisissant.

De la frustration... 'fin ouais, je ... de la frustration et de la déception. Quand je dis que je tombe de haut du monde de l'école, je tombe vraiment de haut. Je m'attendais vraiment à ce qu'il y ait des échanges, parce que finalement à la crèche, il y a ces échanges-là... Bon ils sont pas très poussés, mais on rencontre tous les jours les puéricultrices au matin, au soir, et finalement il y a un rapport qui s'établit avec les puéricultrices, on les connaît par leur prénom, il y a un rapport qui s'établit, on a des échos relativement précis, et le monde de l'école, 'fin en tous cas, de notre école, (...) je trouve qu'il y a une confiance qui ne s'est pas établie. (Un parent)

Conscient de la relation partenariale qui a pu s'établir avec les puéricultrices et de l'effet positif des échanges quotidiens sur sa confiance à leur égard, ce père espérait pouvoir tisser à nouveau une telle relation avec l'enseignante de sa fille. Pour lui, c'est donc la douche froide, la désillusion, le choc. Sa frustration semble liée au manque d'interactions ; sa déception, quant à elle, est à la mesure de son attente.

3.13. Risquer de déranger

Insister, c'est toutefois une manière de forcer la relation, et du côté des parents, cela n'est pas sans risque. Ce risque, c'est celui de déranger l'enseignant, à deux niveaux : organisationnel et relationnel. En effet, insister fait courir au parent le risque de perturber l'organisation de l'enseignant, mais également d'indisposer, braquer celui-ci.

Si on est en retard, on dépose l'enfant et euh sauf communication urgente, je n'interfèrerai pas sur le cours. (...) au moment du rang, là ben c'est peut-être plus par respect j'vais dire au moment du rang j'vais pas, je n'irai pas déranger... elle vérifie ses élèves, elle les met ensemble, elle voit un peu comment ils sont, j'vais pas arriver en disant « t'arrêtes de faire ton travail j'ai un truc à te dire ! » (...) ce n'est pas toujours le moment le plus adéquat pour venir interrompre... (Un parent)

Cet extrait met en évidence différents points. Un de ces points concerne la peur d'interférer dans le travail de l'enseignant. On y retrouve cette crainte de perturber l'organisation et la volonté de se faire discret, mais également de choisir le bon moment ou le bon canal qui évite de déranger. Cela suppose cependant de connaître le cadre, les règles, les normes aussi de l'environnement scolaire. À travers ce témoignage peuvent être identifiées différentes normes implicites (réelles ou non) intégrées par ce

père : on ne perturbe pas l'enseignante lorsqu'elle est occupée, on se fait discret lorsqu'on arrive en retard, déranger l'enseignante lorsqu'elle compte ses élèves est peu respectueux, etc.

Insister, c'est aussi courir le risque de déranger l'enseignant sur le plan relationnel, c'est-à-dire le vexer, le braquer. C'est précisément ce qui pousse un autre père, lui aussi familier du monde de l'enseignement, à ne pas oser adresser les questions qu'il se pose.

J'ai posé aucune question, je n'ai pas demandé « Tiens, est-ce que vous lisez des albums ? Vous avez un coin bibliothèque ? Qu'est-ce que vous faites en vocabulaire ? Quelles thématiques vous abordez, etc. ? » J'ai pas du tout abordé ces questions-là (...) parce que je n'avais pas envie de mettre les enseignantes « en difficulté » entre guillemets, à ce que si moi je pose des questions, ce soit vu comme des questions un peu de jugement (...), j'avais peur, moi, que ce soit pris comme une ingérence quoi quelque part, donc je n'ai pas posé de questions. (Un parent)

Nous voyons ici comment l'intérêt porté par le père aux aspects pédagogiques – et son envie de questionner les enseignants à ce propos – peut être freiné par cette peur que son insistance soit mal comprise et perçue par les professionnels comme une forme de contrôle ou d'ingérence. Cette crainte le conduit alors à se résigner de peur de braquer.

3.14. Respecter le cadre

Connaitre le cadre, les règles (explicites) et les normes (implicites) de l'école permet, en tant que parent, de s'ajuster, s'adapter afin d'interagir dans le respect de ce cadre, ce qui diminue alors le risque de déranger l'organisation et de braquer l'enseignant. En ce sens, respecter le cadre facilite l'interaction, dans la mesure où cela permet d'insister sans trop risquer de déranger.

Le premier jour, on attendait pour voir Madame Marie, pour avoir un écho quoi, pour voir comment ça s'est passé. Mais cet écho-là on l'a eu parce qu'on a attendu qu'elle sorte de la classe, on a attendu dans la cour avec notre fille, et on voulait absolument voir l'institutrice pour voir comment ça s'était passé, pour avoir un écho verbal de son côté... (Un parent)

À l'inverse, moins les parents ont la possibilité de connaître et assimiler les codes, règles ou normes du fonctionnement de l'école, plus ils sont amenés à supposer, imaginer, présumer ceux-ci. Agir sans connaître le cadre augmente alors le risque d'adopter des comportements qui heurtent la sensibilité de l'enseignant ou qui ne soient pas conformes aux codes et/ou normes implicites de l'école. En effet, si les règles explicites sont généralement énoncées, ce qui est de l'ordre des codes et des normes implicites dépend pour partie de la culture de l'établissement et peut donc différer sensiblement d'un lieu à l'autre, d'un professionnel à l'autre.

Je trouve ça toujours un peu (rire) euh le parent qui rentre, là, 3 heures après, tout le monde qui s'arrête, l'enfant est pointé et puis ça met un peu un chaos comme ça pour démarrer la journée. (Un parent)

Ce père, dont la compagne est enseignante, se montre particulièrement attentif à interagir avec le corps enseignant sans perturber son organisation. Sensibilisé à la réalité telle que vécue par sa conjointe et ses collègues, il identifie et évite les attitudes parentales qui lui semblent interférer dans cette organisation. Par ailleurs, connaître les enseignantes de ses enfants facilite pour ce père les échanges qu'il a avec elles. Cela lui permet en effet d'oser les interpeller ou insister pour les rencontrer sans craindre de les déranger. Il sait qu'il bénéficie alors d'un à priori positif et qu'il sera accueilli favorablement.

C'est aussi plus facile parce que ce sont des collègues de ma compagne donc euh ben pareil, elles me connaissent par mon prénom et euh et donc ben quand on les approche c'est déjà plus facile, elles savent qu'on ne vient pas pour se plaindre (...) parce que (...) quand [l'institut] voit les parents arriver, c'est juste qu'il y a une plainte derrière. (Un parent, compagnon d'une institutrice)

Même si ce père est confiant dans le fait d'être reçu positivement lorsqu'il vient trouver les enseignantes de son enfant, il perçoit néanmoins qu'il bénéficie d'un rapport privilégié, ce qui n'est pas le cas de tous les parents. Cependant, lorsque le parent est reconnu comme proche de la culture scolaire, cela peut aussi amener des malentendus quant à la connaissance supposée du cadre.

Elle [la direction] disait que l'acclimatation ça faisait partie, ça faisait l'objet d'une demande spéciale à l'avance des parents. Et Bertrand [Enseignant primaire] dit « ben écoute on n'est pas censé le savoir ça, on n'est pas des spécialistes de l'accueil, 'fin ce n'est pas à nous de proposer 'fin d'arriver avec cette demande-là, c'est à vous de le proposer ». Elle dit « mais oui, mais vous êtes quand même des enseignants » « ben non, nous on arrive avec notre casquette de parents quoi ». (Un parent, compagnon d'une institutrice)

Enfin, si respecter le cadre permet d'interagir en diminuant le risque de déranger l'enseignant, il arrive cependant que le respect de celui-ci constitue au contraire un frein à l'interaction. C'est ce qui arrive par exemple lorsque le cadre prévoit que seul le français est parlé au sein d'un établissement scolaire fréquenté par une population multiculturelle. Pour une maman qui parle difficilement le français, cette injonction a alors un effet dissuasif.

Parce que quand je vais à l'école, je ne peux pas parler, je ne sais pas ... Juste je vois, je ne comprends pas et Madame elle ne peut pas parler l'anglais. Je suis censée lui parler, lui raconter à elle ce qu'il y a et nous ne nous comprenons pas. Et quand je viens à l'école, je dis juste « bye »

rien d'autre. C'est difficile pour moi, mais je suis censée étudier [le français], mais j'étais enceinte c'est pour ça que j'ai arrêté l'école. (Un parent allophone)

3.15. Entrer en conflit

De la négociation à l'ingérence, la frontière est mince et la crainte de basculer de l'un à l'autre – aux yeux de l'enseignant – est bien présente chez certains parents. Cette crainte est liée à la manière dont leur(s) interpellation(s) peu(ven)t être interprétée(s) et reçue(s) par les professionnels. Elle se pose davantage pour les parents lorsque les pratiques mises en place au sein de l'établissement et l'attitude du personnel sont perçues comme rigides et inflexibles. Dans ce cas, le risque d'entrer en conflit existe bel et bien en cas de désaccord. En effet, si ces pratiques ou attitudes heurtent la sensibilité, les convictions ou les valeurs des parents sans que puisse s'instaurer un dialogue autour d'elles, le risque de voir se développer un rapport conflictuel – manifeste ou larvé – augmente.

Par ailleurs, plus le parent redoute de vexer, braquer ou indisposer l'enseignant, plus il réfléchit à deux fois avant d'insister. Ce qui le retient dans ce cas est la peur que les tensions – voire le conflit – générées se répercutent sur la relation entre l'enseignant et l'enfant. La crainte que son enfant pâtisse d'un conflit d'adultes peut alors pousser le parent à ne pas oser interpeller l'enseignant, à se résigner ou à rester à l'écart.

J'ai peur de braquer, en faisant une remarque, un conseil ou autre, j'ai peur de braquer euh et j'ai peur peut-être que ça retombe sur ma fille entre guillemets, qu'on dise « oh c'est encore le papa emmerdant ! » (rire) C'est vraiment ça dont j'ai peur, vraiment. Euh et qu'on me prenne un peu pour le... je n'ai pas envie d'influencer et, dans un sens ou dans l'autre la scolarité de ma fille. (...) je n'ai pas envie qu'une chose ou l'autre, dans un sens positif ou négatif, soit colorée euh « par ma faute ». (Un parent)

Pour autant, si ne pas insister vise à éviter d'entrer en conflit avec les professionnels et que son enfant pâtisse ensuite de cette situation, cela n'efface pas les incompréhensions, les malentendus, etc. Si ceux-ci demeurent, le conflit devient latent : le parent prend sur lui pour préserver la relation enseignant-enfant, mais ces incompréhensions, ces malentendus et les non-dits s'accumulent. Cela peut donner lieu à de la rancœur, voire à une forme de méfiance qui peuvent ensuite rejaillir par excès d'accumulation.

En revanche, si ces malentendus sont traités, ils peuvent renforcer la relation et nourrir la confiance. En effet, ils sont aussi l'occasion de montrer l'intérêt porté à l'autre – le respect de ses choix et valeurs – pour pouvoir envisager d'autres manières de penser et d'agir. Dans ce cas, les conflits peuvent être une occasion de se remettre en question, d'apprendre, et d'avoir ainsi une portée

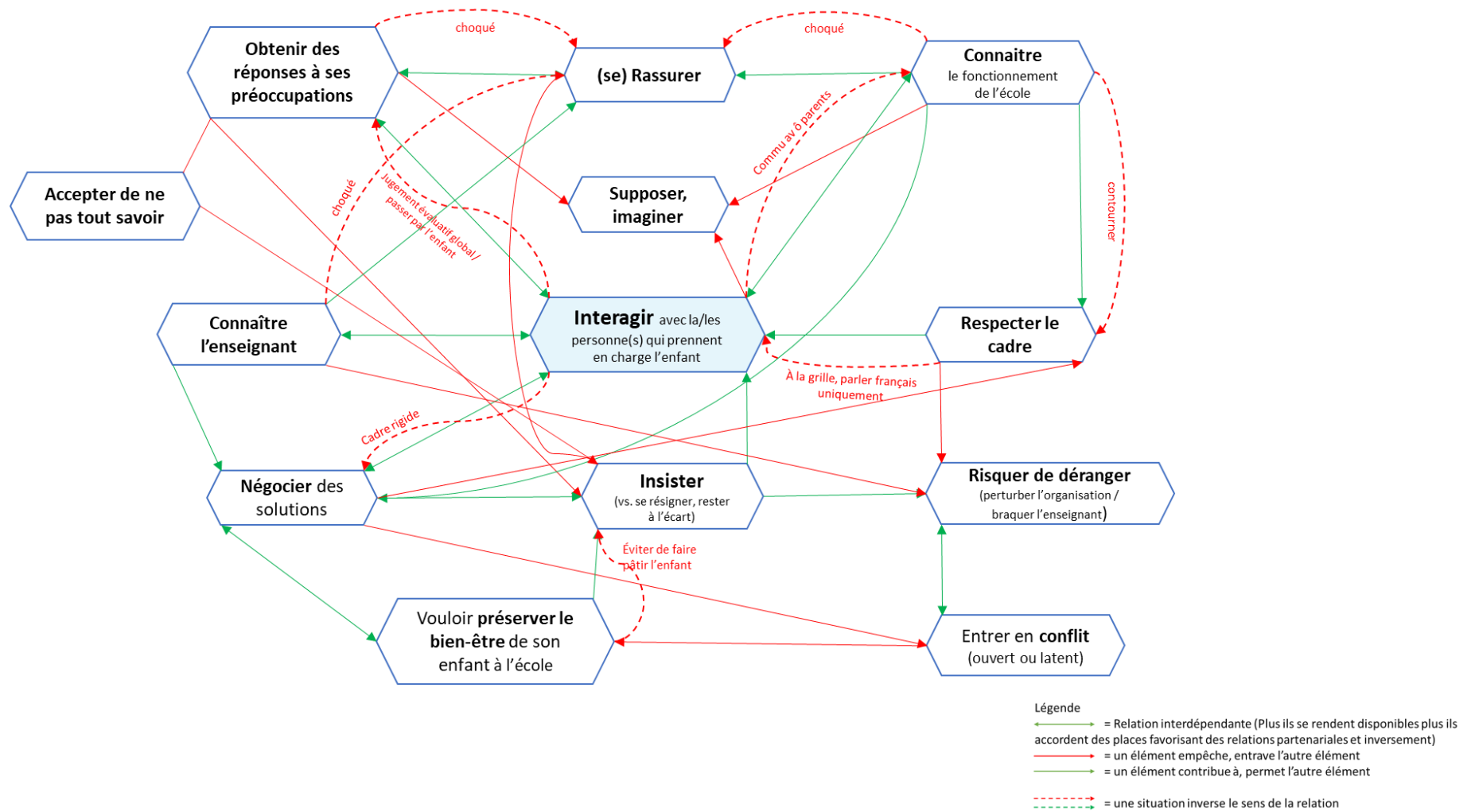
formative. Une telle perspective s'inscrit dans une culture du dissensus plutôt que du consensus, ce qui suppose cependant que l'on reconnaisse l'instabilité et la pluralité des normes éducatives sans tomber dans une relativité.

S'il est vrai que les interactions entre parents et enseignants n'épargnent pas des tensions, elles diminuent le risque de les développer. Du côté des parents, interagir avec l'enseignant s'avère particulièrement important en cas d'inquiétude, de préoccupation ou de difficulté rencontrée par l'enfant. Si le parent dispose alors d'une écoute, d'un espace pour partager l'objet de ses inquiétudes, sa relation est sereine et renforcée. En revanche, moins des possibilités de rencontres et d'interactions lui sont octroyées en cas de besoin, plus il va choisir d'insister et forcer la relation ou de se résigner, abdiquer, se mettre en retrait. Il entre alors dans une sorte de cercle vicieux puisque, dans un cas comme dans l'autre, tant l'insistance que la résignation peuvent être perçues négativement par les enseignants : l'insistance peut être perçue comme un envahissement, tandis que la résignation peut être interprétée comme une démission ou un désintérêt des parents face à l'école. En somme, lorsque le parent prend une place qui sort de celle souhaitée – ou assignée – par l'établissement scolaire, il sort du cadre et court donc le risque de déranger. Les entretiens réalisés auprès de parents montrent cependant qu'une connaissance réciproque entre parents et enseignants constitue une ressource pour éviter de telles interprétations, leurs jugements et leurs conséquences.

Je pense que s'ils ne nous connaissaient pas, ça pourrait être pris pour un désintérêt ! Mais comme ils nous connaissent à l'extérieur, comme ils savent comment on fonctionne au quotidien et qu'on discute (...) forcément je pense qu'elles voient ça différemment, mais c'est vrai que je pense que dans une école où on ne me connaîtrait pas, on pourrait se dire « ben il n'en a rien à faire ! » (Un parent)

Lorsqu'un dialogue est possible, il favorise alors cette connaissance réciproque et le développement d'une relation de confiance. Du côté des parents, celle-ci se tisse notamment par la certitude que les enseignants agissent pour le bien-être de leur enfant. Mais cette certitude ne se décrète pas, elle se construit au fil des interactions. Elle se nourrit de l'observation de ce que l'enfant exprime, mais aussi de l'observation des professionnels, de leurs gestes, attitudes et paroles.

Vivre l'entrée de son enfant à l'école maternelle



Éléments conclusifs

Entrer en relation : tâche à accomplir ou ressource à conquérir ?

Les pratiques mises en œuvre par l'établissement scolaire pour maintenir le parent à distance ou au contraire lui donner une place dans l'accueil de l'enfant lors de l'entrée à l'école maternelle constituent un ancrage qui semble déterminant dans la relation qui se construit entre parents et professionnels. À travers les expériences vécues par les parents que nous avons rencontrés, nous discernons que lorsque les parents bénéficient d'occasions d'échanges, de rencontres, de temps, d'espace et donc d'une disponibilité de l'enseignant pour entendre leurs préoccupations, leurs questions, ou bénéficier d'un retour, cela favorise l'établissement d'une relation de confiance. Cela implique par ailleurs que l'enseignant soit en mesure d'accompagner cette disponibilité en ouvrant un espace d'explicitation et de dialogue autour de ses pratiques, afin de lever les éventuels malentendus qui pourraient surgir du côté des parents. Le besoin de disponibilité de la part du professionnel varie au fil du temps et en fonction des situations. Il semble ainsi plus prégnant en début de relation, c'est-à-dire quand le parent ressent davantage le besoin de comprendre ou d'être rassuré vis-à-vis de ce qui le préoccupe à l'aube de cette nouvelle expérience.

Nous avons mis en évidence l'importance des premiers contacts au niveau des parents et comment ceux-ci allaient à leur tour colorer la suite de la relation qui s'établit avec les professionnels. Nous retrouvons quelque chose de similaire du côté des professionnels, si ce n'est que dans le cadre scolaire, les pratiques favorisant ou limitant la rencontre relèvent avant tout de leur responsabilité. Les résultats de la recherche montrent en effet qu'il y a finalement peu de différence entre les pratiques mises en place les premiers jours et ce qui se passe par la suite. Ainsi, lorsque des pratiques d'accueil et de prise en compte des parents sont mises en place même avant la rentrée, nous observons que la plupart du temps, ce choix se poursuit et transparait également dans les pratiques quotidiennes. La disponibilité envers les parents est conçue de manière très variable par les professionnels. À une extrémité, cette disponibilité peut être considérée comme une évidence, voire comme une conviction presque idéologique. La rencontre avec les parents fait partie intégrante du métier et constitue une ressource précieuse dans la prise en charge de l'enfant à l'école. À l'autre extrémité, se rendre disponible constitue une tâche dont il faudrait s'acquitter au plus vite pour pouvoir se focaliser sur les apprentissages, le « vrai métier ». Il s'agit alors de circonscrire et cadrer cette tâche pour éviter l'envahissement. Cela peut donner lieu à des pratiques visant à réduire les temps de séparation quotidienne, en particulier lorsque les professionnels considèrent que le parent complique la situation plus qu'il ne la facilite. N'est-ce pas oublier un peu vite que le parent est la première figure

d'attachement de l'enfant et qu'à ce titre, il constitue peut-être la ressource la plus précieuse pour faciliter le relais vers l'enseignant ? Les pleurs de l'enfant sont caractéristiques de cette situation : sont-ils une manifestation qu'il s'agit de faire disparaître au plus vite ou le signe d'un attachement suffisant pour que l'enfant s'autorise à exprimer sa difficulté à quitter une figure sécurisante pour un environnement qui l'est peut-être moins pour lui à ce moment ? Dans le premier cas, cela peut alors justifier aux yeux des professionnels l'adoption de pratiques visant à limiter l'expression de ces manifestations qui « dérangent » et empêchent de se plonger dans les activités pédagogiques. Dans le second cas, ces pleurs deviennent un signe dont il convient de prendre la mesure et de se montrer à l'écoute, pour pouvoir envisager conjointement – parents et professionnel – comment rassurer au mieux l'enfant et lui permettre de vivre cette transition en douceur. Or, c'est précisément la qualité du lien tissé par l'enseignant avec l'enfant et le soin accordé à la séparation de celui-ci avec son parent qui va permettre à l'enfant de se plonger d'autant plus vite et d'autant mieux dans les apprentissages.

Si la direction ou le pouvoir organisateur peut définir une politique d'accueil qui freine ou limite la place des parents au sein de l'établissement, il n'en reste pas moins que l'enseignant dispose d'une marge de manœuvre qu'il peut ou non exploiter en fonction de son degré d'accord – ou de désaccord – avec les contraintes imposées. Ainsi, d'une certaine manière, agir dans le respect du cadre traduit une forme d'adhésion minimale avec les principes défendus par ce cadre qui, rappelons-le, varie d'un établissement scolaire à l'autre. Ce rapport au cadre se retrouve tant du côté des professionnels que des parents. En fonction de la manière dont ce cadre est pensé, vécu et utilisé, il favorise la rencontre et l'échange ou constitue un moyen de légitimer une mise à distance.

Parents envahissants ou démissionnaires : aussi le résultat d'une logique scolaire ?

Il nous paraît intéressant de s'interroger sur les parents dits « démissionnaires » ou « envahissants », dont traite la littérature, mais aussi, dans certaines situations, les professionnels eux-mêmes. Notre recherche montre que dans les deux cas, cela n'est pas uniquement inhérent à des traits de personnalité ou des modes de fonctionnement parentaux, mais que cela peut également être un effet qui résulte de la politique et des pratiques mises en place au sein des établissements scolaires.

Du côté des professionnels, le sentiment d'envahissement est en lien étroit avec leur propre compréhension des comportements parentaux. En effet, moins le professionnel est en mesure de donner du sens, comprendre – et donc justifier – l'insistance, les sollicitations ou les demandes d'un parent, plus celles-ci sont vécues comme envahissantes – voire comme une ingérence vis-à-vis de son cadre de travail, mais également de son rôle. Or, si l'insistance ou les demandes parentales sont perçues comme excessives ou injustifiées, cela peut donner lieu à des stratégies visant à remettre de

l'ordre et à garder – ou reprendre – le contrôle de la situation. Par ailleurs, plus le cadre de l'établissement scolaire restreint l'accès des parents, plus ceux-ci paraîtront rapidement envahissants.

À travers l'ensemble des entretiens menés auprès des parents, nous n'avons observé aucune volonté affichée d'« envahir » l'école, encore moins de s'immiscer dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Par contre, nous avons constaté tantôt une volonté des parents de comprendre, de connaître, de questionner, tantôt un souhait de se rassurer, ou encore une volonté de pouvoir négocier parfois des solutions pour favoriser le bien-être de leur enfant à l'école. Lorsque les pratiques mises en place au sein de l'établissement limitent ou empêchent les possibilités d'interaction avec les professionnels, un sentiment d'exclusion peut animer le parent qui peut alors se résigner et accepter, un peu sous la contrainte, de rester à l'écart et de ne plus savoir. Cela lui permet d'éviter la confrontation avec le professionnel, notamment pour préserver le bien-être de son enfant. Toutefois, dans quelle mesure la mise en retrait du parent, pour se conformer à la place qui lui semble assignée, ne risque-t-elle pas ensuite d'être perçue par les professionnels comme un désintérêt, mais aussi comme un manque de considération envers eux ?

Nous voyons l'escalade qui peut rapidement s'installer dans ce rapport de force dont parents et professionnels sortiront tous deux perdants d'une manière ou d'une autre. Du côté du parent, certes, il obtiendrait réponse à ses questions, mais à quel prix et avec quelles conséquences sur la relation parent-professionnel ? Du côté du professionnel, quels effets produisent ces stratégies visant à garder le contrôle et à repousser l'envahissement supposé des parents sur la relation avec ceux-ci et leur confiance ? Et puis surtout, l'enfant n'est-il pas, en définitive, le grand perdant de ce rapport de force ?

« Une bonne école » : une question de chance plus qu'une évidence ?

Les différents entretiens menés auprès des professionnels mettent en évidence les disparités qui existent dans la manière de concevoir les pratiques d'accueil de l'enfant en classe, en particulier concernant la familiarisation et la place donnée aux parents. Ces disparités s'observent entre les écoles, mais également entre les classes d'une même école. La classe d'accueil pose question, elle désarçonne, déstabilise parfois les professionnels, voire leur pose problème. Face à cela, les réactions divergent. Cela peut dans certains cas pousser les professionnels à chercher à réinventer leur travail pour s'ajuster aux particularités qu'ils attribuent à l'âge et aux besoins des enfants accueillis. Dans d'autres cas, cette classe d'accueil est subie et peut provoquer de la lassitude, du découragement, voire une perte de sens. Ce fatalisme peut à son tour conduire les professionnels à attendre qu'une place se libère pour pouvoir exercer alors leur « vrai métier », celui d'enseigner. Dès lors, au sein d'une

même école, et selon le professionnel qui prend en charge la classe d'accueil, les parents peuvent vivre des rentrées scolaires très différentes.

En effet, ces disparités se constatent également chez les parents, même si ceux-ci ne disposent pas forcément des clés de lecture leur permettant de comprendre les raisons de tels écarts dans les pratiques d'accueil. En revanche, lorsque les parents disposent d'un point de comparaison, ils mesurent alors que les pratiques qu'ils apprécient ne sont pas le fruit d'une qualité d'accueil assurée partout de manière équivalente, mais de la politique et des choix propres à l'établissement et/ou à l'enseignant qui accueille leur enfant. « Bien tomber » est alors soit le fruit du hasard, soit la conséquence d'un choix conscient et sélectif, mais nullement une garantie acquise.

