



JANVIER 2022

Le partenariat écoles- familles lors de la transition vers l'école maternelle

Outil de réflexion

ÉLODIE ROYEN

EN COLLABORATION AVEC
MARIE HOUSEN et CHRISTOPHE
GENETTE

DIRECTION SCIENTIFIQUE
FLORENCE PIRARD –
PROFESSIONNALISATION EN
ÉDUCATION : RECHERCHE ET
FORMATION (PERF, UR RUCHE ET
DIDACTIfen)



Table des matières

À qui s'adresse cet outil ?.....	1
Un outil, pour quoi faire ?.....	2
La métaphore des ponts.....	3
Vers un partenariat familles-écoles.....	4
Comment est organisé l'outil ?.....	5
Des notions clés.....	6
CONTINUITÉ.....	6
SÉCURITÉ AFFECTIVE ET AUTONOMIE.....	7
Quelle vision de l'enfant ?.....	10
Enjeux pour un partenariat familles-écoles.....	11
1) Accompagner les familles lors des moments de séparation : une familiarisation.....	11
2) Personnaliser l'accueil de chaque enfant et de ses parents.....	22
3) Dialoguer avec les familles dans une optique de coéducation.....	29
3.1) Dialoguer avec les familles qui ne parlent pas la langue d'enseignement.....	41
4) Rendre les pratiques quotidiennes visibles et lisibles aux yeux des familles : documentation et participation.....	46
5) Assurer un climat de partenariat avec les familles de toute origine sociale.....	54
Pour conclure.....	58
Bibliographie.....	61



À qui s'adresse cet outil ?

Cet outil s'adresse à tous les professionnels impliqués dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants : accueillants en milieu d'accueil et extrascolaires, enseignants, directions. Il cherche à sensibiliser ces acteurs aux enjeux du partenariat écoles-familles et ainsi favoriser une transition en douceur lors de l'entrée des enfants à l'école maternelle. Alors que la recherche démontre que peu de pratiques transitionnelles sont mises en place lors de l'entrée à l'école maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) (Housen et al., 2019), cet outil veut faire de cette transition l'objet d'une importante réflexion au sein des équipes, montrant l'importance d'inscrire cette problématique dans les plans de pilotage. En effet, la relation établie entre les familles et l'école lors de ces premiers moments pose d'importants jalons pour l'ensemble du parcours scolaire.

Un outil, pour quoi faire ?

Cet outil fournit des ressources qui soutiennent la réflexion des équipes autour de dispositifs mettant en place des relations de partenariat avec les familles. Il n'a pas pour vocation d'imposer des façons de faire ou de recommander de bonnes pratiques. Il propose plutôt des ressources validées, des pistes de réflexion, des sources d'inspiration aux équipes éducatives qui souhaitent revoir leurs pratiques professionnelles, en tenant compte des réalités dans lesquelles elles s'inscrivent.

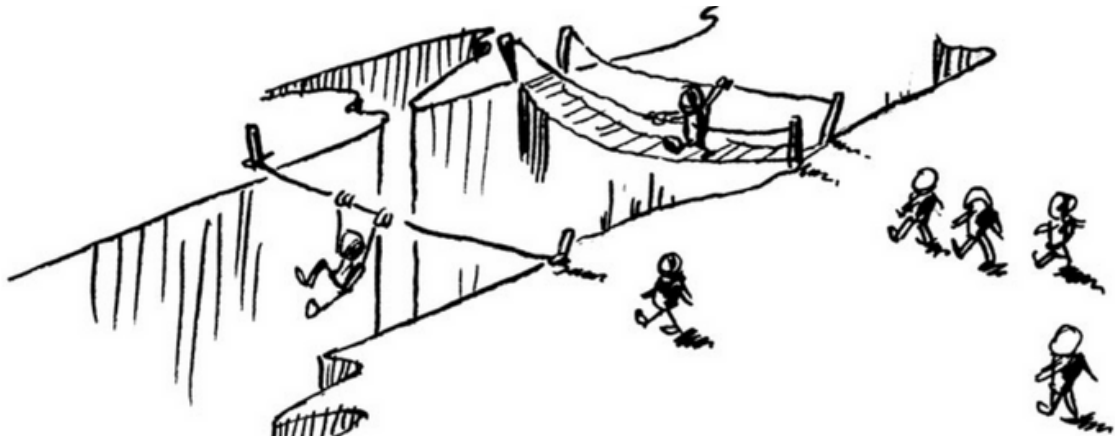
Il invite également à traverser les frontières entre des mondes trop souvent séparés. En effet, la classe d'accueil en FW-B est elle-même une année de transition, un entre-deux entre le monde de la petite enfance et celui de l'enseignement auquel s'ajoute l'accueil temps libre (ATL). Il en va de même pour les classes qui accueillent les plus jeunes sous d'autres modalités organisationnelles. Au niveau légal et curriculaire, la FW-B connaît une scission institutionnelle. Du côté de l'école maternelle, le décret du 3 mai 2019 portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun (2019) détermine les missions prioritaires de ces niveaux d'enseignement. Il fixe également un nouveau référentiel des compétences initiales pour l'enseignement maternel (Fédération Wallonie-Bruxelles [FW-B], 2020) qui inventorie les savoirs, savoir-faire et compétences à acquérir. Du côté des lieux d'accueil, le Code de Qualité de l'Accueil (MB 1999, revu en 2004) et les deux référentiels psychopédagogiques pour les enfants de 0 à 3 ans « Oser la qualité » (Manni, 2002) et ceux de 3 à 12 ans « Viser la qualité » (Camus & Marchal, 2007), déterminent les orientations éducatives pour l'accueil des enfants et soutiennent la réflexion des professionnels dans l'élaboration et l'actualisation de leur projet d'accueil. Cette scission institutionnelle peut être source d'une rupture difficile à vivre pour l'enfant et sa famille, alors que la continuité dans l'accueil est essentielle. Cet outil vous invite à dépasser les clivages pour établir des ponts nécessaires à une prise en compte globale de l'enfant durant la transition (Godechard, 2020).

La métaphore des ponts

Cette métaphore permet d'illustrer les enjeux de la transition. Ces ponts peuvent être visualisés comme des points de rencontre entre deux mondes distincts, celui de la petite enfance et celui de l'école maternelle avec l'ATL. Dans cette métaphore, les ponts, tous différents puisque chaque passage est singulier, sont les constructions centrales qui permettent aux différents acteurs impliqués dans le processus de transition (enfants inclus) de se rencontrer et de s'impliquer de manière équitable. Chaque acteur occupe une place fondamentale : la résistance de ces ponts dépendra des connexions établies, de la solidité des supports et des ancrages des deux côtés (Huser et al., 2016). Il est donc essentiel que toutes les personnes impliquées dans la transition travaillent ensemble pour construire, entretenir ou réparer ces ponts. Une transition réussie aura été soutenue par des dispositifs favorisant la rencontre des différents systèmes dans lesquels l'enfant évolue.

Dans cette optique, et étant donné la tranche d'âge des enfants concernés (à 2 ans et demi, certains enfants fréquentent encore un milieu d'accueil ou sont gardés à domicile alors que d'autres fréquentent l'enseignement maternel, voire l'ATL), l'outil s'appuie sur une complémentarité de ressources issues de ces différents contextes (lieux d'accueil, école maternelle, ATL), avec croisement de points de vue de professionnels de l'école, de professionnels de lieux d'accueil et de parents* et au travers des observations des enfants.

*Lorsque nous employons le terme « parent » dans ce document, nous faisons référence aux adultes qui ont en charge l'éducation d'un enfant, ce qui comprend les parents biologiques, les parents d'adoption, les beaux-parents, les parents du même sexe, mais aussi les tuteurs légaux. Quant au terme « famille », il regroupe à la fois les parents, les grands-parents, les frères/sœurs, les proches mais aussi et surtout les enfants.



Vers un partenariat familles-écoles

Le partenariat écoles-familles est une relation triangulaire entre l'école, les parents et l'enfant, reconnus dans leur diversité. Il n'existe pas de hiérarchie entre les différents partenaires. Les uns et les autres ont des responsabilités et rôles différents vis-à-vis de l'enfant mais peuvent réfléchir ensemble, voire prendre une part active aux décisions qui concernent son éducation.

Le partenariat se distingue de la collaboration par la réciprocité qu'il nécessite (Cantin, 2010). Autrement dit, les acteurs œuvrent ensemble à l'éducation de l'enfant, en partageant leurs savoirs et en apprenant les uns des autres dans une optique d'égalité de pouvoir (Laurent, 2019). Il s'agit d'une relation de coéducation, s'opposant à une vision selon laquelle les professionnels de l'école se contenteraient d'imposer aux familles leurs façons de faire. Éduquer ensemble, coéduquer, sans toutefois assimiler fonctions parentales et fonctions professionnelles. En effet, celles-ci diffèrent sur de nombreux niveaux : celui de la relation, de l'attachement, des responsabilités de chacun envers l'enfant, de la posture à adopter auprès de celui-ci. Il s'agit plutôt de partager des zones d'interventions éducatives communes, tout en reconnaissant les fonctions et les compétences propres à chacun.

Le partenariat est une relation dynamique qui se construit sur le long terme et qui tient compte des besoins et des intérêts de chacun (Maulini, 1997). Il s'établit dès les premiers contacts lors de l'entrée à l'école maternelle.

Comment est organisé l’outil ?

Cinq enjeux principaux ont été pensés pour la mise en place d’un partenariat écoles-familles. Ils sont basés sur les trois volets de la recherche réalisée en FW-B sur les pratiques transitionnelles lors de l’entrée à l’école maternelle (Housen & Royen, 2019 ; Housen et al., 2020 ; Housen et al., à paraître). Pour chaque enjeu, ce document propose des pistes de réflexion à partir d’extraits d’observation impliquant les enfants, de témoignages de familles et d’équipes œuvrant dans des contextes variés. Ces matériaux proviennent de différentes sources (recherches, mémoires, brochures). Ils peuvent faire échos aux vécus d’autres acteurs de terrain et favoriser leur expression dans un travail d’équipe. Ce document vous présente ensuite une série d’idées reçues souvent entendues sur le terrain qui peuvent susciter le débat, en proposant une discussion à la lumière de savoirs et références utiles qui permettent d’en interroger les fondements. Il intègre enfin plusieurs exemples d’initiatives locales novatrices issues d’autres pays (France, Suède, Québec, Italie). Sans prétendre être des modèles, ils peuvent être des sources d’inspiration, voire donner l’envie à certains de « voyager en petites enfances » (Pirard, Rayna & Brougère, 2021), prendre du recul et découvrir d’autres possibles.

Des notions clés

Différentes notions méritent des éclaircissements. Elles s'inscrivent dans une prise en compte globale de l'enfant qui est accueilli très jeune dans notre système éducatif en FW-B.

CONTINUITÉ

« Un bébé seul, ça n'existe pas » disait Winnicott (1988, p. 107), parlant de la nécessité pour un bébé d'être en lien avec un adulte bienveillant afin de se construire lui-même. C'est à partir du lien à l'autre que se dessine le soi. L'enfant a besoin de liens pour être capable de s'engager dans toute nouvelle expérience. L'enjeu est de préserver le lien primaire que l'enfant entretient avec ses parents. Pour ce faire, les professionnels assurent le « relais relationnel » (Pirard et al., 2015, p. 48) en tissant de nouveaux liens avec l'enfant et ses parents dans les lieux d'accueil de la petite enfance mais aussi à l'école maternelle. L'objectif est de parvenir à tisser cette multiplicité de liens tout en veillant à reconnaître ceux déjà existants (Camus et al., 2004). Ainsi, les professionnels de l'école deviendront eux aussi progressivement pour l'enfant des adultes signifiants.

Au-delà d'une continuité relationnelle avec les adultes qui l'accompagnent, une continuité matérielle et spatio-temporelle entre chaque lieu de vie fréquenté et les différents moments de la journée, permettra à l'enfant d'appréhender ce qu'il vit avec confiance et compréhension (Bouchat, 2019).

