Préparer l'entrée à l'école ? Analyse d'une pratique de transition œuvrant à la frontière entre l'école et les familles au sein d'un établissement scolaire du canton de Fribourg

Preparing school entry? Analysing a transition practice working at the border between school and families in a school situated in the canton of Fribourg.

Laurent Fahrni et Tania Ogay

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/10170>

DOI : 10.4000/ree.10170

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Laurent Fahrni et Tania Ogay, « Préparer l'entrée à l'école ? Analyse d'une pratique de transition œuvrant à la frontière entre l'école et les familles au sein d'un établissement scolaire du canton de Fribourg », *Recherches en éducation* [En ligne], 46 | 2022, mis en ligne le 01 janvier 2022, consulté le 01 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/10170> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.10170>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Dossier

La classe inversée : activité des enseignants, activité des apprenants

Coordonné par Marie-Sylvie Claude

GROUPE « CLASSE INVERSÉE » DU RÉSEAU RESEIDA – *Édito* – 2

MARIE-SYLVIE CLAUDE & PATRICK RAYOU – *Un enseignement littéraire en classe inversée : les dessous d'un contrat* – 9

MARION VAN BREDERODE – *Classe inversée en sciences de la vie et de la Terre. Des difficultés spécifiques au dispositif ?* – 22

VALÉRIE LUSSI BORER, ALAIN MULLER & STÉPHANIE RUBI – *Inverser la classe : quelles expériences ? Analyse de l'activité des élèves* – 34

JACQUES CRINON & GEORGES FERONE – *Réseaux connectés d'enseignants et développement professionnel* – 46

DOROTHÉE BAILLET & FRANÇOISE ROBIN – *Classe inversée en enseignement supérieur et dynamique d'élaboration du savoir : le point de vue des enseignants* – 59

CÉCILE ALLARD & ALINE ROBERT – *Étudier les classes inversées en mathématiques. Préalables méthodologiques sur les cours : le cas particulier des « capsules »* – 72

SYLVIE MAS – *« Devenir inverseur ».. Trajectoire de participation d'une enseignante à un tweetchat animé par le collectif Inversons la classe !* – 87

HUI ZHANG & MENGQI ZHANG – *Tendances et évolution des recherches sur la classe inversée en Chine et dans le monde* – 101

Varia

KARIM BOUMAZGUIDA, GAËTAN TEMPERMAN, BRUNO DE LIÈVRE – *Quels outils d'aide à la réussite pour quels profils d'apprenants dans un MOOC hybride ?* – 120

CÉDRIC DABO & SYLVAIN CONNAC – *Les représentations des étudiants tuteurs en masso-kinésithérapie sur le dispositif de tutorat entre pairs* – 139

LAURENT FAHRNI & TANIA OGAY – *Préparer l'entrée à l'école ? Analyse d'une pratique de transition œuvrant à la frontière entre l'école et les familles au sein d'un établissement scolaire du canton de Fribourg* – 155

SYLVIE MOUSSAY & SUZANNE ABDUL-REDA ABOURJEILI – *Une intervention en clinique de l'activité à visée transformative : apports pour la conception d'une formation de formatrices et formateurs libanais* – 167

Recensions

Recension par Adrien Bourg
Le Belcanto. Une analyse située de pratiques didactiques, ISABELLE BALMORI – 183

Recension par Cécile Redondo
L'humanité contre l'Anthropocène. Résister aux effondrements, RENAUD HÉTIER – 186

Recension par Michel Fabre
Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches : comment en est-on arrivé là ?, MAELA PAUL – 191

Préparer l'entrée à l'école ? Analyse d'une pratique de transition œuvrant à la frontière entre l'école et les familles au sein d'un établissement scolaire du canton de Fribourg

Laurent Fahrni

Doctorant, Département des sciences de l'éducation et de la formation, Université de Fribourg (Suisse)

Tania Ogay

Professeure, Département des sciences de l'éducation et de la formation, Université de Fribourg (Suisse)

Résumé

Cet article présente l'analyse d'une pratique de transition, un atelier de préparation à l'entrée à l'école, proposé aux parents quelques semaines avant l'entrée à l'école de jeunes enfants d'un établissement scolaire péri-urbain du canton de Fribourg, en Suisse. Ce moment est particulièrement critique puisqu'il s'agit de la première rencontre entre les familles et l'école, lors de laquelle se cristallisent les attentes réciproques, notamment en termes de préparation à l'école. Malgré de bonnes intentions, cette mesure entreprise pour faciliter l'entrée à l'école semble manquer sa cible, voire même se révéler contre-productive. Les implicites et les non-dits entourant ce moment charnière font partie des facteurs explicatifs de ce constat. Nous formulons des pistes réflexives pour de futures éditions mais aussi, plus généralement, pour favoriser une collaboration plus égalitaire entre les familles et l'école.

Mots-clés : famille et éducation, inclusion et exclusion scolaires, enseignement primaire et élémentaire, acteurs de l'éducation

Abstract

Preparing school entry? Analysing a transition practice working at the border between school and families in a school situated in the canton of Fribourg.

This article presents an analysis of a transition practice: a workshop aiming to help parents prepare their young children for school entry, taking place a few weeks before the beginning of the school year in a semi urban school in the canton of Fribourg, Switzerland. This is a particularly critical moment, since it is the first meeting between families and the school, during which mutual expectations crystallize, particularly in terms of preparation for school. Despite good intentions, this measure meant to facilitate school entry seems to miss its target, and even to be counter productive. The implicit and unspoken aspects of this pivotal moment are among the factors that explain this observation. We formulate reflective avenues for future editions but also, more generally, to promote a more egalitarian collaboration between families and schools.

Keywords: family and education, educational inclusion and exclusion, primary and elementary education, actors in education

Entrer à l'école, voir son enfant entrer à l'école : une expérience loin d'être anodine pour l'enfant et ses parents, un rite de passage important dans le processus d'enculturation par lequel l'enfant devient membre à part entière de la société. L'enfant est-il prêt à entrer à l'école ? Voilà une question qui inquiète de nombreux parents et qui a inspiré un important courant de recherche sur la *school readiness* (Carlton & Winsler, 1999) avec pour objectif d'évaluer si l'enfant est prêt à entrer dans son métier d'élève, ainsi que de proposer des mesures de renforcement en cas contraire. Dans cette compréhension de la *school readiness*, c'est à l'élève de se montrer prêt à s'adapter à l'environnement scolaire, et non l'inverse. Cette conception centrée sur le seul enfant a été critiquée par plusieurs chercheurs (notamment Dockett & Perry, 2007). Ainsi, Mary Elizabeth Graue (1993), proche des réflexions sur l'école inclusive (Petriwskyj, 2014), proposait déjà un renversement de perspective et de s'interroger plutôt sur la préparation de l'école à accueillir ses élèves, dans leur diversité. Cependant, la méta-synthèse des recherches nord-américaines réalisée par Christopher P. Brown et Yi-Chin Lan (2015) indique que la conception nativiste de la *school readiness* – la considérant comme une caractéristique propre à l'élève – reste dominante dans les conceptions des enseignants. Ceux-ci tendent d'autre part à douter avant tout de la *school readiness* des enfants de familles de groupes minoritaires (Brown & Lan, 2018).