Nous remarquons que les parents les plus enthousiastes à l'égard de l'école maternelle de leur enfant sont systématiquement ceux qui bénéficient d'un éventail de possibilités d'interaction, d'une prise en compte de leur avis, de leurs questions, de leurs préoccupations, et qui bénéficient ainsi d'une disponibilité de l'enseignant en cas de besoin. Nous pourrions être tentés de croire que cela ne touche que les parents qui souhaitent s'impliquer dans l'accompagnement de la scolarité de leur enfant, mais ce constat va au-delà puisqu'il concerne également des parents qui n'éprouvent pas le besoin de suivre aussi attentivement cette scolarité, mais qui expriment néanmoins à quel point ils se sentent accueillis, acceptés, écoutés en cas de besoin. Ceux-ci décrivent un rapport de confiance vis-à-vis des professionnels de l'école maternelle et une logique de partenariat. Mettre un pied dans l'école, pouvoir échanger quelques mots quotidiennement avec l'enseignant si besoin leur permet de prendre une place, sans que celle-ci soit définie et limitée uniquement par l'institution scolaire. C'est au contraire la multiplicité des places possibles et des formes de participation qui permet à chacun d'occuper une place dans laquelle il se sent à l'aise. Transmettre des informations, obtenir un retour sur la journée de l'enfant..., les préoccupations et besoins changent d'un parent à l'autre, d'un moment à l'autre aussi. Trouver de l'espace, bénéficier d'un temps (même court) et surtout d'une disponibilité de l'enseignant quand cela s'avère nécessaire, soutient cette logique partenariale qui permet aux parents d'être acteurs aux côtés des enseignants, sans chercher à interférer dans l'activité pédagogique de ces derniers. En revanche, plus le décalage entre les attentes des parents et les pratiques de l'établissement est important, plus ces parents se sentent exclus de l'école. Ainsi, contrairement à certaines idées reçues, notre recherche montre qu'il ne s'agit pas forcément des parents les plus éloignés du monde scolaire, mais au contraire, parfois les plus proches.

Enfants ou élèves : professionnels en tension ?

Les pratiques mises en place pour accueillir l'enfant et ses parents lors de son entrée à l'école maternelle semblent liées à la manière dont les professionnels conçoivent leur rôle, leur travail, mais également – et surtout – l'enfant accueilli. Cela se ressent et se perçoit du côté des parents. Deux logiques se distinguent ainsi de manière schématique : d'un côté, une **logique de familiarisation**. Celle-ci se traduit pour les parents par des tentatives de l'enseignant de faire connaissance avec l'enfant et sa famille avant même son entrée à l'école, mais aussi de soigner ce moment de l'entrée et de la séparation, en permettant aux parents de se sentir considérés comme des partenaires et impliqués dans ce processus. De l'autre côté, on trouve une **logique d'adaptation**, décrite par des parents, où c'est à l'enfant et à sa famille de s'adapter à l'institution scolaire et à son fonctionnement prédéfini sans forcément de mouvement réciproque ni de possibilité de négociation.

Les résultats de la recherche montrent que ces logiques participent en effet de la vision portée par les professionnels sur l'enfant. À une extrémité du continuum, on trouve une vision holistique de l'enfant, c'est-à-dire que celui-ci est considéré par les professionnels comme un enfant avant tout, reconnu dans ses différents besoins (affectif, émotionnel, social, psychomoteur...) et appartenances (identité, filiation, culture...). Dans cette optique, les différentes facettes (éducation, soins, apprentissages...) sont reconnues comme indissociables et inhérentes à une prise en charge globale de l'enfant. Cette vision implique alors de la part des professionnels de reconnaître une part de méconnaissance vis-à-vis de cet enfant. Cette méconnaissance partielle donne dès lors tout son sens à établir des relations avec les parents, considérés comme partenaires essentiels pour accueillir et prendre en charge cet enfant au mieux à l'école.

À l'autre extrémité du continuum, on trouve une vision qui conçoit l'enfant avant tout comme un élève. Cette vision peut avoir un effet rassurant pour les professionnels qui se sentent avant tout formés à enseigner à des élèves. Cette vision s'inscrit davantage dans une optique d'expertise : l'enseignant peut alors s'appuyer sur ses compétences – voire son expertise – pédagogiques pour conduire au mieux les apprentissages de son groupe d'élèves. Dans cette culture de l'expertise, la place des parents est restreinte et se justifie de moins en moins ; les raisons de collaborer avec eux diminuent, jusqu'à disparaître. Au contraire, ceux-ci peuvent être perçus comme des « empêcheurs de tourner en rond », et leur présence complique plus qu'elle ne facilite la prise en charge de l'élève. Plus l'enseignant se situe dans une optique d'expertise empreinte de certitudes, plus il attend des parents qu'ils suivent et soutiennent sa conduite, celle-ci étant alors envisagée dans une perspective normative et ethnocentrique, au risque de nier les spécificités éducatives ou culturelles des familles.

De même, plus l'enseignant considère l'enfant de deux ans et demi comme un élève uniquement, plus ses préoccupations risquent alors de porter sur la sphère pédagogique et les apprentissages. Or, du côté des parents, les résultats de la recherche montrent une préoccupation fréquente pour ce qui relève du bien-être et du bon développement de leur enfant, de sa socialisation, des soins, etc. Le risque est alors grand que le fossé se creuse et que les préoccupations des uns et des autres ne puissent se rencontrer, suscitant par ailleurs l'accroissement de possibles malentendus. Du côté professionnel peut surgir de la déception, de l'agacement et du découragement liés à ces parents qui ne reconnaissent pas et ne valorisent pas l'intérêt et la plus-value de leur action pédagogique auprès de l'enfant. Du côté des parents, cela peut générer de l'incompréhension, du questionnement et une inquiétude qui demeure et ne trouve pas de quoi s'apaiser.

Culture de l'incertitude et fonction enseignante : le pari impossible ?

Établir des relations partenariales dans une perspective de coéducation lors de l'entrée à l'école maternelle implique donc de se rendre disponible et de s'ouvrir à l'accueil des parents, reconnus dans leur diversité. Cela suppose également de reconnaître le parent comme un partenaire essentiel dans la prise en charge de l'enfant de deux ans et demi lors de son entrée à l'école maternelle. Choisir d'aller à la rencontre des parents nécessite d'adopter une démarche qui soit compréhensive et non jugeante, au risque sinon de générer une méfiance réciproque. En effet, dans une approche évaluative, comparative, plus ce qu'apprend l'enseignant des pratiques parentales est en décalage ou va à l'encontre de son cadre de référence, plus cela favorise une méfiance vis-à-vis de ces parents. Il s'agit dès lors de s'ouvrir au dialogue en reconnaissant l'autre (parent) – à priori – comme différent de soi, digne d'intérêt, riche et compétent, ce qui ne va pas de soi.

Cette culture de l'incertitude qui implique de renoncer à une forme d'omnipotence, d'omniscience et de reconnaître dès lors l'essentialité du rôle du parent pour compléter ce manque, est-elle possible à l'école maternelle ? Si nous le croyons, il convient à tout le moins de mesurer que ce discours place potentiellement les enseignants dans une tension et pourrait paraître paradoxal vis-à-vis de ce qui constitue certains piliers de leur fonction.

Adopter une posture compréhensive et non jugeante nécessite en effet de pouvoir se décentrer et sortir d'une posture évaluative, ce qui demande alors à l'enseignant de faire un pas (de géant) de côté par rapport à une institution scolaire historiquement marquée par un ethnocentrisme et ancrée dans une culture de l'évaluation. Force est de constater que dans l'institution scolaire, l'apprentissage est intimement lié à l'évaluation, cette dernière étant destinée à mesurer, définir l'atteinte d'un objectif déterminé à l'avance par des programmes et selon des critères définis. Rien dans cela ne pousse à

sortir de l'ethnocentrisme scolaire, dont les enseignants sont imprégnés malgré eux – et pas nécessairement consciemment – dès la formation initiale et auquel ils s'identifient avec plus ou moins de conviction. Au contraire, cela tend plutôt à conforter les pédagogues dans des convictions qui peuvent à terme se transformer en certitudes et vérités immuables.

S'engager dans cette culture de l'incertitude constitue alors un défi pour certains, un risque majeur pour d'autres, en fonction du rapport identitaire que chacun entretient à l'égard de sa fonction et de l'institution qui l'emploie. Si pour certains professionnels, s'engager dans cette voie a permis de redonner un sens nouveau à leur pratique et d'en percevoir les effets positifs dans la relation avec l'enfant et sa famille, renoncer à une part de sa posture d'expertise et oser remettre en question ses certitudes peut constituer un risque identitaire majeur, remettant en question les croyances, les valeurs et les fondements de ce qui fait le métier d'enseignant dans ce cas.

Ce constat invite à s'interroger sur l'effet que peuvent avoir les programmes « clés sur porte » ou les guides de bonnes pratiques mis à disposition des professionnels. Ceux-ci pourraient leur donner l'illusion de savoir ce qu'il est bon de faire, sans entendre le point de vue du parent sur ce qu'il estime important pour son enfant. Si ces programmes, qui apportent des solutions toutes faites, sont souvent appréciés, ils risquent toutefois d'enfermer et de renforcer encore un peu plus les certitudes et une posture d'expertise qui empêche précisément cette ouverture à l'autre, pourtant indispensable dans le cadre des relations écoles-familles. Ceci est d'autant plus important qu'en retour, ne pas être entendu, compris ou reconnu par la famille empêche aussi quelque forme de négociation que ce soit.

C'est pourquoi il nous semble davantage porteur de soutenir la mise en place d'outils d'intelligibilité ainsi que des démarches qui soutiennent la réflexivité des équipes et permettent de réinterroger les places accordées aux familles au sein des établissements, sans standardisation ni injonction à de « bonnes pratiques ». Au contraire, ces outils et démarches réflexives placent la confiance envers les professionnels au centre et misent sur leur capacité à penser leur pratique, à se réajuster, à innover et à développer des réponses adaptées à leurs contextes professionnels spécifiques. Ils visent ainsi à leur permettre d'être « suffisamment sûrs pour ne pas l'être » et pouvoir s'ouvrir à une part d'incertitude qui autorise la rencontre sans que cela remette fondamentalement en question leurs compétences.

Cela nécessite par ailleurs des orientations politiques et pédagogiques qui reconnaissent et valorisent la complexité de la classe d'accueil, ce qui passe notamment par une meilleure reconnaissance et une prise en compte des spécificités et des besoins d'un enfant de deux ans et demi, mais aussi de l'apport potentiel des familles dans sa prise en charge à l'école maternelle. Nous croyons fermement que la formation initiale – et continue – constitue un lieu stratégique afin de préparer, former, soutenir et

valoriser les enseignants maternels, mais aussi les autres professionnels de l'EAJE, à une prise en charge holistique de l'enfant.

Recommandations pour la mise en place de pratiques transitionnelles

Sur base des résultats de l'état des lieux (Housen & Royen, 2019), des études de cas (Housen et al., 2020) et de ce dernier rapport centré sur l'établissement des relations écoles-familles (Housen et al., 2022), nous formulons **10 recommandations** relatives aux pratiques transitionnelles lors de l'entrée à l'école maternelle en FW-B. Ces recommandations s'inscrivent dans une logique de **développement de réseaux d'actions locales intégrées pour l'enfance** et tiennent compte des ressources existantes, des acquis de projets menés dans le secteur de l'EAJE et des avancées dans les travaux liés au Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Elles pourraient être soutenues par la création d'un cadre officiel qui reconnaîtrait la nécessité de mettre en place des **pratiques transitionnelles avant, pendant et après l'entrée** à l'école maternelle au bénéfice de tous, enfants, familles et professionnels. Ce cadre pourrait prendre la forme d'une charte qui inciterait les équipes des écoles à réfléchir aux modalités d'**accueil** des jeunes enfants et des familles qui leur procurent le sentiment d'être les bienvenus, d'être reconnus dans leurs spécificités et leur diversité. Cette réflexion devrait permettre de traiter des questions fondamentales : que signifie accueillir un enfant de deux ans et demi à l'école ? Comment reconnaître l'importance de pratiques éducatives qui intègrent le « prendre soin » ? Comment assurer une éducation respectueuse à la fois du bien-être (ici et maintenant) et du bon développement (au-delà) considéré de manière holistique ? Comment reconnaître les liens d'attachement de l'enfant et son besoin de continuité d'être, indissociables du développement de son autonomie et de sa disponibilité aux apprentissages ? Les réponses à ces questions montrent dans tous les cas la nécessité d'établir un partenariat avec les familles.

1. Assurer des actions de sensibilisation et d'information

Ces actions de sensibilisation et d'information sur l'importance des pratiques de transition concernent un large public : parents, professionnels de l'accueil de l'enfance 0-3/3-12 ans (puériculteurs, accueillants d'enfants, accueillants ATL...), enseignants et directions des écoles ainsi que des acteurs qui les accompagnent ou les encadrent dans les différentes provinces et régions de la FW-B. Ces actions peuvent prendre différentes formes (posters, conférences, émissions TV, radio, articles grand public et revues professionnelles, comme la revue Prof ou Flash Accueil de l'ONE, etc.). Il s'agit de toucher toutes les personnes concernées en veillant à ne pas laisser de côté les personnes plus isolées, en situation de précarité, allophones... Le travail en réseau au niveau local peut être particulièrement important pour maximiser l'effet de ces actions (ex. : commission communale de l'enfance...) en

mobilisant aussi des acteurs hors du champ scolaire mais en contact direct avec les familles concernées (ex. : Partenaires Enfants-Parents PEP's qui travaillent avec une grande majorité de familles dans les consultations pour enfants de l'ONE et lors des visites à domicile). Des campagnes associant le secteur de l'éducation et de l'accueil de l'enfance seraient sans doute très porteuses.

2. Inscrire la question de la transition dans les actions de formation initiale des professionnels de l'accueil de l'enfance ainsi que dans celles des instituteurs préscolaires, bientôt master en enseignement section 1

Assurer une transition en douceur lors de l'entrée à l'école maternelle nécessite le développement d'une identité professionnelle ancrée dans l'*educare* qui reconnaît l'importance conjointe du « prendre soin » et de l'éducation ainsi que la mobilisation de compétences relationnelles, organisationnelles et réflexives tant chez les enseignants que chez les professionnels de l'accueil de l'enfance (puériculteur, assistant et accueillant extrascolaire), idéalement tous reconnus comme membres de l'équipe éducative. Dès lors, il s'agit de veiller à développer dès la formation initiale cette identité et ces compétences nécessaires à une prise en charge holistique de l'enfant, d'aider les futurs professionnels de l'EAJE à :

- dépasser les séparations et la hiérarchisation souvent établies dans les écoles entre les tâches de soin (souvent attribuées au puériculteur, à l'assistant) et celles d'apprentissage (souvent attribuées aux seuls enseignants) ;
- développer une sensibilité situationnelle et reconnaître l'importance de toute situation de vie quotidienne pour le bon développement et le bien-être de l'enfant ; comprendre les orientations du nouveau référentiel pour les compétences initiales à l'école maternelle en ce sens, en décodant la signification des orientations quand elles concernent les classes qui accueillent de jeunes enfants, sans les conditionner aux seules attentes des classes supérieures ;
- travailler non pas sur, pour, mais avec les familles reconnues dans leur diversité grâce notamment aux compétences de documentation qui permettent une visibilité et une lisibilité des pratiques quotidiennes et de leur sens. Essentielle pour toutes les familles, cette documentation qui implique la participation des enfants favorisera aussi la mise en place de relations de confiance avec les familles allophones ;
- travailler en équipe, y compris pluridisciplinaire, en reconnaissant que la collaboration entre les professionnels qui œuvrent auprès des enfants ne va pas de soi (par exemple entre puériculteurs/enseignants) et représente un véritable défi quand une approche de l'*educare* est visée.

Cette recommandation pourrait orienter non seulement le contenu des cours, des travaux de fin d'études mais aussi l'organisation des stages, des travaux pratiques sur le terrain : découverte des différents services de l'EAJE, stage conjoint pour un puériculteur et un enseignant (Godechard & al., 2020), voire voyages d'étude en Belgique ou à l'étranger (Pirard et al., 2021). Elle s'inscrit dans la continuité de celles préconisées par les Hautes Écoles dans l'ouvrage collectif *Voir l'école maternelle en grand* (Degraef et al., 2019). Elle constitue un enjeu pour les réformes de formations en cours à la fois pour les métiers d'accueillant d'enfants dans le cadre des travaux du Service Francophone des Métiers et des Qualifications (SFMQ) et pour celui d'enseignant qui, préparé à la prise en charge d'une tranche d'âges élargie (enfants de deux ans et demi à huit ans), risque d'être encore moins sensibilisé aux spécificités de l'éducation et de l'accueil de jeunes enfants. Elle serait aussi au cœur des nouvelles formations qui pourraient se créer (ex. : bachelier en éducation de l'enfance en cours de réflexion dans un groupe de travail de l'ARES).

3. Sensibiliser les formateurs des professionnels de l'accueil de l'enfance (0-3/3-12 ans) ainsi que ceux des instituteurs préscolaires à cette thématique (master en enseignement section 1)

Dans la continuité des actions mises en place dans le cadre de la recherche (Godechard & Housen, 2020), des démarches de sensibilisation gagneraient à rassembler des formateurs de l'enseignement secondaire supérieur, de la promotion sociale et professionnelle ainsi que de l'enseignement supérieur, tous impliqués dans la formation initiale des acteurs de première ligne concernés par la mise en place de pratiques transitionnelles. Elles pourraient prendre la forme d'un forum comme ceux mis en place par la Fondation Roi Baudoin sur l'éducation et l'accueil de jeunes enfants. Comme il s'agit d'une thématique importante pour les trois communautés linguistiques de Belgique et que des projets sont aussi menés en Flandre⁴⁰, ce forum pourrait être organisé comme des moments de confrontation, d'échanges de réflexions et de pratiques entre communautés linguistiques. Ici aussi des expériences étrangères pourraient être sources d'inspiration : classes passerelles ou expériences valorisant l'éveil culturel et artistique en France, projets inscrits dans les programmes de transition au Québec, projets d'intégration 0-6 ans en Italie, etc. (Royen, en collaboration avec Housen et Genette, 2022). Sans imposer des modèles à transposer, les initiatives menées dans d'autres contextes peuvent aider la décentration et favoriser les apprentissages et l'innovation.

⁴⁰ Voir projet Erasmus + START du VBJK visant à améliorer les pratiques qui soutiennent les enfants et les familles confrontés à la transition d'un milieu éducatif à l'autre et d'un contexte éducatif à l'autre. D'autres projets innovants se mettent actuellement en place à Gand et feront l'objet d'une étude scientifique.

4. Programmer des formations continues professionnelles

Dans la continuité des actions déjà en cours et dans une perspective de développement professionnel, il s'agit de poursuivre et développer des actions de formation continue centrées sur les pratiques transitionnelles. Ces actions impliqueraient les différents acteurs concernés au niveau local (direction, enseignants, accueillants extrascolaires et de la petite enfance, assistants). Sans exclure les actions de formation centrées sur un public cible, il s'agit de privilégier des formations interfonctions, intersectorielles, incitant les différents acteurs d'une même localité à prendre part à une réflexion partagée, à collaborer en vue de mettre en place et développer des dispositifs ad hoc au bénéfice des enfants, des familles et des professionnels. Ces formations pourraient s'inscrire dans les accords et la convention cadre existant entre l'ONE et l'IFC. Elles bénéficieraient de la double reconnaissance institutionnelle et d'un cofinancement. Elles gagneraient à être conçues dans la continuité des actions de formation continue liée au référentiel de compétences initiales, actions mises en place en 2021 par l'IFC non seulement pour les enseignants et les directions, mais aussi pour les puériculteurs et assistants en tenant compte des résultats de l'état des lieux et des études de cas. Elles pourraient aussi faire appel à des opérateurs externes qui ont développé une expertise comme le Fraje, les Cemea ou le RIEPP associés à la recherche (Godechard & Housen, 2020).

5. Reconnaître la transition comme un enjeu essentiel dans les projets d'école

Assurer une transition en douceur lors de l'entrée à l'école maternelle n'est pas de la seule responsabilité des professionnels qui prennent en charge directement les enfants, mais il s'agit également d'une responsabilité institutionnelle impliquant la direction et l'ensemble de l'équipe éducative. Ainsi, la mise en place d'un dispositif de familiarisation mériterait d'être inscrite dans les projets d'école (plans de pilotage/contrats d'objectifs) et constitue un enjeu majeur pour les plans de pilotage. Dans la continuité des dispositifs de familiarisation mis en place dans les lieux d'accueil en accord avec le Code de Qualité de l'accueil pour les enfants de 0 à 12 ans (1999, revu en 2004) et avec les référentiels psychopédagogiques de l'ONE (Camus & Marchal, 2007 ; Manni, 2002), en prenant appui sur le nouveau référentiel pour l'école maternelle (FW-B, 2020), il serait essentiel de mettre en place des dispositifs de familiarisation/transition dans les écoles pour tous les enfants, qu'ils aient ou non fréquenté un lieu d'accueil préalablement. Il s'agit de changer de paradigme : ne plus attendre que l'enfant soit prêt, avec le risque d'exercer une pression négative sur les familles, mais rendre l'école davantage prête... Cela signifie d'anticiper leur venue et de proposer des actions qui leur procurent le sentiment de bienvenue, les accompagnent, tout en leur donnant une place active dans

les changements générés par l'entrée à l'école. Cela suppose d'assurer les conditions de bien-être (ici et maintenant) et de développement (au-delà). La mise en place de tels dispositifs est une condition essentielle à une approche qui combine sans hiérarchiser le *care* et l'éducation (*educare*). Il s'agit toutefois de privilégier un plan d'implémentation progressif qui permet une bonne appropriation du sens et des objectifs de tels dispositifs par les professionnels et les équipes. Cela permet d'assurer des ressources matérielles, organisationnelles et humaines nécessaires à une mise en œuvre ajustée aux situations rencontrées dans les différents milieux scolaires au bénéfice des enfants, des familles et des professionnels. Une telle démarche se démarque de l'application à grande échelle d'un programme d'adaptation qui dénaturerait le sens d'une familiarisation (Pirard, 2021).

6. Mettre en place des accompagnements de terrain dans la mise en œuvre de dispositifs de transition

Ces accompagnements pourraient s'appuyer sur les documents produits et validés dans le cadre de la recherche : rapports, principes directeurs pour soutenir une première transition scolaire de qualité (Royen et al., 2019) et outil de réflexion sur le partenariat écoles-familles lors de la transition vers l'école maternelle (Royen, en collaboration avec Housen et Genette, 2022). Ils pourraient être légitimés par l'élaboration d'une charte officielle dans le cadre d'un chantier du Pacte pour un Enseignement d'Excellence qui constituerait un cadre de référence essentiel pour les réflexions sans édicter des manières précises de faire. Ils pourraient impliquer différents acteurs potentiellement concernés dans le secteur de l'enseignement (Délégués aux Contrats d'Objectifs, CPMS, opérateurs de formation agréés, etc.) préalablement sensibilisés et préparés à leur mission individuelle ou conjointe. Ils pourraient aussi favoriser la collaboration avec d'autres acteurs, notamment de l'accueil de l'enfance comme les conseillers pédagogiques de l'ONE qui ont développé une expertise sur le sujet. Ils pourraient s'inspirer des dispositifs d'accompagnement mis en place avec le soutien de l'enseignement, de l'ONE et de l'APEF pour un tutorat organisé dans le secteur de l'enfance et conditionnant le financement des participants à la mise en place d'actions contractualisées en binôme institut de formation et lieu d'accueil (ici écoles et lieux d'accueil). Dans tous les cas, il s'agit d'éviter tout mode de diffusion qui réduirait l'accompagnement à une seule information ou sensibilisation jouant une fonction de déclencheur sans assurance de pérennité.

7. Favoriser la création et le développement de communautés de pratiques et d'apprentissage

Directement liée aux recommandations précédentes, celle-ci vise à reconnaître combien la transition peut être une occasion de développement professionnel, d'innovation, mais aussi de stabilisation des

acquis à moyen et long terme. Ce développement gagne à maintenir des possibilités d'échanges en présentiel au vu des bénéfices reconnus par les acteurs en veillant à répondre aux cinq critères de réussite des communautés de pratiques et d'apprentissage dans l'éducation et l'accueil de jeunes enfants (Sharmahd et al., 2017) :

- 1) dialogues réfléchis et approfondis avec les collègues ;
- 2) « déprivatisation » des pratiques éducatives ;
- 3) responsabilité collective ;
- 4) visions et valeurs partagées, fondées sur les droits de l'enfant et le respect de la diversité ;
- 5) leadership comme facteur puissant dans la transformation de la culture éducative.

8. Identifier et faciliter l'accès aux ressources

Cette recommandation vient en support des précédentes et nécessite une inscription au sein des plateformes reconnues pour l'ensemble des professionnels de l'enseignement et de l'accueil de l'enfance, de leurs encadrants et de leurs formateurs. Outre les ressources associées à la recherche et sans être exhaustifs, nous citons à titre d'exemples la brochure de l'ONE « *Dis, c'est quand que je vais à l'école* » (2005), le DVD produit par la halte-accueil la Bobine à Droixhe « *Dis, c'est quoi l'école maternelle ?* » (traduit en sept langues et réalisé par le secteur « Familles et Quartier » avec la collaboration de parents ayant fréquenté la halte-accueil et d'enseignants au sein d'écoles maternelles du quartier), le fascicule à l'usage des professionnels de l'enfance produit par le Fraje avec le soutien de la Communauté française « *Transition, l'entrée à l'école des enfants de deux ans et demi* » (2018). Relevons aussi la création de nouvelles ressources comme la boîte à outils du Fraje produite à la suite du projet européen Intesys (*Together supporting vulnerable children through integrated early childhood services*), mené sous la direction de Perrine Humblet (ULB). D'autres ressources existent aussi sur la scène internationale.

9. Prendre les mesures organisationnelles interinstitutionnelles et de gouvernance nécessaires à la mise en place de pratiques transitionnelles

Au-delà des responsabilités individuelles et institutionnelles, la mise en place de pratiques transitionnelles interpelle les responsabilités interinstitutionnelles et de gouvernance. Différents points d'attention ont été relevés durant les trois années de recherche :

- une amélioration des statuts et des conditions de travail, particulièrement pour les personnes occupant les fonctions d'assistant et de puériculteur, sans oublier les accueillants extrascolaires ;

- un développement de l'offre de formation visant la mise en place de dispositifs de transition (images du jeune enfant, reconnaissance de ses besoins et de ses droits au sein de la collectivité, collaboration et travail en équipe dans une visée d'*educare*, d'identité professionnelle dans l'EAJE, de travail avec les familles reconnues dans leur diversité, etc.) ;
- une prise en compte de ces enjeux dès la formation initiale de tous les professionnels concernés dans les fonctions d'accueil et de direction ;
- une régulation des conditions d'accueil (espaces, taille des groupes d'enfants, taux d'encadrement, etc.) en tenant compte des disparités existantes avec le secteur de l'accueil de l'enfance ;
- une gestion prévisionnelle des inscriptions qui permet d'anticiper les venues de nouveaux enfants et de mettre en place des pratiques transitionnelles avant l'entrée à l'école maternelle en complément de celles qui suivront ;
- un étalement des entrées et un nombre d'enfants par classe rendant l'organisation des familiarisations compatible avec une gestion différenciée des groupes dans des environnements adaptés aux besoins des jeunes enfants.

