

**Comment des parents vivent-ils leur relation avec les professionnels scolaires,
à l'entrée de l'école maternelle de leur enfant, dans une école à pédagogie
Freinet ?**

Auteur : Aït Ouccime, Lelia

Promoteur(s) : Pirard, Florence

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2024-2025

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/22487>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Université de Liège
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

*Comment des parents vivent-ils leur relation avec les
professionnels scolaires, à l'entrée de l'école maternelle de
leur enfant, dans une école à pédagogie Freinet ?*

Promoteur : **Florence PIRARD**

Assistante/chercheuse superviseuse : **Marie HOUSEN**

Lecteur.trice : **Olivier LEYH**

Elodie ROYEN

Mémoire présenté par

Lelia AIT OUCCIME

En vue de l'obtention du grade de
Master en Sciences de l'Éducation, à
finalité spécialisée en Enseignement

Année académique 2024-2025



Université de Liège
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

*Comment des parents vivent-ils leur relation avec les
professionnels scolaires, à l'entrée de l'école maternelle de
leur enfant, dans une école à pédagogie Freinet ?*

Promoteur : **Florence PIRARD**

Assistante/chercheuse superviseuse : **Marie HOUSEN**

Lecteur.trice : **Olivier LEYH**

Elodie ROYEN

Mémoire présenté par

Lelia AIT OUCCIME

En vue de l'obtention du grade de
Master en Sciences de l'Éducation, à
finalité spécialisée en Enseignement

Année académique 2024-2025

Remerciements

Il me tient à cœur de remercier les diverses personnes qui m'ont apporté leur soutien précieux lors de la rédaction de ce mémoire.

Je remercie ma promotrice, Madame Pirard, d'avoir accepté de m'accompagner durant ce mémoire. Sa passion durant les différents cours que j'ai pu suivre avec elle m'a donné l'envie d'explorer ce monde de la petite enfance. Je la remercie pour ses conseils et son temps consacré à m'encadrer.

Je remercie son assistante, Marie Housen, qui m'a suivie depuis le début de ce travail. Je suis plus que reconnaissante pour son temps consacré à me lire et à m'aiguiller. Ses nombreux conseils m'ont pleinement aidé à réaliser ce mémoire.

Je remercie les établissements qui m'ont accueillie ainsi que les professeurs des différentes classes que j'ai pu rencontrer.

Je remercie les différents participants pour leur bienveillance, leur confiance, leur motivation et leur intérêt envers ma recherche. Vos nombreux partages d'expériences m'ont permis de mener à bien ma recherche.

Je remercie les membres du jury, Monsieur Leyh, Mesdames Royen et Housen pour le temps consacré à la lecture de ce mémoire.

Je remercie mon compagnon, ma sœur, ma maman, mes fidèles amies ainsi que ma belle-mère pour leur soutien indéfectible du début à la fin. Leur bienveillance, leur patience et leurs encouragements m'ont poussé à terminer ce mémoire. Je les remercie également pour leur temps passé à relire mon travail.

Table des matières

Introduction	7
Chapitre 1 : Revue de la littérature.....	9
1. L'entrée à l'école maternelle	9
1.1. Importance de cette première transition	9
1.2. Les enjeux liés à cette transition.....	10
1.3. Les pratiques transitionnelles	11
1.4. L'importance de la co-construction avec les familles	12
2. Les relations entre les parents et les professionnels	12
2.1. Les liens entre parents et professionnels	12
2.2. Les logiques relationnelles	14
2.3. Les leviers à l'établissement d'une relation entre parents et professionnels.....	15
2.4. Les freins et les risques d'une relation entre parents et professionnels	16
3. La pédagogie Freinet.....	18
3.1. La pédagogie Freinet, c'est quoi ?	18
3.2. Les principes et les fondements de cette pédagogie.....	19
3.3. Les relations entre les parents et les professionnels dans ce contexte spécifique	20
4. L'école maternelle en FW-B.....	21
4.1. Les éléments contextuels du système en FW-B	21
4.2. Les objectifs visés de l'école maternelle.....	22
4.3. Les relations entre les parents et les professionnels en FW-B	23
Chapitre 2 : Méthodologie de la recherche	24
1. Contexte de recherche	24
2. Sélection des établissements	24
3. Sélection des participants	25
2.1. Description des établissements.....	26
2.2. Description des participants	26
3. Récolte de données.....	27
3.1. Entretien compréhensif	28
3.2. Guide d'entretien.....	28
3.3. Planification de l'entretien	29
3.4. Déroulement de l'entretien.....	30
4. Analyse des données	31
Chapitre 3 : Présentation des résultats.....	32
1. Tisser une relation de sens.....	32
1.1. Partager des valeurs.....	32

1.2.	Reconnaître l'enfant dans sa singularité.....	34
2.	Se construire comme parent légitime dans l'espace scolaire	36
2.1.	Communiquer pour exister comme parent	36
2.1.1.	Vivre une coprésence dans la séparation.....	36
2.1.2.	Réagir face à l'opacité perçue	38
2.1.3.	Entrer en interaction directe comme besoin de reconnaissance mutuelle	39
2.1.4.	Rencontrer des tensions autour de la médiation numérique.....	41
2.2.	Se sentir concerné ou mis à l'écart.....	41
3.	S'engager dans un collectif : entre appartenance, valorisation et injonction	43
3.1.	Intégrer la vie de classe	44
3.1.1.	Vivre l'école de l'enfant comme un espace partagé.....	44
3.1.2.	Se rassurer à travers l'observation située	44
3.1.3.	Contribuer au collectif.....	45
3.2.	Contribuer activement aux activités	46
3.3.	Vivre la communauté scolaire comme une norme implicite	48
	Chapitre 4 : Interprétation et discussion.....	50
1.	Dans quelle mesure la pédagogie Freinet favorise-t-elle la construction d'une relation fondée sur des valeurs éducatives communes ?	50
2.	Comment les parents parviennent-ils à se construire comme partenaires légitimes dans cet espace scolaire ?	52
3.	Quelles formes prend l'engagement parental dans le cadre de la pédagogie Freinet et quelles en sont les implications ?	54
	Chapitre 5 : Limites et perspectives	57
1.	Les limites	57
2.	Les perspectives	58
	Conclusion.....	59
	Bibliographie.....	61
	Annexes	67

Introduction

L'entrée à l'école maternelle constitue une période charnière dans la vie d'un enfant et de ses parents. Elle représente une étape cruciale où se rencontrent le milieu familial et le système éducatif, chacun jouant un rôle significatif dans la socialisation de l'enfant (Christenson, 1999). Cette transition s'accompagne souvent de nombreux défis, tant pour les enfants que pour leurs parents (Housen & Pirard, 2021). Dès lors, un accompagnement et une collaboration entre les parents et les professionnels apparaissent comme des leviers pour favoriser une transition en douceur dans le contexte scolaire (Francis & Doucet-Dahlgren, 2021).

Parmi les approches pédagogiques existantes, la pédagogie Freinet se distingue par son approche éducative centrée sur l'enfant et son ouverture aux familles (Jovenet, 2010 ; Connac, 2010). C'est pourquoi ce contexte spécifique de la pédagogie Freinet semble représenter un contexte particulièrement inspirant pour comprendre la manière dont se construisent et sont vécues les relations entre les parents et les professionnels scolaires du point de vue de parents.

Cette recherche vise à explorer le rôle que peut jouer la pédagogie Freinet dans l'inclusion des parents et dans le développement d'une relation de partenariat entre eux et les professionnels au moment de l'entrée à l'école maternelle. Pour ce faire, nous tenterons de comprendre le vécu de parents, en portant une attention particulière à la manière dont ils vivent la relation avec les professionnels scolaires dans cette pédagogie spécifique.

De cette façon, nous pourrions fournir des éléments de réponse à notre question de recherche qui est suivante : « **Comment des parents vivent-ils leur relation avec les professionnels scolaires, à l'entrée de l'école maternelle de leur enfant, dans une école à pédagogie Freinet ?** »

Ce travail de recherche sera structuré en cinq grands chapitres. Le premier chapitre sera consacré à la revue de littérature qui abordera les principaux axes liés à notre question de recherche tels que l'entrée à l'école maternelle, les relations entre les parents et les professionnels, la pédagogie Freinet ainsi que le contexte spécifique de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le deuxième chapitre abordera en détail la méthodologie employée au cours de notre recherche. Dans ce point, la sélection des participants, la récolte des données ainsi que l'analyse des données seront détaillées. Le troisième chapitre portera sur la présentation de nos résultats issus des différents entretiens menés avec nos participants. Dans le quatrième chapitre, nous ferons discuter et articuler les éléments théoriques avec les matériaux issus de notre recherche.

Le cinquième chapitre portera sur des propositions de perspectives pertinentes pour la recherche scientifique ainsi que sur les limites que nous percevons dans le cadre de notre étude. Et nous terminerons ce mémoire par une conclusion générale.

Chapitre 1 : Revue de la littérature

Ce chapitre de notre travail développe notre revue de littérature en quatre axes distincts. Le premier point porte sur l'entrée à l'école maternelle. Dans celui-ci, nous évoquons l'importance de ce moment de transition. Le second aborde les relations entre les parents et les professionnels. Une compréhension de l'enjeu d'une relation entre les familles et les établissements scolaires est développée. Alors que notre question de recherche relève des relations vécues entre les parents et les professionnels au sein de la pédagogie Freinet, il est essentiel que notre troisième axe porte entièrement sur cette pédagogie spécifique. Dans celui-ci, nous évoquons le lien entre cette pédagogie et les relations pouvant prendre naissance entre les acteurs de la communauté éducative. Pour clôturer cette partie du travail, un point sur le contexte spécifique de la FWB sera réalisé.

1. L'entrée à l'école maternelle

1.1. Importance de cette première transition

Schlossberg (2005) souligne que chaque vie est marquée par différentes transitions dont le point commun réside dans leur capacité à bouleverser le quotidien d'une personne. Les transitions, bien qu'inévitables, varient en intensité et en influence (Housen & Royen, 2019), ce qui fait de chacune d'entre elles, une expérience singulière (Schlossberg, 2005). De plus, elles entraînent des conséquences profondes tant sur le plan relationnel que personnel, influençant les relations sociales, l'identité ou encore les valeurs (Schlossberg, 2005). La notion de transition ne concerne pas seulement l'élément initial, mais elle correspond à la période de changement qui s'étend entre deux réalités (Housen & Royen, 2019). Cette dynamique progressive varie d'un individu à l'autre, certains vivent cette adaptation rapidement tandis que d'autres font face à des résistances et des ajustements pour trouver leur place dans un nouveau contexte, mettant ainsi en lumière les défis d'une transition (Schlossberg, 2005).

Selon Schlossberg (2005), il existe une typologie comprenant trois catégories de transitions. La transition vers l'école maternelle est une étape cruciale où se rencontrent le milieu familial et le système éducatif, chacun jouant un rôle significatif dans la socialisation de l'enfant (Christenson, 1999). Dès lors, ce passage s'inscrit dans les transitions dites « anticipées », car il représente une étape inévitable dans la vie de l'enfant (Schlossberg, 2005). Dans la même

perspective, cette transition est reconnue comme un moment clé du parcours de l'enfant par les décideurs politiques, les chercheurs et les professionnels de l'éducation (Huser et al., 2016).

1.2. Les enjeux liés à cette transition

La transition vers l'école maternelle exerce une influence décisive sur l'évolution ainsi que sur les performances futures de l'enfant tant sur le plan social que scolaire (April et al., 2015). Par ailleurs, cette période engendre des transformations dans son identité, ses liens sociaux et ses rôles (Griebel & Niesel, 2009). Mais cette transition ne concerne pas seulement l'enfant, les parents, en plus de le soutenir, font face à leur propre changement, ce qui souligne l'importance d'un accompagnement (Griebel & Niesel, 2009).

Huser et al. (2016) utilisent la métaphore des ponts pour mettre en avant les défis de cette transition. Les ponts représentent les dispositifs et les relations qui facilitent l'adaptation de l'enfant entre son ancien et son nouveau milieu de vie (Royen et al., 2022), ils apportent un soutien durant ce cheminement et fournissent un cadre structurant pour accompagner le processus (Huser et al., 2016). Par ailleurs, alors que chaque transition est singulière (Schlossberg, 2005), chaque pont est différent et varie de manière distincte en fonction de chaque famille (Huser et al., 2016). Camus et al. (2012) soutiennent cette même idée que, dans les milieux d'accueil, il n'existe pas une seule manière d'agir et que l'accueil des familles va se différencier et se personnaliser en fonction des professionnels, des parents et des enfants.

Dans la même perspective, une collaboration entre les différents acteurs gravitant autour de ce changement est primordiale pour établir des liens solides et soutenir une adaptation réussie, à travers des dispositifs favorisant l'interaction des différents environnements de l'enfant (Royen et al., 2022). Car, comme le soulignent Griebel et Niesel (2009), l'entrée à l'école implique des ajustements significatifs tant pour l'enfant que pour les parents. Dès lors, il est essentiel pour l'enfant qu'il soit entouré et qu'il puisse maintenir des liens forts, notamment avec ses parents (Royen et al., 2022). Car l'identité de l'enfant se construit en grande partie à travers les relations qu'il entretient avec les autres (Royen et al., 2022).

Housen et Pirard (2021) mettent en lumière les défis inhérents à cette transition, qui n'est pas toujours aisée pour l'enfant et pour ses parents. Une divergence existe dans la manière dont enfant et parent vivent cette entrée à l'école, certains la perçoivent comme une expérience réjouissante alors que, pour d'autres, elle représente du stress (April et al., 2015). Maltais et Herry (2005) mettent en évidence l'éventuelle peur que les parents peuvent ressentir face à cette

transition ainsi que les inquiétudes d'une cassure dans le lien qu'ils entretiennent avec leur enfant. En effet, cette transition aboutit à l'inclusion de nouveaux adultes extérieurs au contexte familial qui prennent place au sein de la vie de l'enfant et occupent un rôle dans son développement (Maltais & Herry, 2005). Griebel et Niesel (2009) ajoutent que les parents doivent donc déléguer une part de responsabilité aux enseignants, ce qui implique d'accorder leur confiance.

1.3. Les pratiques transitionnelles

Lors de l'entrée dans un milieu d'accueil, chaque famille arrive avec un bagage de vie, des espérances ainsi que des besoins spécifiques envers les professionnels et l'établissement qui accueillent leur enfant (Camus et al., 2012). Bien que l'objet de cette étude concerne l'entrée à l'école maternelle, la mobilisation d'une ressource du milieu de la petite enfance permet de comprendre l'intérêt porté aux familles dans cette dynamique de transition.

D'après Pianta et al. (1999), il existe des « pratiques transitionnelles » qui permettent d'assurer la construction d'une coopération entre les professionnels et les parents. Par ailleurs, la mise en place de pratiques transitionnelles permet aux écoles de se préparer de manière favorable à l'accueil d'enfants à besoins spécifiques, de répondre adéquatement à l'hétérogénéité de leurs profils, de garantir une continuité cohérente entre les différents environnements de l'enfant dans le but de favoriser une transition réussie (Ruel, 2011 ; Housen & Royen, 2019).

Les interactions entre parents et professionnels sont fondamentales non seulement pour le bien-être de l'enfant, mais aussi pour permettre aux professionnels de bénéficier d'informations cruciales pour une prise en charge adaptée de l'enfant (Francis & Doucet-Dahlgren, 2021 ; Royen et al., 2022). Parmi ces pratiques, deux types sont relevés dans une dynamique évolutive (Housen & Royen, 2019), celles qualifiées de « haute intensité » relèvent de l'individualisation où la famille et l'enfant occupent une place centrale. En dépit du fait que ces pratiques soient efficaces pour une collaboration, celles-ci sont mobilisées de manière moins fréquente, de par le nombre trop élevé d'élèves fréquentant les classes par exemple (Pianta et al., 1999). Ensuite, il existe celles dites de « basse intensité » qui sont relativement globales et qui ne prennent pas en compte les particularités individuelles de chaque enfant et famille (Pianta et al., 1999).

1.4. L'importance de la co-construction avec les familles

La littérature (Francis & Doucet-Dahlgren, 2021 ; Housen & Pirard, 2021) met en avant la nécessité d'un accompagnement et d'une coopération étroite entre les professionnels et les parents lors de la transition de l'entrée à l'école. En effet, les parents qui ressentent de l'inquiétude de mettre leur jeune enfant à l'école peuvent ressentir davantage le besoin d'établir une connexion avec les professionnels (Maltais & Herry, 2005). Dans la même perspective, Epstein (1996) met en avant le rôle essentiel des familles dans le développement et dans la réussite scolaire des enfants.

Pour que cette collaboration soit effective, le développement des compétences professionnelles représente un élément saillant pour instaurer des relations entre les parents et les professionnels (Addi-Raccah & Grinshtain, 2022). Il est donc crucial que ceux-ci, à travers leur formation initiale et continue soient préparés à créer des liens avec les familles (Addi-Raccah & Grinshtain, 2022). Cela suppose de permettre aux enseignants de travailler et d'être sensibilisés à la communication avec les parents dès leur formation initiale afin que cette relation soit soutenue au sein du système scolaire (Akkari & Changkakoti, 2009).

2. Les relations entre les parents et les professionnels

2.1. Les liens entre parents et professionnels

Plusieurs termes peuvent être utilisés pour définir les liens entre les familles et les professionnels, une clarification sémantique de ceux-ci permet de davantage comprendre la nature de ces relations. En effet, la notion de collaboration peut prendre des formes différentes selon les auteurs au sein de la littérature. Larivée (2003) propose une figure croissante afin de visualiser ces relations (cité par Larivée et al., 2006).

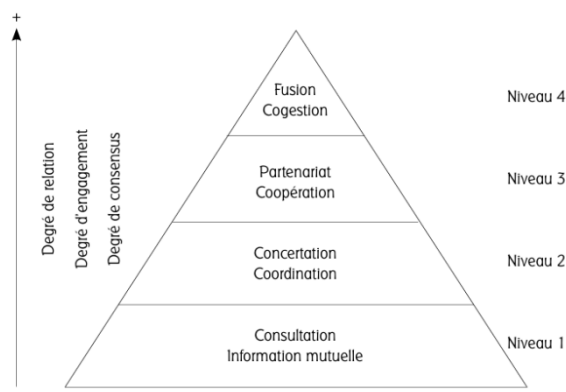


Figure 1 : Illustration des formes de la collaboration. Inspirée de Larivée (2003, p.7 cité par Larivée et al., 2006).

Le premier niveau de collaboration relève d'une relation sans dynamique active de la part des parents, elle se limite à l'obtention d'informations concernant l'enfant, sans participation ni implication des parents dans la vie scolaire (Larivée et al., 2006).

Lorsque les relations entre les parents et les professionnels atteignent un deuxième niveau de collaboration, elles reposent sur une coordination où les acteurs travaillent ensemble en poursuivant un but commun (Legendre, 2005) et sur un niveau d'engagement plus important nécessitant un partage d'informations (Bouchard et al., 1996).

Ensuite, le troisième niveau repose sur les principes de coopération et de partenariat (Larivée et al., 2006). La notion de coopération se définit comme tel « *La coopération, c'est l'action de travailler conjointement avec quelqu'un* » (Sellenet, 2008, p.3). Dans la même perspective, Larivée et al. (2006) ajoutent que cette coopération repose sur une relation de confiance entre les acteurs. Par ailleurs, la littérature (Royen et al., 2022 ; Frenkel, 2012, Maulini 1997) permet de clarifier la notion de partenariat. « *Le partenariat école-famille 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* » (Royen et al., 2022, p.4). Selon Frenkel (2012), chaque acteur partage ses compétences et s'enrichit de celles de l'autre dans une dynamique où savoirs théoriques et pratiques se complètent, mettant en valeur l'expertise de chacun. Dès lors, Royen et al. (2022) soulignent l'intérêt de la complémentarité des rôles entre parents et professionnels, permettant de réfléchir et de travailler ensemble pour le développement global de l'enfant. Dans la même perspective, Maulini (1997) ajoute l'aspect dynamique du partenariat qui nécessite du temps et qui reconnaît les spécificités de chacun.

Pour finir, le niveau quatre de la collaboration repose sur un principe de cogestion et de fusion (Larivée, 2003), ce qui rejoint le terme de coéducation repris dans la littérature. Bien qu'elle s'inscrive dans une dynamique complexe (Lesur, 2011 cité par Schaming & Marquet, 2019), la notion de coéducation repose sur un principe de reconnaissance et de respect mutuel qui accorde aux parents une place centrale dans l'éducation de leur enfant (Asdih, 2017). Dans le même sens, Royen et al. (2022) soulignent que les parents sont en mesure de fournir des informations saillantes aux professionnels sur leur enfant, ce qui leur permet de s'adapter et d'individualiser l'accompagnement. Sellenet (2008) ajoute que la coéducation repose sur un « principe d'égalité » où les décisions éducatives sont prises de manière collective. Par ailleurs, dans cette visée de coéducation, les professionnels et les parents partagent certaines responsabilités éducatives en reconnaissant les compétences et les rôles de chacun (Rayna et al., 2010). Les différents auteurs mettent en lumière que la création de la coéducation entre parents et

professionnels repose sur trois dimensions essentielles soit informative, collaborative et sociale comme l'illustre cette figure (Schaming & Marquet, 2019).

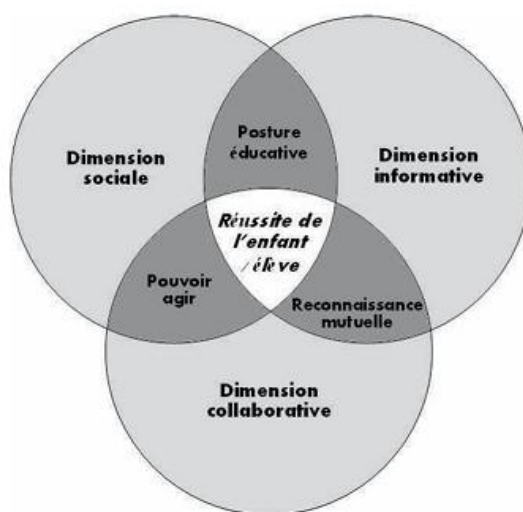


Figure 2 : Illustration de la coéducation entre l'école et la famille. Inspirée de Schaming et Marquet (2019, p.3)

2.2. Les logiques relationnelles

Différents types de relation mis en évidence dans les lieux d'accueil peuvent permettre de comprendre les logiques relationnelles qui peuvent y avoir au sein des écoles.

« Le jeune enfant est étroitement lié à son parent, accueillir l'un est aussi accueillir l'autre et préserver ce lien » (Camus et al., 2012, p.10). C'est pourquoi Camus et al. (2012) expliquent que les relations que peuvent entretenir les professionnels avec les parents ainsi que l'implication de ceux-ci dans les milieux d'accueil sont basées sur « trois logiques » distinctes.

Premièrement, la « logique d'assimilation » au sein de laquelle les professionnels tendent à faire prévaloir leurs pratiques éducatives aux familles (Camus et al., 2012). Dans cette logique, le milieu d'accueil a pour objectif que les familles se conforment, ce qui risque d'installer une relation de rivalité entre les acteurs (Camus et al., 2012). Dans la même perspective, Sellenet (2008) souligne l'expression « travailler pour les familles », ce qui met en avant la dimension d'autorité à l'égard des parents où certains choix sont imposés, parfois contraires à leurs attentes.

Deuxièmement, la « logique d'accommodation » s'oppose à la précédente. Selon cette approche, les professionnels prennent pleinement en compte les attentes des parents (Camus et

al., 2012). Elle souligne l'idée que les parents disposent d'une connaissance fine de leurs enfants, ce qui les rend légitimes dans les prises de décisions qui les concernent. Dans ce cas, ce sont les professionnels qui s'adaptent aux familles (Camus et al., 2012). Pour soutenir cette idée, Francis et Doucet-Dahlgren (2021) soulignent que les parents disposent d'informations saillantes à la prise en charge des enfants. Dès lors, dans cette logique, les professionnels devraient renoncer au titre d'expert face aux familles (Francis & Doucet-Dahlgren, 2021).

Troisièmement, Camus et al. (2012) insistent sur l'importance d'une « logique de continuité », basée sur une collaboration ouverte et une communication fluide entre parents et professionnels. Royen et al. (2022) expliquent que le lien entre les parents et leur enfant est primordial et qu'il est essentiel de l'appuyer afin qu'un lien sécurisant entre professionnels, enfants et parents s'établisse. L'objectif de cette approche est d'assurer une continuité entre l'expérience vécue par l'enfant au sein de sa famille et celle qu'il vit dans le milieu d'accueil (Camus et al., 2012). La communication entre parents et professionnels permet à chacun d'enrichir ses pratiques pour le bien-être de l'enfant. Ce partenariat instaure une relation de confiance et offre à l'enfant une transition souple entre ses différents milieux de vie (Camus et al., 2012). Dans les milieux d'accueil, bien que cette approche facilite une transition en douceur entre les différents environnements de l'enfant, sa mise en œuvre reste complexe et moins répandue, possiblement en raison des défis qu'elle présente (Camus et al., 2012).

2.3. Les leviers à l'établissement d'une relation entre parents et professionnels

La littérature (Ogay, 2017 ; Addi-Racah & Grinshtain, 2022 ; Royen et al., 2022 ; Garnier, 2012 ; April et al., 2015 ; Bennet et al., 1997) met en avant les divers leviers à l'élaboration d'une relation de qualité entre les parents et les professionnels.

Tout d'abord, Ogay (2017) souligne l'importance de la qualité des premières interactions qui s'avèrent décisives dans la construction de la relation. Addi-Racah et Grinshtain (2022) ajoutent que des interactions régulières entre les professionnels et les parents favorisent les relations. Pour soutenir cette idée, Royen et al. (2022) mettent en lumière la nécessité de programmer des moments et des lieux dédiés à la rencontre avec les parents. Dans cette même perspective, l'institution scolaire a un rôle actif à jouer dans la qualité des relations entre les parents et les professionnels, puisqu'elle doit fournir à ses enseignants les facteurs nécessaires, tels que, par exemple, le temps et la reconnaissance des compétences, leur permettant de créer des liens (April et al., 2015). Bennet et al. (1997) soutiennent cette idée en mettant en évidence

le rôle des « administrateurs scolaires » qui disposent d'un pouvoir conséquent pour soutenir les enseignants dans leur engagement collaboratif. De plus, ils jouent un rôle essentiel dans l'établissement des premiers liens avec les parents (Bennet et al., 1997).