Les interrogations des parents, des professionnels comme des chercheurs sur la *school readiness* révèlent l'importance de ce moment de l'entrée à l'école dans la vie de l'enfant. Comme toute transition, elle engage des processus d'apprentissages, de changement identitaire et de construction de sens (Zittoun, 2012) qui peuvent se dérouler de façon plus ou moins harmonieuse et méritent d'être soutenus afin d'assurer un bon départ dans la scolarité pour tous les élèves. Le modèle écologique et dynamique de la transition (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) met en exergue les interactions complexes qui se jouent entre les différents acteurs dans le processus de la transition : les familles, l'école et la communauté. Pour que l'entrée à l'école ne soit pas vécue par les enfants comme une rupture brutale, particulièrement pour ceux issus de familles peu habituées à la culture scolaire, les chercheurs recommandent aux acteurs scolaires d'adopter des pratiques de transition. Robert C. Pianta et Marcia Kraft-Sayre (2003) proposent ainsi cinq principes que devraient suivre ces pratiques pour favoriser une transition de qualité : créer de nouvelles relations, promouvoir la continuité entre le préscolaire et le scolaire, construire sur les forces des familles, adapter les pratiques aux besoins individuels et établir un réseau de collaboration. Comme le montre l'analyse que nous développons dans cet article, mettre en œuvre une pratique de transition qui satisfasse à ces principes est loin d'aller de soi. Malgré la motivation des différents acteurs et leurs bonnes intentions, une mesure entreprise pour faciliter l'entrée à l'école peut manquer sa cible, et même se révéler contre-productive. Au cœur du problème est la signification que les uns et les autres donnent au concept de *school readiness* ainsi qu'aux moyens pour la renforcer.

La pratique de transition que nous analysons ici a été observée lors d'une recherche de type ethnographique portant sur la construction de la relation entre les familles et l'école lors de la première année d'école (Ogay, 2017a). Il s'agit d'un atelier de préparation à l'entrée à l'école proposé aux parents deux mois avant le début de l'école et animé par une intervenante externe, salariée d'une association dont l'objectif est d'accompagner les parents dans l'éducation de leurs jeunes enfants. Force est de le constater, nos observations – tout comme les entretiens réalisés auprès des parents et des enseignantes – montrent que cet atelier a été un échec, malgré les bonnes intentions évidentes de l'intervenante comme des enseignantes. Nous tentons ici d'analyser les causes de cet échec, en faisant l'hypothèse qu'une explication importante se trouve dans les implicites quant à la signification de la préparation à l'entrée à l'école et aux rôles qu'y jouent les différents partenaires : école, familles et association. Le flou autour de ce que les uns et les autres mettent dans cet atelier de préparation à l'entrée à l'école provoque une ambiguïté quant au positionnement du partenaire associatif, en tension entre sa mission première de soutien auprès des familles et la préoccupation des enseignantes de recevoir des

enfants prêts à entrer dans leur métier d'élèves. Cette tension au niveau du positionnement de l'association contribue à une instrumentalisation de la pratique de transition par le partenaire dominant : l'école. De ce fait, en prescrivant notamment des pratiques éducatives à mettre en œuvre dans le milieu familial afin de bien préparer l'enfant à son entrée à l'école (Conus & Nunez Moscoso, 2015), l'atelier de préparation à l'entrée à l'école se rend finalement – contre son gré – complice de la transmission d'une conception normative de la transition (celle défendue par les enseignantes de notre étude).

1. Le contexte, les acteurs et la scène observée

Dans la recherche COREL¹, réalisée avec une méthode ethnographique et dans une perspective théorique de communication interculturelle (Frame, 2013), nous avons observé dans un établissement scolaire péri-urbain du canton de Fribourg en Suisse la façon dont se construit la relation entre les enseignantes et les parents des élèves entrés dans leur première année d'école. Le quartier desservi par cet établissement est habité par une population majoritairement issue de la migration et aux moyens économiques généralement modestes. De grands immeubles locatifs de plusieurs étages comportant des appartements à loyers modérés entourent l'établissement scolaire. Dans une portion plus éloignée du quartier, quelques familles davantage favorisées habitent des maisons individuelles (villas) ; leurs enfants sont également scolarisés dans le même établissement scolaire. À la suite de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS) en 2009, l'obligation d'entrée à l'école à quatre ans a été mise en place, impliquant dans ce canton l'introduction d'une année de scolarité supplémentaire. Une étude pilote de deux ans a permis de construire la démarche de recherche ainsi que notre propre relation avec les six enseignantes des quatre classes multi-niveaux (ou multi-degrés) accueillant les élèves de première année. Lors de l'année d'étude principale, nous avons mené des entretiens semi-directifs individuels avec les six enseignantes ainsi qu'avec les familles de 12 enfants aînés (sur un total de 36 enfants qui effectuent leur première rentrée scolaire) répartis dans les quatre classes (nombre total d'enfants toutes classes et tous niveaux confondus : 73 enfants). Ces entretiens ont été réalisés au printemps précédant l'entrée à l'école, puis après la rentrée scolaire, après l'entretien entre enseignantes et parents à la suite du premier semestre (au moment du bulletin scolaire) ainsi qu'à la fin de l'année scolaire. Nous avons également observé les interactions entre parents et enseignantes lors de moments formels (journée d'accueil au mois de juin, entretien enseignantes-parents) et lors des temps interstitiels (Marcel, 2002), notamment à l'entrée et la sortie des classes lors des deux premières semaines d'école.