Au total, c'est la reconnaissance officielle des spécificités de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants et l'importance d'un travail avec les familles, peu explicite dans les prescrits actuels, qui sont en jeu.

10. Intégrer le thème de la transition dans les priorités des organismes de référence de l'accueil de l'enfance et de l'enseignement

Il s'agit de reconnaître l'importance cruciale de cette problématique qui ne peut se réduire à un seul sujet de recherche. Dans un système divisé d'offre de services de l'EAJE, les obstacles à la mise en place de ponts, de passerelles pour une continuité éducative au bénéfice des enfants et des familles sont nombreux et nécessitent une poursuite d'actions coordonnées à court, moyen et long terme... Grâce notamment à la composition d'un comité d'accompagnement impliquant des acteurs de l'enseignement, de la formation initiale et continue, de l'accueil de l'enfance et des différents ministères concernés, les trois années de recherche, ont permis la mise en place de collaborations très fructueuses. Il serait essentiel de pouvoir exploiter cette dynamique et de l'inscrire dans un cadre qui favorise des mesures plus structurelles.

Au travers de ces recommandations, il s'agit de reconnaître qu'une transition réussie nécessite la mise en place de conditions d'accueil et d'éducation de qualité tel que le prévoient le Pacte pour un Enseignement d'Excellence et les réformes de l'accueil de l'enfance au sein de l'ONE, mais aussi le Cadre de Qualité Européen pour l'EAJE : des espaces et environnements intérieurs et extérieurs

adaptés, des personnes auprès des enfants dont les compétences sont à la hauteur des exigences des métiers, des profils de fonction clairs et des statuts reconnus pour les membres de l'équipe éducative (enseignant/puériculteur/assistant), une stabilité d'emploi, des temps de concertation réguliers, des possibilités de développement professionnel pour tous, un leadership alliant administration, gestion et développement socioéducatif. L'investissement dans des actions en faveur d'une transition en douceur est aussi l'occasion de réunir les forces d'acteurs trop souvent isolés, pas toujours reconnus dans des institutions fréquemment cloisonnées dans un système divisé d'offre de services.

Bibliographie

- Absil, G., Vandoorne, C., & Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la Promotion de la Santé*. Université de Liège APES-ULG.
- Al Jammal, L. (2020). *Accueil des familles immigrées et allophones durant la transition accueil/1^{ère} dans les écoles maternelles en Fédération Wallonie-Bruxelles : étude de cas* [Master's thesis, Université de Liège]. Mathéo. <http://hdl.handle.net/2268.2/10775>
- Bajoit, G. (1999). Notes sur la construction de l'identité personnelle. *Recherches sociologiques*, 2, 69-84. https://sharepoint.uclouvain.be/sites/ras/Articles/1999-XXX-2_08.pdf
- Balard, F., Kivits, J., Schrecker, C. & Voléry, I. (2016). L'analyse qualitative en santé. Dans : éd., *Les recherches qualitatives en santé* (pp. 167-185). <https://doi.org/10.3917/arco.kivit.2016.01.0167>
- Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., & Loutre-Du Pasquier, N. (2011). *Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels*. Érès.
- Bouve, C. (2009). Un enjeu de la coéducation : pour une éthique de la rencontre. In S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset (Eds.), *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?* (pp. 281-292). Érès.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Brogère, 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>
- Brogère, G. (2005). Introduction – Parents et professionnels face à l'accueil et à l'éducation du jeune enfant. In S. Rayna & G. Brogère (Eds.), *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels* (pp. 9-23). INRP.
- Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pereira, L., Petit, P., & Pirard, F. (2004). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans) : à la rencontre des familles*. ONE. https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Brochures/Pratiques-accueil-A-la-rencontre-des-familles.pdf
- Camus, P., Dethier, A., & Pirard, F. (2012). Les relations familles-professionnels de la petite enfance en Belgique francophone. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 32, 17-33. <https://doi.org/10.3917/rief.032.0017>
- Camus, P., & Marchal, L. (Eds.). (2007). *Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité : un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. ONE. https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Brochures/Referentiel_psychopedagogique_ONE_3-12.pdf

- Cantin, G. (2005). *Représentations de futures éducatrices en services de garde de l'enfance* [Doctoral dissertation, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/17680>
- Cantin, G. (2010). Représentations de futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 191-212. <https://doi.org/10.7202/043992ar>
- César, A., Dethier, A., François, N., Legrand, A., & Pirard, F., en collaboration avec P. Camus, P. Humblet & F. Parent, sous la direction scientifique de F. Pirard (2012). *Recherche-action 114 : formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0-12 ans)*. <http://www.one.be/index.php?id=recherchesformation>
- Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441. <https://doi.org/10.7202/019688ar>
- Commission Communautaire des Professions et des Qualifications. (1996). *Profil de formation puériculteur/puéricultrice*. Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. Direction générale de l'enseignement obligatoire. <http://www.enseignement.be/index.php?page=25750&navi=2716>
- Conus, X. (2017). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ?* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Fribourg.
- Décret de la Communauté française du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents mis à jour le 1 octobre 2006. (2000). *Moniteur belge*, 19 janvier, p.25501. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf
- Décret définissant la formation initiale des enseignants du 7 février 2019 modifiant le décret du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des enseignants. (2019). *Moniteur belge*, 5 mars, p.46261. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46261_000.pdf
- Degraef, V., Teller, M., David, J., Mottint, J., Pirard, F, Van Lint, S., & Wauters, N. (2019). *Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité*. Sous la coordination de la Fondation Roi Baudouin. <https://media.kbs-frb.be/fr/media/7631/20190215NT.pdf>
- Demonty, I. Talbot, J., & Talhoui, A. (2020). *Développement d'un cadre méthodologique permettant de recenser les différents dispositifs formels et informels qui favorisent les relations de confiance avec les familles*. Université de Liège et Université Libre de Bruxelles.
- Dockett, S., Wilfried, G., & Perry, B. (2017). Transition to school: A family affair. In S. Dockett, G. Wilfried & B. Perry (Eds.), *Families and transition to school* (pp. 1-18). Springer.
- Doucet, F., & Tudge, J. (2007). Co-constructing the transition to school: Reframing the novice versus expert roles of children, parents, and teachers from a cultural perspective. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness & the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 307-328). Brookes. https://www.researchgate.net/publication/237226581_Co-Constructing_the_Transition_to_School_Reframing_the_Novice_Versus_Expert_Roles_of_Children_Parents_and_Teachers_from_a_Cultural_Perspective/link/5530111a0cf2f2a588ab0742/download
- Dubet, F. (Ed.). (1997). *École familles : le malentendu*. Textuel.

- Dunlop, A.-W. (2017). Assistantes maternelles, accueil familial et transition des enfants. In S. Rayna & P. Garnier (Eds.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Peter Lang.
- Fabian, H., & Dunlop, A. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Bernard van Leer Foundation. https://www.researchgate.net/publication/252093921_Outcomes_of_Good_Practice_in_Transition_Process_for_Children_Entering_Primary_School
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Pacte pour un enseignement d'excellence*. http://www.enseignement.be/download.php?do_id=15735&do_check=GNZBOEUQTV
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). *Référentiel des compétences initiales*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28316&navi=4694>
- Foucher, A. (1988). Une expérience de familiarisation progressive des enfants de deux ans à l'école maternelle. *Enfance*, 41(2), 95-103. <https://doi.org/10.3406/enfan.1988.1868>
- Francis, V. (2013). La scolarité de l'enfant et les partenariats parents-professionnels : des ajustements permanents. In G. Bergonnier-Dupuis, H. Milova & P. Durning (Eds.), *Traité d'éducation familiale* (pp. 346-363). Paris : Dunod.
- Garnier, P., & Rayna, S. (2019). Crèche, jardin maternel, classe passerelle, école maternelle : diversité des rapports parents-professionnelles. *Carrefours de l'éducation*, 47, 159-173. <https://doi.org/10.3917/cdle.047.0159>
- Garnier, P., & Larivée, S. (2014). Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire : éléments de comparaison France – Québec. *Formation et profession*, 22(1), 27-40. <https://doi.org/10.18162/fp.2014.31>
- Gayet, D. (2001). Entre parents et enseignants : un jeu de représentations contrastées. In E. Palacio-Quintin, J.-M. Bouchard & B. Terrisse, *Questions d'éducation familiale* (pp. 303-311). Les Éditions logiques.
- Godechard, S., Housen, M., & Pirard, F. (2020). *Les dispositifs de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : pistes pour la formation initiale et continue*. Université de Liège. <http://hdl.handle.net/2268/266636>.
- Gremion, L., Gremion, F., Dumoulin, C., & Brocard, F. (2018). Vers un partenariat école-famille qui tient compte de la précarité sociale sans la réduire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), 17-24. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0017>
- Housen, M., & Pirard, F. (2021). Les pratiques transitionnelles lors de l'entrée à l'école « maternelle » : les bases d'une collaboration école-familles ? *La revue française d'éducation comparée*, 20, 81-100. Housen, M., & Royen, E. (2019). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : état des lieux*. Université de Liège. <http://hdl.handle.net/2268/252317>
- Housen, M., Royen, E., & Pirard, F., (2020). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : études de cas*. Université de Liège. <http://hdl.handle.net/2268/252677>
- Housen, M., Genette, C., & Pirard, F. (2022). Les relations écoles-familles dès l'entrée à l'école maternelle. Université de Liège.

- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A., & Pourtois, J.-P. (2007). Les relations écoles-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664. <https://doi.org/10.7202/016280ar>
- Huser, C., Dockett, S., & Perry, B. (2016). Transition to school : revisiting the bridge metaphor. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), 439-449. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102414>
- Jardiné, M. (1992). *L'accueil des tout-petits : crèche, assistante maternelle, halte-garderie, école maternelle, en vacances*. Retz.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif* (3th ed.). Armand Colin.
- Kherroubi, M. (Ed.). (2008). *Des parents dans l'école*. Érès.
- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C., & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543. <https://doi.org/10.7202/016275ar>
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer* (2^e éd.). De Boeck.
- Lesage, C., & Masson, M. (2005). *La période de familiarisation*. Fraje asbl.
- Manni, G. (Ed.). (2002). *Accueillir les tout-petits, oser la qualité*. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité. Office de la Naissance et de l'Enfance-Fonds Houtman. https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Brochures/referentiel-accueillir-les-tout-petits-osser-la-qualite-ONE.pdf.pdf
- Maubant, Ph., & Leclerc, C. (2008). Le Partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat école-famille ; origines d'un malentendu. In G. Pithon, C. Asdih & S. Larivée (Eds.), *Construire une communauté éducative* (pp. 23-36). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.pitho.2008.01.0023>
- Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et limites de la méthode. *Recherches qualitatives – Hors Série*, 15, 435-452. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Niesel, R., & Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction. In A. W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice* (pp. 21-32). McGraw Hill. https://www.researchgate.net/publication/287674676_Enhancing_the_competence_of_transition_systems_through_co-construction
- Ogay, T. (2017). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles ? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39, 337-350. <http://doc.rero.ch/record/308916>
- ONE. (2012). *Pour un accompagnement réfléchi des familles. Un référentiel de soutien à la parentalité*. https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/SOUPA/Referentiel_soutien_a_la_parentalite_ONE.pdf
- Paillé, P. (1996). L'échantillonnage théorique. Induction analytique. Qualitative par théorisation (analyse). Vérification des implications théoriques. Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 184-190). Armand Colin.

- Payet, J.-P. (2002). L'ethnicité, c'est les autres. Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux [Hors-Série 6]*, 55-64. https://www.researchgate.net/publication/323357698_L%27ethnicite_c%27est_les_autres_Formes_et_enjeux_de_la_relation_de_l%27ecole_aux_milieux_disqualifies
- Payet, J.-P., & Deshayes, F. (2019). 'And what language do you speak at home?' Ethnocentrism and cultural openness in teacher-parent interactions in disadvantaged and ethnically segregated schools. *Ethnography and Education*, 14(3), 344-359. <https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1584537>
- Payet, J.-P., & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Éducation et sociétés*, 34(2), 55-70. <https://doi.org/10.3917/es.034.0055>
- Peeters, J., & Pirard, F., with A.-F. Bouvy, A.-M. Dieu, A.-S. Lenoir, M. Rosiers, G. De Raedemaeker, S. van Keer, K. Van Laere, B. Peleman und C. Reinertz. (2017). Belgium – ECEC workforce profile. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), *Workforce profiles in systems of early childhood education and care in Europe*. State Institute of Early Childhood Research. <http://hdl.handle.net/2268/219780>
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes.
- 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>
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to schools: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100(1), 71-86. <https://www.jstor.org/stable/1002162>
- Pirard, F. (2013). De la production de référentiels à l'accompagnement des pratiques éducatives dans les services de la petite enfance. In S. Rayna & C. Bouve (Eds.), *Petite enfance et participation : une approche démocratique de l'accueil* (pp. 259-274). Érès. <http://hdl.handle.net/2268/143295>
- Pirard, F. (2011). From the curriculum framework to its dissemination: The accompaniment of educational practices in care facilities for children under three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 255-268. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.574413>
- Pirard, F. (2021). La(les) recherche(s) en éducation à la petite enfance et la pratique. In J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron & I. Laurin (Eds.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications*. Presses de l'Université de Québec. <http://hdl.handle.net/2268/264080>
- Pirard, F., Dethier, A., Housen, M., Lambert, I., Marchal, L., David, J., Kinet, A., Lodjes, S., Xhonneux, C., Van Der Straten, N., & Maréchal, F. (2018). *Outils en vue de la création d'un bachelier en éducation de l'enfance*. Office de la Naissance et de l'Enfance. <http://hdl.handle.net/2268/233502>
- Pirard, F., François, N., & Noël, S. (2014). *Soutien au tutorat et à l'encadrement des stages dans le secteur des milieux d'accueil d'enfants (0-12 ans) - Repères pour un tutorat organisé*. Document pédagogique rédigé par le service PERF (ULiège) dans le cadre du projet tutorat de formation soutenu par l'ONE et l'enseignement FW-B. Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation (APEF). <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/172894/1/CarnetbordAPEF-DEF.pdf>

- Pirard, F., Rayna, S., & Brougère, G. (Eds.). (2021). *Voyager en petites enfance. Apprendre et changer*. Toulouse, France: Érès.
- Rayna, S., & Rubio, M.-N. (2010). Coéduquer, participer, faire alliance. In S. Rayna, M.-N. Rubio & H. Scheu (Eds.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (pp. 15-25). Érès.
- Rayna, S., Rubio, M.-N., & Scheu, H. (2010), *Parents-professionnels : la coéducation en question*. Érès.
- Roaux, C. (2021). Le directeur d'école : un acteur de la régulation école et familles. *Revue française d'éducation comparée*, 20, 41-60. <https://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=article&no=35351>
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chavez, M., & Solis, J. (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 103-138). Peter Lang.
- Royen, E. (2022). *Le partenariat écoles-familles lors de la transition vers l'école maternelle*. Université de Liège.
- Royen, E., Housen, M., & Pirard, F. (2020). *Soutenir une première transition scolaire de qualité en FW-B : des principes directeurs*. Université de Liège. <http://hdl.handle.net/2268/266482>
- Ruel, J., Moreau, A. C., & Bourdeau, L. (2008). Démarche de transition planifiée et continuité éducative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 41-48.
- Savoie-Zajc & Karsenti, 2011
- Sellenet, C. (2008). Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. *Vie sociale*, 2(2), 15-30. <https://doi.org/10.3917/vsoc.082.0015>
- Service Francophone des Métiers et des Qualifications. (à paraître). *Profil métier et de formation accueillant-e d'enfants*. Gouvernement de la Région wallonne, Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. Direction générale de l'enseignement obligatoire.
- Sharmahd, N., Peeters, J., Van Laere, K., Vonta, T., De Kimpe, C., Brajković, S., Contini, L., & Giovannini, D. (2017). *Transforming European ECEC services and primary schools into professional learning communities: Drivers, barriers and ways forward* (Analytical report). Publications Office of European Union. <https://doi.org/10.2766/74332>
- Sharmahd, N., & Pirard, F. (2017). Relation professionnel-le-s/familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans : risques et potentiels des incertitudes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 42(2), 155-172. <https://doi.org/10.3917/rief.042.0155>
- Touboul, P. (2010). *Recherche qualitative : La méthode des Focus Groupes*. https://nice.cnge.fr/IMG/pdf/Focus_Groupes_methodologie_PTdef.pdf
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *CoRe Competence requirements in Early Childhood Education and Care. A study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture (Research documents)*. University of East-London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fc7e05f4-30b9-480a-82a7-8afd99b7a723>

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité* (F. Gervais, trad.). Presses de l'Université de Laval.

Annexes



➤ «Les enjeux de la formation initiale des puériculteurs dans le travail de collaboration des équipes à l'école»



Nous n'étions qu'une trentaine lors de la conférence-débat de ce 22 septembre, mais ce fut une rencontre riche tant du point de vue de la qualité des interventions que du débat qui a suivi.

Nous attendions depuis longtemps que cette après-midi puisse avoir lieu car elle a été reportée deux fois à cause des mesures sanitaires. Le plaisir n'en a donc été que plus grand !

Nous avons d'abord été accueillis chaleureusement par notre Président de Centrale, Xavier Toussaint, dont la présence, ainsi que celle de notre Secrétaire général et de plusieurs Secrétaires communautaires, montre l'intérêt de notre Centrale pour chaque membre du personnel de nos écoles, quelle que soit sa fonction. Xavier nous a rappelé que dans puériculture, il y a «puéri» : l'enfant, et «culture» : non seulement l'art de bien faire grandir, de cultiver, mais aussi tout ce

patrimoine de la langue, de la pensée et des arts. Il nous a aussi partagé son admiration, en tant que papa, pour ces enseignants et ces puériculteurs qui s'occupent si bien de nos petits.

Notre Présidente, Muriel Servaes, a ensuite brossé le portrait de notre Groupe catégoriel, ses avancées en ce qui concerne le statut des puériculteurs, ses revendications concernant leur temps de travail, leur rémunération, et la réflexion menée au sujet de la formation initiale et de la formation continuée que nous aimerions voir accentuées.

Actuellement, la formation initiale des puériculteurs est une formation professionnelle en trois ans au bout desquels les puériculteurs obtiennent un certificat de qualification et un CESS.

Madame Daco, professeure de puériculture à l'Institut Don Bosco de Huy, nous a démontré la richesse du contenu de la formation. Les puériculteurs, une fois leur diplôme en main, ont des compétences et aptitudes multiples, tant en ce qui concerne les soins à donner aux enfants que les relations à développer avec eux et leurs parents, mais aussi un bagage conséquent de connaissances du développement de l'enfant. Ils sont à même d'identifier les premiers symptômes des maladies infantiles, de concevoir un espace sécurisant pour les enfants, d'aider et d'accompagner les petits dans leurs premières découvertes de la vie en société.

Les stages se déroulent en crèche, mais aussi en milieu scolaire ; l'un d'eux est réservé à l'accueil des enfants à besoins spécifiques.

Ce qui différencie principalement le rôle de l'instituteur maternel de celui du puériculteur, c'est la pédagogie. Le puériculteur mettra plus l'accent

sur le développement de l'autonomie et les découvertes ludiques ; il observera l'enfant afin de l'accompagner au mieux dans la gestion de ses émotions, dans la sociabilisation. De son côté, l'instituteur privilégiera les apprentissages construits en fonction du programme. Quant au change des enfants, par exemple, il est partagé par les deux fonctions.

Dans la formation des instituteurs maternels, la place laissée à la classe d'accueil est bien trop petite ! Monsieur Sosson, maître-assistant à la Haute Ecole Albert Jacquard, le regrette. Les découvertes de la collaboration à mettre en place avec le puériculteur se font essentiellement au moment des stages et dépendent donc fort de ce qui est vécu sur place. La formation en quatre ans pour les instits aurait été une opportunité pour rencontrer cet objectif, mais on voit bien que le focus est plutôt mis sur la transition maternel-primaire.

Réjouissons-nous cependant de la création d'un bachelier en éducation et accueil de la petite enfance, même si l'orientation de celui-ci est encore mal définie.

Enfin, Madame Housen, infirmière de formation et assistante à l'Unité PERF (Professionnalisation en Education : Recherche et Formation) de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education, insiste sur le travail essentiel du puériculteur dans la classe d'accueil.

En effet, les recherches montrent qu'un quart des enfants se sentent désorientés, anxieux, nerveux ou tristes lors de l'entrée à l'école maternelle. On constate aussi parfois une perturbation dans la continuité des acquis. Or, une attention particulière à cette transition est mentionnée tant dans le Pacte pour un enseignement d'excel-



rs et des instituteurs maternels maternelle»*



lence que dans la Déclaration de politique communautaire.

Lors de son étude, qui présente d'abord un état des lieux et tente ensuite une analyse compréhensive du dispositif de transition, Madame Housen constate que si 85 % des professionnels sont intéressés par le sujet, peu de pratiques individualisées sont mises en place pour favoriser cette transition, et quasi toutes le sont après la rentrée de l'enfant à l'école.

Si le puériculteur est plus sensibilisé dès sa formation à ces pratiques individualisées, les conditions n'aident pas.

Notons d'abord l'instabilité des équipes, renforcée par des contrats précaires (APE, Part-APE,...), le fait qu'il n'y ait toujours pas de puériculteur dans chaque classe d'accueil, la



formation continue très (trop) peu centrée sur l'accueil des tout-petits... Ensuite, les normes ne dépendent pas de l'enfant mais du milieu d'accueil : un enfant de 2,5 ans qui va à l'école devrait bénéficier de la présence de 4 adultes et d'un local de 180 m² pour respecter les normes « crèches » (42 m² et un puériculteur pour 7 enfants) !

Madame Housen insiste également sur l'importance de ne pas différencier l'élève de l'enfant ! A 2 ans ½, on est d'abord un enfant et l'on ne deviendra élève que très progressivement. Il n'est pas simple pour lui de comprendre toutes ces règles et consignes si différentes de ce qu'il a connu dans la famille ou dans son milieu d'accueil. Devenir autonome, ce n'est pas faire tout seul, mais c'est être accompagné pour faire soi-même. Dans ce cadre, le change, par exemple, fait intégralement partie de l'apprentissage de la propreté et favorise le développement du langage. De même, apprendre à se séparer de son doudou mais aller le chercher quand on en a besoin, voire aller chercher celui du copain qui est triste et le lui donner, c'est apprendre à devenir autonome, apprendre l'empathie...

Les liens avec les milieux d'accueil, la familiarisation avec l'école, les relations avec les familles, ont également

toute leur importance et le puériculteur y joue un rôle essentiel pour lequel il est formé.

Sur une semaine, l'enfant à l'école peut être pris en charge par de multiples intervenants pour de multiples activités : là aussi, le puériculteur aura son rôle sécurisant à jouer. Le travail en équipe de l'enseignant, du psychomotricien, du puériculteur, favorise cette prise en charge holistique de l'enfant.

En conclusion, l'entrée à l'école maternelle pourrait être améliorée pour le bien-être de tous, et en particulier des petits, en renforçant la familiarisation avec une réelle place des familles, en favorisant le travail d'équipe (instituteur maternel, puériculteur, psychomotricien) où chacun a conscience de son identité professionnelle et de celle de ses collègues, et donc en stabilisant le personnel. Il faut également redonner aux soins ou aux jeux libres leur statut essentiel dans le déroulement de la journée, là où ils sont souvent oubliés au profit de situations d'apprentissage au sens scolaire du terme.

A quand un puériculteur organique dans chaque classe d'accueil ?

La formation initiale et continuée de chacune de ces fonctions doit donner sa juste place à l'accueil-M2. La révision de la circulaire 100 apparaît également nécessaire dans la définition de l'identité professionnelle du puériculteur.

Au nom de notre Groupe catégoriel, je remercie chaleureusement tous les intervenants et participants à cette après-midi, pour la richesse des contenus présentés et des échanges qui ont suivi. Nous ne manquerons pas d'en faire le meilleur usage dans nos réflexions au sein du Groupe et tenterons de transformer celles-ci en revendications constructives.

Isabelle Buchelot

* Cet article s'entend aussi bien au féminin qu'au masculin.

En décembre 2019, Marie Housen, doctorante, a obtenu le Prix de la Journée de la recherche de la Fédération Wallonie-Bruxelles, pour son travail sur les pratiques transitionnelles mises en place lors de l'entrée à l'école maternelle. Qu'elle nous résume ici ⁽¹⁾.

L'entrée à l'école maternelle constitue un changement majeur dans la vie de l'enfant et de sa famille. Période déterminante, elle aura une influence sur le développement socioaffectif de l'enfant, sur son parcours éducatif mais aussi sur la continuité de ses acquis.

Cette transition peut être facilitée par la mise en place de pratiques transitionnelles qui assurent une continuité éducative entre les différents milieux de vie de l'enfant. Pour l'école, il ne s'agit plus de se demander si un enfant et sa famille sont « prêts » – au risque de les mettre sous pression, voire de générer de l'exclusion – mais plutôt d'être prête à accueillir tous les enfants dans une optique d'équité et de lutte contre les inégalités sociales.

Mais qu'en est-il en Fédération Wallonie-Bruxelles où les enfants sont accueillis très jeunes dans le système scolaire ? Quelles sont les pratiques ? Dans quelles conditions ? Quelles pistes d'action ? Une recherche soutenue par la FW-B est menée depuis 2018 afin de répondre à ces questions.

Peu de pratiques transitionnelles

Une enquête réalisée dans 423 établissements sur base d'un questionnaire soumis aux acteurs scolaires (directions, enseignants, puéricultrices et assistantes) a permis d'établir un état des lieux des pratiques transitionnelles mobilisées lors de l'entrée à l'école maternelle en FW-B.

Si elle montre l'intérêt et la préoccupation des professionnels pour cette problématique, elle met aussi le doigt sur le peu de pratiques mises en œuvre sur le terrain. Sur les 21 pratiques transitionnelles possibles (visite, familiarisation, collaborations avec les lieux d'accueil, etc.), les professionnels déclarent en utiliser en moyenne seulement 10.

De plus, ces pratiques sont le plus souvent collectives et mises en place après la rentrée (lettre de bienvenue, réunion de parents...) alors qu'il est démontré que les pratiques les plus efficaces sont celles qui sont individualisées et organisées avant la rentrée.



