

Ne pleure pas, tout va bien se passer !

Entre autorité et attachement : faciliter la transition famille-école du jeune enfant

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Romane Staub**
Sous la direction de : **Christine Riat**
Delémont, avril 2022

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Christine Riat, pour son accompagnement, ses précieux conseils et son soutien sans faille dans le cheminement et la rédaction de ce travail.

J'adresse un merci particulier aux deux enseignantes, qui ont donné de leur temps personnel, qui ont accepté de répondre à mes questions et qui m'ont ouvert les portes de leur classe. Je les remercie pour leur grande disponibilité, leur collaboration, leur bienveillance et leur implication. Sans leur participation, ce travail n'aurait pas vu le jour.

Je souhaite également remercier mes parents et ma sœur pour leurs nombreuses relectures, ainsi que pour leur soutien durant tout le processus d'élaboration de ce mémoire.

Pour terminer, j'adresse un grand merci à Cédric Anker pour sa relecture finale et son aide précieuse.

Résumé

Ce mémoire s'intéresse à la transition famille-école et aux postures qu'investissent les enseignant·e·s pour faciliter l'entrée dans le cadre scolaire des élèves de 1H-2H. Etape importante dans la vie du jeune enfant, l'entrée à l'école peut être vécue de manière particulièrement difficile pour certains. En plus d'autres facteurs externes, l'enseignant·e joue un rôle central dans l'accompagnement des enfants. C'est pourquoi ce travail s'intéresse plus spécifiquement aux postures enseignantes, entre figure d'autorité et figure d'attachement, ainsi qu'aux différents moments où ces dernières sont adoptées, dans une perspective de bien-être de l'élève et d'adaptation au cadre scolaire. L'importance de ces deux postures, ainsi que leur équilibre sont abordés dans ce travail. Tout d'abord, un exposé des différents concepts, ainsi que de leur intérêt aide le lecteur à mieux cerner l'étendue de la question. Ensuite, une étude de cas met en lumière les dispositifs adoptés sur le terrain pour favoriser la transition famille-école, mais elle permet également de mieux cerner les spécificités de chacune des deux postures citées plus haut, ainsi que leur temporalité.

Cette recherche a donc pour objectif de comprendre ce qui est mis en place dans les classes pour favoriser une adaptation sereine au cadre scolaire et ainsi éviter une impossibilité à investir les apprentissages scolaires à court ou moyen terme.

Cinq mots clés :

Autorité éducative

Liens d'attachement

Objet transitionnel

Sécurité affective

Transition famille-école

Liste des figures

Figure 1: La Pyramide de Maslow (cours 5 SED_S4)	5
--	---

Liste des tableaux

Tableau 1: Comportements en fonction de la nature des liens d'attachement	10
Tableau 2: Règles de transcription	22
Tableau 3 : Synthétisation de l'instauration d'un cadre sécurisant.....	25
Tableau 4 : Synthétisation des apprentissages scolaires.....	29
Tableau 5 : Synthétisation des postures enseignantes selon leur fonction.....	31
Tableau 6 : Synthétisation du lien famille-école.....	34

Liste des annexes

ANNEXE1 : SCHEMA CONCEPTUEL.....	I
ANNEXE 2 : CONTRAT DE CONSENTEMENT	II
ANNEXE 3 : LETTRE AUX PARENTS.....	III
ANNEXE 4 : GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL	IV
ANNEXE 5 : GUIDE D'ENTRETIEN COLLECTIF.....	VI
ANNEXE 6 : GRILLE D'OBSERVATION	IX
ANNEXE 7 : EXTRAIT D'UN TABLEAU DE TRANSCRIPTION D'ENTRETIEN.....	X
ANNEXE 8 : EXTRAIT D'UN TABLEAU DE TRANSCRIPTION D'OBSERVATION	XI
ANNEXE 9 : GRILLE DEFINISSANT LES POSTURES TOPOGENETIQUES DES ACTEURS	XII
ANNEXE 10 : EXEMPLE DE TRAITEMENT DES DONNEES	XIII

Sommaire

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	3
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	3
1.1.1 Raison d'être de l'étude	3
1.1.2 Présentation du problème	3
1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche	4
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION	4
1.2.1 Du cadre familial au cadre scolaire.....	4
1.2.2 Les apprentissages scolaires	5
1.2.3 La socialisation scolaire	6
1.2.4 La place des rituels	7
1.2.5 L'autorité éducative garante de la sécurité affective	8
1.2.6 L'importance des liens d'attachement.....	9
1.2.6.1 L'angoisse de séparation.....	11
1.2.6.2 L'objet transitionnel pour faciliter l'adaptation	12
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	13
1.3.1 Identification de la question de recherche	13
1.3.2 Objectifs de recherche.....	13
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	15
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	15
2.1.1 Recherche qualitative.....	15
2.1.2 L'étude de cas avec approche déductive	15
2.1.3 Objectif, démarche et enjeu de la recherche	16
2.2 NATURE DU CORPUS	17
2.2.1 L'entretien semi-directif.....	17
2.2.1.1 Le guide d'entretien.....	18
2.2.2 L'observation	18
2.2.2.1 La grille d'observation.....	20
2.2.3 Échantillonnage, procédure et protocole de recherche	20
2.3 METHODES ET TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES	21
2.3.1 Règles de transcription.....	21
2.3.2 Traitement des données.....	23
2.3.3 Type d'analyse	23
CHAPITRE 3. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	25
3.1 INSTAURER UN CADRE SECURISANT	25

3.1.1	<i>La tradition des tournesols</i>	26
3.1.2	<i>Un petit côté « maison »</i>	27
3.1.3	<i>« Il sait ce qui va venir »</i>	28
3.2	LE TEMPS DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES	29
3.2.1	<i>« On reçoit des enfants et on doit en faire des élèves »</i>	29
3.2.2	<i>« Tu dois d'abord finir ton travail »</i>	30
3.3	LES POSTURES ENSEIGNANTES.....	31
3.3.1	<i>« Là j'ai des attentes »</i>	31
3.3.2	<i>« Avoir des gestes comme une maman »</i>	32
3.4	L'IMPORTANCE DU LIEN FAMILLE-ECOLE	33
3.4.1	<i>Les trésors</i>	34
3.5	ANGOISSE DE SEPARATION	35
CONCLUSION		37
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES		41
ANNEXES		I

Introduction

Qu'il s'agisse d'un nouvel emploi, d'un déménagement ou encore d'une modification de nos habitudes, chacun d'entre nous est confronté, un jour ou l'autre dans sa vie, à un changement significatif qui peut faire surgir des sentiments nébuleux et inconfortables. Ces transitions, envisagées de différentes manières selon les personnes, sont parfois synonymes de peur, d'angoisse ou encore d'insécurité. Cela est avant tout lié à la découverte d'un nouvel environnement, qui nous est inconnu et dans lequel nous devons créer des repères, nous adapter, pour nous sentir à notre aise, en sécurité.

L'entrée à l'école ne fait pas exception à cette règle. Pour le jeune enfant, il s'agit parfois d'un tel bouleversement, qu'il lui est difficile d'entrer pleinement dans les apprentissages scolaires. La découverte d'un nouvel environnement, le changement de rythme et d'habitudes, ainsi que la séparation avec le cadre familial peut être vécu comme une incompréhension et un déchirement pour l'enfant entrant en 1H. Cet état d'inquiétude et d'angoisse se traduit souvent par des pleurs lors du passage du seuil de la porte, un isolement volontaire entraînant des difficultés à interagir avec le groupe ou encore un manque d'investissement aux activités proposées en classe et donc aux apprentissages scolaires.

Durant mes expériences en 1H-2H dans le cadre de ma formation, j'accueillais parfois des élèves en pleurs, car ils devaient quitter leur famille. Cela ne me surprenait pas, car moi-même, dans mes souvenirs, je ne voulais pas laisser mes parents et ce cadre familial si sécurisant. Bien souvent, lorsque ces enfants entraient en classe, il fallait un certain temps pour les calmer et ainsi qu'ils retrouvent de la sérénité pour entrer dans les tâches scolaires. Effectivement, ils étaient souvent réticents aux activités proposées et suivaient l'enseignante dans tous ses déplacements, de manière que cette dernière ne pouvait se consacrer pleinement à l'accueil des autres élèves. Ce temps de latence, observé dans mes stages, s'est révélé difficile à gérer pour l'enseignante, mais également pour les enfants en question, qui ne parvenaient souvent pas à sécher leurs larmes et demandaient sans cesse leurs parents. Ainsi, du fait de leur détresse émotionnelle liée à la séparation avec leur milieu familial, ils rencontraient des difficultés à s'investir dans les apprentissages scolaires, ce qui peut être problématique sur la durée.

