



**Master « Scolarisation et besoins éducatifs
particuliers »**

**Faciliter la séparation des élèves et des parents lors de l'entrée à la
maternelle : quels gestes professionnels ?**

Andréa-Laurence TARDIF

Directeur de mémoire : François Curien

Année scolaire 2014-2015

ÉSPÉ Clermont-Auvergne, Université Blaise Pascal



Remerciements

J'adresse mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire. Leur soutien et leur contribution ont été très appréciés.

Tout d'abord, je remercie M. François Curien, professeur à l'ESPE Clermont-Auvergne pour son aide, son soutien, son accompagnement et tout le temps consacré à mon travail.

Je remercie aussi Mme Sylvie Cèbe et Mme Sylvie Poinas pour les échanges qui ont poussé ma réflexion et qui m'ont guidée dans la modification de la trajectoire de mon mémoire.

Je tiens à remercier chaleureusement tous les enseignants et enseignantes qui ont pris le temps de participer à ce projet et de répondre à mes questions. Leur opinion a été au cœur de mon projet et j'espère qu'ils sauront se reconnaître dans cette réalisation.

Finalement, je souhaite remercier Clément Alziari, pour son avis critique et son écoute, ainsi que Marie-Claude Montambault, Sandra Tohir et Serge Alziari pour leurs conseils et leur disponibilité. J'adresse des remerciements également à Betty Berby pour son aide à la réalisation de ce mémoire et à Edith Jesus De Silva pour son imagination et ses talents créatifs.

Résumé

Master Scolarisation et besoins éducatifs particuliers, ESPE Clermont-Auvergne

Année 2014-2015

Andréa-Laurence Tardif

Faciliter la séparation des élèves et des parents lors de l'entrée à la maternelle : quels gestes professionnels ?

Résumé : La séparation de la famille est le premier apprentissage à effectuer pour les élèves lors de leur entrée en maternelle avant de pouvoir réellement commencer les apprentissages académiques. Le but de cette recherche qualitative a été de relever des gestes professionnels, suggérés par la recherche scientifique et appuyés par des enseignants de maternelle et pouvant être développés par ceux-ci afin de répondre aux besoins spécifiques liés à la séparation de chacun des élèves de la classe et de leurs parents. Un questionnaire en ligne et des entretiens individuels ont été utilisés pour récolter les avis et les idées des participants et participantes, enseignant tous soit dans l'Académie de Lyon ou celle de Clermont-Ferrand.

Mots clé : séparation, maternelle, préscolaire, relation école-parent, entrée à l'école, rupture, détachement

Smoothing students and parents' separation when entering in kindergarten school : which professional acts ?

Summary: As they enter nursery school, and before any academic lesson, children first and foremost learning is how to part from their parents. This qualitative research is intended to identify professional acts catering to specific needs in connection with each student and its parents' separation. These acts are suggested by academic research and endorsed by kindergarten teachers. An online survey and individual interviews were used with teachers from Lyon and Clermont-Ferrand Academies to collect their opinion and ideas.

Key words : separation, kindergarten school, preschool, nursery school, school and parents relation, entry in kindergarten school, detachment

SOMMAIRE

Introduction.....	6
Première partie : cadre théorique	9
1. Le concept de l'attachement	9
2. La prise en charge scolaire des enfants présentant un trouble de l'attachement.....	17
3. Une des premières séparations : l'entrée en maternelle	21
Deuxième partie : problématique et méthodologie	23
4. Problématique	23
5. Méthodologie.....	25
Troisième partie : présentation et analyse des résultats.....	38
6. Réponses aux gestes professionnels	38
7. Synthèse des réponses obtenues	60
Quatrième partie : interprétation et discussion	62
8. Discussion	62
9. Vers la création d'un outil.....	66
10. Limites de la recherche.....	68
Conclusion.....	69
Références bibliographiques.....	71
ANNEXES	73
ANNEXE 1 : Questionnaire	73
Annexe 2 : courriel pour la recherche de participants	81
Annexe 3 : engagement de non plagiat	83

Table des illustrations et figures

Tableaux

Tableau 1- Gestes relevés dans la vidéo(SNUipp, 2009).....	28
Tableau 2 - Gestes et justifications (Érika Duverneuil, 2009)	30
Tableau 3 - Gestes et justifications (Rachel Gasparini, 2012)	31
Tableau 4 - Gestes et justifications (Arlette Foucher, 1988)	31
Tableau 5 - Gestes et justifications (Chalon et Piton, 2012)	32
Tableau 6 -Gestes et justifications (Cèbe, 2014)	32
Tableau 7- Gestes sélectionnés pour le questionnaire.....	34
Tableau 8 - Gestes sélectionnés pour outil enseignant.....	68

Figures

Figure 1 - Réponses concernant les gestes de prérentrée.....	38
Figure 2 - Réponses concernant les gestes des jours de rentrée	43
Figure 3 - Réponses concernant les gestes des jours de rentrée (2).....	44
Figure 4 - Réponses aux gestes concernant les premiers jours d'école	47
Figure 5 - Réponses aux gestes concernant l'utilisation de photos.....	51
Figure 6 - Réponses aux gestes concernant l'utilisation de photos (2)	51
Figure 7 - Réponses aux gestes concernant l'accueil des élèves au quotidien	54
Figure 8 - Réponses aux gestes concernant les pratiques enseignantes dans la vie quotidienne de la classe	56
Figure 9 - Réponses aux gestes concernant les pratiques enseignantes dans la vie quotidienne de la classe (2)	57

Le masculin a été utilisé dans la rédaction de ce mémoire pour faciliter la lecture et garantir l'anonymat des participants.

Introduction

Mes différentes expériences en enseignement et en animation m'ont offert l'opportunité de côtoyer, d'enseigner et d'accompagner plusieurs enfants tous uniques et ayant chacun des besoins spécifiques. C'est toutefois un jeune garçon de 8 ans présentant un trouble de l'attachement en raison d'une dépression post-partum de la mère et l'abandon de la part du père qui a déclenché chez moi cette envie de poursuivre mes recherches sur le thème de l'attachement et de la séparation. J'ai accompagné ce garçon pendant deux étés en centre aéré et il fut la source de grands questionnements et de défis. N'ayant aucune expérience avec ce type d'enfant, je me suis posée des questions et j'ai rencontré plusieurs échecs lors de ces étés. Comment faire pour lui permettre de s'intégrer au groupe? Comment arriver à établir un lien sachant que l'été avait inévitablement une fin?

Ces questionnements, je les ai eus par la suite, lorsque dans mes suppléances dans différentes classes pour des jeunes présentant des troubles du comportement, j'ai été confrontée à ce public d'élèves. Comment leur faire vivre des apprentissages et des réussites ? Comment leur permettre de vivre une scolarisation qui soit la plus «normale» possible ? Les difficultés comportementales de certains élèves étaient telles qu'il était inimaginable pour moi de les inclure en classe ordinaire, malgré mes convictions personnelles préconisant l'inclusion de tous. C'est pour répondre à toutes ces questions qu'au départ, je voulais faire une comparaison des prises en charge scolaire d'élèves présentant un trouble de l'attachement. Je pensais qu'une classe spécialisée avec un fonctionnement particulier était la meilleure des solutions pour accueillir ces enfants et leur permettre d'accomplir leur rôle social, être des élèves.

En partant de la théorie de l'attachement de John Bowlby, des patrons d'attachements de Ainsworth, des «nurture groups» en Angleterre et de la prise en charge des élèves présentant un trouble de l'attachement au Québec, je me suis questionnée sur les gestes professionnels qui pouvaient être utilisés, dès l'entrée à l'école, par les enseignants pour aider les élèves à se séparer de leur milieu et vivre pleinement leur scolarité. La problématique au cœur de ce mémoire tourne ainsi autour des réponses pédagogiques développées par le corps enseignant et qui permettent de faciliter l'entrée en maternelle, dans un contexte de classe inclusive où se retrouvent dans une même classe des élèves provenant de différents milieux et ayant des histoires personnelles variées.

Dans ce mémoire, je présente tout d'abord le contexte théorique qui m'a permis de construire ma réflexion autour de la question de l'attachement et de la prise en charge scolaire des élèves ayant des difficultés relationnelles et d'attachement. Par la suite, je développerai la section méthodologique la démarche effectuée pour obtenir les avis et opinions d'enseignants de maternelle sur les propositions de la recherche scientifique. L'intérêt a été de comparer les préconisations théoriques avec ce qui est mis en place directement dans les milieux scolaires par les enseignants. Les opinions et les avis de ces derniers sont importants pour moi et doivent, à mon avis, être davantage valorisés. Puis, les idées et opinions relevés dans le cadre de ce mémoire seront exposés afin d'avoir une vision sur les convictions et postures enseignantes des participants. Il y a peu de recherche sur la prévention des difficultés de séparation à la maternelle, même si cette dernière agit comme un levier pour le reste de la scolarisation. Les résultats de ce mémoire apportent ainsi une nouvelle représentation de ce qui est réalisé en écoles maternelles pour aider les élèves et leurs parents à vivre sereinement cette première grande séparation.

Première partie : cadre théorique

1. Le concept de l'attachement

1.1 La théorie de l'attachement

Avant d'arriver à la théorie de l'attachement proposée par John Bowlby en 1968, plusieurs chercheurs en psychologie ont étudié la question de la relation parent-enfant. Freud considérait que l'attachement à la personne qui donne les soins était clairement la conséquence secondaire de la satisfaction d'un besoin primaire, soit l'alimentation. L'attachement pour lui n'était donc qu'une pulsion secondaire (Cèbe, 2014). Bowlby, pour qui l'attachement prend une place beaucoup plus importante que la simple alimentation, s'est d'abord intéressé au monde animal pour appuyer sa théorie. En effet, Lorenz avait démontré que des oisillons nouveau-nés s'étaient rapidement attachés à leur mère dans les premiers jours de leur vie sans qu'il y ait de nourriture (Leblanc, 2007). Harlow, quant à lui, à partir de 1958, avait publié les résultats d'une série d'études expérimentales effectuées auprès de singes rhésus nouveau-nés afin de vérifier la contribution de quatre facteurs à l'établissement d'un lien affectif : apport de nourriture, réconfort par contact, température, mouvement. Il a démontré que le réconfort était la variable primaire pour favoriser l'affection du jeune primate envers sa mère (Habinana, Éthier, Petot et Tousignant, 1999). Contrairement à ce qu'affirmait Freud, on voit bien que l'alimentation ne serait donc pas en lien avec les comportements d'attachement.

C'est en 1959 que le terme attachement est à première vue proposé par Bowlby pour décrire et désigner le lien particulier qui unit le jeune enfant à sa mère, et par la suite aux autres personnes de son entourage (Habinana, Éthier, Petot et Tousignant, 1999). Les comportements d'attachement sont définis comme toute forme de comportement qui vise à acquérir et à conserver une certaine proximité avec une autre personne. Bien que la mère soit souvent considérée comme cette autre personne, il faut savoir qu'un donneur de soins autre que la mère peut remplir ce rôle. Tout dépend de la situation de l'enfant. (Leblanc, 2007)

La théorie de l'attachement établie par John Bowlby en 1968 avait pour but de définir ce qui dans les interactions concrètes du parent avec son enfant influençait la trajectoire développementale de ce dernier. Le principe de base de cette théorie suppose qu'un enfant doit arriver à établir un lien

d'attachement avec son principal donneur de soin, l'adulte qui répond à ses besoins, afin de vivre un développement social et émotionnel «normal». La qualité des premières relations d'attachement interagit directement avec les circonstances de la vie d'un individu pour déterminer la qualité de son adaptation sociale future. En effet, un attachement insécurisant augmenterait la probabilité qu'un individu éprouve des difficultés d'adaptation à son environnement social au cours de sa vie (Parent, Ménard et Pascal, 2000).

Pour qu'un tel lien d'attachement sécurisé s'établisse entre le donneur de soins et l'enfant, certaines conditions doivent être respectées. Tout d'abord, il faut savoir que ce lien est créé durant les deux premières années de vie d'un enfant en fonction des différentes interactions quotidiennes (Dubeau et Gosselin, 2008). L'attachement s'établit à partir de cinq comportements innés chez les bébés, soit les pleurs, la succion, l'agrippement, le sourire et la capacité de suivre du regard (Cèbe, 2014). Jusqu'à l'âge d'environ 8 mois, ces comportements sont stéréotypés par des réflexes, et dont la conclusion (satisfaction du besoin ou détresse) dépend de l'environnement. En effet, à cette époque, c'est le parent qui est le responsable principal de la régulation affective et comportementale dont l'enfant a besoin. L'enfant étant vulnérable et dépendant, ces cinq comportements lui permettront de recevoir la protection de sa mère en favorisant une proximité avec cette dernière lors de période de stress. La mère et l'enfant sont donc prédisposés à construire la sécurité de leur relation (Leblanc, 2007). Toutefois, ce sont les réponses aux besoins de l'enfant qui vont permettre à ce dernier d'intérioriser des modèles opérationnels internes qui guideront par la suite ces comportements. En effet, si un parent met fin à la détresse de son enfant qui pleure, celui-ci comprendra que son donneur de soin est bien présent pour lui et intégrera ainsi un bon modèle opérationnel interne. C'est cependant à partir de 8 mois et jusqu'à 24 mois que l'enfant commence à comprendre et planifier les comportements nécessaires pour mettre fin à sa détresse (Bowlby, 1969 cité dans Habinana, Éthier, Petot et Tousignant, 1999). Comme Habinana et ses collaborateurs (1999) l'expliquent, de nouveaux comportements apparaissent à cet âge : pleurs à la séparation, peur des étrangers, recherche de proximité et de contact, une plus grande exploration de l'environnement lorsque le donneur de soins est présent.

C'est ce lien d'attachement sécurisé qui permettra à l'enfant d'utiliser sa figure d'attachement comme une base de sécurité pour son exploration physique comme sociale. Du moment que les

besoins d'un enfant sont assouvis adéquatement par le donneur de soin, le petit pourra établir un lien d'attachement sécurisé avec l'adulte (Dubeau et Gosselin, 2008). Il créera en conséquence, une représentation mentale de lui-même comme étant quelqu'un qui peut aimer et qui peut être aimé (Couture et Lapalme, 2007). Pour Bowlby, l'attachement avait avant tout une fonction de protection. En revanche, c'est Mary Ainsworth qui propose que l'attachement soit aussi lié au développement cognitif et émotif en permettant l'exploration : le bébé saura utiliser son donneur de soins comme une base de sécurité pour assouvir son besoin d'exploration. Ce dernier et la recherche de proximité coexistent et dépendent l'un de l'autre. Effectivement, plus un enfant se sent en sécurité, plus il explorera. A l'opposé, s'il se sent menacé, il recherchera davantage la proximité de sa figure d'attachement (Ainsworth, 1983 et Harlow 1979 cités dans Habinana, Éthier, Petot et Tousignant, 1999). Le patron formé sera la base permettant à l'enfant de s'engager dans des relations intimes plus tard. (Marvin et Britner, 1999 cité dans Couture et Lapalme, 2007).

1.2 Les types d'attachement

En 1967, Mary Ainsworth a proposé une contribution théorique sur la qualité des interactions mère-enfant grâce à ses observations minutieuses auprès de jeunes enfants. Elle a établi trois patrons d'attachements qui peuvent se mettre en place entre le donneur de soin ainsi que le bébé et qui ont une forte influence sur tout le développement de ce dernier.

C'est grâce à la «strange situation», une procédure observationnelle, que l'on peut maintenant évaluer la qualité de la relation d'attachement entre un bébé et la personne qui lui prodigue des soins. Huit épisodes créant un niveau croissant d'anxiété modérée en font partie. On introduit graduellement à l'enfant un nouveau lieu et une nouvelle personne tout au long de ces huit épisodes, tout en faisant vivre deux courtes séparations et deux réunions avec son parent. À la première séparation, l'étrangère est présente, alors qu'à la deuxième, l'enfant est seul quelque temps. L'étrangère revient pour essayer de réconforter l'enfant avant le retour du parent. Les épisodes sont d'une durée de trois minutes et peuvent être écourtés si la détresse de l'enfant est trop élevée (Habinana, Éthier, Petot et Tousignant, 1999).

À partir de la réaction des enfants et de leur utilisation de leur mère comme base de sécurité lors d'une situation anxiogène, Ainsworth a déterminé trois schèmes d'attachements : l'attachement

sécurisant, l'attachement insécurisant-évitant et l'attachement insécurisant-résistant (aussi connu comme insécurisant-ambivalent). Un quatrième type, le désorganisé-désorienté a été rajouté en 1996 par Main. Cette dernière catégorie a été juxtaposée, car une certaine proportion d'enfants n'utilisaient aucune stratégie organisée d'attachement et ne correspondaient donc à aucun style d'attachement. (Habinana, Éthier, Petot et Tousignant, 1999).

1.2.1. L'attachement sécurisant

Dans la «strange situation», le bébé quitte les bras de la maman pour explorer et réagit bien à l'étrangère en présence de la mère. Le contact est aussi rétabli rapidement avec cette dernière lors de son retour (Habinana, Éthier, Petot et Tousignant, 1999). Il s'agit de parents sensibles aux signaux de leur enfant et qui répondent adéquatement et rapidement aux besoins de ceux-ci. On estime qu'entre 60 et 65% des relations d'attachement sont de ce type (Dubeau et Gosselin, 2008). La majorité des relations mère-enfant dans toutes les cultures étudiées selon les différents patrons est caractérisée par ce type d'attachement (Habinana, Éthier, Petot et Tousignant, 1999). Les enfants démontrant un lien sécurisant ont reçu des soins cohérents de la part de parents sensibles et attentifs à leurs besoins. Grâce à ce schème sécurisant, ils peuvent établir un meilleur équilibre entre une exploration autonome de leur environnement et la dépendance à leur donneur de soins (Moss, St-Laurent, Pascuzzo et Dubois-Comtois, 2007). Ils sont plus susceptibles de rechercher du réconfort et du soutien de la part d'autrui, tout en sachant que leur entourage demeure disponible et peut leur fournir au besoin de l'aide (Parent, Ménard et Pascal, 2000 ; Cèbe, 2014). En outre, l'état d'équilibre qu'ils arrivent à créer, grâce à leur parent, leur permet de ne pas se laisser submerger par leurs émotions négatives à la suite d'une situation de détresse. Au fur et à mesure qu'ils vieillissent, ils intériorisent cette assurance et arrivent à développer des stratégies, internes comme externes, lorsqu'ils sont séparés de leur figure d'attachement (Cèbe, 2014). Ils développent davantage d'habiletés d'autorégulation et ont de meilleures compétences sociales que les enfants ayant un lien insécurisant. D'ailleurs, ils sont aussi moins agressifs, isolés socialement ou anxieux (Parent, Ménard et Pascal, 2000). On sait également que ces enfants arrivent à développer des représentations d'eux-mêmes comme étant des individus compétents et à se décrire de manière positive. Ils ont par ailleurs assez de confiance en eux pour reconnaître leurs défauts (Moss, St-Laurent, Pascuzzo et Dubois-Comtois, 2007).

1.2.2. L'attachement insécurisant-évitant

Afin que ce patron soit développé, l'enfant doit avoir un parent répondant de façon adéquate aux besoins physiques de l'enfant, mais inadéquatement aux besoins affectifs (Dubeau et Gosselin, 2008). Dans la situation étrangère, c'est un enfant qui éviterait activement sa mère lors de son retour, même s'il manifeste des signes de détresse et qu'il est indépendant dans son exploration. Il détournerait leur attention vers un jouet, plutôt que de chercher une proximité physique. Cet élément serait pour lui une base de sécurité plus grande que la présence de sa mère. Justement, Ainsworth explique que l'évitement serait chez ces enfants une stratégie privilégiée pour gérer l'anxiété créée par la séparation. On affirme que 20% des enfants des sociétés nord-américaines et d'une grande majorité des sociétés occidentales industrialisées auraient établi ce patron d'attachement avec leur mère (Habinana, Éthier, Petot et Tousignant, 1999). Il est important de savoir que ce genre de comportements, évitement physique et affectif, peut se transposer envers les parents, mais aussi envers d'autres figures significatives, comme les enseignants ou les pairs. Enfin, on remarque qu'ils arrivent à développer une perception de soi positive, mais irréaliste (Moss, St-Laurent, Pascuzzo et Dubois-Comtois, 2007).

1.2.3. L'attachement insécurisant-résistant

Quant au patron insécurisant-résistant, c'est 10-15% des relations qui y correspondraient. Ce type peut se créer lorsqu'un parent ne répond pas de façon constante aux besoins affectifs de l'enfant. Ce dernier comprend alors que son donneur de soin ne décode pas bien ses signaux. C'est pour cette raison que l'exploration sera minimale et qu'on pourra observer peu de réconfort lors du retour du parent (Dubeau et Gosselin, 2008). La stratégie utilisée par l'enfant dans cette situation passe par une surenchère de manifestations émotives négatives pour obtenir une collaboration de l'adulte (Habinana, Éthier, Petot et Tousignant, 1999). On remarque, qu'en vieillissant, ces enfants font preuve d'une immaturité excessive ou d'une forte résistance, ce qui entraîne malheureusement des comportements conflictuels avec les parents, d'autres adultes ou les pairs. Ces enfants se perçoivent ainsi donc comme très dépendants et peu autonomes (Moss, St-Laurent, Pascuzzo et Dubois-Comtois, 2007).

1.2.4. L'attachement désorganisé-désorienté

L'attachement désorganisé-désorienté se retrouve chez des enfants (5-15% de la population occidentale) dont les parents adoptent des conduites très inconsistantes, voire menaçantes et hostiles. L'enfant éprouve alors des sentiments contradictoires et n'arrive pas à développer de stratégies pour surmonter sa détresse. En fait, il utilise en aucun cas son parent comme base de sécurité dans une situation anxiogène (Dubeau et Gosselin, 2008). Dans la situation étrangère d'Ainsworth, ces bébés manifestaient des comportements variés et ne mettaient en place aucune stratégie cohérente (Habinana, Éthier, Petot et Tousignant, 1999). D'après Moss et ses collaborateurs (2007), les enfants qui se comportent de façon désorientée et non dirigée à l'endroit de leur donneur de soin sont ceux qui seront le moins aptes à utiliser l'adulte et les pairs pour explorer en grandissant et qui se décrivent le plus négativement. Partant de ce fait, ils sont donc plus vulnérables aux pathologies de santé mentale (Parent, Ménard et Pascal, 2000). Le type désorganisé-désorienté constitue assurément le pire pronostic parmi les quatre patrons d'attachement (Habinana, Éthier, Petot et Tousignant, 1999).

1.2.5. Différences individuelles

Entre autres choses, il faut bien noter que la qualité de la relation d'attachement résulte d'une interaction complexe avec l'environnement et les caractéristiques de l'enfant. C'est pour cela que deux enfants d'une même famille n'auront pas nécessairement le même patron d'attachement, ou qu'un changement dans la vie peut aussi apporter des modifications (Dubeau et Gosselin, 2008). Des événements stressants, comme un divorce, un déménagement, un décès peuvent effectivement transformer le type d'attachement chez une personne. En définitive, il s'agit d'un phénomène complexe qui dépend de facteurs environnementaux, mais aussi individuels (Moss, St-Laurent, Pascuzzo et Dubois-Comtois, 2007).