À l'école, les changements d'adultes de référence, de lieux et d'activités sont fréquents et peuvent aller à l'encontre des rythmes nécessaires à chacun pour se repérer physiquement et psychologiquement (Housen et al., 2020). Pour l'enfant, ces changements génèrent de l'insécurité dans un environnement qui ne lui est pas familier. Par conséquent, l'enfant dépensera toute son énergie à essayer de trouver du réconfort, au détriment d'expériences et de découvertes dans ce nouvel univers (Lesage & Masson, 2005).

Il s'agit donc de prendre en considération la dynamique de chacun dans ce processus et de réfléchir à une organisation qui évite la multiplicité de ces changements.

SÉCURITÉ AFFECTIVE ET AUTONOMIE

La construction de cette continuité favorise chez l'enfant un sentiment de sécurité qui lui permet de gérer au mieux la séparation avec ses parents (Camus et al., 2012). C'est son vécu familial/expérientiel et les repères qu'il s'est forgés auprès de sa famille qui l'aident à vivre ces nouvelles étapes sereinement en étant accompagné par les siens et à devenir autonome, c'est-à-dire à découvrir lui-même les moyens d'apaiser ses besoins (Manni, 2002). L'entrée à l'école est une étape importante !

Idée reçue

« Un enfant fort attaché à sa mère éprouve des difficultés à s'épanouir en collectivité. »

FAUX

Selon une enseignante ayant participé à la recherche (Housen et al., à paraître), « accorder des places aux parents limite l'évolution en autonomie de l'enfant » (p. 39). Mais qu'entend-elle au juste par « autonomie » ? L'atteinte d'un résultat : que l'enfant fasse seul ? Un processus particulier ? En quoi l'accompagnement de l'enfant par ses parents peut-il constituer un obstacle à l'atteinte de ce résultat ?

Si l'on se réfère à la théorie de l'attachement, c'est justement ce lien d'attachement qui est source d'autonomie. Plus le lien entre l'enfant et ses figures d'attachement est solide, mieux il aura intégré un sentiment de sécurité affective lui permettant d'aller progressivement à la découverte du monde qui l'entoure et à faire preuve d'autonomie dans ses explorations (Guédeney & Guédeney, 2016). Ce lien lui permet de comprendre qu'il y aura toujours quelqu'un pour le rassurer en cas de problème. Il utilise cette figure d'attachement comme base de sécurité pour explorer le monde, mais aussi pour tisser de nouveaux liens.

Il est vrai que pour certains enfants, cette sécurité affective est plus compliquée à acquérir. L'enfant éprouve alors plus que d'autres le besoin de se rassurer sur la solidité du lien qui l'unit à sa (ses) figure(s) d'attachement, ce qui passe notamment par une proximité physique. Si pour cet enfant, la séparation peut être plus difficile encore, ce n'est donc pas tant parce qu'il est « trop » attaché, que parce que se séparer de sa figure d'attachement génère une réelle angoisse. Dès lors, s'il est important de prendre le temps et de soigner cette séparation lors de l'entrée à l'école, c'est peut-être d'autant plus le cas encore avec ces enfants qui « s'accrochent » à leur parent. En effet, pour pouvoir se détacher, il faut d'abord être solidement attaché.



Qu'entend-t-on au juste par « autonomie » chez le jeune enfant ?

Précisons tout d'abord qu'être autonome ne signifie pas « tout faire, tout seul ». Il ne faut pas confondre « autonomie » et « débrouillardise ». Cette confusion revient d'ailleurs fréquemment dans le discours des professionnels (Housen et al., 2020). Selon Rasse et Falk (2005, p. 24), « être autonome nécessite de se connaître suffisamment soi-même », dans ses compétences comme dans ses limites. Cela nécessite par ailleurs de pouvoir « identifier ses besoins et d'être capable de les satisfaire seul ou avec l'aide de quelqu'un, ce qui implique la faculté de savoir demander de l'aide quand on en a besoin » (Arce Rocha, 2017, p. 7).

Personne n'est donc complètement autonome. L'autonomie est un processus lent et dynamique qui commence à la naissance et se poursuit tout au long de la vie.

Chez le jeune enfant, les acquisitions telles que la marche, le langage, le contrôle des sphincters... s'installent durant une « période critique » qui peut durer plusieurs mois, voire plusieurs années, selon un rythme de développement propre à chaque enfant. L'autonomie s'acquiert donc progressivement et ne peut être imposée.

Néanmoins, l'enfant a besoin de l'appui d'un ou plusieurs adultes bienveillants à son égard pour s'exprimer, se développer, se réaliser, se comprendre, se construire. Il a besoin d'être soutenu et accompagné dans un milieu social respectueux de ses rythmes et de ses besoins. En développant avec lui une relation sécurisante et en se laissant guider par les signaux exprimés (regards, gestes, paroles, etc.), l'adulte permet à l'enfant de comprendre qu'il est capable d'agir par lui-même.

Pour accompagner l'enfant sur le chemin de l'autonomie, l'adulte doit toutefois veiller à ne pas « surstimuler » ou « faire à la place de » ce dernier. Cela risquerait de le priver de la joie de faire par lui-même et/ou de le perturber dans sa prise d'initiatives. L'accompagnement à l'autonomie de l'enfant consiste plutôt à observer finement l'activité de ce dernier et à lui offrir les conditions qui favorisent son développement (aménagement d'un cadre de vie qui soit à la fois sécurisé, sécurisant, riche d'explorations et qui favorise son bien-être) (Arce Rocha, 2017).

Quelle vision de l'enfant ?

L'enfant ne peut être défini en fonction des attentes de l'école. Il est unique et dispose d'un bagage propre et familial qui doit être reconnu. Il n'est pas seulement un élève, il est avant tout un enfant avec ses droits et ses besoins spécifiques. « Il est envisagé globalement, sans dissocier les aspects psychomoteurs, sociaux, affectifs, cognitifs » (Pirard, 2019, pp. 40-41), étroitement liés à son bon développement. Il arrive à l'école en étant, à sa façon, compétent et créatif. « C'est en valorisant toutes les potentialités de l'enfant, en le prenant en compte dans sa globalité qu'il pourra acquérir la confiance en lui nécessaire pour progresser et s'investir dans une démarche d'apprentissages [aussi] cognitifs » (Royen, 2019, pp. 101-102).



Enjeux pour un partenariat familles-écoles

Accompagner les familles lors des moments de séparation : une familiarisation



« Quand je l'ai mis à l'école, je suis allée, moi et mon mari, j'étais contente que mon enfant soit grand et qu'il aille à l'école. Mais une fois à la maison, j'ai pleuré. J'ai senti la maison vide » (parent).

« Je pense qu'il faut pouvoir proposer des journées à temps réduit en collaboration avec les parents afin d'aider les enfants à se familiariser avec l'école (des journées à temps plein sont parfois très stressantes chez les petits qui entrent à l'école) » (instituteur).

« Dans notre classe, des fleurs en bois ont été accrochées à hauteur d'enfants sur le radiateur. Le cœur de cette fleur est détachable grâce à un velcro. En son centre, une photo plastifiée de la famille ou d'une personne signifiante (papa, maman, marraine...). Chaque enfant a sa fleur et peut venir la prendre quand il le souhaite. Il arrive même quand un enfant a du chagrin, qu'un autre aille lui chercher sa fleur et lui donne » (institutrice).

« Il fait souvent ça, d'aller se mettre à la fenêtre. Il passe sa petite main comme ça et il dit au revoir. C'est un petit rituel. À leur âge, ils ont besoin de quelque chose de routinier et donc un rituel va vraiment les aider à passer la séparation » (parent).

« Ici, dans la classe maternelle, maintenant il y a une petite fille qui est un enfant trisomique et son entrée est préparée depuis Pâques, il y a eu des périodes d'adaptation, de familiarisation aussi » (directeur d'école).

Que nous disent ces témoignages ?

Pistes de réflexion...

Qu'entend-on par « familiarisation » ? À qui s'adresse-t-elle ?

Vise-t-elle uniquement à rassurer certains parents anxieux à l'idée de quitter leur enfant ?

Est-elle surtout importante pour l'enfant qui rencontre des difficultés particulières, par exemple en cas de situation de handicap ?

Quelle prise en compte des vécus de séparation des jeunes enfants et de l'importance pour eux d'être accompagnés dans la découverte d'un lieu nouveau (adultes, autres enfants, environnements, règles de fonctionnement) ? Tous les enfants n'ont-ils pas besoin d'être accompagnés par leurs familles pour découvrir sereinement ce monde nouveau qui les entoure ?

Quel rythme accorder à ces moments de familiarisation ? Selon quels critères ?



ENJEU

La manière dont l'enfant vivra la séparation avec ses parents aura un impact important dans sa façon d'appréhender les transitions futures (Ruel, 2011), sa capacité ultérieure à s'engager dans les activités (David, 2012) et à développer ses autonomies. Il importe dès lors d'accompagner l'enfant et sa famille lors de la transition et de proposer une familiarisation.

Mais qu'entend-t-on au juste par « familiarisation » ?

Dans les établissements scolaires, lorsque des pratiques visant à soutenir l'enfant dans la découverte de l'école sont mises en place, il s'agit davantage de périodes d'adaptation qui consistent à séparer les enfants de leurs parents graduellement : une demi-heure tout seul, puis une heure et ainsi de suite (Housen et al., 2020 ; Jardiné, 1992). L'inefficacité de telles pratiques dans les lieux d'accueil 0-3 ans a été démontrée (pleurs continus des enfants, impossibilité pour eux de s'engager dans les activités...).

Plutôt que d'attendre de l'enfant qu'il s'adapte à petite dose à l'école par une procédure d'adaptation, il s'agit de créer du lien avec les professionnels qui en auront la charge en étant accompagné par le parent dans un processus de familiarisation. Il s'agit de permettre à l'enfant, en présence de ses parents, d'anticiper les choses avant que l'anxiété ne s'installe (Lesage & Masson, 2005 ; Camus et al., 2004).

Cette période de familiarisation est souvent conditionnée à des situations très spécifiques (ex : en cas de situation de handicap). « Sur quels critères les professionnels se basent-ils pour réaliser cet aménagement ? Tous les enfants n'ont-ils pas des besoins spécifiques à reconnaître ? Pour tous, n'est-ce pas accompagné de son référent que l'enfant peut le mieux découvrir et prendre part à un monde nouveau pour lui ? » (Housen et al., 2020, p. 71).

La familiarisation est un processus qui demande du temps, de la progressivité. Elle ne peut pas se réduire à quelques séances définies en l'absence des familles. Elle a lieu de manière répétée afin de favoriser l'habituatation et le développement d'un lien de confiance avec l'adulte, facilitant ainsi la séparation (Masson, 2016).

À l'école, lorsque des dispositifs de familiarisation sont mis en place, ceux-ci ont souvent lieu en début d'année « au profit d'un plus grand nombre d'enfants » (Housen et al., à paraître, p. 21). Si cela constitue déjà une reconnaissance de l'importance de la familiarisation pour rassurer les enfants et leurs parents, réduire cette pratique à la première semaine de l'année scolaire empêche les enfants qui arrivent par la suite d'en bénéficier. La familiarisation n'est-elle pas nécessaire pour tous les enfants quel que soit le moment de rentrée ?

En outre, ces dispositifs de familiarisation « devraient intégrer le développement de pratiques de communication avant même la rentrée des enfants à l'école » (Housen et al., à paraître, p. 6). Toutes les autres pratiques mises en place avant la rentrée (accueil des parents au sein de la classe, liens avec les lieux d'accueil, visites organisées de l'école, organisation d'une pré-rentrée...) permettent également de familiariser le parent et l'enfant avec l'univers de l'école (locaux, matériel, personnel...)

Ces résultats sont d'ailleurs soutenus par une documentation concernant la première transition scolaire dans la région de Montréal (Réseau Réussite Montréal [RRM], 2021). Dans cet outil, la période de transition est envisagée sur 16 mois et s'accorde avec les saisons. Ainsi, elle commence dès l'automne avant l'inscription et se termine un an plus tard lorsque l'enfant est bien installé dans sa classe. C'est durant cette période, qui débute l'année qui précède la rentrée, que des activités concertées sont planifiées avec les familles ; portées par les acteurs de la transition, diversifiées et accessibles à tous.