Comme dit plus haut, j'ai eu la chance de me rendre à trois reprises dans des classes de 1H-2H lors de mon cursus à la HEP-BEJUNE¹. Ce phénomène récurrent dans ces degrés m'a toujours questionnée sur ce qui peut être mis en place pour aider les élèves qui montrent des signes d'angoisse de séparation, mais également ce que fait le corps enseignant pour faciliter l'arrivée des élèves de 1H et adoucir leur transition famille-école. Il m'est donc paru évident que le travail de Bachelor était une bonne occasion

¹ La Haute Ecole Pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel.

d'approfondir mes connaissances sur ce sujet et de récolter des pistes pratiques qui pourront me servir pour mon futur professionnel.

Finalement, comment calmer un enfant présentant des signes d'angoisse de séparation ? De quelle manière l'enseignant·e peut-il·elle agir afin de faciliter la transition famille-école ? Quels sont les signes qu'un enfant manifeste ? Quelles en sont les conséquences sur l'investissement des apprentissages scolaires ? Comment désamorcer ce phénomène, afin qu'il ne s'éternise pas ? Autant de questions que je me suis posées et qui ont agi comme premier point de réflexion à cette recherche.

Ce travail traite donc de la transition famille-école chez le jeune enfant et des différentes postures que le corps enseignant adopte pour favoriser l'adaptation de l'élève dans l'environnement scolaire, et ainsi faciliter son entrée dans les apprentissages scolaires. Partant du constat que l'affectif et le cognitif sont liés, les élèves doivent se sentir en sécurité affective, avant de pouvoir investir tout apprentissage. L'enseignant·e doit offrir un cadre sécurisant aux élèves arrivant dans un milieu étranger, devenant ainsi figure d'autorité et d'attachement. Après plusieurs recherches à ce sujet, j'ai remarqué que la mise en place d'un cadre sécurisant passe non seulement par l'aménagement de la classe, mais également par l'attitude adoptée par l'adulte vis-à-vis des élèves. Or, ce pan est souvent oublié. Cependant, avec des enfants encore en plein développement affectif lorsqu'ils entrent à l'école, et sans un équilibre entre une posture d'autorité et d'attachement, l'enseignant·e ne pourra apporter la sécurité affective nécessaire à l'enfant qui rencontre des difficultés dans sa transition famille-école.

Afin de mieux cerner les enjeux de cette thématique, la problématique explore les champs théoriques des différents concepts de transition famille-école, apprentissages scolaires, socialisation scolaire, rituels, posture d'autorité et d'attachement, objet transitionnel, ainsi que d'angoisse de séparation. Cette partie se termine avec l'exposition de mes objectifs et de ma question de recherche. Ensuite, la méthodologie amène le lecteur à mieux comprendre l'utilité de l'étude de cas dans ma recherche et présente également les outils de récolte de données, ainsi que la méthode d'analyse employée. Le chapitre suivant vise à présenter et à analyser les résultats de la collecte de données, en sélectionnant les informations essentielles, en lien avec la problématique, dans l'optique de comprendre ce qui est mis en place par les enseignantes et d'observer leurs postures, afin de faciliter la transition famille-école des jeunes élèves. En conclusion, je synthétise mes principaux résultats, dans la perspective de répondre ou non à ma question de recherche, ainsi qu'en affirmant ou infirmant mes objectifs établis lors de la problématique. J'aborde également les apports et les limites de mon travail, de même que les perspectives et le potentiel réinvestissement de cette recherche dans un autre cadre.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

L'entrée à l'école est un moment clé dans la vie du jeune enfant. Elle marque une rupture importante, qui va le mener à vivre une transition entre son cadre familial et son nouvel environnement scolaire. Demogeot (2015)² souligne que « le passage de la maison au monde scolaire est une rupture qui symbolise la sortie du monde familial pour un univers extra-familial aux exigences et contraintes accrues » (p.168). Ce passage peut être vécu comme une rupture pour plusieurs raisons : un rythme différent, l'apprentissage de nouvelles règles de vie commune ou encore l'investissement d'un nouveau rôle : celui d'élève. Autant de contraintes qui sont étrangères à l'enfant qui vit son entrée à l'école. Selon Ruel, Bérubé, Moreau et April (2018), « cette transition correspond à une période de transformations sur plusieurs plans, dont des changements importants sur le plan social qui peuvent influencer chez l'enfant sa perception de soi, son bien-être et sa capacité à apprendre (Ruel, 2011) » (p.111). Nous comprenons donc l'enjeu qui se joue dès les premiers pas dans le monde scolaire, qui, s'ils ne se passent pas bien, peuvent entraver le bien-être de l'enfant, mais aussi son entrée dans les apprentissages scolaires, que je définirai dans le chapitre 1.2.2.

1.1.2 Présentation du problème

La transition n'est pas toujours facile pour l'enfant ; il n'est pas rare, dans les classes de 1H³, d'en voir certains arriver en pleurant, car ils ont dû quitter leur famille. Cette séparation peut être vécue comme un drame et l'anxiété qu'elle génère peut les empêcher d'entrer dans les apprentissages scolaires.

Cela nous amène à comprendre que les processus affectifs et cognitifs sont liés. Un enfant qui ne se sent pas sécurisé affectivement, ne pourra pas réguler ses pensées et sera à la recherche de moyens lui rendant un équilibre affectif, avant de pouvoir se concentrer sur les tâches cognitives. Demogeot (2015) l'explique : « la sécurité de l'attachement influence la capacité à élaborer l'anxiété de séparation propre au développement de l'enfant et l'aide ainsi à investir les apprentissages » (p.193).

Face à ce phénomène, le rôle de l'enseignant·e n'est pas négligeable, il est de son ressort d'accompagner les élèves dans cette transition. Arrivant dans un milieu inconnu, les enfants ont besoin de repères, de sécurité, mais surtout de pouvoir se référer à une personne en cas de nécessité. L'adaptation à ce nouvel environnement passe donc par la reconnaissance de l'enseignant·e comme figure d'autorité et

² Nadine Demogeot fait référence ici à Catheline (2007) et à Chiland (1999).

³ 1H correspond, dans le système scolaire suisse harmonisé (HarmoS), à la première année obligatoire des élèves de 4 ans.

d'attachement, les deux fondamentaux nécessaires aux enfants pour se sentir en sécurité affective et entrer dans les apprentissages scolaires.

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Cette thématique relève mon intérêt particulier pour les classes de 1H-2H. Au cours de mes expériences dans ces degrés, il m'arrivait d'accueillir des élèves en pleurs, car ils devaient quitter leur famille. Cela les empêchait d'entrer dans les apprentissages scolaires, et ainsi de faire de nouvelles acquisitions. La séparation parfois compliquée qu'ils éprouvent peut devenir problématique si elle venait à durer, c'est pourquoi, il est du ressort de l'enseignant-e de faciliter la transition, afin de permettre aux enfants d'entrer plus aisément dans les apprentissages proposés par l'école.

Traiter ce thème permettra de mettre en lumière un phénomène social et éducatif relevant notamment de la séparation des jeunes enfants avec leur cadre familial. Après avoir réalisé plusieurs lectures, je me suis rendu compte que la transition famille-école englobe plusieurs aspects, sur lesquels l'enseignant-e a une influence. Il s'agit d'apporter à l'enfant une sécurité affective lui permettant d'investir les apprentissages scolaires. Ce travail me permettra de mieux comprendre comment l'enseignant-e agit pour accompagner les enfants dans la transition, et ainsi me renseigner sur les pratiques mises en place.