Ensuite, d'après Garnier (2012), si l'enseignant dégage un sentiment de confiance en lui et de sûreté envers son travail, les parents disposeront d'une image davantage digne de confiance. Dans une même perspective, si les parents perçoivent en l'enseignant, une personne qui fait de son mieux et qui possède les capacités nécessaires pour faire évoluer un maximum les enfants qui lui sont confiés, ils auront davantage l'envie de collaborer (Addi-Racah & Grinshtain, 2022). De plus, dès que les enseignants obtiennent davantage d'influence au sein de l'école et qu'ils gèrent plus de responsabilités, ils sont plus sereins d'aller à la rencontre des parents et de développer des relations avec eux (Addi-Racah & Grinshtain, 2022).

Manni (2002) évoque qu'il est important, au sein des milieux d'accueil, que la famille soit acceptée au même titre que l'enfant. Dès lors, lorsque les parents comprennent le cadre de l'institution ainsi que les pratiques qui y sont mises en œuvre, ils peuvent estimer que l'environnement est propice au bien-être de leur enfant, ce qui tend à favoriser la confiance qu'ils accordent aux professionnels (Royen et al., 2022). Par ailleurs, selon Grassick (2000), permettre aux parents d'échanger avec les professionnels au niveau des apprentissages de leur enfant favorise leur engagement et améliore leur perception de l'école (cité par Larivée et al., 2006).

Au sein des milieux d'accueil, Manni (2002) souligne cette transparence comme une marque de respect et une compréhension mutuelle, ce qui tend à renforcer le lien entre les acteurs. Dans cette même perspective, Sharmahd et Pirard (2018) précisent, dans les milieux d'accueil, qu'un équilibre juste est à établir entre le sentiment de confiance en soi et le respect du rôle de chacun dans l'entourage de l'enfant.

2.4. Les freins et les risques d'une relation entre parents et professionnels

D'après Addi-Racah et Grinshtain (2022), les relations entre les parents et les professionnels ne s'avèrent pas toujours positives et basées sur la confiance. Elles peuvent également susciter des confrontations et des tensions entre les parents et les professionnels. Lavirée et al. (2006) mettent en évidence que le caractère des personnes, leur mode de vie et leurs liens sociaux peuvent représenter des barrières à la communication affectant ainsi les relations vécues entre les parents et les professionnels.

En effet, selon Akkari et Changkakoti (2009), les différences de positions sociales peuvent être un frein à l'établissement d'une relation. En effet, certaines requêtes scolaires, comme le fait d'apporter du matériel spécifique peuvent représenter une contrainte pour les familles en situation de précarité (Royen et al., 2022). Dans cette même perspective, certains parents issus de milieux défavorisés doutent de leur place dans la relation avec les enseignants et ne se sentent pas suffisamment légitimes pour partager leurs attentes ou leurs préoccupations (Royen et al., 2022). Une inégalité perçue au niveau des compétences ou des fonctions entre parents et professionnels peut donc constituer un frein à la construction d'une relation (Gonzalez DeHass, 2005 ; Salomon & Comeau, 1998 cités par Lavirée et al., 2006). C'est pourquoi l'utilisation de pratiques transitionnelles serait davantage bénéfique pour les familles issues de milieux défavorisés, bien qu'elles soient celles qui en profitent le moins (Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

De plus, l'école fonctionne selon des représentations implicites des rôles parentaux, ce qui peut fragiliser la relation lorsque celles-ci ne sont pas comprises ou partagées par les familles (Royen et al., 2022). Ces difficultés sont renforcées par d'autres facteurs comme le niveau de formation reçue des parents et leur participation à la vie scolaire de leur enfant, qui impactent la relation qu'ils entretiennent avec l'équipe éducative (Addi-Racah & Grinshtain, 2022). Par ailleurs, des obstacles d'ordre culturel existent comme la langue parlée qui peut représenter une barrière à la participation parentale (Akkari & Changkakoti, 2009). Cela met en évidence des difficultés de communication et de compréhension des informations transmises entre les parents et les professionnels (Royen et al., 2022).

De plus, une faible reconnaissance des compétences professionnelles constitue un obstacle à la relation entre parents et professionnels. Dans le cas où les parents ont une faible estime de l'enseignant et qu'ils ne le considèrent pas comme un expert capable de répondre aux exigences du métier, il est difficile d'établir une confiance, ce qui complique la création de liens avec cette personne chargée de leur enfant (Addi-Racah & Grinshtain, 2022).

De plus, selon Addi-Racah et Grinshtain (2022), un autre obstacle peut être lié à la durée de l'expérience professionnelle des enseignants. En effet, celui qui est novice dans le métier, avec peu de pratique à son escient, peut être moins à l'aise d'entrer en relation avec les parents, car il n'est pas pleinement convaincu de ses aptitudes à gérer cet aspect du métier (Addi-Racah & Grinshtain, 2022).

3. La pédagogie Freinet

3.1. La pédagogie Freinet, c'est quoi ?

Cette pédagogie a été créée par Célestin Freinet dans les années 1920 au cours de sa carrière d'enseignant (Lescouarch, 2010 ; Boleiz Junior, 2024). Marqué par les conséquences de la guerre, Freinet a pris la décision de s'engager dans l'instruction des enfants qu'il considère comme un levier pour une société plus juste (Connac, 2010). Son objectif était de proposer une approche différente en créant une pédagogie participative adaptée aux spécificités et aux attentes individuelles où les enfants apprendraient à devenir libres, responsables et autonomes (Lescouarch, 2010 ; Boleiz Junior, 2024).

Par ailleurs, il portait une attention particulière à l'inclusion et à l'épanouissement de chacun et valorisait une école où il n'y aurait pas de hiérarchie entre les enfants et les enseignants (Boleiz Junior, 2024). En effet, cette pédagogie est essentiellement centrée sur l'enfant (Reuter, 2007) et l'ensemble des dispositifs mis en place est axé sur lui en tant que sujet à part entière et non seulement sur son statut d'élève, ce qui se manifeste dans la manière dont l'enseignant lui parle et dont il est considéré (Lescouarch, 2010). Cela révèle une approche anthropologique au sein de cette pédagogie qui considère l'enfant dans sa globalité et comme acteur de ses apprentissages (Bourgeois, 2005).

Les enseignements dispensés proviennent des initiatives des enfants (Lescouarch, 2010) car Freinet souhaitait que les apprentissages soient en lien avec leur propre vie afin de susciter leur motivation à apprendre (Connac, 2010). Dès lors, les sujets traités les intéressent, sont riches de sens pour eux (Reuter & Carra, 2005) et prennent vie dans un environnement stimulant et dynamique (Boleiz Junior, 2024). De plus, selon Francomme (2022), chaque enfant étant différent, l'enseignant ne dispose pas de pratiques rigides ou générales à mettre en place au sein de cette pédagogie.

La pédagogie Freinet vise une approche éducative centrée sur l'exploration et la réflexion (Bourgeois, 2005). Selon Bourgeois (2005 cité par Francomme, 2022, p.3), « *La pédagogie est un processus indéfini de tâtonnement* », qualifiée de progressive au fil du temps, car elle innove, s'adapte et se remet en question.

3.2. Les principes et les fondements de cette pédagogie

Bien qu'elle ne propose pas une pratique figée à suivre (Bourgeois, 2005), cette pédagogie dispose de sa propre vision des apprentissages et repose sur différents fondements axés sur l'enfant que les enseignants s'efforcent de mettre en œuvre quotidiennement (Connac, 2010; Lescouarch, 2010 ; Reuter & Carra, 2005).

Tout d'abord, la pédagogie valorise une dynamique coopérative entre l'ensemble des acteurs de la communauté éducative (Reuter & Carra, 2005). En effet, le partage entre les enfants représente un véritable levier et permet une double posture dans laquelle ils transmettent leurs connaissances et s'enrichissent de celles des autres (Connac, 2010). Dans la même perspective, Jovenet (2010) souligne que le fait de vivre et d'apprendre avec d'autres enfants favorise à la fois le développement des apprentissages ainsi que la notion de respect mutuel. Dès lors, le tutorat, la solidarité, l'entraide font partie intégrante des pratiques de la classe et l'environnement y est aménagé de manière à encourager ces interactions (Lescouarch, 2010). Dans la même idée, l'enseignant utilise la « pédagogie de projet » au sein de ce contexte (Lescouarch, 2010). Elle consiste à laisser aux enfants le choix d'un projet, à en définir ensemble l'objectif, qui donne alors lieu à toute une série d'apprentissages nécessaires à l'accomplissement de l'objectif initial (Lescouarch, 2010). Jovenet (2010) souligne que chacun occupe un rôle spécifique, une tâche à réaliser, ce qui rend le travail individuel visible au sein d'un travail collectif. Ainsi, cette perspective du projet joue un rôle autant à titre individuel qu'à titre collectif au sein d'une classe Freinet (Lescouarch, 2010).

Ensuite, le tâtonnement expérimental fait lui aussi partie des fondements essentiels de la pédagogie Freinet valorisant ainsi l'essai-erreur comme facteur essentiel de l'apprentissage (Connac, 2010). Dans la même perspective, selon Célestin Freinet, une dynamique naturelle existe dans le développement des apprentissages, notamment par le tâtonnement (Lescouarch, 2010). Cette pratique remet en question l'idée préconçue que l'enseignant est le seul détenteur des connaissances et valorise une co-construction active des apprentissages avec les enfants (Bourgeois, 2005). Dans la même idée, Vergnoux (2001) souligne l'expérience concrète vécue par l'enfant dans cette pédagogie, à travers des manipulations sensorielles et motrices.

De plus, cette pédagogie soutient « l'expression libre » qui permet à l'enfant de développer sa créativité de manière verbale, artistique ou gestuelle en lui offrant un cadre qui encourage ces dynamiques (Connac, 2010 ; Vergnoux, 2001) ajoute qu'un climat d'écoute et de bienveillance sécurise les enfants pour réaliser ces activités.

Par ailleurs, bien que les enfants occupent une place décisive dans les choix des activités à réaliser (Lescouarch, 2010), l'enseignant occupe tout de même une place essentielle en ce qui concerne les ressources pédagogiques (Jovenet, 2010). Dès lors, comme le souligne Lescouarch (2010), l'enseignant ne saurait pas préparer le travail à réaliser étant donné qu'il n'a aucune certitude préalable quant aux activités qui seront réalisées.

3.3. Les relations entre les parents et les professionnels dans ce contexte spécifique

Selon Van Beveren (2008), partir de l'enfant lui-même est au centre des préoccupations des enseignants pratiquant la pédagogie Freinet. Connac (2010) souligne la nécessité pour Freinet de s'appuyer sur la vie de l'enfant afin de lui proposer des tâches signifiantes pour lui et ancrées dans sa vie quotidienne. La prise en compte du contexte culturel et familial dans lequel l'enfant évolue permet ainsi à l'enseignant d'en apprendre davantage sur l'enfant (Van Beveren, 2008), ce qui souligne la nécessité d'impliquer les familles pour favoriser l'accrochage scolaire et la réussite de l'enfant (Ogay, 2017) au sein de cette pédagogie.

Dans cette même perspective, Jovenet (2010) montre que la pédagogie Freinet s'ouvre activement aux familles et que celles-ci sont sollicitées comme ressource pour enrichir les apprentissages et apporter leurs connaissances. En effet, le cahier de vie que les enfants ramènent tour à tour chez eux participe à créer un lien entre la famille et l'école favorisant un sentiment d'appartenance entre les enfants, les parents et les professionnels (Jovenet, 2010).

De plus, alors que la coopération représente un pilier dans les classes adoptant la pédagogie Freinet (Reuter & Carra, 2005), ce principe pourrait être transposé aux relations entre les parents et les professionnels. En effet, le partenariat entre l'école et la famille, fondé sur une complémentarité des rôles (Royen et al., 2022) où chacun tire un bénéfice des compétences de l'autre (Frenkel, 2012), rejoint pleinement l'esprit de cette pédagogie qui valorise l'échange et le travail collectif.

De plus, Jovenet (2010) souligne que l'enseignement Freinet ne se contente pas de rester entre les quatre murs d'une classe scolaire tout au long de la journée. Les apprentissages peuvent s'étendre au-delà du territoire de l'école et à l'inverse, des intervenants extérieurs comme les familles peuvent y être invités (Jovenet, 2010). Effectivement, les parents ont la possibilité de participer à des activités comme les « ateliers des parents » par exemple (Jovenet, 2010).

Comme évoqué précédemment, l'exercice de « l'expression libre » permet de faire entrer l'environnement familial de l'enfant au sein de la classe car il est invité à s'exprimer librement sur sa vie (Vergnioux, 2001).

4. L'école maternelle en FW-B

4.1. Les éléments contextuels du système en FW-B

En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'ensemble des décisions relatives à l'éducation des enfants est guidé par le cadre institutionnel (Godechard & Housen, 2020). Dans ce contexte spécifique, deux systèmes distincts existent pour encadrer les enfants, soit les milieux d'accueil de la petite enfance pris en charge par le ministère de la Culture, de la Santé, des Médias, des Droits des Femmes et de l'Enfance, soit l'enseignement préscolaire qui est sous la responsabilité du ministère de l'Éducation (Godechard & Housen, 2020 ; Housen, 2024). Ces deux types de structure se distinguent par plusieurs éléments (Housen & Royen, 2019).

La littérature (Housen & Pirard, 2021 ; Godechard & Housen, 2020) met en évidence un obstacle à la continuité et à la qualité de la prise en charge des enfants lié au fait que les professionnels de ces différentes institutions ne disposent pas d'une formation similaire et ne fonctionnent donc pas de la même façon. Par ailleurs, aucun cadre de référence n'est mis en place afin de favoriser une transition douce entre ces différents environnements (Housen & Pirard, 2021).

Depuis 2020, les enfants doivent côtoyer un établissement scolaire dès l'âge de cinq ans (Housen & Royen, 2019). Dès lors, bien que l'enseignement maternel soit obligatoire dès cet âge-là, il peut accueillir l'entièreté des enfants dès qu'ils ont atteint l'âge de deux ans et demi (Royen et al., 2022). Par ailleurs, les enfants de 0 à 36 mois peuvent être pris en charge dans les milieux d'accueil de la petite enfance (Housen & Pirard, 2021). Les familles qui ont un enfant âgé de deux ans et demi ont donc plusieurs possibilités qui s'offrent à eux concernant les services. Ils peuvent faire le choix de placer leur enfant dans un milieu d'accueil, de le mettre dans l'enseignement maternel ou de le garder dans le contexte familial (Royen et al., 2022). Cependant, « Une grande majorité des enfants sont inscrits dans l'enseignement maternel dès l'âge de 3 ans (91,3%) » (Indicateurs de l'enseignement, 2024, p.19), ce qui peut être expliqué par la gratuité de l'enseignement maternel en FW-B contrairement aux milieux d'accueil qui représentent un coût pour les familles (Housen & Royen, 2019).

Une autre différence concerne le nombre d'enfants pris en charge par un professionnel (Housen & Royen, 2019). Dans les milieux d'accueil, chaque professionnel peut avoir la charge de 7 enfants alors qu'en école maternelle, il peut avoir la charge d'environ 20 enfants (Housen & Royen, 2019).

Depuis 2020-2021, une tendance positive s'observe car de plus en plus d'enfants sont inscrits dès la première année de maternelle (Indicateurs de l'enseignement, 2024). En effet, durant l'année scolaire 2022-2023, 168 176 enfants fréquentaient l'école maternelle. Toutefois, le nombre d'élèves inscrits en maternelle a diminué de 0,4% en 2022-2023 comparativement à l'année 2021-2022 (Indicateurs de l'enseignement, 2024). Par ailleurs, sur une période plus longue, une diminution du nombre d'élèves en troisième année de maternelle s'observe, passant de 53 689 durant l'année 2017-2018 contre 49 311 en 2022-2023 (Indicateurs de l'enseignement, 2024).

4.2. Les objectifs visés de l'école maternelle

L'objectif de l'école maternelle est de fournir une prise en charge de l'enfant en tenant compte de ses besoins ainsi que de son rythme d'évolution (Royen et al., 2022) car il s'agit pour la plupart d'entre eux du premier contact avec un nouvel environnement comme évoqué précédemment (Godechard & Housen, 2020).

De plus, des textes officiels établissent les objectifs poursuivis par l'enseignement maternel, notamment le décret « Missions » de 1997 qui énonce les actions concrètes de l'enseignement fondamental dont fait partie l'enseignement maternel et dans lequel il est mentionné : *« L'enseignement maternel poursuit toutes les missions prioritaires fixées à l'article 5 et vise particulièrement à :*

- 1. Développer la prise de conscience par l'enfant de ses potentialités propres et favoriser, à travers des activités créatrices, l'expression de soi ;*
- 2. Développer la socialisation ;*
- 3. Développer des apprentissages cognitifs, sociaux, affectifs et psycho-moteurs ;*
- 4. Déceler les difficultés et les handicaps des enfants et leur apporter les remédiations nécessaires » (Décret missions, 2018, p.6-7).*

Bien qu'il semble essentiel d'assurer une continuité dans les transitions vécues tout au long du parcours scolaire, la Fédération Wallonie-Bruxelles, pour l'instant, ne dispose d'aucune

ressource officielle fournissant des informations précises pour assurer l'accueil de nouveaux enfants à l'école maternelle (Housen & Royen, 2019). Cependant, ceci constitue une priorité dans le cadre du « Pacte pour un Enseignement d'Excellence » qui vise à améliorer la qualité de l'accueil en école maternelle (Housen & Royen, 2019). En effet, dans le référentiel des compétences initiales, il est mentionné au sein des objectifs généraux de la première année de l'enseignement maternel : « *Accompagner l'enfant dans un processus sécurisant de transition entre le milieu familial (ou le milieu d'accueil) et l'école, tout en respectant son unicité (chaque enfant est un être unique par ses caractéristiques culturelles, sociales, familiales, linguistiques, etc.) dans le cadre d'un climat de classe bienveillant* » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020, p.18).

4.3. Les relations entre les parents et les professionnels en FW-B

Comme déjà évoqué précédemment, bien que cette transition nécessite un accompagnement collaboratif avec les familles pour permettre à l'enfant de vivre ce changement en douceur, les pratiques transitionnelles restent encore peu nombreuses (Housen & Pirard, 2021). L'étude menée par Housen et Pirard (2021) met en lumière des pistes afin de soutenir ces pratiques transitionnelles, telles que la formation des professionnels envers la collaboration avec les familles ou encore la mise en place de lieux de coopération.

De plus, au sein de la FW-B, des textes officiels mettent en avant la nécessité d'instaurer des relations entre les parents et les professionnels. Au sein du décret « Missions », il est énoncé « *la stratégie de partenariat et de collaboration avec les parents des élèves de l'établissement, en concertation avec le conseil de participation* » (Décret missions, 2018, p.40), ce qui témoigne de l'obligation de tisser ces relations dans le cadre du plan de pilotage.

La circulaire 9477 souligne le rôle du « Conseil de participation » qui invite les membres de la communauté éducative à échanger dans le but d'améliorer le climat scolaire et le bien-être (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2025). Les « représentants élus des parents » y ont leur place, leur implication est considérée comme un levier de cohésion (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2025).

Dans le décret portant sur la mise en place du tronc commun (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019), il est stipulé que les associations de parents, faisant partie du projet pédagogique de l'établissement, ont pour objectifs de favoriser les relations entre les parents et l'équipe éducative pour soutenir la réussite scolaire des élèves et leur bien-être.

Chapitre 2 : Méthodologie de la recherche

1. Contexte de recherche

L'objectif principal de cette recherche se focalise sur la compréhension du vécu des parents en ce qui concerne leur relation avec les professionnels scolaires de leur enfant entrant à l'école maternelle. Nous menons cette recherche dans des établissements adoptant spécifiquement la pédagogie Freinet.

Comme nous l'avons déjà mentionné dans la revue de littérature, le passage à l'école maternelle représente une étape importante dans la vie de l'enfant et de ses parents. La littérature (Francis & Doucet-Dahlgren, 2021 ; Housen & Pirard, 2021) met en avant la nécessité d'un accompagnement et d'une coopération étroite entre les professionnels et les parents lors de cette transition. De plus, la pédagogie Freinet est réputée pour son approche éducative qui valorise la coopération active des familles (Jovenet, 2010).

Dès lors, il nous a semblé opportun d'opter pour cette pédagogie afin d'explorer la dynamique du partenariat entre les parents et les professionnels. Comprendre en profondeur les facteurs qui mènent à une relation ainsi que les implications de la pédagogie Freinet sur les relations entre parents et professionnels nous intéresse particulièrement.

Pour réaliser notre recherche, nous utiliserons la méthode qualitative. Celle-ci se base sur une compréhension profonde des matériaux collectés (Paillé & Mucchielli, 2016). Nous rencontrerons des parents d'élèves de classe d'accueil et/ou de première maternelle pour comprendre leur vécu et mener notre recherche.

2. Sélection des établissements

Le choix de nos participants s'est porté sur des parents d'élèves de première maternelle ou de classe d'accueil fréquentant un établissement inscrit en pédagogie Freinet. C'est pourquoi nous nous sommes tout d'abord intéressés à des établissements scolaires. Pour ce faire, nous avons dressé une liste contenant différentes écoles de la province de Liège pratiquant la pédagogie Freinet et disposant de classes d'accueil et/ou de première maternelle. Notre liste contenait cinq potentielles écoles à contacter pour recruter les participants dont nous avons besoin. Cependant, il était prévu de procéder comme tel : contacter la première école de la liste, en cas

de nombre insuffisant de réponses positives, l'école suivante serait alors sollicitée, et ainsi de suite jusqu'à atteindre le nombre nécessaire de participants.

3. Sélection des participants

Pour recruter nos participants, nous avons contacté la première école de notre liste. La directrice a répondu favorablement à notre proposition et nous avons convenu d'une date de rencontre. Celle-ci nous a permis de rencontrer les professionnels à savoir la directrice et les enseignants, d'aborder plus en détail l'objet de notre recherche avec eux et de leur distribuer les lettres spécifiques les concernant (voir annexes 1 et 2).

Pour transmettre nos documents aux parents, nous avons envisagé de les distribuer nous-mêmes lors d'une venue à l'école et de permettre aux enseignants de les remettre aux parents absents (voir annexe 3). Ce fonctionnement donnait ainsi la possibilité à tous de participer à notre recherche. En échangeant avec les enseignants, ceux-ci nous ont proposé de venir un matin au sein de la classe et de présenter l'objet de notre étude aux parents durant la période d'accueil de trente minutes. En procédant de cette façon, nous avons eu le temps de les rencontrer, de répondre à leurs questions et de planifier ensemble, pour les personnes intéressées, le moment de l'entretien. Lors de cette première matinée en classe d'accueil, nous n'avions reçu que trois réponses positives, alors que plus d'une dizaine de documents avait été donnée. Nous ne nous attendions pas à un taux de réponse si peu élevé au sein d'une si grande classe.

Peu de temps après, nous avons recontacté l'école afin de recruter de nouveaux participants. La directrice nous a proposé de nous rendre dans les classes de première maternelle, où nous avons procédé de la même manière que précédemment pour rencontrer les parents. Dans l'une des classes, nous avons réussi à recruter trois parents. Cependant, en raison d'annulations, nous nous sommes rendus dans une seconde classe, où une seule réponse positive a été obtenue. Nous ne nous attendions pas à rencontrer de telles difficultés. Parmi trois classes sollicitées au sein de l'établissement, seules six personnes avaient accepté de participer à notre étude.

C'est pourquoi nous avons contacté la deuxième école mentionnée sur notre liste de départ. Dû au nombre limité de participants recrutés dans la première école, il semblait pertinent pour notre étude d'obtenir des participants issus d'un autre établissement et d'élargir ainsi les matériaux recueillis. La directrice a répondu favorablement à notre requête. Lors du rendez-vous, nous avons rencontré une enseignante de première maternelle ainsi que certains parents présents. Ce

jour-là, deux parents ont accepté de participer à notre étude. Toutefois, quelques semaines plus tard, un parent nous a recontactés exprimant son souhait de participer à notre recherche.

Après être intervenus dans deux établissements et quatre classes différentes, notre nombre de participants était de neuf.

2.1. Description des établissements

Le tableau ci-dessous regroupe les informations relatives à chaque établissement rencontré. Nous avons pu dresser ce tableau grâce aux informations transmises par les participants ainsi qu'aux données relatives à l'indice socio-économique des écoles, issues de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française (2021).

Établissement	Rural/Urbain	Niveau SES	Taille
École 1	Urbain	17	1 classe d'accueil 3 classes de première/deuxième maternelle
École 2	Urbain	17	1 classe d'accueil 3 classes de première/deuxième maternelle

2.2. Description des participants

Le tableau ci-dessous présente les différents participants de notre étude. Ces informations proviennent des participants eux-mêmes transmis lors des entretiens.

Pour les parents issus de l'établissement 1, il est indiqué E1 et, pour les parents issus de l'établissement 2, il est indiqué E2. Au sein de l'établissement 1, il est mentionné A ou B à côté de chacune des classes, car les parents proviennent de deux classes différentes. Les prénoms utilisés sont des prénoms d'emprunt garantissant ainsi l'anonymat de tous nos participants. Nous avons ensuite établi différents critères tels que le sexe, l'âge, le domaine professionnel et la composition familiale de chacun. Les quatre cases grises concernent les informations manquantes à propos de nos participants. Notre échantillon final était donc constitué de neuf participants, dont huit femmes et un homme.