Au-delà d'engendrer des émotions positives et un sentiment de confiance chez les enfants, ce processus de familiarisation permet aussi d'apaiser le stress des parents engendré par la rentrée : ils ont la possibilité d'anticiper, de voir par eux-mêmes comment cela se déroule (Petraikos & Lehrer, 2011). Les bénéfices tirés de cette rentrée progressive s'observent aussi chez les professionnels qui apprennent à mieux connaître l'enfant, ce qui facilite la prise en charge du groupe au quotidien.

Idée reçue

« Les enfants qui ont fréquenté un milieu d'accueil au préalable ont l'habitude de se séparer de leurs parents et s'adaptent plus facilement que les autres à la vie en collectivité. »

VRAI ET FAUX...

Il s'agit là d'une réflexion très répandue : « Ils ont déjà l'habitude de se séparer de leurs parents, ils ont déjà intégré certaines règles de vie en groupe » (institutrice). On ne peut toutefois en faire une généralité car la réalité varie d'un enfant à l'autre, en fonction de nombreux autres facteurs. Il s'agit en outre de deux mondes très différents, avec leurs règles et consignes propres, ce qui peut être très déstabilisant pour l'enfant. Que l'enfant ait fréquenté un milieu d'accueil ou non avant son entrée à l'école, la transition doit être réfléchie dans le respect de la continuité des relations, du jeu, de l'apprentissage, des programmes, des ressources et des environnements qui répondent à ses besoins.



Idée reçue

« Il n'y a pas besoin de période de familiarisation si l'enfant a déjà un frère ou une sœur qui fréquente l'enseignement maternel. »

FAUX

D'après l'étude de cas (Housen et al., 2020), la mise en œuvre du processus de familiarisation dépend aussi de l'intérêt que lui portent les familles et des aléas de la situation (ex : fratrie).

Le fait d'être le deuxième ou le troisième enfant au sein d'une fratrie peut-il justifier l'absence de familiarisation ? Cette offre à la demande ne risque-t-elle pas de renforcer les inégalités sociales en maintenant à distance certains parents ?

« 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 » (parent).

Rappelons qu'un enfant n'est pas l'autre. Si le parent est familiarisé à l'école, ce n'est pas forcément le cas de l'enfant. Dans la pratique, il arrive que les plus jeunes accompagnent les parents quand ils emmènent ou viennent rechercher leurs aînés à l'école. Si cela peut habituer l'enfant à l'environnement scolaire, cela ne le familiarise pas pour autant à « sa » classe ni aux adultes qui s'occuperont de lui.

« [...] 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], c'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 senti 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 » (parent).

Quel que soit l'âge de ce dernier, l'établissement fréquenté, la place qu'il occupe dans la fratrie, la connaissance du parent par ailleurs, il importe de mettre en place un dispositif de familiarisation ajusté aux vécus des enfants et des familles.

Un dispositif de familiarisation en 7 étapes... Une expérience inspirante en France

En France, le système d'accueil institutionnel des enfants distingue schématiquement l'accueil des enfants jusqu'à trois ans, organisé par le ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes et l'accueil des enfants de trois à six ans, sous la tutelle de l'Éducation nationale. Selon le nombre de places disponibles, les écoles maternelles peuvent également accueillir des enfants entre deux et trois ans. En plus de ce système, il existe des jardins d'enfants ainsi que des classes passerelles destinées aux enfants entre deux et trois ans (Wator, 2017).

Une période de familiarisation en 7 étapes

C'est dans une école maternelle française, située dans un quartier multiculturel, qu'un dispositif de familiarisation en sept étapes est mis en place. (1) Entre avril et mai, un entretien est organisé pour chaque nouvel enfant inscrit, accompagné de ses parents, afin de préparer la rentrée de septembre. (2) Au cours de cet accueil personnalisé, les professionnels présentent le projet d'école et les projets plus spécifiques ayant lieu en cours d'année. Une visite de l'école est prévue juste après l'entretien. C'est en étant accompagné de ses parents que l'enfant découvre les espaces qu'il devra fréquenter. Cette visite est également l'occasion pour les professionnels d'expliquer les différents moments d'une journée en classe maternelle. Elle « illustre de manière implicite le droit de savoir des parents et ouvre la voie des pratiques accueillantes et de la participation » (Touillier, 2013, p. 169). (3) Début juin, les familles des futurs élèves sont conviées à la kermesse de l'école. Il s'agit d'un moment de partage, de convivialité et de contacts entre les familles. (4)

Suite aux entretiens d'accueil, tous les membres de l'équipe éducative se concertent pour organiser la répartition des élèves dans les classes selon leur année de naissance et en veillant à brasser les diversités rencontrées. (5) Un samedi de juin, les parents sont invités à l'école avec leur enfant pour rencontrer l'enseignant et échanger avec lui à propos de la rentrée prochaine. (6) Un livret d'accueil est fourni à chaque famille lors de cette rencontre. Celui-ci comprend des photos des adultes en charge de leur enfant, les espaces et les activités de l'école. « Pour l'enfant, c'est un peu comme son premier cahier d'école, qu'il emporte fièrement pour le lire à la maison » (Touillier, 2013, p. 171). (7) Nous arrivons enfin au premier jour d'école, une rentrée progressive vécue sereinement tant par les enfants que par leurs familles familiarisés grâce aux différentes étapes du processus (Touillier, 2013).



Une expérience immersive des familles à la förskola... Focus sur la Suède

Depuis 1996, le système suédois, à la différence du système français, est un modèle intégré, c'est-à-dire une structure unique de soins et d'éducation regroupant tous les enfants de moins d'un an jusqu'à six ans, sous la responsabilité du ministère de l'Éducation (Plumelle, 2005). Les services suédois d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) comprennent actuellement la pré-école (förskola), l'accueil familial (familjedaghem) au domicile d'une assistante maternelle et la pré-école ouverte (öpen förskola) destinée aux enfants de moins de six ans, accompagnés du parent ou d'un autre adulte. La quasi-totalité des enfants âgés d'un à cinq ans fréquentent maintenant des pré-écoles. Quant aux enfants âgés entre six et sept ans, ils sont presque tous inscrits dans une classe préscolaire (förskoleklass) qui est conçue comme une passerelle entre la pré-école et l'école primaire (grundskola).

L'entrée à la förskola

L'entrée à la förskola débute avec une semaine d'immersion au cours de laquelle les familles – y compris les pères – sont invités à partager le quotidien de leur enfant. Ils y restent toute la journée du lundi au jeudi. Ils partagent tout avec lui pendant ces quatre jours : déjeuner, goûter, jeux, chansons, sieste... Ils vivent cette transition à hauteur d'enfant : prise de repas à la petite table, sieste sur un petit matelas collés-serrés aux enfants endormis... Ce n'est que le vendredi qu'ils laissent leur enfant continuer à vivre ces moments « seul » mais serein, dans un environnement qu'il a pu découvrir avec la présence rassurante de ses parents (Delaunay, 2017).



ET DANS NOTRE PRATIQUE



Quelles sont les opportunités visant à familiariser les enfants et leurs parents ?

Ces pratiques sont-elles mises en place à divers moments clés de la transition (avant, pendant et après l'entrée à l'école maternelle) ?

Quels effets peuvent avoir ces pratiques sur la relation avec les familles ? Et sur la dynamique de classe ?



Personnaliser l'accueil de chaque enfant et de ses parents

2

« Avec la maman de Rudy, c'est tous les jours l'au revoir à la fenêtre. Le papa de Camille, quant à lui, dépose son fils sur le tapis de jeux, reste à ses côtés un moment avant d'échanger avec l'institutrice. Les rituels sont variés, mais le départ est toujours marqué » (accueillante).

« Chaque enfant possède des habitudes et a besoin d'un rituel qui lui rende la séparation plus facile, c'est lui qui en décide. Il peut décider, par exemple, de garder encore un peu son manteau le temps de reprendre contact avec la classe » (directrice d'école).

« Chaque enfant possède des habitudes et a besoin d'un rituel qui lui rende la séparation plus facile, c'est lui qui en décide. Il peut décider, par exemple, de garder encore un peu son manteau le temps de reprendre contact avec la classe » (directrice d'école).

« Dans la classe de Lisa, les enfants ont leur prénom et leur photo au porte-manteau. Ils ont chacun leur photo sur les bancs au coin rassemblement. Ils ont également des casiers [...] avec leur prénom. Chacun possède [...] ses propres vêtements de rechange et langes. L'enseignante explique que les lits de la sieste se personnalisent avec le temps car les enfants gardent les mêmes places « [...] à la sieste ben évidemment au fur et à mesure ils savent où ils doivent aller, c'est vraiment leur place quoi » (Housen et al., 2020, p.101).

Que pensez-vous des pratiques d'individualisation et de personnalisation dans l'accueil de l'enfant et de sa famille ? Personnalisez-vous l'accueil de l'enfant dans votre classe ? De quelle manière ?

Pistes de réflexion...

Comment personnaliser les pratiques de classe en fonction des habitudes des enfants ?

Comment, en tant que professionnel, individualiser ses interventions dans une gestion collective de classe ?

Comment assurer une prise en charge individuelle dans un contexte de classe surchargée ?

Comment prendre soin malgré les contraintes de la collectivité ?



ENJEU

Durant sa première année scolaire, l'enfant a besoin d'individualisation pour se sentir exister en tant que personne dans le groupe et soutenu dans son processus identitaire. Les pratiques d'individualisation permettront progressivement à l'enfant d'accéder à l'« autonomie sociale » attendue dans le référentiel maternel (FW-B, 2020, p. 19).

Soulignons tout d'abord que la personnalisation de l'accueil de l'enfant passe par une communication avec ses parents. Ceux-ci peuvent fournir aux professionnels des informations importantes à propos de leur enfant, permettant à ces derniers de mieux le connaître et d'ajuster au mieux leurs interventions en tenant compte de ses différentes caractéristiques (ses goûts, envies, besoins). De leur côté, les professionnels fournissent aux parents des informations concrètes et personnalisées concernant leur enfant.

La personnalisation passe aussi dans l'aménagement des espaces et du matériel. L'étude de cas montre que le fait de personnaliser les objets appartenant à l'enfant avant son entrée (préparation de son étiquette-prénom et/ou de sa photo au porte-manteau ou au casier, affichage des photos des familles sur la porte d'entrée...) permet de développer chez celui-ci un sentiment d'appartenance à sa future classe. L'école peut également fournir aux parents des futurs élèves et/ou au personnel des milieux d'accueil des livres de photographies du milieu scolaire, des différents professionnels qui prendront l'enfant en charge, des moments clés d'une journée en classe maternelle... Ces supports peuvent être utilisés pour discuter en amont avec les enfants de leur rentrée scolaire prochaine. Cette démarche permet de diminuer les craintes de l'inconnu et de montrer à l'enfant qu'il est attendu (Housen et al., 2020).

Certains rituels, comme le « quoi de neuf » du matin lors duquel chaque enfant présente un objet de sa maison ou l'utilisation d'une « mascotte » qui voyage chaque week-end d'un enfant/d'une famille à l'autre (Housen et al., 2020, p. 40), permettent également de créer du lien entre les différents espaces de vie de l'enfant et de reconnaître, valoriser chacun dans son identité propre.



Comment assurer cette prise en charge individualisée et personnalisée respectueuse des rythmes de chacun dans notre contexte en FW-B caractérisé par des classes maternelles surchargées ?

Les conditions de travail à l'école peuvent rendre difficiles ces moments individualisés et cette communication personnalisée, dans le respect des rythmes et besoins de chacun. Ainsi, les résultats du premier volet de la recherche sur les pratiques transitionnelles lors de l'entrée en maternelle en FW-B (Housen et al., 2019), montrent que deux tiers des classes participant à l'enquête comptent au minimum 21 enfants, et un quart des classes en comporte plus de 30. Dans ces conditions, il est plus difficile de pouvoir individualiser les pratiques afin de répondre aux besoins de chacun.

Néanmoins, il existe des marges de manœuvre au niveau institutionnel qui permettent de s'ajuster à l'enfant et de travailler son accueil. D'après l'étude de cas (Housen et al., 2020), certaines organisations de la journée sont plus favorables que d'autres pour profiter de moments de relation individualisée. Une organisation très cadrée, avec un programme d'activités à respecter, rend sans doute les professionnels moins disponibles alors que se focaliser sur l'aménagement de l'environnement les rend plus disponibles pour soutenir l'activité autonome des enfants qui évoluent à leur rythme dans un cadre riche d'exploration. Il s'agit donc de rechercher un équilibre entre le soutien à l'activité autonome des enfants dans un cadre organisé mais évolutif et la programmation d'activités dirigées par les adultes (Housen et al., à paraître).