Habinana et ses collaborateurs (1999) énoncent les différents facteurs recensés dans les écrits scientifiques qui peuvent influencer la mise en place des différents patrons d'attachement. Vient tout d'abord la sensibilité maternelle qui consiste en la capacité de reconnaître et de répondre aux besoins de l'enfant convenablement. Les modèles opérationnels internes des relations d'attachement passées et présentes de la mère ainsi que la personnalité de cette dernière jouent aussi un rôle dans

ce processus. Finalement, les caractéristiques personnelles de l'enfant et celles de son environnement sont à prendre en compte conformément à ce qui a été dit plus haut. D'après Parent, Ménard et Pascal (2000), un faible niveau socio-économique, un réseau restreint de soutien social, un enfant prématuré, une personnalité irritable sont autant de facteurs de risque pour le développement d'un attachement insécurisant.

1.3 Les effets des patrons d'attachement sur la scolarisation

Étant une jeune enseignante sensible à la question des troubles de l'attachement, les impacts de ces patrons d'attachement m'interpellent depuis longtemps afin de pouvoir agir le plus rapidement et le plus efficacement possible pour aider les élèves présentant ce type de difficulté. Comme expliquée auparavant, la théorie de l'attachement a un impact sur toute une vie (Habinana, Éthier, Petot et Tousignant, 1999) et ces effets se font ressentir dans toutes les sphères de la vie qui comprennent des interactions sociales, comme le milieu scolaire, de la maternelle à la fin du second degré. De ce fait, les relations d'attachement ainsi que la qualité des patrons de communications sont des prédicateurs importants du rendement scolaire au primaire, comme au secondaire (Moss, St-Laurent, Pascuzzo et Dubois-Comtois, 2007).

La différence de schème d'attachement peut s'observer de l'enfance à l'adolescence et se reflète même dans les performances scolaires des élèves. Plusieurs études ont effectivement démontré qu'un attachement de type sécurisant serait associé à des meilleurs rendements scolaires qu'un attachement de type insécurisant (Larose, Bernier et Tarabulsy, 2005). Larose, Bernier et Tarabulsy (2005) indiquent en plus que les habiletés cognitives et langagières se développeraient plus rapidement lorsque la relation d'attachement de l'enfant est sécurisante.

Moss, St-Laurent, Pascuzzo et Dubois-Comtois (2007) expliquent pour leur part que les enfants inquiets, et plus particulièrement ceux désorganisés, ont de la difficulté à être attentifs, à faire preuve de collaboration avec la mère, et à gérer leurs émotions négatives (colère, détresse) et présentent plus fréquemment des problèmes de comportements. Ces derniers sont généralisés aux interactions avec les pairs ainsi qu'avec les enseignants et sont clairement associés à des résultats académiques faibles. Cela s'explique du fait qu'ils reçoivent moins d'encouragement et de retour positif de leurs

professeurs, et n'arrivent pas à tirer profit des expériences de projet d'équipe avec les autres élèves de la classe pour faire des apprentissages.

Dès le préscolaire, on remarque que les enfants démontrant un attachement de type sécurisant sont plus compétents socialement, plus populaires et plus persistants dans la résolution d'une tâche. Ils sont flexibles et souples à la nouveauté et répondent plus facilement aux demandes de l'adulte. Pour les enfants de type insécurisant, des problèmes de comportement de nature externalisée sont davantage perçus (Dubeau et Gosselin, 2008).

Dans le même ordre d'idée, Moss, accompagnée de ses collaborateurs (2007), a effectué la plus grande étude longitudinale portant sur l'attachement et les performances scolaires. C'est 67 adolescents (14-15 ans) qui ont été suivis pendant plusieurs années afin d'évaluer leur adaptation dans leurs différents milieux de vie. Cette équipe présente qu'au primaire, les enfants dont le type d'attachement est résistant et évitant ont un niveau moins élevé d'engagement cognitif et leur attention est moins soutenue lors de tâches de résolution de problème que les enfants sécurisés. En outre, ils sont moins motivés par l'apprentissage de nouvelles connaissances. Ces enfants, souvent préoccupés, ne s'engageraient pas beaucoup dans des comportements exploratoires et auraient plus peur de l'échec. Dès un jeune âge, on remarque aussi que ces élèves accordent moins d'importance à leur scolarité que les élèves sécurisés. Pour ce qui est des enfants ayant des comportements d'attachements désorganisés à 6 ans, ils démontreraient, 2 ans plus tard, des déficits métacognitifs, des faibles niveaux de compétences perçues ainsi que des performances plus faibles en mathématiques que leurs pairs sécurisés. Un quotient intellectuel et un attachement sécurisant avec sa mère à l'âge de 6 ans seraient un indicateur de bonnes performances à l'âge de 14 ans. En effet, malgré un fort potentiel intellectuel, les élèves ayant un attachement de type insécurisant n'ont pas les habiletés socio-émotionnelles pour transformer leurs capacités en véritable performance. Cela dit, les élèves ayant une relation d'attachement sécurisante auraient de meilleures habiletés sociales et seraient même meilleurs négociateurs lors de jeux complexes dans les premières années d'école (Couture et Lapalme, 2007).

Larose, Bernier et Tarabulsy (2005) ont même vérifié si les patrons d'attachement influençaient la scolarité collégiale, le commencement des études supérieures. Au Québec, l'enseignement

collégial est dispensé dans les CÉGEPs et se déroule sur deux ans pour préparer l'entrée à l'université. Les résultats démontrent que les étudiants dont les représentations mentales de l'attachement sont de type autonome (soit sécurisant) se distinguent des étudiants ayant des représentations mentales de type insécurisant au regard de leurs dispositions à l'apprentissage et de leurs performances académiques. Les élèves de type autonome se préparent mieux aux examens et recherchent de l'aide auprès de leurs enseignants ainsi que de leurs pairs. Ils sont plus attentifs en classe et priorisent leurs études. Les chercheurs concluent qu'un patron d'attachement sécurisant à la fin de l'adolescence favoriserait l'exploration et fournirait des ressources aux étudiants leur permettant ainsi une meilleure adaptation.

2. La prise en charge scolaire des enfants présentant un trouble de l'attachement

Les connaissances que nous avons actuellement nous permettent de réaliser l'impact de la relation qu'un enfant peut développer avec son donneur de soin et son influence sur tout le développement d'une personne tout comme son adaptation à l'école (Couture et Lapalme, 2007 ; Maltais, Couture, Tremblay, Boudreau et Palin, 2010). De mon expérience personnelle, ces élèves manifestent parfois de telles difficultés comportementales qu'il est difficilement envisageable de leur offrir une place en classe ordinaire.

En 2006, deux commissions scolaires québécoises ont mis en place un nouveau type de classe spéciale inspirée par la théorie de l'attachement de Bowlby pour répondre aux besoins d'enfants présentant des troubles du comportement : les classes kangourou. Ayant pu travailler quelques jours dans ces classes, je pensais qu'elles étaient la solution à offrir pour les enfants présentant un trouble de l'attachement ou ayant vécu une enfance carencée.

2.1 Une inspiration britannique : les « nurture groups »

Marjorie Boxall, la fondatrice des « nurture groups » (NG) en Angleterre est partie de l'idée que certains enfants, pour plusieurs raisons, n'ont pas pu développer de relations d'attachement sécurisant avec leur parent. En raison de leur milieu instable ou des soins inégaux reçus, la séquence développementale menant à la mise en place d'un attachement stable n'a pas pu être réalisée (Maltais, Couture, Tremblay, Boudreau et Palin, 2010). Comme mentionné précédemment avec la

théorie de l'attachement de John Bowlby, elle considère que leur compréhension du monde ainsi que leurs habiletés relationnelles sont plus limitées et expliquent leurs grandes difficultés fonctionnelles à l'école. (Boxall, 2002)

Les NG ont alors été mis en place afin de permettre à ces élèves, repérés dans l'école en raison de difficultés en début de scolarisation, de vivre les stades de développement qu'ils auraient pu manquer dans leur milieu familial. Deux adultes, un enseignant et un assistant, essaient de faire vivre une expérience éducative et chaleureuse en adaptant leur mode de conduite à la base de relation qui est présente habituellement entre la mère et l'enfant. Dans ces classes, on offre du soutien continu et des soins à l'élève en demeurant dans un environnement stable et protecteur. On y mélange les caractéristiques d'une maison accueillante et les éléments propices aux apprentissages. Une structure rigide au départ est primordiale afin de bien protéger l'enfant des stimulations plutôt envahissantes de la classe ordinaire. L'élève demeure libre de fonctionner selon son développement tout en respectant les contraintes imposées par le NG. C'est progressivement qu'on laisse l'enfant s'éloigner émotionnellement de l'adulte pour faire face aux situations problématiques. (Maltais, Couture, Tremblay, Boudreau et Palin, 2010 ; Couture et Lapalme, 2007)

Dans les NG on peut compter environ 10 ou 12 élèves. Ces classes font partie intégrante de l'école de quartier et demeurent invitantes et rassurantes. On y retrouve le matériel nécessaire pour des activités domestiques comme scolaires. Par exemple, un petit-déjeuner est pris en groupe, mais on y propose aussi des activités représentant les acquis de la maternelle et du premier cycle du primaire. Les enfants fréquentent toujours leur école de quartier et passent au moins une demi-journée dans leur classe ordinaire. Cette ressource est provisoire, car les élèves la fréquentent pour une durée de 2 à 4 semestres avant de retourner dans leur classe ordinaire respective (Maltais, Couture, Tremblay, Boudreau et Palin, 2010 ; Couture et Lapalme, 2007).

2.2 Au Québec : les classes Kangourou

À partir de ces expériences britanniques, au Québec, deux commissions scolaires ont décidé d'adapter le modèle des NG à la réalité québécoise afin de mener un projet de recherche-action. En 2005-2006, six classes appelées «Kangourou» ont été mises en place au sein de leur territoire. C'est au maximum une dizaine d'enfants qui fréquentent ce type de classe, intégrée à une école ordinaire,

et qui sont encadrés par un enseignant et un éducateur spécialisé qui collaborent. Pour avoir une place dans ces classes, les enfants doivent éprouver des troubles du comportement ou relevant de la psychopathologie et déjà fréquenter une classe spéciale (Couture et Lapalme, 2007). Contrairement au NG, les classes Kangourou ne sont pas nécessairement fréquentées par des enfants du quartier et sont destinées à des élèves dont les problèmes sont persistants et majeurs. La visée est donc, pour ces raisons, plus curative que préventive, car, en plus, on n'offre pas nécessairement ce service aux élèves en début de scolarité (Maltais, Couture, Tremblay, Boudreau et Palin, 2010; Couture et Lapalme, 2007). Néanmoins, un effort est effectué pour permettre aux élèves de vivre une expérience d'intégration en milieu ordinaire. En effet, des places sont réservées dès le début d'année dans les classes ordinaires pour permettre aux élèves des classes kangourou, lorsqu'ils sont prêts, d'y passer un certain temps lorsqu'ils se sentent prêts. Il s'agit de la grande différence avec les autres classes spéciales pour les élèves ayant un trouble du comportement (Maltais, Couture, Tremblay, Boudreau et Palin, 2010).

L'aménagement de la classe est très important dans les classes Kangourou. On y retrouve différents « coins », propices à différents apprentissages. Il existe un « coin salon » pour gérer ses tristesses et se retrouver tous ensemble dans un milieu confortable. Le « coin cuisine », avec sa grande table et ses chaises, permet de partager un petit-déjeuner en avant-midi. Le « coin travail » peut prendre différente forme selon les milieux, mais doit permettre aux élèves de vivre des apprentissages scolaires et des réussites. Finalement, on retrouve un « coin jeu » qui comprend des jouets correspondant à un niveau de développement inférieur à l'âge chronologique des élèves, et d'autres correspondants à leur âge réel (Maltais, Couture, Tremblay, Boudreau et Palin, 2010).

D'après la recherche de Maltais et ses collaborateurs (2010), cinq principes guident l'implantation et le fonctionnement des classes Kangourou, tout comme ceux des « nurture groups ».

- L'équipe éducative doit tenir compte de l'âge développemental de l'enfant sur les plans du social, du cognitif et de l'affectif lors de ses interventions. Elle ajuste son degré de contrôle, de support et de maternage en fonction des besoins et capacités de l'enfant, puisque c'est la qualité de la réponse donnée qui favorisera le développement de l'enfant (tout comme dans la théorie de l'attachement).

- Des routines doivent être bien implantées dans la classe et l'environnement doit être prévisible afin d'offrir une base de sécurité aux enfants. Des limites doivent être établies par les adultes et ces derniers doivent éviter d'être punitifs
- Le maternage, l'écoute, l'engagement dans des activités communes doivent permettre le développement de l'estime de soi chez les élèves.
- Le langage doit être le moyen de communication à développer en priorité afin d'avoir la capacité de mettre en mots ses émotions et d'éviter d'utiliser le geste pour s'exprimer.
- Le personnel doit consigner ses observations des comportements des élèves afin de les analyser en équipe et comprendre ce que l'enfant essaie de communiquer lorsqu'il n'utilise pas de mots. D'après Bennathan et Boxall (1996, repérés dans Maltais, Couture, Tremblay, Boudreau et Palin, 2010), cette méthode de travail évite de se décourager facilement et permet d'intervenir de façon ferme, mais non punitive.

2.3 Évaluation et effets de ces deux prises en charge

Le modèle des « nurture groups » a été évalué, sur une période de près de quatre ans, avec près de 500 élèves (Cooper et Whitebread, 2004 cités dans Couture et Lapalme, 2007). De plus grandes améliorations sur le plan social, comportemental et émotionnel ont été remarquées chez les enfants fréquentant des NG sur quatre trimestres que chez des enfants présentant des difficultés similaires fréquentant des classes ordinaires. De plus, la plupart des élèves sont arrivés à réintégrer une classe ordinaire et à transférer leurs acquis.

Les résultats positifs du modèle britannique ont bien sûr inspiré les Québécois qui en ont été influencé lors de la mise en place des classes Kangourou. Seulement deux études ont cependant évalué les impacts de ces nouvelles classes, et bien que les parents et les enseignants apprécient beaucoup ce fonctionnement, on remarque peu de résultats sur les comportements des élèves. Couture et Lapalme (2007) ont évalué des classes de la Rive-Sud de Montréal, alors que Maltais et ses collaborateurs (2010) se sont tournés sur la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Ces derniers ont noté des diminutions des crises et de l'anxiété chez les élèves des classes Kangourou, mais pas au moment d'imprévus ou de changement de routine. Les enseignants remarquent que les élèves les utilisent bien comme base de sécurité et que les désorganisations sont moins fréquentes en fin d'années. Toutefois, elles notent que ce phénomène se produit chaque année lorsqu'un lien se crée

avec l'élève. Maltais, Couture, Tremblay, Boudreau et Palin (2010) ont, pour leur part, relevé que les parents, comme les enseignants, ne remarquent pas d'évolution au niveau des problèmes extériorisés (colère, violence physique ou verbale, intimidation, etc.). Les problèmes intériorisés (anxiété, repli sur soi, peur, etc.) sont moins fréquents d'après les enseignants en fin d'année, mais la différence demeure minime. Bien que des améliorations au niveau des sphères de développement soient présentes pour les élèves fréquentant une classe Kangourou, elles demeurent bien en dessous de la moyenne. En somme, globalement, on note peu d'amélioration au niveau comportemental chez les élèves de classe Kangourou, et ce, dans les deux études évaluant les impacts de ce type de classe.

3. Une des premières séparations : l'entrée en maternelle

À partir de ces lectures théoriques, on peut se questionner sur la toute première séparation que vivent les enfants lors de leur entrée dans le monde scolaire. On voit que la prise en charge scolaire tardive, comme les classes Kangourou, n'a pas nécessairement beaucoup d'effet positif et ne permet pas aux élèves d'améliorer leur comportement. Sachant que l'attachement que l'enfant aura établi avec son parent influencera son adaptation tout au long de sa scolarité, il serait intéressant de commencer par analyser ce qui se passe au tout début de la scolarisation, à l'école maternelle (Chalon et Piton, 2012).

En effet, Bianka Zazzo (1994 – citée dans Florin et Crammer, 2012) présente la première scolarisation à l'école maternelle comme une expérience dure, dont les conditions d'accueil doivent être bien réfléchies. La séparation se doit d'être aménagée afin de répondre aux besoins spécifiques de chaque enfant. Les élèves y vivent en fait une double épreuve : la séparation avec les mères, et l'entrée dans un système collectif et normatif. Malheureusement, certains vivront difficilement leur entrée à l'école, car leur vie familiale ne les aura pas bien préparés. Cette idée rejoint tout à fait la théorie de l'attachement de Bowlby, expliquée précédemment, qui suppose qu'un enfant doit avoir un lien sécurisé pour aller explorer son environnement. Certains enfants seront prêts à profiter de tout ce que l'école peut leur apporter, alors que d'autres se sentiront abandonnés (Cèbe, 2014).

La séparation lors des premiers jours de classe n'est pas seulement un éloignement physique, il s'agit d'une rupture pour tous les élèves, peu importe le service de garde précédent (Cèbe, 2014). Bien que certains enfants aient pu fréquenter la crèche ou aient reçu les soins d'une nourrice, le

service offert par ce type de garde est beaucoup plus maternant, le rythme de l'enfant y est plus respecté, il n'y a pas de progression dans les apprentissages et le taux d'encadrement est plus petit qu'en milieu scolaire (Cèbe, 2014). L'enfant aura aussi, bien sûr, moins de protection en raison de l'organisation des classes de maternelle (Florin et Crammer, 2012).

La scolarité de l'enfant dépendra grandement de sa capacité à arriver à transformer cette rupture brutale en séparation. Il faut bien accompagner et verbaliser cette rupture pour établir la continuité psychique entre la famille et le monde scolaire (Florin et Crammer, 2010). L'élève doit comprendre que l'on peut se séparer sans se perdre, cet apprentissage faisant partie du rôle de l'école (Duverneuil, 2009). Bien que cette séparation constitue une épreuve de perte, c'est surtout une rupture qui ouvre la porte à de la nouveauté. Un enfant qui n'arriverait pas à se séparer pourrait se retrouver en grande difficulté, car son angoisse pourrait potentiellement entraver ses apprentissages. En somme, la séparation sera le premier apprentissage à réaliser pour l'enfant lors de son entrée en maternelle. Bien qu'il puisse s'agir d'une menace, cet apprentissage sera surtout la source de progrès et doit être encadré. C'est cette séparation qui lui permettra d'accéder à d'autres objets et de se construire en tant qu'individu (Florin et Crammer, 2010).

Deuxième partie : problématique et méthodologie

4. Problématique

À la suite de ces lectures, mes hypothèses quant à la scolarité d'élèves démontrant un trouble de l'attachement ont changé. En tant qu'enseignante en adaptation scolaire, j'avais en tête que seules les classes spéciales pouvaient être la solution pour ces enfants. Les classes kangourou me semblaient être une solution innovante et bénéfique pour ces élèves que je souhaitais étudier plus en profondeur dans le cadre de mon mémoire de master. Cependant, comme présentées dans le cadre théorique, les études effectuées sur ces classes québécoises ne démontrent pas de réels bienfaits liés à ce type de prise en charge. Je souhaitais continuer à chercher des réponses pour ces élèves à besoins particuliers dans un contexte de scolarisation inclusive.

Toutes ces lectures, discussions, cours autour de la question de l'école inclusive m'ont emmenée vers de nouveaux questionnements. Comme ces prises en charge se faisaient relativement tard dans la scolarité, je me suis interrogée sur les débuts de l'école. L'école maternelle est sans aucun doute le moment idéal pour offrir une prévention à ces élèves plus fragiles scolarisés dans les classes ordinaires et qui côtoient des pairs mieux préparés à vivre cette première séparation. L'arrivée en classe de toute petite ou de petite section est un moment clé de la scolarisation de tous les élèves, car elle permet de débiter sur un bon pied le long chemin de la scolarisation.

C'est alors que je me suis demandé ce que les enseignants pouvaient mettre en place dans leur classe dans l'objectif de faciliter cette séparation afin de permettre à tous, peu importe le milieu d'où ils proviennent, de bien démarrer leur scolarité. Il existe bien des réponses et des solutions que l'on peut offrir à ces élèves pour leur permettre de s'épanouir, de se développer et d'apprendre sainement dès leur entrée en maternelle et je souhaitais mettre en évidence les innovations à ce sujet. D'après moi, offrir des conditions favorables à la vie de groupe, tout en considérant la souffrance de certains élèves plus sensibles, pourrait permettre d'éviter de potentiels traumatismes. L'école n'est pas un lieu pour faire perdurer le lien maternel, c'est plutôt un lieu pour y conquérir des libertés. Un travail doit être fait à la maison pour préparer ce changement, mais l'école aussi peut avoir un grand impact sur cette préparation.

«À l'entrée à l'école maternelle se joue probablement, en partie, l'avenir scolaire de l'enfant» (Duverneuil, 2009). Alors, préparons-la bien !

4.1 Question de recherche

C'est grâce à ces réflexions que j'ai pu construire ma question de recherche, qui est restée au cœur de tout mon processus de recherche :

«Quels sont les gestes professionnels que peuvent développer les enseignants pour faciliter la séparation des élèves et des parents lors de l'entrée en maternelle afin de répondre aux besoins spécifiques de chacun ?»

4.2 Objectifs de recherche

Tout d'abord, l'objectif principal de ce mémoire est de comparer les suggestions faites par les textes scientifiques et théoriques avec l'opinion et les idées des enseignants œuvrant directement dans les classes de maternelle. De mon expérience, la réalité scolaire peut parfois être éloignée des préconisations de la recherche et je souhaite relever les gestes qui s'appliquent réellement au contexte de la classe maternelle en tenant compte de toutes les contraintes pouvant être rencontrées sur le terrain.

Par la suite, un objectif secondaire consiste à reconnaître et faire rayonner l'expertise des enseignants créatifs et innovants. Ce sont eux avant tout qui côtoient les élèves durant toute l'année scolaire, ils ont beaucoup d'expérience à partager et méritent d'être entendus.

Ensuite, un deuxième objectif secondaire est d'amener les enseignants de maternelle à réfléchir sur leur pratique professionnelle en faisant preuve d'ouverture aux propositions de la recherche et de leurs collègues. Dans le cadre de ce travail, je leur proposerai des gestes qui peuvent surprendre, mais qui peuvent consister en des réponses adaptées aux besoins de leurs élèves.

Pour conclure, le dernier objectif, et non le moindre, est de permettre aux enfants ayant des types d'attachement plutôt insécurisant de vivre une scolarisation adaptée à leurs besoins et de leur

offrir des opportunités de réussir. Ils sont souvent bloqués par leurs émotions fortes et n'arrivent pas à entrer dans les apprentissages. Quelles sont les réponses pédagogiques qui répondraient à leurs besoins et les aideraient à traverser l'étape de la séparation sereinement ?