Etablissement	Classe	Participant	Sexe	Âge	Domaine professionnel	Composition familiale
E1	Classe d'accueil	Pauline	Féminin			3 enfants
E1	Classe d'accueil	Lisa	Féminin	32 ans	Milieu social	1 enfant
E1	Première maternelle A	Marie	Féminin	38 ans	Milieu médical	2 enfants
E1	Première maternelle B	Fanny	Féminin	37 ans	Milieu animation socioculturelle	1 enfant
E1	Première maternelle B	Sandra	Féminin	35 ans	Milieu médical / milieu de l'enseignement	2 enfants
E1	Classe d'accueil	Emma	Féminin	43 ans	Milieu de l'enseignement	3 enfants
E2	Première maternelle A	Carla	Féminin	41 ans	Milieu de l'enseignement	1 enfant
E2	Première maternelle A	Bertrand	Masculin		Milieu de l'enseignement	3 enfants
E2	Première maternelle A	Annie	Féminin		Milieu de la petite enfance	2 enfants

3. Récolte de données

Pour réaliser cette étude, neuf rencontres avec des parents d'élèves de classes d'accueil ou de première maternelle ont été réalisées. Au cours de ces différents rendez-vous, il a été possible de dialoguer avec les parents, de rebondir sur leurs dires et de comprendre essentiellement leur point de vue à propos des relations qu'ils vivent avec les professionnels scolaires de leur(s) enfant(s). L'ensemble des informations transmises par nos participants nous ont aidés à mieux comprendre leur vécu et les implications de la pédagogie Freinet sur les relations entre parents et professionnels au début de la scolarité de l'enfant.

3.1. Entretien compréhensif

Pour récolter nos données, nous avons choisi de mener des entretiens compréhensifs dont l'objectif principal était de comprendre le vécu de chacun de nos participants. Selon Kaufmann (2013), chaque individu a intégré un « savoir social », la compréhension de celui-ci s'obtient au travers d'une écoute sensible et d'une curiosité. C'est pourquoi nous avons veillé à écouter attentivement et à poser des questions afin d'encourager le participant à approfondir davantage certaines informations. En menant ce type d'entretien, le participant doit percevoir que ses propos ont une grande valeur aux yeux du chercheur (Kaufmann, 2013). Il a été facile d'attribuer une grande valeur aux propos, car, ne connaissant pas ce qu'ils vivent, nous nous y intéressons naturellement et nous dirigeons nos questions pour en apprendre davantage.

En pratiquant ce type d'entretien, la posture d'expert doit être évitée par le chercheur pour que l'entretien puisse potentiellement générer un matériau heuristique (Matthey, 2005). Cependant, il n'était pas toujours facile de rester impartial et de retenir son avis, notamment face à certaines situations expliquées ou expériences rencontrées. Il était important de prendre un certain recul sur les informations transmises dans le but de garantir l'expression libre du participant. Ainsi, nous avons veillé à ne pas juger, à ne pas prendre position et à adopter une posture neutre tout au long des entretiens.

3.2. Guide d'entretien

Pour mener nos entretiens, nous avons réalisé, en amont, un guide d'entretien avec différents thèmes à aborder (voir annexe 5). En effet, dans ce type d'entretien, le guide est un outil basique destiné à inviter les participants à s'exprimer sur le domaine de recherche (Kaufmann, 2013). Durant les entretiens, une carte mentale contenant des mots-clés a également été utilisée pour éviter de suivre le guide de manière trop rigide et de permettre, autant que possible, une discussion approfondie avec le participant (voir annexe 6). Lejeune (2019) explique qu'il n'y a pas une forme rigoureuse à respecter concernant le guide d'entretien. L'objectif est que le support permette rapidement au chercheur de formuler ses questions (Lejeune, 2019).

D'après Lejeune (2019), le guide est ajusté après chaque entretien sur base des informations relevées lors de la rencontre précédente. C'est pourquoi des questions supplémentaires ont été intégrées au fil de la récolte de données (voir annexe 7). Certains participants nous ont partagé des informations suscitant notre envie de recueillir l'avis d'autres parents quant à elles. Par exemple, nous avons exploré : la réception de photos, l'ouverture aux parents dans la pédagogie

Freinet, l'importance des moments passés en classe, la position occupée par les parents, etc. Cette approche permettait d'approfondir la réflexion formulée par un participant.

De plus, nous nous sommes rendu compte grâce à la conduite de certains premiers entretiens qu'une question ou l'autre manquait parfois de clarté, ce qui nous a permis d'apporter des modifications et de rendre notre support meilleur.

3.3. Planification de l'entretien

Concernant la planification des entretiens, chaque participant avait la possibilité de nous contacter par mail ou par téléphone s'il souhaitait participer à notre recherche. Cependant, la plupart des entretiens ont été planifiés dès le moment de rencontre lors de la période d'accueil.

Pour plus de facilité, nous avons imaginé effectuer, si nécessaire, des entretiens directement au sein de l'école. La direction avait accepté directement de nous donner libre accès à un local. Pour chaque entretien, le choix du lieu de rencontre était réservé au participant, il ne lui était donc pas imposé le local de l'école en particulier. Cependant, il était précisé que des conditions de calme devaient être réunies pour mener à bien l'entretien. Il avait été mentionné, également, auprès de tous que nous pouvions nous déplacer afin que cela leur soit plus convenable. Dans l'intérêt de la qualité des données, nous avons veillé à nous adapter au mieux au niveau des horaires et des lieux afin que les participants se sentent à l'aise pour fournir des informations.

La période de recrutement a pris plus de temps qu'elle n'avait été imaginée. Celle-ci a duré du 21 mars au 13 juin. Pour la conduite des entretiens, nous avons prévu un intervalle de plusieurs jours, voire une semaine entre chacun afin de pouvoir analyser et de préparer adéquatement la rencontre suivante. Cependant, entre les contraintes horaires de chacun, les imprévus et les annulations, nous n'avons pas pu bénéficier de cette aisance en termes de temps. C'est pourquoi nous avons fait preuve d'adaptabilité tout au long de la période de recrutement. Voici le planning que nous avons mené :

1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e
4 avril 2024	16 avril 2024	18 avril 2024	22 avril 2024	23 avril 2024	27 avril 2024	27 mai 2024	30 mai 2024	13 juin 2024

Il est arrivé plus d'une fois, dû aux agendas de tout un chacun, que les entretiens s'enchaînent rapidement, rendant le travail entre ceux-ci particulièrement intense pour garantir la pertinence de l'entretien suivant. Pour y parvenir, nous écoutions à de multiples reprises l'enregistrement et parfois même à une vitesse réduite pour nous laisser le temps d'intégrer les idées exprimées. Lorsque nous avions un peu plus de temps, nous retranscrivions ce qui facilitait la compréhension et l'interprétation des informations. Dès lors, nous avons su réaliser tous les entretiens selon la convenance et la disponibilité de chacun des participants.

3.4. Déroutement de l'entretien

Nous avons débuté chaque entretien par la signature de la lettre d'informations et de consentement adressée aux participants, dont les différents points ont été mis en lumière (voir annexe 4). Une clarification au niveau de l'objet de la recherche était également réalisée. Ensuite, il était demandé à chaque participant l'autorisation d'enregistrer l'entretien. Tous ont accepté, ce qui nous a permis de nous consacrer davantage au dialogue qu'à la prise de notes.

Les entretiens ont débuté par une brève présentation de chacun dans le but de créer une relation de confiance ainsi qu'un environnement favorable à l'échange. Lors des premiers entretiens, nous avons davantage prêté attention au guide ainsi qu'à la carte mentale créée. Cependant, au fil des rencontres, il était plus aisé de suivre simplement le cours de la conversation. C'est pourquoi, souvent, nous prenions un instant afin de faire un bref point sur ce qui avait déjà été abordé pour poursuivre de manière pertinente.

Pour clôturer chaque entretien, nous demandions au participant s'il souhaitait revenir sur un point ou ajouter un nouvel élément. D'une part, cette question a permis à plusieurs d'entre eux de revenir sur des dires, de les clarifier ou d'en ajouter. D'autre part, certains ont exprimé avoir fait le tour du sujet au cours de l'entretien. La durée des entretiens effectués variait entre une vingtaine de minutes et environ une heure.

Après les premières retranscriptions, nous nous sommes rendu compte que certaines informations auraient mérité d'être creusées davantage. C'est pourquoi nous avons tenté au fur et à mesure des expériences d'avoir une écoute encore plus attentive afin de rebondir de manière pertinente sur les informations transmises. L'un des objectifs de ce type d'entretien est de formuler des relances afin que le participant approfondisse ses réponses ou en partage davantage (Matthey, 2005). De temps en temps, il a été nécessaire de noter rapidement des mots cités afin de ne pas oublier de revenir sur certaines informations transmises par le participant.

4. Analyse des données

Pour analyser l'ensemble des données récoltées, nous avons choisi de recourir à l'analyse thématique. L'objectif de cette méthode est de structurer les données sous forme de thèmes clés qui répondent à la question de recherche permettant de faire émerger les informations les plus représentatives (Paillé & Mucchielli, 2016). Pour ce faire, nous avons retranscrit chacun d'entre eux et nous nous sommes focalisés sur un entretien à la fois. La lecture multiple de chacun a été essentielle pour nous imprégner des informations générales qu'ils contenaient et de nous replonger pleinement dans leur contexte. Une écoute attentive de l'enregistrement a parfois été d'une aide précieuse pour saisir plus facilement les informations et les identifier. En effet, selon Paillé et Mucchielli (2016), la lecture multiple du matériau est nécessaire.

Selon Paillé et Mucchielli (2016), l'analyse thématique occupe une double fonction. Tout d'abord, la première fonction appelée « repérage » permet d'identifier les informations recueillies relatives au sujet de la recherche. Ensuite, la deuxième fonction nommée « documentation » permet de trouver les similitudes et les divergences au sein de nos matériaux (Paillé & Mucchielli, 2016). C'est pourquoi nous avons respecté ces deux fonctions et nous avons travaillé en deux étapes pour chaque entretien. Cependant, nous nous sommes également inspirés de la méthode de recherche par théorisation ancrée de Lejeune (2019). Plus précisément nous nous sommes inspirés de la ficelle des verbes de cette méthode dans le but d'obtenir une analyse poussée et de représenter rigoureusement le vécu des personnes rencontrées. La ficelle des verbes repose sur l'utilisation de verbes actifs pour caractériser plus précisément un propos (Lejeune, 2019).

Tout d'abord, nous avons tenté de déterminer des étiquettes illustrant les propos émis par le participant. L'étiquette analyse et décrit une expérience vécue (Lejeune, 2019). Au fil de nos analyses, nos étiquettes se sont progressivement affinées. En effet, au départ, elles étaient très descriptives et, progressivement, elles sont devenues plus interprétatives, faisant émerger des éléments plus saillants relatifs aux propos (voir annexe 8). Nous sommes donc revenus plusieurs fois sur chaque entretien. Cette évolution est retracée au sein de notre carnet de bord que nous avons soigneusement alimenté durant notre travail d'analyse, comme il est conseillé par Lejeune (2019). Pour faciliter l'observation des similitudes et des divergences, nous avons créé une carte mentale par entretien reprenant les étiquettes (voir annexe 9). Ensuite, nous avons rassemblé nos différentes cartes dans le but de créer des supports plus visuels avec les différents points que nous allons aborder dans la partie suivante (voir annexe 10).

Chapitre 3 : Présentation des résultats

Ce chapitre va être dédié aux résultats de notre étude. Lors de nos entretiens, nous nous sommes intéressés au vécu de parents d'élèves inscrits en classe d'accueil et en première maternelle fréquentant une école à pédagogie Freinet. L'analyse des neuf entretiens menés a permis de faire émerger plusieurs dimensions du vécu parental nous permettant d'apporter des éléments de réponses à notre question de recherche. Pour rappel, notre question est la suivante : **« Comment des parents vivent-ils leur relation avec les professionnels scolaires, à l'entrée de l'école maternelle de leur enfant, dans une école à pédagogie Freinet ? »**

Pour structurer nos résultats, nous avons identifié trois grands axes d'analyse. Le premier met en lumière les attentes et les expériences vécues par nos participants, en montrant comment celles-ci participent à la construction d'une relation de sens avec les professionnels. Le deuxième est dédié à la manière dont les parents vivent la place qu'ils occupent dans le relation éducative. Pour finir, le troisième met en évidence la participation parentale et ses effets dans les relations vécues. Afin de fluidifier la compréhension de nos résultats, nous avons créé une carte mentale globale reprenant nos différentes étiquettes (voir annexe 11).

1. Tisser une relation de sens

Au fil des entretiens, nous avons identifié des attentes que les parents nourrissent pour leur enfant. Elles semblent influencer la manière dont chacun perçoit et vit les relations. C'est pourquoi il nous semble essentiel de commencer notre analyse en mettant ce point en lumière.

1.1. Partager des valeurs

Nos analyses ont permis de mettre en évidence que les valeurs personnelles peuvent jouer un rôle central dans le processus de choix d'école pour l'enfant. L'analyse fait apparaître une compatibilité entre les valeurs des parents et celles défendues par l'école.

« [...] c'était important de trouver une école où l'enfant n'est pas juste là pour [...] ingurgiter de la matière tu vois mais [...] d'avoir quelque chose d'aussi, un vécu [...] que l'aspect vivre ensemble [...] l'aspect transversalité [...] comme ça quoi, soit fort présent ce qui [...] reste bah correspondait bien à ce que l'école proposait [...] » (E8, Bertrand, 24)

Inscrire son enfant dans une école Freinet ne semble pas uniquement répondre à des objectifs centrés sur l'intérêt de l'enfant, mais permet également de satisfaire certains besoins psychosociaux des parents. En effet, ce type d'école favorise la rencontre entre parents

partageant des valeurs éducatives communes, ce qui contribue à la création d'un réseau. Ces interactions offrent aux parents des opportunités d'échanges, de partages d'expériences et de conseils relatifs à l'éducation, renforçant ainsi leur sentiment de compétence parentale et leur sentiment d'appartenance à une communauté éducative. Dès lors, le choix d'une école Freinet semble à la fois représenter un projet éducatif pour l'enfant et offrir aux parents un soutien social contribuant à leur développement personnel.

« [...] j'imagine avec la pédagogie Freinet de trouver, [...] de rencontrer des parents qui avaient le même genre [...] d'envie d'éducation pour leurs enfants et donc d'avoir un point commun, des points de discussion et effectivement, [...] on sent vraiment fort qu'il y a des valeurs [...] qui sont communes » (E6, Emma, 28)

Différentes valeurs inhérentes à la pédagogie ont été identifiées par les participants comme primordiales dans l'éducation de leur enfant. Parmi les plus communes, nous pouvons citer : l'égalité de tous, le respect de l'enfant, l'expérimentation, l'autonomie ainsi que la coopération. Nous relevons aussi l'ouverture à la diversité, le partage et la solidarité, qui semblent avoir également de l'importance pour certains parents.

« [...] on vise l'intérêt de l'enfant en premier [...] ici on parle aux enfants, on les considère comme des personnes à part entière et pas une sous-catégorie [...] moi j'aime que les gens soient de pleins pieds, qu'on soit tous à égalité et qu'y ait [...] un échange permanent entre professionnels et parents et enfants, bien sûr » (E5, Sandra, 20)

« [...] ben y a un côté plus [...] d'autonomie [...] mais j'ai l'impression qu'ils sont, vont être un peu plus libres de choisir leurs activités et donc y a pas, on impose pas une activité [...] » (E4, Fanny, 32)

Ce même désir d'éducation permet de soutenir et de renforcer les valeurs défendues et d'avoir une cohérence entre les différents milieux de vie de l'enfant. Ces lignes directrices communes semblent favoriser l'instauration de la confiance, ce qui représente un élément saillant dans la qualité des relations.

« [...] quelque chose qui facilite fort la complicité entre ce qu'il y a la maison et à l'école [...] il y a des normes qui sont similaires [...] ici les collations sont saines à 10h, c'est d'office quoi un fruit ou un fromage ou un truc comme ça [...] ce qui est fort dans la lignée de beaucoup [...] de parents ont envie de faire à la maison, c'est-à-dire de manger sain [...] » (E6, Emma, 166)

« [...] d'avoir trouvé une école qui pour le moment correspond à ce qu'on veut et ça permet aussi de mettre un cadre, de renforcer le cadre qu'on essaye de mettre aussi quoi [...] » (E4, Fanny, 104)

Les valeurs véhiculées par l'équipe éducative peuvent amener certains parents à réévaluer leurs propres valeurs ou leur vision de l'éducation. Cette dynamique peut les inciter à adopter de nouvelles valeurs et à les intégrer dans l'éducation de leurs enfants.

« [...] c'est un peu facile sinon de juste se dire en théorie [...] c'est des valeurs qu'on aime bien [...] mais alors il faut quand même les mettre en pratique dans la vraie vie quoi sinon ça sert pas à grand-chose [...] je trouve ça important d'avoir une école qui a des valeurs qui nous plaisent [...] mais si nous à la maison, on fait autre chose [...] le message va être un peu un peu paradoxal quoi » (E4, Fanny, 100)

Nous comprenons que le partage de valeurs communes entre les parties prenantes peut constituer un facteur clé dans l'établissement d'une légitimité mutuelle. En effet, le climat d'entente instauré par ces valeurs partagées est favorable à la reconnaissance de l'autre. De plus, notre analyse fait apparaître que la cohérence éducative entre les différents milieux de vie de l'enfant peut contribuer à éviter les dissonances cognitives.

1.2. Reconnaître l'enfant dans sa singularité

Les entretiens mettent en lumière une attente d'individualisation de l'enfant dans l'accompagnement éducatif. Le respect du rythme, des besoins, des émotions et des intérêts spécifiques de l'enfant apparaît comme une attente essentielle. Savoir qu'il est reconnu et pris en compte dans son individualité au sein d'une collectivité peut constituer pour des parents un élément fondamental, perçu comme essentiel à son bien-être et à son développement. L'attention portée à la singularité de l'enfant apparaît comme une manière de l'accompagner dans une relation de soin, attentive et ajustée à ses besoins spécifiques.

« [...] ben dédramatiser quand il y a des petites [...] chamailleries, à les prendre dans les bras quand ils pleurent, quand ils sont un peu tristes, à faire attention aux nouveaux fin franchement jusqu'à présent, je les trouve vraiment top [...] » (E4, Fanny, 28)

La flexibilité des méthodes d'apprentissage proposées est évoquée comme un signe de cette attention ajustée. L'idée qu'il n'existe pas une voie unique d'apprentissage, mais une ouverture aux différentes manières de faire et de comprendre, soutient une représentation souple de l'enfant en développement.

« [...] d'aller à la vitesse et selon les capacités de l'enfant donc euh je pense que c'est important de ne pas avoir une manière rigide de voir les choses mais d'avoir une ouverture et euh d'aller avec le développement de l'enfant et pas rester dans des cases et voilà » (E5, Sandra, 12).

Les notions de source de stimulation et de levier d'apprentissage ont également émergé lors de notre analyse. Par ces termes, nous entendons la volonté de comprendre ce qui intéresse et motive l'enfant dans son apprentissage. L'individualisation est également pensée comme une manière de reconnaître l'enfant comme un sujet actif de son apprentissage. De plus, le désir de partir des centres d'intérêts de l'enfant, de ce qui le stimule ou l'engage, s'inscrit dans une vision dynamique et contextualisée de son développement.

« [...] ce qui favorise ou non [...] son apprentissage et ce qui l'intéresse [...] alors pas du tout dans une notion [...] de réussite [...] c'est de se dire [...] que ce soit une thématique [...] ou peut être une façon de fonctionner [...] dans la perception que j'ai des pédagogies actives c'est-à-dire qu'un moment on part de l'enfant pour construire son apprentissage et on va rejoindre l'enfant là où il est normalement [...] » (E8, Bertrand, 28)

Néanmoins, nous avons relevé que cette attente peut être nuancée par des éléments liés au fonctionnement concret de l'école. Notre analyse révèle une tension entre l'idéal d'individualisation et les conditions d'exercice du métier d'enseignant. Le nombre d'enfants présents dans la classe, par exemple, est évoqué comme un facteur susceptible de restreindre les possibilités de prise en compte fine des besoins de chacun. Ces constatations peuvent amener des inquiétudes chez les parents.

« [...] [Nom d'une institutrice] me dit elle-même qu'est-ce que tu veux que je fasse quoi, j'en ai trop dans ma classe hein voilà, je gère quoi tu vois et donc ça je trouve que c'est quand même une problématique [...] » (E8, Bertrand, 54)

Ces propos peuvent être compris comme une tentative d'intégrer des éléments de réalité dans la représentation que se construit le parent de la relation école-enfant. Le parent ne formule pas explicitement ce que cela lui fait vivre, mais le choix de rapporter ce propos de l'enseignante dans l'entretien laisse supposer un travail d'ajustement de ses attentes, une tentative de compréhension du fonctionnement de l'école ou peut-être une certaine désillusion.

Dans cette tension entre idéal parental et réalité de terrain, des malentendus peuvent émerger. Notre analyse met en lumière un décalage entre deux conceptions de ce qui est considéré comme souhaitable ou acceptable au niveau de l'expression émotionnelle de l'enfant. La divergence de

point de vue peut générer une forme de trouble, qui n'est peut-être pas sans conséquence sur la confiance accordée à l'équipe éducative.

« [...] il arrête pas de pleurer [...] Et donc à chaque fois elle le raisonne en disant que ben maintenant il est grand et que ça suffit, fin qu'il peut pas pleurer tout le temps comme ça [...] et moi ce qui m'a fait me sentir mal [...] c'est dans le sens ou ben du coup on veut empêcher mon enfant de vivre ses émotions [...] si il pleure c'est parce qu'il vit quelque chose, une frustration qu'il a besoin de s'exprimer comme ça et moi je suis pas du style à vouloir euh taire les émotions, je préfère qu'elles sortent » (E1, Pauline, 114)

Si un évènement renvoie à la perception que les émotions de l'enfant ne sont pas accueillies, cela peut être difficile à vivre. Notre analyse fait émerger les limites de l'alignement entre attentes éducatives et pratiques professionnelles, et met en lumière combien la relation à l'école peut être marquée par des tensions implicites, parfois difficiles à exprimer.

L'individualisation apparaît comme une valeur centrale de l'expérience parentale. Toutefois, sa mise en œuvre semble toujours conditionnée par un équilibre fragile entre représentations, contraintes et pratiques. Cette attente s'inscrit ainsi dans un espace de tensions.

Ce premier point de notre analyse a permis de comprendre comment des parents reconnaissent l'espace scolaire comme porteur de valeurs et de pratiques et comment ils réagissent à cette rencontre. Toutefois, nous relevons que certains désaccords peuvent générer des tensions qui peuvent, à leur tour, fragiliser la relation de confiance entre les parents et les professionnels.

2. Se construire comme parent légitime dans l'espace scolaire

Par le biais de ce deuxième axe, nous allons mettre en lumière la manière dont les parents vivent leur place dans l'environnement scolaire. Par ceci, nous entendons les facteurs tels que les formes de communication, les possibilités d'interaction ou encore les tensions éventuelles qui, ensemble, façonnent la relation entre les parents et les professionnels. Comprendre ces dynamiques permet de saisir ce qui peut favoriser ou, au contraire, freiner la qualité des échanges et la construction d'une relation de confiance.

2.1. Communiquer pour exister comme parent

2.1.1. Vivre une coprésence dans la séparation

Tout d'abord, une grande partie des informations est transmise par mail, par l'intermédiaire du parent relais qui joue un rôle clé en relayant les informations entre l'enseignant et les autres

parents de la classe. Il est également chargé de faire remonter à l'enseignant les questionnements émanant des parents. Cette collaboration semble faciliter la transmission des informations et met en avant le partage de responsabilités entre parents et professionnels. Cette organisation fait apparaître une relation où chacun joue un rôle actif, contribuant au bien-être des enfants comme des adultes.

Il a également été relevé que les parents ont accès à une plateforme de communication appelée « ClassDojo », qui leur permet de recevoir des photos ou des explications sur le déroulement de la journée de leur enfant. L'analyse met en lumière que ce moyen de communication permet de visualiser le comportement de l'enfant dans un environnement différent, ce qui peut apporter des éléments nouveaux et les aider à découvrir ou à comprendre son évolution en collectivité.

« [...] Quelque chose [...] que je trouve aussi merveilleux [...] elles prennent des photos tout le temps [...] sur ce que les enfants font [...] donc elles font un petit montage, elles regroupent toutes les photos [...] Et elles disent ben voilà [...] atelier coloriage ou bien école du dehors. La semaine dernière, ils sont allés dans les bois donc y a des photos de quand ils étaient dans les bois. Euh atelier peinture ou bien on a récolté les œufs des cloches ben voilà. Et donc ça veut dire qu'il y a vraiment une connaissance de ce que l'enfant fait [...] » (E1, Pauline, 18)

« [...] c'est chouette de pouvoir le voir évoluer dans un autre environnement et de voir comment il est, parce que bon avec nous il est différent » (E9, Annie, 20)

Notre analyse fait apparaître que la réception de photos semble jouer un rôle apaisant face aux appréhensions suscitées par la transition de l'entrée à l'école. De cette façon, l'adaptation et le quotidien de l'enfant peuvent être suivis par les parents.

« [...] il a fallu un peu le temps que je me mette aussi et que voilà je vois qu'elle s'en occupait bien alors le fait d'avoir les photos chaque semaine et cetera chaque fin de semaine, ça aidait » (E2, Lisa, 52)

Ce canal de communication peut représenter, pour certains d'entre eux, un soutien émotionnel leur permettant de se sentir connectés à la vie de leur enfant et d'être rassurés quant à leur choix d'école. Par ailleurs, nos analyses montrent que cette plateforme joue un rôle clé dans le maintien d'une présence symbolique du parent dans la vie scolaire de l'enfant, favorisant ainsi une continuité entre les environnements familial et scolaire.

Ce dispositif semble particulièrement bénéfique pour de jeunes parents qui vivent pour la première fois la transition de l'entrée à l'école. Ils peuvent combler un besoin accru d'être rassurés face à cette étape.