Cet équilibre permet ainsi aux professionnels de lâcher prise quant aux nombreuses activités/tâches à réaliser dans un programme prédéfini et de mieux se saisir des multiples opportunités de relation individualisée qui leur sont offertes lors des moments de change, d’habillage, de repas, de lavage des mains, de jeu libre en classe ou dans la cour de récréation. Ces situations de la vie quotidienne méritent autant d’attention partagée que les autres. Il s’agit d’accompagner chaque enfant par l’observation, les mots, les gestes, l’écoute, autant de formes de soutien, d’étayage qui permettent aux enfants de se développer et d’apprendre à l’école. En outre, l’observation fine des enfants permet aux professionnels d’enrichir les communications adressées aux parents sur la journée, l’évolution et le développement de leur enfant.

Cette (ré)organisation de la journée permet également de rester disponible pour accueillir les parents qui viennent participer au temps d’accueil dans la classe. À ce sujet, l’étude de cas relève que certains aménagements de la classe peuvent avoir une influence sur les possibilités de rencontre et d’échange écoles-familles. Ainsi, la présence de portemanteaux au sein même de la classe peut paraître anodine... Pourtant, elle permet de légitimer la présence des parents en classe et favorise la découverte par ces derniers des espaces de vie de leurs enfants ainsi que leur investissement dans la communauté (Housen et al., 2020).

Soulignons enfin l’intérêt des entrées étalées dans le temps grâce à différents modes organisationnels (compte-goutte, regroupement des plus jeunes avec les enfants de première maternelle). Ceux-ci évitent la surcharge de l’enseignant face à l’arrivée concomitante de nombreux enfants et rendent davantage possible un accueil individualisé de qualité des enfants et de leurs parents (Housen et al., 2020).

Les classes passerelles, ou quand l'école s'adapte aux plus petits...

Au départ, créées pour donner la même chance de réussite à l'école aux tout-petits qui n'avaient pas bénéficié d'un mode d'accueil et issus de familles en difficulté, les classes passerelles accueillent, en France, des enfants âgés de deux à trois ans en leur proposant une transition en douceur vers l'école, un accompagnement adapté à leur âge (Garnier & Rayna, 2017).

Ces classes sont dirigées conjointement par un enseignant, un professionnel de la petite enfance, en général un Éducateur de Jeunes Enfants (EJE), accompagnés parfois d'un Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles (ATSEM).

L'objectif de ces classes passerelles est de permettre aux enfants de vivre leur transition sereinement. Diverses activités, jamais imposées, y sont proposées, et se font en petits groupes pour préserver une certaine individualité dans l'accompagnement des enfants. L'enseignant, l'EJE ou l'ATSEM travaillent en complémentarité, partageant les savoirs et savoir-faire. Les EJE jouent en quelque sorte le rôle de connexion avec les milieux d'accueil, en tenant compte des besoins fondamentaux et du développement psychosocial de l'enfant. C'est donc en véritable binôme, voire en trinôme avec l'ATSEM, que ces professionnels fonctionnent au sein de la classe passerelle : ils se comprennent et se complètent pour répondre aux besoins de chaque enfant. Et c'est ce qui fait la force de ces classes. De plus, les classes passerelles favorisent la relation avec les parents en les invitant à s'impliquer dans le développement de leur enfant à l'école. L'idée est de créer un environnement rassurant où les familles se sentent accueillies, écoutées et où les enfants vivent la transition en douceur en étant accompagnés de leurs parents (Bérard Bergery, 2017).

ET DANS NOTRE PRATIQUE



Que mettons-nous en place pour assurer une prise en charge individualisée et personnalisée de l'enfant et sa famille ?

À quoi sommes-nous particulièrement attentifs pour montrer à l'enfant qu'il est attendu (préparation des portemanteaux, des casiers, appel de l'enfant par son prénom, etc.) ?

Comment pourrions-nous développer ces pratiques d'individualisation tant pour les enfants que pour les parents ?

Quel est notre point de vue sur le soutien à l'activité autonome de l'enfant qui évolue dans un cadre structuré, souple et adaptable ? Cette manière de concevoir l'activité nous parle-t-elle ?

Sommes-nous suffisamment à l'aise pour soutenir ces types d'apprentissages spontanés ? Si non, qu'est-ce qui pourrait faire que nous nous sentions mieux préparés ?

Quels sont les obstacles perçus à la mise en œuvre de cette activité de l'enfant accompagnée ? Et comment les dépasser ?

Dialoguer avec les familles dans une optique de coéducation

3

« Il est 15h30, Marie, maman de Romain entré à l'école il y a trois jours, vient le rechercher dans sa classe. Elle récupère son enfant, lui met son manteau et attend l'enseignante afin de lui demander comment s'est passée la journée. L'enseignante explique que tout s'est bien passé qu'il est très participatif et se montre intéressé par les activités proposées. Elle fait part à la maman d'une interrogation concernant la sieste. En effet, elle a constaté avec la puéricultrice que Romain après le diner, vers 12h30 a eu du mal à s'endormir. La maman explique qu'à la crèche, il dinait vers 11h30 et était couché avant 12h. L'enseignante répond qu'en effet elle avait remarqué quelques signes de fatigue chez Romain avant les repas. Un échange entre la maman et l'enseignante a alors lieu concernant les habitudes de sommeil de Romain. Elles en concluent qu'il serait nécessaire pour Romain de manger avec le groupe d'enfants qui mangent plus tôt. De cette manière, il pourra sans doute plus facilement s'endormir au moment où son besoin de sommeil se fait sentir. Le lendemain, l'endormissement s'est mieux passé » (Pirard et al., 2018, p.109).

« C'est du positif de voir si à la maison on voit une évolution aussi. Moi je dis souvent aux parents que je suis contente, que je constate qu'ils parlent mieux français, qu'ils arrivent à faire ça ou ça, qu'ils arrivent à aller aux toilettes seuls. Et je vois que les parents sont contents aussi. C'est bien de voir les constats à la maison, j'ai besoin de savoir cela. S'il y a un suivi à l'école il faut que cela se fasse aussi à la maison pour ne pas que je fasse cela pour rien » (institutrice).

« Je trouve que c'est important de discuter avec l'enseignante pour savoir si mon enfant va bien, s'il mange bien ou pas, s'il ne jette pas ce qu'il reste dans la boîte à tartines à la poubelle. Comme ça je sais s'il a bien mangé ou pas. C'est une bonne chose » (parent).

Que retenez-vous de ces témoignages ? Est-ce important selon vous de d'échanger avec les familles ? Dans quels cas ? Quel sont les effets de ce dialogue à la fois pour l'enfant, le parent et pour vous ?

Pistes de réflexion...

Les familles, y compris l'enfant, ont besoin que leurs préoccupations, aussi diverses soient-elles, soient entendues. Comment l'école répond-elle à ces diverses préoccupations/attentes ?

L'entrée à l'école ravive chez certains parents leurs propres vécus scolaires, avec les émotions qui y sont attachées. Ces vécus sont parfois douloureux. Comment l'école se montre-t-elle à l'écoute sans être intrusive ? Quelle place accorde-t-on à l'expression des ressentis, y compris ceux de l'enfant ?

Quels canaux de communication privilégier pour l'échange avec les familles, afin que ces modes de communication ne se limitent pas à une « simple » transmission d'informations ?

Comment organiser l'accueil des familles en tenant compte de leurs disponibilités, des moments où elles peuvent se libérer de leurs obligations familiales ou professionnelles ? Quid des parents dont les enfants fréquentent la garderie du matin et/ou du soir ?



ENJEU

LOGIQUE DE COEDUCATION

La coéducation implique une responsabilité collective de l'éducation de l'enfant (Rayna et al., 2010). Selon cette logique, chacun (parent, professionnel, institution) apporte sa pierre à l'édifice de manière équilibrée, avec sa disponibilité et son expertise. Cette coéducation repose sur un principe d'incertitude : « 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 » (Housen et al., à paraître, p. 19). Cela suppose pour les professionnels d'être conscients des limites de leur connaissance pour se lancer dans la recherche de pratiques nuancées, contextualisées et négociées avec les familles. En outre, cette posture permettra aux professionnels d'acquérir de l'assurance, et inversement, l'assurance acquise leur permettra de reconnaître la part de leur méconnaissance (Housen et al., à paraître).

RECONNAISSANCE DE L'EXPERTISE PARENTALE

Dans cette logique de coéducation, les professionnels ont besoin des informations partagées par les parents afin de prendre connaissance « des habitudes, des manies, des rituels de l'enfant [...] » (Housen et al., à paraître, p. 43).

Il s'agit de reconnaître les parents en tant qu'experts de leur enfant en privilégiant l'expression spontanée de ceux-ci. Le savoir familial est capital dans la prise en charge individuelle et singulière de chaque enfant. Dans les lieux d'accueil, il est rappelé que les parents sont les mieux placés pour donner les « clés » pour s'occuper de leur enfant (Blanc & Bonnabesse, 2008). Qu'en est-il à l'école qui accueille des enfants pour partie du même âge ?

Les professionnels peuvent échanger à leur tour avec les parents à propos de ce que l'enfant vit en classe, échange qui ne se limite pas à un « tout va bien » ou aux situations considérées comme problématique mais qui est aussi dirigé vers les événements positifs (Crépin et al., 2013).

Une discussion autour des observations de l'enfant, un échange de savoir-faire parfois, permet aux parents et aux professionnels d'avoir une meilleure représentation de l'enfant, de mieux l'accompagner dans cette phase clé de son développement que constitue l'entrée à l'école maternelle. Cela permet des interprétations inattendues tout en évitant les solutions toutes faites pensées par l'enseignant en amont de la rencontre (Payet, 2017).

Pour les professionnels, il ne s'agit pas pour autant de partager les mêmes convictions et pratiques que les familles. Ceux-ci reconnaissent la diversité des pratiques familiales sans chercher à les imiter à tout prix. Il s'agit plutôt de partager un intérêt commun (celui de la recherche du bien-être des enfants) et d'échanger en ce sens (Teller, 2019).

DIALOGUE ET ÉCOUTE MUTUELLE DES ACTEURS

Écouter, c'est accueillir l'autre avec reconnaissance, tel qu'il se définit lui-même, sans se substituer à lui pour lui dire qui et comment il doit être. L'écoute mutuelle des divers acteurs de l'éducation est un facteur primordial pour une relation de qualité. Dans une visée démocratique, les parents ont le droit de mieux comprendre l'organisation et le fonctionnement de l'école, de s'assurer que l'enfant s'y sentira bien, qu'il osera exprimer ses besoins et ressentis aux personnes de référence qui seront en mesure d'y répondre.

Pour certaines familles, l'entrée à l'école maternelle est peut-être leur premier contact avec un lieu dont elles ne connaissent ni le fonctionnement, ni les modes de communication. Ces situations, qu'elles soient implicites ou explicites, peuvent parfois être difficiles à vivre.

Dès lors, il importe que les professionnels de l'école soient à l'écoute des familles sans être intrusifs. Ils entendent ce qu'elles ressentent, leurs inquiétudes, questionnements, préoccupations et y réagissent avec bienveillance (Teller, 2019).

Les échanges entre parents peuvent également constituer une forme de soutien : questions, inquiétudes, préoccupations communes... (Housen et al., 2020). En plus des échanges familles-professionnels, comment encourager ces échanges entre parents dans la classe et à l'ATL quand leur enfant le fréquente ?

DISPONIBILITÉ DES PROFESSIONNELS

Ces relations partenariales écoles-familles ne sont possibles qu'à condition que les professionnels de l'école se montrent présents et disponibles envers les parents. Il s'agit là d'un autre point essentiel sur lequel la recherche s'est penchée : accorder du temps aux parents (Housen et al., à paraître).