5. Méthodologie

5.1 Type de données

Les gestes professionnels que peuvent développer des enseignants ne se décrivent pas à l'aide de nombres, de pourcentage ou de statistiques. On utilise plutôt la description pour en parler et l'analyse pour creuser la réflexion. Les données présentées dans ce mémoire sont donc majoritairement qualitatives et correspondent bien à mes objectifs de comparaison entre les préconisations scientifiques et la réalité du terrain, ainsi que de valorisation des innovations des enseignants pour toute réponse pédagogique adaptée aux besoins des élèves.

5.2 Justification du type de recherche utilisée

La méthodologie choisie pour mon mémoire est clairement qualitative. Je souhaite soulever l'expertise des enseignants et tenir compte de leurs opinions sur la prévention de difficultés qui concernent la séparation dès l'entrée à l'école maternelle. La méthodologie qualitative ou interprétative selon Denzin et Lincoln (1994 - repéré dans Karsenti et al, 2011), « consiste en une approche de la recherche qui épouse le paradigme interprétatif et privilégie l'approche naturaliste ». Ils continuent en affirmant que l'on « tente de comprendre en profondeur les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent ». Comme Elvire Gaime (2015) l'explique bien, un projet de recherche qualitative a comme fin une utilité sociale. Avec ce type de recherche, on cherche à comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience. L'enjeu de ce mémoire est justement d'amener les enseignants à réfléchir à leur expérience personnelle en la comparant à ce que la littérature scientifique peut proposer.

Une recherche qualitative est très pertinente pour l'éducation en raison de deux facteurs, qui sont au cœur de mon projet et qui justifient mon choix de démarche. Tout d'abord, Savoie-Zajc (2011) explique que « l'activité même de la recherche se veut être avec et pour les participants ». C'est justement une valeur que j'ai voulu conserver, du début à la fin de mon mémoire. L'intention est de

fournir au final une vision éclairée de gestes professionnels concrets et applicables pour les enseignants. Dans ce travail, on cherche à comprendre la vie quotidienne afin de pouvoir agir directement sur elle. On dit de cette démarche qu'elle est heuristique avec des buts pragmatiques et utilitaires, et qui peut donc mener à l'application concrète des résultats relevés. L'auteure Savoie-Zajc (2011) énonce aussi qu'« on se plaint trop souvent en éducation du manque de liens entre l'activité de la salle de classe et la recherche qui semble isolée des pratiques quotidiennes ». C'est avec cette idée que j'ai abordé cette recherche sur les gestes professionnels des enseignants, afin d'arriver avec des propositions, des idées directement reliées à leur pratique.

Par la suite, le deuxième facteur consiste à tenir compte et à valoriser l'interactivité des individus avec leur environnement. C'est grâce à une démarche flexible, celle de la méthodologie interprétative, qu'on arrive à comprendre toute la complexité des relations interpersonnelles entre enseignant et élève. Elle permet de s'adapter en fonction des situations rencontrées et d'orienter sa démarche en tenant compte de la réalité (Savoie-Zajc, 2011). Dans le cadre de ce travail, sans les individus qui y ont participé, rien n'aurait pu aboutir. Leur participation et leur réflexion volontaires sont réellement le cœur du mémoire.

Paillé (2009 - repéré dans Savoie-Zajc, 2011) propose une série d'opérations à effectuer dans le cadre d'une recherche qualitative. C'est sur ces actions que je me suis basée pour développer mon travail. :

1. Un contact personnel est développé avec des gens et leur point de vue est pris en considération avec sensibilité.
2. La problématique est construite afin de rester large et ouverte.
3. Il n'est pas vraiment possible de déterminer complètement la démarche méthodologique avant le début de la recherche.
4. La collecte des données et l'analyse de celles-ci peuvent se chevaucher.
5. Le chercheur est l'outil principal méthodologique à toutes les étapes de la recherche.
6. La description ou la théorisation est l'objectif de l'analyse des données, plutôt que la saisie de résultats.
7. La recherche ne s'inscrit pas dans une logique de preuve, mais plutôt dans un espace de dialogue, de découverte et de validation de processus.

En somme, toute la démarche qui a conduit ce travail est teintée par les interactions et les opinions des individus du milieu scolaire. C'est ensemble, enseignants et chercheure, qu'un sens sera attribué à la réalité de la prévention des difficultés de séparation lors de l'entrée en maternelle. Il est évident que les instituteurs ne sont pas neutres, c'est à partir d'eux que j'ai essayé de construire un savoir objectivé, et donc représentatif des participants.

5.3 Choix des termes

Au départ, je souhaitais aborder le sujet de la prévention de l'anxiété de séparation lors de l'entrée en maternelle. Cependant, en m'informant sur le sujet, j'ai compris que l'anxiété de séparation faisait partie des troubles anxieux relevés par le DSM-V. En effet, il s'agit d'un trouble, qui est donc persistant dans le temps, avec des critères bien précis qui doivent être présents depuis au moins 6 mois (Katz, Stein et Sareen, 2013). Je ne voyais pas l'intérêt de ne porter mon mémoire que sur les troubles anxieux, comme à 3 ans, les élèves présentant un tel trouble doivent être rares ou pas encore diagnostiqués. J'ai choisi de tourner mes questions sur les difficultés de séparation au sens plus large, qui sont vécues par une grande majorité d'enfants lors de l'entrée en maternelle selon leur histoire personnelle et leur patron d'attachement.

5.4 Élaboration du questionnaire

Afin d'obtenir l'opinion d'instituteurs de maternelle, un questionnaire a été créé à l'aide de Google Forms. Pour l'élaborer le questionnaire, la courte vidéo *Bravo ! à l'école maternelle on apprend !* (SNUipp, 2009) a été la première source pour relever les gestes professionnels qu'une enseignante pouvait développer lors de l'entrée à l'école maternelle pour aider la séparation. On y voyait un petit garçon en grande détresse lors de sa première journée d'école. En quelques minutes, on pouvait observer toutes les actions choisies par son enseignante pour venir soulager cette tourment et apaiser l'étape douloureuse de la séparation. Le tableau 1 présente tous les gestes présents dans la vidéo. Certains gestes me paraissaient anodins, alors que d'autres m'ont plutôt étonnée. J'ai néanmoins consigné chacun des gestes que j'ai pu observer.

1. Préparation en avril avec les parents et les enfants, inviter les parents et enfants à venir passer un ou plusieurs moments en classe (mai ou juin)
2. Réunion prérentrée avec les parents
3. Rentrée échelonnée
4. Prendre le numéro de téléphone des parents en note devant l'enfant. Si la matinée est trop difficile, on explique à l'enfant que l'on pourra appeler ses parents.
5. Prise de photos de l'élève en classe avec parents
6. Prise de photos de l'enfant en activité sans ses parents
7. Demander des photos à la famille
8. Utiliser des photos comme base d'activité
9. Montrer les photos de la veille aux parents
10. L'enseignante et le parent félicitent l'enfant
11. Utilisation de jeux (sous plusieurs formes) symbolisant les retrouvailles et les séparations (caché/retrouvé!)
12. Montrer le prénom à chaque enfant dans le cahier d'appel
13. Lecture d'une histoire (enfant qui pleure et qui va mieux)
14. Appeler une maman inquiète lors de la récréation pour la rassurer

Tableau 1- Gestes relevés dans la vidéo(SNUipp, 2009)

Dans la vidéo, on justifiait théoriquement la mise en place de certains gestes :

- Utilisation de photos et préparation de la rentrée

L'utilisation des photos et la préparation en amont de la rentrée servent à tisser des liens entre les trois zones de la vie de l'enfant : les personnes qui lui sont proches, les lieux qu'il fréquente et les moments qu'il vit. L'école maternelle sert à relier les trois moments de l'enfant, soit le présent dans la classe, le passé avec la famille et le futur proche. On doit aussi relier les lieux de l'enfant, ceux connus, la maison, et ceux nouveaux pour lui, comme l'école.

- Félicitations des parents et de l'enseignant

On indique clairement que cette pratique permet à l'enfant de développer une bonne image de lui, et que cette dernière est nécessaire pour apprendre.

- Jeux de retrouvailles (caché/trouvé),

Ce type d'activité proposé aux élèves par l'enseignante leur permet de se détourner de leur chagrin. Elle utilise différentes variantes de ce concept (des ours sont cachés, l'enfant est dans le tunnel de motricité) pour travailler avec l'enfant la séparation.

- Montrer le prénom dans le cahier d'appel

Cette action permet de faire comprendre à l'enfant qu'il a sa place dans le groupe et dans la classe.

- Appel à une mère inquiète

Ce geste sert à établir un lien de confiance avec la famille.

L'objectif de tous ces gestes est que l'enfant soit bien à l'école, car c'est une condition gagnante pour qu'il puisse apprendre par la suite.

Cette vidéo a vraiment été le point de départ pour faire l'inventaire des réponses pédagogiques pouvant faciliter la séparation. Ensuite, afin de soutenir théoriquement les idées soulevées dans la vidéo et de repérer d'autres gestes, j'ai utilisé trois articles de recherche, deux livres traitant de l'école maternelle ainsi qu'un cours de Sylvie Cèbe, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'ESPE Clermont-Auvergne :

1. *Séparation à l'entrée à l'école maternelle : les représentations des mères* d'Érika Duverneuil (2009)
2. *Le doudou à la maternelle : un « objet transitionnel » privé dans un monde scolaire public* de Rachel Gasparini (2012)
3. *Une expérience de familiarisation progressive des enfants de deux ans à l'école maternelle* d'Arlette Foucher (1988)
4. *Devenir élève un enjeu pour la maternelle* de Liliane Chalon et Marie Piton (2012)
5. *Cours Apprendre à l'enfant à devenir élève* de Sylvie Cèbe (2014)

Avec ces lectures, j'ai pu relever d'autres gestes prévenant des difficultés de séparation lors de l'entrée en maternelle et des réponses aux spécificités des élèves ainsi que des appuis théoriques aux propositions faites dans la vidéo (SNUipp, 2009). Les tableaux 2, 3, 4, 5 et 6 présentent les gestes relevés dans chacune des références nommées précédemment.

Gestes relevés :

- **En juin, pendant une semaine, sur plusieurs matinées, les enfants et les parents sont accueillis dans la classe, avec l'enseignant et l'ATSEM.**

Justification : cela permet de confronter les mères à la réalité de la rentrée de septembre et de la séparation inévitable.

- **Sur le même temps d'accueil, « au sein de l'école, dans une autre salle, un point café avec des accueillantes (ex : infirmières ou personnels du périscolaire) est mis en place ».** Les parents restent dans l'école et les enfants sont libres de se promener entre la classe et le point-café s'ils en ont besoin.

Justification: permet aux parents d'échanger sur leurs craintes, sur la séparation.

- **À la rentrée de septembre, sur quinze jours, l'enseignant accueille les enfants avec leurs parents dans la classe et laisse à chacun le temps de participer à un atelier ensemble avant de se séparer.**

Justification : l'enfant se familiarise mieux avec un nouveau lieu s'il le fait avec ses parents.

- **Jusqu'à la fin du mois de septembre, en fonction des besoins et disponibilités de chacun, un temps d'échange peut être proposé aux parents.**

+ **Sur toute l'année au sein de l'école, les parents sont invités avec différents partenaires à des temps de discussion pour parler des changements engendrés par la scolarité, sous forme de différents thèmes, comme l'alimentation, le sommeil, les jeux...**

Justification : d'après les auteurs, l'accueil des enfants de la maternelle, c'est aussi penser l'accueil des parents.

Tableau 2 - Gestes et justifications (Érika Duverneuil, 2009)

Gestes relevés :

- **Un panier est utilisé dans la classe pour déposer les doudous, tétines ou sucettes après le moment d'accueil.**

Justification : Le doudou a comme utilité de permettre à l'enfant d'avoir de l'assurance lors de sa séparation progressive avec le parent. Gasparini (2012) dit qu'un enfant qui apporterait son doudou à la maternelle s'acclimaterait plus facilement et y viendrait avec

plus de plaisir. C'est un objet qui permet de faire le lien nécessaire pour passer d'un monde, la maison, à un nouveau, la classe. Ainsi, une fois que l'enfant a accepté ce nouveau monde, le doudou ne serait plus nécessaire.

Tableau 3 - Gestes et justifications (Rachel Gasparini, 2012)

Gestes relevés :

- **Réunion prérentrée pour les parents d'élèves (un ou plusieurs moments en juin)**

Justification : les parents expriment être eux-mêmes inquiets du changement à venir dans la vie de leur enfant. Découvrir les lieux, les intervenants, les activités, les rassurent. Ceci leur permet aussi de valoriser l'expérience aux yeux de leurs enfants, qui l'investiront mieux lors de leur rentrée. Cette action permet d'engager l'avenir des relations parents-école. Effectivement, un parent qui aura participé aux activités de familiarisation se sentira plus concerné par les réunions, sorties, ...

- **Rentrée échelonnée**

Justification : L'équipe éducative est plus disponible aux nouveaux élèves et permet une expérience de familiarisation progressive

- **Limitation du temps quotidien de présence à l'école pour les petits**

Justification : apparition de certaines difficultés comportementales comme de l'instabilité, de l'agressivité ou de l'isolement lors de journées scolaires vécues comme trop longues.

- **Accueil dans la classe plutôt que dans la cour**

Justification : ce geste est beaucoup plus en adéquation avec les besoins de sécurité émotionnelle et affective des tout-petits.

Tableau 4 - Gestes et justifications (Arlette Foucher, 1988)

Gestes relevés :

- **Acceptation du doudou dans la classe**

Justification : Il agit comme substitut à l'absence de la mère. L'enfant doit apprendre à s'en séparer. L'objet doit être déposé dans un endroit où il pourra le retrouver facilement s'il angoisse beaucoup ou s'il a trop de peine.

- **Rentrée échelonnée**

Justification : Elle permet une entrée progressive dans le monde scolaire. On peut l'adapter en fonction du seuil de tolérance de l'enfant à l'absence.

Tableau 5 - Gestes et justifications (Chalon et Piton, 2012)

Ce cours relève tous les gestes de la vidéo (SNUipp, 2009) citée précédemment.

Un geste supplémentaire y était suggéré :

- **L'utilisation d'un minuteur**

Justification : Les enfants en bas âge n'ont pas nécessairement la notion du temps. Un minuteur visuel permet de se représenter le temps qui défile.

Tableau 6 -Gestes et justifications (Cèbe, 2014)

Une fois l'inventaire des réponses pédagogiques possibles et leurs justifications effectué, j'ai dressé une liste de gestes professionnels que je voulais proposer à des enseignants de maternelle. Je les ai classées en différentes catégories, en fonction du moment d'utilisation, et j'ai indiqué la référence théorique.

Gestes professionnels facilitant la séparation en maternelle

La rentrée scolaire

La prérentrée

1. Les parents des futurs élèves sont invités à venir passer un ou des moments dans la classe avec leur enfant dès le mois d'avril précédant la rentrée de septembre, avec l'enseignant et l'ATSEM. (SNUipp, 2009 ; Cèbe, 2014 ; Duverneuil, 2009)
2. Au même moment que les visites des classes, un point-café est mis en place en partenariat avec d'autres professionnels (ATSEM, infirmière, etc.) dans une autre salle de l'école afin de rencontrer les parents et répondre à leurs questions. (Duverneuil, 2009)
3. Une réunion pré-rentrée est organisée avec les parents et l'équipe éducative (enseignant et ATSEM). (SNUipp, 2009 ; Cèbe, 2014 ; Foucher, 1988)

Les jours de rentrée

4. La rentrée scolaire des élèves est échelonnée sur quelques jours en proposant une scolarisation progressive (1h, 2h, puis 3h...). Ce type de rentrée laisse plus de temps à l'enseignant pour apprendre à connaître les élèves et discuter avec les parents. (SNUipp, 2009 ; Cèbe, 2014 ; Foucher, 1988, Chalon et Piton, 2012)
5. Lors de la rentrée en septembre, durant 15 jours, l'enseignant accueille les enfants avec

leurs parents dans la classe, en laissant le temps à chacun de participer à un atelier ensemble avant de se séparer. (Duverneuil, 2009)

6. Dès la rentrée scolaire, l'enseignant invite les parents à des temps de discussion pour parler des changements engendrés par la scolarité (alimentation, sommeil, jeux) qui se dérouleront tout au long de l'année. (Duverneuil, 2009)

7. Les parents sont sensibilisés par l'équipe éducative à une limitation du temps quotidien de présence à l'école pour les enfants de 2-3 ans dès la rentrée scolaire. (Foucher, 1988)

8. Jusqu'à la fin du mois de septembre, en fonction des besoins et disponibilités de chacun, l'enseignant propose un temps d'échange aux parents. (Duverneuil, 2009)

Les premiers jours d'école

9. Le numéro de téléphone des parents est pris en note devant l'enfant lors de la première journée. Si la matinée est trop difficile, l'enseignant pourra téléphoner aux parents de l'élève. (SNUipp, 2009 ; Cèbe, 2014)

10. Lors de la récréation, l'enseignant peut appeler un parent inquiet pour l'informer du déroulement de la matinée de son enfant. (SNUipp, 2009 ; Cèbe, 2014)

Utilisation de photos

11. Une photo des parents et de l'élève est prise en classe. (SNUipp, 2009 ; Cèbe, 2014)

12. Des photos de l'enfant en activités réalisées en classe sont prises. (SNUipp, 2009 ; Cèbe, 2014)

13. Des photos de la famille sont demandées pour la classe (SNUipp, 2009 ; Cèbe, 2014)

14. Toutes ces photos sont utilisées dans la classe comme base de certaines activités (SNUipp, 2009 ; Cèbe, 2014)

15. Les photos prises de l'élève en classe sont montrées aux parents. (SNUipp, 2009 ; Cèbe, 2014)

Accueil des élèves au quotidien

16. L'accueil des élèves se fait dans la classe plutôt que dans la cour afin d'être plus en adéquation avec les besoins de sécurité émotionnelle et affective des tout-petits. (Foucher, 1988)

17. Chaque enfant affiche sa photo et son prénom dans le cahier d'appel. (SNUipp, 2009 ; Cèbe, 2014)

18. Les élèves sont invités à déposer leur doudou, sucette ou tétine (si ces objets sont acceptés) dans un panier après le moment d'accueil. (Gasparni, 2012)

Pratiques enseignantes dans la vie quotidienne de classe

19. L'enseignante félicite souvent les élèves. (SNUipp, 2009 ; Cèbe, 2014)

20. Des jeux symbolisant les retrouvailles et les séparations sont réalisés avec les élèves plus sensibles à la séparation. (SNUipp, 2009 ; Cèbe, 2014)

21. En début d'année, l'enseignante choisit des histoires qui renvoient aux préoccupations des tous jeunes enfants, soit la séparation. (SNUipp, 2009 ; Cèbe, 2014)

22. Un minuteur est utilisé pour concrétiser la notion du temps (Cèbe, 2014)

Tableau 7- Gestes sélectionnés pour le questionnaire

À partir de ces gestes professionnels, qui ont pour objectif d'aider les enfants de maternelle à vivre leur entrée sagement, j'ai construit un questionnaire (annexe 1) pour les enseignants de maternelle qui souhaitent participer à mon mémoire. Pour chaque geste, les participants devaient faire un choix parmi les trois options suivantes : « je le fais déjà », « je pourrais le faire », « je ne le ferai jamais ». Il leur était proposé d'expliquer leur choix pour bien comprendre leur opinion et pour partager leurs idées. De plus, à la fin de chaque section, ils avaient l'opportunité d'indiquer s'ils développaient d'autres actions lors de ces moments précis pour soutenir leurs élèves plus anxieux face à la séparation. L'idée était de leur laisser la chance de s'exprimer au maximum. J'ai pris le temps d'expliquer le fonctionnement du questionnaire en introduction et d'appuyer le fait que leur opinion était au cœur de ce mémoire.

5.5 Diffusion du questionnaire

Un courriel (annexe 2) a été envoyé à la grande majorité des écoles maternelles lyonnaises afin de leur présenter mon projet. J'ai, pour débiter, présenté mon parcours, et ensuite mes objectifs de recherche. J'invitais finalement les directions d'écoles maternelles à transmettre ce courriel à leur équipe pédagogique. Ainsi, si des enseignants étaient intéressés à remplir le questionnaire, ils n'avaient qu'à me recontacter pour que je leur envoie l'hyperlien qui y menait directement. Des enseignants en

formation continue à l'ESPE Clermont-Auvergne ont aussi été contactés pour participer à cette recherche. Également, j'ai pu envoyer le questionnaire à des enseignants de la région de Gex, grâce à des contacts personnels.

5.6 Recueil des données

En ce qui concerne la collecte des données, deux méthodes ont été utilisées. En premier lieu, le matériel écrit, soit le questionnaire, construit à l'aide de *Google Forms*, a permis aux participants de s'exprimer sur les gestes professionnels proposés et présentés plus haut. Ils devaient pour commencer indiquer s'ils faisaient déjà ce geste, s'ils considéraient le faire maintenant qu'on le leur proposait ou si jamais ils ne le feront. Comme dans l'introduction au questionnaire, l'accent était mis sur l'importance de ces justifications, il leur était demandé d'étayer leur réponse.

En deuxième lieu, un entretien semi-dirigé a eu lieu avec certains participants volontaires. L'idée était d'utiliser le même questionnaire, au préalable rempli par la personne interviewée, et d'orienter la séance vers une auto-confrontation. Chacune des réponses a été revue avec le répondant afin de lui permettre de s'exprimer davantage sur le sujet, de présenter des exemples précis, de donner son opinion, d'étayer son discours. L'ordre des sujets abordés a varié à chacune des entrevues ce qui a permis un contexte plus souple. En fonction des réponses données par les enseignants, j'ai pu développer d'autres questions à leur poser, comparer leurs réponses avec ce qu'ils avaient proposé et leur permettre d'exprimer une réflexion plus approfondie.

5.7 Participants

C'est sur une base de volontariat que 12 répondants ont proposé leur participation. Toute personne ayant démontré son intérêt pour participer au projet a eu l'opportunité de remplir le questionnaire. Les enseignants ont des expériences variées en enseignement en petite section de maternelle, certains y ont enseigné qu'une seule année, alors que d'autres ont accumulé une trentaine d'années dans le domaine. Quelques-uns travaillent ou ont travaillé aussi en toute petite section avec des élèves de deux ans. Les participants sont constitués de trois hommes et de neuf femmes. Enfin quatre d'entre eux, en plus d'enseigner, sont également directeurs de leur école. Deux participants proviennent de l'Académie de Clermont-Ferrand (Nébouzat et Bort-l'Étang), tandis que les dix autres relèvent de l'Académie de Lyon. Parmi ces derniers, deux enseignent dans la

circonscription de Gex, alors que tous les autres (huit) enseignent dans la ville de Lyon. Pour cette dernière, les participants enseignent dans des milieux socio-économiques variés (1^e-5^e-7^e-8^e-9^e arrondissements).