1.2 État de la question

1.2.1 Du cadre familial au cadre scolaire

L'école représente un changement radical pour le jeune enfant. Séparé de son cocon familial, il doit s'adapter à un nouvel environnement, ce qui peut le plonger dans un état émotif intense, se manifestant souvent par des pleurs. Cependant, pour Boulanger-Balleyguier (1965), il s'agit d'une réaction normale, puisqu'à « [...] chaque changement d'habitudes, [...] l'individu réagit de façon émotive, [...] d'autant plus que son équilibre [...] est remis en cause. L'entrée à l'école maternelle provoque donc chez l'enfant des réactions exagérées, qui expriment [...] sa difficulté d'adaptation » (p.601). Pour s'adapter, il doit faire de nouveaux apprentissages qui peuvent être très différents de ceux présents au sein de sa famille. Cette autrice rappelle que « [...] l'enfant doit modifier ses anciennes conduites [et] apprendre peu à peu de nouvelles manières d'agir » (p.587). En effet, il va devoir s'approprier de nouveaux « codes », primordiaux à son adaptation au monde scolaire. De plus, outre les règles imposées par l'école, il apprendra à respecter les règles de la vie en communauté indispensables à l'appropriation de son rôle d'élève (Develay, 2013).

Dans son cadre familial, l'enfant peut avoir un sentiment de sécurité très fort, qui vient du fait qu'il a des repères et des habitudes fixes. Casenove et Lardez (2017) ajoutent que l'entrée à l'école « [...] est une rupture bien souvent mal vécue. Elle est ressentie comme une souffrance car beaucoup perdent leurs repères sécurisants et confortables » (p.12). Or, ces derniers participent au besoin de sécurité de l'enfant,

nécessaire à l'investissement des apprentissages scolaires. Ce besoin de sécurité renvoie à la pyramide des besoins fondamentaux de l'individu développée par Abraham Maslow (cf. figure 1), dans laquelle le besoin de sécurité arrive en deuxième position, juste après les besoins physiologiques. Ces deux premières strates de la pyramide constituent les besoins vitaux de tout individu. Il est donc essentiel d'aider l'enfant à s'adapter, en lui permettant de créer des repères et ainsi de se sentir en sécurité dans le cadre scolaire afin d'investir au mieux son nouveau rôle d'élève.



Figure 1: La Pyramide de Maslow (cours 5 SED_S4)

L'enseignant·e doit donc créer un cadre sécurisant en offrant à l'enfant la possibilité d'y trouver ses marques. Métra (2009) dit justement que « l'enfant éprouve un sentiment de sécurité quand il a des repères stables dans le temps et dans l'espace [...] » (p.93). Il s'agit de concevoir, dans la classe, des espaces, parfois appelés « coins », portant certaines caractéristiques du cadre familial de l'enfant, tout en y apportant les particularités de l'école. Selon Casenove et Lardez (2017), « les différents temps et espaces mis à disposition pendant l'accueil du matin font office de sas, et installe[ent] un cadre dans lequel on retrouve certains traits de l'espace familial avec les spécificités du milieu scolaire » (p.15). Cela nous amène à considérer les espaces aménagés de la classe, comme repères sécurisants pour les élèves, qui y trouveront des jouets familiers, ce qui participe à faciliter la transition famille-école.

1.2.2 Les apprentissages scolaires

Les apprentissages scolaires sont les fondements même de l'école. Ils participent à l'éducation de tout être humain et sont au centre du développement social, psychologique et psychomoteur de chacun.

Présents depuis l'entrée à l'école, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, les apprentissages scolaires se poursuivent et se transforment en apprentissages spécifiques, dans toutes les formations post-obligatoires, visant notamment à former chaque individu à son futur métier.

Le passage d'enfant à élève est marqué par toute une série de nouveautés, parmi lesquelles se trouve l'entrée dans les apprentissages scolaires. Le plan d'études romand (PER) (2010) définit les apprentissages fondamentaux en trois aspects essentiels : la socialisation, la construction des savoirs et la mise en place d'outils cognitifs.

Effectivement, selon le PER, il s'agit d'apprendre à l'enfant à se socialiser au contexte scolaire, c'est-à-dire qu'il doit apprendre à « vivre et interagir avec des pairs, apprendre à accepter une autorité tierce, apprendre à accepter et à suivre des règles de vie [...] ». Mais il doit aussi construire des savoirs, autrement dit, « construire [...] les connaissances et compétences utiles et nécessaires à sa réussite scolaire et à son apprentissage du monde qui l'entoure », tout en « apprenant à apprendre » grâce à des outils cognitifs qui permettront aux élèves « d'entrer dans le savoir scolaire » (PER, 2006, p.24).

Finalement, les apprentissages scolaires, aussi larges soient-ils, peuvent être regroupés en trois catégories qui seront fondatrices de toute la scolarité. Parmi les trois, la socialisation est l'une des composantes essentielles d'une transition famille-école harmonieuse.

1.2.3 La socialisation scolaire

Dans sa transition, l'enfant passe d'une socialisation familiale à une socialisation scolaire. Comme le souligne Passerieux (2012), « entrer à l'école c'est opérer une rupture, entrer dans des rapports aux autres qui ne sont plus de l'ordre du familial [...] » (p.2). Effectivement, avant d'entrer dans l'institution scolaire, un certain nombre d'enfants n'ont connu que leur espace familial, ce qui représente une première socialisation, visant à créer des liens affectifs avec leur entourage. Or, lors de ses premiers pas dans la classe, l'enfant se voit confronter à d'autres personnes qui lui sont inconnues.

Tout d'abord, il doit s'adapter à d'autres enfants du même âge et vivre avec eux, ce qui implique l'apprentissage des codes de la vie en communauté : prêter les jeux, lever la main pour parler, ou encore, s'asseoir dans le calme. Passerieux (2012) nous dit : « ici on ne choisit pas ses pairs [...] Il faut apprendre à négocier le jouet convoité, laisser sa place, prendre des décisions avec les autres car un avis individuel ne peut primer [...] » (p.4). Ainsi, l'enfant va construire de nouveaux apprentissages sociaux, qui vont lui permettre de s'approprier peu à peu ces nouvelles règles.

Ensuite, l'enseignant·e représentera la personne de référence. Par ce rôle, il·elle va aider à la construction du groupe classe et permettre aux enfants de tisser des liens entre eux. Selon Blanchard-Laville (2013) citée par Robbes (2016), « [...] 'les enseignants ont avant tout à *construire et soutenir des liens*' [...] »

(p.123). Dans son rôle de garant du cadre, l'enseignant·e va ainsi fédérer la classe, ce qui permettra à chacun de se faire une place et d'évoluer au sein du groupe, mais aussi d'exister dans son individualité.

La socialisation scolaire est aussi un élément clé qui permet à l'enfant de devenir élève et d'entrer dans les apprentissages. Comme mentionné plus haut, l'école pose à l'enfant un certain nombre de « normes » et de comportements adéquats à adopter dans ce contexte particulier, qui permettent de cadrer le groupe classe, et ainsi favorisent la transmission de savoirs. Passerieux (2012) explique que « [...] la socialisation scolaire est indissociable de la question des savoirs, elle permet la mise en place d'un cadre qui, s'il n'est pas construit empêche les apprentissages par tous » (p.3). Il y a ici une nécessité de poser un cadre, ainsi que des normes de comportement aux enfants devenus élèves, afin de faciliter les apprentissages scolaires.

Finalement, la socialisation scolaire permet d'amener à l'enfant un cadre sécurisant. En créant des liens affectifs avec ses pairs et son enseignant·e, il va développer un sentiment de sécurité affective, ce qui facilitera son adaptation. Casenove et Lardez (2017) soulignent que « la socialisation sera étroitement liée aux conditions dans lesquelles se sera construit ce sentiment [de sécurité] » (p. 9). Alors, si l'enfant est à l'aise avec les acteurs de la classe, il se sentira en sécurité affective, ce qui facilitera son entrée dans les apprentissages scolaires.

Au-delà de la socialisation scolaire, il existe d'autres facteurs qui permettent de renforcer la sécurité affective de l'enfant. Nous abordons dans le chapitre suivant la place des rituels dans les classes de 1H-2H, moyens facilitant non seulement la transition famille-école, mais aussi l'équilibre affectif, essentiel à l'investissement des apprentissages scolaires.