Toutefois, il ne s'agit pas « juste » d'accorder du temps mais aussi de réfléchir à l'aménagement des moments et des espaces qui vont permettre un réel échange de qualité avec les familles. Une enseignante interrogée dans le cadre de l'étude de cas explique que les échanges avec les familles de sa classe ont lieu principalement de manière informelle lors des moments d'accueil, lorsque les parents s'autorisent à entrer dans la cour, et lors des moments de retrouvailles, lorsque l'enseignante reconduit l'enfant à la barrière de la cour. Ils sont alors plutôt brefs et peuvent être peu explicites : « ça s'est bien passé » (Housen et al., 2020, p. 98). Une autre enseignante interrogée affirme quant à elle rester un peu plus tard après l'école pour ranger sa classe et se rendre disponible pour les parents. Ces propos mettent en évidence l'importance de prévoir des temps et des espaces de rencontre au cours desquels les professionnels peuvent se rendre disponibles pour les parents et apprendre à mieux les connaître. Ceci constitue l'amorce d'une relation de confiance qui perdure au cours d'échanges formels et informels durant la scolarité (Housen et al., à paraître).

Les connaissances échangées au cours de ces rencontres sont très intéressantes car elles permettent aux professionnels et aux familles de mieux saisir ce que les uns et les autres pensent et attendent de l'école. Les professionnels pourront ainsi tenir compte de ces informations afin d'ajuster si nécessaire et dans la mesure du possible l'organisation de la vie de la classe ou de l'école ainsi que faire évoluer les projets éducatifs. L'avis n° 3 du Pacte pour un Enseignement d'Excellence (FW-B, 2017) l'affirme : 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 » (p. 40).





Idée reçue

« Le conflit nuit à la relation écoles-familles. »

VRAI ET FAUX...

Des désaccords peuvent survenir à la suite de discussions écoles-familles et cela peut toucher un certain nombre de sujets, tels que l'apprentissage de la langue, les relations entre le domaine privé et le domaine public, le rôle de l'éducation.

Mais c'est justement le désaccord qui va donner place à la réflexion sur les décisions (Vandenbroek, 2009). Le partenariat ne va pas supprimer tous les conflits (en en faisant parfois même naître de nouveaux), mais il permettra de travailler sur et avec ces derniers. La négociation avec les parents et l'enfant pour trouver des solutions constitue un point important mis en évidence par la recherche (Housen et al., à paraître).

« 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. » (institutrice)

Soulignons ici la participation de l'enfant dans ces échanges où sont négociées des solutions, notamment en tenant compte de son point de vue pour des faits qui le concernent.

Cette négociation favorise les relations partenariales écoles-familles selon une perspective de coéducation dès l'entrée à l'école maternelle. Réciproquement, l'établissement de ces relations coéducatives dès l'entrée à l'école maternelle suppose de négocier pour trouver des solutions avec les parents et l'enfant.

À contrario, que l'enseignant connaisse déjà la solution à proposer restreint la négociation, risquant ainsi de réduire les possibilités de partenariat entre la famille et l'école. Ce constat invite à s'interroger sur les effets que peuvent avoir les programmes « clé en main » ou les guides de bonnes pratiques fournis aux enseignants. Ces outils pourraient constituer un frein à la recherche de solutions négociées entre les différents acteurs, et de facto aux relations coéducatives écoles-familles (Housen et al., à paraître).

Un projet éducatif territorial à Paris

À Paris, un projet éducatif territorial (PEDT) a été mis en place suite à une circulaire du Ministère de l'Education Nationale (2013) dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires. Ce projet, signé par la ville, l'académie, la préfecture et la caisse d'allocations familiales (CAF) pour 2016-2019, réprecise les fondements de la politique éducative parisienne dont l'engagement dans une vision plus globale des différents temps (scolaires, extrascolaires, périscolaires) de l'enfant, une plus grande continuité éducative et un objectif de réduction des inégalités sociales et culturelles. Il fait suite à un constat interpellant : « l'intégration de la maternelle dans une politique de cycle à l'école primaire, l'universalisation d'une formation commune des enseignants, la réintroduction d'un programme en maternelle et l'évaluation des jeunes "élèves", renforcent le fossé entre les modes d'accueil » (Péralès et al., 2021, pp. 17-18).

L'objectif de ce projet passerelle est de décompartmenter et décroisonner les structures (écoles, crèches, centres de loisirs), d'harmoniser les professions de la petite enfance en favorisant la création de projets communs entre des binômes (crèches – centres de loisirs) et des trinômes (crèches – centres de loisirs, écoles maternelles) de tous les arrondissements de la Ville de Paris selon leur proximité géographique, brassant ainsi des milieux des plus populaires aux plus privés de la capitale. Dans l'optique d'une réelle coéducation, les parents y sont associés en tant que membres de la communauté éducative.

La culture et l'art pour soutenir le partenariat écoles-familles

Un deuxième volet dans ce projet est d'ordre artistique : la médiation par l'art et la culture pour amener les professionnels des différents milieux « à se connaître et à se reconnaître » (Péralès & al., 2021, p. 35), c'est-à-dire à mieux appréhender le métier de l'autre par le biais des arts, de la manipulation, de l'expression, de l'éveil, de l'émotion. Il s'agit d'un dispositif passerelle des pratiques des uns et des autres (rituels communs, répertoire de chansons communes...) pour aménager un « espace de l'entre-deux » (p. 41), faire évoluer son projet pédagogique et travailler une certaine continuité malgré les modalités d'accueil différentes. Ces liens renforcés, tissés entre les établissements d'accueil de la petite enfance, les centres de loisirs et les écoles maternelles permettent de mieux accompagner le passage d'une structure à l'autre.

Ainsi, certains arrondissements se sont associés pour former des « CASPE » (circonscription des affaires scolaires et de la petite enfance), créant des passerelles entre leurs structures respectives. Une des premières CASPE a été celle des 5^e et 13^e arrondissements. À titre d'exemple, dans le 5^e arrondissement, les trois directions de la famille et de la petite enfance, des affaires scolaires et des affaires culturelles se sont liées autour d'un projet-passerelle commun intégrant 18 crèches municipales et 8 écoles maternelles publiques avec leurs centres de loisirs.

Des actions communes ont découlé de ce partenariat, telles que la création d'une chorale « Visitons l'Europe » par les responsables des crèches, du périscolaire et les acteurs culturels du réseau. Cette chorale d'enfants de maternelle a chanté à l'occasion de l'ouverture du « quartier du livre » devant les professionnels et responsables des 5e et 13e arrondissements et cette prestation a été diffusée dans toutes les crèches à l'aide d'un kamishibai réalisé par les éducatrices. Des ateliers communs crèches-centres de loisirs ont été proposés par la bibliothèque du quartier autour du chant et du kamishibai, animés par les responsables de la bibliothèque. L'occasion de faire connaissance pour les enfants, parents et professionnels ; certains se reverront en septembre à la rentrée. D'autres actions suivront : la mutualisation du répertoire de chants des crèches, écoles maternelles et centres de loisirs pour créer une culture interprofessionnelle, des visites interétablissements et des ateliers artistiques partagés afin de mettre en avant et en commun leurs univers respectifs, la mise en place des « cafés de parents » par les crèches, rassemblant les responsables de centres de loisirs (REV) et les directeurs d'écoles pour une présentation globale de la maternelle aux familles, des expériences positives de rentrée scolaire avec les professionnels des crèches venus en éclaireurs à l'école lors des temps périscolaires, etc.

Cette approche globale des temps scolaires et périscolaires et des différents acteurs permet aux parents de mieux anticiper l'entrée de leur enfant à l'école, de mieux comprendre les différents temps de la journée et leur articulation, et pour les enfants, ce sont des repères qui facilitent leur entrée dans un univers qu'ils connaissent déjà (locaux, adultes, chansons, etc.). Cette approche facilite dès lors la construction d'un parcours éducatif cohérent pour l'enfant et sa famille (Péralès et al., 2021).

ET DANS NOTRE PRATIQUE



Quels temps et espaces de rencontre sont accordés pour permettre un réel échange de qualité où sont négociées les solutions avec les parents ?

Ces échanges répondent-ils aux attentes des uns et des autres ?

Quelles places sont accordées aux enfants dans la prise de décisions les concernant ? Leur point de vue est-il pris en considération ? Comment ?

Un dispositif a-t-il été envisagé pour les parents des enfants qui fréquentent la garderie du matin et/ou du soir, afin qu'ils puissent être au clair avec l'organisation et le fonctionnement de l'école ?

À ce sujet, l'initiative parisienne décrite ci-dessus nous montre l'importance de faire davantage de place à l'accueil extrascolaire et suscite de nombreuses questions qui méritent réflexion. Comment présenter les professionnels qui y travaillent comme des interlocuteurs à part entière auprès des familles (par exemple dans les écrits qui leur sont adressés ou lors des visites) ? Comment leur faire une place lors des réunions de concertation quand l'objet les concerne ? Comment favoriser le partage d'observations des enfants dans différents contextes en vue d'une meilleure communication avec les familles et d'une cohérence globale des pratiques ?

Enfin, dans cette optique de coéducation, comment créer un lien de confiance avec les familles et les enfants avant la rentrée scolaire ?

Les « arts-passerelles » ouvrent la voie à de nouvelles perspectives de rencontres entre les différents univers de vie de l'enfant (maison/crèche, école maternelle, centre de loisirs), facilitant un contact personnalisé avec les jeunes enfants et leur famille en amont de la rentrée et permettant de l'alimenter par la suite. Mais qu'en est-il dans notre contexte en FW-B ?



Dialoguer avec les familles qui ne parlent pas la langue d'enseignement

3.1

« À leur arrivée dans une crèche située dans un quartier multiculturel de Gand, Cliford, 18 mois, et sa maman sont accueillis par une accueillante. Celle-ci explique à la maman qu'au début, ça ne sera pas toujours évident pour Cliford de comprendre ce qu'on lui dit. C'est pourquoi elle souhaiterait connaître quelques mots dans la langue de l'enfant afin que celui-ci puisse se sentir en confiance dans ce nouveau lieu. L'accueillante transcrit ces mots usuels dans la langue de l'enfant sur le « mur des mots » affichés dans le lieu de vie. Ainsi les différents professionnels qui s'occuperont de l'enfant pourront s'adresser à lui dans sa langue maternelle. Ce mur, témoin de la préoccupation du lieu d'accueil au respect de la diversité, contient plus d'une dizaine de langues différentes » (Pirard et al., 2018, p.99).

« Selon les cas, nous avons eu recours à la traduction soit par une tierce personne, proche de la famille, soit par une sœur ou un frère aîné déjà scolarisé et donc bilingue. Il est arrivé que l'enfant lui-même serve de traducteur quand il avait acquis la langue du pays d'accueil. Les mimiques, les schémas et les dessins facilitaient la communication. Enfin, des lettres et des notes d'information ont été traduites dans la plupart des langues par d'autres parents de même nationalité et distribuées aux familles par l'intermédiaire de leurs enfants » (institutrice).

**Que vous renvoient ces témoignages ?
Ces pratiques déclarées ont-elles du sens à vos yeux ?**

Pistes de réflexion...



Comment faire en sorte que TOUTES les familles, y compris celles qui ne parlent pas (ou pas bien) le français se sentent accueillies et puissent communiquer aux professionnels leurs craintes, leurs attentes, leurs besoins, mais également les informations qu'elles ont envie de transmettre à propos de l'enfant ? Comment les professionnels (y compris les accueillants) peuvent-ils communiquer à leur tour le vécu de l'enfant en classe ou à la garderie ?

Sur base des résultats de la recherche (Housen et al., à paraître), nous constatons que certains pouvoirs organisateurs semblent imposer à leur personnel enseignant de communiquer en français avec les parents à l'écrit comme à l'oral pour favoriser l'appropriation de la langue d'enseignement. Empêcher de parler une autre langue est ici considéré comme facteur d'intégration mais n'est-ce pas plutôt un facteur d'exclusion ?

*« Une fois, il y avait eu une excursion et il fallait mettre les bottes et surtout à manger, mais je n'avais pas su lire le papier, alors la petite elle pleurait. »
(parent)*

L'interdiction aux familles de communiquer dans une autre langue que le français ne risquerait-elle pas au contraire d'amener certaines familles à s'isoler et à se désintéresser totalement de la relation avec l'école, et ce même si certains membres de l'équipe sont capables de communiquer avec elles ?

Cette diversité au sein de l'équipe pourrait pourtant favoriser l'accueil des familles allophones* au sein de l'établissement ainsi que le renforcement de la relation entre les partenaires (Lazzari & Vandebroek, 2012).