Marie Housen a obtenu le Prix de la Journée de la recherche de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour son travail sur les pratiques transitionnelles mises en place lors de l'entrée à l'école maternelle
© FWB - Jean Poucet

Des pratiques de familiarisation aléatoires et inégalitaires

Ces pratiques de familiarisation, essentielles, durant lesquelles le parent est présent et qui permettent la création progressive d'un lien avec les personnes qui vont prendre en charge le jeune enfant, sont nécessaires à la sécurisation de ce dernier. Ces pratiques, recommandées dans les lieux d'accueil 0-3 ans, restent très peu mobilisées à l'école et se limitent principalement à la mise en place de courtes journées sans la présence des parents.

Pourtant, c'est grâce à l'accompagnement qu'un jeune enfant apprend à se séparer et à investir de nouveaux horizons. De plus, ces pratiques sont principalement mises en œuvre à la demande des parents et tous n'en connaissent pas nécessairement l'existence, ni le bienfondé.

Cette information devrait être communiquée à tous car cette « offre à la demande » privilégie les parents capables de décoder les attendus implicites, les possibilités non déclarées. Elle avantage ceux qui, souvent de milieux favorisés, ont une expérience des lieux d'accueil où les dispositifs de familiarisation sont une pratique courante, ce qui risque donc de renforcer les inégalités sociales.

Des conditions peu favorables

Mettre en place des pratiques transitionnelles de qualité ne va pas de soi et exige que les professionnels bénéficient de conditions qui les rendent possibles. Or, actuellement, plusieurs conditions d'ordre matériel, organisationnel et institutionnel peuvent entraver leur mise en place.

Relevons par exemple l'instabilité des équipes éducatives liée au statut précaire et au niveau de qualification variable des assistants, les classes surpeuplées (en 2018, 25 % des professionnels ont déclaré avoir plus de 30 enfants dans leur classe), le peu de personnel formé spécifiquement à cette question (via la formation initiale et continue) et l'absence de réglementation concernant les normes d'encadrement et d'espace minimales dont ces jeunes enfants devraient bénéficier.

Pistes d'action

Les analyses réalisées ont permis d'identifier une série de points qui donnent des perspectives intéressantes tout en montrant la complexité de la problématique et les tensions possibles pour les acteurs de terrain. Nous en relèverons ici quelques-uns. Plus les enfants sont jeunes, plus il est nécessaire de tenir compte de l'ensemble de leurs besoins en toute situation. Cette prise en charge holistique, nécessitant une reconnaissance des spécificités de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants, ne va pas de soi : l'enfant de deux ans et demi serait trop grand pour la crèche et trop petit pour l'école. La prise en charge à l'école doit donc être repensée et adaptée en concertation avec les familles qui connaissent le mieux les habitudes de leur enfant.

La multiplication du nombre d'intervenants et d'activités, qui peut être vue comme une ressource, provoque néanmoins une perte de repères importante chez les jeunes enfants. Il faut donc leur offrir un cadre de vie stable, lisible par tous.

La gestion des objets transitionnels (doudou...) à l'école pose question ! Même si leur importance est reconnue, leur utilisation est seulement autorisée à certains moments de la journée. Mais comment un enfant si jeune peut-il s'intégrer au groupe, s'engager dans les activités proposées s'il ne se sent pas en sécurité ?

Plusieurs situations sont jugées critiques : la récréation, mais aussi le moment de change. Si l'absence d'un contrôle des sphincters n'est pas considérée comme un problème majeur par les acteurs de terrain, les contraintes qu'elle génère dans la gestion collective de la classe sont clairement mises en évidence.

Dans une gestion collective, le change est souvent réduit à la prise en charge d'un soin sans tenir compte de sa complexité et de son potentiel de « care » (un prendre-soin incluant une dimension relationnelle et éducative) : le change est vécu comme une tâche nécessaire à remplir et non comme un moment privilégié qui demanderait une gestion plus individualisée !

L'accueil des plus jeunes concerne l'équipe éducative et ses partenaires. Il nécessite donc une collaboration entre l'enseignant, son assistant, l'équipe éducative au sens large, y compris l'accueil extra-scolaire. Il pourrait s'enrichir aussi d'échanges avec les lieux d'accueil de l'enfance. Cela nécessite du personnel supplémentaire, mais aussi la mise en place de conditions propices à une collaboration effective parmi lesquelles des temps de discussion, de concertation...

Conclusion

La nécessité de renforcer – ou simplement mettre en place – les actions favorisant une transition en douceur à la maternelle apparaît clairement. Elle fait appel à tous les niveaux de responsabilité. La transition n'est pas uniquement l'affaire des professionnels de la classe

d'accueil, mais doit faire partie intégrante du projet d'établissement et/ou du plan de pilotage, d'un projet d'actions locales intégrées pour l'enfance, impliquant des partenaires extérieurs à l'école, et d'un projet politique fort, reconnaissant l'importance de cette question, inscrite dans une vision plus équitable de l'école et de la société.

Marie HOUSEN

⁽¹⁾ Rapports de recherche complets (recherche commanditée par la FW-B) : Housen, M., & Royen, E., *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : état des lieux* (sous la direction scientifique de F. Pirard), Université de Liège, 2019, hdl.handle.net/2268/252317 et Housen, M., Royen, E., & Pirard, F. (en collaboration avec Godechard, S., Wuidard, E. & Al Jammal, L.), *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : études de cas* (sous la direction scientifique de F. Pirard), Université de Liège, 2019, <http://hdl.handle.net/2268/252677>

En deux mots

Titulaire d'un master en sciences de l'éducation, Marie Housen est assistante à l'Université de Liège au sein du service Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation, sous la direction de Florence Pirard.

Elle est également membre des unités de recherche Enfances et DIDACTIfen.

Elle réalise une thèse sur les dispositifs de transition mis en place lors de l'entrée à l'école maternelle.

Les pratiques transitionnelles lors de l'entrée à l'école « maternelle »⁴¹ : les bases d'une collaboration école-familles ?

Introduction

Les recherches sur les effets positifs et la nécessité de construire une collaboration école-familles font largement consensus. L'entrée à l'école maternelle, premier point de rencontre entre la famille et l'école, constitue un moment charnière en vue de poser les bases d'une collaboration durable (Kherroubi, 2008). Les pratiques mises en œuvre lors de cette entrée peuvent créer un maillage, qui favorise la création d'un lien de confiance entre les parents et les professionnels (Dunlop, 2017). La mise en place de telles collaborations repose sur des pratiques transitionnelles dénommées dans la littérature « de haute intensité » (pratiques personnalisées, impliquant les familles et favorisant la communication entre les différents partenaires) en comparaison des pratiques transitionnelles « de basse intensité » (pratiques générales, impersonnelles) (Pianta et al., 1999). Les pratiques de haute intensité mises en œuvre avant la rentrée, bien que considérées comme les plus efficaces, particulièrement en termes de collaboration, sont aussi celles qui sont les moins utilisées (Pianta et al., 1999). Parmi celles-ci, on relève notamment les pratiques de familiarisation progressive, très répandues dans les lieux d'accueil de la petite enfance et dont l'importance n'est plus à démontrer (Jardiné, 1992) et les collaborations entre ces lieux et l'école, en concertation avec les familles (Ruel et al., 2008).

Lorsque ces pratiques sont pensées non pas « pour » mais « avec » les familles et les enfants, elles créent les conditions favorables à une compréhension mutuelle des modes de fonctionnement de chacun (parent, enfant, professionnels) (Dockett et al., 2017) permettant alors de valoriser la culture première de l'enfant selon un processus d'ajustement mutuel (Fabian & Dunlop, 2007) en évitant les risques de normalisation du rôle parental qui ferait de la culture scolaire la seule légitime (Brogère 2010 ; Conus, 2017 ; Garnier & Larivée, 2014). Malheureusement, leur mise en œuvre sur le terrain pose très souvent problème (Garnier & Rayna, 2019) et les collaborations entre parents et professionnels ne se focalisent alors que sur l'évaluation de l'élève, et ce dès le plus jeune âge (Francis, 2013). De plus, l'institutionnalisation de la participation des parents peut induire des attentes supplémentaires de l'école vis-à-vis des parents. Selon Périer (2005, p. 79), « [...] l'école exige un travail d'acculturation de la part des parents de milieux populaires contraints, s'ils veulent obtenir quelque reconnaissance de la part des enseignants, de se soumettre à ce régime de participation et d'interactions, à des codes et règles tacites dont ils ne sont guère familiers ».

La littérature et les études déjà réalisées montrent donc qu'il y a un double discours autour de cette première transition vers l'école : à la fois celui de l'importance de pratiques transitionnelles et celui des risques qu'elles peuvent générer malgré les bonnes intentions initiales. À partir du cas de la FW-B (partie francophone de la Belgique) où la question de la transition lors de l'entrée à l'école maternelle

⁴¹ Terme utilisé en Belgique signifiant préprimaire ou préscolaire.

est devenue une priorité politique, cet article développe une analyse critique centrée sur la recherche de leviers pour la mise en place d'une collaboration, dans un contexte où les pratiques transitionnelles sont une problématique émergente.

La transition en FW-B

En FW-B, l'effet de discontinuité provoqué par l'entrée à l'école maternelle est d'autant plus fort que cette entrée a lieu relativement tôt (deux ans et demi). Même si l'enfant a fréquenté un lieu d'accueil au préalable, cette discontinuité peut provoquer une rupture. Le système divisé de l'offre des services d'accueil et d'éducation, avec d'un côté, l'accueil de la petite enfance (0-36 mois) et, de l'autre, l'enseignement préscolaire (de 30 mois à 6 ans), dépendant d'instances gouvernementales différentes, se caractérise par des différences importantes d'encadrement (qualifications, ratio), d'organisation spatiotemporelle et de curriculum (anonyme, 2017). De plus, cette transition ne fait à l'heure actuelle l'objet d'aucune guideline, contrairement à d'autres pays ou régions comme le Québec par exemple. Elle est seulement inscrite depuis peu dans les priorités politiques possibles, comme en témoigne la nouvelle déclaration de politique communautaire⁴² (2019) qui pointe l'importance de « veiller à une meilleure transition [...] entre l'accueil de la petite enfance et l'enseignement maternel et mener une réflexion pour améliorer le continuum entre le préscolaire et le scolaire (0-6 ans) » et de « réduire la taille des classes d'accueil [...] afin d'accompagner au mieux les élèves qui éprouvent des difficultés » (pp. 5-6). Ceci montre une reconnaissance du fait que l'entrée à l'école maternelle peut être difficile et nécessite un encadrement spécifique. Dans un tel contexte, l'organisation de cette transition, en collaboration avec les familles, constitue un enjeu majeur.

Dans les faits, deux instances formalisées seulement permettent aux parents de participer à la vie de l'école : le Conseil de Participation et l'Association de Parents. Les collaborations se construisent donc surtout dans les interactions quotidiennes et informelles entre les parents et les professionnels scolaires (moment d'accueil et de retrouvailles, par exemple). Cependant, l'appropriation de ces formes de participation formelles ou informelles est inégale entre les familles (Périer, 2005). Cette demande d'interaction ne va pas de soi et nécessite la mise en place de conditions, de pratiques qui invitent à la construction de ces collaborations tant attendues et pourtant peu explicitées dans les textes officiels.

Méthodologie

Pour appréhender la situation actuelle et comprendre les ressorts des pratiques transitionnelles et de leur mise en œuvre, une recherche est menée depuis 2018 avec le soutien de la FW-B, selon une méthode mixte qui combine approches quantitative et qualitative.

En premier lieu, une étude réalisée par questionnaire auprès des professionnels (directions, enseignants et assistantes) a permis d'établir un état des lieux des pratiques transitionnelles lors de l'entrée à l'école maternelle en FW-B (anonyme, 2019). L'élaboration de deux questionnaires – l'un adressé aux professionnels de la classe et l'autre, aux directions – s'est appuyée sur le questionnaire « école » mis au point par une équipe québécoise (Ruel et al., 2013) : « *Questionnaire sur les pratiques de transition vers le préscolaire* ». Ce questionnaire a fait l'objet d'une adaptation au contexte de la

⁴² Il s'agit de la déclaration des intentions du gouvernement pour cette législature.

FW-B et a été complété par des questions visant à récolter des informations sur l'organisation de la journée scolaire et sur les attentes des professionnels à l'égard de l'enfant lors de son entrée à l'école. In fine, les deux questionnaires étaient constitués de questions fermées, type échelle de Lickert, qui ont fait l'objet de traitements statistiques (analyses corrélationnelles et de variances) et de questions ouvertes dont les réponses ont fait l'objet d'analyse de contenu thématique.

Ensuite, une étude multi-cas analyse, dans une visée compréhensive, les pratiques effectivement mises en œuvre ainsi que le sens et les significations qui leur sont donnés par les acteurs concernés (professionnel-le-s, parents, indirectement enfants) dans quatre établissements aux profils contrastés (établissements accueillant une population de faible niveau socioéconomique vs haut niveau socioéconomique, grandes écoles vs petites écoles, écoles rurales vs écoles urbaines...) qui peuvent être considérés comme novateurs au vu du nombre et de la nature des actions mises en avant dans l'enquête. Cette étude repose sur les réponses obtenues au questionnaire version « parent » – adapté du questionnaire mis au point par l'équipe québécoise (Ruel et al., 2013) –, les scripts institutionnels, les observations non participantes régulières en classe durant une année scolaire et les entretiens avec des professionnels et des parents. Les données ainsi recueillies ont été analysées en s'inspirant de l'analyse par théorisation ancrée (Lejeune, 2014).

Caractéristiques des écoles participantes

Les données de la première étude proviennent de réponses obtenues auprès d'un échantillon représentatif de 423 établissements scolaires de la FW-B. Les écoles participantes de la seconde étude viennent de quatre écoles dont voici les caractéristiques principales :

Province	Réseau	SES	Taille	Milieu	Type de classe	Pédagogie
Bruxelles	Libre non confessionnel	Élevé	182 enfants dont 58 en maternelle	Urbain	Accueil/1 ^{ère}	Freinet
Bruxelles	Communal	Faible	503 enfants dont 193 en maternelle	Urbain	Accueil/1 ^{ère}	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 ^{ère}	Traditionnel

Résultats

Peu de pratiques transitionnelles

Malgré l'intérêt exprimé par les participants pour les questions de transition, les résultats de l'enquête montrent que, sur les 21 pratiques transitionnelles possibles (courrier-type envoyé à tous les parents, pratiques de familiarisation durant les premiers moments d'entrée, collaborations avec les milieux d'accueil, etc.), les professionnels déclarent en utiliser seulement 10 en moyenne. Ces pratiques sont le plus souvent peu individualisées et mises en place après la rentrée. Il s'agit de pratiques telles que tenir une réunion de parents, envoyer une lettre de bienvenue, personnaliser les affaires des enfants... qui sont principalement réalisées après la rentrée scolaire et nécessitent peu de collaboration avec les familles. Or, la littérature montre que les pratiques dont les enfants et les parents tirent le plus de bénéfices, particulièrement en termes de collaboration, sont celles dont la mise en œuvre (individualisée et engageante) est organisée avant la rentrée (Pianta et al., 1999).

Quasi pas de collaboration avec les lieux d'accueil de la petite enfance

Les pratiques de collaboration avec les lieux d'accueil sont les moins utilisées, seul 7% des professionnels déclarent y avoir recours. Ils ont d'ailleurs un avis mitigé, se situant entre « Plutôt en désaccord » et « Plutôt d'accord » sur la nécessité de ces collaborations. L'analyse des cas confirme les résultats de l'enquête : les collaborations sont rares et exclusivement réservées aux situations très spécifiques (inclusion d'un enfant en situation de handicap, de placement). Elles ne sont pas davantage observées dans le cas où une assistante (l'équivalent d'une auxiliaire en puériculture) de l'enseignante travaille à la fois dans un lieu d'accueil et à l'école. La présence de cette assistante n'établit pas de pont entre ces deux mondes. La présence conjointe d'une professionnelle de l'accueil de la petite enfance et d'une autre de l'enseignement ne garantit ni la collaboration entre ces deux mondes ni le développement d'un « répertoire de pratiques partagées » (Rogoff et al., 2007) comme celles de transition et plus particulièrement de familiarisation.

Des pratiques de familiarisation aléatoires et inégalitaires

Dans le questionnaire, quatre pratiques renvoient directement à des pratiques de familiarisation d'intensité variable pour l'enfant et sa famille, à la découverte de ce nouveau lieu de vie que constitue l'école maternelle : des journées moins longues avec ou sans les parents, organisées pour tous sans exception ou à la demande des parents. Avec une moyenne globale de 1,48 sur 4 et un écart type de 1,35, ces pratiques sont à la fois globalement peu utilisées et/ou de façon très variable d'un professionnel à l'autre, et dans certains cas, inexistantes. Les professionnels ont d'ailleurs un avis mitigé allant de « Plutôt en désaccord » à « Plutôt d'accord » quant à l'importance de l'utilisation de ces pratiques. Ils ne semblent pas en percevoir l'intérêt, ce qui pourrait expliquer leur faible occurrence. Ils reconnaissent pourtant que l'entrée en maternelle peut être difficile : « Chaque année, la rentrée des petits est de plus en plus éprouvante et leur acclimatation à l'école est de plus en plus longue, la plupart d'entre eux ne sont pas socialisés ni propres et quittent pour la première fois les parents ; les parents ne les préparent pas non plus à cette étape et font de moins en moins confiance au personnel éducatif et pédagogique et sont de moins en moins collaborant... » (Enseignante). Ce témoignage montre également que les professionnels semblent attendre des parents qu'ils préparent leur enfant à la rentrée, avec tout ce que cette préparation peut recouvrir comme attentes implicites.

Considérer la préparation comme étant sous la responsabilité unique des parents pourrait être un élément explicatif supplémentaire au peu de pratiques de familiarisation mises en place.

De plus, quelle que soit l'intensité (avec ou sans les parents) des pratiques de familiarisation, celles-ci sont davantage mises en place à la demande des parents, à l'instar des recommandations du « Guide pratique Parents École » (FW-B, 2014, p. 23) : « n'hésitez pas non plus à demander une visite guidée de l'école pour vous familiariser avec les lieux ». Ce constat est interpellant, car tous les parents ne connaissent pas ce type de pratiques, ni leur bienfondé. Une offre à la demande privilégie les parents qui anticipent la rentrée, en décodant les attendus implicites, les possibilités non déclarées. Elle favorise majoritairement les parents des milieux socioéconomiques favorisés qui ont une expérience des lieux d'accueil où les dispositifs de familiarisation sont une pratique courante et qui osent en demander. Cette offre à la demande risque donc de renforcer les inégalités sociales en tenant à distance certains parents.

Vers des pratiques de familiarisation pour tous ?

Les professionnels des quatre études de cas retenues, contrairement à la majorité des participants de l'enquête, ont déclaré organiser une période de familiarisation durant laquelle les journées sont moins longues et les parents présents pour tous les enfants. Les observations et les entretiens réalisés sur le terrain montrent une variabilité dans les significations accordées à la familiarisation et dans la façon de l'organiser.

Dans les quatre études de cas, les pratiques de familiarisation, bien que déclarées organisées pour tous, sont surtout considérées comme essentielles par les professionnels dans des situations spécifiques telles que l'arrivée d'un enfant en situation de handicap ou encore l'accueil d'un enfant placé en pouponnière. Par contre, elles deviennent optionnelles dans les autres cas, en particulier lorsqu'il s'agit de l'arrivée d'un enfant ayant déjà un frère ou une sœur dans l'école : « Ils n'ont pas du tout eu cette demande (de familiarisation). Et Joanne, Sébastien (son frère) est là. [...] Géraldine son frère Thomas est là aussi » (Enseignante). Ici, les professionnels sont rejoints par certains parents « Comme c'est mon 3^e enfant, il y était plus préparé, car il voyait l'école tous les jours. En tant que parents, nous y étions aussi préparés pour les mêmes raisons » (Maman). En cas de fratrie, l'importance de la familiarisation semble toute relative, tant par les professionnels que par les parents, alors que l'enfant concerné fait sa première rentrée et cela reste pour les adultes (professionnels-parents) une expérience singulière à construire ensemble.

Avant sa rentrée officielle, Jules, deux ans et cinq mois, dont le frère est en 3^e maternelle, est arrivé pour un moment d'acclimatation en classe d'accueil, accompagné de ses parents. Son papa a pris congé pour l'occasion. Après une quinzaine de minutes, l'enseignante propose de prendre l'enfant dans ses bras. Le papa lui confie Jules et s'en va très vite avec son épouse. Jules reste sur les genoux de l'enseignante qui le dépose ensuite au sol. Jules reste un long moment debout, figé, observant les autres enfants qui rangent avant de se rassembler au coin de regroupement. Malgré la présence d'un frère dans l'école et une certaine connaissance des lieux, Jules ne semble pas à l'aise dans ce nouvel environnement.

Cette observation montre les risques d'une prise en charge trop rapide par le professionnel. Outre les vécus de séparation, elle ne permet pas l'opportunité d'une rencontre entre professionnel et parents,

papa et maman autour de l'enfant, même quand ceux-ci en ont reconnu l'importance. Organisée de cette manière, la familiarisation diffère finalement peu de ce qui est attendu des parents d'un accueil quotidien dans la classe, peut aller à l'encontre d'un message de bienvenue et conduire à des comportements de retrait.

Ouvrir sa classe : un risque ?

Les parents sont pourtant demandeurs d'une rentrée en douceur, comme en témoigne ce commentaire laissé par une maman dans le questionnaire : « Je pense que la transition que représente l'entrée en maternelle doit se faire doucement, et idéalement en petit groupe afin que tant l'enfant et le parent puisse se sentir « pris en charge » dans son individualité » (Maman). Par ailleurs, dans le questionnaire, presque tous les parents (sauf une maman) qui ont bénéficié d'une période de familiarisation avec leur enfant jugent cette pratique utile.

Dans les entretiens, lorsque les parents sont invités ou font la demande d'accompagner leur enfant, leur présence en classe est autorisée selon une temporalité allant de l'accueil du matin (de 8h15 à 9 h) à toute la matinée. En réalité, dans les faits, seuls les enfants en situation spécifique ou ayant manifesté avec force leur difficulté de séparation ont bénéficié d'une familiarisation « renforcée ». Cette ouverture plus ou moins limitée peut être en partie justifiée par des facteurs tels que la taille de la classe, le nombre d'élèves..., mais aussi par une tension vécue par les professionnels entre leur désir d'ouvrir leur classe et la crainte d'être jugés, comme le montre cet extrait d'entretien :

« 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. [...] 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 » (Enseignante).

Cette crainte d'être jugés provoque-t-elle chez les professionnels la recherche d'une prise en charge directe de l'enfant, sans accompagnement du parent ? Ce genre de prise en charge ne risque-t-elle pas à son tour d'induire chez les parents une attitude de délégation rapide de leur enfant sans la collaboration espérée ? Des observations semblent le confirmer, comme celle du premier accueil de Jules dont le papa, qui avait expressément pris congé pour l'accompagner, quittera finalement rapidement la classe.

Les objets familiers, des objets de rencontres ?

Cette variabilité, que l'on observe dans les pratiques de familiarisation, s'exprime également dans la gestion des objets familiers (doudou, tétine) nécessaires à la sécurité affective de l'enfant. Alors que ces objets sont déclarés accessibles toute la journée, il y a des restrictions sur les moments où l'enfant peut y accéder. Dans les quatre cas, les enfants sont invités à ranger ces objets dans un lieu personnel (mallette, casier, lit) dès le début des activités prises en charge par l'enseignante (vers 9h du matin). Ils pourront les retrouver pour la sieste. Selon les professionnels, les enfants peuvent y avoir accès quand ils en ressentent le besoin, mais l'observation montre que seuls les enfants qui en disposent en libre accès directement dans la classe vont spontanément les chercher. Dans les autres cas, ils restent conditionnés à l'autorisation de l'adulte. Alors que leur gestion pourrait constituer une ouverture à un dialogue avec les parents et l'enfant lors de l'entrée à l'école, aucun des établissements ne se saisit de

cette opportunité. Ces objets familiers sont mis à distance et tolérés selon des règles qui les rendent « scolairement acceptables » (Gasparini, 2012, p. 75).

Dans une des études de cas, on a pu observer une invitation à amener le familier dans le cadre scolaire par la boîte à surprises. Il s'agit de donner la possibilité aux enfants d'apporter des objets de la maison à l'école et de les partager avec les autres, s'ils le souhaitent, lors du tour de parole effectué tous les matins. Cette pratique témoigne d'une ouverture à ce que l'enfant vit chez lui, d'une valorisation de ce qui est important pour lui et pour les autres, enfants et adultes membres d'une même communauté. Ne peut-on y voir une condition essentielle à la mise en place d'un dialogue avec les familles et des prémisses d'une collaboration ?

Accueillir les parents...

L'analyse de l'accueil quotidien des parents dans les quatre études de cas montre des modalités d'accueil variées qui ne sont pas sans conséquences à la fois sur les possibilités d'échanges entre parents et professionnels et sur les possibilités d'observation de l'enfant en classe. Ces variations, documentées par les quatre études de cas, pourraient être mises sur un continuum allant d'un accueil où les parents sont tenus à distance à un accueil invitant les parents à investir la classe.

Dans un cas, on attend des parents une séparation à la barrière de la cour de récréation. Les parents ne sont autorisés dans la cour que s'ils souhaitent communiquer avec l'enseignante, qui s'y trouve avec ses collègues, à l'opposé de la barrière, de 8h10 à 8h25. Les échanges sont donc brefs et rares et les possibilités d'entrer quotidiennement en classe impossibles. Dans deux autres cas, l'accueil des parents se fait principalement dans le couloir sur le seuil de la porte et est assuré par l'enseignante qui se tient devant l'entrée. Pour l'un, c'est ce qui est communiqué explicitement aux parents dans le courrier de rentrée : « 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 ». Pour l'autre, alors qu'il est annoncé aux parents qu'ils peuvent entrer en classe, très peu s'autorisent à le faire. La position de l'enseignante à l'entrée de la classe fait-elle barrage ? Les communications dans ces deux cas sont chaleureuses mais restent souvent brèves et fonctionnelles. Dans la dernière étude de cas, la présence des parents dans la classe est autorisée, voire sollicitée (dans des plages définies) et même valorisée, comme en témoigne ces paroles de l'enseignante : « c'est important que les parents puissent investir... rentrer dans la classe... fin tu vois pour la confiance ». Lors de ce moment d'accueil, l'investissement des parents dans la classe se traduit par un moment avec leur enfant en classe autour d'un livre, ou en écoutant l'enfant présenter les traces de ses activités en classe... Les échanges amènent alors à un dialogue où tant les pratiques de classe que certaines pratiques parentales sont rendues visibles et deviennent ainsi lisibles par tous les acteurs (parents et professionnel). Ces modalités d'accueil des parents et les échanges qui en découlent montrent la mise en pratique du projet pédagogique de cet établissement qui valorise la convivialité et l'esprit de communauté, mais aussi la prise en compte de l'histoire singulière de l'enfant : « 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 [...]. Dès lors, nous essayons de tenir compte, en permanence, de ces facteurs dans notre relation avec l'enfant » (Projet pédagogique, 2019). Par ailleurs, l'aménagement de l'espace peut aussi avoir une incidence sur la présence des parents dans la classe. Dans cet établissement, contrairement aux autres lieux, les portemanteaux se trouvent à l'intérieur de

la classe, renforçant ainsi la légitimité des parents à y entrer. À contrario des autres études de cas où l'ouverture aux familles est déterminée par l'école, les conditions offertes ici permettent aux parents de participer à certains moments de vie de la classe, leur donnant alors accès à un monde qui habituellement reste une « boîte noire ».