1.2.4 La place des rituels

Les rituels présents dans les classes de 1H-2H sont essentiels. En plus de donner des repères temporels aux enfants, ils vont permettre de renforcer le groupe classe, de leur apporter une sécurité affective, mais aussi de les faire entrer dans leur nouveau rôle d'élève. Selon Passerieux (2012), « les rituels scolaires [...] jouent un rôle essentiel à l'école maternelle car ils [...] offrent à chaque enfant un espace pour trouver sa place d'élève, c'est-à-dire membre d'un groupe réuni pour apprendre » (p.3). Les moments de regroupement, notamment ceux du matin, agissent comme transitoires entre les rôles d'enfant et d'élève. Effectivement, du fait des règles à respecter : lever la main pour prendre la parole, s'asseoir dans le calme, ne pas discuter avec son voisin, etc. ; l'élève intériorise les comportements à adopter, qui lui permettent d'entrer dans les apprentissages scolaires. Aussi, à travers les activités symboliques qui sont proposées par l'enseignant·e lors des regroupements, comme le calendrier, la vérification des présences ou encore donner la parole aux élèves pour raconter un événement significatif, l'enfant va progressivement laisser sa casquette d'enfant, pour investir celle d'élève, ce qui permet ainsi de faire le lien entre l'affectif et le cognitif.

Or, pour que ce lien se fasse au mieux, il est nécessaire que l'enfant se sente en sécurité et trouve ses repères. En ce sens, les rituels, chaque matin, permettent de poser une structure rassurante et de planifier la journée. De même, ceux de fin de matinée annoncent la fin de l'école et les retrouvailles avec la famille. Casenove et Lardez (2017) disent des rituels qu'ils « [...] participent à la construction des repères de l'enfant à l'école maternelle. Ils ont un côté rassurant indéniable qui permet de structurer la journée et de poser un cadre » (p.15). Effectivement, les rituels constituent un moment structuré, qui rassure l'enfant et ainsi, apaise ses angoisses (Amigues & Garcion-Vautor, 2002, p.67). Finalement, les rituels font office de repères pour l'enfant et participent à l'élaboration d'un cadre sécurisant qui facilite la transition famille-école, consolide la socialisation scolaire et aide à l'adaptation de l'enfant. Cependant, d'autres facteurs influencent également l'entrée et l'acclimatation à ce nouvel environnement, nous explorerons entre autres l'autorité éducative et les liens d'attachement.

1.2.5 L'autorité éducative garante de la sécurité affective

L'école, comme institution sociale, impose des règles à ceux qui la fréquentent. Or, toute instance socialement reconnue comporte des règlements qui font acte d'autorité. Selon Bachler (2014), « toute forme d'organisation sociale suppose une forme d'autorité puisqu'elle suppose une certaine forme d'obéissance, consentie ou non » (p.252). En ce sens, nous retenons que l'autorité est un phénomène naturel, dès lors qu'il existe une organisation sociale.

Dans le contexte scolaire, l'enseignant·e porte des savoirs à transmettre, qui font acte d'autorité envers les élèves, par le simple fait que l'adulte a plus de compétences que l'enfant. Cela suggère une relation asymétrique, car il existe une hiérarchie des places, tant institutionnelles que générationnelles. De plus, l'enseignant·e détient l'autorité par son statut, reconnu de l'institution scolaire, qui lui confère des droits. Prairat (2012) décrit l'autorité sous deux formes : « la *potestas* est définie comme l'autorité de droit, c'est le pouvoir fondé sur la fonction [...] L'*auctoritas* ne dépend d'aucune instance. [...] Elle émane de la personne [...] » (pp.109-110). Cela nous permet de considérer l'autorité éducative comme étant un mélange équilibré entre la *potestas*, fondée sur le statut d'enseignant·e, et l'*auctoritas*, autrement dit, le savoir que détient l'enseignant·e.

L'autorité éducative exerce une influence libératrice, permettant à l'enfant de se développer, tout en étant dans un cadre sécurisant. Effectivement, en posant des règles et des interdits, elle a une double fonction sécurisante, tant physique qu'affective. C'est aussi ce que rapporte Bilheran lorsqu'elle souligne la nécessité d'inscrire tout sujet dans une relation d'autorité lui imposant des limites et une « contenance » qui sécurisent (2020, p.59). L'enseignant·e représente la base de sécurité, notamment lorsqu'il·elle applique les règles, les règlements, est juste dans ses décisions et sanctionne lorsque ces derniers ne sont pas respectés. L'autorité éducative est donc indispensable, car elle pose un cadre dans lequel l'enfant se sent en sécurité pour explorer le monde et se construire en tant qu'individu. Darrault-

Harris (2003) l'écrit justement : « [...] on constate que la nécessité de l'inscription de tout sujet dans la relation d'autorité [...] est généralement reconnue comme source de trois inestimables bienfaits : la sécurité affective ; la liberté ; l'identité » (p.52). Parce qu'elle sécurise le jeune enfant, l'autorité comble d'abord un besoin affectif, qui permet au cognitif de se développer, pour entrer dans les apprentissages scolaires.

Aussi, l'autorité apporte un cadre de travail favorable. Selon Richoz (2009), « [...] il est nécessaire de faire respecter des règles pour garantir un cadre de travail sécurisant et propice à l'apprentissage des élèves » (p.141). Il est possible de distinguer les différents moments dans lesquels l'enseignant·e se pose comme garant du cadre et applique son autorité. Par exemple, dans les moments de regroupements, l'enseignant·e fait respecter les règles mises en place. Mais il·elle investit également l'autorité en distribuant la parole aux enfants ou en choisissant les activités de la journée.

1.2.6 L'importance des liens d'attachement

Les états émotifs intenses qu'entraîne la séparation de l'enfant avec sa famille, sont étroitement liés à la nature des liens qu'il entretient avec ses figures d'attachement. Comme le soulignent Bee et Boyd (2011), reprenant la théorie d'Ainsworth (1978), il existe trois types d'attachement : « [...] l'attachement sécurisant [...] l'attachement insécurisant de type fuyant [...] l'attachement insécurisant de type ambivalent [...] » (p.109). Les chercheurs Main et Solomon (1990) en ont défini un quatrième : l'attachement insécurisant de type désorganisé. Présents dès la naissance, ces liens évoluent et se complexifient ; d'abord créés entre le bébé et ses proches, figures d'attachement primaires, l'enfant construit au fil de sa vie des liens avec d'autres personnes, notamment ses enseignant·e·s qui deviennent des figures auxiliaires. Barbey-Mintz (2015) précise que l'enfant « [...] va nouer des relations importantes avec d'autres adultes, entre autres avec ses enseignants. Certains de ces derniers vont alors être des figures d'attachement auxiliaires auxquelles l'enfant pourra adresser ses besoins d'attachement dans le temps de l'école » (p.34). En fonction de la nature de l'attachement, l'enfant appréhende plus ou moins facilement la transition famille-école. Reprenant des éléments de Bee et Boyd (2011), le tableau ci-dessous synthétise les comportements types des enfants en fonction de leur lien d'attachement.

Tableau 1: Comportements en fonction de la nature des liens d'attachement

Type de lien d'attachement	Comportement de l'enfant
Sécurisant	Aucune difficulté à appréhender la séparation. Facilités d'exploration. Autonomie.
Insécurisant de type fuyant	Ne se sentent pas sécurisés en l'absence de la figure d'attachement. Difficultés d'exploration. Pas ou peu d'autonomie.
Insécurisant de type ambivalent	
Insécurisant de type désorganisé	

Ces différentes réactions incitent l'enseignant·e à adopter des postures diverses, permettant aux élèves de le·la reconnaître comme figure d'attachement auxiliaire, ce qui favorise le sentiment de sécurité nécessaire à l'entrée dans les apprentissages scolaires.