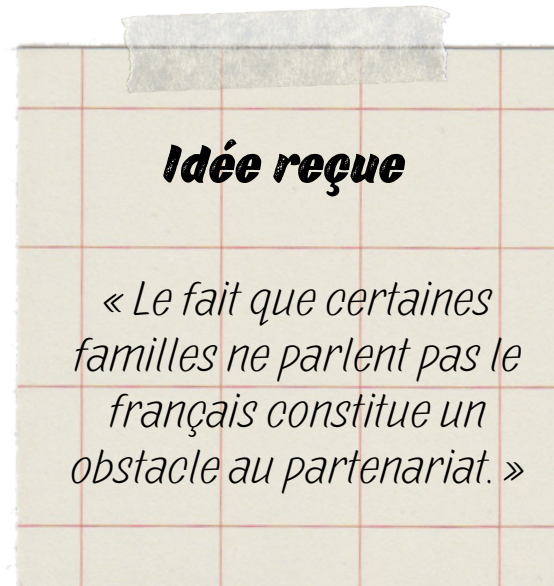
Il est important pour les enfants et leur famille de garder une image positive de leur langue maternelle afin d'être capable de s'engager dans l'apprentissage d'une nouvelle langue telle que le français. Le langage se développera d'autant mieux si des adultes attentifs établissent une relation sécurisante avec l'enfant et sa famille, dans un environnement où toute parole est acceptée. Si l'enseignant discrédite leur langue maternelle ou leur signifie que celle-ci n'a pas de valeur aux yeux de l'école, le risque est grand qu'ils rejettent complètement l'apprentissage de la langue scolaire, voire l'apprentissage scolaire tout court (Marie-Rose Moro, pédopsychiatre, et Christine Helot, spécialiste du développement du langage et du plurilinguisme chez le jeune enfant, citées par Teller, 2019).

Il est donc primordial de reconnaître comme essentielle la culture première de l'enfant, afin qu'il ne ressente pas de conflit de loyauté, qu'il puisse sentir que son appartenance d'origine est reconnue et valorisée au sein de l'école. C'est aussi essentiel pour le parent, une manière pour lui de se sentir accueilli et respecté dans l'école de son enfant. C'est ce qui lui permettra de s'investir dans son rôle de partenaire éducatif.

Dans certains pays comme la Suède, la diversité culturelle et le multilinguisme sont considérés comme un atout. Les accueillants d'origine étrangère jouent « un rôle de tuteur linguistique dans la mesure où leur langue maternelle concorde avec celle des enfants » (Doucet-Dahlgren, 2011, cité par Housen et al., 2020, p. 78). Cette reconnaissance de la langue première de l'enfant et de sa famille n'est en aucun cas considérée comme un frein à l'apprentissage de la langue du pays mais comme une ressource. Les activités basées sur le plurilinguisme permettent aux enfants d'origine étrangère de transférer leurs connaissances d'une langue à l'autre et de développer des compétences métalinguistiques (Auger, 2007 ; Clerc, 2008).

*Ayant une langue maternelle distincte de celle du pays où la personne se trouve.

Le contexte dans lequel s'inscrivent les établissements scolaires a une influence non négligeable sur les interactions qui peuvent s'y produire (Housen et al., à paraître).



VRAI ET FAUX...

Le fait que certaines familles ne parlent pas la langue d'enseignement constitue effectivement un obstacle au partenariat, mais ce dernier peut être surmonté grâce à la mise en place de moyens supplémentaires : par exemple, l'intervention de parents-relais, la traduction de notes administratives, l'affichage de mots usuels traduits dans différentes langues, le recours à la fratrie présente dans l'école, la mise en place de projets contes et comptines multilingues produits avec les parents qui enrichissent les ressources de la classe...

ET DANS NOTRE PRATIQUE



Comment nous adressons-nous aux parents allophones, aux parents faibles lecteurs ?

Quelles sont les stratégies et les actions proposées permettant de joindre tous les parents et les enfants concernés par la transition, y compris ceux qui ne parlent pas la langue d'enseignement ?

Comment pourrait-on valoriser davantage ces pratiques inclusives ?

Des activités basées sur le plurilinguisme sont-elles proposées au sein de notre structure ? Quels peuvent-être les effets de ces activités sur la relation avec les familles allophones ?



Rendre les pratiques quotidiennes visibles et lisibles aux yeux des familles : documentation et participation

4

« J'ai accès à ce qui se pratique dans l'école quand j'entre dans la classe le matin ou grâce aux panneaux-photos dans le couloir avec les activités particulières réalisées à l'école. Ma fille me raconte certaines choses que je ne comprends pas toujours et lorsque j'entre dans la classe, je vois parfois des trucs et je comprends alors mieux ce qu'elle m'a expliqué » (parent).

« On leur explique ce que font les enfants... Mais en le faisant eux-mêmes, ils découvrent que ce que font les enfants n'est pas si facile que ça » (institutrice).

« Avoir l'occasion de suivre l'enchaînement des activités et l'évolution des enfants a amené les familles à passer de simples mots de politesse à des sujets touchant des objectifs, des modalités d'actions et des projets liés au développement de l'enfant : « Je n'avais jamais pensé qu'il pouvait couper avec des ciseaux », « À le voir jouer avec les autres... je n'en reviens pas... à la maison il se dispute tout le temps avec sa sœur » (institutrice).

« Les parents étaient très étonnés en découvrant les coins jeux symboliques et surtout quand ils ont constaté ce que les enfants faisaient avec. Ils ont vu les ateliers et les jeux, les enfants s'occuper et surtout quand ils ont voulu participer eux-mêmes... Alors là, ils ont eu de ces questions... Et des commentaires très pertinents... Depuis, discuter avec eux est devenu facile et... passionnant ! » (institutrice).

« Le fait de découvrir la façon d'être et d'agir de l'enfant ainsi que ses réalisations, incitait les parents à s'informer sur les raisons du choix des activités, les manières et les réaliser à l'école ou à la maison » (institutrice).

**Que retenez-vous suite à la lecture de ces témoignages ?
Pouvez-vous faire des liens avec votre pratique professionnelle ?**

Pistes de réflexion...

Comment rendre visibles et lisibles les actions, les émotions, les pensées de la vie de la classe aux yeux des familles ?

Quels supports utiliser pour raconter la vie de la classe ?

Offre-t-on la possibilité aux parents de découvrir par eux-mêmes ce que font les enfants en classe, voire d'y prendre part ?

Comment faire en sorte que les familles puissent mieux saisir le sens des choix éducatifs ?



ENJEU

Ce qui éclaire les parents n'est pas seulement de voir ce qui est fait avec les enfants. C'est aussi et surtout de mieux saisir le sens des choix éducatifs qui orientent les actions des professionnels de l'école (Rinaldi, 2005). D'où l'importance de montrer ce que vivent les enfants oralement et à travers des supports écrits, photos, vidéos, dessins commentés avec leur sens ainsi que par tout autre support créatif qui contribue à valoriser les expériences de vie, les acquis et les réussites des enfants, expression de leur bien-être et de leur bon développement. Tout cela fait référence à ce qu'on nomme la « documentation », pratique italienne pour la qualité éducative (Galardini, 2009). Il s'agit de rendre accessible à tous, professionnels ou non, « les processus des enfants et la façon de construire les connaissances, ce qui inclut également les aspects relationnels et émotionnels » (Rinaldi, 2005, p. 57). Documenter, c'est donner de la valeur au quotidien.

Documenter les pratiques quotidiennes n'est toutefois pas un acte anodin et nécessite d'être réfléchi en équipe. L'état des lieux de la recherche (Housen et al., 2019) relève d'ailleurs peu de pratiques allant dans ce sens. À la lecture des commentaires des participants à la recherche, on se rend compte que les professionnels ont parfois du mal à accepter que les parents entrent dans la classe lors des moments d'accueil et de retrouvailles. Les raisons invoquées pour justifier cette interdiction sont multiples : certains craignent qu'une présence prolongée des parents en classe rende la séparation plus compliquée, d'autres perçoivent les réactions des parents en classe comme dérangeantes, voire intrusives, ou craignent d'être jugés par ces derniers. Parmi les professionnels qui déclarent autoriser les parents à entrer dans la classe, nombreux sont ceux qui limitent leur présence en leur demandant de ne pas trop s'attarder ou qui les autorisent à entrer durant les premières semaines d'intégration uniquement (Housen et al., 2019). Dans ce contexte, comment l'école peut-elle objectiver aux yeux des parents les réalités de l'accueil de leur enfant, témoigner de son potentiel à travers ses expériences de vie quotidiennes ?

De plus, si l'on se réfère aux commentaires laissés par plusieurs participants dans les questions ouvertes (Housen et al., 2019), les documents fournis aux parents par l'école sont surtout liés aux attendus pédagogiques, relèvent le plus souvent d'une transmission d'informations relatives au fonctionnement et à l'organisation, et ne permettent pas de rendre les pratiques quotidiennes visibles et lisibles aux yeux des familles.

La documentation est pourtant essentielle. Elle favorise la mise en place d'un partenariat avec les familles en reflétant les expériences de vie quotidiennes, les activités de l'enfant en classe, les projets d'école, la vie sociale, les capacités et le bon développement de chacun. Elle crée du lien entre l'école et la maison, permettant aux familles de mieux saisir les processus d'enseignement et les démarches d'apprentissage et de prendre part au projet éducatif.

Les familles sont ainsi informées sur la qualité d'accueil réservée à leur enfant et peuvent même se projeter en imaginant leur enfant dans ce nouveau lieu de vie. En complémentarité des dispositifs de familiarisation, cela lève le voile sur ce qui pourrait être considéré comme une boîte noire. En outre, pour les professionnels de l'école, ces traces constituent un matériau solide pour repenser, évaluer et ajuster leur pratique en tenant compte du point de vue des enfants. En effet, la documentation n'est pas uniquement de la responsabilité des adultes. Les enfants participent activement à ce processus et font ainsi entendre leur voix.

L'utilisation de différents supports pédagogiques (photos, vidéos, dessins commentés, etc.) permet d'encourager l'enfant à verbaliser des moments passés en classe. La documentation favorise aussi le partage d'expériences entre enfants et adultes et la compréhension des actions mutuelles, limitant ainsi les sources de malentendus.

Pour la communauté, documenter la vie quotidienne des enfants témoigne du travail effectué par les professionnels et du développement des enfants, diffusant ainsi une culture spécifique de l'enfance. La documentation pédagogique est une manière de donner voix à la recherche, à la découverte, à l'écoute (Sharmahd, 2021).

Pistoia, l'expérience Italienne pour la qualité éducative

À Pistoia, en région toscane, les services de la petite enfance entretiennent depuis longtemps des rapports étroits avec des centres nationaux et internationaux de recherche sur l'enfance, assurant ainsi une réflexion continue sur leurs pratiques éducatives les plus avancées du pays (Galardini et al., 2020). Dans cette ville de culture de la petite enfance, les enfants de 3 à 6 ans y fréquentent une école maternelle, gérée par la commune, par l'État, ou privée tandis que les enfants de 0 à 3 ans, peuvent être accueillis dans un réseau de crèches et autres services municipaux complétés d'initiatives privées. Ce réseau d'actions locales pour l'enfance constitue une référence incontournable dans un pays engagé dans une réforme pour l'intégration de son système d'accueil et d'éducation des jeunes enfants.

La documentation à Pistoia

Dans ce petit coin d'Italie, « la documentation contribue à la qualité du programme éducatif pour la petite enfance » (Galardini, 2009, p. 84). Les enseignants observent et transcrivent ce que disent les enfants afin de mieux comprendre leurs questionnements, ou ce qui suscite leur intérêt et leur curiosité. Ils se rapprochent ainsi de chaque enfant tout en partageant leurs observations et réflexions avec leurs collègues. Cette discussion partagée entre collègues est source d'apprentissage puisque chacun peut tenir compte de ces observations/réflexions collectives pour améliorer sa pratique.