Ainsi, quatre enseignantes de Lyon, dont deux directrices, ont été rencontrées pour des entretiens individuels. Lorsqu'ils remplissaient le questionnaire, les individus pouvaient indiquer s'ils souhaitaient être recontactés. Un choix parmi les personnes intéressées a dû être fait en fonction de la proximité de l'école et de la disponibilité de chacun.

5.8 Éthique

La lecture du chapitre 2 de l'ouvrage de Karsenti et ses collaborateurs (2011) m'a permis de me familiariser avec le principe d'éthique en recherche scientifique. Deux principes ressortent principalement : le consentement éclairé et le risque minimal. Comme je n'utilise pas une méthode quantitative et qu'il n'y a donc aucune expérimentation, la question éthique me semble plus facile à résoudre. Toutefois, la méthodologie qualitative comporte aussi des risques et il faut demeurer prudent lors de la recherche. Plusieurs moyens ont été mis en place pour garantir une éthique dans mon travail. Les participants étaient tous volontaires et leur anonymat est garanti dans le mémoire. Le projet leur a été expliqué ainsi que ses objectifs et ses visées avant qu'ils n'entreprennent de répondre au questionnaire. Ils participaient donc en pleine connaissance de cause. Bien évidemment, ils avaient la possibilité de quitter le projet à tout moment s'ils le désiraient. De plus, seuls ceux qui le souhaitent ont eu la possibilité de m'indiquer s'ils acceptaient ou non d'être recontactés pour approfondir les données recueillies. J'ai respecté le choix de différents participants. J'ai aussi adopté une attitude ouverte tout au long du projet en demeurant disponible s'ils souhaitaient me contacter afin d'obtenir des informations supplémentaires ou des réponses à leurs questions. Finalement, toutes les données recueillies resteront en ma possession et ne seront pas remises à une tierce personne sans le consentement des participants.

5.9 Analyse des données

J'ai tout d'abord pris le temps de bien lire les réponses de chaque participant et de les regrouper avec celles qui étaient similaires. J'ai ensuite créé des graphiques à bande pour avoir une

idée plus visuelle des réponses. Cependant, en lisant les explications des participants, j'ai réalisé que certaines justifications ne correspondaient pas au choix effectué (« je le fais déjà, je pourrais le faire, je ne le ferai jamais »). En conséquence, j'ai relevé de façon factuelle toutes les opinions et idées se retrouvant dans les réponses au questionnaire ou de l'entretien individuel. Finalement, je me suis servie de mon expérience personnelle et de deux ouvrages en particulier pour analyser ce qu'avançaient les enseignants questionnés. J'ai pu confirmer ou infirmer certaines propositions grâce à l'ouvrage de Métra (2001) et celui de Florin et Crammer (2010). Je considère qu'en école maternelle, il y a beaucoup d'ouvrages « grands publics » qui exposent de concepts de psychologie humaine ayant des bases scientifiques, mais beaucoup trop simplifiée ou déformée pour être valides. Pour ma part, j'ai choisi ces deux ouvrages en raison de leurs références et de leurs analyses appuyées sur des concepts théoriques justifiés.

Troisième partie : présentation et analyse des résultats

6. Réponses aux gestes professionnels

La section suivante rend compte de manière factuelle, des réponses des enseignants à chacune des propositions du questionnaire. Les avis et réponses présentés proviennent du questionnaire rempli en ligne et des entretiens individuels des quatre enseignants. Elles sont analysées au fur et à mesure qu'elles sont présentées et en tenant compte de mon expérience personnelle, d'ouvrages et d'articles traitant de la question de la séparation et de la préparation de l'entrée à la maternelle. Pour faciliter la lecture, les graphiques présentant les réponses seront placés en début de section afin de se faire une idée globale des résultats obtenus.

6.1 La rentrée scolaire

6.1.1. La prérentrée

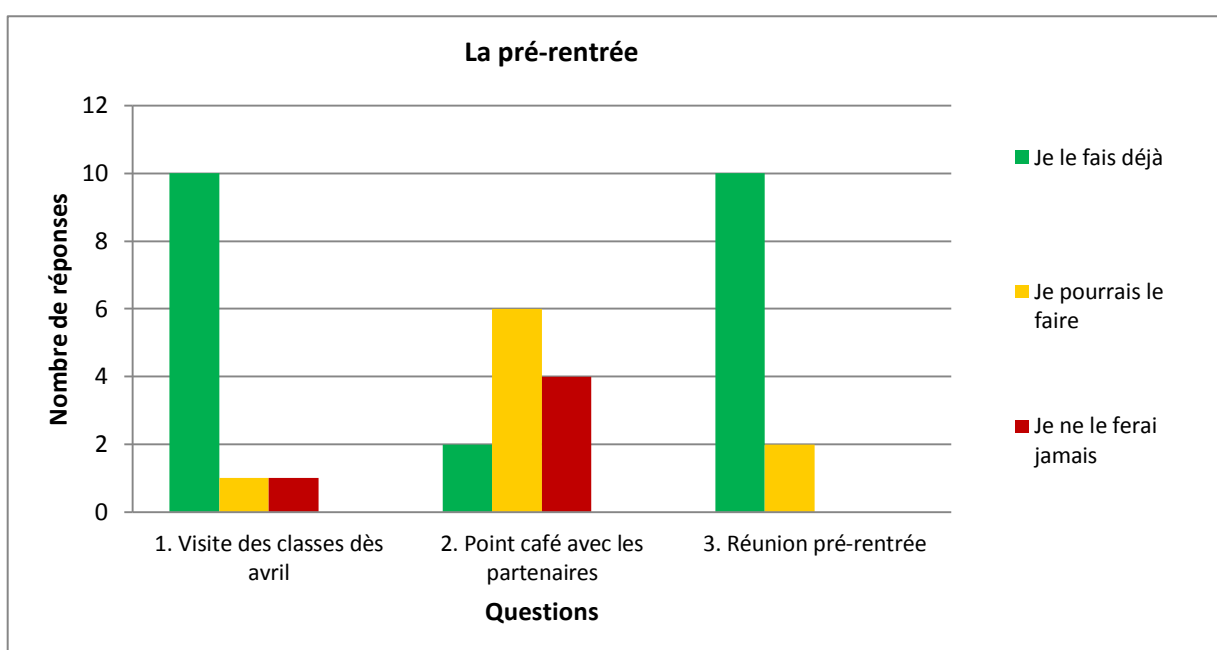


Figure 1 - Réponses concernant les gestes de prérentrée

Dans le questionnaire, trois questions concernaient la préparation de la rentrée dès le mois d'avril. Comme on peut le voir sur la figure 1, la majorité des enseignants (10 sur 12) invite déjà les élèves et leurs parents à venir **visiter une classe de petite section au printemps précédant la rentrée**. On ne peut souvent pas à ce moment dire à l'enfant quelle sera sa classe et qui sera son enseignant, l'accent est donc plutôt mis sur le fonctionnement général de l'école maternelle. D'après

les répondants, les visites se font plus souvent en juin qu'en avril, une fois la période d'inscriptions terminée. Les formalités diffèrent d'une école à l'autre, mais l'importance de ce moment est reconnue par quasiment tous les participants. La durée des visites varie entre 30 à 90 minutes dans la classe selon le milieu. Certains enseignants proposent des petits sous-groupes, entre un et trois élèves avec leur parent, alors que d'autres préfèrent des groupes plus nombreux (jusqu'à une dizaine de futurs élèves). On organise des visites de la classe et de l'école ainsi que des moments de jeux ou d'accueil. Pour ma part, les petits groupes de visiteurs inclus avec les élèves de la classe me semble être la meilleure option. Cela demande beaucoup d'organisation, mais cela laisse plus de temps à l'enseignant pour discuter avec les parents et d'observer l'enfant. Pour l'élève, ceci lui permet de découvrir le fonctionnement le plus normal possible de la classe. Il faut toutefois être prêt à gérer ce genre d'organisation, car cela nécessitera plusieurs journées de visite étant donné le grand nombre d'élèves inscrits en maternelle. Malgré tout, de petits groupes de visite me paraissent être une réponse réfléchie en fonction des besoins des parents et des enfants anxieux qui auraient besoin d'être rassurés par l'enseignant. Florin et Crammer (2010) viennent appuyer mon opinion en indiquant qu'une confiance qui est établie sur un mode personnalisé aidera les parents à abandonner leurs craintes. Nous savons qu'un enfant angoissé en début d'année ne porte pas que ses propres angoisses, celles de ces parents se retrouvent souvent sur ses petites épaules. Pour aider l'élève à se libérer de ce poids, toujours selon les auteurs, un moyen à privilégier est de donner l'opportunité aux parents de parler avec l'enseignant des représentations qu'ils se font de l'école.

Un seul participant a répondu qu'il ne mettrait jamais en place ce type de réponse, puisque ce geste d'accueil des enfants avec leurs parents lui semble inapproprié. Pour lui, l'école serait un lieu réservé à l'enfant, comme le travail l'est pour le parent. Une telle visite de la classe risquerait de compliquer la séparation en septembre, car l'enfant se serait habitué à la présence de son parent dans la classe. Cette personne propose plutôt d'accueillir des petits groupes de futurs élèves avec leur animatrice de crèche dans le cadre d'un dispositif passerelle. Cette proposition a aussi été reprise par un autre participant qui croit effectivement qu'un lien devrait être établi directement avec les enfants plutôt qu'avec les parents.

D'après Foucher (1988) et comme expliqué auparavant dans le cadre théorique, un enfant se familiarisera mieux avec des nouveaux lieux et de nouveaux adultes s'il le découvre avec ses parents.

Ces derniers l'aideront à passer du connu à l'inconnu. L'enfant sera plus rassuré de ce qui arrive, et le parent, souvent inquiet, pourra aussi découvrir les lieux, les personnes, les activités et les valoriser aux yeux des enfants. De surcroît, cette visite effectuée par les parents a comme conséquence probable leur investissement futur dans l'école de leur enfant, ce qui justifie leur présence. Toutefois, Foucher (1988) ajoute que la base de sécurité nécessaire pour la découverte et l'exploration de la nouveauté peut être apportée par un référent habituel (nourrice, assistante maternelle) si les parents ne sont pas disponibles. La proposition du participant exprimant que la place des parents n'est pas à l'école peut donc être réfutée par cet argument. Cependant, l'idée des liens avec les crèches peut être retenue, surtout en cas de non-disponibilité des parents.

Toujours en lien avec les visites de classe, plusieurs participants ont proposé d'y **offrir un livret ou une plaquette à destination des parents**, mais demeurant accessible pour les enfants s'ils sont évoqués en famille. Des informations administratives s'y retrouvent, comme l'horaire et l'adresse de l'école, l'organisation des temps périscolaires, des photos de l'équipe pédagogique, des conseils pour aider les enfants à préparer la rentrée ainsi qu'un bref aperçu du programme de l'école maternelle. Des photos de l'école, de la cour, de la porte ou d'activités en classe y sont souvent présentées et peuvent être montrées aux futurs élèves. Un participant de toute petite section **offre plutôt une carte d'invitation à revenir à la rentrée aux élèves qui viennent visiter sa classe en juin**. La carte est colorée et on y retrouve une photo de la classe, une photo de la porte de la classe et de celle de l'école, une photo de l'ATSEM ainsi qu'une photo de l'enseignant avec sa signature. Ces deux propositions se retrouvent justement dans l'ouvrage de Florin et Cramer (2010) qui encouragent le développement de cette pratique pour prévenir des difficultés de séparation lors de la rentrée scolaire. L'idée du carnet d'invitation permet d'inscrire l'enfant dans la communauté scolaire, il a sa place à l'école, il y est attendu. Le prénom et nom de l'enfant inscrit sur le carton d'invitation lui permettent de reconnaître socialement son appartenance familiale et de reconnaître son identité.

Par la suite, l'opinion est plutôt variée en ce qui concerne **le point-café à mettre en place lors de la visite des classes (au printemps) avec les autres professionnels**. Plusieurs participants aimeraient le faire et trouvent l'idée pertinente. Certains affirment qu'ils ne le feront jamais, mais ce n'est pas qu'ils ne croient pas en ce geste. Ce sont plutôt des problèmes organisationnels qui les empêcheraient d'y arriver. D'après les participants, il y a rarement de permanence de personnels

dans les établissements scolaire. Les horaires des ATSEM concordent rarement avec ces réunions, car leurs temps de travail sont ceux de présence avec les élèves. Un directeur a proposé lors d'un entretien individuel d'inviter un responsable ATSEM pour présenter le rôle et les tâches aux parents. Une autre personne souligne qu'il faudrait également trouver des professionnels compétents et motivés par cette problématique, car tous ne se préoccupent pas de la question de la séparation. Quelqu'un d'autre indiquait que le manque d'espace dans son école pour accueillir toutes ces personnes était la raison évoquée pour ne pas créer de point-café. Une seule école met en place ce type de rencontre. Dans cet établissement, après la visite des classes avec leur enfant, les parents ont une réunion de présentation de l'école et des questions administratives avec la présence d'une personne du périscolaire, de l'équipe de direction, et des représentants du centre social. Ce n'est pas le même fonctionnement que le point-café du questionnaire, mais l'idée reste la même. Ayant participé à différentes rencontres de parents, j'ai pu constater que ces derniers sont souvent rassurés de rencontrer les différents adultes qui travailleront avec leur enfant et cela leur permet de trouver plus de réponses à leurs questions. Effectivement, je trouve non-professionnel de ne pas être en mesure de répondre aux questionnements des parents concernant certains aspects ne touchant pas à mon métier d'enseignante. De plus, Florin et Crammer (2010) rappellent que l'école peut être une source d'angoisse pour les parents qui ont parfois des souvenirs douloureux de leur passé scolaire individuel. La présence d'intervenants externes et non seulement enseignants, d'après ces auteurs, agit comme outil de médiation entre la famille et l'école et donc aussi un cadre plus institutionnel. Thin (1998) explique aussi que les parents des classes moyennes et supérieures sont beaucoup plus à l'aise dans les écoles que ceux des classes populaires. Ils n'hésitent pas à entrer dans les classes, alors que d'autres attendent dans le couloir et ont moins de contact avec l'enseignante. C'est plutôt avec l'ATSEM que les familles populaires, avec qui ils ont plus de caractéristiques communes au niveau social et culturel, qu'ils échangeront. Le rôle de médiatrice de l'ATSEM se confirme et sa présence aux réunions, particulièrement dans les milieux diversifiés, me semble nécessaire. Malgré les difficultés d'organisation que cela peut impliquer, je recommanderais aux directions et aux enseignants de maternelle d'inviter les différents professionnels aux réunions, plus particulièrement les ATSEM en raison de leur présence quotidienne en classe, afin d'appuyer les parents qui pourraient vivre une démarche difficile. De toute façon, pour que l'adaptation soit la meilleure possible, un travail de partenariat doit se faire entre les enseignants, les parents et les services extérieurs, en déléguant et respectant les rôles et tâches de chacun (Florin et Crammer, 2010). J'imagine que l'idée

du point-café est un peu trop pointue, mais je suis convaincue que les parents devraient avoir l'opportunité de rencontrer tous les intervenants, en plus de l'enseignant et de la direction.

Par ailleurs, l'idée d'**une réunion préentree** est beaucoup plus présente et acceptée dans la réalité scolaire selon les participants. Comme la visite des classes, les modalités diffèrent d'un milieu à un autre. A l'opposé de la quasi-totalité des répondants, une école ne propose aucune rencontre pour les parents, en raison d'expériences passées. On peut éventuellement croire qu'elles ne se sont pas bien déroulées ou que l'équipe éducative n'ait pas remarqué de bénéfices, mais le participant n'a pas développé davantage cette décision. Un livret couvrant les procédures administratives est plutôt remis aux parents. J'inviterais les enseignants à faire attention à ce genre de procédure, car dans certains milieux, les parents ont certaines difficultés avec l'écrit. L'oral est plutôt la solution à privilégier afin de rendre l'information accessible pour tous. De leur côté, deux écoles préfèrent attendre en septembre pour organiser une rencontre avec les parents. Cependant, lors de l'inscription, il est indiqué que la direction prend le temps d'expliquer aux parents des futurs élèves les procédures et que de la documentation pour la rentrée est remise. Ils choisissent de tenir cette rencontre en septembre afin que les parents puissent ainsi rencontrer réellement les enseignants que leur enfant côtoiera durant l'année. Hormis ces écoles, les réunions se tiennent généralement au printemps, avant les visites des classes, et ont comme objectif d'éliminer toutes les questions administratives et que toute l'attention soit tournée vers l'enfant et les parents lors de la visite. Les participants s'entendent pour dire que les réunions tournent autour de l'administration, des programmes de maternelle et de la préparation pour la rentrée. Des conseils peuvent être offerts aux parents pour faciliter la séparation. Par exemple, on peut rappeler aux parents d'indiquer à l'enfant qui viendra les chercher le soir, qu'ils vont partir, mais qu'ils reviendront, et de bien dire au revoir plutôt que de partir doucement sans signifier à l'enfant leur départ. Un enseignant indique que de faire ce genre de rencontre avant les vacances permet aux familles d'être plus sereines durant l'été. La période de rentrée est effectivement chargée et stressante. Je trouve donc brillante l'idée d'alléger l'angoisse des parents en les rencontrant avant les vacances. Métra (2001) suggère parallèlement à la réunion de proposer aux parents une courte visite de l'école s'ils le souhaitent, car c'est une façon de les rassurer. En somme, on indique que les réunions se font souvent le soir pour faciliter la venue des parents, mais c'est aussi pour cette raison que les ATSEM en sont exclues.

À mon avis, cette réunion est primordiale, car comme l'explique Métra (2001), elle permet d'établir un lien de confiance et de respect entre les parents et l'enseignant. C'est dommage que les ATSEM ne soient pas présentes comme elles travaillent directement avec les élèves et tissent des liens avec ces derniers. Toujours d'après Métra (2001), elles constituent pour certains enfants la première base de sécurité à l'école

. Enfin, les participants ont proposé d'autres gestes qu'ils mettaient en place en amont de la rentrée scolaire pour aider les élèves face à l'étape de la séparation. Pour plusieurs, le **moment de l'inscription** est crucial. Un participant exprime que les parents et l'enfant y sont rencontrés individuellement à ce moment et qu'une brève visite de l'école y est proposée. Florin et Crammer (2010) insistent beaucoup sur ce temps d'inscription, qui marque l'entrée de l'enfant et de la famille dans l'école. Cette première rencontre ne doit pas être négligée, puisqu'il s'agit du commencement de la collaboration école-famille.

6.1.2. Les jours de rentrée

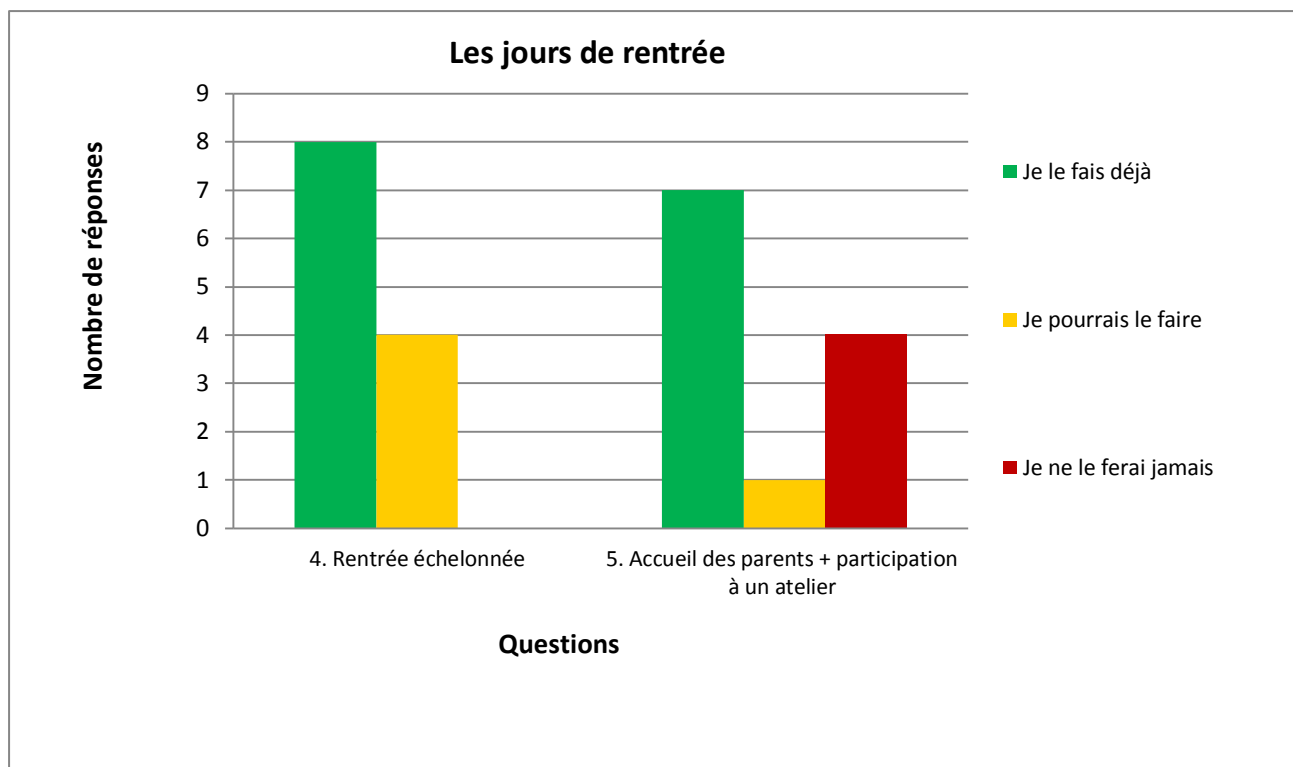


Figure 2 - Réponses concernant les gestes des jours de rentrée

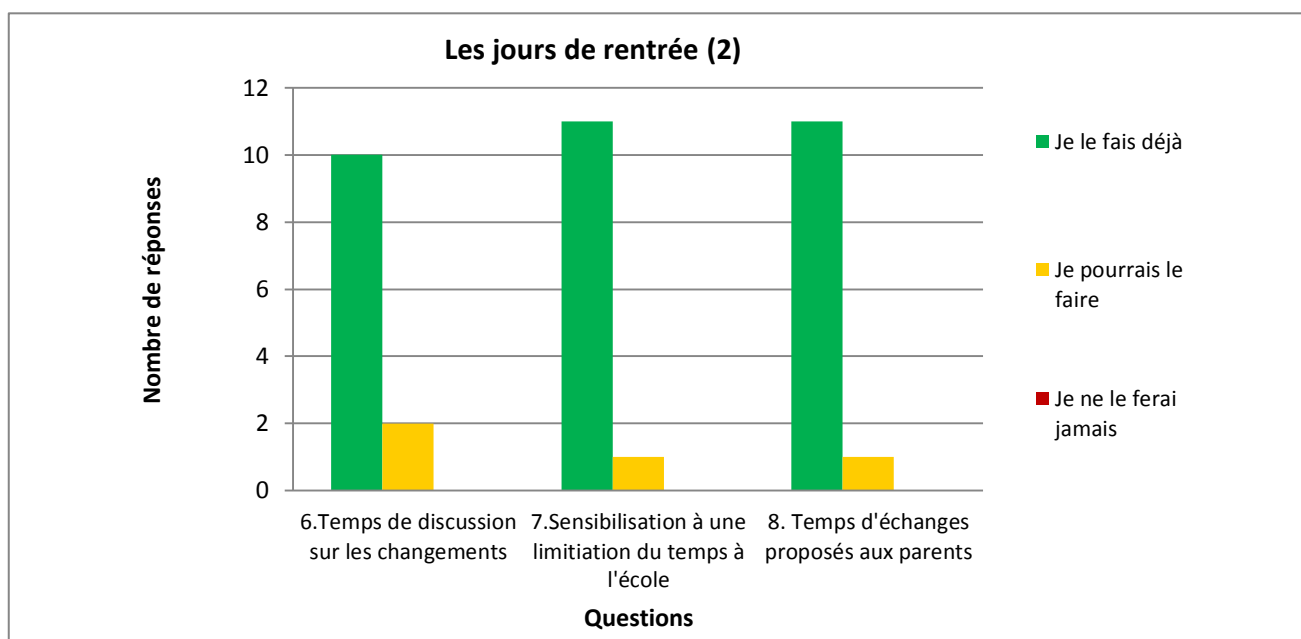


Figure 3 - Réponses concernant les gestes des jours de rentrée (2)

Les premières journées de classe nécessitent une organisation particulière et un investissement maximal de la part de tous pour aider les nouveaux élèves à se séparer de leurs parents. Selon Métra (2001), la rentrée se prépare en tenant compte de tous : les parents à écouter, les enfants à rassurer. Les enseignants doivent tous les inclure dans leur planification.