« [...] , je trouvais ça très chouette surtout quand j'étais jeune maman avec l'enfant plus jeune, [...] de voir tant pour l'ambiance que pour justement découvrir les activités qu'ils avaient faites [...] (E6, Emma, 146)

Ajoutons à cela que, de par leur jeune âge, les enfants ne sont pas tous capables de raconter et d'expliquer clairement le déroulement de leur journée, ce qui peut représenter une contrainte pour les parents qui éprouvent le besoin d'être tenus au courant. Le partage de photos semble être une alternative pour pallier cette difficulté.

« Quand ils sont petits, ils ne racontent pas toujours tout ce qu'ils font en classe et là on voit au moins les photos, on a une brève explication de l'activité qui a été réalisée donc ouais je trouve ça sympa d'avoir cette petite ouverture [...] c'est bien de pouvoir voir un peu en photo, voir un peu ce qu'ils font et avoir l'explication plus claire de l'enseignante [...] (E7, Carla, 34)

En effet, les photos peuvent alors servir de support pour engager le dialogue avec son enfant concernant ses journées, offrant ainsi un moment privilégié avec celui-ci. Par ailleurs, elles peuvent compléter les informations parfois limitées transmises par l'enfant.

« [...] c'est sympa [...] ça nous permet de voir un peu ce qui se passe en en classe puis [...] ça lance la discussion avec quand ils sont petits [...] souvent il raconte des trucs, c'est pas vraiment ça qu'il s'est passé ou c'est pas « J'ai joué, j'ai mangé, j'ai dormi » ah ok super donc ça nous permet de discuter et puis euh et puis de partager sa [...] vie d'école [...] » (E4, Fanny, 40)

Nos analyses mettent en lumière que la réception de photos peut répondre à un besoin relationnel, renforçant à la fois le sentiment d'appartenance des parents à l'école et leur lien avec leur enfant.

2.1.2. Réagir face à l'opacité perçue

Cependant, notre analyse fait apparaître que le visionnage de photos hors contexte peut davantage inquiéter que rassurer. En effet, limité à la seule observation d'une photo, des interprétations personnelles basées sur des expériences vécues peuvent émerger, générant des malentendus et des questionnements. Une remise en question de ce qu'il se passe en classe, le questionnement à la fois sur l'intégration de son enfant et sur la qualité de son individualisation peut contribuer à fragiliser la confiance. Émergent alors les limites de la continuité symbolique. Il semble essentiel qu'un moment d'échanges puisse avoir lieu afin de supprimer les malentendus et d'apaiser les inquiétudes générées. Dès lors, bien que les photos soient souvent vues comme un élément porteur et facilitateur dans la communication parents/professionnels, elle peut aussi présenter des effets délétères dans la relation avec l'école.

« [...] c'est vrai que les photos c'est chouette mais en même temps c'est à double tranchant parce que je m'étais déjà inventé tout un scénario en me disant « olala c'est quoi ces méthodes éducatives pourries [Rire] » alors qu'au final ben rien à voir » (E2, Lisa, 54)

« Après il faut pouvoir euh aller remettre des mots et aller discuter fin moi j'ai directement été rediscuter [...] je suis pas restée [...] sur ça parce que voilà sinon j'allais trop psychoter mais euh et directement elle a pu me rassurer [...] elle m'a dit voilà [...] qu'elle était très attentive à ce genre de choses [...] c'était pas du tout des méthodes qu'ils utilisaient » (E2, Lisa, 56)

De plus, le large choix de canaux de communication offre aux parents une certaine flexibilité pour accéder aux informations dont ils ont besoin. Par ailleurs, nous avons identifié la stratégie d'une participante afin d'atténuer la frustration ressentie : elle utilise un autre canal pour obtenir l'information dont elle avait besoin à un moment où elle ne savait pas l'obtenir.

« c'est fou [...] cette transition là où on a toutes les infos pour notre enfant en crèche et on arrive à l'école et là plus rien, on a plus aucune info à la fin de la journée mais du coup ce que je faisais c'est que ben moi j'allais prendre cette info le lendemain matin en classe » (E1, Fanny, 64)

Notre analyse montre que, face à une opacité perçue telle qu'une incompréhension ou un manque d'informations, des moyens d'adaptation peuvent offrir des alternatives bénéfiques pour pallier les sentiments d'inconfort et les difficultés rencontrées.

2.1.3. Entrer en interaction directe comme besoin de reconnaissance mutuelle

Cette pédagogie offre la possibilité de rester un moment chaque matin au sein de la classe avec son enfant. Ce temps de partage semble offrir aux parents l'opportunité d'échanger avec les professionnels pour poser leurs questions ou pour discuter spontanément. Ces interactions directes peuvent permettre de se comprendre plus facilement et de désamorcer plus rapidement des malentendus que les autres canaux proposés. Il ressort de nos analyses qu'une écoute attentive et qu'un climat bienveillant font partie intégrante de ces moments d'inclusion, favorisant une libre expression. Ces éléments font émerger la dimension affective de la communication.

« [...] alors y a les moments informels de discussion euh qui permettent en fait de se familiariser, [...] d'avoir ces professionnelles-là qui sont [...] on voit vraiment leur côté humain quoi, c'est qui ils sont, au-delà d'être enseignant, ils sont, c'est des chouettes personnes et il y a pas de distance forte je trouve que ça c'est vraiment très confortable [...] » (E6, Emma, 110)

« [...] je trouve que c'est chouette [...] pour poser les questions spontanées ou avoir des retours spontanés de l'enseignant [...] » (E6, Emma, 46)

La sociabilité apparaît, chez certains parents, comme un trait de personnalité saillant. L'interaction avec les professionnels semble représenter un besoin relationnel essentiel.

Les échanges par téléphone apparaissent également comme une forme d'interaction directe. Ces échanges semblent mobilisés dans des situations particulières ou en cas de besoin. Notre analyse fait apparaître l'accessibilité des professionnels, perçue par certains parents, comme une alternative rassurante. Elle met également en évidence que cette flexibilité offre l'opportunité d'atténuer des préoccupations rapidement, renforçant le sentiment de sécurité de certains parents.

« [...] j'ai toujours leur numéro de téléphone en cas de nécessité et je peux quand même les joindre si j'ai besoin de communiquer directement avec elles en dehors [...] des créneaux horaires [...]. Il y a de toute façon cette possibilité-là euh qui n'est pas fermée [...] » (E3, Marie, 94)

La notion du tutoiement a émergé, perçue comme une règle de vie partagée par l'ensemble des membres de la communauté éducative : parents, enfants et professionnels. Ce mode de communication semble favoriser un sentiment de proximité et d'égalité entre les acteurs. L'absence de barrières hiérarchiques pourrait contribuer à une communication plus fluide et naturelle. Cette manière d'échanger semble propice aux interactions, où des parents expriment se sentir plus à l'aise pour tisser des liens spontanés avec les professionnels. Cette dynamique relationnelle peut offrir la perspective de considérer le professionnel comme une personne faisant partie intégrante du réseau relationnel des enfants et des parents, plutôt que simplement comme un acteur extérieur.

« [...] on sent bien qu'il y a quand même beaucoup plus de proximité que dans une autre école parce que ben indéniablement on se tutoie, les gosses tutoient fin. On se croise [...] ben « Ah salut mon poyon », fin voilà c'est, il y a quand même une proximité [...] qui est différente et qui [...] peut induire autre chose [...] » (E2, Lisa, 116)

« [...] Les parents entre eux se tutoient même quand ils ne connaissent pas, c'est toujours très courtois mais très sympa, très simple fin je trouve [...] que c'est vraiment très fluide [...] c'est facile de fonctionner je trouve avec les enseignants, avec les enfants des autres et avec les parents [...] c'est assez harmonieux oui » (E6, Emma, 28)

Nos analyses des discours révèlent que les interactions entre parents et professionnels se déroulent dans un climat de respect, de bienveillance et d'écoute, où une communication fluide et une proximité sont au cœur de la relation. Les échanges informels, l'accessibilité des professionnels et l'utilisation du tutoiement semblent favoriser la construction d'une relation de confiance, fondée sur la reconnaissance mutuelle.

2.1.4. Rencontrer des tensions autour de la médiation numérique

Nous avons relevé une tension autour de l'utilisation du support numérique. Il semble représenter un obstacle à l'interaction incarnée. Bien que la médiation numérique présente des apports facilitateurs, elle semble représenter une limite sur le plan relationnel. Par exemple, Bertrand ci-dessous exprime que l'observation de photos affichées dans le couloir semblerait être une méthode plus enrichissante, favorisant les échanges entre parents et enfants, mais aussi avec le reste du groupe classe. Les propos de ce participant mettent en lumière un désir d'échanges ainsi qu'un besoin d'appartenance à un groupe que les photos numériques tendent à freiner.

« [...] mais je sais pas, je trouverais, j'y verrais plus de sens et surtout [...] la question [...] de se dire que c'est mis dans le couloir et puis qu'on regarde ensemble, qu'il y a peut-être un autre enfant qu'y arrive et on raconte des choses quoi tu vois [...] » (E8, Bertrand, 100)

« [...] je trouve que ce serait pas mal en fait ce genre [...] d'outil ben peut être un peu old school mais [...] qui crée un peu plus d'interactions quoi tu vois [...] » (E8, Bertrand, 102)

2.2. Se sentir concerné ou mis à l'écart

Au fil de nos analyses, nous avons découvert que des parents éprouvent le besoin d'échanger autour de leur enfant, de comprendre comment il se comporte, interagit et s'épanouit dans son nouvel environnement. Communiquer avec les professionnels semble permettre de comprendre la prise en charge et l'intérêt qui lui est porté. À travers l'attention portée à l'enfant, nos analyses font émerger une forme de reconnaissance vis-à-vis de la place des parents.

« elle est venue me voir pour me dire qu'elle avait remarqué [...] qu'il respirait par la bouche, elle dit voilà il a une respiration buccale [...] j'ai discuté par hasard avec justement [...] une logopède et qui m'expliquait oui que en fait [...] ça a pleins d'implications [...] je me dis ben c'est super, [...] elles observent les enfants, elles remarquent des trucs [...] elles m'en parlent donc je vais aller voir [...] ce qu'on peut mettre en place [...] ça je trouve ça bien aussi de se dire que c'est des personnes attentives au bien-être de l'enfant » (E4, Fanny, 108)

Nous avons également relevé la notion d'appréhension. L'entrée à l'école semble être une période de changement pour l'enfant, mais également pour certains parents qui ont besoin d'être rassurés. Nous avons compris, avec ce participant, que partager ses inquiétudes permet au professionnel de s'y ajuster, ce qui est vécu comme un soutien pour ce parent. La prise en considération des inquiétudes parentales est perçue comme un soutien affectif qui épaula cette période de transition.

« je suis quand même [...] très soucieuse de certaines choses [...] elle sait me répondre, elle sait me rassurer [...] je pense qu'elle a très vite compris que j'étais plus inquiète que ma fille au final [...] d'ailleurs directement, elle m'a dit « Te tracasse pas, elle est dans son élément [...] » (E2, Lisa, 62)

Par ailleurs, Marie exprime que les professionnels informent spontanément les parents d'un grand nombre d'éléments concernant le vécu des enfants. Par exemple, les parents connaissent le planning général de la semaine, ce qui leur permet de se projeter et d'avoir une meilleure visibilité des activités réalisées. Cette circulation fluide d'informations lui permet de se sentir concernée par la vie de l'école et d'obtenir suffisamment d'informations pour ne pas avoir à poser de questions constamment. Cela permet de réduire les inquiétudes, de satisfaire ses besoins et de renforcer sa confiance.

« [...] je n'ai pas besoin de savoir ce qu'ils font euh heure par heure [...] je leur fais confiance [...] je sais qu'ils vont à la bibliothèque une fois par semaine, je sais qu'ils ont gym une fois par semaine, [...] mais ça me suffit euh. [...] pour mon ainé [...] je peux jeter un œil [...] sur ses cahiers d'activités [...] et voir voilà qu'est-ce qu'ils ont travaillé [...] j'ai quand même une vision sur ce qui est fait euh concrètement en en classe » (E3, Marie, 50)

Nous comprenons ici qu'une communication anticipée et régulée en amont semble permettre d'éviter des tensions entre les parents et les professionnels. Toutefois, nous pouvons questionner l'impact sur le plan relationnel de la place active du parent.

Dans les propos recueillis, notre analyse fait émerger que certains parents expriment un sentiment de bien-être dans les échanges et ressentent que le dialogue avec les professionnels est valorisé. Toutefois, un paradoxe émerge. Bien que Bertrand se sente concerné et ressente également que la communication est accueillie, il se heurte à une forme de réserve lorsqu'il questionne les pratiques éducatives. Il a besoin de comprendre le fonctionnement de son enfant, les pratiques employées et leurs avantages, et plus généralement ce qui est mis en place dans l'environnement scolaire. Cependant, ces questionnements semblent délicats à aborder et

difficilement recevables : les professionnels semblent réaffirmer leur position d'autorité, ce qui peut freiner l'échange. Ce paradoxe peut fragiliser la relation, notamment lorsque les limites de la place des parents apparaissent comme arbitraires.

« [...] c'est parfois même ça qui est un peu étonnant, je trouve, cette ouverture à ce que le parent soit là, dans la vie de l'école et à proposer des choses mais de ne pas sentir cette même ouverture sur des questionnements [...] il y a deux trucs fin sur le questionnement pédagogique fin je peux comprendre aussi, on va pas, l'un ne va pas forcément avec l'autre [...] mais je trouve ça important [...] » (E8, Bertrand, 136)

Ce point de notre analyse fait apparaître la manière donc les parents vivent leur place légitime dans l'espace scolaire. Les dispositifs de communication apparaissent comme un levier, ils permettent à certains parents de maintenir un lien symbolique avec l'école et de vivre une continuité dans la scolarité de leur enfant. Cependant, notre analyse révèle les limites de la communication numérique qui peut créer une distance relationnelle, générer des malentendus ou engendrer une forme de frustration parentale dans la relation à l'école, ce qui peut contribuer à fragiliser le sentiment d'appartenance à la communauté éducative. Dès lors, l'importance des interactions directes apparaît, elles ressortent comme des moments clés dans la construction de liens et permettent de renforcer le sentiment de légitimité des parents. L'analyse des propos recueillis fait émerger une tension dans la reconnaissance de la place des parents à l'école, laissant apparaître une forme de mise à l'écart dans le questionnement de certaines pratiques.

3. S'engager dans un collectif : entre appartenance, valorisation et injonction

La participation parentale à la vie de l'école émerge dans les entretiens comme une dimension relationnelle. Qu'elle prenne la forme d'une implication ponctuelle dans les activités de la classe, d'une aide logistique ou d'une contribution indirecte, elle est évoquée comme un espace d'engagement, de visibilité et parfois de reconnaissance. L'analyse des propos recueillis permet d'explorer comment cette implication est vécue, ce qu'elle rend possible en termes de lien avec les professionnels, mais aussi les tensions qu'elle peut faire apparaître dans la construction de la relation éducative.

3.1. Intégrer la vie de classe

3.1.1. Vivre l'école de l'enfant comme un espace partagé

Nous avons précédemment mentionné que les parents ont la possibilité d'intégrer, chaque matin, la vie de classe. Ces moments d'inclusion apparaissent comme particulièrement significatifs, ils permettent de découvrir le milieu de vie de l'enfant et de partager un moment privilégié, tant avec lui qu'avec les autres membres de la communauté éducative. Nos analyses mettent en lumière que ce fonctionnement semble permettre aux parents de s'ancrer dans l'environnement scolaire, transformant ainsi l'école en un lieu de cohabitation. La flexibilité de ces temps de partage apparaît comme un atout, offrant à chaque parent la possibilité d'en bénéficier de manière libre selon ses disponibilités. En effet, ces moments apparaissent comme fondamentaux dans la relation.

« Un des grands avantages, c'est les fameuses plages horaire ateliers qui a chez les tout petits [...] c'est en classe entre 8h30 et 9h [...] où les parents sont les bienvenus, on peut s'asseoir, on peut euh faire des ateliers avec les enfants [...] je sais qu'au début [...] je restais un quart d'heure et c'était déjà très chouette et là ben [...] j'ai un horaire qui est plus light et donc je je peux le faire plus parce que je trouve que c'est vraiment une plus-value aussi pour connaître les parents, pour être complice avec les enfants des autres aussi [...] » (E6, Emma, 46)

3.1.2. Se rassurer à travers l'observation située

De plus, cette organisation semble favoriser une transition douce tant pour l'enfant que pour le parent. Comme déjà évoqué précédemment, de multiples appréhensions peuvent envahir les parents lors de l'entrée à l'école, comme par exemple, la taille de l'environnement, le nombre d'enfants ou encore l'intégration sociale de celui-ci. C'est pourquoi vivre un moment d'accueil permet de constater la qualité de la relation entre l'enfant et les professionnels, ce qui peut aider à mieux vivre la transition.

« [...] Moi ça me faisait quand même un peu peur que voilà ce soit un numéro [...] c'est pas du tout le cas quoi c'est voilà [...] chaque matin, on vient lui dire bonjour et ça va mon petit poyon euh qu'est-ce que t'as fait mon petit lapin ? Fin voilà c'est ça paraît ridicule mais au final moi ça me met en confiance de me dire ben elle est considérée et c'est pas juste un enfant comme les autres [...]. (E2, Lisa, 68)

En effet, l'intégration dans la classe, l'observation et l'écoute de ce qui s'y passe peuvent permettre de constater que l'enfant est reconnu, observé et pris en considération. Cette

immersion peut contribuer à apaiser les inquiétudes parentales, à atténuer les représentations initiales anxieuses et semble favoriser le développement d'un sentiment de confiance envers l'école. En effet, ce moment d'accueil est une forme de preuve silencieuse que l'enfant est bien là où il est. Les propos ci-dessous témoignent d'une transformation dans la manière dont la relation à l'école est perçue.

« [...] je trouve que ça ça dédramatise un peu quand on a des enfants un peu stressés ou des parents un peu stressés souvent ça va de pairs hein, c'est le parent stressé qui crée un enfant stressé mais [...] on démarre la journée en douceur quoi ça c'est pas mal. (E4, Fanny, 24)

*« [...] quand elle m'a dit ça, je me suis dit « ***** je vais encore arriver super tard au boulot euh quel carnage, quelle cata » et puis au final ben c'est ultra important [...] je vois vraiment dans [...] son élément, dans son environnement et j'arrive vraiment à m'imaginer ce qu'elle peut faire de sa journée et même pour elle, elle me montre les jeux qu'elle aime bien, les livres fin je trouve c'est vraiment [...] un moment au final ultra important quoi » (E2, Lisa, 74)*

S'intégrer à la classe permet de comprendre l'importance de s'inscrire collectivement dans le parcours scolaire de l'enfant. Bien qu'au départ, cela puisse paraître inutile, pesant au vu des horaires et même superficiel. Finalement, ces moments s'avèrent essentiels et forgent la relation entre parents et professionnels.

3.1.3. Contribuer au collectif

La présence des parents lors de cette période d'accueil au sein des classes de jeunes enfants remplit plusieurs fonctions essentielles. En plus de renforcer le lien entre parents et professionnels et de favoriser un sentiment d'appartenance, ces dispositifs offrent des bénéfices organisationnels significatifs pour les professionnels.

Par ailleurs, notre analyse révèle que la présence parentale peut contribuer à une dynamique collaborative. Ces moments sont articulés au travers d'une responsabilité partagée dans laquelle professionnels et parents peuvent veiller ensemble au bien-être de tous. Cette participation parentale semble offrir un rôle valorisé contribuant à renforcer un sentiment d'utilité auprès du groupe. Elle fait émerger une logique de coopération : lorsque les parents prennent en charge des tâches de la vie de la classe, cela favorise une plus grande disponibilité des professionnels qui peuvent dès lors consacrer davantage de temps à l'observation fine, à l'accompagnement individualisé et à la réponse aux besoins spécifiques de chaque enfant. Une amélioration qualitative ressort de nos analyses, participant au bien-être global et au développement des enfants accueillis.

« [...] par exemple un enfant [...] qui pleure parce que son parent vient de partir et qu'il est un peu [...] triste moi je le connais pas l'enfant, je vais pas aller le prendre dans les bras, fin ça me semblerait un peu bizarre. Mais l'institut, elle peut prendre ce temps-là avec l'enfant parce qu'elle est pas en train de couper les pommes, parce que c'est moi qui le fais par exemple [...] » (E4, Fanny, 150)

3.2. Contribuer activement aux activités

Un des éléments découverts pour favoriser la participation à la vie communautaire est le Conseil de la Communauté Éducative nommé CCE. Ce conseil tend à favoriser une dynamique de partenariat entre parents et professionnels. Ces rencontres visent l'amélioration de différents aspects spécifiques à l'école, à partir de propositions exprimées par tous les membres de la communauté, soit les élèves, les parents et les professionnels. Par exemple, une boîte à idées est disponible au sein de l'établissement, permettant aux parents de déposer des propositions qui sont alors discutées collectivement lors des rencontres.

« Au CCE donc par rapport à l'équipe éducative [...] c'est les deux univers-là qui se rencontrent et qui collaborent ensemble » (E7, Carla, 82)

« Ce sont souvent des parents qui ont envie de s'impliquer [...] on fait un groupe de travail et [...] c'est du collaborer avec les enseignants au même titre que les parents qui sont là pour faire émerger des idées, prendre des décisions, les concrétiser voilà » (E6, Emma, 110)

L'analyse met en évidence une volonté individuelle d'engagement dans le CCE. Ces conseils représentent des espaces où une participation active aux échanges, une expression libre et un partage de points de vue sont possibles pour les acteurs présents. Les réunions semblent réunir des parents motivés et désireux de s'impliquer, ce qui renforce l'efficacité et l'influence de ces moments.

« Mais je trouve ça chouette justement de faire partie d'un projet d'amélioration de l'école dans laquelle se trouve notre gamin [...] c'est chouette de se dire que qu'on fait partie de d'une réflexion pour une amélioration pour les futurs parents qui débarquent quoi » (E4, Fanny, 160)

Nous avons identifié que ces moments de partage semblent renforcer le sentiment d'appartenance à l'école. Au-delà d'une écoute attentive et de partages, ces réunions sont construites autour d'objectifs précis pour améliorer la qualité de vie de l'école, comme par exemple, l'aménagement des toilettes ou le choix des boissons vendues lors des événements. L'engagement parental y est donc perçu comme valorisé et légitime. Par ailleurs, Emma fait

émerger les notions de solidarité et d'altruisme, à travers le désir de contribuer à l'amélioration de l'école pour les futurs parents.

« [...] je suis dans un groupe de travail avec deux trois parents et quelques enseignants [...] et l'idée c'est de comment faire en sorte de dynamiser le [...] CCE [...] que les parents puissent faire des tables rondes, avoir des moments de discussion, des cabarets où ils peuvent discuter, réfléchir ensemble fin d'utiliser des dispositifs pédagogiques originaux pour que ce soit pas juste un énorme cercle de parents qui écoutent ce qu'on leur dit au CCE » (E6, Emma, 110).

Il semble y avoir une volonté de l'équipe éducative de favoriser une participation active des parents et de leur offrir une écoute attentive. Ce parent est sollicité pour ses compétences professionnelles dans le but d'améliorer la dynamique du CCE. Grâce à cette participante, nous comprenons la reconnaissance des compétences parentales dans le cadre de la relation éducative.

Notre analyse a progressivement révélé une compréhension fine de la notion d'engagement. Dans ce contexte pédagogique, cet engagement semble possible de manière différenciée, selon les possibilités et les envies de chacun. L'analyse de certains propos met en avant que l'investissement des parents est souhaité par l'équipe éducative.

« [...] je pense que euh c'est ce qui plait aussi aux parents qui viennent dans cette école parce que donc du coup cette école, elle a aussi une vision [...] elle se veut être coopérative avec les parents donc y a vraiment le faire avec aussi les parents et c'est pour ça que le parent est autant impliqué dans l'organisation [...] des événements » (E1, Pauline, 128)

« [...] je suis sorti dans les bois avec donc ils sont quand même vachement demandeurs [...] » (E8, Bertrand, 126)

La place des parents ne semble pas se limiter à la participation ou à l'encadrement d'activités proposées par l'école. En effet, les parents qui se sentent engagés et qui ont besoin de s'investir pleinement dans la scolarité de leur enfant peuvent également prendre l'initiative de proposer eux-mêmes des activités avec les enfants. Cette initiative fait apparaître les sentiments de légitimité et de confiance à l'égard du cadre scolaire ressentis notamment par Marie. Une dynamique collaborative est soulignée et axée dans un but commun : le bien-être et l'épanouissement de tout un chacun.

« [...] d'intervenir en classe pour proposer une activité [...] moi je suis venue faire de la pâtisserie et avec les enfants [...] j'ai essayé de leur faire toucher, confectionner un petit gâteau

du chocolat [...] donc voilà chacun en fonction de ses compétences [...] ça pourrait être du bricolage [...] » (E3, Marie, 104)

Bien que le fonctionnement de la pédagogie encourage la participation des parents au travers d'activités ou de temps organisés par l'école, cette ouverture semble susciter progressivement un engagement plus autonome de leur part. En effet, cette dynamique les incite non seulement à s'impliquer dans les dispositifs proposés, mais également à s'inscrire dans une posture proactive, les amenant à entreprendre et à proposer spontanément des activités. Ce phénomène semble contribuer à renforcer la coéducation et à instaurer une véritable collaboration entre les professionnels et les parents, au bénéfice du développement global de l'enfant.

« [...] Je pense que c'est important de participer et [...] les institutrices et instituteurs sont très motivés, organisent pleins de choses mais s'il y a pas d'aide de la part des parents ben on pourrait pas nous proposer autant d'activités [...] » (E5, Sandra, 104)

3.3. Vivre la communauté scolaire comme une norme implicite

Notre analyse révèle ici une nouvelle dimension de l'engagement parental, le présentant comme une condition attendue dans cette pédagogie. En effet, Sandra semble considérer qu'une implication active représente une norme implicite au sein de ce contexte spécifique.