Au cours de notre étude ethnographique COREL, deux éditions de l'atelier de préparation à l'entrée à l'école ainsi que la séance de préparation de la seconde édition ont été observées. Cet article, faisant partie d'une thèse doctorale réalisée au sein de la recherche COREL, se focalise sur l'après-midi d'accueil à l'école des futurs élèves de première année, lors de notre année d'étude principale. Cet après-midi s'est déroulé au mois de juin précédant la rentrée scolaire, qui a lieu fin août. Les futurs élèves et leurs parents étaient ainsi invités à deux activités : une visite de la classe (de 15h00 à 15h55) dans laquelle l'enfant débutera sa scolarité deux mois plus tard ainsi qu'un atelier de préparation à l'entrée à l'école (de 16h00 à 17h15), commun à toutes les classes. Pour cet atelier, la commune avait mandaté une association qui intervient habituellement directement auprès des familles pour les soutenir dans leur tâche éducative mais qui intervient parfois également en contexte scolaire dans quelques établissements du canton. Précisons encore que les professionnels employés par l'association ont des formations diverses dans le domaine de l'éducation et de l'intervention sociale. En ce qui concerne les 12 familles rencontrées dans notre année d'étude principale, quatre d'entre elles ont participé aux deux volets de l'après-midi, sept familles étaient présentes à une des deux activités (absence annoncée pour des raisons professionnelles pour la seconde partie de la journée, incompréhension de

¹ La recherche « COREL : Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école » est dirigée par Tania Ogay de l'université de Fribourg (Suisse) et soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS).

l'invitation, etc.) et une seule famille était absente lors de cette journée (incompréhension de l'invitation). Au total, une soixantaine de personnes (pour les 36 enfants débutant leur première année) était présente pour cette édition de l'atelier de préparation à l'entrée à l'école.

La méthode de l'observation peut être qualifiée d'ouverte, à visée participante et passive (Arborio & Fournier, 2008) : bien qu'ils ne prennent pas de notes sur le moment, les chercheurs ne dissimulent pas leur activité et ne prennent pas d'autre rôle dans la situation que celui de chercheur. D'autre part, les rapports d'observation – portant sur les faits observés mais aussi sur les ressentis des chercheurs – sont rédigés *a posteriori* et débriefés au sein de l'équipe de recherche. Ces observations ont été complétées par des entretiens semi-directifs, réalisés avec les enseignantes, avec les parents participant à la recherche ainsi qu'avec l'intervenante externe, leur proposant de revenir sur leurs expériences respectives de cet atelier de préparation à l'entrée à l'école. L'analyse des données a été réalisée par une analyse de contenu selon la méthode d'« analyse à l'aide de catégories conceptualisantes » (Paillé & Mucchielli, 2012) en croisant les données issues de nos différentes sources. Nous nous intéressons ici plus spécifiquement aux relations entre les différents acteurs, à la convergence ou divergence entre leurs attentes et objectifs par rapport à cette journée d'accueil et plus particulièrement à cet atelier de préparation à l'entrée à l'école. Quelles conceptions des différents acteurs au sujet de la préparation à l'entrée à l'école pouvons-nous identifier ? Quel est le message délivré aux futurs parents d'élèves, comment le perçoivent-ils ? Comment cet atelier participe-t-il à la préparation à l'entrée à l'école et que nous apprend-il de la relation naissante entre l'école et ces familles ?

1.1. Des attentes et des objectifs divergents, et non explicités

Lors de la réunion de préparation de l'atelier entre les enseignantes et la représentante de l'association, nous avons observé que leurs attentes et objectifs respectifs vis-à-vis de cette pratique de transition n'ont pas été questionnés ni explicités. Les attentes et besoins des parents n'ont pas non plus été abordés, les parents n'ont d'ailleurs pas été consultés lors de la préparation de l'atelier. La réunion de préparation a avant tout été consacrée aux questions logistiques et organisationnelles liées à l'atelier (horaire, salle, matériel, etc.). Les enseignantes, familières avec le travail de l'association, s'attendent à ce que celle-ci traite, lors de sa future intervention, d'éducation au sein du cadre familial. Dans nos entretiens, les enseignantes donnent comme objectif à l'atelier « *d'informer les parents sur ce qu'on attend un peu d'EUX* »². Cette enseignante mentionne les points sur lesquels il est essentiel d'insister « *surtout [...] des choses très basiques mais du style le sommeil pour moi c'est hyper important pour l'école [...] toutes ces petites choses qui sont nécessaires, enfin qu'il faut savoir avant que les enfants commencent l'école* ».

L'invitation officielle envoyée aux parents par le service des écoles de la commune annonce que l'atelier permettra de « *préparer ensemble l'entrée à l'école de votre enfant. Cette rencontre se veut un moment d'échanges et de convivialité* ». L'invitation officielle se rapproche ainsi des objectifs que l'intervenante de l'association place dans cette intervention qui est de « *favoriser les rencontres entre les enseignants et les parents, avant l'entrée à l'école, [...] parce qu'il y a beaucoup à échanger, par les expériences qu'on a accompagnées, on a vu que cela facilite l'intégration de l'enfant à l'école* ». D'après les entretiens réalisés avec les parents, ces derniers n'ont, quant à eux, pas d'attentes préalables par rapport à l'atelier. La plupart ne pensent d'ailleurs pas qu'une préparation à l'entrée à l'école soit nécessaire, ils se réjouissent de voir leur enfant entrer à l'école et voient cet événement comme une étape dans un parcours de vie, ils ont confiance en leur enfant et en l'école pour assurer une transition douce. Cependant, dans la mesure où l'école leur propose cet atelier, les parents s'attendent à y recevoir des informations sur l'école : par rapport à des questions d'organisation, mais aussi ce qu'y fera leur enfant et ce qu'il y apprendra.

² Les mots écrits en lettres capitales dans les verbatim de cet article sont des marques d'insistance au niveau du ton de voix employé par les locuteurs lors des entrevues.

1.2. Un partenaire associatif à la frontière entre l'école et les familles : une ambiguïté de positionnement

Lors de l'atelier, nous avons observé que ni le rôle ni le statut de l'association n'ont été clairement présentés aux parents, que ce soit dans la courte allocution de la responsable politique en charge des écoles dans cette commune (sa présence est par ailleurs également restée inexploitée, alors qu'elle aurait pu être l'occasion de signaler l'intérêt de la communauté pour l'entrée à l'école) ou dans les premiers instants de l'activité. Les parents interviewés ne connaissaient pas cette association, ou n'ont pas fait le lien et, de ce fait, n'ont pas compris quel était le statut de l'intervenante. Plusieurs parents ont pensé qu'il s'agissait d'une enseignante ou d'une représentante de l'institution scolaire et non d'une représentante d'une association au service des parents.