En classe, un élève qui se sent en sécurité affective se remarque par plusieurs comportements. En plus d'agir sur la capacité d'exploration, les liens d'attachements sécurisés influencent également la motivation. Un enfant sécurisé est plus enclin à réaliser les tâches proposées à l'école et montre plus d'investissement et de plaisir dans leur réalisation. Marsollier (2012) explique que « l'élève motivé entre généralement assez rapidement dans la tâche, pose éventuellement des questions, ne se décourage pas, va jusqu'au bout et ne voit pas le temps passer » (p.69). Au contraire, l'enfant insécurisé a plus de difficultés à entrer dans les apprentissages scolaires, est plus réservé, participe moins aux activités proposées, et a tendance à rechercher la proximité avec l'enseignant·e, présence affective qui lui apporte de la sécurité. Il se montre ainsi moins autonome. Raufast et Raufast (2011) disent que l'insécurité d'un enfant « [...] s'accompagne d'une recherche de contacts corporels de plus en plus grande » (p.96). La qualité du lien d'attachement de l'enfant se traduit par des comportements qui ont des répercussions sur son adaptation et peuvent être problématiques s'ils venaient à perdurer. C'est pourquoi l'enseignant·e se doit de créer un lien affectif sécurisé avec ses élèves pour favoriser, d'une part leur autonomie, mais aussi leur entrée dans les tâches cognitives. Ce lien se crée surtout si l'enseignant·e, en tant que figure d'attachement auxiliaire, « peut répondre » aux besoins et aux demandes de l'enfant en tant que base de sécurité (Barbey-Mintz, 2015, p.29).

Cette base de sécurité permet à l'enfant de se sentir rassuré et développe son autonomie. En explorant, il se détache provisoirement de ses figures d'attachement, car il sait qu'il peut les retrouver s'il en ressent le besoin. Barbey-Mintz (2015) souligne qu'« il est [...] important de lui offrir un contexte qui n'active

pas son système d'attachement pour qu'il puisse explorer la nouveauté sereinement, ce qui lui est demandé dans les apprentissages, en étant ainsi disponible psychiquement » (p.35). Cela démontre que l'affectif et le cognitif sont liés, car si l'enfant ne parvient pas à se sentir en sécurité affective, alors il ne peut entrer dans les tâches cognitives, car il doit d'abord retrouver son équilibre affectif.

Ce dernier ne dépend pas seulement de la nature des liens d'attachement, mais aussi de la manière dont l'enfant appréhende l'angoisse de séparation, phénomène naturel qui se manifeste ou non, selon chaque individu.

1.2.6.1 L'angoisse de séparation

L'angoisse de séparation est un concept qui définit une émotion très forte ressentie par l'enfant, lorsqu'il est séparé de sa figure d'attachement primaire. Wendland et al. (2011) la définissent comme « [...] une manifestation psychologique anxieuse normale, attendue et supposée universelle au cours du développement humain, en particulier pendant l'enfance » (p.8). Elle entraîne un état émotif instable qui se remarque souvent lors de la séparation de l'enfant avec sa famille. En effet, Wendland et al. (2011) précisent que « chez le bébé et le jeune enfant, [...] [l'angoisse de séparation] consiste en une réaction de détresse observable lorsqu'il est séparé physiquement de sa (ou ses) figure(s) principale(s) d'attachement [...] » (p.8). L'entrée à l'école ne fait pas exception. Devant se séparer de ses parents, le jeune enfant se sent « abandonné » et manifeste une forte angoisse de séparation, due à la peur de « perdre ce qui protège » (Zlotowicz, 1972, p.213).

Cependant, tous les enfants ne vivent pas la séparation de la même manière. Selon Demogeot (2015), « la sécurité de l'attachement influence la capacité à élaborer l'angoisse de séparation [...] » (p.193). En effet, les enfants ayant un attachement sécurisé ont plus de facilité à concevoir la séparation et ne présentent pas ou peu d'angoisse. Au contraire, les enfants insécures se trouvent face à un sentiment d'abandon provoquant une anxiété aiguë, dès lors qu'ils ne sont plus en contact avec leurs parents. Ils ne se sentent pas en sécurité affective, ce qui peut se traduire par des pleurs et une détresse visible dans leur comportement. Wendland et al. (2011), reprenant les propos de Spitz (1965), ont relevé des attitudes identifiables à l'angoisse de séparation : « en absence du parent, l'enfant peut présenter des pleurs durables, des geignements, des protestations, des comportements de recherche du parent, ainsi qu'une inhibition dans ses comportements de jeux et d'exploration » (p.9). Or, l'enfant doit nécessairement se sentir en sécurité et parvenir à équilibrer son état affectif pour pouvoir investir les apprentissages scolaires. Espinosa (2003) nous dit que « la conséquence première de l'anxiété ressentie par un élève en situation d'apprentissage est sa perte de moyens et donc d'efficacité scolaire » (p.34). L'enfant, confronté à l'angoisse de séparation, est face à des états émotifs si intenses, qu'il est « momentanément » indisponible pour réaliser d'autres tâches, car il doit d'abord réguler ses émotions, avant de pouvoir retrouver toutes ses capacités cognitives.

À l'école, l'angoisse de séparation ne dure généralement pas plus de quelques semaines, le temps que l'enfant trouve ses repères dans son nouvel environnement. Cependant, il arrive que ces comportements se répètent durant l'année scolaire, ce qui peut être problématique pour l'entrée dans les apprentissages. Il est nécessaire que l'enseignant·e agisse sur ce phénomène en rassurant l'enfant, en appliquant des rituels, en créant un cadre sécurisant ou encore en lui permettant d'apporter un objet de la maison. Autant de pratiques qui lui permettent de vivre au mieux la séparation.

1.2.6.2 L'objet transitionnel pour faciliter l'adaptation

Dans la transition famille-école, l'objet transitionnel joue un rôle sécurisant facilitant l'adaptation. Défini pour la première fois par Winnicott en 1951, il explique les phénomènes de séparation de l'enfant avec son milieu familial. Son rôle est d'amener une sécurité affective à l'enfant, qui permet de pallier le sentiment d'abandon lorsqu'il est séparé de ses figures d'attachement. Il a la sensation, par la présence de ce dernier, qu'il a, avec lui, une partie de sa maison. Wendland et al. (2011) nous disent que l'objet transitionnel joue « [...] un rôle dans la gestion de l'angoisse de séparation par l'enfant » (p.10). Cela est possible, car il porte une odeur familiale, mais aussi car il fait le lien symbolique et physique entre les différents lieux. Morfaux et Wendland (2019) rappellent que l'objet transitionnel « [...] assure une continuité entre ses différents milieux de vie, ce qui implique qu'il suive l'enfant dans tous ses déplacements » (p.331).

Dans le contexte scolaire, l'objet transitionnel est investi sous différentes formes. Allant des articles familiers présents dans la classe tels que les poupées, les voitures ou d'autres peluches, jusqu'à ce que l'enfant est en droit d'apporter à l'école. Effectivement, les différents jeux de la classe ne font pas le « trajet » dans le sac, néanmoins, ils restent des objets que les enfants peuvent avoir chez eux et qui participent à l'élaboration de repères, et ainsi, d'un cadre sécurisant. Or, comme le précisent Morfaux et Wendland (2019), « le premier objet transitionnel serait suivi par d'autres objets et d'autres phénomènes transitionnels » (p.314). Ainsi, les jouets présents en classe font office de « phénomènes transitionnels », car ils vont être familiers à l'enfant, tout en restant dans un contexte scolaire.

Pour en revenir aux objets amenés par les élèves, il est courant, dans les classes de 1H-2H, de leur permettre d'apporter un jouet de la maison. Ce phénomène porte différentes appellations : valise à objets, boîte à objets, etc. Le rituel consiste à amener un effet personnel, à le déposer dans une boîte, et le montrer à ses camarades lors du regroupement. Ensuite, il s'agit de le mettre potentiellement à disposition des camarades. Avant de permettre à ses pairs de jouer avec, l'enseignant·e demande l'accord de l'élève, ce qui permet de jauger son importance pour l'enfant. S'il n'est pas prêté, cela signifie que l'enfant investit un fort attachement vis-à-vis de ce dernier et qu'il le conçoit comme étant un prolongement de son milieu familial. Au contraire, ceux qui les prêtent volontiers ou qui n'en apportent pas font preuve d'une transition plus « aboutie » et n'éprouvent plus le besoin d'avoir un objet rassurant

à leurs côtés. Selon Morfaux et Wendland (2019), « le destin de l'objet transitionnel, selon Winnicott, serait d'être progressivement désinvesti [...] » (p.331). Ainsi, lorsque l'enfant s'est adapté à son environnement, lorsqu'il se sent en sécurité, il est capable de désinvestir l'objet transitionnel.