En continuant, la proposition de **rentrée échelonnée** est majoritairement bien perçue des répondants comme l'illustre la figure 2. Seuls deux personnes ne croient pas qu'il soit vraiment possible d'organiser une rentrée échelonnée en raison des disponibilités inégales des parents. L'organisation leur semble laborieuse et injuste pour les enfants inscrits toute la journée (garderie et cantine). Mises à part ces deux oppositions à la proposition, les enseignants y sont favorables et comprennent les avantages qui découlent de ce geste. L'accueil des familles se fait plus sereinement, la séparation est davantage en douceur et les besoins des petits sont mieux respectés. Tout comme les visites au printemps, les modalités des rentrées échelonnées diffèrent d'une école à l'autre en fonction des organisations déjà existantes. En petite section, l'organisation la plus fréquente est de commencer les deux premières journées en demi-matinée et en demi-classe. La troisième journée d'école étant complète et en classe entière. Les parents sont invités à rester dans la classe un court moment, mais doivent partir à un moment donné. Il n'est donc pas possible pour eux de rester toute la matinée qui dure 1h30. Plusieurs enseignants soulèvent néanmoins qu'ils souhaiteraient échelonner la rentrée sur une plus grande période de temps afin de proposer une rentrée toute en douceur, mais

les inspecteurs ou leur hiérarchie s'y opposent. Les répondants avouent qu'ils discutent plutôt avec les parents pour les sensibiliser aux besoins de leurs enfants et s'adaptent en fonction des horaires de chacun. Il est dommage que cette réponse pédagogique ne soit pas encouragée alors qu'elle pourrait répondre aux besoins spécifiques d'élèves plus fragiles. Certains parents croient que la maternelle est la continuité de la crèche, il faut alors leur faire comprendre qu'une rentrée scolaire peut être très violente pour des petits de trois ans. Malgré tout, rares sont les parents qui laissent leur enfant toute la journée à l'école en début d'année.

Comme on peut le remarquer sur la figure 2, **la participation des parents à un atelier dans la classe avant la séparation** en début d'année est un geste questionné par les participants. Certains le font déjà comme cet enseignant de toute petite section qui le propose même chaque jour de l'année scolaire. Une fois par trimestre, l'activité à effectuer est imposée. D'autres participants ne le font qu'en début d'année, environ deux semaines, mais tiennent compte des besoins de l'enfant. Si une séparation est trop difficile, ils n'hésiteront pas à proposer aux parents de continuer cette procédure plus longtemps tout en réduisant la durée de présence parentale graduellement. Ceci permet d'aider les enfants angoissés tout comme les parents pour qui la séparation peut être difficile. En opposition, d'autres participants croient que ce geste n'est pas du tout bénéfique pour les enfants, car il pourrait leur laisser croire que le parent sera toujours dans la classe à ses côtés. La confusion engendrée et les inégalités créées pour les enfants dont les parents ne peuvent pas rester sont encore des arguments évoqués pour ne pas mettre en place ce type de geste. Nous avons cependant expliqué précédemment que l'enfant a besoin de sa base de sécurité pour s'engager dans un processus de découverte. Jardiné (1994 - repéré dans Duverneuil, 2009, paragr. 5) insiste bien sur le fait que

« associer les parents à la démarche d'accueil, c'est les maintenir dans leur responsabilité de parents et la souligner ; c'est leur signifier que leurs enfants ont besoin d'eux pour investir cet espace de la classe ». Bien évidemment, il faut verbaliser à l'élève que l'adulte ne sera pas toujours là. D'autres indiquent que cette réponse ne peut pas être offerte, car l'inspection académique interdit aux parents de rester un aussi long moment dans la classe. En conséquence, une autre personne utilise cette procédure seulement les deux premiers jours de rentrée, car ce ne serait pas toléré davantage par sa hiérarchie. Florin et Crammer (2010) recommandent ce rituel d'accueil, mais indiquent, tout comme les enseignants questionnés, qu'il faut que le temps de présence des parents devienne de plus en plus court afin de ne pas gêner la vie de classe.

La réponse suggérée qui consiste **des temps de discussion proposés aux parents pour discuter des changements engendrés par la scolarité** fait quasiment l'unanimité (voir figure 3). Selon les répondants, ces thèmes sont majoritairement abordés lors des réunions de prérentrée et celles de classe ou d'entretiens individuels avec la famille (en début et fin d'année). Les deux participants indiquant qu'ils pourraient le faire sont intéressés par la problématique et considèrent qu'il s'agit d'une bonne idée. Les enseignants expliquent également que ce genre de discussion se déroule fréquemment de façon informelle à l'accueil ou à la sortie des classes. Ils indiquent demeurer disponibles pour prendre des rendez-vous avec les parents qui souhaiteraient discuter davantage avec eux. Cette attitude d'ouverture est à favoriser, car elle permettra de tisser des liens avec les parents, qui développeront un sentiment de confiance vis-à-vis des enseignants de leurs enfants. (Florin et Crammin, 2010)

La figure 3 montre que **la sensibilisation à une limitation du temps passé à l'école pour les jeunes enfants** fait aussi consensus auprès des enseignants questionnés. Ces derniers savent bien qu'une journée à l'école peut être bien longue pour un élève de deux ou trois ans, mais comprennent aussi que les deux parents puissent travailler et qu'il est impossible pour eux de récupérer leur enfant à la sortie des classes ou à la pause méridienne. Malgré tout, le discours sur le temps de présence est tenu dès l'inscription et lors de chaque réunion. Dans certaines écoles, le temps de garde est même régulé par la direction, car le nombre de places est limité. On y reconnaît qu'il n'est pas souhaitable pour un jeune élève de rester la journée complète éloigné de son milieu familial. Une enseignante sensibilise les parents en leur présentant la réalité de la classe et de l'école maternelle, qui diffère beaucoup de la crèche, en faisant le lien avec les besoins et les capacités des enfants de cet âge. Il faut malgré tout respecter le choix des parents et ne pas leur imposer quoi que ce soit, car certains n'ont pas le choix de laisser leur enfant toute la journée à l'école. Leur horaire de travail les empêche de venir chercher les enfants le plus tôt possible, ou d'autres n'ont pas les moyens de payer une nounou à la maison. Métra (2001) explique que même si les conditions d'accueil et la pédagogie d'une école maternelle sont exemplaires, il est inacceptable que des enfants de 3 ans soient en dehors de chez eux durant plus d'une dizaine d'heures par jour, car cette durée élevée peut affecter négativement le développement de l'enfant. En effet, plusieurs enseignants dans leur questionnaire ou lors de l'entretien ont affirmé que les élèves pouvaient accumuler trop de fatigue et développer de

la frustration lors du départ des autres enfants à la fin de la journée scolaire. C'est exactement sur ce point que Foucher (1988) met en garde les parents. D'après elle, seuls quelques enfants matures et ayant une base affective solide pourraient être en mesure de supporter une telle séparation de leur milieu familial.

Pour terminer, le dernier geste concernant **les temps d'échange proposés aux parents** fait également presque l'unanimité et semble bien répandu. Certains enseignants reçoivent les parents en entretien individuel au mois d'octobre et même en fin d'année pour faire le point sur le développement de chaque élève. Florin et Crammin (2010) insistent sur ce geste qui permet de faire un portrait dès le début d'année sur la situation de l'enfant dans la classe. Un autre propose plutôt une réunion en groupe restreint durant lesquels les parents sont invités à s'exprimer sur les représentations qu'ils se font de l'école maternelle. Comme nous l'avons vu, l'importance de discuter avec les parents des représentations qu'ils se font de l'école permet d'établir une meilleure relation avec les parents (Florin et Crammin, 2010). Ils ont besoin d'être écoutés, les enseignants doivent donc tenir compte de ceci pour lui fournir les réponses adéquates. Les enseignants indiquent aussi que ces temps d'échange se font souvent de façon informelle à l'accueil et à la sortie. Toutefois, à la demande des parents ou des enseignants, des rendez-vous peuvent être pris. Il s'agit d'une réponse à offrir aux parents plus anxieux et qui ont besoin d'être rassurés.

6.1.3. Les premiers jours d'école

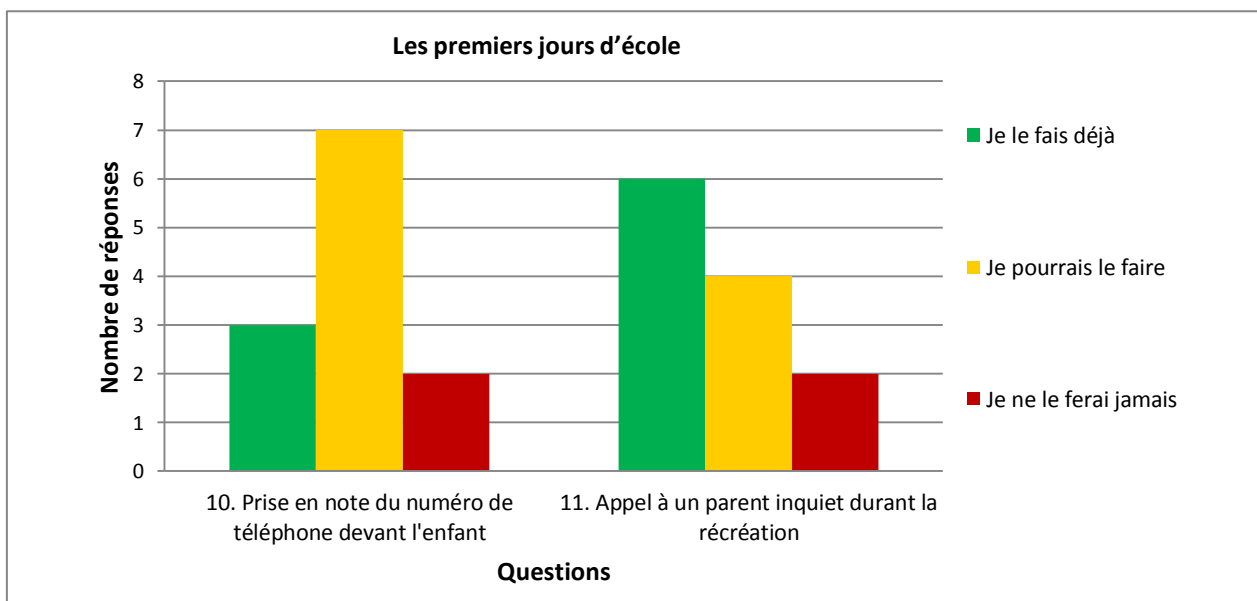


Figure 4 - Réponses aux gestes concernant les premiers jours d'école

Les premiers jours d'école sont cruciaux dans la vie d'un jeune enfant. Plusieurs des participants ont bien mentionné dans leurs réponses à quel point l'arrivée dans le monde scolaire peut être violente pour les petits. Quelques gestes suggérés peuvent venir en réponse aux besoins des élèves plus angoissés. Au premier abord, la **prise en note du numéro de téléphone des parents devant les élèves** peut surprendre. Les trois enseignants affirmant le faire ont, en réalité, les coordonnées des parents obtenues lors de l'inscription, mais aucun ne les prend en présence de l'enfant. Certains trouvent l'idée ingénieuse, mais encore une fois, soulignent que les parents travaillent et ne sont pas nécessairement disponibles pour venir chercher l'enfant à tout moment de la journée. D'autres se questionnent sur la nécessité de la rentrée échelonnée, car cette dernière serait une réponse suffisante pour les élèves plus fragiles. Parmi les deux participants en désaccord avec la suggestion, une explique que certains enfants pourraient abuser de la situation et « faire semblant » pour pouvoir rentrer à la maison. Lorsque j'ai rencontré les enseignants pour les entretiens individuels je les ai confrontés à cette hypothèse. Deux d'entre eux croient que les élèves seraient trop jeunes pour agir de la sorte, alors que les deux autres pensent le contraire. Pour ma part, je considère également que d'aussi jeunes enfants ne maîtrisent pas les capacités nécessaires pour construire un tel raisonnement. En tant qu'enseignante, je crois que je ne conserverais cette réponse pédagogique que pour les élèves et parents les plus anxieux. Celle-ci n'est pas nécessairement adaptée pour tous les élèves, mais peut être bien nécessaire pour d'autres présentant des difficultés de séparation.

Par la suite, **l'appel pour rassurer un parent inquiet à la récréation** crée également débat comme on peut l'observer sur la figure 4. Certains enseignants prennent du temps la récréation ou à la pause méridienne pour prendre contact, car ils affirment qu'il est normal de rassurer les parents, alors que d'autres croient que les échanges en amont leur laissent comprendre que l'enseignant les contactera s'il y a un problème ou une urgence. Pour d'autres, c'est une fois de plus un problème d'organisation qui les empêche de poser ce geste : ils doivent rester avec leurs élèves à la récréation. D'autres suggèrent plutôt de proposer aux parents très angoissés de revenir chercher leur enfant plus tôt dans la matinée. Ce geste constitue réellement ce qu'est une réponse adaptée à la singularité de chacun. Néanmoins, nous l'avons répété plusieurs fois, un parent rassuré et en confiance est bénéfique pour l'enfant angoissé. Les liens école-famille sont à construire lors de l'entrée en maternelle, et des bases solides peuvent faciliter le développement et la scolarisation d'un enfant

(Florin et Crammer, 2010). Bien que je comprenne que les enseignants soient débordés, je continue de croire que l'appel à un parent doit faire partie des gestes professionnels développés.

Les participants avaient beaucoup de propositions de gestes à mettre en place lors des premiers jours d'école pour aider les enfants à mieux vivre la séparation. Pour les parents, **un petit protocole écrit peut être affiché dans la classe proposant des conseils pour la séparation et des choix d'activités à faire avec l'enfant avant le départ**. On peut y lire différentes suggestions : accompagner son enfant dans la classe, le présenter à la maîtresse et à l'ATSEM, jouer un moment avec lui, lui dire qui viendra le chercher, être ponctuel et rassurant, ne pas trop montrer son inquiétude et accepter le chagrin de l'élève. Ces thèmes sont proposés par Florin et Crammer (2010) pour la réunion avec les parents. Un simple rappel à la rentrée peut être judicieux. Il s'agit aussi d'une bonne idée pour les parents et les enfants dont il s'agirait de la première rentrée. Certains parents de mon entourage m'ont indiqué qu'ils ne savaient pas trop comment se comporter lors de la rentrée à la maternelle de leur aîné. Ce rappel constitue encore une fois une réponse aux besoins de certains parents. On propose aussi de **rester écouter quelques instants derrière la porte**, car d'après un répondant, une fois le parent parti, les pleurs de l'enfant s'arrêtent. C'est une idée simple mais qui peut venir calmer certains parents inquiets.

En ce qui concerne les activités planifiées, un participant propose pour les premières journées de **prévoir une histoire à lire à quelques enfants**. Il soutient que les élèves deviendront de plus en plus nombreux à s'intéresser à l'histoire. Un autre enseignant indique l'importance de **se calquer rapidement au rythme et aux routines qui guideront les journées** tout au long de l'année scolaire. **Éviter les temps morts et les changements de lieux** sont aussi à prendre en compte lorsqu'on intervient avec des jeunes enfants comme ceux de la toute petite et de la petite section. Ces moments peuvent être anxiogènes pour les élèves, car, selon les répondants, les enfants de cet âge n'aiment pas changer de lieu lorsqu'ils se sont familiarisés avec un endroit. Leur laisser le temps de s'adapter et de découvrir la classe représente donc une réponse aux besoins de sécurité émotionnelle de tout-petits. L'enseignant peut aussi parler de tout ce qui se passe dans la classe, car **verbaliser la situation** permettrait aux élèves de mieux comprendre ce qui se déroule autour d'eux (Métra, 2010). Enfin, un **travail de collaboration doit être prévu avec l'ATSEM** qui pourra prendre des cas plus difficiles en individuel si le besoin se présente.

L'idée du livret évoquée plus tôt (lors de la visite des classes au printemps précédant la rentrée) est suggérée pour la période de la rentrée scolaire. **On offre un livret, aux élèves** cette fois, comprenant les photos de l'école, de la classe, de l'ATSEM, de l'enseignante, d'activités quotidiennes, des salles fréquentées. C'est une façon d'aider l'élève à se repérer à l'école. Pour les mêmes raisons évoquées auparavant, ce livret est une bonne idée, car il marque la place de l'élève dans l'environnement scolaire (Florin et Crammer, 2010).

Un enseignant **effectue lors de la rentrée, et pendant plusieurs jours, le chemin de la classe à la porte**. Cette personne montre aux élèves que durant les temps de classe, la porte est fermée, mais qu'elle s'ouvrira plus tard quand les parents reviendront chercher leur enfant. Elle explique aux élèves à quoi sert la porte, et ce à l'aide d'une chanson. Ce geste, pour moi, vient totalement en réponse aux besoins de plus petits qui n'ont pas encore toutes les connaissances nécessaires pour comprendre leur environnement. L'enseignant expliquait que certains enfants se dirigent et se sauvent vers la porte, car ils croient y retrouver leur mère ou leur père même lorsque la classe a débuté. Prendre le temps d'expliquer l'utilité et le fonctionnement de la porte est évidemment un geste original, mais qui peut être nécessaire pour plusieurs élèves. De plus, cet enseignant suggère de **distinguer les portes des différentes classes de maternelle à l'aide de couleur** afin d'aider les élèves à se repérer dans l'école. Une image, représentant le thème de la classe, peut aussi être collée sur la porte, à la hauteur de l'enfant bien sûr. Ayant déjà travaillé avec des élèves de maternelle, et connaissant leurs difficultés spatiales, je trouve cette idée intéressante, car elle leur permet de distinguer la classe dans l'espace de l'école, qui peut leur paraître être bien impressionnant.

Une école a la chance de pouvoir compter sur **des enseignants supplémentaires lors des matins de septembre**. Ils sont présents pour rassurer les enfants et appuyer les enseignants, surtout au moment des transitions. C'est ce que préconisent aussi Florin et Crammer (2010), mais je suis bien consciente que ce ne sont pas toutes les écoles qui ont ces moyens humains disponibles.

En somme, on remarque que la rentrée scolaire est un moment crucial pour les élèves et leurs parents et que beaucoup de gestes sont mis en place à ce moment de l'année scolaire pour bien les

aider à vivre sereinement la séparation et fournir des réponses aux besoins spécifiques de chacun. Les enseignants font preuve de bienveillance et d'ouverture en tenant compte des particularités de chaque élève de sa classe. Ce qu'il faut retenir est d'être en mesure de s'adapter à chaque situation qui se présente afin d'offrir le soutien le plus approprié à chacun des élèves.