L'association intervient habituellement auprès des familles, l'intervenante a donc l'habitude de parler d'éducation de l'enfant au sein de la famille. Pendant l'atelier, nos observations montrent qu'elle a gardé ce *focus*, même si dans l'entretien avec l'équipe de recherche elle dit que son intention était de parler de l'action conjointe de la famille et de l'école dans l'éducation de l'enfant. Cependant, parler de l'éducation de l'enfant dans la famille quand on se trouve physiquement dans les murs de l'école est une autre chose que de le faire dans un contexte familial, ou neutre, comme le fait habituellement l'association. Tenir ce discours dans le contexte scolaire, en présence des enseignantes, accrédite l'idée que la préparation de l'enfant à l'école est de la responsabilité de ses parents (Changkakoti & Fahrni, 2020), alors que ceux-ci s'attendaient – comme mentionné ci-dessus – à ce qu'on leur parle de l'école. Dans cet atelier, le discours de l'intervenante s'est ainsi trouvé en phase avec celui des enseignantes. En effet, le partenaire associatif a cherché à répondre aux besoins de solutions concrètes qu'il ressent chez les enseignantes, « *nous on doit aussi répondre à ce qu'ils ont besoin [...] des outils concrets, et donc dans ce concret, le risque c'est que des fois, c'est peut-être très connoté, mais au fond, je préfère qu'il y ait du concret et qu'il soit partagé, [plutôt] qu'il y ait de l'abstrait et que, que ça ne permette pas de faire changer les choses* ». Mais, ce faisant, le partenaire associatif semble s'être fait happer par les préoccupations des enseignantes et leur vision unilatérale de la préparation de l'entrée à l'école.

Selon nos observations, qui concordent avec le retour que nous en ont fait les parents interviewés, le contenu de l'atelier de préparation à l'entrée à l'école a alors été complètement orienté par les besoins de l'école, délivrant le message qu'il est nécessaire que les parents mettent en œuvre à la maison des pratiques éducatives jugées favorables au bon fonctionnement de l'élève en classe, dans une « tentative d'imposition (douce) du point de vue de l'école [...] où il s'agit de préparer les parents peu familiers du monde scolaire au "métier de parent d'élève" » (Payet, 1994, p. 14). En effet, le message transmis aux parents s'est exclusivement focalisé sur la préparation dans le cadre familial de l'enfant à l'école, en cherchant notamment à promulguer des recommandations sur l'alimentation, l'hygiène et les heures de sommeil, autant de thématiques qui font partie, selon Daniel Gayet (1999), du bilan des erreurs éducatives parentales cataloguées par les enseignants. Au sein de cet atelier, on ne s'est préoccupé que de ce qui se passait dans les familles : on n'y a parlé que d'éducation de l'enfant dans le cadre familial, pas de ce que les enfants feront à l'école. Les informations transmises lors de cette intervention ont ainsi été unilatérales, comme l'exprime ce papa : « *c'était surtout qu'est-ce que VOUS parents vous pouvez, comment vous pouvez participer comme relais pédagogique un peu des maîtresses quoi. Comment vous pouvez aussi être, participer à l'éducation qui est faite à l'école* ». Dans la seconde édition de l'atelier, aucune place n'a été laissée aux questions des parents, ceux-ci n'ont pas perçu le mode d'interaction de l'atelier comme favorable à une prise de parole de leur part. Un document distribué aux parents lors de l'atelier renforce cette perception d'un rôle-soutien de la part de la maison : une feuille composée de deux colonnes intitulées « *À l'école, l'enfant apprend à...* », puis « *À la maison, ce qui peut aider l'enfant, c'est...* ». Plutôt que de susciter une réflexion sur l'action conjointe de la famille et de l'école pour un objectif commun qui est l'éducation de

l'enfant, ces intitulés suggèrent que l'enfant apprend uniquement dans le cadre de l'école et que la famille est là pour soutenir les apprentissages scolaires, mais sans réciprocité.

2. École-familles : les frontières d'une relation

Les deux éditions que nous avons observées de cet atelier de préparation à l'entrée à l'école ont ainsi transmis une vision de la collaboration école-familles centrée sur la seule famille, vue par l'école comme un outil, une ressource à renforcer pour que la scolarité de l'enfant puisse bien se dérouler. Les parents deviennent la cible de la collaboration, sous la forme d'une « collaboration-enrôlement » (Brougère, 2010), dans une visée transformatrice de leurs rôles et conceptions. En somme, c'est comme si les enseignantes et l'association se sentaient investies d'une mission d'éducation (Giuliani & Payet, 2014) envers ces parents, elles prescrivent des pratiques éducatives à mettre en œuvre dans le milieu familial, franchissant par la même occasion – symboliquement – la frontière de l'espace familial. En effet, la majorité des enseignantes de notre étude attendent des parents qu'ils rendent leur enfant conforme aux normes scolaires, qu'ils livrent à l'entrée à l'école, un « enfant scolarisable » pour reprendre l'expression de Dominique Glasman (1992, p. 112). Mais s'il s'agit d'une attente forte des enseignantes, c'est une tâche difficile pour beaucoup de parents car préparer son enfant à entrer à l'école suppose de connaître l'école et ses attentes. Or en se focalisant uniquement sur les pratiques des parents au sein de la famille, l'atelier n'a pas contribué à lever le voile sur l'école, qui est restée tout aussi opaque et illisible (Rochex & Crinon, 2011) pour les parents interviewés. Nos diverses sources (entretiens, observations, récolte documentaire) indiquent, en effet, que l'école se dévoile très peu aux parents, pendant l'atelier de préparation à l'entrée à l'école comme tout au long de cette première année d'école.