Tout ce que créent les enfants (dessins, peintures...) est également valorisé par les adultes. Certains établissements conçoivent un journal de vie qui retrace, par le biais de photos/de courtes histoires, le quotidien de chaque enfant dans la crèche ou à l'école maternelle, faisant du passage de chacun « une expérience unique et spéciale » (p. 85). La finalité de ces outils est de rendre les parents « conscients des expériences de leurs enfants » (p. 85) et de soutenir la transition de la maison ou la crèche vers l'école. Dans ces structures ouvertes au dialogue et à l'échange, les familles sont invitées à prendre part à la démarche en partageant leurs idées pour améliorer le soin et l'éducation des enfants.

Cet exemple italien montre à quel point l'exercice de l'observation et de la documentation est loin d'aller de soi. Il s'agit néanmoins d'une démarche inspirante pouvant être réalisée avec des moyens très simples, à portée de tous.



Des photos comme support aux échanges avec les pairs lors de la transition CPE-école... Une pratique novatrice au Québec

Au Québec, l'accueil des jeunes enfants de moins de cinq ans est confié d'une part à divers services éducatifs (SGÉ) gérés par le ministère de la Famille. Les SGÉ comprennent : les centres de la petite enfance (CPE), les garderies, la garde « familiale ». D'autre part, des classes maternelles au sein des écoles primaires sont gérées par le ministère de l'Éducation. Le périscolaire est assuré par des services de garde en milieu scolaire (SGMS) (Lehrer et al., 2017).

Une pratique de transition novatrice organisée par une maman, documentée et ayant fait l'objet d'un projet de recherche au Québec (Lehrer, 2020).

Les enfants du CPE ayant quitté le SGÉ en 2017 et qui fréquentaient à ce moment une classe de maternelle ont été invités à photographier leur classe et leur école. L'idée était de présenter ces photos aux enfants qui vivront la transition vers la maternelle en août 2018. Ce projet de recherche a permis de documenter les perspectives des deux groupes d'enfants par des enregistrements vidéos et grâce à des entretiens avec les éducatrices. La vidéo a également été visionnée par les mères des deux groupes d'enfants, permettant ainsi de faire ressortir les réflexions engendrées pendant et après le visionnage.

Lors de la présentation des photos, les enfants de maternelle ont surtout insisté sur les relations enfants-adultes. Les éducatrices ont quant à elles attiré l'attention sur les similitudes et les différences entre les deux contextes CPE-école. À la suite à cette présentation, les futurs enfants de maternelle ont pu revoir les photos et échanger avec leurs éducatrices. Ils ont été marqués par certains éléments des photographies comme les jouets, principalement ceux qui leur étaient familiers.

Ils ont également échangé à propos des règles de l'école, des routines, de l'organisation des espaces. Beaucoup manifestaient leur envie et leur hâte d'aller à l'école ! Les mères ont quant à elles pu partager leurs inquiétudes, leurs expériences et se sont senties rassurées pendant la rencontre. Elles ont fait part de leurs attentes et de leurs questionnements quant aux changements entre le CPE et l'école maternelle. Ces échanges ont finalement amené les familles des deux groupes d'enfants à se rencontrer sur l'aire de jeu municipale pendant l'été.

ET DANS NOTRE PRATIQUE



Les parents ont-ils accès au quotidien de la classe (activités des enfants, projets, vie sociale, capacités et évolution de chacun...) ? Si oui, par quels canaux (photos, vidéos, écrits, dessins commentés, panneaux explicatifs...) ?

Les enfants et leurs parents peuvent-ils prendre une part active à cette démarche ?

Sur base de l'exemple québécois décrit ci-dessus, quel rôle la documentation peut-elle avoir pour soutenir la transition de la crèche/famille vers l'école ?

Au sein de notre établissement, quelles sont les opportunités visant à soutenir notre réflexion en équipe sur nos pratiques de classe, l'échange de nos observations et de nos expériences en vue de remédier à ce qui fonctionne moins bien ? Des moments et des espaces de rencontre sont-ils consacrés à cela ?

Assurer un climat de partenariat avec les familles de toute origine sociale

5

« Il ne faut jamais juger parce que je pense que les parents font du mieux qu'ils peuvent. Et s'ils ont l'aide de l'école, du soutien et qu'ils ne reçoivent pas de jugement, ce sera quand même plus facile pour aider, pour évoluer [...] Et puis le but c'est que l'enfant soit bien » (institutrice).

« Nous ne savons pas ce qui se passe au sein de ces familles et trop souvent nous avons des préjugés, nous interprétons leurs absences » (intervenant scolaire).

Sur base de ces témoignages, que pouvez-vous retirer comme informations pour votre pratique professionnelle ?

Pistes de réflexion...

Comment s'ouvrir à l'univers de vie des familles sans s'immiscer ?

Comment instaurer une relation de confiance réciproque avec les familles dont les codes et la culture sont différents de ceux de l'école ?

Chaque situation est spécifique et demande aux professionnels d'être réfléchis et créatifs pour y répondre au mieux, dans une optique de continuité et de sécurité pour l'enfant et sa famille.



ENJEU

Quels sont les potentiels obstacles à la mise en place d'un partenariat avec les familles reconnues dans leur diversité ?

Certaines familles reconnaissent davantage que d'autres les opportunités de partenariat ; les contacts les plus fréquents avec les professionnels de l'école sont souvent initiés par les parents ayant fait des études supérieures et ayant un statut social et économique plus élevé (Montandon, 1996). Une vigilance doit donc être de mise.

Relevons ici deux malentendus pouvant potentiellement expliquer les difficultés de communication entre les professionnels et les familles.

D'une part, certains parents issus de milieux défavorisés doutent de leur légitimité à exprimer leurs questionnements et leurs attentes aux enseignants. Le risque est alors d'attribuer ces difficultés à agir et interagir avec les acteurs scolaires à des causes réductrices et déficitaires (« ils ne parlent pas bien, ils ne cherchent pas à s'intégrer... »), renforçant encore davantage la vulnérabilité de ces familles face au système scolaire (Housen et al., à paraître).

De nombreuses recherches démontrent pourtant 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) » (Housen et al., à paraître, p. 19).

En réalité, derrière ce qu'on considère comme un manque d'implication de la part des parents peut se cacher des raisons très diverses : ils se méfient ou se protègent peut-être de l'école, se sentent mal à l'aise parce qu'ils ne comprennent pas ce qu'on leur demande, craignent de n'entendre que des choses négatives sur leur enfant ou ont d'autres problèmes à gérer qui les empêchent de se consacrer à la scolarité de leur enfant comme le souhaiteraient les professionnels.

La compréhension des divers problèmes que peuvent rencontrer ces familles ainsi qu'une reconnaissance de ses propres préjugés et une capacité à s'en distancier, permettent au personnel d'éviter les jugements stéréotypés, condition indispensable pour communiquer de façon adéquate avec chaque famille (Teller, 2019). Dès lors, plutôt que d'invoquer une cause externe aux manques de communication avec les familles, il s'agit de créer dans l'environnement scolaire des invitations aux différentes formes de partenariat avec les familles de toute origine sociale. D'autre part, l'école a souvent des attentes implicites envers les familles. On attend par exemple des parents qu'ils arrivent à l'heure, participent aux activités de l'école, rendent leur enfant propre*, puissent dialoguer en français avec l'enseignant, remplissent la mallette de collations saines, jouent avec leur enfant et le stimulent intellectuellement (Housen et al., 2020 ; Royen, 2019). D'ailleurs, sans le savoir, les communications écoles-familles ne manquent pas de véhiculer ces attentes implicites, par exemple lorsque l'école demande aux familles d'apporter des chaussures adaptées pour l'excursion en forêt. Ces attentes risquent de mettre en difficulté les familles en situation de précarité. Dès lors, pour que les familles puissent devenir des partenaires de l'école dans l'éducation de l'enfant, il est essentiel que le milieu scolaire prenne en considération les spécificités de ces dernières, car il se peut qu'en l'absence d'attention à leur égard, celles-ci se désintéressent peu à peu de l'école, alors qu'elles en auraient le plus besoin (Teller, 2019).

*Certaines écoles semblent exiger que l'enfant soit propre pour entrer à la maternelle. Il n'y a pourtant pas d'obligation légale (Housen et al., 2019). De plus, l'acquisition de la propreté devient possible lorsque l'enfant a atteint divers niveaux développementaux. Ce développement est lié à la maturité de l'enfant : maîtrise des sphincters, prise de conscience de son propre corps, crise d'opposition (Falk & Vincze, 2012). L'acquisition de la propreté est donc un processus naturel et individuel qui ne s'apprend pas. Stimuler l'enfant à aller sur le pot risquerait de le freiner et/ou de le perturber et d'être défavorable à son bon développement psychique (Cohen-Solal, 2006).

En définitive, il s'agit d'impulser une dynamique positive qui met en avant toutes les potentialités des familles et qui conçoit la diversité comme une richesse plutôt que comme un problème (Mottint, 2019).

Pouvoir adopter une telle approche nécessite des professionnels qu'ils puissent faire preuve d'un minimum de décentration vis-à-vis des normes scolaires. On retrouve ici la logique des ponts évoquée en début de cet outil. Ce pont est d'autant plus important à construire que les personnes sont plus éloignées de l'école.

Cette vision positive de la diversité transparaîtra très certainement chez l'ensemble des enfants qui apprendront ainsi à la reconnaître et à l'apprécier dès leur plus jeune âge. C'est ainsi que tous les enfants se sentiront autorisés à dévoiler toutes leurs potentialités (Teller, 2019).

ET DANS NOTRE PRATIQUE



Une vigilance particulière est-elle accordée aux difficultés spécifiques des familles issues de milieux précarisés (en veillant par exemple à ne pas faire de demandes concrètes qui mettraient ces familles en difficulté) ?

Quelles sont les actions mises en œuvre qui permettent de surmonter les obstacles liés aux différences sociales et culturelles (moyens visuels, contacts informels, etc.) ?



Pour conclure...

Établir et développer des relations partenariales écoles-familles au service de l'enfant implique de s'affranchir de toute forme de hiérarchie pour considérer que chacun apporte sa pierre à l'édifice dans l'éducation de l'enfant.

Ce partenariat repose sur une logique de coéducation : un partage de savoirs, de savoir-faire entre les différents partenaires dans l'éducation de l'enfant particulièrement important dans le premier accueil d'un enfant à l'école maternelle et qui commence par une familiarisation progressive.

La mise en place d'un tel partenariat ne va pas de soi. Elle suppose plusieurs conditions.

Tout d'abord, cela implique de reconnaître une expertise parentale et la nécessité de faire une place au parent dans l'accueil de son enfant. Il convient dès lors d'oser ouvrir les portes de la classe aux familles et de les considérer dans leur singularité et leur diversité. L'ouverture aux parents, quels que soient leurs origines, leurs cultures, leurs attentes, leurs compétences, leurs besoins... favorise le partenariat indispensable au processus d'éducation. Celui-ci ne s'arrête pas à la situation de passage à l'école maternelle mais la précède et la prolonge.

Le partenariat écoles-familles repose sur la façon dont va être pensée et préparée l'arrivée d'un nouvel enfant en classe : la disponibilité que les professionnels vont accorder aux parents, les aménagements qui vont être faits afin de respecter les rituels et habitudes que l'enfant a dans sa famille en tenant compte des contraintes de la collectivité, la manière dont va s'établir un dialogue et progressivement s'installer une relation de confiance autour de l'enfant... Différents supports, tels que des panneaux de communication destinés aux parents et exploitables dans la documentation, vont favoriser cette relation de confiance réciproque.

Cela suppose la mise en place d'une dynamique réflexive au sein de l'équipe pour planifier, gérer et réguler les pratiques éducatives, penser, organiser, aménager la classe des plus jeunes en vue d'assurer leur bien-être et leur bon développement ainsi que l'établissement d'une relation de confiance et les bases d'un partenariat avec les familles. Dans ce travail d'équipe, la place de l'accueil extrascolaire mériterait d'être clarifiée et davantage reconnue. Alors qu'il s'agit du personnel le moins formé de l'équipe éducative, ce sont eux aussi qui bénéficient le moins de moments pour réfléchir en équipe sur leurs pratiques dans des moments formels ou informels. Un dialogue, un partage d'observations entre toutes les personnes qui prennent en charge les enfants est néanmoins indispensable afin d'assurer une cohérence globale des pratiques éducatives et une meilleure communication avec les familles, autant de conditions à une continuité éducative recherchée dans une transition en douceur.