... les prémices d'une collaboration ?

Ces pratiques de familiarisation et d'accueil peuvent favoriser une collaboration avec les parents dès la classe d'accueil comme le montre une de nos études de cas où les parents participent de manière active aux activités quotidiennes de la classe.

Un matin, le papa de Sacha est venu spontanément présenter sa camionnette de travail aux enfants. Il a participé au tour de parole avant de se rendre avec l'ensemble de la classe sur 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. 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, marteau, 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.

Cette collaboration et cet investissement dans la vie de la classe de ce parent ont sans doute été rendus possibles par l'accueil quotidien réservé aux parents dans la classe. Lors du moment d'accueil du matin, les parents sont sollicités à partager un temps dans la classe avec leur enfant par la lecture d'un livre, la réalisation d'un puzzle... Ils valorisent d'ailleurs ce moment (« Le fait de pouvoir prendre le temps le matin, lire une histoire, être avec son enfant, échanger avec la prof est super positif pour un démarrage en douceur » (Maman)) et le reconnaissent comme une activité d'accueil des enfants qui commencent l'école.

Conclusion

En FW-B, bien que soient attendues une relation de confiance et des collaborations avec les familles, peu de pratiques transitionnelles sont rapportées lors de l'entrée à l'école maternelle. L'analyse de cas montre une grande disparité dans la mise en place de pratiques de familiarisation et d'accueil, pensées, conçues et mises en œuvre (ou non) comme une occasion de rencontres avec les enfants et les familles. Cette disparité peut être expliquée par des facteurs structurels ou conjoncturels, mais n'est-elle pas plus fondamentalement le témoin de tensions qui traversent les acteurs de l'école, tiraillés entre un désir d'ouverture qui fait place aux parents dans l'accompagnement de son enfant dans son nouveau lieu de vie, la volonté de les reconnaître comme des acteurs de la communauté éducative et leur maintien à distance par crainte d'être jugé ? Ces tensions transparaissent dans la dénomination de la « classe d'accueil » utilisée en FW-B, qui associe deux termes antinomiques : celui de « classe » renvoyant au format scolaire, lieu où historiquement les parents étaient tenus à l'écart, et celui de l'« accueil » qui étymologiquement signifie réunir, associer, être avec.

La variabilité des pratiques relevée met au jour des difficultés, mais permet aussi de montrer des voies alternatives. Les expériences de familiarisation mises en place dans des cas particuliers (enfant placé, porteur de handicap, etc.) devraient être étendues à tous les enfants afin de leur permettre de vivre cette transition en douceur et d'établir une relation de confiance réciproque avec les familles.

Toutefois, il est important de mener une réflexion approfondie sur le sens de ces pratiques de familiarisation souvent mal comprises, même dans les établissements où des conditions d'accueil quotidiennes des parents établies par l'équipe éducative visent à établir ensuite une collaboration parents/professionnels. L'enjeu est de sensibiliser les professionnels de l'école par la formation initiale et continue, d'organiser des formations conjointement avec les professionnels de l'accueil de la petite enfance, qui permettraient de croiser les regards et de métisser les cultures. Organiser des visites, des échanges entre ces professionnels qui ne collaborent que très peu à ce jour dans une démarche de voyage d'étude (anonyme, à paraître) constitue une piste prometteuse.

Le fait que dans certaines écoles, même si elles sont minoritaires, les parents soient autorisés à entrer dans les lieux, à les découvrir et à les vivre, voire à y prendre des initiatives au bénéfice de leur enfant et du groupe témoigne d'une rupture possible avec une pratique dominante de mise à l'écart progressive des parents hors de la classe, malgré des attentes de collaboration. Cela montre la possibilité d'une redéfinition de l'accueil qui n'est pas seulement un lieu régi par une organisation prédéterminée, mais qui peut aussi faire place aux imprévus, aux initiatives des pères et des mères qui contribueraient eux aussi au développement d'une qualité d'accueil pour tous à l'école maternelle. Même s'il n'existe pas de conditions idylliques pour que s'installe cette collaboration avec les familles dès l'entrée à l'école maternelle, un engagement de tous les acteurs du système, dans une reconnaissance mutuelle de leurs besoins et de leurs droits dès le départ, constitue un défi pour l'avenir.

Dans un contexte où peu de guidelines sont définies, au travers de ces études de cas, on voit les prémisses de pratiques favorisant à la fois une rentrée en douceur des enfants et une collaboration école-familles. Comment soutenir les professionnels des écoles dans la mise en place de telles pratiques sans tomber dans les dérives d'une standardisation ? Comment le nouveau référentiel du maternel en FW-B pourra-t-il faire place à ces enjeux cruciaux ? Comment soutenir les innovations non seulement à l'école, mais plus largement dans un réseau d'actions locales intégrées pour l'enfance qui impliquerait professionnels de la petite enfance et de l'école, en collaboration avec les familles, dans des actions partagées au profit de tous les enfants ? Ces questions ouvrent de nouvelles voies non seulement pour l'action, mais aussi pour la recherche en FW-B et plus largement sur la scène internationale.

BIBLIOGRAPHIE

- Brougère, G. (2010). L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 53, 109-117.
- Conus, X. (2017). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ?* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Fribourg, Fribourg, Suisse.
- Dockett, S., Wilfried, G., & Perry, B. (2017). Transition to school: A family affair. In S. Dockett, G. Wilfried & B. Perry (Eds.), *Families and transition to school*. Cham: Springer.
- Dunlop, A.-W. (2017). Assistantes maternelles, accueil familial et transition des enfants. In S. Rayna & P. Garnier (Eds.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Bruxelles : Peter Lang.

- Fabian, H., & Dunlop, A. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. The Hague : Bernard van Leer Foundation.
- Francis, V. (2013). La scolarité de l'enfant et les partenariats parents-professionnels : des ajustements permanents. In G. Bergonnier-Dupuis, H. Milova & P. Durning (Eds.), *Traité d'éducation familiale* (pp. 346-363). Paris : Dunod.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2014). *Guide pratique parents-école. Comment mieux connaître l'école et s'y impliquer*. Retrouvé sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=26720>
- Garnier, P., & Rayna, S. (2019). Crèche, jardin maternel, classe passerelle, école maternelle : diversité des rapports parents professionnels. *Carrefours de l'éducation*, 47, 159-173.
- Garnier, P., & Larivée, S. (2014). Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire : éléments de comparaison France – Québec. *Formation et profession*, 22(1), 27-40.
- Gasparini, R. (2012). Le doudou à la maternelle : un « objet transitionnel » privé dans un monde scolaire public. *Revue française de pédagogie*, 181, 71-82. doi: 10.4000/rfp.3922
- Jardiné, M. (1992). *L'accueil des tout-petits : crèche, assistante maternelle, halte-garderie, école maternelle, en vacances*. Paris : Retz.
- Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : PUR.
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families & schools*. Baltimore, MD: Brookes.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to transition into schools: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100(1), 71-86.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chavez, M., & Solis, J. (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 103-138). Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- 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.
- Ruel, J., Moreau, A. C., & Bourdeau, L. (2008). Démarche de transition planifiée et continuité éducative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 41-48.

Annexe 4 : article paru dans la revue internationale du CRIRES

Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky (2021) , vol 5, no 1

La pandémie, source de risques et d'opportunités pour la mise en place de pratiques de transition collaboratives lors de l'entrée à l'école

Stéphanie Duval
Professeure agrégée
Université Laval

stephanie.duval@fse.ulaval.ca

Joanne Lehrer
Professeure régulière
Université du Québec en Outaouais

joanne.lehrer@uqo.ca

Florence Pirard
Professeure
Université de Liège

florence.pirard@uliege.be

Marie Housen
Doctorante
Université de Liège

marie.housen@uliege.be

Résumé

La transition vers l'école est une étape importante dans la vie d'un enfant et de sa famille, laquelle amène un lot d'émotions, d'attentes et d'inquiétudes, voire d'ajustements de la part de tous les acteurs y étant impliqués (enfants, parents, personnel éducateur et enseignant, etc.). Des recherches réalisées dans plusieurs contextes internationaux ont montré l'importance de mettre en place des initiatives permettant à l'enfant et à sa famille de vivre des transitions harmonieuses, notamment celles qui se déroulent à l'entrée de la période préscolaire, puisque cette dernière conditionne son bien-être et influence les autres moments de passage vécus tout au long de son parcours scolaire. En contexte de pandémie, en des temps où la distanciation sociale et physique est préconisée, comment les pratiques de transition sont-elles différentes de celles mises en place auparavant? Ce contexte de crise peut-il générer des transformations de pratiques collaboratives qui assurent une continuité dans les expériences vécues par l'enfant? Cet article de synthèse traite de ces questions, en considérant le contexte de pandémie actuel comme source de possibles risques mais aussi d'occasions pour la mise en place de pratiques de collaboration entre l'école et la famille.

Mots clés : Transition ; École maternelle ; Collaboration ; Pandémie

©2021 Duval, Lehrer, Pirard, Housen

DOI <https://doi.org/10.51657/ric.v5i1.41066>

 CRIRES

Introduction

Les meilleures manières de soutenir l'enfant en début de scolarité font l'objet de débats dans de nombreux pays et régions où un intérêt grandissant est porté aux premières transitions scolaires. Pour cause, les premières transitions vers l'école (ayant lieu entre 2,5 - 6 ans selon le système éducatif des pays) sont primordiales à considérer (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2012). Elles marquent, pour la plupart des enfants et leur famille, le début d'une histoire scolaire et relationnelle qui s'établit entre eux et l'école (Duval et Lehrer, sous presse; Groupe de travail régional en transition scolaire, 2018). Elles ne consistent pas seulement en l'ajustement des différents acteurs (p. ex. enfants, parents) au milieu éducatif, elles impliquent aussi la déconstruction de repères quant aux expériences passées (Ackesjö, 2014) et l'importance d'une reconnaissance réciproque de la culture familiale et scolaire (Dockett, Griebel, & Perry, 2017).

Il est reconnu que la façon dont l'enfant vit ses premiers moments lors de l'entrée à l'école influence sa capacité d'ajustement lors des transitions futures (Fabian & Dunlop, 2007 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2010 ; Petrakos & Lehrer, 2011; Ruel, Moreau, Bérubé, & April, 2015) et affecte son engagement initial à l'école ainsi que ses apprentissages ultérieurs (Fabian, 2002 ; Ruel, Bérubé, Moreau, & April, 2018 ; White & Sharp, 2007). Des recherches démontrent également que l'adaptation de l'enfant est plus facile si ses parents se sentent prêts, soutenus par la variété d'activités offertes par l'école pour les accueillir (Bérubé, Ruel, April, & Moreau, 2018; Giallo, Kienhuis, Treyvaud, & Matthews, 2008).

Dans ce contexte particulier de pandémie, les différents acteurs impliqués dans la transition vers l'école (p. ex., enfants, parents, enseignants, éducateurs en service de garde extrascolaire) ont dû déployer des efforts supplémentaires pour s'ajuster à cette situation et aux mesures sanitaires exceptionnelles recommandées. Selon l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO] (2020), la pandémie de COVID-19 a entraîné des changements importants dans le monde de l'éducation. Près de 90% de la population étudiante mondiale, soit plus de 1,5 milliard d'apprenants dans 165 pays, ont vu leurs expériences d'apprentissage et de développement perturbées par des précautions et des politiques mises en œuvre pour endiguer la propagation de la maladie. Plus spécifiquement à l'égard de l'éducation à la petite enfance, cette crise sanitaire internationale a précipité des changements sans précédent dans la vie des enfants et leurs familles, de même que dans celle du personnel éducateur et enseignant œuvrant au service des jeunes enfants (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2020 ; Zero to Three, 2020).

Les enfants sont particulièrement vulnérables aux effets des catastrophes communautaires et des autres crises et événements traumatisants. Cela est dû à leur manque d'expériences, de compétences et de ressources qui leur permettraient de répondre de manière indépendante à leurs besoins en matière de santé développementale, socioémotionnelle, mentale et comportementale (Schonfeld, Demaria, & Kumar, 2020). Ainsi, les crises telles que la COVID-19 peuvent avoir des effets à court et à long terme sur le fonctionnement psychologique, l'adaptation émotionnelle, la santé et les trajectoires de développement des enfants, et peuvent même avoir des répercussions sur leur santé et leur fonctionnement social et psychologique à l'âge adulte (Schonfeld et al., 2020). Par ailleurs, notons que les enfants démontrent également une résilience face aux événements critiques (Lemay, 1998), une capacité à influencer sur leur environnement, surtout lorsque des conditions sont mises en place pour les soutenir. On peut voir ici l'intérêt d'offrir une vision alternative au discours inscrit dans une logique uniquement déficitaire de l'enfant, sans minimiser les défis que ces derniers, de même que leurs familles et les adultes qui les entourent (p. ex.

enseignants) ont à relever dans ce contexte de pandémie. On soutient, dans cette vision, que l'enfant est un être compétent, riche en potentiel et un participant actif dans le processus de la transition vers l'école (Dahlberg, Moss, & Pence 2013; Disanto & Berman, 2012; Einarsdottir, Dockett, & Perry, 2009).

En somme, des recherches réalisées à l'international (p. ex. Hopps, 2014 ; Smith & Maher, 2016) insistent sur l'importance de mettre en place des initiatives permettant à l'enfant et sa famille de vivre des transitions harmonieuses, notamment celles qui se déroulent pendant la période préscolaire. En ces temps où la distanciation sociale et physique est mise de l'avant, il convient de mentionner que la crise de la COVID-19 ajoute un aspect de nouveauté à la transition qui s'avère déjà singulière pour les enfants, parents, éducateurs et enseignants. Comment les pratiques de transition et de collaboration peuvent-elles être déployées entre les différents acteurs, afin d'assurer une continuité dans les expériences vécues par l'enfant? C'est ce dont il est question dans cet article qui à partir d'une revue sélective d'études consacrées à la notion polysémique de transition et aux pratiques qui s'y rapportent dans l'accueil et l'éducation des jeunes enfants, propose d'abord une grille d'analyse qui en éclaire les significations en temps de non pandémie pour ensuite les mettre en perspective dans le contexte de crise de la COVID-19. In fine, cet article propose un cadre de réflexion utile à la recherche et à la pratique (Lehrer, Bigras, Charron, et Laurin, à paraître), qui relève dans une démarche dialectique les occasions et les risques pour la mise en œuvre de pratiques de transition et de collaboration dans différents contextes au Québec et en Europe. L'appui d'articles de presse et d'entrevues de chercheurs qui sont intervenus dans les débats a également été utilisé, notamment en raison du fait qu'il y a encore, à l'heure, peu d'études publiées sur le sujet.

La transition : une question centrale

La notion de transition : de quoi s'agit-il ?

De manière générale, une transition représente une période de changement chez une personne, impliquant des transformations qualitatives plus ou moins importantes dans sa vision du monde, son concept de soi, ses relations et ses rôles (Cowan, 1991 ; Schlossberg, 2005). Tout être humain est amené, au cours de sa vie, à rencontrer des transitions plus ou moins marquantes telles qu'un déménagement, la perte d'un proche, une intégration professionnelle, etc. La transition ne correspond pas à l'évènement déclencheur, mais bien à ce processus de passage d'un état à l'autre. Il s'agit ainsi du stade intermédiaire se déroulant entre deux situations.

Selon Schlossberg (2005), les transitions peuvent être classées selon leur degré de prévisibilité. Trois types de transition sont alors identifiés. Tout d'abord, on retrouve les transitions anticipées qui correspondent à des événements importants et prévisibles auxquels l'être humain devra faire face et pour lesquels il aura pu se préparer (p. ex. un mariage, la retraite, le fait de devenir parent, etc.). L'entrée à l'école maternelle pourrait être qualifiée de transition anticipée étant donné que celle-ci est planifiable et peut donc être préparée. Ensuite, il y a les transitions non anticipées qui réfèrent aux événements soudains, brusques et non attendus, qui sont caractérisés par peu de préparation pour y faire face. On peut penser à une catastrophe naturelle, à un accident, à un décès, etc. Si l'entrée à l'école maternelle n'est pas préparée, elle pourrait être vécue par les enfants comme étant une transition non anticipée. Enfin, les transitions « non-événements »

renvoient au dernier type répertorié par Schlossberg (2005), lesquelles renvoient aux événements attendus qui n'ont finalement pas lieu (p. ex. ne pas se marier, ne pas être promu, être incapable de fonder une famille, ne pas trouver l'emploi espéré, etc.).

De plus, les transitions peuvent être regroupées selon qu'elles sont horizontales ou verticales. Les transitions horizontales correspondent aux différents changements qui peuvent survenir au cours d'une même journée, tel qu'un changement de local, d'activités, etc. Elles nécessitent une attention particulière, mais elles ont un caractère moins marquant que les transitions verticales qui sont moins fréquentes et dont les changements associés ont un caractère durable comme l'entrée dans le système scolaire (Ruel, 2009). La transition vers la maternelle représente une importante rencontre entre différents milieux de socialisation de l'enfant (p. ex. la famille, le milieu de garde, l'école) (Bérubé et al., 2018; Cotnoir, 2015), est qualifiée de verticale, car elle concerne un passage entre différentes étapes de vie, comme entre la famille et l'école, ou le milieu de garde et la maternelle. Les changements vécus pendant cette période de passage ont un caractère durable, puisqu'ils modifient qualitativement une composante de la vie d'une personne, ici l'enfant et sa famille (Duval et Lehrer, sous presse).

En somme, les périodes de transition constituent des moments sensibles pour le développement de la personne. Elles peuvent à la fois entraîner une période de vulnérabilité accrue, ainsi que des potentialités et des occasions qui rendent possible l'émergence de nouvelles habiletés cognitives, sociales, personnelles, etc. De plus, ces potentialités et opportunités permettent à l'enfant d'accroître son sentiment de compétence, son sentiment d'appartenance, son niveau de bien-être à l'école, la construction de nouvelles amitiés, l'établissement d'une relation positive avec l'enseignante, etc. Lorsque la transition est planifiée et soutenue de manière adéquate, notamment en misant sur la continuité, elle offre des ressources d'ajustements qui peuvent aider la personne à affronter de nouvelles périodes de changement tout au long de sa vie, lors d'expériences ultérieures de transition. Les transitions, bien que se déroulant sur une période de temps déterminée, vont donc s'inscrire à long terme dans le parcours de vie de la personne (Dockett & Perry, 2015).

La notion de continuité

Un peu partout à travers le monde, des chercheurs (p. ex. Ballam, Perry, & Garpelin, 2017 ; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2017) abordent l'importance de la continuité dans le processus de transition, notamment pendant les expériences vécues à la petite enfance. Le fait de concevoir la transition vers l'école comme une continuité dans les expériences et les apprentissages des enfants permet de tirer tous les bénéfices de la nouveauté qu'elle comporte (Curchod-Ruedl & Chessex-Viguet, 2012). Pour ce faire, il importe d'agir sur plusieurs composantes relatives à chaque enfant, à sa famille et à l'école (Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000). Cette continuité implique notamment la mise en place et le maintien de relations entre les différents environnements fréquentés par l'enfant et sa famille.

Dans cet ordre d'idées, le Tableau 1 présente les types de continuité définis par Dockett et Perry (2007).

Tableau 1.

Les types de continuités d'expérience proposés par Dockett et Perry (2007)

Continuité des expériences	Définition
Continuité philosophique	Visé le développement d'une compréhension commune sur les approches des praticiens. Le regard est porté sur l'enfant, les manières dont il apprend et se développe, afin d'arrimer les attentes du personnel éducateur et enseignant au regard des enfants.
Continuité curriculaire (ou des programmes)	Concerne l'établissement de liens entre les contenus traités, les situations d'apprentissage et de développement ainsi que les compétences observées dans les milieux éducatifs. Ce type de continuité permet de reconnaître la valeur des différents programmes (p. ex. milieu de garde, maternelle), de même que la contribution unique des contextes et des personnes impliquées dans la transition.
Continuité pédagogique	Réfère à la cohérence entre les pratiques éducatives utilisées afin de soutenir les apprentissages des enfants. On peut voir des liens concrets entre la continuité des programmes et la continuité pédagogique. Selon l'OCDE (2018), ces deux types de continuité permettent d'éviter une variation importante dans les pratiques éducatives déployées, afin de favoriser une approche commune entre les contextes éducatifs.
Continuité physique	Visé à atténuer les différences liées à l'aménagement spatial : la taille des bâtiments, l'étendue du terrain de jeu, la disponibilité des outils ressources éducatives, le matériel de manipulation, l'aménagement des aires de jeu, etc.
Continuité organisationnelle	Permet d'assurer une cohérence quant à l'horaire de la journée, le ratio adulte/enfants, les normes réglementaires et les conditions d'emploi du personnel éducateur et enseignant.
Continuité administrative	Permet d'encourager la centralisation des services au sein d'une même organisation, afin de régir les aspects administratifs, de même qu'à appliquer les mêmes politiques au sein des contextes éducatifs.

À ces types de continuité s'ajoute celle reliée à l'enfant, soit une continuité de développement. Celle-ci ne porte pas sur les expériences vécues, mais sur l'idée de favoriser l'apprentissage et le développement de tous les enfants, en valorisant d'abord leurs acquis en termes de connaissances, de compétences et d'attitudes, et en reconnaissant leurs forces et leurs besoins. Au-delà des expériences vécues dans le milieu éducatif, la continuité de développement permet de centrer son regard sur l'enfant et son unicité, soit les caractéristiques qui lui sont propres et qui lui permettent de s'ajuster au passage vers un nouvel environnement (Dockett & Perry, 2017 ; Moll, Amanti, Neff, & Gonzalez 1992). Selon l'OCDE (2018), la continuité de développement englobe aussi les pratiques de transition et de collaboration qui visent à impliquer les familles et les enfants dans le processus de passage à l'école.

Pratiques de transition collaboratives

Afin de favoriser la continuité entre les différents milieux de vie de l'enfant (p. ex. la famille et l'école) (Broström, 2002 ; Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000), des pratiques de transition peuvent être mises en place *avant, pendant et après* la rentrée scolaire, de manière à soutenir l'enfant et sa famille dans le passage vers l'école. Les pratiques de transition sont définies comme des activités planifiées et organisées par différents acteurs (p. ex. enseignants de maternelle, personnel de l'accueil extrascolaire, direction scolaire, etc.) dont l'un des objectifs est de développer des relations de confiance réciproque avec les familles (Athola et al., 2016; Cantin, 2005; Deslandes & Jacques, 2004). Dans la perspective finlandaise, pays où le système éducatif est intégré, l'expression *pratique de transition* a le sens de *collaboration en période de transition*, ce qui met en évidence la recherche d'une réciprocité éducative dans le processus de transition entre les contextes. Elles permettent ainsi de tisser des liens entre les expériences antérieures vécues par l'enfant et les expériences nouvelles qu'il vivra lors de la transition vers la maternelle.

Caractérisé par une offre divisée de services, le Québec fait partie des pays pionniers dans la mise en place de telles pratiques (Cotnoir, 2005; Petrakos & Lehrer, 2011; Bérubé et al., 2018) comparativement à d'autres contextes comme la France (Garnier & Brougère, 2017), la Belgique (Housen & Royen, 2019) ou la Suisse (Conus, 2015). Les visites entre les acteurs des milieux éducatifs impliqués dans la transition (p. ex. milieux de garde – Centre de la petite enfance au Québec et classe de maternelle 5 ans) représentent une des pratiques de transition et de collaboration implémentée. On peut aussi penser à des visites de la classe que va fréquenter l'enfant, des réunions d'information avec les parents, la participation des enfants et de leur parent dans des activités organisées par l'école, comme un pique-nique, une collaboration entre les professionnelles et les parents, etc. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003 ; MELS, 2010 ; OCDE, 2018). De plus, des rencontres ou les partages d'informations entre le milieu de garde et l'école représentent également des pratiques observées dans les milieux, de même que l'établissement de relations entre le personnel éducateur et enseignant (p. ex. personnel du service de garde en milieu scolaire et enseignants de maternelle).

La mise en place de telles pratiques de transition a largement été étudiée sur le plan international. Ainsi au Québec, un intérêt a été observé quant aux premières transitions scolaires et aux pratiques qui les facilitent. Des initiatives ont d'ailleurs vu le jour, tel que la création du *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* (MELS, 2010), qui a fait également l'objet d'une étude d'implantation (Ruel et al., 2015). Ces travaux reconnaissent la nécessité de considérer l'expérience des jeunes enfants avant, pendant et après toute période de transition, peu importe la culture dans laquelle ils grandissent. En fait, ces études montrent les nombreuses façons dont les systèmes actuels façonnent les expériences des enfants (Deslandes, 2013 ; Jacques & Deslandes, 2002). En Europe, un intérêt y a aussi été porté à travers les années (Dunlop, 2018 ; Rayna & Garnier, 2017) ; des études ont notamment été menées sur le rôle de l'enseignant (McCail, 1996), la notion de continuité (Dunlop, 1998), la prise en compte des perspectives des enfants et des parents (Hughes et al., 2015 ; Petrakos & Lehrer, 2011), etc.

De plus, des travaux ont montré que les pratiques de transition doivent être réfléchies et planifiées de manière intentionnelle afin d'influencer la capacité d'ajustement de l'enfant et de sa famille. Pour cause, la collaboration entre les parents et le personnel enseignant est associée à une meilleure communication et à une plus grande confiance, facteurs qui soutiennent à leur tour la

transition des enfants vers l'école (Dockett & Perry, 2001 ; Jacques & Deslandes, 2002 ; Kraft-Sayre & Pianta, 2000). En outre, le fait d'encourager la participation des parents lors de la transition vers l'école peut les aider à réduire leur stress (Malsch, Green, & Kothari, 2011). La construction de relations de confiance réciproque entre les enseignants et les familles se développe au travers des occasions d'échange fréquentes et de qualité (Deslandes, Bastien, & Lemieux, 2004 ; Deslandes & Jacques, 2004 ; Jacques & Deslandes, 2002).