6.2 Utilisation de photos

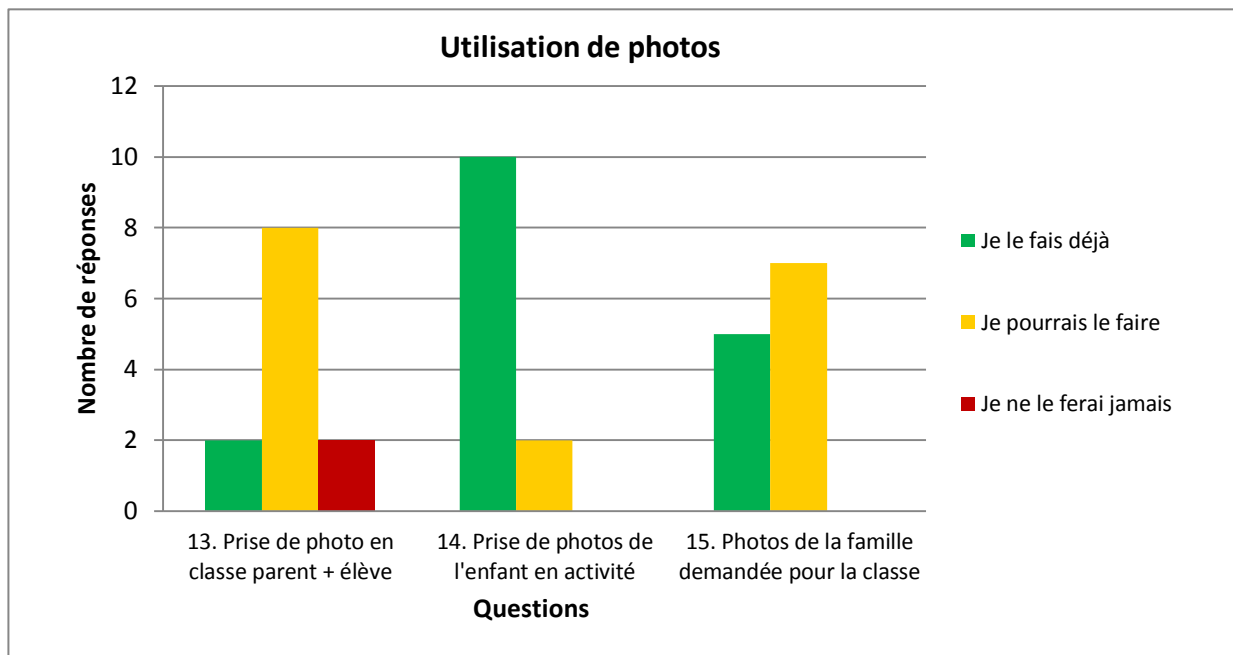


Figure 5 - Réponses aux gestes concernant l'utilisation de photos

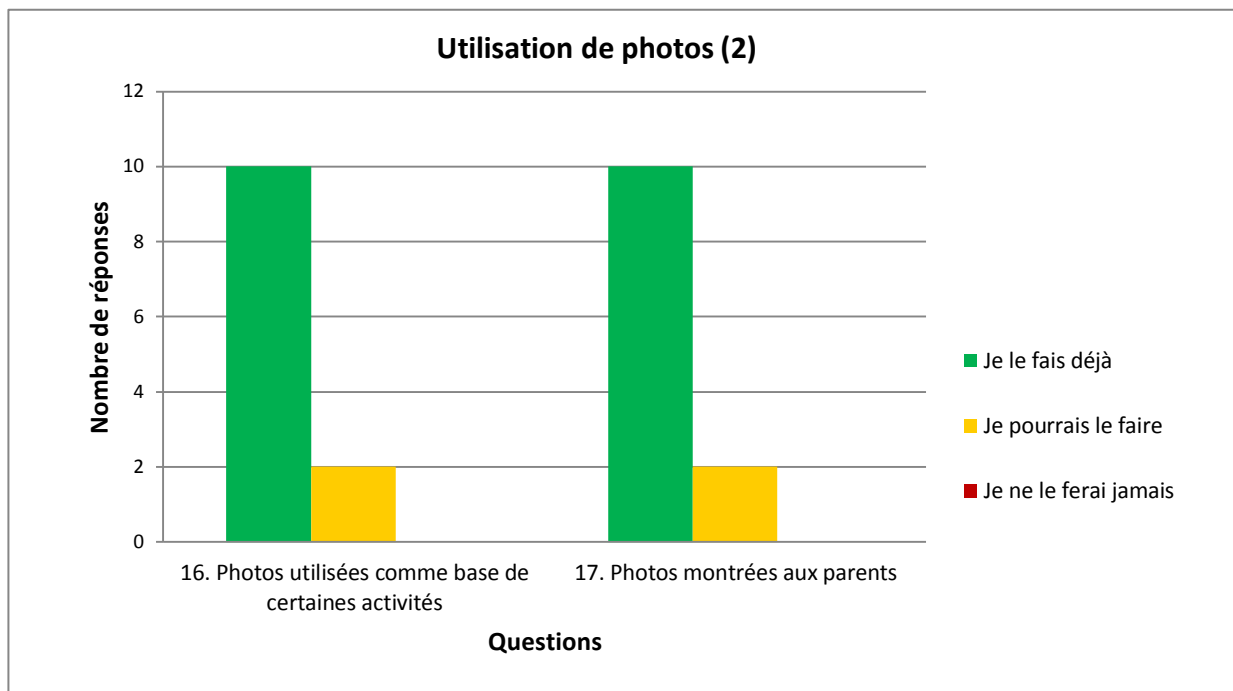


Figure 6 - Réponses aux gestes concernant l'utilisation de photos (2)

Avec la technologie, il est de nos jours beaucoup plus facile d'utiliser les photos dans nos pratiques enseignantes. Les appareils-photo numériques nous permettent de prendre une grande quantité de photos, de sélectionner les meilleures et de les imprimer aisément et rapidement. L'utilisation des photos diffère parmi les 12 enseignants interrogés et plusieurs affirment manquer de temps pour bien le faire.

Le tout premier geste suggéré, soit **la prise d'une photo de l'élève avec ses parents dans la classe**, a suscité des réactions variées. Huit développent déjà ce geste au moment des portes-ouvertes ou au moment de la rentrée. Les photos peuvent être diffusées dans un diaporama ou affichées dans un cahier de vie. D'autres trouvent l'idée intéressante maintenant qu'on leur propose et projettent de le faire, alors que d'autres croient qu'une simple photo de l'enfant doit être prise à la rentrée pour identifier son casier, ses cahiers, sa place. L'aide à la séparation ne leur semble pas évidente. Toutefois, certains préfèrent inviter les parents, lors de la première journée d'école à prendre un moment pour dessiner avec l'enfant l'ensemble des membres de sa famille. Ce dessin est affiché dans la classe et est accessible aux enfants tout au long de l'année, comme pourraient l'être les photos. Ces représentations les aident à comprendre que, bien que les parents ne soient pas dans la classe, ils existent toujours. Certains enseignants s'en servent aussi pour faire parler l'élève de sa famille lors de moments de tristesse.

Comme on peut le voir sur les figures 5 et 6, la pratique concernant la prise en **photo des élèves lors d'activités en classe** et **le partage de ces images aux parents** sont majoritairement mises en place par les différents participants. En effet, plusieurs ont expliqué les diffuser à l'aide du cahier de vie ou d'un diaporama lors de l'accueil. D'autres les affichent dans le couloir ou les remettent en fin d'année sur une clé USB. Il faut toutefois faire attention de ne pas créer d'exclusion technologique en n'utilisant que des outils informatiques. L'impression papier peut être à prioriser dans certains milieux. À la fin de chaque trimestre, un enseignant se sert des photos pour faire un bilan et le partager avec les parents. Elles permettent de leur montrer ce qui se passe à l'école maternelle. Certains enseignants expriment qu'ils aimeraient bien mettre en place cette pratique, mais qu'ils manquent de temps pour tout gérer.

La question **des photos de la famille demandées pour la classe** ne gêne pas trop les enseignants. Deux participants le font déjà, d'autres pourraient l'envisager. Toutefois, certains expriment certains obstacles; les photos arrivant tardivement ou l'impossibilité pour certaines familles, car elles n'ont pas d'appareils-photo. C'est pour cette dernière raison que des enseignants favorisent le dessin fait en classe comme expliqué auparavant, alors que d'autres demandent un objet de la maison (écharpe de la mère par exemple).

Ensuite, les résultats du questionnaire démontrent bien que les enseignants **utilisent presque tous les photos pour planifier des activités** (voir figure 6). Cependant, bien que certains s'en servent effectivement pour faire le lien avec la famille sur ce qui se passe à l'école, d'autres voient plutôt l'utilité des photos pour développer le langage de l'élève. Des images peuvent être mises dans le cahier de vie, qui circule de maison en maison, ou dans un cahier des élèves. Ce dernier représente des moments de tous les jours dans la classe et reste accessible pour les élèves lors des temps de classe. On peut aussi y retrouver les photos de chacun des élèves, de la mascotte de la classe, des adultes, des activités. Métra (2001) exprime que le cahier de vie en petite section permet d'établir une relation de confiance avec les parents en faisant le lien entre l'école et la maison. Cette confiance est ressentie par les élèves, ce qui leur permettrait d'apprendre plus sereinement. De plus, le cahier avec toutes ses photos permet aux parents de prendre conscience du savoir professionnel de l'enseignant, qui part du vécu de l'élève pour en faire des situations d'apprentissages.

Finalement, les enseignants ont aussi proposé d'**utiliser les photos de la famille pour le coin repli ou dans la boîte à doudou** afin qu'elles soient disponibles pour les enfants qui en auraient besoin. Ce geste constitue une réponse aux enfants plus sensibles lors du départ de leurs parents qui permet aux élèves de se représenter leur famille en son absence.

6.3 Accueil des élèves au quotidien

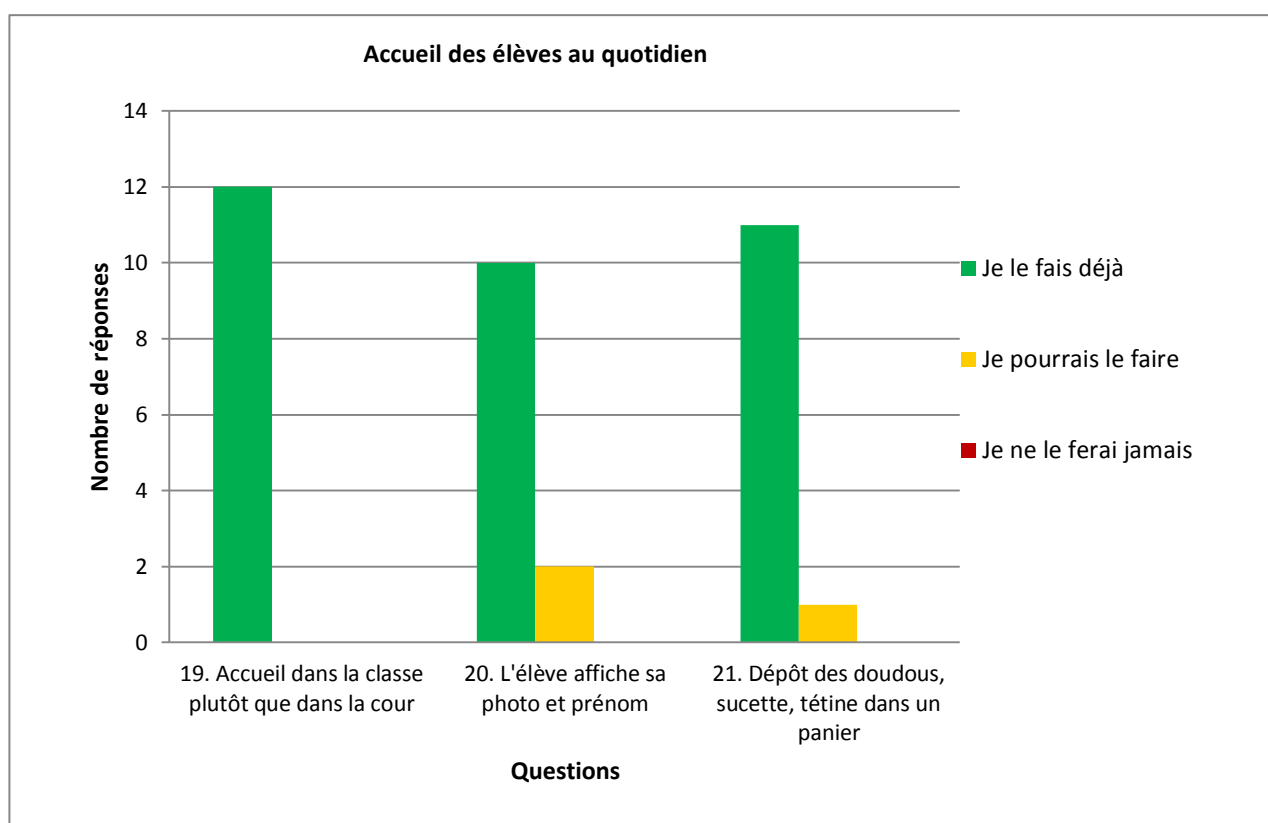


Figure 7 - Réponses aux gestes concernant l'accueil des élèves au quotidien

Les gestes d'accueil des élèves au quotidien ont presque tous fait unanimité auprès des répondants comme le montre bien la figure 7. Tous **accueillent déjà les élèves dans la classe, plutôt que dans la cour** et les parents sont souvent invités à rester un certain temps dans la classe et à prendre le temps nécessaire pour dire au revoir à leur enfant. L'accueil dans la classe permet de démarrer la journée plus calmement selon plusieurs enseignants. Comme Métra (2001) l'explique, ce type d'accueil est beaucoup plus sécurisant pour les élèves que dans la cour et est en accord avec les besoins émotionnels de ceux-ci.

A leur arrivée, les élèves sont **invités à montrer leur photo et leur prénom pour marquer leur présence en classe**. Cette pratique diffère d'une classe à l'autre, mais demeure ancrée dans le quotidien. Qu'il s'agisse d'un panneau d'appel ou du tableau « école/maison », les élèves déplacent leur photo dans la catégorie des personnes présentes. Une autre personne préfère poser les étiquettes (photos et prénom) au niveau du crochet dans le couloir et propose à l'enfant d'apporter sa photo avec lui lorsqu'il entre dans la classe. Ce geste a comme objectif de concrétiser la présence de

l'élève à l'école et de prendre conscience du groupe. Florin et Crammer (2010) vont dans ce sens dans leur ouvrage en expliquant que l'enfant, qui devient écolier lors de son entrée à la maternelle, doit se sentir exister, et ce, à l'extérieur du regard de sa mère ou de sa présence.

Le doudou, quant à lui, fait partie intégrantes des pratiques professionnelles des enseignants questionnés. Les enseignants ont presque unanimement répondu que **les élèves sont autorisés d'avoir leur doudou avec eux lors du moment d'accueil**. Cet objet fait maintenant tellement partie des pratiques familiales qu'il est désormais normal de lui prévoir une place en maternelle pour aider les enfants lors de l'accueil et de la séparation avec leurs parents. Il faut se rappeler que d'après Duverneuil (2009), un enfant accompagné de son doudou aurait plus de plaisir à l'école et s'y acclimaterait plus facilement. C'est un objet qu'on dit transitionnel, car il sert à faire le lien entre le monde privé et affectif de l'élève et le nouveau monde scolaire tourné sur les apprentissages (Gasparini, 2012). Il agit autant comme marqueur d'identité qui permet de prendre de l'assurance lors de la séparation et du détachement avec le parent lors de l'entrée à la maternelle que de substitut de la mère. Il est donc normal de l'accepter en début de scolarité. Gasparini (2012) continue en précisant que le doudou a aussi un rôle d'étayage, car il permet de rassurer l'enfant dans le groupe et dans la classe. Les répondants expliquent, en accord avec les propositions de Gasparini (2012), qu'en septembre, ils laissent la possibilité aux enfants de garder leur doudou toute la matinée plutôt que seulement pour le moment d'accueil. C'est au fil du temps qu'ils proposent à l'élève de s'en détacher. Si c'est trop difficile pour lui, l'enfant doit avoir la possibilité d'aller chercher son objet à l'endroit où celui-ci est rangé. Le but recherché est de diminuer petit à petit la présence du doudou ou de la sucette dans la classe. Pour ce qui est du rangement des doudous et sucettes, rares sont les enseignants qui utilisent un panier commun pour la simple raison que ce n'est pas hygiénique de tout mélanger ces objets personnels. Les modes de rangement varient selon les enseignants. Un enseignant propose de les déposer dans le sac au porte-manteau, ou sur le meuble d'entrée pour les plus inquiets. Comme le doudou est plus éloigné, les enfants auraient moins tendance à aller le chercher. Dans le même ordre d'idée, un participant les dépose plutôt sur les couchettes afin que les enfants les retrouvent lors de la sieste. Une proposition originale qui a été relevée est l'utilisation d'un fil à linge pour suspendre les peluches et tétines. Au regroupement, l'enseignant demande à ceux qui veulent l'accrocher de les lui remettre. Certains les gardent, d'autres non, c'est leur choix personnel. L'enseignant explique que son organisation est plus rassurante pour les enfants comme ils ont leur

doudou sous leurs yeux. Je crois qu'il faut ajuster le mode de rangement selon chaque enfant : certains auront certainement besoin d'une proximité avec cet objet transitionnel, alors que d'autres pourront l'oublier. En somme, tous les répondants s'entendent pour dire qu'il faut laisser le temps nécessaire aux enfants de faire la transition à l'aide de cet objet. Il faut respecter le choix de l'enfant, tout en le guidant pour les aider à délaisser leurs peluches. De plus, ils s'accordent sur la présence non souhaitée de la sucette, car l'école est un lieu où la parole est nécessaire. Florin et Crammer (2010) et Métra (2001) appuient aussi toutes ces idées concernant doudou et sucette. Toutefois, je note que les enseignants semblent plus sensibilisés au respect du rythme de chaque enfant que ce que les différentes auteures de ces ouvrages proposent.

Encore une fois, les différents participants avaient d'autres idées de réponses à développer lors de l'accueil. Plusieurs ont évoqué l'**accueil individualisé de chaque élève et chaque parent**. Un «bonjour» à l'attention de chacun lors de leur entrée dans la classe et à la hauteur de l'enfant permet à ce dernier de se sentir reconnu et accueilli par son enseignant ou l'ATSEM de la classe. Rassurer les parents et les enfants, surtout en début d'année, a aussi été exprimé par quelques enseignants interrogés. Florin et Crammer (2010), tout comme les participants, insistent sur l'importance du salut accordé individuellement à chaque enfant et à chaque parent afin de reconnaître l'individualité, mais aussi l'appartenance à l'espace classe de chacun.

6.4 Pratiques enseignantes dans la vie quotidienne de classe

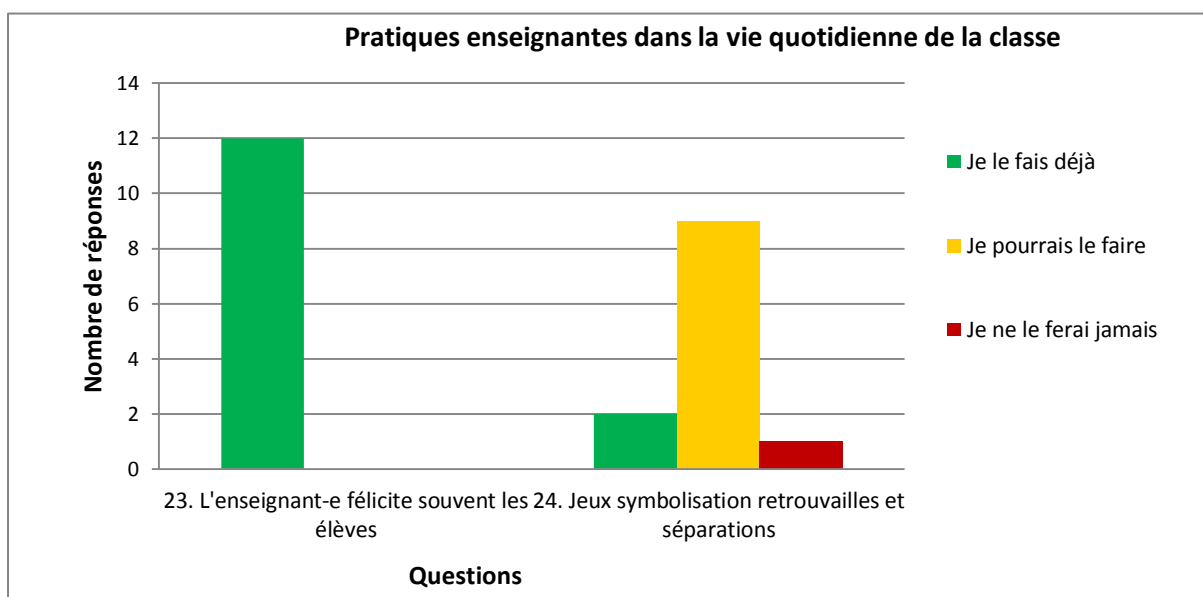


Figure 8 - Réponses aux gestes concernant les pratiques enseignantes dans la vie quotidienne de la classe

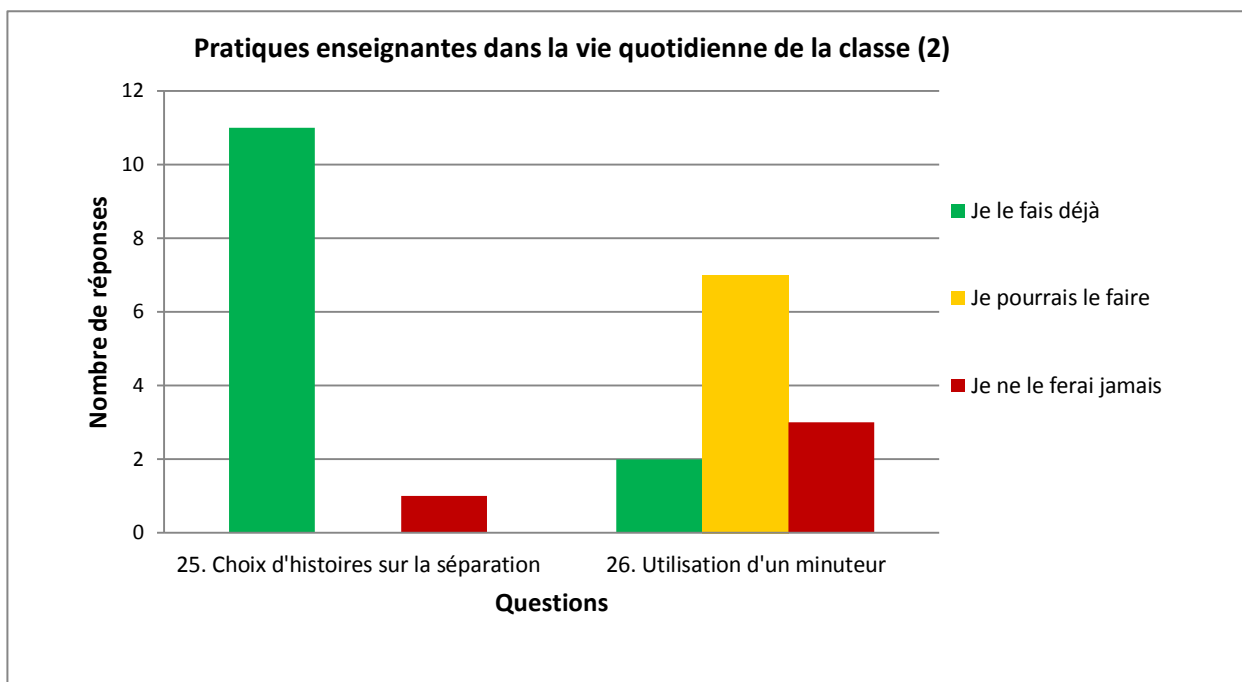


Figure 9 - Réponses aux gestes concernant les pratiques enseignantes dans la vie quotidienne de la classe (2)

La dernière section du questionnaire proposé aux enseignants concerne toutes les pratiques de vie quotidienne de la classe et ce, tout au long de l'année. Les figures 8 et 9 représentent les opinions des enseignants vis-à-vis des différents gestes proposés.

Je n'ai pas été étonnée de voir que le geste proposant des **félicitations et encouragements aux élèves** fasse l'unanimité auprès des participants. On valorise tout progrès, bonne action et effort afin d'aider les élèves à construire l'image qu'ils se feront d'eux-mêmes. Une enseignante nuance plutôt en expliquant qu'elle parle beaucoup aux élèves de ce qui se passe, ce qu'ils ressentent, ce qu'ils découvrent, ce qu'ils savent faire, ce qu'ils font. Elle les encourage beaucoup, elle verbalise et accompagne la démarche à la réussite, qui nécessite effort et engagement. Je suis plus en accord avec cette nuance, car Martinot (2014) a bien démontré que pour favoriser la motivation, et donc la réussite, c'est les efforts qu'il faut valoriser, plutôt que le résultat. Je crois important de transmettre cette information aux participants ayant indiqué utiliser des cahiers de réussite. Cette idée n'est pas mauvaise, mais doit être bien conduite pour obtenir les bénéfices recherchés.

La question des **jeux symbolisant les retrouvailles et séparations** est beaucoup plus mitigée comme on peut le voir sur la figure 8. Des participants peuvent se sentir mal à l'aise face à ce genre d'activité et d'autres n'en voient pas du tout l'intérêt et préfèrent changer les idées de leurs élèves. Certains expriment leur intérêt et leur désir d'en apprendre sur ces jeux. Florin et Crammer

(2010) discutent brièvement de ces jeux dans leur ouvrage en expliquant que certains enfants auront besoin de faire l'expérience de la présence-absence afin de comprendre que le départ de leur mère ne signifie pas un abandon ou une disparition.