Finalement, ce dernier sert à apprivoiser la séparation avec le cadre familial et à apaiser l'enfant, le temps qu'il trouve une stabilité à son environnement scolaire et qu'il se sente en sécurité, ce qui lui permet d'investir les tâches cognitives.

Pour conclure, l'enfant a un besoin accru de sécurité, notamment affective, lorsqu'il passe de son cadre familial à son nouvel environnement scolaire. Le sentiment de sécurité dépend de facteurs externes au jeune enfant, notamment les rituels scolaires, l'apprentissage de la socialisation scolaire, l'autorité éducative ou encore la présence d'un objet transitionnel. Mais il dépend aussi de facteurs internes, dont la nature de ses liens d'attachement ou l'angoisse de séparation qu'il peut ressentir en l'absence de ses figures d'attachement primaires. Ces différents facteurs, bien assimilés par l'enfant, facilitent son adaptation au cadre scolaire et ainsi son investissement des apprentissages sociaux et cognitifs.

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

À l'issue de cette présentation, une question centrale se pose :

Comment l'enseignant-e investit les figures d'autorité et d'attachement, afin de garantir une sécurité affective aux élèves, leur permettant ainsi d'entrer dans les apprentissages scolaires ?

Cette question fait référence à la « double-casquette » que l'enseignant-e investit, particulièrement en 1H-2H, lorsque les enfants ont un besoin accru de sécurité affective. L'enjeu est de déterminer ce qui est mis en place, afin de faciliter la transition famille-école du jeune enfant et de comprendre comment l'enseignant-e peut se « substituer » aux parents, tout en gardant la distance professionnelle visant la transmission de savoirs scolaires.

1.3.2 Objectifs de recherche

Tout d'abord, je postule que les enseignant·e·s modifient leurs postures, entre figure d'autorité et d'attachement, suivant des phases d'apprentissages et de socialisation, ce qui rend possible l'instauration d'un cadre sécurisant, permettant à l'élève de laisser son statut d'enfant et de devenir acteur de ses apprentissages scolaires dans les trois axes cités précédemment : la socialisation, la construction des savoirs et la mise en place d'outils cognitifs.

Ce postulat m'a permis de dégager deux objectifs pour ce travail :

- Décrire et comprendre ce qui est mis en place dans les classes de 1H-2H, afin de garantir une sécurité affective aux enfants qui sont face à un bouleversement important, découlant de la séparation avec leur cadre familial.
- Déterminer les actions des enseignant·e·s dans leur classe, entre figure d'attachement et d'autorité, qui permettent de garantir un cadre sécurisant, ainsi que l'entrée dans les apprentissages.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Recherche qualitative

J'ai choisi de réaliser une recherche qualitative, en procédant à une étude de cas. Comme je cherche à comprendre ce qui facilite la transition famille-école du jeune enfant, il m'est nécessaire de recueillir des données permettant des explications riches. En effet, parmi les grands principes de la recherche qualitative, nous retiendrons qu'elle vise à extraire le sens des données recueillies, qu'elle a pour objectif de comprendre le contexte de l'étude, et, qu'elle est axée sur la richesse des données, plutôt que sur la quantité.

En plus de cela, Kohn et Christiaens (2014) parlent de la compréhension « d'expériences personnelles » (p.68). Effectivement, durant les cours à la HEP-BEJUNE, nous avons vu que l'un des principes de la recherche qualitative est de recueillir des données sur les perceptions des acteurs. Dans ce travail, les acteurs sont les enseignant·e·s questionné·e·s lors d'entretiens, ce qui me permet de relever leurs perceptions, ainsi que d'obtenir des explications sur le phénomène social qu'est la transition famille-école.

Afin de mettre en œuvre la recherche de type qualitative, j'ai choisi de mener une étude de cas, en recueillant des données dans une seule classe. Je conçois évidemment la rupture nécessaire avec l'idée de généralisation.

2.1.2 L'étude de cas avec approche déductive

Yin (2003, 2009), cité par Barlatier (2018) explique que l'étude de cas est une approche méthodologique utilisée « [...] afin d'expliquer, de décrire ou d'explorer des événements ou des phénomènes dans leur contexte réel » (p.128). Cette dernière citation nous amène à comprendre le champ d'application de l'étude de cas, qui nécessite un contact étroit avec le contexte dans lequel le phénomène étudié se produit. De plus, Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010) ajoutent que « l'étude de cas, en tant qu'approche de l'ordre de la micro-analyse, permet une description détaillée des pratiques enseignantes [...] » (p.169).

Pour mon travail, je vise avant tout la compréhension de ce qui est mis en place afin de faciliter la transition famille-école en 1H-2H. C'est pourquoi la collecte de données dans une seule classe permet d'investiguer directement sur le terrain, par le biais d'entretiens et d'observations. Cette classe me paraît pertinente, car les enseignantes travaillent en duo, ce qui facilite l'accès à une compréhension détaillée de ce qui est mis en place, et permet de procéder à une analyse en profondeur. Aussi, comme il s'agit d'un duo, cela amène un principe de reproductibilité dans ce qui est mis en place, qui peut être

potentiellement semblable entre les classes de 1-2H. L'étude de cas m'aide à relever des éléments pour comprendre à quel moment les enseignant-e-s se positionnent en tant que figure d'autorité et d'attachement, apportant ainsi une sécurité affective à l'enfant, favorisant l'entrée dans les apprentissages scolaires.

La recherche que je mène s'inscrit dans une approche déductive, qui consiste à partir des théories pour aller chercher les données. Ici, je me base sur ma problématique pour construire des indicateurs visant à recueillir des éléments pour répondre à la question de recherche.

Afin d'opérationnaliser la collecte de données, il est essentiel de pouvoir observer les pratiques enseignantes qui facilitent la transition famille-école du jeune enfant et permettent d'apporter une sécurité affective à ce dernier, favorisant ainsi son entrée dans les apprentissages scolaires. C'est pourquoi la recherche a une approche avec un objectif à visée heuristique.

2.1.3 Objectif, démarche et enjeu de la recherche

Afin de comprendre comment les enseignant-e-s investissent les postures d'autorité et d'attachement pour faciliter la transition famille-école en 1H-2H, il est essentiel de questionner les pratiques du corps enseignant et ce qui peut être mis en place dans une classe. Or, comme l'explique Tupin (2003), cité par Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010) « les approches à visée heuristique permettent au chercheur de saisir la richesse des pratiques enseignantes et ainsi d'en développer une meilleure connaissance [...] » (p.170). Dans ce travail, je ne cherche pas à modifier les pratiques mises en place, mais bien à élargir mes connaissances de la transition famille-école, par le biais des postures enseignantes.

En ce qui concerne la démarche de recherche, elle est ici compréhensive. Comme son nom l'indique, elle cherche à comprendre un phénomène. Dumez (2013) définit l'objectif de ce type de démarche comme étant « la mise en évidence de mécanisme » (p.34). Or, pour lui, « chercher à mettre en évidence des mécanismes consiste à reconstituer un lien entre des phénomènes observés et leurs causes possibles » (p.34). Les « causes possibles » dont parle Dumez, sont, dans le cadre de ce travail, les différents points abordés dans la problématique, tels que la nature des liens d'attachement, la place des rituels scolaires, l'autorité éducative garante de la sécurité affective, l'objet transitionnel ou encore la socialisation scolaire. Quant aux « phénomènes observés », il s'agit des données recueillies à travers les entretiens et les observations.

L'enjeu de cette recherche est d'ordre ontogénique. Cela signifie que le-la chercheur-e souhaite se développer, se perfectionner par la réflexion sur l'action (Van Der Maren, 2003). Au-delà d'essayer de comprendre le phénomène de la transition famille-école, ce travail a aussi pour objectif d'orienter ma future pratique professionnelle et ainsi de me donner des clés pragmatiques facilitant la séparation du jeune enfant avec son milieu familial.