Ainsi, il importe de s'interroger sur la manière dont ces pratiques de transition collaboratives sont réalisées. En ce sens, Conus (2017) a montré qu'elles peuvent devenir normalisantes, c'est-à-dire qu'elles tendent à ne pas être individualisées, ni ajustées aux besoins des enfants et leur famille. Pourtant, des études ont montré l'importance de mettre en place des pratiques de transition individualisées et de les intensifier ; une rencontre individuelle avec chaque enfant et ses parents en début d'année aura plus d'effet qu'une rencontre avec tous les parents en grand groupe (Petraikos & Lehrer, 2011, 2011 ; Wildenger & McIntyre, 2011), tout comme un appel téléphonique aura plus d'effet que la même lettre envoyée à chaque enfant pendant l'été. De plus, les démarches d'information unidirectionnelle (p. ex. les enseignantes qui envoient de l'information aux parents) ne favorisent pas le dialogue entre les différents acteurs pourtant nécessaire à une continuité de développement. Il importe ainsi de favoriser la mise en place de pratiques de collaboration bidirectionnelle, qui permettent de soutenir le dialogue entre les intervenants gravitant autour de l'enfant, pour favoriser une continuité de développement.

Ce souci de travailler en collaboration et en concertation est cohérent avec la perspective écologique et dynamique [PÉD] de Rimm-Kaufmann et Pianta (2000) souvent abordé dans les travaux sur la transition scolaire (p. ex., Jacques & Deslandes, 2002). La PÉD permet de prendre en compte les différents milieux de vie dans lesquels l'enfant évolue, ainsi que les relations qui y existent. En privilégiant la PÉD, ce sont les acteurs qui soutiennent l'enfant qui l'accueillent dans le nouveau milieu avec ses particularités, qui l'accompagnent selon son niveau développemental, à son rythme, en cohérence avec le milieu de référence (la famille, le milieu de garde). Il s'agit ainsi de veiller à ce que l'école soit prête à accueillir tous les enfants (Broström, 2002) dans une visée d'équité et de lutte contre les inégalités sociales dans l'éducation (Housen & Royen, 2019). Ces actions, qui s'opèrent dès l'entrée à la maternelle, semblent particulièrement importantes dans le contexte actuel de la pandémie, car la crise sanitaire mondiale semble exacerber certaines iniquités et inégalités notamment par l'attente d'une scolarisation dans l'espace familial (Plateforme d'échange, de recherche et d'intervention sur la scolarité : persévérance et réussite [PÉRISCOPE], 2020 ; Wagnon, 2020).

Puisque la première rentrée scolaire amène déjà un lot d'émotions, d'attentes et d'inquiétudes, voire d'ajustements de la part des acteurs impliqués (Dockett & Einarsdottir, 2017 ; Van Laere & Vandembroeck, 2017), il semble primordial de se questionner sur les risques et les occasions qu'apporte celle effectuée dans un contexte de pandémie, car les praticiens et les chercheurs pensent que les perturbations de la planification de la transition pourraient avoir un effet sur la mise en place de liens entre la maison et l'école, sur la confiance des enfants dans leurs capacités et sur l'engagement parental (Chantier montréalais Transition vers l'école & Ruel, 2020). Pour cause, lorsque des drames sociaux frappent le monde, des répercussions peuvent être observées chez les enfants, malgré la volonté des adultes de les protéger (Marinova, Dumais, & Drainville, 2020). Il est possible que l'anxiété ressentie par les parents dans de telles circonstances

influence la capacité d'ajustement des enfants à certaines situations, comme l'entrée à l'école, en raison des mesures de confinement. Si pour certains, ce moment de transition est vécu positivement, d'autres ressentent de l'instabilité et de l'insécurité.

La pandémie, une crise qui bouleverse les pratiques

Si le terme *crise* est actuellement utilisé pour désigner une période de difficulté, étymologiquement, il trouve son origine dans le verbe grec *krinein* signifiant « séparer », « juger », « choisir », « décider », mais aussi « se battre », « se mesurer aux autres » (Dechêne & Dupont, 2019). Ce terme polysémique a été repris au cours des siècles par différentes disciplines dont la médecine, le droit, l'histoire, et la sociologie. Au sens sociologique, la crise s'entend comme une « [...] situation anémique de perturbations affectant finalement le système social dans son ensemble » (Ferry, 2014, p.52). Selon cette définition, la pandémie due à la COVID-19 est une crise qui a bouleversé l'ensemble du système social, dont le secteur de l'éducation comme le montrent les analyses récentes menées au Québec et en Europe, notamment en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B)¹ où trois études successives financées par le gouvernement étudient depuis 2018 l'émergence des pratiques de transition lors de l'entrée à la maternelle (Housen & Royen, 2019 ; Housen, Royen & Pirard, 2020).

Des bouleversements à la maison...

Au printemps 2020, sur le plan international, les parents et les enseignants ont dû s'adapter rapidement aux recommandations émises par l'Organisation mondiale de la santé [OMS] et la Direction de la Santé publique de leur pays, sans pouvoir anticiper les impacts potentiels de ces recommandations. Plusieurs parents ont temporairement ou définitivement perdu leur emploi, et ils ont été contraints de rester à la maison. D'autres ont dû rapidement transformer leurs tâches quotidiennes en télétravail. D'un autre côté, les contextes éducatifs (p. ex. milieu de garde, école) ont également cessé temporairement leurs activités ; les enfants sont restés à la maison avec leurs parents, certains pour quelques semaines, d'autres pour plusieurs mois. Le cumul obligé du télétravail et de la prise en charge à temps plein de leurs jeunes enfants a pu générer un stress considérable, mettant à l'épreuve de nombreux parents dans l'exercice de leur fonction de la parentalité (Baert, Lippens, Moens, Weytjens, & Sterkens, 2020 ; Couillard, 2020 ; Hamouche, 2020).

Puis, le retour au travail et le souci d'accompagner leurs enfants de la meilleure manière possible a pu amener, pour certains parents, un lot d'incertitudes et de questionnements. Par exemple, au Québec, certains étaient préoccupés par les questions sanitaires et la contagion du virus (Ruel, Harvey, & Leduc, 2020). Cette peur d'être contaminé a pu réduire la participation des familles avec de jeunes enfants à des activités extérieures, d'autant plus que les aires de jeu dans les parcs étaient fermées pendant plusieurs mois, de même que les terrains de sports, les plages, etc. Ainsi, le contact avec d'autres familles est devenu plus limité et a pu engendrer un important isolement social. Pour plusieurs familles, à cet isolement s'est ajouté l'insécurité alimentaire, le manque de matériel technologique et les obstacles de communication entre l'école et les familles, surtout pour les familles qui ne parlent pas la langue de scolarisation (Chantier montréalais Transition vers l'école & Ruel, 2020).

¹ Partie francophone de la Belgique.

En milieu de garde...

Plusieurs changements ont aussi été observés dans les milieux de garde. Par exemple, au Québec, des Centres de la petite enfance [CPE] ont été transformés en service d'urgence, où on accueillait uniquement les enfants de travailleurs essentiels (p. ex. domaine de la santé). En raison de la relocalisation des services, ces CPE recevaient des enfants qui ne fréquentaient pas ce milieu de garde initialement. Le personnel éducateur qui travaillait auprès des enfants dont les parents étaient considérés comme des travailleurs essentiels n'était ainsi pas disponible pour organiser et animer des activités de transition avec les enfants du groupe habituel, même à distance. Le contact entre les éducateurs, les enfants et leurs familles ont été restreints, voire rendus impossibles. Pour les nombreux enfants qui fréquentaient un milieu de garde avant leur entrée à l'école, cela a pu entraîner une perte de repères pour eux, leurs familles et les professionnels impliqués dans la transition (Bigras, Laurin, Lemay, Lehrer, Charron, Duval, & Mazaye-Robert, accepté).

À l'école...

Du côté des enseignants, la fermeture des écoles, réalisée au printemps 2020, les a contraints à revoir leurs pratiques pédagogiques pendant plusieurs semaines, de même que la mise en place de plusieurs pratiques de transition collaboratives qui sont habituellement vécues dans les milieux éducatifs (p. ex., visite de la classe avant la rentrée par l'enfant et sa famille) (Chantier montréalais Transition vers l'école & Ruel, 2020). Ainsi, les manières d'accueillir les enfants et leurs parents à l'école ont été revues, et ce, à vitesse grand V. Les éducateurs et les enseignants ont dû user (rapidement) de créativité pour dialoguer avec les parents.

Au Québec toujours, Ruel et ses collaborateurs (2020) ont effectué, au printemps 2020, un sondage auprès des organismes de coordination et de concertation montréalais en petite enfance. Ce sondage, transmis aux 29 territoires montréalais, a été répondu par 16 territoires (taux de participation = 55 %). Ce sondage visait à connaître la situation sur le terrain montréalais pour pouvoir mieux soutenir les acteurs et garder vivant le lien entre les partenaires locaux et régionaux. La plupart des questionnements relevés par les participants au sondage étaient rattachés aux mesures habituelles de transition qui ont été interrompues (Ruel et al., 2020), puisque les efforts étaient davantage consacrés à ajuster les pratiques actuelles en réponse aux normes sanitaires. Ainsi, dans certaines provinces (p. ex. Ontario, Canada), les enseignants ont dû enseigner à distance, même auprès des enfants d'âge préscolaire. De plus, les activités de transition traditionnelles, telles que les visites en classe, ont été annulées ou transformées en activités virtuelles (p. ex. échanges sur des plateformes telles que *Zoom* ou *Teams*, etc.) ou par le partage de différents documents (p. ex., visite à l'aide d'un album photo).

Des constats similaires sont observés dans certains pays et régions de l'Europe. Par exemple, en FW-B, des enseignants ont rapidement adapté leurs pratiques de classe au printemps 2020, en vue de respecter les « bulles » imposées par le gouvernement. Ainsi, les enfants² qui auparavant mangeaient avec tous les autres écoliers dans un grand réfectoire ont été amenés à prendre leur repas dans leur propre classe. Les temps de récréation ont également été aménagés en vue d'éviter des regroupements trop grands d'enfants. Le nombre d'adultes (pouvant aller jusqu'à

² En FW-B, les enfants entrent à 2,5 ans dans le système scolaire

15 personnes différentes en FW-B) prenant en charge les enfants a également été réduit en vue de limiter les contacts. Les aménagements forcés par la pandémie semblent aller vers davantage de continuité physique, organisationnelle et développementale telle que définies par Dockett et Perry (2007). En diminuant le nombre de changements spatiaux que peuvent vivre les enfants et en réduisant le nombre d'adultes œuvrant auprès d'eux, les continuités physique et organisationnelle sont améliorées. Par conséquent, cela permet une plus grande prise en compte de la continuité développementale caractérisée entre autres par la reconnaissance des besoins de repères et de stabilité des enfants dans un contexte où les pratiques de transition sont encore peu développées (Housen et Royen, 2019).

Enfin, tel qu'évoqué précédemment, les transitions peuvent être classées selon leur degré de prévisibilité (Schlossberg, 2005), nous amenant à répertorier trois types de transition. Pour les enseignants, si la transition en soi est anticipée, la crise de la Covid est non anticipée, et donc, le personnel enseignant se trouve dans un contexte qui augmente le poids des incertitudes. La crise a notamment été présente à deux moments importants du vécu scolaire : la fin de l'année scolaire (printemps 2020) et la rentrée scolaire (automne 2020).

Lors de la rentrée scolaire ...

Si la fin de l'année scolaire a été chamboulée par l'arrivée de la pandémie, la rentrée scolaire de l'automne 2020 a également revêtu des conditions différentes de celles connues auparavant. Au Canada, la majorité des gouvernements provinciaux ont élaboré différents scénarios avant la rentrée scolaire, afin d'orienter les commissions scolaires dans les actions à implanter. Certaines provinces ont par ailleurs laissé aux commissions la décision de choisir le scénario à appliquer parmi ceux proposés (St-Marie, 2020). Au Québec, il semble que plusieurs questions demeuraient encore floues lors de la rentrée 2020, tel que rapporté par un journaliste (Meloche-Holubowski, 2020, 11 août). Dans un rapport préparé par le *Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire [CRIRE]*, basé sur le document *Tracking Canada's education systems' response to COVID-19* (People for Education, 2020), il est indiqué que le gouvernement québécois n'avait toujours pas, en date du 24 septembre 2020, partagé un plan d'urgence provincial. En effet, il laissait plutôt ce rôle aux centres de services scolaires, aux commissions scolaires anglophones et aux établissements d'enseignement (St-Marie, 2020). Ainsi, plusieurs aspects concernant les mesures d'urgence (p. ex. adaptation des modalités d'apprentissage, planification de la collaboration avec les familles) devaient être planifiés et organisés par le milieu scolaire, et ce, en fonction de ses besoins.

De façon générale, les enseignants ont dû revoir la manière d'accueillir les enfants et leurs parents, en plus de repenser l'organisation de la classe (p. ex. matériel offert, activités de connaissance en début d'année, etc.) et leurs pratiques pédagogiques (p. ex. proximité physique avec les enfants, etc.). Au Québec, le Gouvernement a dévoilé, en août 2020, les mesures prévues pour l'entrée scolaire : les enfants nouvellement accueillis à la maternelle devaient demeurer ensemble, avec les autres élèves de leur groupe, dans l'idée de former des « bulles », dans le respect des consignes de distanciation déterminées par les autorités de santé publique. Les enseignants de la maternelle (4 et 5 ans) n'avaient pas de distanciation à respecter avec leurs élèves, mais ils devaient porter obligatoirement un équipement de protection individuelle, c'est-à-dire un masque

et une visière (Gouvernement du Québec, 2020). Pour les enfants, les directives pour le port du masque variaient en fonction des activités.

Les nouvelles mesures ont pu être déstabilisantes pour certains enfants et leur famille. Par exemple, dans certaines écoles, des enfants ne connaissaient pas leur enseignante attirée au début de l'année scolaire, comme cela est habituellement le cas. À titre illustratif, dans un article de presse où un journaliste rapportait ses propos tenus avec différents membres du personnel scolaire (Bilodeau, 2020, 23 août), des enseignantes ont déclaré avoir pris trois semaines pour évaluer les enfants et former des classes dites *équilibrées*. La maman d'un enfant qui commençait l'école rapportait que : « D'habitude, au printemps, l'école organise une journée d'accueil. Les parents font le tour de l'école tandis que les enseignants et les orthopédagogues observent les enfants pendant qu'ils jouent. Ils forment les groupes de cette manière » (Bilodeau, 2020, 23 août). Bref, ces ajustements, notamment rapportés dans les médias, montrent que les milieux scolaires québécois ont inévitablement dû composer avec le contexte imprévisible de la COVID-19 pour une durée indéterminée.

Si des ajustements ont été mis en place dans les provinces canadiennes, notamment au Québec, plusieurs inquiétudes ont aussi été relevées concernant la rentrée scolaire de l'automne 2020 dans certains pays et régions de l'Europe. Dans une des études menées par Housen (en cours)³ en FW-B, des enseignantes œuvrant à l'éducation préscolaire ont notamment évoqué qu'elles se préoccupaient de la manière d'accueillir les parents dans leur classe lors du premier jour de la rentrée scolaire. Ainsi, le cas de cette enseignante manifestant de l'inquiétude face au fait que les enfants n'ont pas pu venir visiter la classe avant leur première rentrée scolaire. Pour tenter d'accompagner ces enfants (et leur famille), l'enseignante a décidé d'envoyer, par la poste, un album avec différentes photos de sa classe, et ce, à ceux qui allaient bientôt faire leur rentrée à l'école. Ce genre d'initiatives propre à chacun des milieux scolaires, voire à chaque enseignante est peu répandu et peut paraître novateur en Belgique francophone. En Écosse, les enseignants ont manifesté, en août 2020, des inquiétudes à l'égard de la rentrée scolaire. En effet, une enquête menée auprès de 30 000 enseignants par le syndicat des enseignants de l'*Educational Institute of Scotland* a révélé que, si 60 % des participants ont exprimé leur soutien à la décision de rouvrir les écoles, 66 % d'entre eux étaient anxieux et ne croyaient pas que des facteurs atténuants à la crise étaient bel et bien mis en place dans leur milieu. Ces données ont été diffusées dans un média électronique, et rapportées par un journaliste (Hepburn, 2020, 10 août).

Quoi qu'il en soit, si des préoccupations sont observées un peu partout à travers le monde, force est de constater que les différents acteurs œuvrant en éducation ont dû, et devront, ajuster leurs pratiques dans l'accueil des enfants à l'école. Et si cette crise devenait un vecteur de changement dans l'éducation à la petite enfance ?

La crise, vecteur de changements ?

Selon Duterme (2016), tout système a tendance à maintenir relativement stables ses variables essentielles, mais « [...] les crises fournissent dans le secteur public des occasions particulièrement propices au changement [...] » (Rochet, Keramidias, & Bout, 2008, p.71). Cette

³Housen mène actuellement une thèse de doctorat sur la transition vers l'école, à l'Université de Liège, en Belgique.

crise sanitaire, liée à la pandémie de COVID-19, semble avoir entraîné certains changements de pratiques et d'organisation dans la prise en charge des enfants. Sur base des travaux de Watzlawick, Weakland et Fisch (1981), Duterme (2016) distingue deux types de changement : les changements de type 1 sont caractérisés par des modifications internes tout en maintenant l'ensemble du système en place, tandis que les changements de type 2 « [...] modifient une ou plusieurs normes d'équilibrage du système [...], ils sont nécessairement plus difficiles et plus longs à effectuer que des changements de type 1 » (Duterme, 2016, p. 36). Les changements qui surviennent dans les systèmes peuvent être catégorisés en type 1 et 2 selon qu'ils affectent ou non l'équilibre de l'ensemble du système.

Les premiers constats relevés ci-avant quant aux changements réalisés dans les milieux éducatifs, de façon à soutenir la rentrée vers l'école, semblent indiquer des changements de type 1 relatifs aux pratiques de transition dans les classes. En effet, des acteurs de différents établissements modifient leurs pratiques afin d'être en accord avec les réglementations sanitaires, mais cela n'affecte pas nécessairement de manière conséquente l'ensemble du fonctionnement du système scolaire. Cette forme de résilience organisationnelle dont les acteurs scolaires ont fait preuve et qu'ils devront maintenir lors de la rentrée prochaine peut constituer « un véritable vecteur stratégique de changement dans l'organisation » (Rochet et al., 2008, p. 71). Comment faire de cette crise et des changements observés un *momentum* pour passer d'un changement organisationnel à un changement institutionnel ? Comment mobiliser l'ensemble du système afin de faire évoluer ces changements de type 1 en changements de type 2 permettant un rééquilibrage institutionnel ? En temps de pandémie, la planification d'une transition de qualité a été perturbée, ce qui a pu nuire au développement de liens de confiance réciproque entre l'enfant, sa famille et l'école, ainsi qu'à la confiance de l'enfant envers ses capacités et à l'engagement du parent. Bien que des initiatives ont été mises en place dans divers milieux et différents pays, de manière à tisser des liens de collaboration entre les acteurs engagés dans la transition vers l'école, que peut-on en retirer ?

Un risque ou de nouvelles occasions pour des pratiques de transition et de collaboration ?

En tout temps et particulièrement en période de crise, différentes mesures collaboratives peuvent être mises en place afin de favoriser la continuité entre les milieux fréquentés par l'enfant (Dockett et Perry, 2003). En raison de la pandémie, toutes les familles, et particulièrement celles qui étaient déjà en situation de vulnérabilité, peuvent être soumises à un stress accru. Ainsi, il est particulièrement important lors de cette première rentrée scolaire d'envisager d'utiliser une combinaison d'activités et de moyens (p. ex. ressources en ligne et imprimées et disponibles dans les langues maternelles des familles), et de fournir des documents papier aux familles qui n'ont pas accès à Internet. Outre les familles en situation de vulnérabilité, d'autres particularités familiales sont à considérer pour mieux accompagner chacun des enfants : parents allophones, parents qui travaillent à temps plein (télétravail) et qui s'occupent aussi de leurs enfants à temps plein, familles monoparentales, etc. Les interactions école-famille, de même que les collaborations entre les milieux éducatifs (p. ex. personnel éducateur et enseignant), doivent ainsi être pensées pour agir comme facteur de soutien et de protection nécessaire à la collaboration et non comme des formalités administratives qui risqueraient d'être vécues comme des charges supplémentaires, avec ses effets de normalisation et de contrôle.

Occasions de collaboration avec les familles

Dans un document produit par l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ, 2020), lequel présente des conditions favorables aux transitions scolaires recensées par différents experts tout en soulignant les implications du contexte de la COVID-19, il est proposé de susciter un sentiment d'appartenance chez les familles, en tentant par exemple de poursuivre la tenue d'activités transitionnelles implantées avant, pendant et après le moment de transition, tout en respectant les mesures sanitaires en vigueur. Des travaux suggèrent aussi d'utiliser différentes occasions (ex. : distribution de paniers alimentaires) pour rencontrer les familles (Chantier montréalais Transition vers l'école & Ruel, 2020) et leur donner du matériel éducatif ou la liste des ressources locales disponibles, en portant une attention accrue aux familles d'enfants ayant des besoins particuliers (Ruel, Moreau, & April, 2014). De plus, pour assurer un contact avec les enfants et leurs parents, certaines actions ont pu être mises sur pied par différents organismes. Des équipes d'enseignants ont par exemple organisé des visites virtuelles de leur école, ou une visite physique de leur cour d'école, pour établir un lien avec les familles et les enfants (Chantier montréalais Transition vers l'école & Ruel, 2020). Aussi, un échange de photos par courriel est une pratique de transition qu'il a été possible de mettre en place, malgré la situation de distanciation physique.

Toutefois, plusieurs activités jugées essentielles pour tisser des liens avec la famille ont aussi dû être annulées en raison des normes sanitaires. Par exemple, bien que des enseignantes de maternelle jugent que : « La présence des parents le premier jour de maternelle est essentielle », certaines écoles ont dû annoncer qu'elles n'accueilleraient pas les parents des tout-petits en raison de la COVID-19 lors du premier jour d'école, et ce, tel que rapporté dans les médias (Bilodeau, 2020, 23 août). Pour certaines enseignantes, cela est très désolant, car cette présence parentale est importante pour rassurer les enfants lors de leur rentrée vers d'école, mais cela est aussi très important pour créer un lien avec les parents, pour apprendre à les connaître. De plus, des travaux ont montré que le stress induit par la pandémie et la crainte de contamination en milieu scolaire a pu diminuer la présence, la disponibilité et la capacité de collaborer de certains acteurs de la communauté (p. ex. milieu scolaire) et des parents (Gupta & Jawanda, 2020; Imran, Zeshan, & Pervaiz, 2020).

Selon Ruel, Moreau, Bérubé et April (2015), quatre dimensions sont à prendre en considération lorsque vient le temps de planifier une transition de qualité : 1) Assurer les conditions favorables 2) Soutenir l'engagement du parent 3) Consolider le partenariat entre les services préscolaires 4) Renforcer les pratiques spécifiques pour les enfants à besoins particuliers. Il s'agit entre autres de reconnaître la place prépondérante des parents, en les mettant à contribution pour présenter leur enfant à l'école, avec ses forces, ses qualités et ses besoins. Ce type de pratiques a pu être observé dans différents milieux, tel que rapporté dans les écrits. Par exemple, aux États-Unis, la communauté d'Altgeld-Riverdale, située dans la partie sud de Chicago, adopte une approche de collaboration communautaire pour aborder la transition vers la maternelle, comme on peut l'observer aussi dans certains contextes québécois. En règle générale (en temps de « non-pandémie »), des activités de transition ont lieu dans les milieux scolaires, telles que des réunions conjointes entre les enseignants de la maternelle, des soirées d'activités familiales organisées dans les écoles primaires locales et des excursions dans la ville qui rassemblent des élèves de la maternelle de différentes écoles. Les activités de transition qui auraient généralement lieu ont évidemment été annulées en raison de la pandémie. Au lieu de cela, des activités de transition qui

sembleraient inhabituelles en temps normal et donc novatrices dans ce contexte non anticipé ont été mises sur pied, tel que rapporté par un analyste politique en éducation et la directrice de la politique d'éducation préscolaire et élémentaire de *New America* (Loewenberg & Bornfreund, 2020, 24 juin). Les nouvelles mesures, mises en place en temps de pandémie, ont été les suivantes : des réunions virtuelles permettant aux élèves de rencontrer leurs futurs enseignants de maternelle, des réunions virtuelles pour que les familles puissent discuter avec les enseignants de la maternelle, des « heures du conte » vécues en ligne (enseignants qui racontent une histoire aux enfants de manière virtuelle), etc. (Loewenberg & Bornfreund, 2020, 24 juin).

En FB-W, des études de cas (Housen, Royen, & Pirard 2020) ont mis en évidence une adaptation des pratiques de collaboration école-famille au printemps 2020. Ces analyses ont permis, d'une part, de montrer que les enseignantes participantes considèrent aussi que la présence des parents est essentielle lors de la première journée d'école (Housen et al., 2020). Pour tenter de pallier ce défi (soit d'inviter les parents en classe malgré les normes de distanciation en vigueur), une participante a décidé, en accord avec la direction de l'école, de réaliser une rentrée échelonnée pour les enfants et leur famille. Ainsi, elle pouvait accueillir les enfants et leurs parents en classe, car un nombre limité de personnes étaient présentes dans l'environnement à la fois. Pour ce faire, l'enseignante a dû organiser la rentrée et prévoir un horaire pour tous les enfants de sa classe : certains parents pouvaient se présenter à 8h30, d'autres à 9h00, et ainsi de suite. Bien que ce genre d'initiatives aient été implantées dans certains milieux, cela demeure encore une fois à la discrétion des enseignantes et des écoles.

De plus, toujours en FW-B, plusieurs professionnels ont mentionné, dans les études de cas (Housen et al., 2020), qu'ils avaient tenté de maintenir le contact avec les familles au travers de divers moyens, pour la plupart technologiques, mais aussi en allant apporter du matériel pédagogique (p. ex. ouvrages jeunesse) dans les boîtes aux lettres des familles. Ces nouvelles pratiques ont permis, en quelque sorte, de renforcer les liens de collaboration entre l'école et la maison. En ce sens, une maman témoigne et explique qu'avant la crise de la COVID-19, elle avait très peu de contacts avec l'école :

C'est 30 secondes à 1 minute à l'arrivée ou à la sortie (mais maintenant) [...] je dois dire le truc Teams⁴ c'est assez chouette parce qu'il y a autant des mots généraux de la directrice que des mots généraux de l'enseignante ou bien justement on peut avoir des conversations plus en seul à seul avec l'enseignante en posant des questions. Moi je trouve que c'est beaucoup plus chouette en tout cas on a un contact beaucoup plus rapproché quoi (Housen et al., 2020).