Lors d'un entretien individuel, j'ai eu l'opportunité de rencontrer un enseignant qui met en place dans sa classe **les protocoles cachés/trouvés**. Ces derniers rappellent justement ces jeux symbolisant la séparation et les retrouvailles proposées dans mon questionnaire. Ne connaissant pas ces procédures, cette personne a pris le temps de m'expliquer ce dont il s'agissait et m'indiquer où aller chercher de l'information sur ce sujet. C'est un projet qui a débuté grâce aux résultats d'une recherche en psychologie génétique faite dans une école de Vaulx-en-Velin (région lyonnaise) qui affirmait que des élèves de CP n'arrivaient pas à entrer dans la lecture et les mathématiques en raison d'une pauvreté de leurs compétences représentatives. Une équipe s'est alors formée au sein de l'école pour prévenir l'échec en favorisant la réussite scolaire dès l'entrée à l'école et en adaptant la pédagogie de la maternelle en respectant le niveau de développement des élèves. C'est la théorie de la permanence de l'objet de Piaget qui encadre ce projet. D'après celle-ci, un enfant qui n'arriverait pas à se séparer ne pourrait pas apprendre. On peut facilement faire le lien avec la théorie de l'attachement qui, comme expliqué précédemment, suppose que pour découvrir, un enfant doit avoir un lien d'attachement fort avec son donneur de soin, car sa base de sécurité lui permettra alors de se séparer pour aller explorer. L'équipe à l'origine du projet est formée d'enseignantes de maternelle et du RASED ainsi que d'une docteure en psychologie génétique et cognitive, rééducatrice au sein du RASED. Martinez-Collet, Dupot, Gaudin, Rocher et Sothier (2004) ont créé 27 protocoles ludiques, nécessitant peu de matériel et faciles à mettre en place dans la classe, ayant comme objectif la construction de la permanence de l'objet ainsi que la construction du temps, de l'espace et des causalités. Par exemple, on peut inviter les élèves à trouver une balle sous un foulard, à cacher des parties du corps avec un tissu ou leur lire des albums avec des images dissimulées sous des caches. Ces jeux sont mis en place de façon assez intensive en début d'année et diminuent graduellement au fil des mois. Une grille d'observation est aussi fournie pour évaluer les élèves, dans le but de les situer sur leur propre échelle de développement et de comparer en fin d'année l'évolution. Toute l'information concernant ce projet peut être trouvée dans la section maternelle des documents pédagogiques sur le site de la circonscription Villeurbanne-Nord de l'Académie de Lyon. Les enseignants de maternelle pourraient consulter ces documents et s'informer sur les potentielles

formations. Comme certains enseignants ont affirmé qu'ils pourraient le faire maintenant qu'on leur proposait, ces ressources pourraient les aider. D'après ce projet, rien ne sert de « changer les idées » des enfants et d'attendre que leur peine passe. S'ils vivent difficilement la séparation, c'est que les processus nécessaires pour passer au travers de ce genre de situation ne sont pas totalement construits. Il conviendrait mieux de les aider à l'aide d'activités symbolisant la séparation et les retrouvailles. L'enseignante interrogée affirme toutefois qu'il faut être prêt à faire vivre cela aux élèves comme suggéré dans les protocoles cachés/trouvés. Beaucoup d'émotions seront vécues par les élèves et il faut, selon elle, justement en sortir par le biais du jeu.

La figure 9 démontre que **la lecture d'histoire, voire de chansons d'après les enseignants, portant sur la séparation et les retrouvailles** font déjà partie des pratiques des enseignants. Quelques répondants ont parlé de livres sur la gestion des émotions pour aider leurs élèves en début d'année, car certains sont submergés par leurs sentiments. Ces histoires abordant le thème de la séparation sont une bonne façon d'aider l'enfant à comprendre que la situation qu'il vit n'est pas un abandon de la part de ses parents.

Finalement, **l'utilisation du minuteur** interroge davantage les enseignants qui s'inquiètent que cet objet devienne plus anxiogène que mesure d'aide pour les enfants. Une grande partie des répondants affirment concrétiser le temps, mais plutôt d'une autre façon. **Les images sont beaucoup utilisées pour représenter chaque élément de l'emploi du temps**, que ce soit l'activité en elle-même ou le lieu où elle se produit. L'enfant peut ainsi se repérer dans la journée et anticiper les moments à venir. Un calendrier a aussi été proposé pour travailler sur la succession des jours et prévenir les événements à venir. D'expérience, j'utilise le minuteur pour concrétiser de courtes périodes de temps, car il est évident que son utilisation sur plusieurs heures n'est pas utile. Tout comme les enseignants, je suis d'accord sur le fait qu'un emploi du temps imagé est idéal avec des petits, afin qu'ils apprennent à se situer dans le temps. La construction du temps et du réel est justement abordée dans les protocoles cachés/trouvés (Duport, Gaudin, Martinez-Collet, Roche, et Sothier, 2004).

7. Synthèse des réponses obtenues

Pour faire une brève synthèse de toute l'information qui a été récoltée dans le cadre de ce mémoire, il faut se rappeler les objectifs de recherche. D'abord, je voulais obtenir l'opinion des enseignants sur les gestes pédagogiques proposés par la recherche pour aider les élèves de maternelle à vivre la séparation sereinement lors de l'entrée à l'école maternelle. La majorité des gestes proposés sont soit partagés par la grande majorité des enseignants participants soit questionnés par ceux-ci. La seule proposition à être ne pas être appuyés par les enseignants est l'utilisation du minuteur. Ils affirment qu'ils pourraient la mettre en place, mais dans leurs justifications, ils expriment clairement leurs craintes face à cet outil. Comme expliqué, ils préfèrent utiliser d'autres moyens pour aider l'enfant à se repérer dans le temps.

Les **réunions de pré-rentrée**, les **visites des futures classes** au printemps, la **rentrée échelonnée**, les **temps de discussion avec les parents**, la **sensibilisation à une limitation du temps de présence**, les **échanges avec les parents** sont autant de gestes servant à faciliter la séparation partagés et appuyés par une grande partie des participants. La **prise de photo et le partage de celles-ci avec les parents** font aussi partie des pratiques, tout comme **les félicitations**, la **présence du doudou** ou **l'accueil en classe**.

Le point-café avec d'autres professionnels pose question auprès des participants en raison des modalités d'organisation. Certains se questionnent sur d'autres pratiques comme l'accueil des parents en classe et leur participation à un atelier, la prise en note du numéro de téléphone, l'appel aux parents durant la récréation. Les jeux de retrouvailles et séparations divisent aussi les participants, comme la prise de photo de l'élève avec sa famille, au sein de l'école.

Les protocoles caché/trouvé développés par Martinez-Collet me questionnent aussi au niveau de la construction de la permanence de l'objet. Les gestes suggérés dans ce mémoire ont pour objectif de faciliter la séparation des petits et de leurs parents à l'école maternelle. Plusieurs gestes comme l'utilisation des photos de la famille dans la classe, la présence du doudou, les histoires parlant de séparation et retrouvailles, les jeux symbolisant la séparation et les retrouvailles ou même la prise en note du numéro de téléphone des parents devant l'enfant me semblent être plus précisément des réponses qui permettent de faire exister ce qui est absent.

En somme, ce que je retiens des propositions des enseignants et de leurs opinions, c'est d'adopter une posture de bienveillance. Ils l'ont tous répété dans le questionnaire, chaque enfant a ses propres besoins et il faut en tenir compte pour bien l'accueillir en maternelle. Les élèves auront probablement tous un parcours un peu différent, cela nécessite beaucoup de gestion lors de la rentrée, mais c'est pour le mieux de tous. Être présent pour les parents fait aussi partie du discours des enseignants, car les rassurer, c'est aussi rassurer les enfants.

Quatrième partie : interprétation et discussion

8. Discussion

Cette section du travail présentera mon interprétation et ma réflexion personnelle face aux résultats recueillis. Je me pose encore beaucoup de questions sur le sujet de la séparation lors de l'entrée à la maternelle, et je réalise que ce mémoire n'est peut-être que le début d'un projet plus vaste encore.

Ce travail de mémoire m'a beaucoup appris sur le fonctionnement des classes de toute petite ou petite section de maternelle. Ce que je retiens, c'est que les enseignants font un travail remarquable et font du mieux qu'ils peuvent avec les connaissances et convictions qu'ils possèdent. Beaucoup d'entre eux se questionnent et s'intéressent à la question de la séparation et cherchent des solutions concrètes à mettre en place dans leur classe. Si les participants ont accepté de répondre au questionnaire, c'est justement parce qu'ils y voyaient un intérêt. Heureusement que certaines personnes se tournent vers cette question, car il existe peu de théorie scientifique sur le sujet. En effet, c'est un domaine qui reste à explorer, malgré son importance et ses impacts sur la scolarité des élèves. Pour moi, le rôle de la maternelle est de les préparer pour l'école élémentaire. La séparation, comme expliqué en début du mémoire, étant le premier apprentissage à réaliser avant toute chose, je suis donc étonnée de voir qu'il y ait si peu de recherche sur ce sujet.

J'ai aussi découvert que la grande majorité des préconisations relevées dans les recherches scientifiques sont mises en place dans les écoles maternelles. Rares sont les gestes à développer que j'ai proposés aux enseignants qui soient totalement rejetés. L'utilisation du minuteur n'a pas plu aux enseignants, mais la formulation de la proposition n'était pas assez explicite. J'aurais dû préciser que le minuteur pouvait servir pour des petites séquences, comme la durée d'une activité ou de la récréation, pour des élèves qui auraient besoin de structurer la temporalité de temps précis. La photo des parents prises en classe n'est pas non plus appuyée par les enseignants, car certains favorisent un temps de dessin. Il s'agit d'une suggestion à laquelle je n'avais pas pensé, mais qui convient parfaitement au contexte de la maternelle. Un autre exemple non soutenu est la prise en note du téléphone des parents face à l'enfant au moment de la rentrée scolaire. Comme je l'ai expliqué, après

réflexion, je crois que cette réponse en est une très spécifique et dépendra des élèves. Je conserverais ce geste en tête pour les enfants bien fragiles lors de la rentrée. Ainsi, les gestes suggérés sont habituellement adaptés aux différents milieux en fonction des besoins des élèves de la classe et de la réalité quotidienne. Les grands principes de base sont respectés, on peut dire qu'il s'agit de connaissances et compétences partagées par les différents acteurs de l'école maternelle. Pour moi, il s'agit d'une bonne nouvelle, car cela signifie que les préconisations ne sont pas si éloignées de la réalité scolaire, ce qui n'est pas toujours le cas dans la recherche, d'après mon expérience personnelle.

Bien que j'ai énormément appris dans la réalisation de cette recherche, je me pose encore de nombreuses questions, peut-être encore plus qu'au début de la recherche. Je suis étonnée de certaines réponses fournies par les enseignants, mais connaissant peu leur milieu professionnel, je ne me permets pas de juger. J'aimerais plutôt avoir l'occasion dans un futur proche de creuser ces questions qui restent encore un peu floues.

Mon plus grand étonnement concerne les enseignants qui ne cherchent pas vraiment à faire le lien avec le parent, car il me semblait qu'en 2015, les avantages et bénéfices de la collaboration école-famille étaient une valeur ancrée et reconnue dans le milieu scolaire. En effet, certains enseignants, une minorité, ont affirmé que la place des parents n'était pas dans l'école, cette dernière devant être réservée aux enfants, comme l'est le milieu du travail pour les adultes. Comment interpréter ces réponses qui sont bien éloignées de mes convictions personnelles et professionnelles? Peut-être que ces idées et croyances proviennent d'expériences individuelles. Il n'est pas toujours facile de collaborer avec les familles, certains enseignants ont peut-être préféré abandonner l'idée d'inclure les parents dans le processus de scolarisation, bien que nous sachions qu'ils sont nécessaires pour aider les élèves à passer du monde privé à celui scolaire. Tout cela ne reste évidemment que des suppositions et des questions en suspens qui mériteraient d'être approfondies.

Je suis également étonnée d'apprendre que les autres professionnels de la maternelle, plus particulièrement les ATSEM, ne trouvent pas nécessairement leur place dans cette préparation à la séparation. Ils ont un rôle majeur à jouer auprès des tout-petits avec lesquels ils peuvent créer des liens très forts, mais malheureusement ils n'ont pas l'opportunité de rencontrer les parents de ces

élèves. Les enseignants questionnés reconnaissent l'importance et l'apport de ces partenaires dans la classe, mais pour des raisons d'organisation, il n'est pas possible de leur faire une place pour faire valoir leurs compétences et partager leurs connaissances avec les parents comme le font les enseignants et les directions. Comme je l'ai expliqué, certains parents font rapidement plus confiance à l'ATSEM, comme il n'y a pas de position de surplomb comme dans la relation parent/enseignant. L'école inclusive, à mon avis, se doit d'être partenariale et valoriser les compétences de chacun des intervenants. C'est justement pour cette raison que j'ai choisi le domaine de l'enseignement en adaptation scolaire, afin de travailler en équipe sur des questions communes et de faire émerger des solutions que je n'aurais pu élaborer seule. Si je compare avec mon expérience au Québec, aux réunions, sont toujours présents les enseignants, les éducateurs spécialisés de la classe ainsi que les préposés aux enfants handicapés si ces personnes travaillent dans la classe. Chaque personne possède son domaine d'expertise et est présent pour répondre à toutes les questions des parents et trouver des solutions pour répondre aux besoins des enfants. J'ai l'impression que l'école se déroule encore trop souvent à « porte fermée », l'enseignant seul avec ses élèves, alors qu'elle gagnerait à laisser une place aux différents intervenants et aux parents.

Par la suite, il est bien évident que je ne suis pas restée neutre devant certains résultats. En entretien individuel j'ai su adopter la posture de chercheur et donc faire preuve de neutralité face aux opinions et avis recueillis. Toutefois, lors du dépouillement et l'analyse des réponses, mon côté « enseignante » est rapidement ressorti et m'a permis de me positionner face aux résultats ici dans la réflexion. Heureusement, la plupart des réponses des enseignants sont en accord avec mes croyances et valeurs professionnelles. Les gestes relevés pour répondre aux besoins des enfants correspondaient tous à mes propres pratiques enseignantes et je trouve donc surprenant de voir que certains enseignants puissent être en total désaccord avec celles-ci. Comment se fait-il que certains gestes fassent partie intégrante de pratiques professionnelles, alors d'autres y soient totalement opposés? L'exemple de la visite des classes au printemps précédant la rentrée est intéressant. 10 enseignants le font déjà, un envisage de le mettre en place, alors qu'un est autre n'y voit aucun intérêt. Selon ce dernier, la place des parents n'est pas à l'école. Comment aider cet enseignant à voir que cette visite facilitera la séparation lors de la rentrée, contrairement à ce qu'il affirme ? Les élèves sont tellement jeunes lors de l'entrée à la maternelle, l'implication des parents est pour moi fondamentale, tout comme l'est la rentrée échelonnée. Il est vrai que cela ne facilite pas la tâche à

l'enseignant, mais l'éducation est un domaine complexe qui nécessite beaucoup de travail et de réflexion. Comment certains enseignants peuvent croire que la place des parents de ces jeunes enfants est au travail ? Ils n'ont que deux ou trois ans, catapultés dans un espace avec au moins 25 autres enfants perdus en début d'année, inquiets et anxieux face à cette séparation. C'est une grosse épreuve à surmonter pour de si jeunes êtres humains. Il est également difficile pour moi de rester neutre face aux obligations imposées par les inspecteurs ou les directions d'école qui limitent les rentrées échelonnées ou le temps de présence des parents en classe. Ne sont-ils pas supposés être spécialistes du domaine et avoir des connaissances approfondies au niveau pédagogique et psychologique pour accueillir au mieux des élèves à la maternelle ? En somme, je me positionne pour la majorité des résultats du même côté que les participants. Toutefois, en ce qui concerne l'accueil des parents de la classe et l'importance de cette collaboration, je ne peux qu'appuyer les enseignants qui favorisent cette pratique et laissent la porte ouverte pour les familles de leurs élèves.

Je ne crois pas que ces différences de pratiques s'expliquent uniquement par la question des valeurs, mais aussi par la connaissance de courants théoriques sur la question. Comment faire pour amener ces enseignants à mettre en place certains gestes si importants pour d'autres et qui sont aussi appuyés par la théorie ?

L'importance d'une formation sur la séparation et l'entrée à la maternelle me semble évidente. Ce thème devrait être abordé dans les masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, plus particulièrement pour les futurs professeurs des écoles, tout comme dans la formation continue des enseignants de maternelle. Les instituteurs de toute petite et petite section devraient avoir l'opportunité de rencontrer des experts de la séparation à la maternelle et des conditions d'accueil pour la faciliter. L'exemple des jeux symbolisant la séparation et les retrouvailles a intéressé plusieurs enseignants, bien que je comprenne ceux qui ne sont pas à l'aise pour animer ce genre d'activité. Un enseignant interrogé qui met en place les protocoles «cachés/trouvés» a bien expliqué dans son entretien individuel que ce genre d'activité nécessite une certaine confiance en soi, car les élèves sont placés en situation de vulnérabilité. Les travaux de l'équipe de Martinez-Collet et son équipe gagneraient à être connus afin de former les enseignants de maternelle à ces pratiques. Je crois également que les inspecteurs académiques devraient réfléchir à cette question avant d'imposer

certaines obligations qui transforment la classe maternelle en lieu de contrainte plutôt qu'en lieu d'accueil pour les enfants et les parents.

9. Vers la création d'un outil

Pour remercier les participants de mon projet et pour partager les résultats obtenus, j'ai comme projet à court terme de créer un petit guide présentant les gestes pour répondre aux besoins des enfants et des parents qui ont été appuyés et soutenus dans le cadre de ce travail. J'y inclurai aussi les propositions des enseignants, qui à leur tour, sont appuyées théoriquement. L'objectif est créer un petit outil facilement accessible qui pourra servir d'aide-mémoire ou de banque d'idées pour les enseignants qui préparent une rentrée en maternelle en petite section. Le tableau suivant vous présente les suggestions sélectionnées pour être partagées aux participants.

La prérentrée

- Inviter les élèves et leurs parents à venir visiter votre classe le printemps précédant la rentrée : essayer de favoriser des petits groupes pour cette visite afin d'établir un lien de confiance avec les parents.
- Offrir un livret ou une plaquette aux parents contenant toute l'information administrative nécessaire pour la rentrée et l'année scolaire
- Offrir une carte d'invitation comprenant une photo de la classe et une de l'école, une photo de l'ATSEM ainsi qu'une photo de vous avec votre signature pour chacun de vos futurs élèves pour les inviter à revenir lors de la rentrée scolaire. N'oubliez pas d'inscrire le nom complet de l'élève pour qu'il se sente bien concerné.
- Organiser une réunion pré-rentrée pour préparer les parents à la rentrée scolaire couvrant les sujets suivants : objectifs de la maternelle, fonctionnement de l'école et du périscolaire, présentations des enseignants, changements engendrés par la scolarité, etc. Si possible, la présence de l'ATSEM et des représentants du périscolaire est grandement recommandée.
- Accueillir les parents et l'enfant individuellement pour l'inscription.
- Inviter les enfants de la crèche municipale une demi-journée.

La rentrée

- Organiser une rentrée échelonnée sur plusieurs jours : si le besoin est ressenti, discuter avec les parents pour adapter l'horaire en fonction des besoins de leur enfant.
- Inviter les parents à entrer dans la classe en début d'année et participer à une activité avec leur enfant avant la séparation.
- Sensibiliser les parents à une limitation du temps quotidien passé à l'école
- Demeurer disponible pour échanger avec les parents de façon formelle comme informelle.

Les premiers jours d'école

- Prendre du temps pour appeler et rassurer un parent inquiet
- Afficher un protocole pour les parents proposant des conseils pour faciliter la séparation et des choix d'activités à faire avec l'enfant avant le départ.
- Se calquer rapidement aux routines et rythme qui guideront les journées de la maternelle
- Travailler en collaboration avec l'ATSEM pour gérer les cas plus difficiles.
- Effectuer le chemin de la porte jusqu'à la classe avec vos élèves tout en expliquant le rôle et le fonctionnement de la porte : elle se ferme quand les parents partent, mais se rouvre lorsqu'ils sont de retour pour venir chercher les enfants.
- Prévoir des enseignants supplémentaires pour les classes de petites sections pour rassurer les enfants et appuyer les enseignants, surtout lors des transitions.

Accueil des élèves au quotidien :

- Accueillir vos élèves en classe plutôt que dans la cour
- Permettre à chacun de vos élèves d'indiquer sa présence et son appartenance à la classe en affichant sa photo ou son nom.
- Permettre aux élèves de garder leur doudou avec eux en début d'année.
- Aider vos élèves à se détacher de leur doudou en les invitant à les ranger (casier, porte-manteau, couchette).
- Laisser accessible les doudous pour que vos élèves plus anxieux puissent les utiliser en cas de besoin.
- Accueillir de façon individualisée chacun de vos élèves et leurs parents en leur disant «Bonjour» personnellement

Pratiques quotidiennes dans la classe

- Valoriser les efforts et les progrès de vos élèves
- Faire des jeux symbolisant la séparation et les retrouvailles
- Utiliser les protocoles caché/trouvé pour construire la permanence de l'objet chez vos élèves.
- Choisissez des histoires en lien avec la séparation et les retrouvailles en début d'année pour en faire la lecture à vos élèves.
- Structurer le temps de classe à l'aide d'un emploi du temps visuel

Astuce photos :

- Prendre une photo de l'enfant et de ses parents dans la classe.
- Faire faire un dessin de la famille par le parent avec son enfant lors de la rentrée scolaire.
- Rendre accessible ces photos ou dessins aux élèves qui en auraient besoin lors de moment de tristesse.
- Prendre des photos de vos élèves en activité.
- Partager ces photos aux parents des élèves.

- Utiliser ces photos comme base d'activité pour faciliter la transition entre le monde privé de l'élève et le monde scolaire.

Tableau 8 - Gestes sélectionnés pour outil enseignant

Pour sélectionner les réponses pédagogiques à proposer dans l'outil pour les enseignants, j'ai choisi ceux qui étaient déjà mises en place par au moins la moitié des enseignants questionnés. Par la suite, j'ai retenu les idées innovatrices et justifiables par de la théorie comme le chemin jusqu'à la porte, la carte d'invitation pour les élèves, l'importance de l'inscription ou l'accueil personnalisé. Comme les enseignants ont indiqué pouvoir prendre en photo les élèves et leurs parents dans la classe et organiser des jeux de retrouvailles, j'ai choisi de les inclure également dans l'outil.