2.1. Les implicites et les non-dits : des facteurs creusant des écarts aux frontières

Ce premier contact entre l'école et les parents des futurs élèves est empreint d'implicites et de non-dits. L'invitation officielle par la commune était accompagnée – dans le même envoi postal – d'une seconde invitation provenant de l'enseignante et s'adressant directement à l'enfant. Cette double invitation (à des heures différentes et par/pour des personnes différentes) a eu, en outre, pour effet que plusieurs parents n'ont pas compris que la journée était constituée de deux parties auxquelles ils pouvaient participer (voir également : Ogay, 2017b). D'autre part, ni les enseignantes, ni le secrétariat des écoles n'a considéré utile d'indiquer où se trouvaient les classes ainsi que le lieu de la réunion collective. Ceci a engendré des situations de stress pour les parents qui ont souvent eu de la difficulté à trouver la bonne salle de classe ainsi que le lieu de réunion pour l'atelier (Fahrni & Conus, 2018). Les informations sur les divers lieux de la journée ont fait d'autant plus défaut que l'établissement scolaire est constitué de plusieurs bâtiments, dépourvus de signalétique. Le jour de la visite de classe, aucun panneau indicateur spécifique n'a été placé au sein de l'espace scolaire, ni pour indiquer où se trouvent les quatre classes de première année d'école (qui se situent dans deux bâtiments distincts) ni pour indiquer où se déroule l'atelier de préparation à l'entrée à l'école (dans un troisième bâtiment). Une enseignante estime, dans l'extrait d'entretien suivant, que le fait d'obtenir ces informations relève du rôle des parents : *« pour ce qui est de la visite de la classe, ben ça ils, ils habitent tout près, je trouve que c'est... ils peuvent faire l'effort de venir regarder ça avant [...] mais de, de se soucier où est la classe de son enfant, je pense qu'ils peuvent se soucier avant de savoir où est la classe, parce qu'ils reçoivent quand même deux à trois semaines avant »*. Ce discours sous-entend qu'il est attendu que les parents s'aventurent (avant même le premier contact avec l'école) par eux-mêmes dans ce territoire scolaire qui, rappelons-le, est dénué d'informations sur la localisation des diverses salles de classe.

Lors de l'après-midi d'accueil, la visite de classe qui précède l'atelier de préparation à l'entrée à l'école est conçue par les enseignantes comme un moment d'accueil de leurs futurs élèves : les parents n'y ont que le rôle d'accompagnants, autant que possible les enseignantes leur ont demandé de quitter la classe une fois leur enfant livré. Les parents n'y ont pas reçu d'informations

sur l'école, n'ont pu profiter de ce moment pour se faire une idée de ce que sera le quotidien de leur enfant dans quelques semaines. Au contraire, ils se sont retrouvés hors de la classe et ont dû se trouver une occupation pendant les trois quarts d'heure qui les séparaient de l'atelier de préparation à l'entrée à l'école (prévu à 16h00). En outre, en seconde partie de journée, lors de l'atelier animé par l'association, les parents n'ont pas reçu davantage d'informations sur l'école, sur son fonctionnement ni sur les objectifs d'apprentissage de la première année scolaire. En somme, tout au long de cette journée censée faciliter la transition, l'école n'a pas ressenti le besoin de se dévoiler et reste ainsi une *boîte noire* pour les parents, « *l'école c'était vraiment l'INSTITUTION qu'on n'a pas besoin de réexpliquer, parce qu'en gros tout le monde est allé à l'école et puis ça fonctionne de soi-même* ». En effet, plusieurs parents relèvent qu'ils n'ont pas reçu le type d'informations dont ils avaient besoin, « *moi je m'attendais à ce qu'on nous parle justement du fonctionnement de l'école, ce qu'on, ben ne serait-ce qu'au niveau des absences, si les enfants sont malades, comment ça se passe, qui on doit contacter, qu'on ait des numéros, j'en sais rien moi, qu'on nous explique ce qu'ils vont faire justement pendant la classe* ». Quelle place pour les questionnements des parents sur la transition, sur la séparation des premiers jours ? De plus, que vont mettre en place les enseignantes pour faciliter cette séparation ? Les parents peuvent-ils rester au sein de la classe les premiers jours ? Autant de questions qui non seulement ne reçoivent pas de réponses, mais qui n'ont même pas l'espace nécessaire pour être posées.

Dans l'extrait suivant, une enseignante se rend compte qu'une grande partie des parents qui habitent le quartier ne sont pas familiers avec le fonctionnement de l'école, « *[...] le papa est, est suisse donc il a, il a notre culture scolaire, il sait ce qu'on attend de lui ! D'autres ne savent pas ce qui se passe derrière ces murs, c'est sûr* ». Toutefois, ni la visite de classe ni l'atelier ne sont utilisés afin de dévoiler des informations sur l'école, celle-ci demeurant un espace clos inconnu, séparé par des frontières tant physiques que symboliques. L'atelier de préparation à l'entrée à l'école opère alors comme un court-circuit : les enseignantes nous ont fait part à plusieurs reprises dans nos entretiens de leur frustration par rapport à ce qu'elles perçoivent comme un manque d'implication des parents, qui ne soutiendraient pas suffisamment l'action de l'école à la maison. Pour autant, au lieu d'explicitier ce qu'est l'école, de lever le voile sur ce monde aussi étranger qu'étrange, l'atelier parle aux parents de ce qu'ils ne font pas assez à la maison. Cette ambiguïté est particulièrement bien illustrée par les attentes paradoxales d'une enseignante par rapport à l'atelier : « *d'informer les parents sur ce qu'on attend un peu d'EUX. [...] je trouve que c'est très important parce qu'il y a beaucoup de parents, justement, qui ne se rendent pas bien compte de ce que c'est l'école* ». En effet, comment les parents peuvent-ils espérer préparer leur enfant à entrer dans une école qui ne se dévoile pas, sur laquelle ils n'ont comme informations que les connaissances qu'ils en auraient déjà ? Finalement, l'atelier de préparation à l'entrée à l'école favorise les parents déjà les plus familiers avec les usages et les codes du monde scolaire, et éloigne encore un peu plus les familles les moins familières avec la culture scolaire, un des possibles effets pervers du partenariat entre l'école et les familles (Périer, 2019).

Comme le postule William B. Gudykunst (2005) dans sa théorie de la communication interculturelle, un fort degré d'incertitude et d'anxiété ressenti dans l'interaction perturbe l'efficacité de la communication et rend difficile la prise en compte du cadre de référence du partenaire d'interaction, qui est au contraire perçu à travers les stéréotypes et préjugés. Le contexte dans lequel se déroule l'interaction s'avère une source importante d'incertitude et d'anxiété pour les interactants. Nos observations de cette journée indiquent que plusieurs éléments du contexte se sont révélés défavorables au soin que les enseignantes comme les parents ont pu apporter à la construction de leur relation. Ainsi, la présence lors de la visite de la classe des élèves actuels, en soi tout à fait pertinente pour que les futurs élèves puissent faire la connaissance de leurs futurs camarades, a compliqué la transition entre les salles de classes pour la visite et la salle commune de l'atelier. En effet, les enseignantes devaient également surveiller le départ de leurs élèves actuels qui terminaient leur journée d'école, et ceci au moment même où les futurs élèves devaient se rendre avec leurs parents (arrivés entre-temps pour récupérer leurs enfants) à l'atelier de préparation à l'entrée à l'école. Lors de ce moment transitionnel déjà complexe en soi (Ogay