Ces contacts plus rapprochés, mais aussi pouvant être initiés par le parent, semblent davantage satisfaire les besoins de cette maman. Bien que l'ensemble de ces initiatives ont permis des moments d'échanges virtuels, ont-elles renforcé la collaboration entre les différents acteurs impliqués dans la transition vers l'école ? Est-ce que le rôle du parent est bel et bien reconnu dans la transition scolaire ? Bien que la collaboration école-famille ait pu être possible, voire même améliorée à distance (p. ex. appels Skype, conversations téléphoniques, etc.), des lacunes sont également observées. Par exemple, lorsque les enfants sont retournés en classe au printemps 2020, les parents ne pouvaient plus rentrer dans l'école, même pour les nouveaux enfants qui réalisaient

leur premier jour à l'école⁵. Bien qu'il y ait des injonctions et une volonté de collaboration dans les discours « officiels » des acteurs scolaires, dans les faits il semble y avoir de nombreuses résistances (Conus & Ogay, 2018).

Occasions de collaboration entre les acteurs concernés par la transition

Comme le suggèrent Ruel et ses collaborateurs (2015) dans leur troisième dimension pour planifier une transition de qualité, différentes initiatives régionales ont été implantées au printemps, afin d'établir une collaboration entre les acteurs concernés par la transition. À titre illustratif, au Québec, la collaboration entre différentes organisations impliquées dans la concertation intersectorielle *Main dans la Main*⁶ s'est poursuivie malgré les mesures de confinement mises en place au printemps, et les actions qui avaient initialement été planifiées par les partenaires (p. ex. milieu de garde, école, organismes communautaires) ont été ajustées. Ces derniers ont réussi à maintenir la communication entre eux, et ainsi connaître les changements apportés au sein des différents milieux éducatifs. De plus, toujours au Québec, le déploiement d'agents de transition scolaire, initiative découlant de la Stratégie 0-8 an⁷, a aussi permis de poursuivre les collaborations entre les partenaires (p. ex. milieu de garde et école) durant le contexte de pandémie. En effet, le mandat des agents de transition, qui œuvre sur des territoires précis, consiste à promouvoir et de développer des partenariats impliquant les acteurs clés qui participeront à l'instance de concertation territoriale et d'animer les rencontres permettant des échanges au sujet des priorités et préoccupations de ces acteurs en matière d'interventions transitionnelles (Groupe de travail régional en transition scolaire, 2018).

Occasions de soutenir les enfants ayant des besoins particuliers

La quatrième dimension permettant de planifier une transition de qualité, selon Ruel et ses collaborateurs (2015) concerne la mise en place de pratiques spécifiques de transition en lien avec les enfants ayant des besoins particuliers. Pour ce faire, il est suggéré de planifier la rentrée avec tous les acteurs qui connaissent l'enfant et prévoir la mise en place des services requis avant la rentrée. Toutefois, dans le contexte actuel, cela semble plutôt ardu à mettre en place, et des lacunes sont également observées. Par exemple, au Québec, le ministère de l'Éducation et des études supérieures (2020) a prévu un budget pour engager plus de spécialistes pour soutenir les enfants en difficulté dans les classes. Or, cette annonce est survenue en août, pratiquement une semaine avant la rentrée scolaire. Comment peut-on penser que la continuité des services est assurée dans cette urgence d'agir ?

⁵ En FW-B, l'enfant peut débiter l'école maternelle à différents moments de l'année, et ce, pas nécessairement au mois de septembre. La date de rentrée est alors décidée selon la date de naissance de l'enfant. Certains enfants ont dû transiter vers l'école au printemps 2020, soit au cœur même de la pandémie.

⁶ Cinq partenaires sont liés au projet de concertation *Main dans la main* : Commun'action 0-5, Regroupement des Centres de la Petite Enfance des Régions de Québec & Chaudière Appalaches [RCPECQ], l'Initiative 1, 2, 3, Go ! Limoilou, la Direction de la santé publique ainsi que le centre de services scolaire de la Capitale.

⁷ Mise en place par le MÉES, cette Stratégie (aussi appelée *Tout pour nos enfants*) constitue un jalon important de la Politique de la réussite éducative, qui vise à soutenir les Québécoises et les Québécois dans leurs apprentissages, dès leur petite enfance. Voir ce lien pour davantage d'informations : <https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative/toutpour-nos-enfants/>.

Occasions de mettre en œuvre une démarche concertée, planifiée et structurée

L'une des dimensions permettant de mettre en place des conditions gagnantes pour une transition de qualité vise à mettre en œuvre une démarche concertée, planifiée et structurée, en prévoyant du temps à la planification de la transition. Pour ce faire, des conditions doivent être mises en place à cet égard : temps de libération (ou de concertation) pour le personnel enseignant, accompagnement d'un agent de transition, etc. (Ruel, 2020). De plus, le soutien de la direction d'école est primordial pour que les enseignants puissent bénéficier de conditions gagnantes pour planifier la transition vers l'école. Cependant, encore une fois, cette dimension semble difficile à considérer dans le contexte actuel.

Par exemple, au Québec, il y a actuellement une pénurie d'enseignants, et plusieurs articles de presse ont été publiés en ce sens. À titre illustratif, la journaliste Marie-Ève Morasse écrivait, en août 2020, que dans la région de Montréal, l'Alliance des professeures et des professeurs de Montréal estimait à 160 le nombre de postes d'enseignants qui restaient à pourvoir, tandis que le syndicat affirmait plutôt un manque d'environ 500 enseignants dans les classes pour la rentrée scolaire (Morasse, 2020, 20 août). Le réseau de l'éducation québécois est donc soumis à une pression importante pour trouver du personnel enseignant, et les directions d'école s'en inquiètent. « Il y a une pénurie dans toutes les sphères. Chez les enseignants, chez les professionnels, chez les directions d'école et, le plus dramatique, chez les éducatrices en service de garde [...] » (Morasse, 2020, 20 août). D'ailleurs, au début de l'année 2020, le ministre Jean-François Roberge a estimé que la pénurie de main-d'œuvre dans les écoles du Québec serait son plus grand défi et qu'il faudrait « quelques années » pour y remédier. Pour sa part, et tel que rapporté par une journaliste de la Presse canadienne, le ministre Roberge n'a pas chiffré la pénurie d'enseignants, mais en septembre 2019, son ministère avait calculé qu'il manquait au moins 360 enseignants pour combler les besoins dans les écoles du Québec (Plante, 2020, 14 janvier).

En temps de pandémie, ce défi (pénurie d'enseignants) a pu amener plusieurs ajustements supplémentaires, voire des conséquences sur le personnel enseignant et les enfants. Par exemple, les enseignants n'ont pas nécessairement eu le temps pour être libérés, car il n'y avait aucune ressource disponible pour les remplacer dans les classes, et parce qu'ils devaient plutôt veiller, en début d'année scolaire, à ce que leur classe soit désinfectée, à acheter les produits sanitaires demandés, etc. Ils manquaient ainsi de temps pour discuter entre eux, voire pour planifier et organiser les activités de transition. Or, tel que mentionné plus tôt, il importe de se soucier de la continuité entre les milieux fréquentés par l'enfant, afin de développer une vision partagée de la transition et de minimiser les discontinuités qui peuvent survenir entre les services éducatifs. Des travaux ont par ailleurs documenté des effets de la crise de COVID-19 sur les activités favorisant la continuité ; par exemple, la fermeture soudaine des milieux de vie précédents (p. ex. fermeture des services de garde éducatifs au printemps 2020) a pu créer une discontinuité entre les milieux éducatifs (p. ex. perte de routines, impossibilité de visiter le futur milieu éducatif, difficulté à entretenir la création de partenariats, etc.) (Coddind, Collier-Meek, Jimerson, Klingbeil, Mayer, & Miller, 2020). De plus, des travaux (p. ex. Stratford, 2020, cité dans INSPQ, 2020) ont montré que les temps d'échanges entre les membres du personnel scolaire ont davantage porté sur les mesures de protection à mettre en place en temps de crise, et moins sur le partage de savoirs pour accompagner les transitions scolaires, et donc assurer une continuité. En somme, les moments d'échanges et de concertation entre les acteurs qui gravitent autour de l'enfant, qui sont parfois

quasi inexistant dans un contexte « normal », ont été encore plus difficiles à mettre en place dans le contexte de la COVID-19.

De plus, lors de la rentrée scolaire 2020, certains intervenants jugeaient primordial de reprendre la matière manquée au printemps, en raison du confinement. Effectivement, à la mi-août 2020, de nombreux intervenants demandaient au gouvernement de préciser rapidement les mesures prévues pour aider les élèves à combler leur retard scolaire, puisque plusieurs n'avaient pas mis les pieds à l'école depuis la mi-mars (Dion-Viens, 2020, 10 août). On peut se questionner sur cet aspect en lien avec l'entrée à l'école maternelle : Est-ce que des activités plus scolarisantes seront organisées à l'automne 2020, afin de rendre les enfants « prêts » à transiter ensuite vers la première année du primaire ? Est-ce que le personnel enseignant perdra de vue l'importance de l'approche développementale à l'éducation préscolaire (voire même au premier cycle du primaire) ? Puisque le mandat de l'école maternelle consiste notamment à donner le goût de l'école aux enfants et de veiller au bien-être des enfants, il semble essentiel de poser cette question. Il importe d'autant plus de rappeler que la fréquentation de la maternelle n'est pas obligatoire, ni celle dans les services de garde éducatif à l'enfant ; alors les enfants n'ont rien manqué.

En FW-B, les temps de concertation qui ont habituellement lieu entre les enseignants, lesquels se réunissent deux heures par semaine pour parler des problématiques vécues en classe, portent habituellement sur les didactiques (p. ex. lecture, numération, etc.), et non sur la continuité de développement telle que présentée plus tôt dans cet article. Les concertations avec les autres acteurs comme ceux de l'accueil extrascolaire ou de l'accueil de la petite enfance font largement défaut. Les pratiques de transition très peu développées en temps ordinaires selon un état de lieux réalisés sur un échantillon représentatif d'établissements (Housen & Royen, 2019) occupent une place périphérique dans les projets d'établissement. Toutefois, l'analyse de cas jugés novateurs comparativement aux autres de cette région montre la possibilité d'actions alternatives développées en équipe avec le soutien des directions (Housen et al., 2020). Dans ce contexte de pandémie qui renforce encore les incertitudes, il semble encore plus essentiel de reconnaître l'importance du soutien des collègues, de la direction, de l'institution et de la gouvernance pour réassurer ces professionnels de l'éducation à la petite enfance dans leur activité quotidienne d'une complexité trop souvent méconnue.

Bref, on peut constater la présence de plusieurs occasions pour déployer des mesures permettant de faciliter la transition vers l'école, mais aussi plusieurs défis, notamment en cette période de pandémie.

Conclusion

La transition vers l'école vécue en contexte de pandémie a amené les différents acteurs impliqués à planifier une situation connue et anticipée (entrée vers l'école) dans un contexte où l'imprévisibilité était bien présente. La concertation entre ces derniers est reconnue comme un élément clé pour assurer une continuité entre les environnements (familial et éducatif) fréquentés par l'enfant. Une préparation adéquate s'impose de la part de tous les membres du milieu scolaire (p. ex. personnel éducateur et enseignant), ainsi que de l'enfant et sa famille, pour soutenir la transition vers l'école et les ajustements qu'elle implique (Dockett & Perry, 2009 ; Jacques & Deslandes, 2002). Pour cause, des liens peuvent être tissés entre ces effets relevés sur l'enfant en

période de pandémie et les enfants qui ont vécu une guerre ou une autre crise imprévue dans leur vie (p. ex. tornade, inondation, mort d'un parent, etc.). En effet, la pandémie représente une période de crise qui doit être considérée dans le développement et l'apprentissage des enfants.

Rappelons que les jeunes enfants sont particulièrement vulnérables face aux catastrophes et aux situations de crise, lesquelles peuvent avoir des effets à court et à long terme sur leur fonctionnement psychologique et socioémotionnel, de même que sur leur santé générale (Schonfeld et al., 2020). C'est pourquoi plusieurs travaux ont montré l'importance d'une stratégie globale d'intervention (Palluy, Choinière, & Roberge, 2010; Statford, Cook, Hanneke, Katz, Seok, Steed, Fulks, Lessans, & Temkin, 2020), qui renvoie à la mise en place d'un climat scolaire bienveillant et sécuritaire, tant pour les enfants que pour le personnel scolaire. Quels seront les effets à court et long terme de la pandémie sur les jeunes enfants ? Quelles mesures seront mises en place après la crise afin de bien soutenir ces enfants qui ont débuté l'école dans une situation étrange et insécure ? Mais aussi, comment « profiter » de ce moment pour transformer un système, pour en faire des changements profitables à la mise en place de pratiques de transition collaboratives ?

Selon la manière dont elle est comprise, gérée dans l'institution scolaire, on peut se demander si la pandémie va contraindre encore davantage ou au contraire favoriser la mise en place et le développement de pratiques de collaboration entre l'école et la famille dès la première transition. Est-ce que des pratiques de collaboration misant sur la continuité pourraient être davantage observées dans les milieux éducatifs ? Est-ce que la crise de la COVID-19 pourrait mener vers des pratiques de collaboration positives et durables entre les différentes institutions liées au monde de la petite enfance ? Est-ce que la pandémie peut représenter un vecteur de changement en ce qui concerne les pratiques de collaboration entre l'école et la famille ? Voilà plusieurs questions qui semblent nécessaires d'évoquer, bien que les réponses ne puissent pas être fournies dans ces moments d'incertitude.

Les enseignants œuvrant à l'école maternelle doivent se rappeler qu'ils peuvent influencer positivement et durablement les capacités d'adaptation de l'enfant, en mettant en place des pratiques de collaboration positives et harmonieuses avec la famille. Il importe notamment de miser sur la continuité entre les expériences vécues par l'enfant. Puisque les transitions s'inscrivent à long terme dans le parcours de vie de la personne, il est primordial de mettre en place des pratiques visant à favoriser le bien-être émotionnel des enfants, en misant notamment sur l'empathie et la sensibilité. Enfin, dès qu'il le sera possible, il serait profitable d'ouvrir toutes grandes les portes de l'école et de repenser les pratiques de distanciation traditionnelles entre école et familles. Il s'agit ainsi de se mettre en garde contre l'enracinement de certaines pratiques, comme le fait que les parents ne peuvent plus entrer dans les écoles. Si chacun parvient à développer les collaborations indispensables à une transition en douceur particulièrement cruciale en période de crise, peut-être pourrions-nous observer non seulement des changements de surface, mais aussi une véritable métanoïa même dans les différents contextes, qu'ils soient novateurs ou en émergence.

Références

- Ackesjö, H. (2014). Children's transitions to school in a changing educational landscape: borders, identities and (dis-) continuities. *International journal of transitions in childhood*, 7, 3-15. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A795702&dswid=3759>
- Ahtola, A., Björn, P. M., Turunen, T., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2016). The concordance between teachers' and parents' perceptions of school transition practices: A solid base for the future. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 168-181. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.996598>
- Baert, S., Lippens, L., Moens, E., Weytjens, J., & Sterkens, P. (2020). *The Covid-19 Crisis and Telework: A Research Survey on Experiences, Expectations and Hopes*. IZA Discussion Paper No. 13229. <https://ssrn.com/abstract=3596696>
- Ballam, N., Perry, B., & Garpelin, A. (2017). International perspectives on the pedagogies of educational transitions. Dans N. Ballam, B. Perry, & Garpelin (dir.), *Pedagogies of Educational Transitions* (p. 1-12). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-43118-5_1
- Bérubé, A., Ruel, J., April, J. & Moreau, A. C. (2018). Family preparation for school entry and the role of transition practices. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 398-403. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1284039>
- Bigras, N., Laurin, I., Lemay, L., Lehrer, J., Charron, A., Duval, S., & Mazaye-Robert, C. (accepté). Early childhood educators' perceptions of their emotional state, relations with parents, challenges and opportunities during the early stage of the pandemic. *Early Childhood Education Journal*.
- Bilodeau, É. (2020, 23 août). Maternelle: une rentrée « spéciale » pour les parents et les élèves. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2020-08-23/maternelle-une-rentree-speciale-pour-les-parents-et-les-eleves.php>
- Broström, L. (2019). Childrens view on their learning in preschool and school - reflections and influence on practice. Dans S. Dockett, J. Einarsdottir et B. Perry (dir.), *Listening to Children's Advice about Starting School and School Age Care* (p. 84-98). Routledge. <https://www.routledge.com/Listening-to-Childrens-Advice-about-Starting-School-and-School-Age-Care/Dockett-Einarsdottir-Perry/p/book/9780815352440>
- Cantin, G. (2005). *Représentation des futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents*. Thèse de doctorat. Québec : Université de Montréal.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2018). *Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte*. <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/08/CTREQ-Projet-Savoir-Transitions-scolaires.pdf>
- Chantier montréalais transition vers l'école et Ruel, J. (2020). *Première transition scolaire dans un contexte de crise: un soutien nécessaire auprès des familles*. <https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/covid-19-et-reussite-educative/premiere-transition-scolaire-dans-un-contexte-de-crise/>
- Coddind, R. S., Collier-Meek, S., Jimerson, D. A., Klingbeil, Mayer, M. J., & Miller, F. (2020). School Psychology reflections on COVID-19, antiracism, and gender and racial disparities in publishing. *School Psychology*, 35(4), 227-232.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services* (Avis au

- ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport). www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0477.pdf
- Conus, X. (2015). Devenir parent d'élève : scolarisation des pratiques éducatives parentales et enjeux de reconnaissance. *Petite enfance : socialisation et transitions*. France : Villetaneuse. hal- 01257976
- Conus, X. (2017). Construction du rôle de parent d'élève en Suisse : le territoire familial, une annexe de l'école ? Dans S. Rayna & P. Garnier (dir.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Peter Lang. <https://www.peterlang.com/view/title/63363>
- Conus, X. & Ogay, T. (2018). Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), p. 45-65. <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2018-2-page-45.htm#:~:text=Il%20montre%20que%20pour%20un,r%C3%A9ciproque%2C%20engendre%20le%20risque%20d'>
- Cotnoir, M.-J. (2015). Évaluation d'une stratégie pour faciliter la transition scolaire des enfants à la maternelle : l'outil Mon portrait de Magog (Mémoire de maîtrise). Sherbrooke, Canada : Université de Sherbrooke. Repéré à https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6768/Cotnoir_Marie_Josee_MA_2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Couillard, K. (2020). *COVID-19 : effets de la crise sur les familles et le développement des tout-petits*. Montréal, Canada : Observatoire des tout-petits. <https://tout-petits.org/publications/sur-le-radar/covid-19/covid-19-quels-effets-sur-les-familles-et-le-developpement-des-tout-petits/>
- Cowan, P. A. (1991). Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. Dans P. A. Cowan & M. Hetherington (dir.), *Family transitions* (p. 3-30). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Curchod-Ruedl, D. & Chessex-Viguet, C. (2012). De la famille au cycle initial de la société. Rupture ou transition? Dans P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (dir.), *Les transitions à l'école* (p. 11-31). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/les-transitions-ecole-1903.html>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (3rd ed.). Londres, Angleterre: Routledge.
- Dechène, A. & Dupont, B. (2019). Crises singulières, crise plurielle. Un concept, son évolution et son potentiel pour les humaines. *Méthodes et Interdisciplinarité en Sciences Humaines (MethIS)*, 6, p. 1-8. https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/241009/1/PoPuPS%20a0_%20a0Crises%20singuli%C3%A8res%20c%20crise%20plurielle.pdf
- Deslandes, R. (2013). La collaboration parent-enseignante au regard de l'état actuel des connaissances. *Revue préscolaire* 51(4), 11-14.
- Deslandes, R. et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et Francophonie XXXIII*(1), 172-200.
- Deslandes, R., Bastien, N., & Lemieux, A. (2004). Les conditions nécessaires à une collaboration entre la famille, l'école et la communauté. *Vie pédagogique*, 133, 41-44.

- Dion-Viens, D. (2020, 10 août). Rattrapage scolaire: «la mise à niveau des jeunes, c'est important». *TVA Nouvelles*. <https://www.tvanouvelles.ca/2020/08/10/rattrapage-scolaire-la-mise-a-niveau-des-jeunes-cest-important>
- Di Santo, A., & Berman, R. (2012). Beyond the preschool years: Children's perceptions about starting kindergarten. *Children & Society, 26*, 469-479. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00360.x>
- Dockett, S., Griebel, W., & Perry, B. (2017). Transition to school: A family affair. In Families and transition to school. Dans S. Dockett, W. Griebel, & B. Perry (dir.), *Families and transition to school* (Vol. 21) (p. 1-18). Springer. <https://www.springer.com/gp/book/9783319583273>
- Dockett, S. & Einarsdóttir, J. (2017). Continuity and change as children start school. Dans N. Ballam, B. Perry, & Garpelin (dir.), *Pedagogies of Educational Transitions* (p. 133-150). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-43118-5_9
- Dockett, S. & Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice, 3*(2). <https://ecrp.illinois.edu/v3n2/dockett.html>
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. UNSW Press.
- Dockett, S. & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australian Journal of Early Childhood, 34*(1), 20-26. <https://researchoutput.csu.edu.au/ws/portalfiles/portal/8698022>
- Dockett, S. & Perry, B. (2015). Transition to School: Times of Opportunity, Expectation, Aspiration, and Entitlement. Dans J. Iorio et al. (dir.), *Rethinking Readiness in Early Childhood Education. Implications for Policy and Practice* (p. 123-139). Palgrave Macmillan. <https://www.palgrave.com/gp/book/9781137485113>
- Dunlop, A.W. (1998). Assessment as part of a continuity study. *Early Years, 19*(1), 39-49. <https://doi.org/10.1080/0957514980190106>
- Dunlop, A.-W. (2018). *Transitions in Early Childhood Education*. Oxford Bibliographies in Education. https://pure.strath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/83533831/Dunlop_2018_Transitions_in_early_childhood_education.pdf
- Duterte, C. (2016). Niveaux d'organisation, niveaux de changement. *Communications et management, 1*(13), p. 93-111. <https://www.cairn.info/revue-communication-et-management-2016-1-page-93.html>
- Duval, S. et Lehrer, J. (sous presse). Les transitions vécues par l'enfant et sa famille à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques*. Presses Universitaires du Québec.
- Einarsdóttir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care, 179*, 217-232. <https://doi.org/10.1080/03004430802666999>
- Fabian, H. (2002). Empowering children for transitions. Dans H. Fabian & A.-W. Dunlop, (dir.), *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education* (p. 123-134). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9780203519851>

- Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (2007). *Outcomes of good practice in transitions processes for children entering primary school*. Working paper in education 42, Bernard van Leer Foundation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522698.pdf>
- Ferry, J.-M. (2014). Approches différentielles de la notion de crise. *Revue économique et sociale : bulletin de la Société d'Études Économiques et Sociales*, 72(3-4), 44-54. <https://www.revue-res.ch/accueil.html>
- Garnier, P. & Brougère, G. (2017). Des tout-petits « peu performants » en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce. *Revue française des affaires sociales*, , 83-102. <https://doi.org/10.3917/rfas.172.0083>
- Giallo, R., Kienhuis, M., Treyvaud, K., & Matthews, J. (2008). A psychometric evaluation of the parent self-efficacy in managing the transition to school scale. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 8, 36-48. https://www.newcastle.edu.au/_data/assets/pdf_file/0008/100331/v8-Giallo-et-al.pdf
- Gouvernement du Québec. (2020). *À l'école, je me protège et je protège les autres !* <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/covid-19/affiche-port-du-masque.pdf?1597860241>
- Groupe de travail régional en transition scolaire (2018). *Cadre de référence montréalais pour soutenir une première transition harmonieuse vers l'école. Une vision partagée et des pratiques concertées pour une entrée scolaire de qualité*. Direction de santé publique de la Montérégie. <http://extranet.santemonteregie.qc.ca/userfiles/file/sante-publique/promotion-prevention/Cadre-reference-monteregien-Premiere-transition-scolaire.pdf>
- Gupta, S. & Jawanda, M. K. (2020). The impacts of COVID-19 on children. *Acta Paediatrica*, 109, 2181-2183. <https://doi.org/10.1111/apa.15484>
- Hamouche, S. (2020). COVID-19 and employees' mental health: stressors, moderators and agenda for organizational actions. *Emerald Open Research*, 2(15). doi : 10.35241/emeraldopenres.13550.1
- Hepburn, H. (2020, 10 août). Most teachers want mandatory face coverings in class. *TES Reporter*. <https://www.tes.com/news/most-teachers-want-mandatory-face-coverings-class>
- Hopps, K. (2014). ECCE setting + school + communication = What for educator relationships? *Early Years: An international Research Journal*, 34(4), 405-419. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.963032>
- Housen, M. & Royen, E. (2019). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : état des lieux* (sous la direction scientifique de Pirard, F). Belgique : Université de Liège. hdl.handle.net/2268/252317
- Housen, M, Royen, E. & Pirard, F. (en collaboration avec Godechard, S., Wuidard, E. & Al Jammal, L.). (2020). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : études de cas* (sous la direction scientifique de Pirard, F). Belgique : Université de Liège. <http://hdl.handle.net/2268/252677>
- Hughes, C., Daly, I., Foley, S., White, N., & Devine, R. T. (2015). Measuring the foundations of school readiness: Introducing a new questionnaire for teachers–The Brief Early Skills and Support Index (BESSI). *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 332-356. <https://doi.org/10.1111/bjep.1207>
- Imran, N., Zeshan, M., & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic ». *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36,(COVID19-S4). <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2759>

- Institut national de santé publique du Québec (INSPQ, 2020). *Retour à l'école en temps de COVID-19 : focus sur les transitions scolaires*. Québec, Canada : INSPQ.
<https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3058-retour-ecole-transitions-scolaires-covid19.pdf>
- Jacques, M. et Deslandes, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école-famille. Comprendre la famille. Dans C. Lacharité et G. Pronovost (dir.), *Actes du 6e symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 247-260). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Kraft-Sayre, M. E. & Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the Transition to Kindergarten: Linking Children, Families, & Schools*. National Center for Early Development & Learning Kindergarten Transition Studies, University of Virginia.
http://plc.dadeschools.net/pdf/ready_Kg-parentHdbk.pdf
- Loewenberg, A. & Bornfreund, L. (2020, 24 juin). *Supporting Smooth Transitions into Kindergarten During the COVID-19 Pandemic*. New America.
<https://www.newamerica.org/education-policy/edcentral/supporting-smooth-transitions-kindergarten-during-covid-19-pandemic/>
- Malsch, A. M., Green, B. L., & Kothari, B. H. (2011). Understanding Parents' Perspectives on the Transition to Kindergarten : What Early Childhood Settings and Schools Can Do for At Risk Families. *Best Practice In Mental Health*, 7(1), 47-66.
<https://www.ingentaconnect.com/content/follmer/bpmh/2011/00000007/00000001/art00004>
- Marinova, K., Dumais, C., & Drainville, R. (2020). L'urgence de jouer. *Revue préscolaire, hors-série*, 1-12.
https://drive.google.com/file/d/1--N8LK97W-1A8cxmAirlj5JRN1gF-6_7/view?fbclid=IwAR2mienb0Oc2BEbM3pHDcYAi_0ulUjXvzlfT7wRnBa1QQHQHDQ5-sQRIV3U
- McCail, G. (1996). *Curriculum continuity between Lothian nursery and early school education. Archived Interim Research Report*. Moray House Institute of Education, Heriot Watt Univ.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Passe partout. Un soutien à la compétence parentale. Prendre le virage du succès*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Passe-Partout_s.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2010). *Guide pour une 1^{re} transition scolaire de qualité: services de garde et école*. Gouvernement du Québec.
https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite_f.pdf
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory Into Practice* 31(2), 132-141. <https://www.jstor.org/stable/1476399>
- Morasse, M.-É. (2020, 20 août). Rentrée scolaire: il manque de profs à Montréal. *La presse*.
<https://www.lapresse.ca/actualites/education/2020-08-20/rentree-scolaire-il-manque-de-profs-a-montreal.php>