« [...] je considère que à partir du moment où on choisit cette école de pédagogie active, on sait que les parents sont engagés et donc ça fait partie [...] du système et de ce qu'on a choisi et donc ça demande un engagement de la part des parents [...] » (E5, Sandra, 104)

Cependant, certains parents se trouvent dans des situations où l'investissement dédié à l'école est difficilement possible. Emma a mis en lumière la tension existante entre l'engagement désiré et l'engagement possible. Indépendamment de sa volonté, ses contraintes professionnelles représentent des barrières à ces moments d'inclusion, de partage et d'engagement. Celle-ci met en avant qu'être témoin de l'investissement d'autres parents peut engendrer un sentiment de culpabilité face à sa propre incapacité.

« [...] je l'ai vécu comme des grands moments de plaisir et des grandes frustrations au moment où j'avais pas le temps [...] c'était parfois un peu frustrant parce que ça veut dire que soit j'arrivais un peu juste au boulot soit je pouvais pas [...] je voyais par rapport à d'autres parents qui pouvaient encore plus s'impliquer et moi personnellement ça me manquait parfois de pouvoir m'impliquer davantage [...] » (E6, Emma, 80)

La notion d'iniquité entre les parents émerge. Par cette notion, nous entendons que les parents ne disposent pas des mêmes possibilités de participation. La norme implicite de cet engagement semble posséder un double enjeu. D'une part, elle possède une dimension inclusive, ce qui est bénéfique à la construction de la relation entre les parents et les professionnels. D'autre part, cette même norme peut devenir disqualifiante pour certains, fragilisant ainsi la relation entre les parents et les professionnels.

Lors de ce point sur la participation parentale à la vie communautaire, nous souhaitons mettre en lumière le partenariat encouragé par l'institution ainsi que ses effets. Bien que cette dynamique favorise indéniablement une collaboration étroite entre les parents et l'équipe éducative, elle suscite certaines tensions. En effet, au-delà des bénéfices liés à l'engagement parental, tels que le renforcement du lien entre parents et professionnels, la coéducation et l'amélioration du climat scolaire, il convient de reconnaître que ce type de participation peut également engendrer des effets moins souhaitables. Parmi ceux-ci, nous notons notamment le risque d'exclusion de certains parents moins investis ou moins disponibles, ainsi qu'un sentiment de pression sociale pouvant peser sur les familles qui, pour diverses raisons, ne parviennent pas à s'impliquer de la même manière.

Chapitre 4 : Interprétation et discussion

L'objectif de notre recherche est de comprendre dans quelle mesure la pédagogie Freinet constitue un terreau favorable à la construction des relations entre les parents et les professionnels du point de vue des parents. Dans ce chapitre, nous proposons une discussion visant à articuler les éléments théoriques mobilisés dans notre revue de littérature en lien avec les résultats issus de notre recherche. Dès lors, nous allons mettre en lumière les conditions que cette pédagogie semble offrir au développement de ces relations afin de mieux comprendre les dynamiques qui se jouent dans ce contexte spécifique.

Nos résultats ont mis en évidence la manière dont se construit une relation de sens entre les parents et les professionnels. Il en ressort que les différentes modalités de communication, permettant de se sentir impliqué, écouté ou à l'inverse mis à l'écart, participent à la construction d'une légitimité en tant que parent au sein de l'espace scolaire. Par ailleurs, notre analyse nous a permis de comprendre les enjeux liés aux différentes formes d'engagement au sein de cette pédagogie. Mais également les différentes tensions qui peuvent se jouer au niveau des relations. Dès lors, nous allons faire discuter ces différents résultats.

Pour structurer notre discussion, nous avons établi trois questions. Chacune d'entre elles vise un levier spécifique qu'offre la pédagogie Freinet en termes de relation entre les parents et les professionnels.

1. Dans quelle mesure la pédagogie Freinet favorise-t-elle la construction d'une relation fondée sur des valeurs éducatives communes ?

Cette étude met en lumière l'importance des valeurs éducatives communes dans la construction de la relation entre les parents et les professionnels dans le contexte de la pédagogie Freinet. L'entrée à l'école maternelle représente bien plus qu'une transition physique, elle constitue une rencontre entre deux milieux de vie, soit la famille et le cadre scolaire. En effet, comme le soulignent Housen et Royen (2019), une transition représente l'ensemble du processus de changement entre deux réalités. Quand ils arrivent, les parents ont leur propre identité, leurs conceptions ainsi que leurs attentes en matière d'accompagnement et de développement de l'enfant, tout ceci se rencontre avec le milieu scolaire au cours de cette transition.

Nos résultats révèlent que certains parents perçoivent la pédagogie Freinet comme étant en adéquation avec leurs valeurs ou avec ce qu'ils souhaitent transmettre à leur enfant. Au sein de notre étude, les valeurs éducatives semblent se rencontrer, se confronter, mais également se transformer et s'enrichir à travers la transition. Comme Schlossberg (2005) l'exprime, les transitions provoquent des changements identitaires et relationnels. Notre analyse a révélé que les valeurs portées par l'école peuvent amener certains parents à reconsidérer ou à enrichir leur propre vision de l'éducation. Cette cohérence éducative apparaît comme un levier fort de reconnaissance mutuelle et semble favoriser la construction d'une relation de confiance.

Ensuite, ce qui a émergé comme un élément saillant au sein de nos résultats concerne la reconnaissance de l'enfant dans sa singularité. Cette notion d'individualisation au sein de la collectivité reflète une double posture. Notre analyse montre qu'elle apparaît, d'une part, comme un accompagnement ajusté aux besoins de l'enfant, ce qui représente pour certains parents un besoin fondamental. D'autre part, comme une manière de le reconnaître comme acteur de ses apprentissages.

Ces résultats entrent en résonance avec les principes de la pédagogie Freinet qui est réputée pour son approche centrée essentiellement sur l'enfant (Reuter, 2007). Par ailleurs, le désir de partir de ce qui l'intéresse pour favoriser son engagement comme nous avons pu l'analyser rejoint également les propos de Lescouarch (2010) qui met en avant la nécessité, pour Freinet, de permettre à l'enfant d'orienter ses apprentissages selon ses intérêts.

Cette convergence au niveau de l'individualisation de l'enfant semble représenter une valeur éducative partagée qui constitue un levier à la construction des relations entre les parents et les professionnels. Cependant, bien que cette pédagogie valorise la reconnaissance de l'enfant et la prise en compte de ses besoins spécifiques (Bourgeois, 2005), la réalité du terrain ne semble pas toujours permettre cette individualisation comme notre analyse l'a révélé.

En effet, un déséquilibre peut s'apercevoir entre les attentes parentales et les contraintes organisationnelles ou structurelles de la réalité, créant ainsi des tensions dans les relations. Cette tension rejoint la difficulté évoquée dans la littérature : de la mise en place des pratiques transitionnelles dites de « haute intensité » (Pianta et al., 1999). Bien qu'elles semblent connues pour leur efficacité en termes d'individualisation des besoins de l'enfant et de ses parents, elles ne sont pas applicables dans tous les contextes (Pianta et al., 1999).

La pédagogie Freinet semble ainsi favoriser la construction d'une relation fondée sur des valeurs éducatives partagées. Cependant, certaines limites liées aux contraintes du terrain sont

à prendre en compte pour découvrir et comprendre les éléments susceptibles d'entraver et de fragiliser cette relation.

2. Comment les parents parviennent-ils à se construire comme partenaires légitimes dans cet espace scolaire ?

Notre analyse montre la manière dont les parents peuvent se voir accorder une place active et reconnue dans le cadre de la pédagogie Freinet. Les pratiques mises en œuvre témoignent d'une volonté de les intégrer à la vie communautaire. Effectivement, les différentes formes de communication font émerger une attention portée à maintenir une forme de présence parentale, ce qui participe à créer une continuité pour les enfants et pour leurs parents.

Tout d'abord, ces éléments font écho à la logique de continuité qui s'appuie sur une communication fluide entre les parents et les professionnels et qui a pour objectif d'éviter une rupture entre les deux mondes (Camus et al., 2012). Nos résultats montrent que la réception de photos peut constituer un soutien émotionnel permettant aux parents de maintenir un lien avec ce qu'il se passe au sein de l'école. De plus, les parents peuvent observer leur enfant en leur absence, ce qui participe à maintenir une forme de présence symbolique au sein du quotidien scolaire et d'être apaisé face aux appréhensions ressenties liées à la transition. Cette pratique rejoint les travaux de Griebel et Niesel (2009) qui mettent en avant l'impact de la transition pour les parents et la nécessité d'un accompagnement dans ce processus de détachement. Cependant, notre analyse révèle les limites de la continuité symbolique, notamment par le visionnage de photos hors contexte. Par ailleurs, une tension est apparue dans l'utilisation du support numérique. Si cet outil vise à inclure les parents, il peut également renforcer un sentiment d'éloignement. Bien qu'utile, la médiation numérique ne remplace pas toujours les relations incarnées souhaitées par les parents. Cette limite met en évidence que les formes de communication sont vécues de manière hétérogène en fonction des caractéristiques personnelles des parents, ce qui peut affecter la qualité de la relation (Lavirée et al., 2006)

Dès lors, il apparaît donc nécessaire de considérer cette pratique à la lumière de ses limites pour comprendre les effets ambivalents qu'elle peut engendrer dans les relations entre les parents et les professionnels.

La notion du tutoiement au sein de cette pédagogie est ressortie lors de nos analyses. Cette règle de communication employée par l'ensemble de la communauté éducative et envers tous, semble

bénéfique pour instaurer un climat d'égalité entre les acteurs. Il contribue à désamorcer les rapports de pouvoir en installant une relation plus horizontale et plus familière. Comme le souligne Boleiz Junior (2024), Freinet valorisait une école où il n'y aurait pas de hiérarchie entre les enfants et les professionnels. Dès lors, nous observons ici que cette pratique s'étend à l'ensemble des membres de la communauté éducative dont les parents, ce qui semble bénéficier à la création de liens spontanés entre eux et les professionnels.

Bien que cette pratique du tutoiement puisse soutenir un sentiment de proximité et d'inclusion, il nous semble important de questionner cette pratique qui constitue un dispositif relationnel normatif impliquant aux parents de s'adapter. Cette idée rejoint la « logique d'assimilation » expliquée par Camus et al. (2012) au sein des milieux d'accueil qui tend à ce que les parents se conforment. Dès lors, nous considérons cette pratique comme un outil relationnel ambivalent à la fois porteur de relation d'égalité et d'inconfort ou de malentendus en imposant une pratique de communication qui peut ne pas être appréciée de tous. Par ailleurs, l'apparente horizontalité installée par ce tutoiement peut contribuer à masquer des rapports de pouvoir qui subsistent entre les parents et les professionnels impactant potentiellement la place accordée aux parents.

Dès lors, ces éléments nous amènent à interroger le paradoxe mis en lumière par notre analyse. En effet, une communication accueillie semble exister, mais avec une limite liée aux questionnements de certaines pratiques et de certains sujets sensibles. Bien que la pédagogie valorise un principe d'égalité entre les acteurs ainsi qu'une forme d'inclusion (Boleiz Junior, 2024), ce paradoxe invite à nuancer cette égalité en soulignant les contradictions et les limites dont elle peut faire preuve dans la pratique.

Ensuite, avoir une place légitime dans l'espace scolaire s'aperçoit également à travers certaines pratiques, comme la mise en place d'un parent relais fait apparaître une dynamique de partage des responsabilités éducatives dans laquelle chaque acteur contribue activement au bien-être collectif. Par ailleurs, cette pratique s'articule avec la notion de coéducation qui repose sur un principe de reconnaissance et de respect mutuel qui accorde une place centrale, aux parents, dans l'éducation de leur enfant (Asdih, 2017).

De plus, notre analyse a révélé que la communication entre parents et professionnels permet aux parents de comprendre la prise en charge et l'intérêt porté à leur enfant, ce qui témoigne ainsi d'une reconnaissance de leur place de parents comme le souligne Asdih (2017) dans la visée de coéducation. Cela rejoint l'idée soutenue dans la littérature que, lorsque les parents

peuvent s'assurer du bien-être de leur enfant, ils sont plus enclins à accorder leur confiance envers les professionnels (Royen et al., 2022).

Ce point de discussion laisse apparaître que la pédagogie Freinet offre aux parents des opportunités de se construire comme partenaires légitimes dans l'environnement scolaire. Cependant, cette reconnaissance demeure traversée également par des tensions, des normes et des obstacles, qui soulignent les enjeux plus complexes de cette dynamique.

3. Quelles formes prend l'engagement parental dans le cadre de la pédagogie Freinet et quelles en sont les implications ?

Au travers de notre analyse, différentes pratiques ressortent favorisant la participation parentale à la vie communautaire. Cette participation peut prendre de multiples formes, comme développé dans la partie précédente de notre travail.

Tout d'abord, nous allons revenir sur la période d'accueil du matin qui offre aux parents la possibilité de s'ancrer dans l'environnement scolaire et de vivre une transition en douceur avec leur enfant. Cette mise en pratique fait écho à la métaphore des ponts. En effet, cette période d'accueil représente un dispositif qui encourage l'adaptation de l'enfant dans son milieu de vie, soulignent Huser et al. (2016), permettant aux parents d'accompagner l'enfant. L'école apparaît donc comme un lieu de cohabitation qui soutient également la transition vécue par le parent qui n'est pas toujours aisée (Housen & Pirard, 2021). Cette dynamique peut, dès lors, rassurer ceux qui ressentent des appréhensions liées à cette étape (Maltais et Herry, 2005) en leur offrant l'opportunité d'observer la qualité de la relation entre l'enfant et les professionnels.

Ce moment d'accueil rejoint une idée précédemment développée selon laquelle le parent a une vision de son enfant, du cadre dans lequel il vit, des pratiques mises en œuvre, ce qui peut favoriser le développement de la confiance accordée à l'école. Comme le soulignent Royen et al. (2022), cette confiance se renforce lorsque les parents ont l'opportunité de comprendre que le cadre proposé et que les pratiques scolaires favorisent le bien-être de l'enfant.

Ensuite, notre analyse révèle que cette présence parentale apparaît comme un facteur pour une meilleure prise en compte des besoins spécifiques de chaque enfant. Les responsabilités liées à l'accueil sont partagées permettant à chacun de jouer un rôle actif pour le bien-être collectif. Cette configuration s'inscrit dans une visée de coéducation, telle que définie par Rayna et al. (2010), dans laquelle les responsabilités sont partagées entre les parents et les professionnels.

Une autre possibilité d'engagement parental relevée concerne la participation au Conseil de la Communauté Éducative (CCE). Comme développé précédemment, ces réunions rassemblent les acteurs de l'école qui le souhaitent pour réfléchir ensemble à l'amélioration de divers aspects spécifiques à l'école. Cette opportunité d'engagement s'inscrit dans une logique de partenariat et de coéducation, telle que définie dans la littérature (Sellenet, 2008 ; Schaming & Marquet, 2019 ; Royen et al., 2022) de par son fonctionnement fondé sur la prise de décisions collectives, sa dimension collaborative et l'intérêt porté à la complémentarité des rôles entre les parents et les professionnels. Notre analyse a révélé l'impact favorable sur le développement du sentiment d'appartenance à l'école de ces moments.

De plus, dans une relation de partenariat entre deux entités, les compétences de chacun ne sont pas seulement reconnues, mais elles sont également mobilisées afin d'enrichir l'expérience d'autrui (Frenkel, 2012). Dès lors, nous avons relevé au sein de notre analyse que des parents peuvent être sollicités par l'équipe éducative sur base de leurs compétences professionnelles afin d'améliorer des points spécifiques à la vie de l'école. Cette reconnaissance encourage un sentiment de légitimité et de valorisation, renforçant ainsi la place qu'ils occupent dans l'espace scolaire.

Au fil de nos analyses, la notion d'engagement s'est clarifiée, nous permettant de comprendre la valeur accordée à la participation des parents aux activités, mais également à celles qu'ils initient eux même, exposant ainsi une posture proactive. Ce constat rejoint les propos de Jovenet (2010), qui souligne l'inclusion des parents dans le contexte scolaire.

De par ces différents éléments développés, nous pouvons affirmer que la pédagogie Freinet sollicite et ouvre ses portes aux parents comme le développe Jovenet (2010). Cependant, cette dynamique d'ouverture ne va pas sans soulever certaines interrogations. Notre analyse nous a poussés à questionner cet engagement qui est ressorti comme une norme implicite dans ce contexte pédagogique. Qu'en est-il des parents qui n'ont pas la possibilité de profiter de ces diverses formes d'inclusion ? Cette norme implicite peut générer des tensions, comme l'a révélé notre analyse. Lorsqu'il y a un décalage entre l'engagement désiré et celui possible, l'objectif d'inclusion des parents peut se transformer en une forme d'exclusion et fragiliser ainsi la relation qu'ils entretiennent avec les professionnels.

Dès lors, bien que cette pédagogie apparaisse comme un terreau favorable à l'inclusion, à la coéducation et au partenariat avec les parents, une ligne fine se dessine entre le phénomène d'inclusion et celui d'exclusion. Si la pédagogie Freinet se veut inclusive et ouverte à la

participation des familles, permet-elle une implication équitable de toutes ? N'existe-t-il pas un risque que certains parents se sentent mis à l'écart lorsqu'ils ne répondent pas aux attentes implicites de cette pédagogie ? Ces éléments mériteraient une réflexion.

Chapitre 5 : Limites et perspectives

Pour rédiger ce chapitre, nous avons pris du recul sur notre méthodologie et sur nos résultats. Cette réflexion nous a permis d'identifier certaines limites à notre étude dont il est important de prendre conscience. Dès lors, nous avons découvert que certains facteurs, s'ils avaient été différents, auraient pu influencer les résultats obtenus. De plus, nous avons imaginé différentes perspectives susceptibles de constituer des pistes intéressantes pour la recherche scientifique future.

1. Les limites

Nous avons identifié deux limites quant au profil des participants. Tout d'abord, nous avons mené notre étude au sein de deux établissements fréquentés par une population globalement favorisée. En effet, l'indice socio-économique de chacun de ces établissements s'élève à 17 sur 20, ce qui laisse penser que les familles les fréquentant sont relativement aisées. Ce critère n'avait pas été pris en compte lors de l'élaboration de notre liste de départ d'établissements à contacter, ce qui restreint la variété des profils familiaux. Dès lors, il est possible que les résultats obtenus aient été différents si des parents issus de milieux moins favorisés avaient intégré notre étude. Cette homogénéité sociale nous apparaît comme une limite dans le cadre d'une recherche sur des dynamiques relationnelles entre des parents et des professionnels scolaires.

La seconde limite identifiée concerne le genre des participants rencontrés. Bien que nous ayons veillé à distribuer des papiers aux hommes comme aux femmes lors de nos venues au sein des classes, ce sont majoritairement des mères qui ont répondu à notre étude. Notre échantillon final se compose ainsi de huit femmes et d'un seul homme, ce qui limite la diversité des perspectives parentales recueillies. Dès lors, les résultats s'appuient presque entièrement sur des expériences maternelles, ce qui ne permet pas de refléter pleinement la variété des vécus parentaux.

Ensuite, nous avons identifié une limite liée à la méthode de recrutement. En effet, les parents qui acceptent de participer à ce type de recherche peuvent être ceux qui se montrent déjà plus engagés et plus intéressés par la vie scolaire, ce qui laisse apparaître un biais de sélection. Par ailleurs, nous avons constaté que les personnes rencontrées sont principalement actives à la vie de l'école. Cette observation nous amène à penser que les parents plus en retrait ou éloignés de

l'école sont peut-être sous-représentés dans nos résultats. Dès lors, cette limite pourrait également restreindre la diversité des expériences recueillies.

Une dernière limite que nous avons identifiée concerne l'influence potentielle de la chercheuse. En effet, malgré notre volonté d'adopter une posture neutre tout au long des entretiens, nous avons conscience que notre posture a peut-être, inconsciemment et de manière involontaire, influencé certaines réponses données par les participants. Nous avons plusieurs fois mentionné des éléments retenus par des participants précédents afin de recueillir l'avis d'autres parents à ce sujet. Bien que ces questions aient eu pour objectif d'enrichir les informations recueillies, elles ont pu induire ou orienter des réponses. C'est pourquoi il nous semble légitime de le considérer comme une limite à prendre en compte dans nos résultats.

2. Les perspectives

Une première perspective que nous avons envisagée, à la suite de notre étude, serait de réaliser un second entretien quelques mois après le premier afin d'explorer la dimension évolutive des relations vécues. Étant donné les liens entre les parents et les professionnels se construisent et évoluent avec le temps, il nous semblerait pertinent d'en comprendre la dynamique. Cette méthodologie permettrait à la fois d'approfondir et d'affiner notre compréhension du partenariat vécu au sein de cette pédagogie, mais également d'enrichir les résultats obtenus au travers d'une étude longitudinale.

Une autre perspective serait de recueillir le point de vue de professionnels sur les relations vécues avec les familles pour mener une étude en croisant des regards. Dès lors, poursuivre cette étude en introduisant cette posture complémentaire dans notre recherche pourrait permettre de saisir les dynamiques relationnelles vécues dans ce contexte spécifique de la pédagogie Freinet et d'enrichir la compréhension mutuelle entre les parents et les professionnels.

Pour finir, nous pensons qu'il pourrait être pertinent de recueillir également le point de vue de parents issus d'écoles à pédagogie traditionnelle. En incluant ce type de parents, nous pourrions introduire une dimension comparative et mieux comprendre le levier que peut représenter la pédagogie Freinet dans le développement d'un partenariat avec les parents.

Conclusion

Cette recherche avait pour objectif de comprendre essentiellement le vécu de parents quant aux relations qu'ils vivent avec les professionnels scolaires de leurs enfants au sein de la pédagogie Freinet. Par cette compréhension profonde, notre étude avait pour ambition d'analyser le terreau favorable que pourrait représenter la pédagogie Freinet en termes de relation entre les parents et les professionnels. C'est pourquoi la question à laquelle nous avons tenté de répondre est la suivante : « Comment des parents vivent-ils leur relation avec les professionnels scolaires, à l'entrée de l'école maternelle de leur enfant, dans une école à pédagogie Freinet ? »

Pour ce faire, nous avons fait le choix de mener des entretiens compréhensifs avec des parents d'élèves de première maternelle et de classe d'accueil par le biais d'une méthodologie qualitative. Nous avons rencontré neuf participants nous permettant indéniablement de conduire notre recherche. Notre intérêt était de comprendre et d'interpréter leurs points de vue, leurs expériences et leurs attentes de manière profonde, ce qui nous a permis de découvrir de riches résultats.

Cette recherche a mis en avant que ces relations entre les parents et les professionnels se construisent au travers de différentes dynamiques. Tout d'abord, le partage de valeurs éducatives constitue un levier important à la création de liens, contribuant ainsi à soutenir la période de transition que représente l'entrée à l'école maternelle. Ensuite, les opportunités offertes aux parents afin de se construire comme parents légitimes dans l'environnement scolaire sont multiples et bénéfiques pour les parents qui en ont besoin ou envie.

Par ailleurs, nous retrouvons diverses formes de communication, par le biais d'une présence symbolique ou incarnée, qui renforcent le sentiment d'appartenance des parents à l'école. Les interactions directes apparaissent comme une base solide pour établir des liens de confiance. Cependant, les relations humaines sont traversées par une diversité de points de vue, des émotions et des expériences personnelles, ce qui peut amener des malentendus et des tensions dans les relations vécues. Cette dimension relationnelle est importante à considérer quand on s'intéresse à la compréhension des relations.

Les formes d'engagement sont multiples, laissant ainsi place à une véritable participation parentale à la vie communautaire. Les parents ont la possibilité d'occuper une place saillante dans ce contexte pédagogique. C'est pourquoi, bien que visant une dynamique inclusive, cette

pédagogie peut toutefois être perçue comme exclusive par des parents qui, pour de multiples raisons, ne sont pas en mesure de s'engager.

Pour conclure, les éléments qui ressortent de notre étude nous permettent de voir le potentiel terreau favorable que peut représenter cette pédagogie Freinet à la collaboration entre les parents et les professionnels. Au travers de notre analyse, nous pouvons observer que les relations vécues sont synonymes de partenariat et même de coéducation entre les différents acteurs de cette communauté éducative. Cependant, nos analyses montrent que cette ouverture envers les parents peut aussi révéler certaines limites. En effet, des points de vue divergent, des tensions se dessinent, des barrières à l'engagement existent, ce qui peut entraîner des effets délétères sur les relations vécues entre les parents et les professionnels.

Bibliographie

- Addi-Raccach, A., & Grinshtain, Y. (2022). Teachers' professionalism and relations with parents: teachers' and parents' views. *Research Papers in Education*, 37(6), 1142–1164. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931949>
- Akkari, A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 25(1), 103–130. <https://doi.org/10.3917/rief.025.0103>
- April, J., Lanaris, C., Sinclair, F., Gesuale, S., & Bigras, N. (2015). *Les types de collaboration dans un contexte d'implantation de programme*. https://explore.lib.uliege.be/permalink/32ULG_INST/9537n7/cdi_hal_primary_oai_HAL_halshs_01187836v1
- Arrêté du gouvernement de la Communauté française établissant « le classement des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire en application de l'article 4 du décret du 30 avril 2009, organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité », paru par le Moniteur Belge le 16/06/2021.
- Asdih, C. (2017). Coéducation, compétences parentales et professionnelles. *Administration & Éducation*, 153(1), 31-36. <https://doi.org/10.3917/admed.153.0031>
- Bennett, T., Deluca, D. et Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice : Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.
- Boleiz Junior, F. (2024). Célestin Freinet. *Revista de educação popular*, 22(3), 185–206. <https://doi.org/10.14393/REP-2023-70703>
- Bouchard, J.M., Talbot, L., Pelchat, D. et Sorel, L. (1996). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations ? (deuxième partie). *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 41-48.
- Bourgeois, J-P. (2005) « Freinet », *Coopération pédagogique*, Nantes.