& Ballif, 2019), une des enseignantes a tenté d'imposer à ses futurs élèves un rituel qu'elle pratique tout au long de l'année à la sortie des classes : se plaçant sur le pas de la porte du bâtiment, elle filtre la sortie des élèves en leur demandant de lui serrer la main et de la regarder dans les yeux. Lors de nos observations cet après-midi-là, nous avons constaté que la plupart des futurs élèves n'ont pas saisi le sens du rituel et n'étaient, peut-être, simplement pas habitués dans leurs pratiques familiales à saluer un adulte en le regardant dans les yeux. Quel message cette démarche donne-t-elle ? Un enfant doit-il arriver à l'école à quatre ans, sans explications de la part de l'enseignante, sachant déjà saluer un adulte selon les codes qu'elle-même juge importants ? L'instauration de ce nouveau rituel, à ce moment précis, en présence des parents, a suscité d'autant plus d'ambiguïté qu'il ne s'agissait pas d'un véritable départ pour les futurs élèves puisqu'ils se rendaient physiquement ensemble avec leur enseignante à l'atelier de préparation à l'entrée à l'école. Surchargée par les multiples tâches que les enseignantes devaient ou voulaient gérer, la situation s'est ainsi révélée défavorable aux échanges entre les enseignantes et les parents. Non seulement les parents n'ont pas eu l'occasion d'adresser leurs questions aux enseignantes afin d'obtenir des renseignements sur l'école, mais beaucoup d'entre eux ont été confrontés dès ce tout premier moment d'école avec la performance maladroite de leur enfant devenu soudainement élève.

2.2. Relation asymétrique et incursion territoriale inégale

Les données récoltées sur cette pratique de transition indiquent que celle-ci est fondée sur une vision déficitaire des parents (Boulanger et al., 2010). Les enseignantes nous ont ainsi expliqué ne pas avoir donné d'informations sur les objectifs d'apprentissage de la première année d'école parce que, selon elles, les parents ne pourraient les comprendre. Les informations transmises par les enseignantes visent à faire passer, nous l'avons vu, un tout autre contenu, défini en fonction de cette vision déficitaire « [...] on a, de plus en plus on a des enfants qui arrivent avec rien, et pis il y a des maîtresses enfantines qui ont dit maintenant on aimerait que quand ils arrivent à l'école qu'ils sachent euh se laver les mains [...] mais dans un autre quartier il n'y a pas besoin de ça, parce que de toute façon le parent il fait, donc c'est, c'était, voilà, c'est l'éducation qui, qui manque ». En considérant les parents habitant le quartier comme un tout homogène, « les enseignants ne perçoivent pas toujours les clivages qui les traversent » (Monceau, 2014, p. 76). Ainsi, les douze familles rencontrées pour l'étude principale sont fortement diversifiées, ne serait-ce qu'en termes de pays d'origine (12 pays –différents pour un total de 20 personnes), de statuts matrimoniaux (famille nucléaire, parents séparés, famille monoparentale, etc.) et de professions exercées (dans leur pays d'origine comme en Suisse).

Cette vision déficitaire des parents par les enseignantes a été perçue par plusieurs parents. Elle a aussi déclenché chez les parents plus familiers du monde scolaire des inquiétudes, l'impression de ne pas habiter dans « le bon quartier », de se retrouver en compagnie de parents incapables auxquels il faut tout apprendre et que les enfants de ces familles défaillantes vont ralentir la scolarité de leur propre enfant. L'atelier n'a ainsi pas été rassurant pour les parents plus familiers du monde scolaire, il risque même de renforcer l'effet ghetto affectant le quartier dans lequel se trouve l'établissement, certaines familles voulant quitter cet environnement *a priori* peu stimulant. En effet, certains parents ont pensé que l'atelier était inadapté pour eux mais pourrait s'avérer utile pour des familles mal intégrées socialement ou dont l'enfant n'a encore jamais connu l'expérience d'un accueil extra-familial. Certains parents issus de l'immigration ont été dérangés par ce discours infantilisant et déficitaire, « parce que nous donner un cours de comment on doit éduquer nos enfants à la maison, j'ai trouvé ça limite quand même ! », ou comme le relève cette autre maman : « je pense ils ont cette opinion, ça reste toujours, que voilà ils sont étrangers et puis...ça veut pas dire qu'on est étranger on sait rien ! ». Il est toutefois à signaler qu'une des enseignantes se démarque de cette vision déficitaire ainsi que de la centration du discours de l'atelier sur les pratiques éducatives des parents, « [...] on entre beaucoup dans cette sphère privée de l'éducation [...] de leur dire...il faudra que votre enfant il aille tout seul aux toilettes, enfin... d'avoir ces exigences, mais j'ai l'impression qu'ils savent les parents. [...] j'ai l'impression qu'on les maternelle un petit peu et que c'est pas notre rôle, enfin, c'est des parents, ils

savent ». La relation asymétrique entre parents et enseignants (c'est « l'école qui sait ») révélée dans nos analyses fait que cet atelier de préparation à l'entrée à l'école ne peut relever d'un partenariat (Larivée, 2011) où la responsabilité de cette tâche serait partagée. La préparation de l'enfant pour l'entrée à l'école est considérée ici par l'école comme relevant exclusivement du territoire de la famille ; un exemple parmi d'autres d'une pénétration de l'institution scolaire dans l'intimité des foyers des familles (Blaize et al., 2020).