- Meloche-Hulobowski, M. (2020, 11 août). Le plan pour la rentrée scolaire au Québec accueilli favorablement. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1725631/coronavirus-rentree-scolaire-ecoles-reaction-plan-covid-pandemie>
- Ministère de l'Éducation et des études supérieures (2020). Directives spécifiques pour le milieu de l'éducation (COVID-19). Québec, Canada : Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/organisation-activites-scolaires-covid-19/>
- National Association for the Education of Young Children. (2020). *NAEYC COVID 19 statement*. <https://www.naeyc.org/resources/blog/naeyc-COVID-19-statement>.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2017). *Résumé des principaux résultats de « Petite enfance, grands défis 2017 : Indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants »*. Publication de l'OCDE. <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/Resume-des-principaux-resultats-de-petite-enfance-grands-defis-2017.pdf>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2018). *Petite enfance, grands défis V*. Publications de l'OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264300620-fr>
- Palluy, L., Choimière, M., & Roberge, M. -C. (2010). *Réussite éducative, santé, bien-être : agir efficacement en contexte scolaire: synthèse de recommandations*. Montréal, Canada : Institut national de santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/publications/1065.pdf>
- Plante, C. (2020, 14 janvier). La pénurie d'enseignants, le plus grand défi de 2020, selon le ministre Roberge. *La presse canadienne*. <https://www.lesoleil.com/actualite/la-penurie-denseignants-le-plus-grand-defi-de-2020-selon-le-ministre-roberge-25b91f7756be78567de1f7f27065e7f4>
- People for Education (2020). Tracking Canada's education systems' response to COVID-19. Toronto, Ontario: People for Education. <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2020/10/PFE-COVID-Tracker-January-25-2021>
- Petrakos, H. H., & Lehrer, J. S. (2011). Parents' and teachers' perceptions of transition practices in kindergarten. *Exceptionality Education International*, 21(2-3), 62–73.
- Lehrer, J., Bigras, N., Charron, A et Laurin, I. (à paraître), La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications, Québec : Presses de l'université de Québec.
- Plateforme d'échange, de recherche et d'intervention sur la scolarité: persévérance et réussite [PÉRISCOPE]. (2020). *Les inégalités sociales et scolaires déjà bien présentes s'accroissent considérablement au temps du Covid-19 : Comment agir dès maintenant ?* https://www.periscope-quebec/sites/default/files/iniquites_sociales_scolaires_et_actions_avril_2020.pdf
- Racine, M. (2020, 27 juillet). *Inégalités et iniquités en contexte de COVID-19*. Réseau d'information pour la réussite éducative [RIRE]. <http://rire.ctreq.qc.ca/2020/07/38936/>
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Rochet, C., Keramidias, O., & Bout, L. (2008). La crise comme stratégie de changement dans les organisations publiques. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 74(1), p. 71-85. <https://www.cairn.info/revue-internationale-des-sciences-administratives-2008-1-page-71.htm>

- Ruel, J. (2020, 2 juin). *Introduction. La première transition scolaire en temps de pandémie* [Webinaire]. Chantier montréalais transition vers l'école. https://www.researeussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2020/05/Pr%C3%A9sentation_JRuel_VF_2-juin2020.pdf
- Ruel, J., Harvey, N. et Leduc, M.-E. (2020, 2 juin). *La première transition scolaire en temps de pandémie* [Webinaire]. Chantier montréalais transition vers l'école. <https://www.researeussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2020/05/Webinaire-2-juin-Chantier-transition.pdf>
- Ruel, J., Bérubé, A., Moreau, A. & April, J. (2018). Pratiques déployées lors de la transition vers la maternelle des enfants vivant en milieu défavorisé. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(2), 109-129. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0109>
- Ruel, J., Moreau, A. C., Bérubé, A., & April, J. (2015). *Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire. Évaluation du « Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité »*. Rapport final de recherche. Université du Québec en Outaouais et Pavillon du Parc.
- Ruel, J., Moreau, A. C., & April, J. (2014). Les savoirs en partage entre des acteurs intersectoriels en contexte de transition scolaire. *Revue internationale de communication et de socialisation (RICS)*, 1(1), p. 47-59.
- Schlossberg, N. K. & Goodman, J. (2005). *Counseling adults in transition. Linking Schlossberg's Theory With Practice in a Diverse World*. Springer. <https://www.springerpub.com/counseling-adults-in-transition-9780826106353.html>
- Schonfeld, D. J., Demaria, T., & Kumar, S. M. (2020). Supporting Young Children after Crisis Events. *Young Children*, 75(3). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/jul2020/supporting-young-children-after-crisis-events>
- Smith, S. & Maher, M. (2016). The power of play-based learning: A pedagogy of hope for potentially at-risk children. Dans S. Lynch, D. Pike, & C. Beckett (dir.), *Multidisciplinary perspectives on play from early childhood and beyond* (p. 181-203). Springer. <https://www.springer.com/gp/book/9789811026416>
- Ste-Marie, N. (2020). Septembre 2020: Réouverture des écoles par province. Québec, Canada : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/entree_scolaire_par_province_par_nathalie_ste-marie_bonne_version.pdf
- Stratford, B. (2020). *As schools reopen, addressing COVID-19-related trauma and mental health issues will take more than mental health services*. Baltimore, MA: Child Trends. <https://www.childtrends.org/blog/as-schools-reopen-addressing-covid-19-related-trauma-and-mental-health-issues-will-take-more-than-mental-health-services>.
- Statford, B., Cook, E., Hanneke, R., Katz, E., Seok, D., Steed, H., Fulks, E., Lessans, A., & Temkin, D. (2020). A Scoping Review of School-Based Efforts to Support Students Who Have Experienced Trauma ». *School Mental Health*. doi: <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09368-9>
- Van Laere, K. & Vandenbroeck, M. (2017). Early learning in preschool: meaningful and inclusive for all? Exploring perspectives of migrant parents and staff. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(2), 243-257. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1288017>

- Wagnon, S. (2020). La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches et éducation, HS juillet 2020*, 1-19. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10451>
- Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1981). *Changements, paradoxes et psychothérapies*. Seuil.
- White, G. & Sharp, C. (2007). 'It's different... because you are getting older and growing up'. How children make sense of the transition to year 1. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/13502930601161882>
- Wildenger, L. & McIntyre, L. (2011). Family concerns and involvement during Kindergarten transition. *Journal of Child and Family Studies*, 20(4), 387-396. DOI: 10.1007/s10826-010-9403-6
- Zero to Three. (2020). *How COVID-19 is impacting child-care providers*. <https://www.zerotothree.org/resources/3398-howCOVID-19-is-impacting-child-care-providers>.

Annexe 5 : guide d'entretien

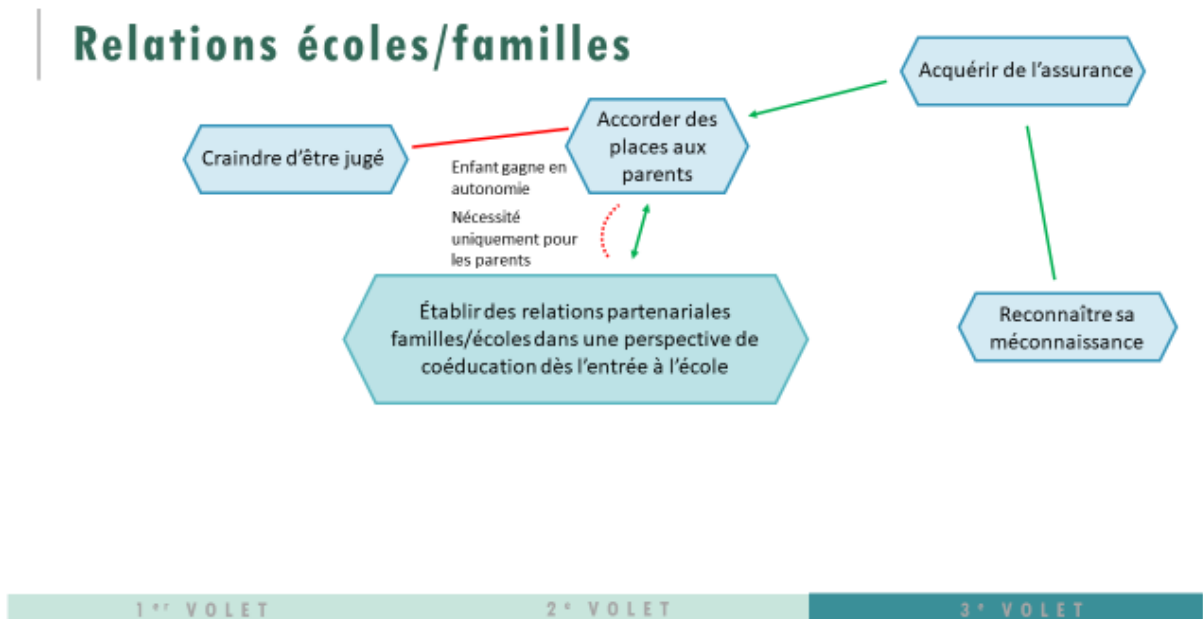
Professionnels	Parents
Caractéristiques générales	
<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me parler de votre parcours professionnel (de votre formation initiale à aujourd'hui) ? Depuis combien de temps enseignez-vous ? Dans quelle classe ? Depuis combien de temps dans cette école, dans cette classe ? Est-ce un choix ? • Pour vous c'est quoi le cœur du métier d'enseignant ? • Travaillez-vous seule ou avec une puéricultrice/assistante ? • Pourriez-vous me parler de votre classe ? L'espace, le nombre d'enfants... ? • Comment décrieriez-vous le public que vous accueillez ? • Comment décrieriez-vous le projet de votre école ? • Est-ce qu'il y a des choses qui vous aident dans le travail avec les familles ? Votre FI ? Des FC ? Tiens, votre formation initiale vous prépare-t-elle ? Votre travail d'équipe ? Avez-vous eu des formations sur la collaboration écoles/familles ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Que faites-vous dans la vie ? Quelle formation avez-vous ? Travaillez-vous ? Un temps plein/temps partiel ? • Combien d'enfants avez-vous ? Vivez-vous seul ? • Quel âge a votre enfant qui a effectué sa première rentrée ? • A-t-il fréquenté un lieu d'accueil de l'enfance avant son arrivée à l'école maternelle ? • Avez-vous d'autres enfants qui fréquentent l'école ? • Pouvez-vous me parler de votre parcours scolaire, de votre expérience en tant qu'élève ? Avez-vous aimé ou pas l'école ?
Pratiques avant les premiers contacts	
	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sentiments éprouviez-vous à l'idée que votre enfant rentre à l'école ? Étiez-vous joyeux, anxieux, enthousiaste, stressé ? • Avez-vous mis des choses en place pour préparer votre enfant à cette première rentrée ? Pouvez-vous m'expliquer ? Comment avez-vous senti votre enfant lors son entrée ? • Comment avez-vous choisi l'école de votre enfant ?
Échanges avec les familles/l'école	
<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez m'expliquer quand et comment vous rencontrez les familles pour la première fois ? Avant l'entrée de l'enfant, que se passe-t-il ? Avez-vous une occasion de le rencontrer ainsi que ses parents ? Pouvez-vous m'expliquer ? Abordez-vous la possibilité d'une rentrée progressive ? Comment expliquez-vous la familiarisation aux familles ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez m'expliquer quand et comment vous avez rencontré un ou des professionnels de l'école la première fois ? Et les rencontres suivantes ? • Lors de l'entrée de votre enfant dans l'école, avez-vous pu bénéficier d'un ou de plusieurs moments de présence avec

<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me parler de vos échanges avec les familles ? Quand ont-ils lieu ? Pourriez-vous me raconter une situation où cela vous a paru facile ? Pourriez-vous me raconter une situation difficile ? Quels éléments à aborder avec les familles jugez-vous incontournables ? Choisir un incontournable à creuser, par exemple le contrôle des sphincters, le doudou... Quelles sont les questions, les sujets que les familles souhaitent aborder avec vous ? Avez-vous déjà été étonné par ces sujets ? Est-ce pareil avec toutes les familles ? • Y a-t-il des sujets que les familles ont abordés avec vous et qui vous agacent ou qui pourraient vous agacer ou vous mettre mal à l'aise. • Au contraire, y a-t-il des sujets que vous souhaitez ou que vous souhaiteriez que les familles abordent ? • Quels sont les lieux et les temps qui sont consacrés à ces échanges ? Utilisez-vous des outils de communication avec les parents ? En êtes-vous satisfaite ? Si vous pouviez les retravailler, que feriez-vous ? • Qu'attendez-vous de ces échanges ? • Dans les contacts avec les familles, qu'est-ce que vous appréciez le plus ? Qu'est-ce que vous appréciez le moins ? • Selon vous, qu'est-ce qui peut influencer ces échanges ? • Si vous pouviez changer quelque chose en termes de collaboration avec l'école, qu'est-ce que ce serait ? • Lors de la rentrée comment sentez-vous/percevez-vous les enfants ? 	<p>lui dans sa classe ? Pouvez-vous m'expliquer ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me parler de vos échanges avec l'école ? Quand ont-ils lieu ? Est-ce facile/difficile ? Quels sont les éléments que vous abordez lors de ces échanges ? • Quand et où ont lieu ces échanges ? Quel est votre moyen de communication privilégié avec l'école ? • Avec quelles personnes à l'école êtes-vous en contact ? L'enseignant ? La puéricultrice ? L'AES ? Si vous avez un souci (un pull perdu...), à qui vous adressez-vous ? • En général est-ce vous qui allez vers l'enseignant ou autre ou est-ce eux qui viennent vers vous ? • Qu'attendez-vous de ces échanges ? • Dans les contacts avec les familles, qu'est-ce que vous appréciez le plus ? Qu'est-ce que vous appréciez le moins ? • Selon vous, qu'est-ce qui peut influencer ces échanges ? • Si vous pouviez changer quelque chose en termes de collaboration avec l'école qu'est-ce que ce serait ? • Pouvez-vous entrer dans la classe de votre enfant ? Le matin ? Le soir ? • L'entrée de votre enfant à l'école a-t-elle entraîné des changements dans votre vie ?
---	---

Questions de relance

<ul style="list-style-type: none"> • Sur base de quels éléments vous basez-vous pour affirmer cela ? Qu'est-ce qui amène à affirmer cela ? Pouvez-vous m'expliquer ? • S'agit-il d'une conviction personnelle ? Basée sur votre expérience, vos connaissances ? • S'agit-il d'éléments qui vous sont imposés par l'école/l'institution/la hiérarchie/les programmes ? • Êtes-vous d'accord avec ce mode de fonctionnement ? • Avez-vous toujours pensé comme cela ? Y a-t-il un évènement qui vous a amené à modifier votre pensée ? Pouvez-vous m'en dire plus ?
--

Annexe 6 : journée de formation Felsi



Vous reconnaissez-vous dans cette analyse ?

Fortement en
désaccord

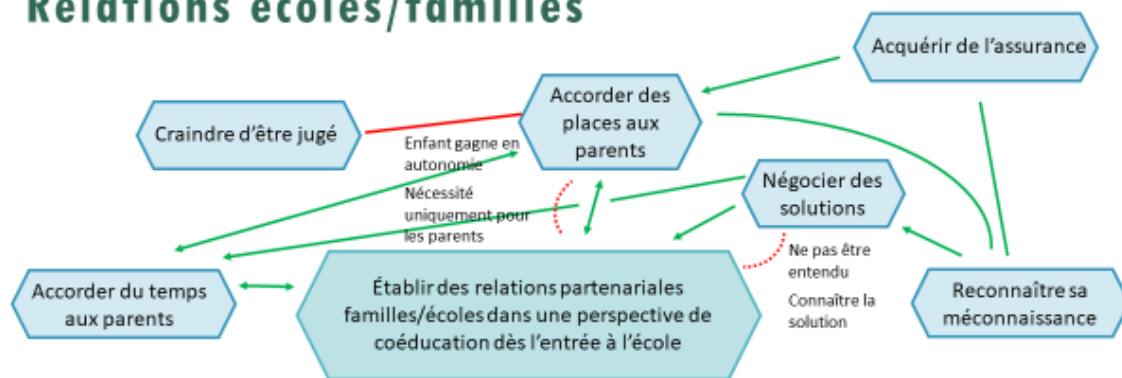
En désaccord

En accord

Fortement en
accord

Pouvez-vous expliciter en quoi vous vous reconnaissez ou non ?

Relations écoles/familles



1^{er} VOLET

2^e VOLET

3^e VOLET

Je prends du temps avec les parents pour mieux connaître leur enfant en vue d'ajuster les pratiques ?

Fortement en désaccord

En désaccord

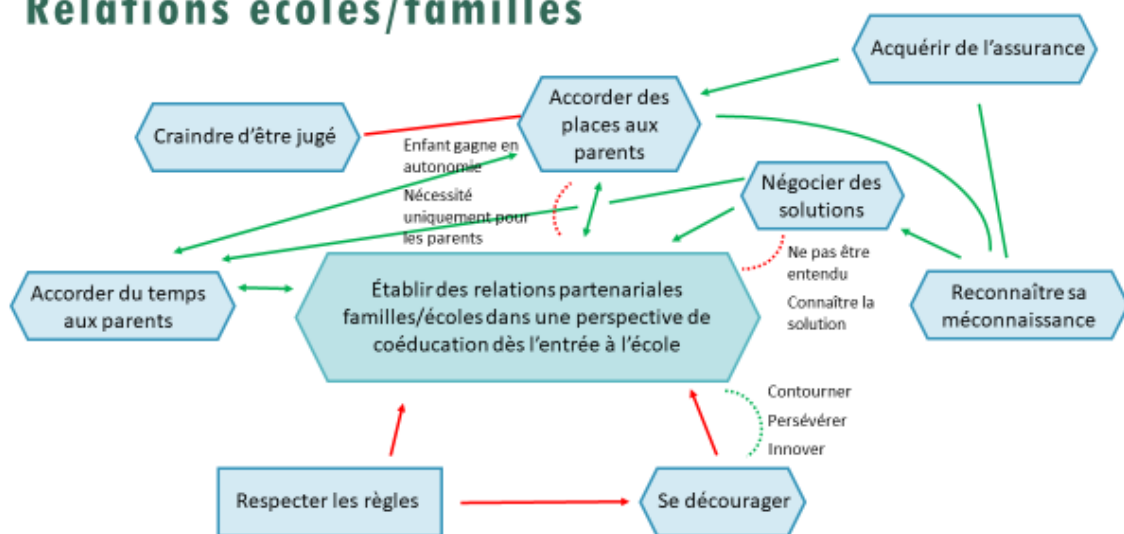
En accord

Fortement en accord



Pouvez-vous expliciter ? Qu'est-ce qui est ajustable ? Qu'est-ce qui ne l'est pas ?

Relations écoles/familles



Je me sens parfois découragé-e à établir des relations avec les familles ?

Fortement en
désaccord

En désaccord

En accord

Fortement en
accord

Pouvez-vous expliciter ? Qu'est-ce qui vous décourage ? Qu'est-ce qui vous permet de surmonter cet éventuel découragement ?

Quel(s) élément(s) vous a/ont le plus interpellé-e ? Que retenez-vous ?

Annexe 7 : Mise en œuvre de la méthodologie

1. Étiqueter : une analyse scrupuleuse et minutieuse

Une fois l'entretien réalisé, il s'agit de le retranscrire intégralement, mot à mot. Commence alors l'activité d'analyse à proprement parlé. Nous recherchons les parties d'entretiens (parfois une phrase) où le participant nous fait part de son vécu par rapport aux relations écoles-familles. Ces parties se voient apposer des mots, similaires à des codes. Ces codes constituent les briques élémentaires de l'analyse en cours de construction. Ils « qualifient ce qui se déroule dans le témoignage des acteurs » (Lejeune, 2019, p. 62). À chaque relecture des entretiens, ces codes se précisent et s'affinent. Chaque code ainsi produit fait l'objet d'un compte rendu consigné précieusement dans le carnet de bord dont voici un exemple.

Type	Compte-rendu de codage – Jeudi 3 décembre 2020
Titre	Accorder du temps
Ancrage	Transcription de l'entretien avec Céline

« En général, la 1^{re} semaine, et même parfois la 2^e, les parents peuvent rester au moins une heure le matin parce que les portes de l'école s'ouvrent à 8h20 et ils peuvent rester jusqu'à 9h30. Donc là, ils ont quand même le temps. »

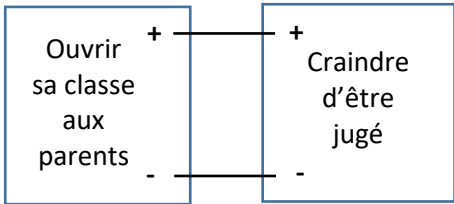
Les mots soulignés rendent compte de la subjectivité et du vécu de Céline par rapport à ce qu'elle met en place avec les parents. Dans un premier temps, j'ai apposé à ce passage le code : « Considérer que les parents ont le temps de se familiariser » → de se familiariser car c'était l'objet de la question. Après réflexion et relectures, je ne suis pas tout à fait d'accord avec ce code, quelque chose me titille. Est-ce que ce code tel que formulé qualifie correctement son vécu ???? Qu'est-ce qui me conduit à formuler les choses de cette manière-là ? Je me questionne alors sur moi-même : en lisant ce passage, qu'est-ce que ça a provoqué chez moi ? Je me souviens très bien que la lecture de ce passage m'a tout de suite fait penser à un témoignage que j'ai lu sur une familiarisation dans une école suédoise. Dans cette école, les enfants ont la possibilité d'être accompagnés par leur parent pendant les 15 premiers jours, et ce toute la journée. Plutôt que d'être en train d'essayer de comprendre ce qu'elle m'a dit, j'ai plutôt été dans une attitude d'évaluation. En effet, je me suis dit : « oh là là, on en est loin de cette familiarisation suédoise si octroyer si peu de temps est déjà considéré comme suffisant, ils ont quand même le temps » ! En apposant le code « Considérer », ce n'est finalement pas son vécu que je code, mais en quelque sorte le mien. J'ai péjorativement pensé qu'elle considérait donner du temps. Ce qui est totalement faux : elle considère en effet octroyer le temps nécessaire. Cependant, en utilisant ce verbe, ça laisse sous-entendre que ce n'est pas forcément vrai. Or, c'est son vécu, je n'ai pas à juger de la véracité. À ses yeux, c'est vrai ! Après cette réflexion et prise de distance sur ce que cela réveillait chez moi, je me suis reposée la question « Marie, qu'est-ce qu'elle est en train de te dire ? Elle te dit « et même parfois », « au moins », « quand même »... Ok, elle me dit qu'elle octroie tout ce temps, et que c'est beaucoup. En fait, elle accorde du temps, elle décide délibérément d'accorder ce temps, de prendre ce temps, car pour

elle, les parents sont importants. Je décide donc de réviser mon code en le nommant « Accorder du temps ».

Cet extrait du carnet de bord montre une partie du travail d'élaboration des codes. Il ne s'agit pas d'apposer à la volée quelques termes sur certains passages, mais bien de comprendre le sens des vécus des acteurs. Cela montre également la prise de distance par rapport à notre subjectivité évoquée en introduction. Elle n'est pas niée (c'est d'ailleurs elle qui nous fait nous arrêter sur certains passages dont celui présenté ici), nous la reconnaissons mais tentons en même temps de prendre de la distance afin d'assurer l'ancrage de l'analyse : c'est le vécu des participants, leur subjectivité que nous tentons de découvrir.

2. Articuler pour poursuivre l'analyse (codage axial)

Les codes produits à l'étape précédente vont maintenant être articulés, mis en relation deux par deux entre eux afin de comprendre les liens qui peuvent ou non les unir. C'est un exercice de comparaison qui permet de tester l'implication réciproque des codes. Fondamentalement, il s'agit de découvrir et de déterminer ce qui conditionne ces articulations (quelles situations font émerger leur apparition ?), mais aussi de délimiter leur contexte (Lejeune, 2019). Voici un extrait du carnet de bord qui illustre ces propos.

Type	Compte-rendu de codage – Jeudi 4 février 2020
Titre	Ouvrir sa classe pas si évident !
Ancrage	Entretien avec Anna - 17 janvier 2020
<p>L'analyse de l'entretien réalisé avec Anna me fait découvrir deux codes : « Ouvrir sa classe aux parents » et « Craindre d'être jugée ». Bien que dans l'entretien, elle ne fait pas explicitement de lien entre ces deux éléments, je pense qu'il existe une articulation entre ces deux caractéristiques découvertes.</p>  <p>Ces deux codes s'articulent un peu comme des vases communicants : plus elle ouvre sa classe aux parents, plus elle craint d'être jugée. Afin de délimiter le contexte de cette articulation, il convient de chercher les situations qui sont susceptibles de la faire varier : A-t-elle toujours peur d'être jugée ? Cela est-il vrai pour tous les parents ? Ces codes pourraient-ils s'articuler en sens inverse : existe-t-il des enseignants dont le vécu serait « plus j'ouvre ma classe moins je crains d'être jugé » ?</p>	

Les articulations deux à deux sont alors assemblées et articulées entre elles, un peu comme les pièces d'un puzzle qui s'assemblent. Ainsi, un schéma de la théorisation de l'objet d'étude apparaît.

3. Schématiser et expliciter pour finaliser l'analyse (codage sélectif)

Cette schématisation ainsi créée est un outil d'aide à la rédaction des résultats dans le sens où elle permet de faire ressortir les caractéristiques incontournables, les articulations entre elles et les situations qui font varier ces articulations. Ainsi, l'explication de cette schématisation constitue le cœur des résultats de recherche et poursuit la vocation de répondre avec nuance à la question : « Comment pourraient s'établir les relations partenariales écoles-familles dans une perspective de coéducation ? ». Dans notre recherche, deux schématisations ont ainsi été créées (une appuyée sur le point de vue des professionnels, l'autre sur celui des parents). Ces deux schématisations sont présentes dans le corps de texte aux pages 80 et 103.