2.2 *Nature du corpus*

Pour réaliser ce travail, je croiserai deux méthodes de collecte de données : l'observation et l'entretien.

2.2.1 **L'entretien semi-directif**

L'entretien semi-directif est un outil de collecte de données qualitatif (Romelaer, 2005). Il vise à récolter des données qui sont de l'ordre des mots et des discours des interviewés. Thiétart (2014), cité par Chevalier et Meyer (2018), nous dit que l'objectif de ce type d'entretien est « de comprendre les pratiques, les comportements et les perceptions des individus en lien avec la question de recherche » (p.111).

Dans le cadre de ce travail, j'ai choisi de mener des entretiens semi-directifs enregistrés, d'une durée approximative de 45 minutes, avec chacune des enseignantes. Ces derniers se sont déroulés dans leur classe, ce qui favorise le confort. Le premier entretien a eu lieu avant la phase d'observation. Il s'agissait de questionner les enseignantes sur leurs pratiques déclarées pour faciliter la transition, ainsi que sur les postures qu'elles adoptent, entre autorité et attachement, pour favoriser la sécurité affective de l'enfant, lui permettant ainsi d'entrer dans les apprentissages scolaires.

Le second entretien est une autoconfrontation croisée et arrive après la phase d'observation. Durant cet entretien collectif avec les deux enseignantes, je suis revenue sur les éléments observés, leur mise en place et en quoi cela permet de faciliter la transition famille-école. J'ai choisi de mener un seul entretien avec les deux enseignantes, car cela me permet d'avoir accès au sens qu'elles donnent toutes les deux à leur pratique respective, mais aussi à la pratique de leur collègue. Cela est intéressant, car les interprétations peuvent différer, ce qui peut amener plus de richesse à l'entretien et ainsi densifier l'analyse. Il s'agit de discuter des événements significatifs que j'ai sélectionnés parmi les observations, ce qui me permet de « connaître la signification que [...] [les enseignantes] attribue[nt] à [...] [leurs] pratique[s] d'enseignement » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010, p.168). Autrement dit, nous avons discuté des postures adoptées, entre autorité et attachement, et en quoi elles apportent une sécurité affective à l'enfant qui facilite l'entrée dans les apprentissages scolaires.

Comme tout outil de collecte de données, les entretiens présentent certaines limites. Ici, comme ils sont enregistrés, cela peut gêner les interviewées qui peuvent raconter ce que le-la chercheur-e souhaite savoir. Or, il est important que les enseignantes se sentent en confiance et gardent à l'esprit qu'il n'y a aucun jugement. Puis, comme l'entretien récolte la vision subjective des sujets, il est indéniable que le discours sur la pratique diffère peu ou prou de la mise en œuvre sur le terrain. Dans ce cas, il est intéressant de discuter avec les interviewées des différences, après la phase d'observation.

Afin d'opérationnaliser les entretiens, il est nécessaire de se servir d'un guide d'entretien, utile pour se focaliser sur les éléments permettant de répondre à la question de recherche, mais aussi essentiel pour relancer l'interviewé-e si nécessaire.

2.2.1.1 Le guide d'entretien

Pour que l'entretien soit efficace et qu'il puisse recueillir des données riches, la présence d'un guide d'entretien est essentielle. Chevalier et Meyer (2018) nous disent que « conduire des entretiens semi-directifs suppose la construction d'un guide d'entretien [...] » (p.113). Ce document, qui sert d'aide-mémoire pour le-la chercheur-e est « constitué d'une **liste de thèmes et de questions ouvertes**, complétée par des reformulations et des questions de relance, en lien avec la question de recherche » (Chevalier & Meyer, 2018, p.113).

En ce qui concerne le guide d'entretien individuel⁴, il est fortement lié au schéma conceptuel⁵ qui a été établi tout au long de la problématique. On y retrouve les thèmes essentiels permettant de récolter des informations à analyser dans le but de répondre à la question de recherche. Quant à l'entretien collectif, il se présente sous forme de discussion et dépend des observations faites sur le terrain. Après avoir sélectionné les séquences significatives, j'ai construit un guide adapté⁶, contenant une ou deux questions ouvertes sur chacun des passages. Ce dernier est en adéquation avec les axes traités dans la problématique et vise à donner du sens aux pratiques enseignantes filmées lors de la phase d'observation. Finalement, en complément aux entretiens, des observations ont été menées, afin d'enrichir les données susceptibles d'être traitées dans l'analyse.

2.2.2 L'observation

Martineau (2005) définit l'observation comme étant « un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent » (p.6). L'observation en situation est donc une méthode de collecte de données qui recueille des informations sur une situation ou un phénomène, afin de saisir des comportements authentiques. Cela m'a permis de me rendre sur le terrain pour observer ce qui est mis en place par les enseignantes pour faciliter la transition famille-école du jeune enfant. Aussi, j'ai observé les comportements des spécialistes de l'enseignement, afin d'identifier les moments où elles investissent une posture d'autorité ou d'attachement pour garantir une sécurité affective à l'enfant, facilitant son entrée dans les apprentissages scolaires.

⁴ Se référer à l'annexe 4 : Guide d'entretien individuel.

⁵ Se référer à l'annexe 1 : Schéma conceptuel.

⁶ Se référer à l'annexe 5 : Guide d'entretien collectif.

De plus, l'observation est le seul moment où je peux observer le comportement des élèves, et ainsi collecter des données variées, en ayant des informations provenant du corps enseignant, mais aussi du groupe-classe. De cette manière, je serai capable de jauger l'adaptation des élèves, en observant des comportements types qu'auront les enfants « familiarisés » avec l'environnement scolaire. Pour ce faire, nous retiendrons les cinq critères cités par Allès-Jardel et Ciabrini (2000) ainsi que Bacro et Florin (2008) dans le texte de Demogeot (2015) :

- 1/ L'engagement dans les activités scolaires mesuré par la participation et l'implication dans le travail personnel ;
- 2/ L'adaptation générale aux exigences scolaires évaluée à travers les capacités d'attention et de concentration ;
- 3/ La maîtrise des codes langagiers mesurée par la qualité de la syntaxe et de la prononciation ;
- 4/ L'adaptation au rythme et aux tâches scolaires évaluée à partir des capacités d'autonomie ;
- 5/ L'adaptation sociale explorée par le comportement avec les pairs et le respect général des règles de vie de la classe. (Demogeot, 2015, p.169).

Ces « critères » permettent de comprendre si un enfant est adapté ou non à la classe, s'il a retrouvé un équilibre affectif et ainsi s'il est en mesure de prendre part aux apprentissages cognitifs et de se développer en tant qu'élève. Les observations de ces critères aident ainsi à répondre la question de recherche, car je peux les mettre en relation avec le comportement qu'adoptent les enseignantes avec ces élèves dits « sécurisés ».

Pour ce faire, j'ai observé trois temps différents. Premièrement, j'ai assisté à l'accueil des élèves en classe, le jour de la rentrée d'automne, ainsi qu'au regroupement qui a suivi. Puis, j'ai observé une séquence mettant en scène l'objet transitionnel, que les enseignantes nomment « les trésors ». Finalement, le troisième temps était consacré à l'annonce de consignes, précédant une phase d'apprentissage scolaire, ainsi que l'apprentissage en lui-même. De cette manière, j'ai assisté à des moments regroupant plusieurs notions traitées lors de la problématique, à savoir les rituels, l'objet transitionnel, la socialisation scolaire, l'attachement, ainsi que l'autorité.

Les différentes observations ont été filmées à l'aide d'une caméra. Cela facilite la transcription et l'analyse des données, car les séquences peuvent être visionnées à plusieurs reprises. Cependant, cette manière de procéder a ses limites. L'utilisation d'un moyen de captation peut gêner les élèves et l'enseignant·e dans leur travail, qui se sentent observés et peuvent modifier leurs comportements.

Comme pour les entretiens, j'ai utilisé un outil visant à opérationnaliser les observations, à savoir une grille d'observation.