L'analyse de cet atelier soulève par ailleurs un étrange paradoxe. En effet, bien que l'école fri-bourgeoise dispose, à la suite de l'instauration de la scolarisation obligatoire à quatre ans, d'une année supplémentaire pour accompagner les élèves dans leur apprentissage du métier d'élève, elle semble attendre des parents qu'ils livrent une année plus tôt un enfant déjà prêt à fonctionner à l'école (Scalambrin & Ogay, 2014). La rencontre entre parents et enseignantes se vit ainsi comme une forme de contrôle des parents (Périer, 2005) où les enseignantes essaient d'agir sur les pratiques parentales afin que les parents se conforment aux rôles et valeurs que l'institution leur demande d'incarner. Nos résultats convergent ainsi avec les observations de Dany Boulanger et ses collègues qui constatent la prédominance de pratiques collaboratives fondées sur des logiques déficitaire et compensatoire, pratiques alors avant tout définies et orientées par le personnel enseignant (et en partie les directions d'établissement) afin de répondre principalement à des finalités scolaires (Boulanger et al., 2011). L'école ne prend pas en compte la perspective des parents et considère sa réalité comme étant évidemment partagée par tous. Se rendant à cet après-midi en pensant en apprendre plus sur l'école que fréquentera leur enfant, les parents en ressortent sans en savoir plus, et pour beaucoup, avec l'impression d'être considérés comme des parents défailants. Censés rapprocher l'école et les familles, la visite de classe et l'atelier de préparation à l'entrée à l'école agissent plutôt comme une tentative de faire entrer les familles dans le territoire de l'école (qu'elles sont censées connaître), de normaliser l'éducation donnée par les parents afin qu'elle corresponde aux normes scolaires, alors que celles-ci restent inexplicables.

3. Conclusion : d'une asymétrie vers une symétrie ?

Force est de le constater, la pratique de transition discutée au sein de cet article n'a pas été en mesure de remplir son objectif de préparation à l'entrée à l'école, elle n'a pas permis de favoriser une transition douce et harmonieuse dans le monde scolaire. En adoptant, même inconsciemment, la perception déficitaire des enseignantes au sujet des familles, le partenaire associatif n'a pu travailler comme à son habitude sur les forces des familles ni adapter son intervention aux besoins individuels (les parents étant ici davantage perçus comme une totalité homogène et non considérés dans leur individualité et dans leur spécificité) selon les principes de Pianta et Kraft Sayre (2003) pour une transition de qualité. L'association semble ainsi participer activement, bien qu'involontairement, à la construction d'une relation entre l'école et les familles dans un mode de collaboration asymétrique, prescriptif et normatif.

L'association a été comme aspirée par le partenaire qui est en position de pouvoir dans le processus de définition des modalités de la relation et du rôle de chacun (en l'occurrence l'institution scolaire), alors que l'association est elle-même prise dans une logique de recherche de reconnaissance, et de financements. En déléguant à une association la réalisation de l'atelier, l'institution scolaire se réserve les bénéfices de l'initiative d'une réussite tout en se préservant des risques d'un échec. Celui-ci est d'autant plus difficile à éviter pour le partenaire associatif que les conditions-cadres sont peu favorables (mandat donné tardivement, manque de disponibilité des enseignantes pour préparer l'atelier, un seul atelier pour quatre classes, présence des enfants, salle trop petite, bruit ambiant, etc.). Ces constats soulignent l'importance pour un acteur associatif opérant au sein de la collaboration école-famille-communauté d'analyser ce qui s'y joue en termes de relations et d'alliances, en vue d'être capable aussi bien de clarifier son positionnement vis-à-vis de l'école et des familles que de pouvoir ensuite s'y tenir, dans une position de tension assumée et explicitée. L'ambiguïté et la complexité de la situation dans laquelle ce dernier s'est retrouvé n'ont pas permis d'atteindre l'objectif primordial – qui fait pourtant habituellement la force de l'intervention du partenaire associatif – d'échanger autour de la prépa-

ration à l'entrée à l'école dans un dialogue entre les parents, les enseignantes et l'intervenante de l'association. Relevons qu'une responsabilité partagée du déroulement de la pratique de transition pourrait selon Julie Ruel (2009) contribuer à la réussite de celle-ci, les partenaires présents cherchant à trouver des façons de faciliter le passage de cette étape cruciale. Il pourrait s'agir ici d'une piste de réflexion intéressante pour une future édition de l'atelier afin de tendre, autant que faire se peut, vers une symétrie (territoriale) entre l'école et les familles.

Comme nous l'avons vu, faire intervenir à l'école un acteur associatif qui intervient habituellement dans les familles – et se situe donc dans le territoire de la famille – sans que la question des espaces et de la place des uns et des autres ne soit problématisée, a porté le regard de l'atelier sur les seules familles, confortant les enseignantes dans leur idée que la préparation de l'entrée à l'école est du ressort des seuls parents. En ce sens, d'un point de vue symbolique, l'école (à travers le partenaire associatif qui agit comme un passeur de frontières) profite de la « porosité des frontières » (Maire Sandoz, 2015, p. 142) pour émettre des recommandations éducatives dans l'espace des familles. À l'inverse, comme nous avons pu le constater, les informations sur l'école restent occultées derrière des frontières imperméables. En outre, l'analyse des non-dits et des implicites en termes d'espace physique (double invitation, localisation des salles, etc.) réalisée plus en détails dans une autre publication (Fahrni & Conus, 2018) démontre que ceux-ci peuvent se retourner contre les familles les moins proches de la culture scolaire (voir également Fahrni, 2019). L'effet cumulé des facteurs susmentionnés contribue à ce que ce premier contact entre l'école et les familles ne se soit pas déroulé de façon optimale. Si l'atelier s'est révélé un piège pour l'association mandatée pour le réaliser, il en est aussi un pour les parents : non seulement ils en ressortent sans y avoir trouvé de réponses à leurs questions, mais ils se retrouvent seuls avec la charge de préparer leur enfant à entrer dans cette école qui leur reste tout autant étrangère. En ne parlant que de ce que les familles font, ou ne font pas ou pas suffisamment, l'école évite de se remettre en question elle-même, à commencer par se demander comment elle utilise l'année supplémentaire avec les élèves qui lui a été offerte. Un processus de décentration de l'école est indispensable pour que l'école se révèle capable d'accueillir tous les élèves dans leur diversité, selon le paradigme d'une école inclusive.

Références

- ARBORIO Anne-Marie & FOURNIER Pierre (2008), *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*, Paris, Armand Colin.
- BLAIZE Jacques, DELANNOY Cécile & LESCOP Jean-Yves (2020), « Il faut ouvrir l'école ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 564, p. 68-69.
- BOULANGER Dany, LAROSE François & COUTURIER Yves (2010), « La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents : les pratiques professionnelles et les représentations sociales », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 23, n° 1, p. 152-176.
- BROUGÈRE Gilles (2010), « La coéducation en conclusion », dans Sylvie Rayna, Marie-Nicole Rubio & Henriette Scheu (éds.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions*, Toulouse, Erès, p. 127-138.
- BROWN Christopher P. & LAN Yi-Chin (2015), « A qualitative metasynthesis comparing U.S. teachers' conceptions of school readiness prior to and after the implementation of NCLB », *Teaching and Teacher Education*, vol. 45, p. 1-13.
- BROWN Christopher P. & LAN Yi-Chin (2018), « Understanding families' conceptions of school readiness in the United States: A qualitative metasynthesis », *International Journal of Early Years Education*, vol. 26, n° 4, p. 403-421.
- CARLTON Martha P. & WINSLER Adam (1999), « School readiness: The need for a paradigm shift », *School Psychology Review*, vol. 28, n° 3, p. 338-352.