- Camus, P., Dethier, A., & Pirard, F. (2012). *Les relations familles-professionnels de la petite enfance en Belgique francophone*. https://explore.lib.uliege.be/permalink/32ULG_INST/1iujq0/alma9919888328002321
- Christenson, S.L. (1999). Families and schools. Right responsibilities, resources, and relationships. In R.C. Pianta et M.J. Cox (dir.), *The transition to kindergarten* (pp. 143-178). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Connac, S. (2010). Freinet, Profit, Oury, Collot : quelles différences ? *Spirale : journal of research in education*, 45(1), 53-68. <https://doi.org/10.3406/spira.2010.1157>
- Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (2018). Moniteur belge, 23 septembre 1997, p.24653.
- Epstein, J. L. (1996). THIS WE BELIEVE AND NOW WE MUST ACT: Improving School-Family-Community Partnerships in the Middle Grades. *Middle School Journal*, 28(2), 43-48.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). *Décret portant les livres 1^{er} et 2 du Code de l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun*.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). *Référentiel des compétences initiales*.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2025). *Circulaire 9477 : Le Conseil de participation en pratique*. (Circulaire d'instruction).
- Fédération Wallonie-Bruxelles, Direction générale du Pilotage du Système éducatif. (2025). Les indicateurs de l'enseignement 2024.
- Francis, V., & Doucet-Dahlgren, A.-M. (2021). Participation et coopération à l'école maternelle : des leviers pour l'inclusion des parents en situation de vulnérabilités. *La Nouvelle Revue - Éducation et Société Inclusives*, N° 89-90, vol. 1(1), 47-59. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0047>

- Francomme, O. (2022). Entrées en pédagogie Freinet: Une diversité de parcours dans le Mouvement Freinet. *Le Nouvel Educateur, Revue de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne*, ICEM Pédagogie Freinet. https://explore.lib.uliege.be/permalink/32ULG_INST/9537n7/cdi_hal_primary_oai_HAL_hal_03892501v1
- Frenkel, S. (2012). *Recherche-action au sein d'un système scolaire : co-construction des savoirs entre parents et professionnels*.
- Garnier, P. (2012). Coopérer avec les parents: Une préoccupation des professeurs des écoles stagiaires ? *Recherche & Formation (Lyon, France)*, 69, 121–134. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1754>
- Godechard, S., & Housen, M. (2020). *Les dispositifs de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : Pistes pour la formation initiale et continue*. Université de Liège. https://explore.lib.uliege.be/permalink/32ULG_INST/1iujq0/alma9922202298102321
- Gonzalez DeHass, A. (2005). Facilitating parent involvement : Reflecting on effective teacher education. *Teaching and Learning*, 19(2), 57-76.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2009). A developmental psychology perspective in Germany: co-construction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. *Early Years (London, England)*, 29(1), 59–68. <https://doi.org/10.1080/09575140802652230>
- Housen, M., & Royen, E. (2019). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : état des lieux*. ULiège - Université de Liège. https://explore.lib.uliege.be/permalink/32ULG_INST/1iujq0/alma9921617647802321
- Housen, M., & Pirard, F. (2021). Les pratiques transitionnelles lors de l'entrée à l'école « maternelle » : les bases d'une collaboration école-familles ? https://explore.lib.uliege.be/permalink/32ULG_INST/1iujq0/alma9922051726402321
- Housen, M. (2024). *Les pratiques de transition mises en place lors de l'entrée à l'école maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles : Points de vue de professionnels et de parents Étude menée auprès de professionnels scolaires prenant en charge des enfants de 2,5 ans, et de parents de ces enfants, dans des établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles*. ULiège - 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>
- Jovenet, A.-M. (2010). La pédagogie Freinet en milieu populaire : effet sur l'individu ou sur le collectif? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 45(1), 69–80. <https://doi.org/10.3406/spira.2010.1158>
- Kaufmann, J.-C. (2013). *L'entretien compréhensif* (3^e éd.). Armand Colin.
- Larivée, S., Kalubi, J.-C., & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525–543. <https://doi.org/10.7202/016275ar>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin (3^e éd.).
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer* (2^e édition.). De Boeck Supérieur. https://explore.lib.uliege.be/permalink/32ULG_INST/oao96e/alma9920026781302321
- Lescouarch, L. (2010). Spécificité actuelle d'une approche alternative : la pédagogie Freinet. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 45(1), 81–101. Consulté sur : <https://doi.org/10.3406/spira.2010.1159>
- Maltais, C., & Herry, Y. (2005). Un programme de maternelle quatre ans à mi-temps: La perception des parents et des intervenants scolaires. *International journal of early childhood*, 37(1), 19–26. <https://doi.org/10.1007/BF03165829>
- Manni, G. (dir.) (2002). *Accueillir les tout-petits, oser la qualité*. ONE-Fonds Houtman.
- Matthey, L. (2005). Éthique, politique et esthétique du terrain : cinq figures de l'entretien compréhensif. *Cybergeos*. <https://doi.org/10.4000/cybergeos.3426>
- 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.

- Ogay, T. (2017). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Bildungsforschung Und Bildungspraxis = Education et Recherche*, 39(2), 337–352. <https://doi.org/10.24452/sjer.39.2.5014>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (Quatrième édition). Armand Colin.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten Teachers' Practices Related to the Transition to School: Results of a National Survey. *The Elementary School Journal*, 100(1), 71–86. <https://doi.org/10.1086/461944>
- Pianta, R.C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families & schools*. Baltimore, MD: Brookes.
- Rayna, S., Rubio M. N., & Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions. Ères*.
- Reuter, Y., & Carra, C. (2005). Analyser un mode de travail pédagogique "alternatif". L'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie "Freinet." *Revue française de pédagogie*, 153(1), 39–53. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3392>
- Royen, E., Housen, M., Genette, C., & Pirard, F. (2022). *Le partenariat écoles-familles lors de la transition vers l'école maternelle: outil de réflexion*. Université de Liège. https://explore.lib.uliege.be/permalink/32ULG_INST/1iujq0/alma9922428992302321
- 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*. https://explore.lib.uliege.be/permalink/32ULG_INST/9537n7/cdi_ndltd_primary_oai_union_ndltd_org_LACETR_oai_collections canada_gc_ca_QMUQ_4192
- Schaming, C., & Marquet, P. (2019). ENT et coéducation école/famille: La politique éducative d'un établissement peut-elle influencer l'appropriation de l'ENT ? *Spirale : journal of research in education*, N° 63(1), 37-49. <https://doi.org/10.3917/spir.063.0037>
- Schlossberg, N. K. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions : le cas particulier des non-événements. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 34/1, 85–101. <https://doi.org/10.4000/osp.345>

- Sellenet, C. (2008). Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance : Coopérer avec les parents en protection de l'enfance. *Vie sociale (Paris)*, 2. https://explore.lib.uliege.be/permalink/32ULG_INST/9537n7/cdi_pascalfrancis_primary_20602387
- Sharmahd, N., & Pirard, F. (2018). Relation professionnel-le-s/familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans : risques et potentiels des incertitudes. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 42, 155–172. https://explore.lib.uliege.be/permalink/32ULG_INST/9537n7/cdi_liege_orbi_v2_oai_orbi_ulg_ac_be_2268_223060
- Van Beveren, J. (2008). “*Une école Freinet. Fonctionnements et effets d’une pédagogie alternative en milieu populaire.*” Reuter, Y. (2007) (dir.). Paris : L’Harmattan [Review of “*Une école Freinet. Fonctionnements et effets d’une pédagogie alternative en milieu populaire.*” Reuter, Y. (2007) (dir.). Paris : L’Harmattan]. AiRDF. https://explore.lib.uliege.be/permalink/32ULG_INST/1iujq0/alma9919895776402321
- Vergnioux, A. (2001). Le texte libre dans la pédagogie Freinet: Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves. *Repères - Institut national de recherche pédagogique*, 23, 151-167. https://explore.lib.uliege.be/permalink/32ULG_INST/9537n7/cdi_pascalfrancis_primary_14479528



Université de Liège
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Annexes

Comment des parents vivent-ils leur relation avec les professionnels scolaires, à l'entrée de l'école maternelle de leur enfant, dans une école à pédagogie Freinet ?

Promoteur : **Florence PIRARD**

Assistante/chercheuse superviseuse : **Marie HOUSEN**

Lecteur.trice : **Olivier LEYH**

Elodie ROYEN

Mémoire présenté par

Lelia AIT OUCCIME

En vue de l'obtention du grade de
Master en Sciences de l'Éducation, à
finalité spécialisée en Enseignement

Année académique 2024-2025

Annexes : Table des matières

Annexe 1 : Lettre destinée aux directions des établissements.....	69
Annexe 2 : Lettre destinée aux enseignants des classes	70
Annexe 3 : Lettre destinée aux parents	71
Annexe 4 : Lettre d'information et de consentement adressée aux participants	72
Annexe 5 : Premier guide d'entretien.....	77
Annexe 6 : Carte mentale utilisée pour le premier entretien	80
Annexe 7 : Guides d'entretien modifiés	81
Annexe 8 : Extrait d'entretien annoté.....	84
Annexe 9 : Carte mentale de chaque entretien	85
Annexe 10 : Supports visuels - Regroupement des résultats.....	98
Annexe 11 : Carte mentale de nos résultats.....	106

Annexe 1 : Lettre destinée aux directions des établissements



À l'attention de la direction
Liège, le 2024

Madame la directrice,

Dans le cadre de mon Master en Sciences de l'Éducation à l'Université de Liège, je suis amenée à réaliser une recherche pour mon mémoire. L'objectif de ma recherche est de comprendre comment des parents vivent les relations avec les professionnels scolaires lors de l'entrée à l'école maternelle de leur enfant dans une école à pédagogie Freinet. Je ne me focalise pas sur un type de professionnel en particulier, les parents peuvent donc me parler de professionnels différents.

Les participants souhaités pour cette recherche sont 10 parents d'enfants inscrits en première maternelle ou dans une classe d'accueil. Pour ce faire, je réaliserai, personnellement, des entretiens compréhensifs d'une durée approximative d'une heure avec chaque parent. Il ne s'agit pas d'évaluer le travail de l'enseignant par l'intermédiaire des parents mais bien d'être dans une démarche compréhensive de leur vécu. Chaque entretien sera accompagné d'un enregistrement audio à des fins d'exploitations privées pour mon mémoire. En accord avec le RGPD (Règlement général sur la protection des données) et le règlement facultaire, toutes ces données seront anonymes. La récolte de données se fera entre janvier 2024 et juin 2024.

Ce projet de mémoire pourrait-il s'inscrire dans votre établissement ? Si oui, accepteriez-vous ma présence au sein de votre établissement pour que je puisse prendre contact avec les parents ? Je reste disponible par téléphone au 0498/47 20 48 et par mail (Lelia.AitOuccime@student.uliege.be) pour en discuter avec vous et vous donner davantage d'informations.

Dans l'espoir d'une réponse favorable, je vous prie d'accepter, Madame la Directrice, mes sincères salutations.

Lelia Ait Ouccime

Annexe 2 : Lettre destinée aux enseignants des classes



À l'attention des enseignants
Liège, le 2024

Chers enseignants,

Dans le cadre de mon Master en Sciences de l'Éducation à l'Université de Liège, je suis amenée à réaliser une recherche pour mon mémoire. L'objectif de ma recherche est de comprendre comment des parents vivent leurs relations avec vous lors de l'entrée à l'école maternelle de leur enfant dans une école à pédagogie Freinet. Je me focalise sur les professionnels scolaires de manière générale, les parents peuvent donc me parler de professionnels différents.

Les participants souhaités pour cette recherche sont 10 parents d'enfants inscrits en première maternelle ou dans une classe d'accueil. Pour ce faire, je réaliserai, personnellement, des entretiens compréhensifs d'une durée approximative d'une heure avec chaque parent. Il ne s'agit pas d'évaluer votre travail en tant qu'enseignant par l'intermédiaire des parents mais bien d'être dans une démarche compréhensive de leur vécu à eux. Votre autorisation me permettant de prendre contact avec les parents de vos élèves m'est indispensable pour la réalisation de mon projet. Chaque entretien sera accompagné d'un enregistrement audio à des fins d'exploitations privées pour mon mémoire. En accord avec le RGPD (Règlement général sur la protection des données) et le règlement facultaire, toutes ces données seront anonymes. La récolte de données se fera entre janvier 2024 et juin 2024.

M'accepteriez-vous au sein de votre classe d'accueil/de première année de maternelle pour que je puisse prendre contact avec les parents de vos élèves ? Ou accepteriez-vous de transmettre le document aux parents afin qu'ils puissent me contacter s'ils sont intéressés ? Je reste disponible par téléphone au 0498/ 47 20 48 et par mail (Lelia.AitOuccime@student.uliege.be) pour en discuter avec vous et vous donner davantage d'informations.

Dans l'espoir d'une réponse favorable, je vous prie d'accepter mes sincères salutations.

Lelia Ait Ouccime

Annexe 3 : Lettre destinée aux parents



À l'attention des parents
Liège, le 2024

Chers parents,

Dans le cadre de mon mémoire en Sciences de l'Éducation, je suis à la recherche de dix parents d'enfants inscrits en première maternelle ou dans une classe d'accueil fréquentant un établissement en pédagogie Freinet. Ce projet de recherche a pour objectif de comprendre comment vous vivez vos relations avec les professionnels scolaires prenant en charge votre enfant.

La récolte de données sera réalisée au travers d'un entretien d'une durée approximative d'une heure avec moi-même. Le choix du lieu de rencontre est libre à vous. Cependant, il est nécessaire que des conditions de calme soient réunies pour que l'entretien se passe au mieux. J'aurai besoin de réaliser celui-ci avec vous entre janvier 2024 et juin 2024. Cet entretien sera l'occasion de recueillir votre point de vue concernant vos relations avec les professionnels scolaires de votre enfant. Votre avis personnel et votre expérience me sont indispensables pour la réalisation de mon projet. L'entretien sera accompagné d'un enregistrement audio et les données récoltées seront utilisées à des fins d'exploitations privées pour mon mémoire. De plus, elles seront anonymisées et en accord avec le RGPD (Règlement général sur la protection des données) et le règlement facultaire.

Si vous êtes intéressés par l'idée de participer à la recherche, vous pouvez me contacter par téléphone au 0498/47 20 48 ou par mail Lelia.AitOuccime@student.uliege.be. Je suis entièrement disponible à répondre à toutes questions.

Dans l'espoir d'une réponse favorable, je vous prie d'accepter mes sincères salutations

Lelia Ait Ouccime

Annexe 4 : Lettre d'information et de consentement adressée aux participants



Lettre d'information et de consentement adressée aux participants de l'étude intitulée

Dans le cadre de la recherche intitulée « Comment des parents vivent-ils les relations avec des professionnels lors de l'entrée de leur enfant à l'école maternelle, dans une école Freinet ? »

Étudiante : Ait Ouccime, Lelia, étudiante au master en Sciences de l'Éducation, Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège,

Lelia.AitOuccime@student.uliege.be.

Promotrice : Pirard, Florence, professeure chargée de cours de « Formation des professionnels du champ de la petite enfance partim 1-2, Questions et pratiques d'éducation du jeune enfant » Département des Sciences de l'éducation, Université de Liège,

florence.pirard@uliege.be.

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous a transmis ce document.

A. RENSEIGNEMENTS AU PARTICIPANT

1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet vise à comprendre votre vécu par rapport aux relations qui existent entre vous et les professionnels scolaires de votre enfant inscrit en accueil/première maternelle dans une école à pédagogie Freinet. Les résultats seront publiés dans un mémoire de maîtrise. Nous souhaitons recruter 10 parents entre le mois de janvier 2024 et le mois de mai 2024.

Ce projet a été validé analysé par la commission de vigilance éthique du département des Sciences de L'Éducation de l'Université de Liège le 19 février 2024.

2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicité pour participer à ce projet, car vous êtes un parent d'enfant de première maternelle ou d'une classe d'accueil fréquentant un établissement en pédagogie Freinet. Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à réaliser une entrevue individuelle avec l'étudiant responsable du projet, à un moment et dans un lieu qui vous conviendront. Cette entrevue porte sur des questions relatives à votre point de vue, vos besoins et vos ressentis par rapport aux relations que vous vivez avec les professionnels de votre enfant et servira à comprendre les relations qui peuvent exister entre des parents et des professionnels lors de l'entrée à l'école maternelle dans la pédagogie Freinet. L'entrevue devra être enregistrée. Si vous refusez, vous ne pourrez pas participer. Cette entrevue ressemble à une discussion et durera entre 45 minutes et une heure.

3. Avantages et bénéfices

- Vous contribuerez à une meilleure compréhension des relations pouvant exister entre des parents et des professionnels lors de l'entrée à l'école maternelle dans le contexte d'écoles à pédagogie Freinet mais, il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet.
- Votre participation vous donnera l'occasion de discuter et de partager votre point de vue sur la question.
- Votre participation me permettra de recueillir des informations personnelles différentes ou similaires aux autres participants.

4. Risques et inconvénients

- A notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Cependant, il est possible que certaines questions puissent susciter des réflexions ou raviver des souvenirs liés à une expérience désagréable. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue. En cas de besoin, l'étudiante pourra vous recommander une personne ressource pour vous aider à surmonter ces inconvénients.

5. Confidentialité et anonymat

L'étudiant prendra les mesures nécessaires afin que les renseignements personnels que vous lui donnerez demeurent confidentiels. Les moyens mobilisés pour ce faire sont ceux de la loi européenne du règlement général de protection des données (RGPD) :

- *Toutes les données récoltées comme les enregistrements audio ou vidéo, le présent formulaire, les retranscriptions ainsi que mes notes personnelles seront rendues anonymes, et cela dès que possible, en utilisant un pseudonyme ou un code alphanumérique pour chaque participant et/ou institution. Ces codes/pseudonymes seront aussi utilisés dans les retranscriptions d'entretiens. Il n'y aura aucune possibilité d'identifier des personnes, dans aucune des données traitées ni dans les publications des résultats.*
- *Les documents papier liés aux participants ou aux institutions où se déroule ma recherche, seront scannés et ne seront conservés que dans leur version numérique, en l'enregistrant sur un environnement informatique sécurisé.*
- *Les correspondances entre les codes/pseudonymes et les participants seront centralisées dans un fichier isolé et seront stockées uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls le promoteur et l'étudiant responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.*
- *Les données de contact qui ont été utilisées (mails et numéros de GSM) seront centralisées dans un fichier spécifique, lui aussi stocké uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls le promoteur et l'étudiant responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.*
- *Dès que les données de contact et/ou la table de correspondance ne sont plus nécessaires, je supprime les fichiers correspondants afin que la mise en lien entre les résultats et les participants ne soit plus du tout possible.*
- *Tous les renseignements personnels seront détruits de façon irrévocable après la collecte de données.*

Limite de l'anonymat pouvant être garanti par l'étudiant

- *Considérant le petit échantillon de personnes rencontrées, il se peut que des lecteurs avertis puissent suspecter l'identité de certains participants. Dans ce contexte, l'étudiante veillera à ne pas associer certaines idées sensibles à un participant en particulier.*

6. Accessibilité et utilisation des données de recherche

Seul l'étudiant réalisant la recherche présentée plus haut, sa promotrice et éventuellement les membres du jury de mémoire (pour validation de la démarche scientifique) auront accès aux données à caractère personnel. Aucune des données récoltées ou traitées ne sera transférée à un tiers hors Université.

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Toutefois, avec votre consentement, les données dépersonnalisées que vous fournirez pourraient être utilisées dans le cadre d'autres recherches similaires ou à des fins d'enseignement.

7. Conservation du dossier de recherche

En vertu des mesures de sécurité imposées par le département des sciences de l'éducation de l'Université de Liège, fondées sur le RGPD, la conservation des documents de recherche est fixée à deux ans. Cela signifie que les données d'identification de ce projet sont conservées jusqu'en novembre 2025.

8. Transmission des résultats aux participants

Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

9. Droit des participants

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits. Comme le prévoit le RGPD (Art. 15 à 23), chaque personne concernée par le traitement de données peut, en justifiant de son identité, exercer une série de droits :

- obtenir, sans frais, une copie des données à caractère personnel la concernant faisant l'objet d'un traitement dans le cadre de la présente étude et, le cas échéant, toute information disponible sur leur finalité, leur origine et leur destination ;
- obtenir, sans frais, la rectification de toute donnée à caractère personnel inexacte la concernant ainsi que d'obtenir que les données incomplètes soient complétées ;
- obtenir, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, la limitation du traitement de données à caractère personnel la concernant ;
- s'opposer, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, pour des raisons tenant à sa situation particulière, au traitement des données à caractère personnel la concernant ;
- introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Pour exercer ces droits, vous pouvez vous adresser au Délégué à la protection des données de l'Université, soit par courrier électronique (dpo@uliege.be), soit par lettre datée et signée à l'adresse suivante :

**Université de Liège
M. le Délégué à la protection des données,
Bât. B9 Cellule "GDPR",
Quartier Village 3,
Boulevard de Colonster 2,
4000 Liège, Belgique.**

10. Assurance

Puisque la recherche à laquelle vous vous apprêtez à prendre part ne relève pas du champ d'application de la loi sur l'expérimentation humaine du 7 mai 2004, vous ne bénéficiez pas de l'assurance souscrite pour vous, liée à votre participation à cette recherche (assurance sans faute, couvrant les dommages directs ou indirects liés à la participation à votre étude). En revanche, l'étudiant-chercheur est couvert par une assurance en responsabilité civile en cas de dommages causés à un tiers ou aux biens d'un tiers.

B. DECLARATION DU PARTICIPANT

- ☐ Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- ☐ Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.

C. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

J'ai pris connaissance du présent document d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « 2. Participation à la recherche ».

Je consens à être **recontacté** pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Si oui, je souhaite être joint par l'étudiant à l'adresse courriel suivante :

Je consens à ce que l'entrevue soit **enregistrée sur support audio** afin d'en faciliter l'analyse.

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Je consens à ce que l'entrevue soit **enregistrée sur support vidéo** afin d'en faciliter l'analyse.

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Je consens à ce que **des photos** soient prises de moi.

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Je consens à ce que l'étudiant utilise, les **données dépersonnalisées** pour d'autres projets de recherche de même nature et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

En répondant au présent questionnaire, j'accepte de participer de façon anonyme au projet de recherche selon les informations énoncées.

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Annexe 5 : Premier guide d'entretien

faire dire qu'on va expliquer

*imp nuancée
Toutes?
Exemple?
Naturel? normal?*

Guide d'entretien pour les parents d'élève

• Parlez de vous? Dans la vie? Avez-vous d'autres enfants?