Tout en reconnaissant la nécessité d'améliorer les conditions d'accueil en maternelle, caractérisées par des classes souvent surchargées et une multiplicité des intervenants (sans parler de l'instabilité des équipes éducatives), il existe des marges d'ajustement à l'enfant et à la personnalisation de son travail. Cela suppose une reconnaissance des soins et de l'activité libre de l'enfant, mais aussi des apprentissages à part entière, dans une visée d'éduquer*. Il s'agit donc de repenser le programme quotidien à l'école maternelle pour redonner au soin et au jeu libre leur statut essentiel, favorisant ainsi l'échange et la participation des parents et des enfants à des pratiques éducatives démocratiques. Cette relation de confiance, entre les parents et la personne qui prendra soin de l'enfant à l'école, est primordiale car elle va permettre à l'enfant de vivre ce moment de transition milieu d'accueil et/ou domicile-école sereinement, avec la présence rassurante de ses parents, figures d'attachement principales.

*Ce terme est issu de la contraction de « edu » qui signifie l'éducation et de « care » qui signifie le bien-être de l'enfant, le soin.

Enfin, la création d'un partenariat écoles-familles avant la rentrée scolaire pourrait être facilitée par la mise en place de projets passerelles entre le monde de la petite enfance et celui de l'école maternelle avec l'ATL. La recherche relève peu d'initiatives allant dans ce sens, malgré la proximité géographique de divers lieux d'accueil autour de l'établissement scolaire (Housen et al., 2020). Une collaboration n'est observée que dans des situations particulières (placement, handicap, etc.). Ces passerelles pourraient pourtant bénéficier à tous. Elles permettent aux enfants de découvrir l'univers de l'école maternelle avant leur rentrée, de dédramatiser le passage dans un nouveau monde par une entrée en douceur. Elles rassurent les parents et renforcent les liens écoles-familles par cet accompagnement partagé. Elles constituent une occasion de rencontre entre les différents systèmes dans lesquels l'enfant évolue (Pélarès et al., 2021).

L'enjeu est donc de parvenir à tisser une multiplicité de liens avec les professionnels de l'école à l'échelle de l'établissement, mais aussi entre les professionnels des différents milieux de vie de l'enfant à l'échelle locale, en travaillant non pas SUR ni POUR, mais AVEC LES FAMILLES dans une reconnaissance des compétences et des valeurs de chacun.



Bibliographie

- Arce Rocha, C. (2017). *Moi tout seul !* FRAJE asbl.
- Arrêté du 31 mai Gouvernement de la Communauté française fixant le code de qualité de l'accueil (1999). *Moniteur belge*, 21 décembre 1999, p.23673.
- Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158, 76-83. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0076>
- Bérard Bergery, A. (2017, 27 septembre). Classes passerelles : quand l'école s'adapte aux plus petits. *Les pros de la petite enfance*. <https://lesprosdela petiteenfance.fr/bebes-enfants/psycho-pedagogie/ecole-maternelle-comment-bien-accueillir-les-enfants-de-2-et-3-ans/classes-passerelles-quand-lecole-sadapte-aux-plus-petits>
- Blanc, M.-C., & Bonnabesse, M.-L. (2008). *Parents et professionnels dans les structures d'accueil de jeunes enfants : enjeux, intérêts et limites des interactions*. Ash Éditions.
- Bouchat, C. (2019). *Transition. L'entrée à l'école des enfants de deux ans et demi*. FRAJE asbl.
- Bouchat, C., & Mottint, J. (Eds.). (2021). *L'entrée à l'école maternelle ? Nous sommes toutes et tous concerné-e-s ! Outil du FRAJE et du RIEPP*. Prochainement accessible sur les sites du Fraje et du RIEPP.
- Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pereira, L., Petit, P., & Pirard, F. (2004). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité*. ONE.
- Camus, P., & Marchal, L. (2007). *Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité*. ONE.
- Camus, P., Dethier, A., & Pirard, F. (2012). Les relations familles-professionnelles de la petite enfance en Belgique francophone. *Revue internationale d'éducation familiale*, 32, 17-33. <https://doi.org/10.3917/rief.032.0017>

- 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>
- Clerc, S. (2008). Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire, *Repères*, 38, 187-198.
<https://doi.org/10.4000/reperes.406>
- Cohen-Solal, J. (2006). L'école à deux ans est un scandale... sauf si... In C. Brisset & B. Golse (Eds.), *L'école à 2 ans : est-ce bon pour l'enfant ?* (pp.169-176). Odile Jacob.
- Crépin, F., Neuberg, F., Pirard, F., & Lafontaine, D. (2013). *Ce que les parents en situation de précarité disent de l'accueil et de l'éducation des tout-petits*. Fondation Roi Baudouin.
<http://hdl.handle.net/2268/152170>
- David, M. (2012). *Le bébé, ses parents, leurs soignants*. Érès.
- Décret du 3 mai 2019 portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun (2019). *Moniteur belge*, 19 septembre, p.47165.
- Delaunay, V. (2017, 16 octobre). La förskola ou le monde surprenant de la crèche suédoise. *Lepetitjournal.com*.
<https://lepetitjournal.com/stockholm/education/la-forskola-ou-le-monde-surprenant-de-la-creche-suedoise-159038>
- Falk, J., & Vincze, M. (2012). L'acquisition du contrôle sphinctérien : sans punition ni récompense ? *Spirale*, 62, 197-200.
<https://doi.org/10.3917/spi.062.0197>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Pacte d'excellence*. Bruxelles.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). *Référentiels des compétences initiales : tronc commun*. <http://enseignement.be/index.php?page=28316>

- Galardini, A. L. (2009). Réseau et documentation : l'expérience italienne pour la qualité éducative. In S. Raya, C. Bouve & P. Moisset (Eds.), *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?* (pp. 79-86). Érès.
- Galardini, A. L., Giovannini, D., Iozzelli, S., Mastio, T. Contini, M.-L., & Rayna, S. (2020). *Pistoia : une culture de la petite enfance*. Érès.
- Garnier, P. & Rayna, S. (2017). Pratiques de transition en classe passerelle. Dans S. Rayna & P. Garnier (dir.) *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Bruxelles : Peter Lang.
- Godechard, S. (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>
- Guédeney, N., & Guédeney, A. (2016). *L'attachement : approche théorique. Du bébé à la personne âgée* (4e éd). Elsevier Masson.
- Housen, M., & Royen, E.(2019). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : état des lieux*. Université de Liège. hdl.handle.net/2268/252317
- Housen, M., Royen, E., Godechard, S., Wuidard, E., Al Jammal, L., & 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. (à paraître). *Les relations familles/écoles lors de l'entrée à l'école maternelle*. Université de Liège.
- Huser, C., Dockett, S., & Perry, B. (2016). Transition to school: Revisiting the bridge metaphor. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), 439-449. <https://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.
- Laurent, B. (2019). *La coéducation dans les services d'accueil de la petite enfance : une utopie ?* [Mémoire de master, Université de Liège]. ORBi. <http://hdl.handle.net/2268.2/6433>

- Lazzari, A., & Vandembroeck, M. (2012). Literature review of the participation of disadvantaged children and families in ECEC services in Europe. In J. Bennett (Ed.), *Early Childhood Education and Care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies, study commissioned by the Directorate general for Education and Culture* (pp. 1-126). European Commission.
- Lehrer, J. S. (2020, 3 mars). *Les transitions entre les structures de la petite enfance et l'éducation préscolaire (5 ans) au Québec* [Présentation PowerPoint]. Transition lors du passage à l'école maternelle : éclairages belgo-québécois, Université de Liège.
- Lehrer, J. S., Bigras, N., & Laurin, I. (2017). Relations entre familles et professionnelles lors de la transition d'un centre de la petite enfance vers l'école maternelle : une étude de cas québécoise. In S. Rayna & P. Garnier (Eds.), *Transitions dans la petite enfance : recherches en Europe et au Québec* (pp. 120-146). Peter Lang.
- Lesage, C., & Masson, M. (2005). *La période de familiarisation*. FRAJE asbl. <http://files.partage-abc.webnode.fr/2000000068-b754eb84ee/livret%20sur%20l-adaptation.pdf>
- Manni, G. (2002). *Accueillir les tout-petits, oser la qualité : un référentiel psycho-pédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. ONE-Fonds Houtman.
- Masson, M. (2016). *Introduire l'enfant au social*. Fabert.
- Maulini, O. (1997, 10 septembre). Insaisissable clarification. Enjeux et dilemmes des relations familles-école [Conference presentation]. In *Association des directeurs d'établissements scolaire officiels vaudois (ADESOV)*, Villars, Suisse. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:41232>
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Lien social et politiques*, 35, 63-73. <https://doi.org/10.7202/005192ar>

- Mottint, J. (2019). Développer des relations de qualité avec les parents. In Fondation Roi Baudouin, *Voir L'école maternelle en grand* (pp. 87-96). Fondation Roi Baudouin.
<http://hdl.handle.net/2268/225088>
- Payet, J.-P. (2017). *École et familles. Une approche sociologique*. De Boeck.
- Péralès, D., Chandon-Coq, M.-H., & Rayna, S. (2021). *Les passerelles, tout un art !* Érès.
- Petrakos, H. H., & Lehrer, J. S. (2011). Parents' and teachers' perceptions of transition practices in kindergarten. *Exceptionality Education International*, 21(2), 62-73.
<https://doi.org/10.5206/eei.v21i2.7676>
- Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, E. (2015). *Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives*. Université de Liège.
<http://hdl.handle.net/2268/185594>
- Pirard, F., Dethier, A., Housen, M., & Lambert, I. (2018). *Outils en vue de la création d'un bachelier en éducation de l'enfance*. Université de Liège – ONE. <http://hdl.handle.net/2268/233502>
- Pirard, F. (2019). Faire place à une approche globale de l'enfant. In Fondation Roi Baudouin, *Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité* (pp. 40-53). Fondation Roi Baudouin.
<http://hdl.handle.net/2268/225088>
- Pirard, F., Rayna, S., & Brougère, G. (2021). *Voyager en petites enfances. Apprendre et changer*. Érès.
- Plumelle, B. (2005). L'éducation en Suède. *Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne]*, 39, 139-146.
<https://doi.org/10.4000/ries.1316>
- Rasse, M., & Falk, J. (2005). Qu'entend-on par autonomie chez un jeune enfant ? *Le Journal des professionnels de l'enfance*, 35, 23-28.
- Rayna, S., Rubio M. N., & Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Érès.

- Rinaldi, C. (2005). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and Learning*. Routledge.
- Royen, E. (2019). *L'enfant est-il prêt à entrer à l'école maternelle ? Croyance de parents et de professionnel-le-s* [Mémoire de master, Université de Liège]. ORBi. <http://hdl.handle.net/2268.2/6449>
- Réseau Réussite Montréal. (2021). *La première transition vers l'école*. <https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/transitions-scolaires/la-premiere-transition-scolaire/>
- Ruel, J. (2011). *Travail en réseau, savoirs en partage et processus en jeu en contexte d'innovation : une transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers* [thèse de doctorat non publiée]. Université du Québec.
- Sharmahd, N. (2021, 14 janvier). *Co-construire connaissances et relations avec enfants et familles : exemples de l'Italie* [Vidéo en ligne]. <https://www.youtube.com/watch?v=I8qPV6zTSoA>
- Teller, M. (2019). Compétences pour garantir à tous les enfants des chances égales de développement et d'apprentissage. In Fondation Roi Baudouin, *Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité* (pp. 87-94). Fondation Roi Baudouin.
- Touillier, B. (2013). Entrer et participer à l'école maternelle : un cheminement multiforme... In C. Bouve & S. Rayna (Eds.), *Petite enfance et participation : une approche démocratique de l'accueil* (pp. 165-188). Érès.
- Vandebroek, M. (2009). Let us disagree. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 165-170. <https://doi.org/10.1080/13502930902951288>
- Wator, M. (2017). Passage de la crèche à l'école maternelle : confrontation des enfants à un nouveau cadre spatio-temporel. In S. Rayna & P. Garnier (Eds.), *Transitions dans la petite enfance : recherches en Europe et au Québec* (pp. 146-168). Peter Lang.
- Winnicott, D. W. (1988). *L'enfant et le monde extérieur*. Payot.