10. Limites de la recherche

La mise en place d'une recherche qualitative comporte, comme tout type de recherche, ses avantages et ses limites. La recherche effectuée dans le cadre de ce mémoire était appropriée pour répondre à un des buts de recherche, soit obtenir l'opinion des enseignants. Toutefois, il faut noter que le discours recueilli ne constitue pas une base légitime des connaissances et des pratiques. La recherche a aussi pu être limitée par le manque d'observation dans les classes afin de voir réellement comment les gestes étaient développés pour répondre aux besoins des enfants et des parents lors de la rentrée à la maternelle. Le questionnaire était assez fermé, ce qui a pu rendre difficile l'accès aux opinions réelles des enseignants. Leurs réponses étaient parfois courtes ou absentes, notamment en ce qui concerne les raisons des gestes qui ne seraient jamais mis en place. Heureusement, les entretiens ont permis d'obtenir davantage d'informations, mais seulement pour quelques enseignants. Malgré un questionnaire et des entretiens individuels, d'autres moyens auraient pu être mis en place pour multiplier les points de vue et d'approches lors de la récolte de données. De plus, une limite de l'utilisation du questionnaire et de l'entretien est l'écart potentiel entre ce que les personnes disent faire et leurs pratiques dans la réalité. Un simple questionnaire ne permet pas de rendre justice à la complexité d'une situation réelle.

Conclusion

En définitive, cette recherche qualitative a effectivement permis de relever des gestes professionnels pouvant être développés par des enseignants dans l'optique de prévenir des difficultés liées à la séparation lors de l'entrée en maternelle. Elle répond donc au questionnement initial de ce mémoire. Les questionnaires et les entretiens individuels ont permis de mettre en lumière les opinions et les idées d'enseignants sur ce sujet. Elle a permis de déterminer quels gestes pouvaient potentiellement être réalisés dans une vraie classe et ceux qui n'étaient pas compatibles avec la réalité scolaire en donnant l'opportunité aux enseignants de partager leurs idées. J'espère avoir réussi à représenter leurs opinions tout en les appuyant et les justifiant avec de la théorie. Cependant, l'observation directe dans les classes aurait pu être une technique abordée pour mieux rendre compte de la réalité de la classe et ainsi d'éviter des malentendus autour des réponses obtenues à l'aide du questionnaire.

À la suite de ce projet, je me pose encore beaucoup de questions concernant l'accueil des élèves de trois ans à la maternelle. J'ai l'impression que ce mémoire est le début d'un projet qui pourrait être beaucoup plus vaste. Les conditions d'accueil d'enfants si jeunes sont probablement ce qui me questionne le plus. Des enseignants rencontrés en entretien individuel se posaient la question suivante : des enfants de trois ans sont-ils prêts à fréquenter l'école? Pour ma part, je me demande plutôt si l'école est adaptée et conçue pour accueillir de si jeunes élèves. Afin de mieux répondre aux besoins éducatifs particuliers d'élèves de trois ans, il serait probablement mieux de réduire les effectifs des classes de maternelle. La circulaire de l'Éducation Nationale sur la scolarisation des élèves de moins de trois ans (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2012) présente les précautions nécessaires pour un accueil réussi. L'importance de la collaboration avec les parents y est soulevée tout comme la prise en compte des besoins particuliers des enfants de cet âge. Par contre, il n'y est pas indiqué le nombre d'élèves à favoriser dans les classes ni la durée de fréquentation scolaire idéale à cet âge. De mon point de vue, les indications demeurent vagues, mais au moins, elles invitent les enseignants et les directions à tenir compte des besoins de chaque élève.

Ensuite, j'aurais aimé avoir l'opportunité d'inscrire ce projet de recherche dans une perspective de recherche action, mais cela n'a pas pu être réalisé en raison de certaines conditions. En effet, plus de temps et de ressources auraient été nécessaires pour atteindre cet objectif, car la réalisation de toutes les étapes de la démarche exigent un certain temps. Les trois premières étapes, soit la définition de la situation actuelle, la définition d'un objectif ainsi que l'établissement d'un plan d'action auraient ainsi pu être réalisés. Cependant, la mise en œuvre du plan d'action, l'évaluation et la diffusion de celui-ci ne sont pas possible en seulement une année. Il faudrait pouvoir mettre en place le plan d'action contenant les gestes professionnels pouvant faciliter la séparation dans certaines classes et en évaluer les effets tout au long d'une année scolaire à l'aide de critères précis. Le développement de la permanence de l'objet pourrait aussi être évalué dans le cadre de ce projet de recherche.

Au final, je considère que cette recherche apporte des connaissances nouvelles qui gagnent à être partagées au sein de la communauté éducative. L'entrée en maternelle est une grande étape pour les enfants, et se doit d'être préparée le mieux possible. Les enseignants qui ont participé au projet ont permis de faire avancer la question de la sensibilisation à la séparation en maternelle. Des idées innovantes et créatives ont été relevées, et les gestes trop éloignés de la réalité scolaire ont été isolés. J'espère que ce travail permettra d'alimenter les discussions autour de l'accueil des élèves de maternelle.

Le 27 août dernier, une lettre d'opinion dans le journal La Presse m'a rapidement interpellée. Une mère s'interrogeait sur l'utilité des rentrées échelonnées en maternelle et considérait ces dernières comme des pertes de temps... Voilà une preuve du travail de sensibilisation qu'il reste encore à faire sur le sujet de cette première rentrée à l'école et que ce travail de mémoire répond à des besoins réels de formation et de sensibilisation.

Références bibliographiques

- Bennathan, M. et Boxall, M. (2000) *Effective interventions in primary schools – nurture groups*. Londres : David Fulton Publishers.
- Boxall, M. (2002). *Nurture groups in school – Principles et practices*. Londres : Paul Chapman Publishing
- Cèbe, S. (2014). Apprendre à l'enfant à devenir élève. Cours donné dans le cadre de l'UE 1 Pédagogie, Enseignement et apprentissages, Master 1 "Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation" (MEEF), ESPE Clermont-Auvergne, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand
- Chalon, L. et Piton, M. (2012). *Devenir élève un enjeu pour la maternelle*. Amiens : CRDP.
- Couture, C. et Lapalme, M. (2007). Les retombées de la première année d'implantation des classes «Kangourou» au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10 (1), 63-81. doi : 10.7202/1016858ar
- Dubeau, D. et Gosselin, C. (2008). Chapitre 8 Attachement et services de garde Que sait-on vraiment?. Dans N. Bigras et G. Cantin (dir), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec* (Presses de l'Université du Québec., p. 127-142). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Duport, C., Gaudin, J., Martinez-Collet, M., Roche, C., Sothier, (2004). *Caché-trouvé : séparation et découverte de l'école, prévention de l'échec scolaire dès les 2-3 ans*. Repéré sur le site de l'Académie de Lyon : http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/villeurbannen/IMG/pdf/monographie_240507.pdf
- Duverneuil, E. (2009). Séparation à l'entrée à l'école maternelle : les représentations des mères. *Psychologie et Education*. 83.
- Florin, A. et Crammer, C. (2010). *Enseigner à l'école maternelle : de la recherche aux gestes professionnels*. Paris : Hatier.
- Foucher, A. (1988). Une expérience de familiarisation progressive des enfants de deux à l'école maternelle. *Enfance*. 41(2). pp.95-103
- Gaime, E. (2014). Introduction à la méthodologie qualitative dans le cadre de l'UE5 Travaux d'étude et de recherche, Master 2 « Scolarisation et besoins éducatifs particuliers », ESPE Clermont-Auvergne, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand.
- Gasparini, R. (2012) Le doudou à la maternelle : un « objet transitionnel » privé dans un monde scolaire public. *Revue française de pédagogie*. 181. pp.72-81
- Habinana, E., Éthier, L., Petot, D., & Tousignant, M. (1999). Chapitre 2 La théorie de l'attachement. In *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent : approche intégrative* (Gaëtan Morin., p. 780). Boucherville.
- Katz, C., Stein, M. B., Sareen, J. (2013). Les troubles anxieux dans le DSM-5 : Nouvelles règles sur le diagnostic et le traitement. *Les troubles de l'humeur et de l'anxiété – Conférences scientifique*. 2 (3), repéré à <http://www.humeuret anxieteconferences.ca/crus/144-010%20French.pdf>
- Larose, S., Bernier, A., & Tarabulsy, G. (2005). Attachment state of mind, learning dispositions, and academic performance during the college transition. *Development Psychology*, 41(1), 281–289.
- Leblanc, S. (2007). *La théorie de l'attachement pour comprendre les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement chez les jeunes de milieux défavorisés à risque de mauvais*

traitements. (Thèse de doctorat, Université de Montréal) repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6806>

- Maltais, D., Couture, C., Tremblay, S., Boudreault, F. et Palin, J. (2010). *Évaluation de l'implantation de la philosophie Nurture dans les classes d'élèves dont le trouble relève de la psychopathologie à la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay*. Chicoutimi, Québec : Publications groupe de recherches et d'intervention régionales.
- Martinot, D. (2014). Comment lutter contre les situations d'échec : pistes d'action issues de la psychologie sociale. Cours donné dans le cadre de l'UE 8 Motivation et estime de soi, Master 2 "Scolarisation et besoins éducatifs particuliers" (SBEP), ESPE Clermont-Auvergne, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand
- Métra, M. (2001). *La première rentrée. - Les enjeux d'une prévention précoce à l'école maternelle* (2e éd.). Paris : EAP.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2012). *Accueil en école maternelle : scolarisation des enfants de moins de trois ans*. (Circulaire n° 2012-202 du 18-12-2012). Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66627
- Moss, E., St-Laurent, D., Pascuzzo, K., & Dubois-Comtois, K. (2007). *Les rôles de l'attachement et des processus individuels et familiaux dans la prédiction de la performance scolaire*. Montréal, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- Parent, S., Ménard, A. et Pascal, S. Chapitre 8 La prévention des problèmes d'attachement à la petite enfance. (2000). Dans F. Vittaro et C. Gagnon, *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (Presses de l'Université du Québec., Tome 1, p. 305-352). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. Chapitre 6 La recherche qualitative/interprétative en éducation. (2011). Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation – étapes et approches 3^eed.* (Éditions du Renouveau Pédagogique, p. 123-147). Saint-Laurent Québec : ERPI.
- SNUipp (2009). *Bravo ! à l'école maternelle on apprend ! DVD*
- Thin, D. (1998). Chapitre 7 : Familles populaires, enseignants et espace scolaire. Dans *Quartiers populaires. L'école et les familles*. (Presses universitaires de Lyon, p.171-204). Lyon : Presses universitaires de Lyon.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Questionnaire

Questionnaire concernant les gestes professionnels pouvant être mis en place dans les classes de maternelle de petite section pour atténuer l'angoisse de séparation

Dans le cadre de mon mémoire de M2, je travaille sur l'anxiété de séparation chez les tout-petits. Mon objectif est de créer un outil concret à destination des enseignant-e-s de maternelle construit à partir de la recherche scientifique et de votre propre expérience. Je suis une enseignante en adaptation scolaire et sociale au Québec. Au fil de mes années d'enseignement, j'ai compris les bienfaits d'une pratique enseignante inspirée de la recherche scientifique. Je trouve, cependant, que les préconisations sont parfois bien loin de la réalité scolaire. C'est pour cela que votre opinion, en tant que professionnel-le, est importante pour moi.

Le questionnaire est constitué de questions à choix multiples. À chaque question, je vous propose des initiatives (tirées de la recherche scientifique) pouvant être mises en place dans les classes de petite section de la maternelle afin de diminuer l'angoisse de séparation lors de la rentrée à l'école. Certains gestes peuvent vous sembler banals, et d'autres, plus particuliers. Mon objectif est de déterminer les gestes qui vous semblent réalistes afin de construire un outil utile aux enseignants. Je vous demande de réagir sur chacun de ces gestes («Je le fais déjà», «Je pourrais le faire», «Je ne le ferai jamais»). Vous êtes invité-e à expliquer par la suite vos réponses sur les lignes à l'aide de commentaires plus personnels. (Par exemple : apportez-vous des modifications à ces gestes?, pourquoi ne les mettriez-vous jamais en place ?, etc...). N'hésitez pas à bien expliquer votre choix. Je vous encourage grandement à le faire, car c'est à partir de votre expérience et de vos idées que je pourrai construire un outil efficace et pertinent.

Les réponses peuvent être anonymes si vous ne désirez pas être reconnu-e. Toutefois, si vous acceptez d'être contacté-e à nouveau pour discuter davantage de vos réponses, vous aurez l'opportunité de laisser vos coordonnées à la fin.

Chaque personne ayant participé à ce projet recevra l'outil une fois construit en guise de remerciement. N'oubliez pas d'inscrire le nom et les coordonnées de votre école à la toute fin.

Merci pour votre participation !

Vous êtes :

- Professeur des écoles
- Professeur des écoles Maître formateur

Enseignez-vous ou avez-vous déjà enseigné en petite section de la maternelle ?

- Oui
- Non

Veuillez détailler votre expérience en maternelle

La rentrée scolaire

La prérentrée

1. Les parents des futurs élèves sont invités à venir passer un ou des moments dans la classe avec leur enfant dès le mois d'avril précédent la rentrée de septembre avec l'enseignant-e et l'ATSEM.

Je le fais déjà Je pourrais le faire Je ne le ferai jamais

2. Au même moment que les visites des classes, un point-café est mis en place en partenariat avec d'autres professionnels (ATSEM, infirmière, etc.) dans une autre salle de l'école afin de rencontrer les parents et répondre à leurs questions.

Je le fais déjà Je pourrais le faire Je ne le ferai jamais

3. Une réunion prérentrée est organisée avec les parents et l'équipe éducative (enseignant-e et ATSEM).

Je le fais déjà Je pourrais le faire Je ne le ferai jamais

Les jours de rentrée

4. La rentrée scolaire des élèves est échelonnée sur quelques jours en proposant une scolarisation progressive (1h, 2h, puis 3h...). Ce type de rentrée laisse plus de temps à l'enseignant-e pour apprendre à connaître les élèves et discuter avec les parents.

Je le fais déjà Je pourrais le faire Je ne le ferai jamais

5. Lors de la rentrée en septembre, durant 15 jours, l'enseignant-e accueille les enfants avec leurs parents dans la classe, en laissant le temps à chacun de participer à un atelier ensemble avant de se séparer.

- Je le fais déjà Je pourrais le faire Je ne le ferai jamais

6. Dès la rentrée scolaire, l'enseignant-e invite les parents à des temps de discussion pour parler des changements engendrés par la scolarité (alimentation, sommeil, jeux) qui se dérouleront tout au long de l'année.

- Je le fais déjà Je pourrais le faire Je ne le ferai jamais

7. Les parents sont sensibilisés par l'équipe éducative à une limitation du temps quotidien de présence à l'école pour les enfants de 2-3 ans

- Je le fais déjà Je pourrais le faire Je ne le ferai jamais

8. Jusqu'à la fin du mois de septembre, en fonction des besoins et disponibilités de chacun, l'enseignant-e propose un temps d'échange aux parents.

- Je le fais déjà Je pourrais le faire Je ne le ferai jamais

9. Utilisez-vous d'autres gestes professionnels en amont de la rentrée scolaire pour faciliter la séparation?

- Oui
 Non
Si oui, lesquels ?

Les premiers jours d'école

10. Le numéro de téléphone des parents est pris en note devant l'enfant lors de la première journée. Si la matinée est trop difficile, l'enseignant-e pourra téléphoner aux parents de l'élève.

- Je le fais déjà Je pourrais le faire Je ne le ferai jamais

11. Lors de la récréation, l'enseignant-e appelle un parent inquiet pour l'informer du déroulement de la matinée de son enfant.

- Je le fais déjà Je pourrais le faire Je ne le ferai jamais

12. Utilisez-vous d'autres gestes professionnels lors des premiers jours d'école pour faciliter la séparation ?

- Oui
 Non
Si oui, lesquels ?

Utilisation de photos

13. Une photo des parents et de l'élève est prise en classe.

- Je le fais déjà Je pourrais le faire Je ne le ferai jamais

14. Des photos de l'enfant en activité réalisées en classe sont prises.

- Je le fais déjà Je pourrais le faire Je ne le ferai jamais

15. Des photos de la famille sont demandées pour la classe.

- Je le fais déjà Je pourrais le faire Je ne le ferai jamais

16. Toutes ces photos sont utilisées dans la classe comme base de certaines activités.

- Je le fais déjà Je pourrais le faire Je ne le ferai jamais

17. Les photos prises de l'élève en classe sont montrées aux parents.

- Je le fais déjà Je pourrais le faire Je ne le ferai jamais

18. Avez-vous d'autres manières d'utiliser les photos pour faciliter la séparation ?

- Oui
 Non
Si oui, lesquelles ?

Accueil des élèves au quotidien

19. L'accueil des élèves se fait dans la classe plutôt que dans la cour afin d'être plus en adéquation avec les besoins de sécurité émotionnelle et affective des tout-petits.

- Je le fais déjà Je pourrais le faire Je ne le ferai jamais

20. Chaque enfant affiche sa photo et son prénom dans le cahier d'appel.

- Je le fais déjà Je pourrais le faire Je ne le ferai jamais

21. Les élèves sont invités à déposer leur doudou, sucette ou tétine (si ces objets sont acceptés) dans un panier après le moment d'accueil.

- Je le fais déjà Je pourrais le faire Je ne le ferai jamais

22. Posez-vous d'autres gestes professionnels lors de l'accueil en classe pour faciliter la séparation ?

- Oui
 Non
Si oui, lesquels ?

Activités proposées et gestes professionnels dans la vie quotidienne de classe

23. L'enseignante félicite souvent les élèves.

- Je le fais déjà Je pourrais le faire Je ne le ferai jamais

24. Des jeux symbolisant les retrouvailles et les séparations sont réalisés avec les élèves plus sensibles à la séparation.

- Je le fais déjà Je pourrais le faire Je ne le ferai jamais

25. En début d'année, l'enseignant-e choisit des histoires qui renvoient aux préoccupations des tous jeunes enfants, soit la séparation.

- Je le fais déjà Je pourrais le faire Je ne le ferai jamais

26. Un minuteur est utilisé pour concrétiser la notion du temps.

- Je le fais déjà Je pourrais le faire Je ne le ferai jamais

27. Utilisez-vous d'autres gestes dans votre classe de maternelle pour faciliter la séparation chez vos élèves ?

- Oui
 Non

Si oui, que mettez-vous en place dans la classe ?

Accepteriez-vous d'être contacté ultérieurement pour un entretien téléphonique ou en personne ?

- Oui
- Non

Si oui, veuillez indiquer votre nom, numéro de téléphone et email.

Si vous souhaitez recevoir le mémoire, veuillez indiquer les coordonnées de votre école.

Merci pour votre contribution!

Andréa-Laurence Tardif, étudiante au Master 2 « Scolarisation et besoins éducatifs particuliers »,
ESPE Clermont-Auvergne

Annexe 2 : courriel pour la recherche de participants

Participation à un projet de mémoire sur la prévention de l'anxiété de séparation en maternelle

Bonjour à vous,

Je suis une jeune enseignante en adaptation scolaire et sociale québécoise. Je suis actuellement étudiante en M2 « Scolarisation des besoins éducatifs particuliers » à l'ESPE de l'université Blaise-Pascal à Clermont-Ferrand. Après avoir terminé mes études en avril 2014 à Montréal, j'avais envie de découvrir un autre système d'éducation pour confronter mes propres pratiques enseignantes à des points de vue différents. J'effectue aussi, depuis mars 2015, un stage avec Chantal Bouchardon, conseillère technique au « programme de Réussite Éducative » de la ville de Lyon.

Pour mon mémoire de fin d'étude, je travaille sur la prévention des difficultés de séparation lors de l'entrée à l'école maternelle. Mon objectif est de construire un outil sur ce sujet pour et par les enseignant-e-s de petite section. Pour y arriver, je souhaite échanger avec des enseignant-e-s sur des propositions faites par la recherche scientifique de gestes professionnels pouvant être posés pour prévenir des difficultés de séparation. L'avis des professionnels est au cœur de mon projet et me permettra de construire un outil à l'image de la réalité scolaire. Je souhaite que les innovations et expertises du corps enseignant, rarement reconnues par la recherche scientifique, soient légitimées et partagées au sein de réseau scolaire. C'est par des échanges et du partage que les pratiques enseignantes pourront évoluer.

Afin de récolter les idées et les opinions des acteurs de la maternelle, j'ai préparé un questionnaire, en direction des enseignant-e-s de petite section ou ayant de l'expérience dans ce niveau.

Je vous écris afin de savoir si les enseignants de votre école, ainsi que vous-même, pourriez être intéressés à participer à ce genre de projet. Sachez que les suggestions de tous seront reconnues et identifiées dans mon mémoire. C'est un travail de partenariat que j'aimerais engager avec les enseignants. De plus, lorsque l'outil sera construit, il sera disponible à tous les participants de ce projet.

Si vous avez des contacts à me transmettre ou si vous avez des questionnements, n'hésitez pas à me contacter. Il me fera plaisir de vous répondre dans les meilleurs délais.

Je suis aussi disponible pour venir vous rencontrer vous et vos enseignants dans votre école pour y présenter mon projet et échanger avec votre équipe.

Si ce projet vous intéresse, veuillez m'envoyer un email pour me souligner votre intérêt. Je vous enverrai le lien du questionnaire par la suite.

Andréa-Laurence Tardif

0782811331

Annexe 3 : engagement de non plagiat

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussignée,

étudiante en

déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sous toutes formes de support, y compris internet, constitue une violation des droits d'auteurs ainsi qu'une faute caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources utilisées pour écrire ce mémoire.

Date :

Signature :

Master Scolarisation et besoins éducatifs particuliers, ESPE Clermont-Auvergne

Année 2014-2015

Andréa-Laurence Tardif

Faciliter la séparation des élèves et des parents lors de l'entrée à la maternelle : quels gestes professionnels ?

Résumé : La séparation de la famille est le premier apprentissage à effectuer pour les élèves lors de leur entrée en maternelle avant de pouvoir réellement commencer les apprentissages académiques. Le but de cette recherche qualitative a été de relever des gestes professionnels, suggérés par la recherche scientifique et appuyés par des enseignants de maternelle et pouvant être développés par ceux-ci afin de répondre aux besoins spécifiques liés à la séparation de chacun des élèves de la classe et de leurs parents. Un questionnaire en ligne et des entretiens individuels ont été utilisés pour récolter les avis et les idées des participants et participantes, enseignant tous soit dans l'Académie de Lyon ou celle de Clermont-Ferrand.

Mots clé : séparation, maternelle, préscolaire, relation école-parent, entrée à l'école, rupture, détachement

Smoothing students and parents' separation when entering in kindergarten school : which professional acts ?

Summary: As they enter nursery school, and before any academic lesson, children first and foremost learning is how to part from their parents. This qualitative research is intended to identify professional acts catering to specific needs in connection with each student and its parents' separation. These acts are suggested by academic research and endorsed by kindergarten teachers. An online survey and individual interviews were used with teachers from Lyon and Clermont-Ferrand Academies to collect their opinion and ideas.

Key words: separation, kindergarten school, preschool, nursery school, school and parents relation, entry in kindergarten school, detachment