<p>1. Le choix d'établissement</p>	<ul style="list-style-type: none"> Pouvez-vous me raconter comment vous avez choisi cette école ? → Qu'est ce qui a motivé votre choix ? <p><i>→ Pourquoi?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> A travers cette question, je cherche à savoir les raisons pour lesquelles les parents ont choisi cet établissement particulièrement. Il me sera peut-être possible au travers de cette question, de savoir si c'est un choix volontaire ou non d'avoir inscrit leur enfant dans une école Freinet.
	<ul style="list-style-type: none"> Dans le cas où il parle de la pédagogie Freinet : → Comment avez-vous entendu parler de la pédagogie Freinet en tant que parents ? → revoir <p>Intéressant qu'ils sachent pas. Idée trad, si ça leur plait ou s'ils veulent aller dans l'école catho d'à côté ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Cette question va me permettre de savoir s'ils s'intéressent à la pédagogie Freinet et si c'est un choix conscient pour une ou plusieurs raison(s) particulière(s).
	<ul style="list-style-type: none"> Quelles étaient vos attentes en inscrivant votre enfant dans cette école ? 	<ul style="list-style-type: none"> Je cherche à comprendre leurs éventuelles attentes envers cette école.
<p>2. L'expérience des parents au sein de l'école</p>	<ul style="list-style-type: none"> Pouvez-vous me raconter vos premiers moments de rencontre avec les professionnels de cette école ? → Avec quel(s) professionnels avez-vous eu l'occasion de discuter durant ces premiers moments ? (Directeurs-instituteurs-puéricultrices ?) → Comment avez-vous vécu ces premiers moments de rencontre ? 	<ul style="list-style-type: none"> Je cherche à comprendre la manière dont les parents ont vécu leurs premiers moments d'interaction avec les professionnels de l'école.
<p><i>après</i></p> <p>2.1. Relation entre le parent et l'institutrice/puéricultrices :</p>	<ul style="list-style-type: none"> <i>①</i> Comment vivez-vous la relation que vous entretenez avec les institutrices/puéricultrices ? 	<ul style="list-style-type: none"> Je cherche à comprendre ce que les parents pensent au niveau de la relation qu'ils

*① c'est quoi pour vous la relation ?
② qu'est ce que ça représente pour vous?*

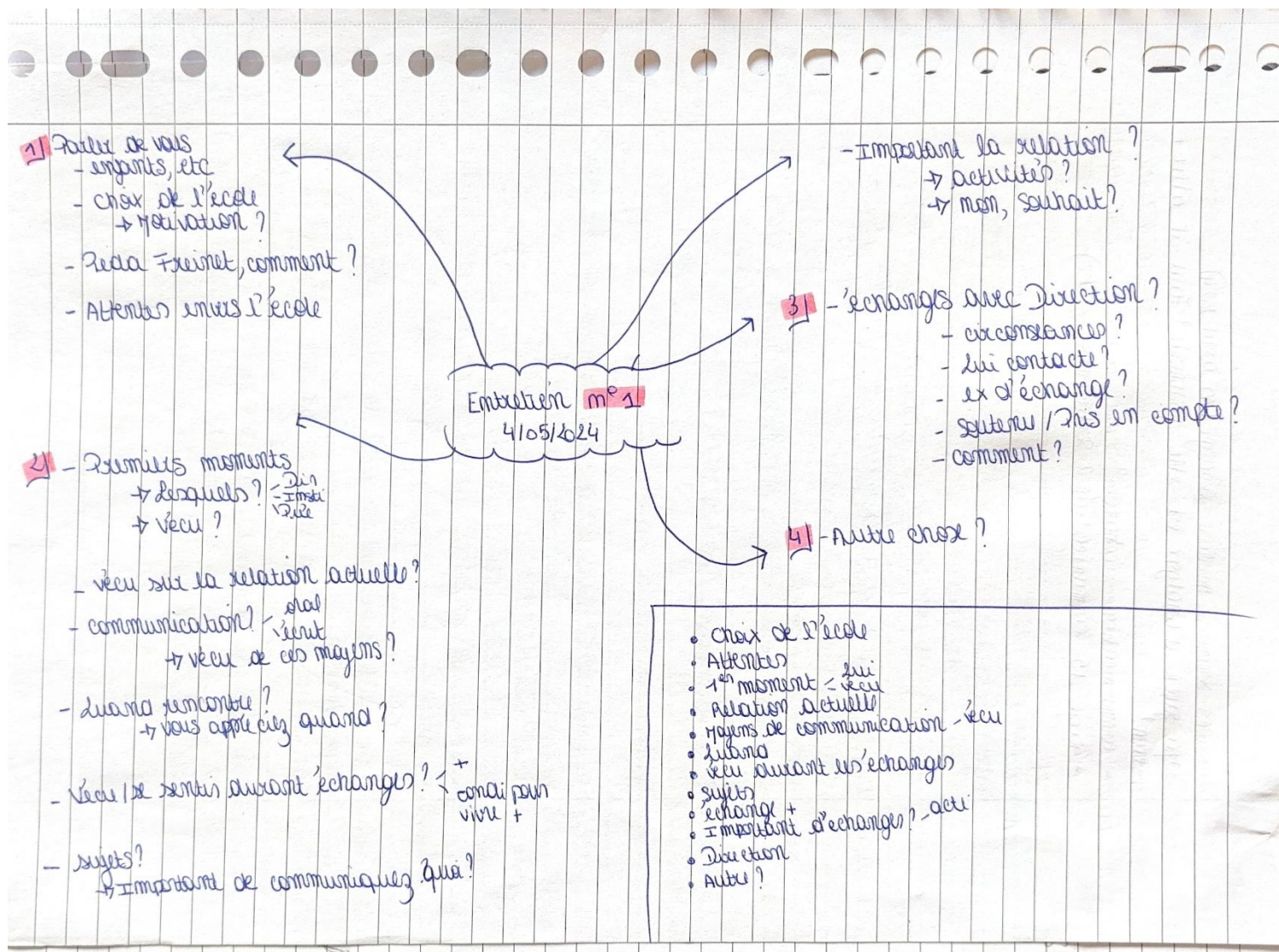
①

		entretiennent avec le professionnel.
	<ul style="list-style-type: none"> • Comment communiquez-vous principalement avec les professeurs ? (Je pose le contexte avec cette question) → Par écrit ? oralement ? • Comment vivez-vous ce ou ces moyen(s) de communication ? → En confiance ? écouté ? respecté ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Cette première question me permettra de savoir comment ils interagissent avec les professionnels. Pour ensuite, avec la deuxième question comprendre comment ils vivent ces moyens de communication.
	<ul style="list-style-type: none"> • A quels moments rencontrez-vous les professionnels ? → Quand appréciez-vous le plus les rencontrer ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Cette question me permet de comprendre les moments de rencontre. Puis-je demander la sous question ? Car leur ressenti sur ces moments m'intéressent.
	<ul style="list-style-type: none"> • Comment vous sentez-vous durant les échanges ? <p>Quand ça se passe bien :</p> <p>→ Pouvez-vous me raconter un moment où vous vous êtes bien senti ?</p> <p>→ Quelles sont conditions qui font que vous le vivez bien ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cette question me permettra de comprendre ce qu'ils ressentent durant les échanges. Je pourrai également comprendre les conditions qui, selon le parent, favorisent son bien-être.
	<ul style="list-style-type: none"> • Lors des interactions, quels sont les principaux sujets ou thèmes que vous abordez avec les institutrices/puéricultrices ? (Cette question permet de poser le contexte) • Qu'est ce qui est important pour vous de communiquer avec les institutrices/puéricultrices ? 	<ul style="list-style-type: none"> • La première question permet aux parents d'exprimer les sujets sur lesquels portent les échanges. La deuxième question me permet de comprendre ce qui est important pour le parent d'échanger avec le professionnel.
	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me parler d'un échange où vous vous êtes particulièrement bien senti et d'un autre où vous vous êtes moins bien senti ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Je comprendrai à travers cette question ce qu'est une expérience positive et une expérience négative pour ce parent en particulier.

②

	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce important pour vous de pouvoir communiquer avec les institutrices/puéricultrices ? • Participez-vous à des activités organisées ? <ul style="list-style-type: none"> → Si non, y-a-t-il des activités auxquelles vous souhaiteriez être invité à participer ? <p><i>Question de la relation ! Quelle est la relation que vous entretenez avec les pués ?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cette question me permettra de comprendre si c'est une nécessité ou non pour les parents de créer une relation. La seconde question me permettra de savoir s'ils partagent des activités ou s'ils sont impliqués dans la classe davantage qu'à travers la communication avec le professionnel.
2.2. Relation entre le parent et la direction ?	<ul style="list-style-type: none"> • Avez-vous des échanges avec la direction ? <ul style="list-style-type: none"> → Dans quelles circonstances ? Pour quelles raisons ? → Est-ce la direction qui vous contacte ou vous qui la contactez ? → Pouvez-vous me raconter un échange que vous avez eu avec la direction ? → Vous sentez-vous pris en compte et soutenu par celle-ci en tant que parent ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Je comprendrai si la direction entre également en contact avec les parents, les conditions et les raisons qui donnent lieu à ces échanges.
	<ul style="list-style-type: none"> • Comment communiquez-vous avec celle-ci ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Je comprendrai la manière dont la directrice communique avec les parents.
3. Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> • Y a-t-il des éléments que vous souhaiteriez aborder dont nous n'avons pas parlé pendant l'entretien ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Je verrai si le parent souhaite partager ou ajouter d'autres d'informations.

Annexe 6 : Carte mentale utilisée pour le premier entretien



Annexe 7 : Guides d'entretien modifiés

Questions pour entretien n°4

- On m'a parlé des périodes d'adaptation dans les précédents entretiens, qu'est-ce-que vous en avez pensé vous ? comment vous l'avez vécu ?
→ 30' : comment vous le vivez ?
- On m'a parlé des photos chaque semaine, comment vous le vivez vous ?
Tout le temps ?
- Qu'est-ce-qui a permis que vous soyez rassurée ?
- Qu'est-ce-qui vous permet de vous sentir en confiance ?
- Précédemment, on m'a dit qu'on pensait que la pédagogie Freinet s'était plus ouverte aux parents, vous êtes en accord avec cela ?
→ comment vous le vivez ?
- La communication } est importante
permet principalement de comprendre des choses sur son propre enfant, y-a-t-il d'autres éléments ?
- Autour de l'écriture, ça vous plaît toujours ?
pour lesquels c'est important pour vous ?
- Si vous'écoutez, lesquels ?
- Si plaisait bien, pour quelles raisons ?
- Rester à l'école, vous rassure tout le temps ?
- Hors d'attente, du coup vous avez des choses que vous ne voulez pas du tout ?
- On m'a parlé d'un jeu où vous pourriez falloir en classe, comment vous le vivez ?
vous les photos

Questions pour entretien n°5

- Bons 'echos', quels sont-ils ?
- J'ai constaté et on m'a parlé de la dernière heure que vous passez ensemble le matin. comment vous vivez ce moment ? A quoi vous sert-il ?
- Dans un entretien précédent, on m'a dit qu'il y avait une certaine communication dans cette école, comment vous le vivez-vous ?
- On m'a parlé que vous avez droit à une visite de l'école, comment l'avez-vous vécu ? comment vous êtes-vous senti ?
- On m'a parlé des gradients, avez-vous des contacts aussi avec elle ? et comment vous vous sentez vis-à-vis de cette communication ?
- Le CCE, vous en faites partie ? que pensez-vous de ce dispositif ?
- De la Frémet, plus axé sur les parents ? vous êtes d'accord ? lui en pensez-vous ? → Bon seulement de l'école ?
- Pas d'attentes, des choses que vous ne voulez pas ?
- Avez-vous des attentes en terme de communication ?

rien pour eux.

réussit → bonne confiance
Parque quand ça va pas !

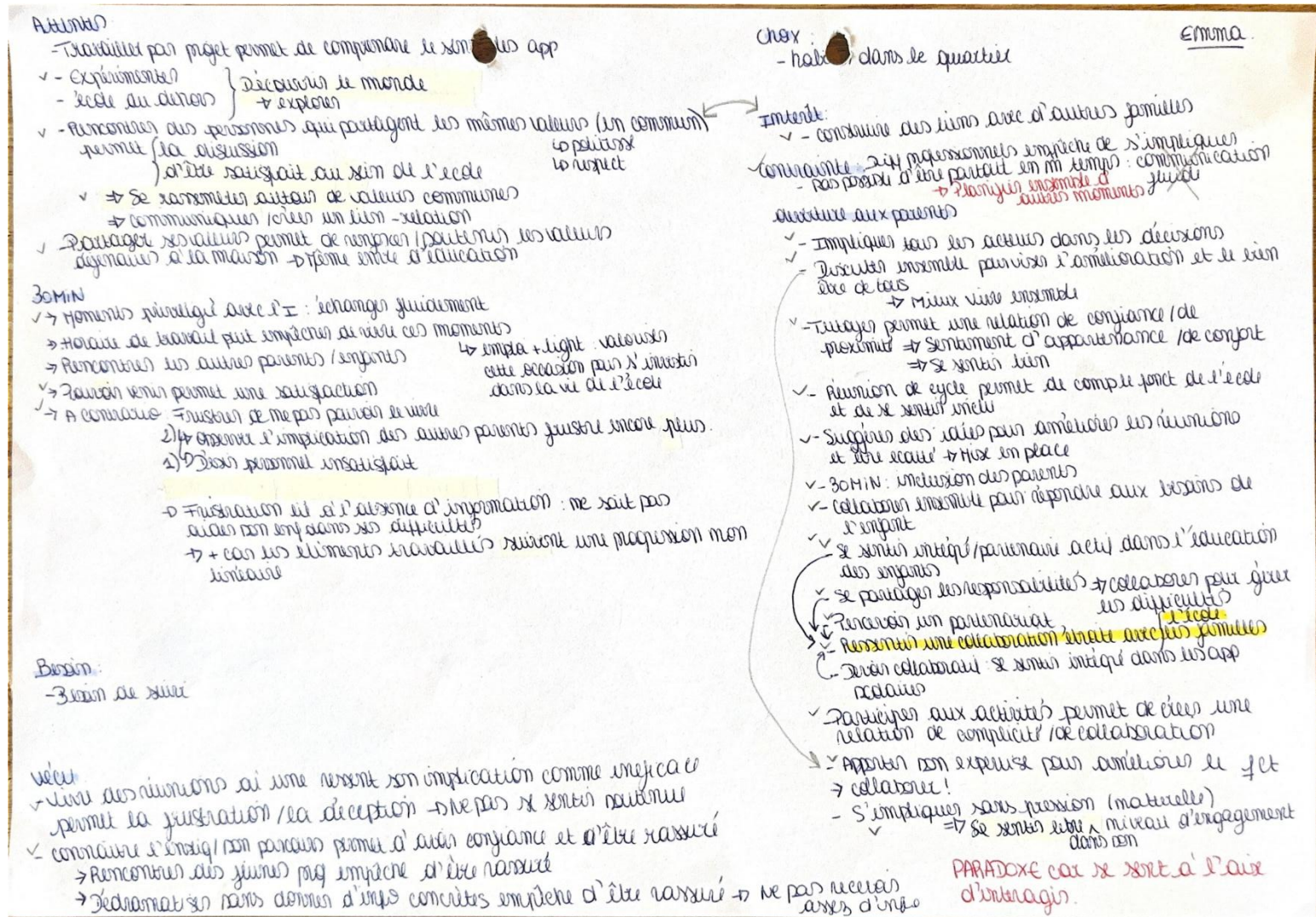
Questions pour l'interview n°6

- On m'a dit que c'était très important les 30 minutes du matin, qu'en pensez-vous vous? vous le vivez comment?
- Ça vous tient à cœur de participer à la vie de l'école? de voir les activités?
- ^{comment vous vous en rendez compte?} Fedra Friemel + activité, comment vous le vivez?
- Cce? du'en pensez-vous? être impliqué dans les décisions?
- Important pour vous d'avoir des échanges avec les autres professionnels?
- Journal du matin? comment vous le vivez? moments de ^{voir} suivre les activités?
- Appréhension crèche-école?
- Entre les 1^{er} moments et maintenant, quelque chose a changé dans la manière dont vous vous sentez ^{en terme de} relation avec les professionnels? ^{donc vous vivez votre?}

Annexe 8 : Extrait d'entretien annoté

64.	Bertrand : [...] je sais pas où, je sais pas quand mais mais en tout cas il y a des choses qui se passent quoi tu vois et ça je trouve que c'est gai, mais fin voilà bref ça ne répond pas à la question des enseignants mais en tout cas il y a quelque chose euh de fluide et et je trouve que c'est la même chose avec les parents quoi fin en tout cas c'est mon vécu.	Sentiment d'inclusion / d'appartenance
65.	Chercheuse : Et est-ce que vous avez remarqué quelque chose de différent entre du coup avant le confinement avec votre grande, et avec la petite euh ben ici enfaite, dans les premiers moments quand elle est rentrée ?	
66.	Bertrand : Euh ben comme je te dis avant le confinement nous on a pas connu, on a connu que deux semaines donc c'est difficile à pointer avant/après, plus pointer pendant/après [...]	
67.	Chercheuse : Ouai.	
68.	Bertrand : Tu vois et euh moi je trouvais que euh je je trouvais justement que ce climat beaucoup plus accueillant, familial et et euh et euh ben voilà que je viens de parler il il était pas énormément là tu vois, on pouvait pas rentrer dans l'école, ils devaient vraiment maîtriser qui rentraient fin et avec et ce qui m'a fait d'ailleurs un peu peur hein c'était qu'elle trouvait des bénéfices aussi à à ce système mais je comprends en terme de détachement d'un d'un tu vois d'un parent qui n'est pas dans la classe qui peut partir plus facilement, parfois je crois que ça hein ça doit être parfois en accueil, c'est terrible, tous les enfants sont bien puis t'as un enfant qui commence à pleurer puis ça contamine tout le monde quoi tu vois des trucs et ici je me rappelle les discussions donc après le confinement être en classe avec des parents qui qui amenaient leur enfant au mois de février mars avril quoi tu vois et qui disaient on ne devrait pas pouvoir rentrer dans la classe, c'est beaucoup trop difficile quoi tu vois euh là [Inaudible] attends on on a chiqué ça, on s'est chiqué ça pendant le confinement, moi je veux plus ça, moi c'est important d'aller avec avec ma fille tu vois dans la classe et euh et heureusement ça a pas pas parce que voilà y a rien à faire, je trouve que de ce genre de	<p>Sentiment de Peur que le fonctionnement de l'école change.</p> <p>trouve difficilement les restrictions dit au confinement.</p> <p>→</p> <p>Importance des rituels d'accompagnement - ne plus vivre ce qu'il a vécu !</p> <p>↳ Besoin fondamental ?</p> <p>↳ Besoin de surprendre la convention avec bon support</p>

Annexe 9 : Carte mentale de chaque entretien



échanges:

- ✓ communiquer sur l'état de santé
- ✓ Donner des conseils grâce à ses compétences / les aides
- ✓ organiser les activités
- ✓ relations informelles permet de découvrir les personnes elle-même (au delà du métier)
 - proximité / pas de hiérarchie (sentiment)
 - relation de complicité
- ✓ - Si son rôle est de faire l'intermédiaire pour a son env permet d'être rassuré
↳ les mises en place pour favoriser sa progression
- + important de regarder les photos quand on est jeune maman → quand c'est nouveau
↳ permet de voir l'implication de l'I
→ + rassurant

diversité:

- ✓ - Permettre comme une valeur centrale le lien porte aux relations
- encourager l'interaction entre les env de \neq niveau x permet de créer un sentiment d'inclusion d'appartenance

Attention

- la communication
- ✓ - Respecter le rythme de chaque env
- ✓ - Impliquer les app.
- ✓ - Vivre une vie de quartier permet de bien être de satisfaire son besoin d'appartenance
- Inclure l'env dans les discussions
- ✓ - Reconnaître les valeurs permet de se sentir bien

Attention aux parents

- ✓ Reconnaître aux parents permet de collaborer / de prendre des décisions ensemble
- ✓ Observer l'application de certaines règles permet de se sentir considéré
- ✓ Adapter les jés à tous les types de composition familiale permet de promouvoir l'inclusion de tous
- Promouvoir le bien-être / famille
- ✓ - Se sentir à l'aise de demander un ADJ
- ✓ - Avoir des projets de collaboration avec le maître des parents
- ✓ - Proposer des projets / Reconnaître aux app. permet de rendre les activités possibles
- ✓ - Reconnaître / moment d'accueil permettent d'avoir de possibilités de discussion
- ✓ - Observer l'intérêt pour l'enfant permet de se sentir bien
- ✓ - Avoir une maison relais permet de collaborer avec l'enseignant pour transmettre les compétences aux autres parents
- ✓ - Solliciter les parents pour les activités
- ✓ - Appeler les app. permet de bien des liens / d'avoir confiance
- Relation de confiance
- Apprendre l'important
- Laisser l'opportunité aux autres parents permet de constater l'importance accordée à la participation
- ✓ - Avoir un bien-être
- ✓ - Observer / encourager l'implication de s'engager
- ✓ - Promouvoir les responsabilités
- ✓ - Promouvoir les actions collectives car on contribue tout le monde
- CCE
- Donner un rôle
- Donner un rôle dans les app. scolaires

Cher

- L'enseignant
- Choisir sa maison en jet de l'école

Sandra

valeurs

- 'égalité' de tous
- Respect de l'enfant

30 min

- ✓ - Participer à la vie de classe
- ✓ - Transmettre de la confiance permet de garantir le bien-être de l'env pour les journées
- la confiance
- Observer la participation sociale / non question
- Frustration de pas rester quand on me fait pas

échange

- ✓ - communiquer autour de l'env - un peu
- ✓ - se sentir à l'aise de communiquer
- ✓ - Avoir une relation avec tous les p

Besoin

- Suivre le parcours de l'enfant

- ✓ Frustration d'avoir moins de retour en grandissant
- Avoir diff. la transition

contact :

- Permettre aux profs permet de créer une connexion d'attention aux enfants d'une impulsion du jet

- Les BOHIN permet de créer des liens avec les profs et les autres
- communiquer autour de l'enf - bien être → Important de s'assurer du bien être pour être bien soi-même → bien être lui et la grâce à la communication
- communiquer permet d'élever l'élève le plus en charge individuel de l'enfant pour son bien être
- Bien être et besoins

Besoin :

- Besoin affectif / relationnel
- Besoin de sécurité
- Besoin de s'impliquer / de s'intégrer

Valuons / Formet de la péda :

- Ritualiser les / A permet de rassurer E / P

Appréhensions :

- Appréhension la transition du à la taille de l'élève
- était rassuré AV grâce un petit espace et peu d'enfants

voit un espace rassuré aux petits permet d'être rassuré

→ Permet un accueil doux

BOHIN :

- permet une séparation douce
- permet d'atténuer l'apprehension de transition entre l'élève
- Permettre un moment avec son prof permet de vivre une transition douce de réduire le stress de la séparation
- interaction avec d'autres élèves de la classe
- répondre les interactions sociales de son enf
- attention les besoins de son enf
- laisser place à la discussion et besoin

Bien-être d'un espace aménagé

gleg d'autre peut rap aux besoins d'un enfant

Attendus :

- S'assurer du bien être de l'enf
- Autonomie (Respect du rythme de l'enf)
- Enf acteur de son app (Responsabiliser)
- Limite d'app

Choix de l'élève :

- être dans le quartier
- Aller dans l'inconnu rempli de préparé l'enfant et l'inconnu
- Pas pour tous les enfants
- en accord avec leurs valeurs

Fanny :

sur son soutien

vécu :

- Découvrir l'élève avant permet de rassurer
- voir les activités réalisées affichées dans la classe permet d'être rassuré
- observer la manière d'une bulle de permet d'être rassuré
- voir ce qui était attendu permet de rassurer
- observer l'intérêt pour si chaque enf permet de rassurer
- observer permet de se faire sa propre image
- rassurer les profs permet de découvrir ce qui se passe en classe
- être rassuré / rassuré permet de rassurer et rassurer de rassurer

→ se sentir en sécurité

aventure aux parents :

- S'impliquer dans les rituels permet le bon déroulement de la classe
- être impliqué des changements au sein de la classe
- CCE permet de travailler sur des points qui sont importants d'une amélioration
- le petit groupe permet de donner son avis
- Participer à l'amélioration de la vie de l'élève

Se sentir intégré dans les décisions de l'élève

valeurs:

- Apprendre par l'expérimentation permet de respecter ses valeurs personnelles
- Fournit permet de reconnaître ses valeurs familiales et personnelles
- Inclusion de tous / égalité / diversité → NON-hiérarchisation
 - socialement bienveillant
- Sensibiliser à la diff / la diversité
- L'expérimentation permet d'approcher plus concrètement (au delà du cours)
- Avoir son contact avec l'extérieur permet
- L'expérimentation permet de développer l'autonomie

Intérêt pour la pèda:

- proximité
- pour la pèda
- connaître la même expérience pour son emploi
- Fournit permet le vécu d'un engagement de perception de l'école / de la vie
 - permet le dev global
- Tenir à celui d'y aller
- l'école du dehors permet de communiquer avec son emploi → celui du dev et d'élaborer son développement / ses intérêts

LiSA

Attentes:

- ✓ - Inclure tout le monde
 - permet d'être rassuré de respecter ses valeurs.

Besoin:

- Besoin d'un cadre sécurisant
- Visiter / vivre les adaptations permet d'être rassuré (pas de)
- Besoin de préparer les transitions
- ✓ - Besoin de communiquer pour éviter des réponses permet
 - être rassuré (besoin de sécurité)
- Besoin de se sentir rassuré pour se sentir en confiance
- Besoin de se simplifier dans la vie pratique de son emploi / d'être sûr de son travail de sa vie pratique
- ✓ - Besoin de relation sociale pour son emploi
 - interaction sociale → pour se rassurer quant à l'adaptation de l'env et l'école
- B
- * Besoin d'adhésion au travail des autres / des interactions

Vécu:

- Se préparer au engagement de l'emploi et l'école
- Observer l'adaptation de son emploi permet d'être rassuré
- S'impliquer dans la vie de classe
- Temps permet d'instaurer de la confiance et relations
- ✓ - Recueil des photos permet d'être rassuré d'être un bon élève
- ✓ - Recueil des photos peut inquiéter plus que rassurer
- ✓ - ne pas communiquer parole de l'élève / de l'élève des films
 - communiquer permet de supprimer les malentendus
- ✓ - communiquer uniquement avec son emp peut compliquer l'emploi → nécessité de communiquer
 - permet d'app à connaître les gens et donc
- ✓ - une "bonne" interaction sociale de son emp permet d'être rassuré de son travail
- ✓ - Observer une part de l'individu permet de dev l'emploi
 - permet de dev l'élève / d'être en confiance
- ✓ - communiquer permet d'être sûr de sa transition d'avec école - école

Frustration:

- ✓ - Suivre les règles rigides
- ✓ - Non adaptabilité de l'école
 - implique de rassurer

Apprentissage:

- ✓ - Appréhender la transition école / école
- ✓ - Appréhender + que son emp
 - l'élève de l'école maternelle
 - l'élève de l'école primaire
 - l'élève de l'école secondaire
 - l'élève de l'école supérieure
- ✓ - Appréhender son environnement plus global
- ✓ - Appréhender l'adaptation de son emploi
- ✓ - Appréhender la part en compte individuel de l'env

✓ 30 H/N de maison

- vivre ces 30 H/N permet d'obtenir les besoins de son enf + partager
→ c'est au lieu IMPORTANT

Vécu

- ✓ - Si soutien éducatif permet de renforcer la confiance → rend les interactions plus positives
↳ permet aussi à l'enf d'être en confiance
- ✓ - communication permet de gérer les relations de son enf et de constater s'intuit que lui est perdu
↳ être rassuré au que apprenant
- ✓ - Soutien une inclusion aux parents (VSO)
 - ▷ Avoir des responsabilités (parents relais)
 - ▷ organiser des activités dans des locaux / réparations
 - ▷ s'impliquer dans des travaux
 - ▷ stimuler l'envie d'app
 - ▷ participer à la vie de la classe
 - ▷ se sentir libre / accueilli pour participer à la vie de la classe
- communication permet de montrer aux enfants leur intérêt pour leur vie scolaire
- ✓ - vivre dans le quotidien permet de renforcer les professionnels impliqués
- communication autour de l'enf + comprendre les choses enfants permet d'être rassuré
- ✓ - obtenir une adaptation de l'EI
 - ↳ son regard permet de voir qu'elle maitrise / mes besoins → + une adaptabilité pour leur bien être
 - ↳ ça rassure → être rassuré
- Recevoir des signaux de son enf permet d'observer l'intérêt pour la son enf
- communication permet de me plus / s'impliquer une pression
- Soutien / vivre des activités de classe / Participer
- Observer l'évolution de son enf / ses interactions permet d'instaurer une relation de comp avec les I
- ✓ - Se tutoyer permet un rapprochement de proximité
- ✓ - Prendre des nouvelles de l'enf permet aux parents de voir l'intérêt envers son enf → créer un lien car rassuré / confiance
- ✓ - Assurer son besoin d'un environnement familial / accueillant

LISA

élève:

- Respecter le rythme de l'élève
- ✓ Appliquer les connaissances données / pour leur efficacité
- Respecter les élèves
- Faire connaître à des limites
 - Respecter les élèves
 - se faire pardonner par lui-même
- Communiquer par mail
- ✓ Faire mieux connaître les informations
- ✓ Avoir confiance aux I permet de ne pas avoir besoin de tout savoir
 - connaître le planning est suffisant
- Observer les élèves / savoir ce qu'il se passe à l'école est suffisant pour avoir les infos nécessaires (pas besoin de com)
- ✓ Com-pour connaître le comportement de son élève / son être / ses attitudes
 - recevoir des infos pratiques pratiques
 - se rendre compte de la part de connaissance de ses élèves (env) → être rassuré
 - ✓ répondre aux besoins de l'élève (changer de prof pour com) → être sûr
 - Devenir le lien humain permet de prendre du recul sur la situation
- Disposer d'un créneau pour discuter permet d'être rassuré si besoin de com / de supprimer ses inquiétudes
- ✓ vivre une relation bienveillante
- pour évaluer certaines situations / être apaisé → main de fer

enseignant:

- ✓ - Se tenir permet de se rapprocher tous ensemble
 - ↳ tous les jours
 - ↳ une équipe de tous les acteurs qui travaillent
 - ↳ avant de l'école
- ✓ - réaliser une activité commune avec les élèves (mettre les comp au service de l'école)
 - permet de comprendre le travail et la posture d'un enseignant
 - ↳ de réaliser mes attentes d'une individualisation envers mon élève
 - ↳ de créer des liens avec les autres enseignants
- Participer selon ses disponibilités

chère

- Récupérer du bon écho
- Attirer par la pédagogie
- S'entraider entre enseignants

maître

Attente

- Besoin de liberté pour l'élève
- ✓ - vivre dans un environnement flexible

Bonin

- permet d'être rassuré
- mieux vivre la transition / adaptation de l'élève
- voir son aperçu rassuré
- permet de mieux connaître son élève
- ✓ - Bonne adaptation de l'élève permet de ne pas avoir besoin de communiquer avec l'I
- ✓ - communiquer avec son élève permet de mieux parler avec I → être des infos
- être rassuré

Valeurs

- Respecter l'existence de l'enfant → en accord avec le père

Valeurs

choix de la peau

- elle-même être
- école du discours
 - adapté aux besoins/émotions de l'enfant
- sentiment d'inclusion

Amonie

- attitude sur les parents
 - Permet de des activités permet de se rencontrer
 - Permet de collaborer tous ensemble
 - Accompagner permet la possibilité aux enfants de vivre des activités

- ✓ Se sentir reconnu / considéré → sentiment d'appartenance
- ✓ Vivre une relation de complicité → ça rassure
- ✓ Obtenir une disponibilité à l'égard des parents
- ✓ Obtenir une disponibilité à l'égard des professionnels

Les 30 minutes de méditation

- aide une transition douce
- donner l'enfant dans son environnement scolaire
- donner des interactions
- s'adapter aux besoins de l'enfant et d'y répondre
- permet d'être la justification
- ✓ Communiquer sur l'état de l'enfant / ses besoins / sa fatigue
- ✓ Appréhender cette possibilité / sentiment de confort
- Travailler avec les parents

Sentiment positif

- Besoin :
 - ✓ Besoin de communiquer (+ justifier quand ça concerne son enfant)
 - ✓ Besoin de relation mutuelle / respectueuse → compréhension mutuelle
 - Reconnaissance à son égard
 - celle de l'enfant

Interaction plus de plaisir à l'enfant

Vie

- ✓ Permettre une écoute spontanée
- ✓ Permettre des interactions permet de vivre le développement de la jeunesse permet un respect
- ✓ Permettre des phrases permet de connaître non seulement les interactions / dans son autre environnement / dans son environnement
- ✓ Observer que l'enfant se sent bien avec l'adulte et l'environnement permet d'être un enfant
- ✓ Se sentir reconnu / considéré quant aux besoins de l'enfant permet d'être rassuré
- ✓ Vivre des expériences / échanges positifs permet un sentiment de satisfaction au niveau de la relation
- ✓ Obtenir sentiment d'attention la part de l'enfant permet d'obtenir son bien-être (Rester avec son enfant)
- ✓ Observer l'intérêt pour l'école de l'enfant permet un sentiment de satisfaction les deux se globalisent
- ✓ Permettre des relations cohérentes avec ce qui est considéré si la maison permet de voir l'intérêt pour l'enfant
- ✓ Être au courant du + et - permet de voir la transparence → relation de confiance can observer une telle attention
- ✓ Échanger plus de plaisir

→ Vivre une relation chaleureuse et sûre → confiance

Onix de la pds

- pratiques de l'égalité
- école au centre

valeurs

- 200 acteurs de son opp → collaboration avec les acteurs de l'école
- autonomie

→ lien avec la pds

Carla :

Bessan

- Sensibilité aux besoins émotionnels de l'enfant
- Implication de s'impliquer (personnel)

Quelques-uns des points : collaboration !

- L'élève et le petit de l'école permet de créer du lien / de s'impliquer / valoriser l'échange et la responsabilité
- S'impliquer permet de réaliser des activités → créer son lien avec l'élève ?
- Créer des projets ensemble → coopération / collaboration ?
- Soutien mutuel
- Coopération = valeurs de Fraternité → elle n'appartient pas aux parents
- Apprendre mais aussi éduquer
- Accompagner une autre personne de s'impliquer dans la question de son env. de leur des valeurs partagées de vivre une exp. enrichissante
- CCE permet la mise en place de projet → collaboration !
- Fonder des décisions pour ensemble → Liberté avec des limites
- Se soutenir des idées mutuellement
- Proposer des activités eux-mêmes
- Valeur des moments de convivialité permet de renforcer les relations / interactions
- Soutien des élèves → Fournir des décisions pour eux
- Fournir des décisions pour eux

Valeurs :

- 2000 valeurs / éducation si on → flexibilité dans les RDR
- Communication fin de l'élève
- Processus des photos permet de comprendre les app. de son env. et sa vie de classe
- Comprendre ce que l'env. me dit par ce regard
- Si s'impliquer / éducation
- S'impliquer permet de montrer si l'env. s'implique qu'on lui porte
- Communication autour de l'env. (résolution)
- Communication sur les apprenances permet d'être rassuré / d'être plus serein
- + de s'impliquer
- Enseigner l'engagement de son env. permet d'être + en confiance
- Adapter son mode de vie permet de s'impliquer
- Enseigner Fraternité permet de respecter ses valeurs → s'impliquer
- d'ancrer l'opportunité de respecter ses valeurs

30 MIN

→ permet la transition d'élève pour rep. aux besoins des env.

→ s'impliquer dans le monde de l'env. → commun. avec l'env. les ?

Apprenances

- Apprenances car pas d'élève à la école / sa socialisation

- Collaboration pour permettre la mise en place d'activités permet l'engagement des env.

ouverture aux parents

Pauline

- Participer au CCE permet de donner son avis pour viser une amélioration de l'école
→ prise de décisions collective (Pet?)
 - ✓ - Boite à lettres permet de donner des propositions d'amélioration directement
→ toutes sont ensemble et mises en action directe
 - ✓ - Petit groupe pour travailler sur 1 proposition
→ action concrète
 - Participer à des activités permet une aide un soutien pour les enseignants
 - ✓ - S'impliquer dans la vie de l'école permet d'être un modèle / de transmettre des valeurs et son engagement
 - vivre ensemble : unir l'école / maison
- Les BoMm permet de vivre ensemble

- Valeurs:**
- ✓ coopteur (vivre en communauté) permet les interactions sociales
 - Promotion une place active de l'enfant
 - se reconnaître soi-même (enfant)
 - ↳ insatisfaction
 - Encourager l'autonomie de l'enfant
 - considérer l'enfant
 - valeur de la communauté
 - valeur de l'éducation inclusive
 - vivre des moments privilégiés avec son enfant dans son environnement scolaire
 - ↳ Les adultes peuvent de classe de position accord avec les valeurs
 - Intégrer avec son enfant (vivre du lien réel au travers d'un outil)
 - ↳ la vie de l'école aussi

Intérêt pour la péda:

- cher pour la péda

- Attentes: (obscur)**
- ✓ - Accompagner individuellement (sans une insatisfaction quand il va quelque part)
 - ✓ - Maintenir une place active de l'enfant (Limite de cette approche au moment d'enfant)
 - ✓ - considérer l'enfant (Attente élevée des Français)
 - S'impliquer activement au milieu péda

Bourard

- Besoin:**
- Communiquer sur les besoins / le dur du non enfant permet d'être rassuré
 - ✓ comprendre comment fonctionne son org / Avoir une vision complète
 - Communiquer sur ce qui se passe à l'école permet de voir l'environnement de son enfant et ce qui permet d'instaurer de la confiance
 - ↳ communiquer permet d'avoir une perception de l'environnement et d'instaurer la confiance
 - Vivre les rituels d'accompagnement permet de faire la connexion avec son enfant
 - ↳ Besoin fondamental
 - Besoin de rassurer du temps permet la relation avec eux deux
 - Besoin d'interaction réel avec l'enfant (Perception des besoins simplifiée)

- Autres: vécu**
- Recevoir fréquemment des informations
 - ✓ - Vivre son postonariat (Régulation ensemble permet)
 - ✓ - Communication positive permet d'instaurer de la confiance
 - être trop exigeant → Remise en G / limites des classes
 - Non créant à la mise en application des principes de la péda (Pas d'avis)
 - ✓ - Appliquer le son environnement permet de se sentir bien
 - ✓ - Vivre ensemble permet de créer un sentiment d'appartenance
 - ↳ valeur? Besoin?
 - ↳ permet une transition dans → être rassuré
 - ↳ permet un sentiment d'inclusion des parents
 - ✓ - Vivre l'accueil de la journée avec son enfant
 - ✓ - Accompagner les activités permet d'être rassuré
 - sentiment d'inclusion

- Frustration:**
- ✓ - Trop grande classe empêche d'accompagner individuellement
 - ↳ insatisfaction + cela = problème
 - ✓ - communication positive MAIS pas sur tout (PARADOXE)
 - ✓ - Créer une relation entre le questionnement des maîtres / enseignants permet d'enrichir les relations sociales
 - vivre cette situation MAIS avec des limites
 - etonnement:**
 - Développer des liens permet d'enrichir les relations sociales
 - vivre cette situation MAIS avec des limites
 - Peur:**
 - ✓ - Craindre que le fait change

Benson:

- Besoin de comprendre les méthodes pédagogiques ✓
- Se sentir compris
- Participer à la vie son communauté
→ frustration si ce n'était pas possible?

Autres:

- Savoir comment son sonj est raconté dans son dur et son app permet de voir si les valeurs sont en accord.
- ✓ Apprécier communiquer et comprendre les pratiques
 - Remise en q → questionner la pratique
 - Critiquer constructivement.
- Association de ? en mon lien avec les valeurs
- ✓ Se sentir bien de manière générale dans les échanges
- être rassuré permet un sentiment de confiance / de s'épanouir
- sentir une proximité permet
- collaborer / coopérer : Participer aux activités permet de
- ✓ sentir une ouverture à l'inclusion des parents
- Se sentir libre de proposer une activité / participer → S'investir et participer permet aux enseignants de voir des activités (permet de travailler à l'école)
- Contribuer à la vie de l'école → Apprécier cette opportunité
- Sentiment d'inclusion → coopérer / collaborer pour le bien être de tous
- Savoir à l'école et les activités

Bernard

Annexe 10 : Supports visuels - Regroupement des résultats

Résultats : - com claire et bienveillante
- sentiment d'écoute / de partenariat
- échange régulier.

Facteurs favorisant la relation :

- 30 min permet un moment privilégié avec l'EI
 ⇒ observer l'implication des autres peut frustrer
 ⇒ frustration de ne pas pouvoir le vivre
 ⇒ permet d'avoir une satisfaction
 ⇒ se sentir aimé
- Impliquer tous les acteurs dans les décisions
- Se soutenir permet tous égaux ⇒ pas de hiérarchie
- Collaboration pour répondre aux besoins de l'enfant / pour améliorer les réunions
- Se sentir intégré / partenaire actif dans l'éducation de l'enfant
- Permettre une collaboration stricte avec l'éccl
 ⇒ se partager les responsabilités pour gérer les diff
 ⇒ favoriser un partenariat
- Participer aux activités permet de créer une relation de proximité / complicité
- Apporter son expertise pour améliorer le fonctionnement
- Se sentir libre dans son niveau d'engagement
- Organisation des activités

emma

- Recueillir les photos permet de compléter les infos données par l'enfant ⇒ être rassuré
- Réunions permettant de collaborer / prendre des décisions ensemble
- Se sentir écouté : observer l'application de certaines règles
- Fête pour tous type de composition familiale
- créer des projets avec le milieu des parents
- proposer + participer permet de rendre les activités possibles
- maman relais ⇒ collab avec l'EI
- apprécier les EI permet d'avoir confiance / créer des liens
- écouter l'enfant implique de s'engager
- Partager les responsabilités
- CCE : pas de hiérarchie : décisions collectives
- 30 min : Transition douce permet de garantir le bien-être de l'enfant pour la journée
 ⇒ être rassuré
 ⇒ favoriser la vie de classe
 ⇒ évaluer quand on ne peut pas rester
- se sentir à l'aise de venir

Sandra

- 30 min : créer du lien avec l'enfant et avec son entourage
 - l'appropriation de l'enfant / école : réduire le stress de la séparation
 - observer son entourage : être rassuré
- (Acclimation) : atténuer les craintes / créer une connexion / être rassuré
- être actif dans certains permet de rassurer
- photos permet de communiquer son entourage
- CCE peut grouper pour donner son avis : se sentir intégré dans les décisions
- avoir une ny qui suit l'enfant permet de créer une relation de complicité (ce n'est pas le lien)
- s'impliquer dans les act permet de s'intégrer / exprimer l'enfant
- se sentir écouté quand l'adulte est présent ⇒ confiance
- observer certaines entités / pratiques permet de compléter les attentes

Tommy

- Recueillir des photos permet d'être rassuré
→ peut inquiéter aussi + que rassurer
→ permet pour supprimer les malentendus car juste avec l'envy → l'amitié
- Besoin de com / de relation sociale pour son support → observation + photo + com → ok
- 30 min : observer l'envy / les interactions + partager → créer du lien
- Temps et notions permet d'installer de la com.
- observer une prise en compte individuellement l'envy permet d'être en com / d'être rassuré
- se sentir écouté permet de renforcer la confiance
- sentir une inclusion → avoir des responsabilités
→ orga des acti
→ participer à la vie de classe → se sentir libre / accueilli
→ s'impliquer dans / acti / réparation
- vivre dans le quotidien permet de rencontrer les ?
- observer qu'elle nous a donné / nos besoins → être rassuré
- se sentir proche
- prendre des nouvelles de l'e → servir / confiance
- donner un bon d'envi familial / accueillant

FS7

- 30 min : observer / être dans la classe permet de comp les méthodes de travail
- mieux vivre la
- avoir com aux → pour com
- répondre aux besoins de l'envy : changer de ? pour le calmer → être rassuré
- vivre une relation équilibrée
- se sentir permet de tenir des liens + égalité de tous
- être en classe permet de se rendre compte de la réalité et de réduire mes attentes / de rendre compte des limites
- participer selon ses choix
- organiser une acti avec ses comp

manu

- Participer à des acti permet de se rencontrer / tenir des liens / de collaborer
→ sentiment de culpabilité
- 30 min : interaction de tous
observer son envy : inter / com envy plaisir / Appliquer cette possibilité d'comp
- sentir une reconnaissance si on s'engage
- Besoin de relation matérielle : interaction permet de l'observer
- vivre une relation de confiance / se sentir écouté / considéré / chaleureux → confiance
- photo permet de suivre le dév de la journée : confort
- observer que l'envy se sent bien avec l'adulte permet d'être en com
- se voir des exp / échanges positifs permet une sagesse dans la relation
- connaître du + et - : relation de transparence - confiance

annu

- peut déjouer : créer du lien / échange / rencontre
- créer des liens
- relation mutuelle
- coopération → s'applique entre ? et ?
- CCC se suggère des idées relations
- vivre des moments de convivialité permet de renforcer les relations / for la confiance
- se sentir écouté / compris / accueilli / entendu
- collab pour permettre la mix en place d'acti → émettre des e

carta

Parlons

- classe d'accueil permet de vivre la T en douceur
- vivre une relation positive \rightarrow l'élève \rightarrow parler de S personnel \rightarrow parler de l'E
- photos permet de voir la journée de son env \rightarrow Bien vivre le fait d'être intégré aux act
- Tous vivre une act d'éprouvé à la classe
- sentir une ouverture à la vie en classe
- comme fluide
- se sentir accueilli / sentir le désir de créer une relation avec le ?
- échange sur 7 sujets permet une ambiance conviviale \rightarrow sentiment de conf pour dire les choses
- insérer son env en finit nécessaire de s'engager dans la vie de l'école
- coopérer ? et ? valeurs de l'école
- créer un env collaboratif / une ambiance de solidarité
- Pédagogie/méthode en classe
- CEE : viser 7 de l'école / puis de discussions collectives
- Boire à l'eau : discuter ensemble
- participer / est un soutien pour les 7 \rightarrow est un modèle pour son env : Transmettre des valeurs (plusieurs)
- vivre ensemble

Boire

- coopérer : vivre en communauté permet les relations sociales \rightarrow sentir d'appart \rightarrow sentir d'inclusion des parents
- réfléchir ensemble permet de vivre un partenariat
- comme positive permet d'instaurer de la confiance
- env chaleureux permet de se sentir bien
- vivre l'accueil de la journée
- apprécier comme et comprendre les pratiques
- se sentir bien durant échanges
- participer aux act permet de collaborer
- se sentir bien de proposer une act
- soutenir l'école et les act \rightarrow collaborer pour le bien être de tous
- sentir une ouverture à l'inclusion des parents

\rightarrow pas sur tout : PARADOXE : donner une réponse envers le questionnement des pratiques éducatives alors que c'est un dilemme
 \rightarrow besoin de comprendre comment son env peut fonctionner
 \rightarrow les méthodes péda
 \rightarrow quelques constructivement : pas bien reçu

Résultats :

Facteurs fragilisant la relation :

Bernard : - donne une retraite envoie de q des pratiques péda
- Besson d'acc individuel et trop grande classe l'empêche
→ insatisfaction car \neq travail parallèle
- classe dgs : pas en accord avec les valeurs
→ quel rôle des photos dans le cabinet et comment avec son enf
sans passer par le tel.

Pauline : - mon com en fin de journée empêche la satisfaction \Rightarrow frustration donc
aller chercher l'info le matin
- avoir un avis \neq peut former une frustration au sein d'un échange
empêcher de bien être

Marie : - Discuter le lendemain permet de pointer du doigt sur la situation

Lisa : - suivi des règles rigides
- non adaptabilité de l'école
- limite des photos

Tommy : - actives pendant l'année empêche d'avoir toutes les infos
- manque de 7 des parents permet de remettre en q la com au sein
de l'école \Rightarrow volonté d'améliorer
→ nécessite une organisation bascale de l'école

Sandra : - Avoir - de relais en grandissant

emma : - Diff. professionnels empêche de s'impliquer
- Diff d'être partout en m temps quand plusieurs enfants
- vivre des rel où on sent non impli comme impli \rightarrow pas soutenu
- remonter des jeunes prof.
- Dramatiser sans donner d'infos concrète empêche d'être rassuré

Résultats:

La communication:

- card**
- se sentir écouté / compris / questionné / accueilli / entendu
 - communiquer fluidement
 - communiquer autour de l'env (évaluation)
 - communiquer sur les approximations permet d'être rassuré / + serein / se sentir écouté
↳ par la suite
- ⇒ Outils:
- les 30 min
 - niveau de petit déjeuner - échanger / se raconter
 - accompagner une act / échanger un lien
 - CCE : prendre des décisions collectives + échanger des pages ensemble
 - se soutenir des idées mutuellement
 - semaine des médias
 - recevoir des photos permet de comp les app / ce que l'e me dit pas

- 3 semaines**
- communication positive permet d'instaurer de la confiance > par sur tout
 - communiquer permet d'avoir une perception de la vie d'école et d'instaurer de la conf. paradoxale
 - se sentir bien de 7/6 dans les échanges
- ⇒ Outils:
- vivre ensemble permet de créer un sentiment d'appartenance
 - accompagner les act permet d'être rassuré
 - se sentir

- Année**
- se sentir reconnu / considéré ⇒ sentiment d'appartenance
 - donner une disponibilité à notre regard
 - être au courant du + et - permet de voir la transparence ⇒ relation de confiance
 - échanger fluidement / permettre une entrée personnelle
 - communiquer sur l'état de l'env / ses besoins / sa fatigue
 - interaction fluide permet d'analyser le besoin de compréhension mutuelle
 - besoin de comm
 - recevoir des lettres cohérent avec ce qui est considéré à la maison permet de voir l'intérêt porté à son enfant
 - se sentir écouté / considéré quant aux besoins de l'enfant permet d'être rassuré
 - vivre des échanges positifs permet une satisfact° au niveau de la relation

- 7 ans**
- communiquer en 3e / mail
 - " sur l'état de santé de l'env → se sentir écouté
 - Avoir + comm de com permet de satisfaire les besoins > aller chercher l'env ≠
 - parler de sujet personnel permet de vivre une relation familière > sentiment de confiance / parler des choses
 - communiquer empêche la frustration
 - avoir + peut générer une frustration durant un échange
 - comm avec l'env pour comm avec son env (Bessim) ⇒ ambiance conviviale
- ⇒ Outils:
- lettre à l'env → proposer des améliorations
 - D. Sauter ensemble + HEA concrète
 - CCE : prise de décisions collectives
 - D. petit groupe pour améliorer 1 chose

Mari

- peuvent s'éloigner transmettent les informations
- communiquer sur le planning est suffisant \Rightarrow Avoir confiance aux E permet de ne pas avoir besoin de tout savoir
- communiquer pour savoir le comp de son conjoint / non si-e / des intimité
- " " pour éclaircir certaines situations
- Disposer d'un moment pour comm permet d'être rassuré si besoin / supp ses inquiétudes
- se tutoyer permet / une égalité de tous les acteurs
tous les liens
- si bonne adaptation permet de ne pas avoir besoin de comm^o

dis

- comm permet de supprimer les malentendus car recevoir des photos peut inquiéter
- comm juste avec son env peut \rightarrow l'apaiser \Rightarrow nécessité de comm
- comm pour aider à une transition facile
- Besoin de comm
 \Rightarrow OUTILS : - Temps et routines permet d'instaurer de la confiance
- se sentir écouté permet de renforcer la confiance \rightarrow rend les liens plus sains
- comm pour être à l'écoute parti à son env
- se tutoyer permet un sentiment de proximité

Famille

- être considéré / soutenu permet un sentiment de sécurité
- comm permet d'établir la prise en charge / l'entente
 \Rightarrow IMPORTANT de s'assurer du bien être de l'E pour être bien soi-même
- se sentir libre de proposer des améliorations
- échanger avec tous les \rightarrow permet de savoir à qui poser certaines questions
- se sentir écouté quand un problème est posé \rightarrow installer une confiance

sandra

- Participer aux réunions permet de collab
- se sentir à l'aise de demander un RDV / de comm sur tout
- \Rightarrow réunions / moment d'accueil permettent des possibilités de comm
- comm autour de l'env

emma

- comm sur l'E / non parcour permet d'avoir confiance / d'être rassuré
- comm pour viser l'amélioration \Rightarrow vivre ensemble
- tutoyer permet relation de proximité \Rightarrow senti d'appartenance
- se sentir intégré / partenaire actif / se sentir soutenu
- comm sur l'état de santé
- donner des conseils grâce à ses compétences
- moments informels permet de découvrir les personnes elles-mêmes
relation de complicité

\Rightarrow réunion de cycle
 \Rightarrow 30 MIN
 \Rightarrow les photos

Résultats:

Attentes:

- Butland**
- promouvoir une place active de l'enfant
 - vivre ensemble
 - accompagner individuellement / savoir ce qui ^{est} utile son enf. → G les I → INSATISF
 - ↳ Limiter cette exigence
 - ↳ Non assuie: paradoxe } INSATISF
 - E se compare lui-même.
 - considérer l'enf. + être cox =

Vécu:

- I pense positif avec l'individualisation
- se sentir à l'aise au milieu de la com MAIS pas sur tout
- vie facile
- ↳ Découvrir le monde, explorer // école de l'enf.
- rencontre des personnes qui partagent les mêmes valeurs permet la disc. → crée un lien
- se rassembler autour de valeurs communes.
- Partager ses valeurs permet de respecter/sauvegarde la transmission → même env. d'éducation
- créer des liens avec d'autres familles

Vécu:

- ressentir une valeur centrale le lien porté aux relations
- vivre une vie de quartier permet de satisfaire un besoin d'appartenance
- rencontrer ses valeurs permet de se sentir bien.
- Dev la com / l'autonomie / l'esprit critique
- individualiser les app / respect du rythme de chaque enf. ✓

Vécu:

- donner l'intérêt porté à son enfant permet de se sentir bien

Vécu

- s'assurer du lien être de son enfant
- en accord avec la valeurs (responsabilité / autonomie / solidarité)
- respect du rythme de l'enfant.
- donner l'intérêt porté à chaque enfant permet d'être rassuré
- coopérer permet de répondre aux besoins des E cox + d'adultes
- ↳ Gd pas le temps: qd d'autres peut répondre aux besoins
- comp. la part en charge globale de son enf permet d'être rassuré
- rencontrer des valeurs permet de valoir les respecter aussi - coopérer
- partager certaines mêmes valeurs permet de les respecter, - responsabilité
- IMPORTANT de coordonner les valeurs.

- expérimentation / école du dîner/apprentissage + bénévolat → donner l'exemple de son enf.
- participer à la vie de quartier
- être avec des personnes qui nous ressemblent (valeurs communes)
- inclusion de tous
- sensibiliser si la ≠ la diversité

- vivre dans un environnement flexible (maxi)

- Dev l'aut / partage / coopération
- respect de l'enf \Rightarrow partir de l'enf pour les app / lien avec la vie
- concorder des valeurs permet de les retenir.
- communiquer avec l'z
- éviter l'épaississement de son enf.

Annexe 11 : Carte mentale de nos résultats