CHANGKAKOTI Nilima & FAHRNI Laurent (2020), « La construction de l'espace scolaire entre parents et enseignants : passages de seuils physiques et symboliques », dans Liliane Pelletier & Annick Lenoir (éds.), *Regards critiques sur la relation école-famille(s)*, Paris, Édition des archives contemporaines, p. 69-90.

CONUS Xavier & NUNEZ MOSCOSO Javier (2015), « Quand la culture scolaire tend à structurer les négociations des rôles d'enseignant et de parent d'élève », *La recherche en éducation*, n° 14, p. 8-22.

DOCKETT Sue & PERRY Bob (2007), « The role of schools and communities in children's school transition », dans Richard E. Tremblay, Ronald G. Barr, Ray D. Peters & Michel Boivin (éds.), *Encyclopedia on early childhood development*, Montréal, Centre of Excellence for Early Childhood Development, p. 1-8.

FAHRNI Laurent & CONUS Xavier (2018), « Wie die räumliche Aneignung der Eltern und Lehrpersonen – sowohl des physischen wie auch des symbolisch-interaktionalen Schulraums – den Beziehungsaufbau von Schule und Familie im Übergang von der Familie in den Kindergarten konstituiert », dans Karin Fasseing Heim, Ruth Lehner, Thomas Dütsch, Ursula Arnaldi, Elke Hildebrandt, Martina Wey Huber & Barbara Zumsteg (éds.), *Übergänge in der frühen Kindheit*, Münster, Waxmann, p. 173-193.

FAHRNI Laurent (2019), « L'appropriation de l'espace physique et symbolique dans la construction de la relation école-famille-communauté : une source d'inégalités sociogéographiques ? », dans Catherine Dumoulin, Lise Gremion, Marta Teixeira, Suzie Tardif & Laurent Fahrni, *Les inégalités scolaires. Actes de la deuxième édition de l'Université d'été francophone sur les inégalités scolaires*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 37-40.

FRAME Alexander (2013), *Communication et interculturalité : cultures et interactions interpersonnelles*, Paris, Lavoisier.

GAYET Daniel (1999), *C'est la faute aux parents : les familles et l'école*, Paris, Syros.

GIULIANI Frédérique & PAYET Jean-Paul (2014), « Les logiques scolaires de la proximité aux familles. Introduction », *Éducation et sociétés*, vol. 34, n° 2, p. 5-21.

GLASMAN Dominique (1992), *L'école hors l'école : soutien scolaire et quartiers*, Paris, ESF.

GRAUE Mary Elizabeth (1993), *Ready for what? Constructing meanings of readiness for kindergarten*, Albany N.Y., State University of New York Press.

GUDYKUNST William B. (2005), « An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) theory of effective communication. Making the mesh of the net finer », dans William B. Gudykunst (éd.), *Theorizing about intercultural communication*, Thousand Oaks, Sage, p. 281-322.

LARIVÉE Serge J. (2011), « L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses. Des types d'activités, des obstacles, des enjeux et des défis », dans Joanne Portelance, Cecilia Borges & Joanne Pharand (éds.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 161-180.

MAIRE SANDOZ Marie-Odile (2015), « Passer les frontières, franchir les limites », *Diversité*, vol. 179, p. 142-147.

MARCEL Jean-François (2002), « Approches ethnographiques des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels », *Revue de recherches en éducation*, vol. 30, p. 103-121.

MONCEAU Gilles (2014), « Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'École », *Éducation et sociétés*, vol. 34, n° 2, p. 71-85.

OGAY Tania (2017a), *Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école (recherche COREL)*, Rapport final à l'intention du Fonds national suisse de la recherche scientifique, Université de Fribourg (Suisse), Département des Sciences de l'éducation et de la formation, https://www3.unifr.ch/eduf/fr/assets/public/Documents/recherche/COREL/COREL_rapportFNS.pdf

OGAY Tania (2017b), « L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles ? Le rôle perturbateur des implicites de l'école », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 39, n° 2, p. 336-351.

OGAY Tania & BALLIF Loyse (2019), « Les interactions entre parents et enseignants à l'entrée et à la sortie des classes lors de la première année d'école : deux fois dix minutes quotidiennes d'ambiguïté », dans Anja Sieber Egger, Gisela Unterweger, Marianna Jäger, Melanie Kuhn & Judith Hangartner (éds.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz*, Wiesbaden, Springer, p. 175-194.

PAILLÉ Pierre & MUCCHIELLI Alex (2012), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

PAYET Jean-Paul (1994), « L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels/public dans les établissements scolaires de banlieue », *Revue française de pédagogie*, n° 109, p. 7-17.

PÉRIER Pierre (2005), *École et familles populaires : sociologie d'un différend*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

PÉRIER Pierre (2019), *Des parents invisibles : l'école face à la précarité familiale*, Paris, Presses universitaires de France.

PETRIWSKYJ Anne (2014), « Critical Theory and Inclusive Transitions to School », dans Bob Perry, Sue Dockett & Anne Petriwskyj (éds.), *Transitions to school - International research, policy and practice*, Dordrecht, Springer, p. 201-215.

PIANTA Robert C. & KRAFT-SAYRE Marcia (2003), *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families & schools*, Baltimore Md., P.H. Brookes.

RIMM-KAUFMAN Sara E. & Pianta Robert C. (2000), « An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research », *Journal of Applied developmental psychology*, vol. 21, p. 491-511.

ROCHEX Jean-Yves & CRINON Jacques (2011), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

RUEL Julie (2009), « Les transitions de vie : un regard sur la première transition scolaire », *Revue préscolaire*, vol. 47, n° 2, p. 20-27.

SCALAMBRIN Laure & OGAY Tania (2014), « "Votre enfant dans ma classe". Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien ? », *Éducation et sociétés*, vol. 34, n° 2, p. 23-38.

ZITTOUN Tania (2012), « Une psychologie des transitions : des ruptures aux ressources », dans Pierre Curchod, Pierre-André Doudin & Louise Lafortune (éds.), *Les transitions à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 263-279.