2.2.2.1 La grille d'observation

La grille d'observation est un outil essentiel pour collecter des données. Basée sur un principe semblable au guide d'entretien, elle permet de focaliser son regard sur les éléments utiles à observer pour répondre à la question de recherche. Martineau (2005) nous dit que « le principal avantage d'une grille [...] est de centrer le regard du chercheur et d'éviter ainsi de se sentir envahi par une trop vaste gamme de faits à observer » (p.11). Effectivement, le fait de se rendre sur le terrain pour observer est une force, car cela permet de voir ce qui s'y passe avec un angle plus large que simplement l'angle d'une caméra. Cependant, le·la chercheur·e peut vite être distrait·e en concentrant son regard sur un événement insignifiant. C'est pourquoi, l'emploi d'une grille est essentiel.

Tout comme pour le guide d'entretien, la grille d'observation⁷ a été construite en se basant sur les indicateurs du schéma conceptuel. Cette manière de procéder cadre le regard sur les éléments importants à la recherche. J'ai choisi de créer une grille d'approche, ce qui permet un système d'observation focalisé, mais qui reste ouvert à des éléments qui ne figurent pas sur la grille. Elle contient différents comportements, me permettant de déterminer d'une part, la sécurité affective de l'élève, d'autre part si l'enseignant·e investit une posture d'autorité ou d'attachement. Ensuite, elle se veut « uniforme », dans le sens où je l'ai utilisé pour les trois séquences observées. En comparant les grilles entre elles, j'ai relevé les moments où l'enseignante investit davantage une posture d'autorité ou d'attachement, ainsi que les moments où les élèves sont plus ou moins sécurisés.

2.2.3 Échantillonnage, procédure et protocole de recherche

Concernant le corpus, j'ai observé et je me suis entretenue avec deux enseignantes expérimentées qui pratiquent dans une même classe de 1H-2H. J'ai volontairement choisi un duo, pour mener une étude de cas, car cela me permet d'accéder à une compréhension détaillée des pratiques enseignantes.

J'ai contacté les enseignantes pour la première fois par mail, en leur expliquant brièvement le cadre de ma recherche, ainsi que l'objet étudié. Après leur avoir demandé si elles étaient intéressées à m'aider dans ce travail, je les ai rencontrées pour leur détailler l'objectif de la recherche et planifier les dates des premiers entretiens, ainsi que des observations. J'ai profité de cet échange pour leur présenter le code d'éthique que je respecte tout au long du travail, ainsi que leurs droits ; le tout consigné dans un contrat de consentement⁸. Pour ce qui est des observations en classe, j'ai préparé une lettre pour les parents d'élèves⁹, afin de leur expliquer l'objet de la recherche et de leur demander l'accord de filmer leur enfant.

⁷ Se référer à l'annexe 6 : Grille d'observation.

⁸ Se référer à l'annexe 2 : Contrat de consentement.

⁹ Se référer à l'annexe 3 : Lettre aux parents.

Les premiers entretiens ont eu lieu les 8 et 11 octobre, puis j'ai mené les observations à la rentrée d'automne. Cela me paraissait pertinent, car il s'agit des premières vacances scolaires pour les élèves de 1H, lorsqu'ils doivent retrouver leurs repères dans l'environnement scolaire. Finalement, j'ai réalisé l'entretien d'autoconfrontation croisée le 6 décembre.

2.3 Méthodes et techniques d'analyse des données

2.3.1 Règles de transcription

Après avoir récolté les données, il s'agit de passer à la transcription. J'ai décidé de procéder à une retranscription la plus fidèle possible de ce qui a été dit durant les séquences enregistrées ou filmées. Effectivement, comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2021), « le chercheur ne peut jamais tout noter d'une scène observé[e] et [...] il ne peut jamais tout transcrire d'un témoignage » (p.95). Ce que sous-entendent ces auteurs est qu'il n'est pas possible de retranscrire les attitudes, le débit ou encore le ton utilisés par les sujets. Lorsque je parle de transcription fidèle, j'insinue que je n'ai pas présélectionné les parties qui me semblaient intéressantes, ce qui m'a permis de rester ouverte à des éléments auxquels je n'aurais pas donné d'importance de prime abord, mais qui se révélaient utiles pour répondre à la question de recherche. Cependant, les passages qui s'éloignaient trop de l'objet de recherche n'ont pas été retranscrits. Pour les observations, j'ai retranscrit uniquement les séquences qui me paraissent pertinentes pour mon étude et qui sont la base même de la discussion lors du dernier entretien d'autoconfrontation. Le tableau ci-dessous synthétise les règles de transcription que j'ai décidé de suivre, tant pour les entretiens que pour les observations.

Tableau 2: Règles de transcription

Entretiens et observations	
Abréviations utilisées	Significations
Ens <i>Ens 1 & Ens 2</i>	Les paroles proviennent de l'enseignante ou d'une des enseignantes.
EI Els	Les paroles proviennent d'un ou de plusieurs élèves.
R	Les paroles proviennent de moi-même.
/	La phrase est entrecoupée de pauses.
.	Baisse d'intonation.
(...)	La phrase n'est pas terminée.
XXX	La partie est inaudible.
**	Marques de réflexion (euh, ...)
[...]	Actions produites par les différents acteurs.
{X}	Passages inutiles

Afin de transcrire au mieux, j'ai utilisé deux styles différents¹⁰. Pour ce qui est des entretiens, nous retrouvons les tours de parole, les intervenants et les verbatims. De plus, j'ai mis les questions en gras, ce qui me permet de mieux me situer. Quant aux observations, j'ai créé des tableaux pour chaque séquence, dans lesquels on y trouve les tours de parole, les intervenants, les verbatims, ainsi que les actions.

¹⁰ Se référer aux annexes 7 et 8 : Extrait d'un tableau de transcription d'entretien et Extrait d'un tableau de transcription d'observation.

2.3.2 Traitement des données

Le traitement des données est la première étape d'analyse, qui permet, une fois la transcription réalisée, de sélectionner les éléments importants, afin de pouvoir les analyser. Pour commencer, une fois les entretiens et les observations retranscrits, il s'agit de faire une première lecture flottante, afin de s'imprégner du contenu. Ensuite, j'ai réalisé une lecture plus approfondie et procédé à une opération de découpage en utilisant des couleurs pour catégoriser¹¹ les tours de paroles en fonction des thèmes traités dans la problématique. En plus de cela, j'ai annoté les transcriptions en marge, afin de relever des éléments importants qui seraient absents de ma problématique, mais qui s'avèrent utiles pour l'analyse.

Finalement, le traitement des données s'articule dans un va-et-vient continu entre les éléments théoriques provenant de la littérature scientifique et les données recueillies. Pour ce qui est de la condensation des données, j'ai utilisé principalement des tableaux, afin de les organiser en vue de leur présentation dans l'analyse des résultats. Pour ce faire, j'ai procédé à une analyse détaillée de contenu.

2.3.3 Type d'analyse

L'analyse intervient après la transcription des données, en parallèle à leur traitement, en vue de leur présentation pour établir les résultats de la recherche. Dans la recherche qualitative, l'objectif de l'analyse est de relever le sens des données. Pour mon travail, j'ai décidé de procéder à une analyse de contenu, qui est la plus appropriée pour les études de cas (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010).

Robert et Bouillaguet (2007) la définissent comme étant « l'examen méthodique, systématique, objectif [...] du contenu de certains textes en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs, qui ne sont pas totalement accessibles à la lecture naïve » (p.4). Pour ma part, j'ai classifié les données traitées dans des thèmes qui se sont dessinés, puis je les ai mis en lien avec les notions de ma problématique, en créant des catégories reprenant les concepts-clés, tels que l'attachement, l'autorité éducative, l'angoisse de séparation, l'objet transitionnel, les rituels ou encore la socialisation scolaire. Comme j'ai procédé à des entretiens et de l'observation en classe, je vais construire mon analyse en faisant des allers et retours entre les données récoltées, à travers ces deux méthodes.

¹¹ Se référer à l'annexe 10 : Exemple de traitement des données.

Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

Après avoir mené mes entretiens individuels, mes observations en classe, puis mon entretien collectif, je vais à présent exposer les données récoltées en les catégorisant et en les analysant. Mes propos sont soutenus par des verbatims extraits principalement des entretiens, ainsi que par quelques observations réalisées sur le terrain. Je vais également lier ces données avec ma problématique, dans l'optique de répondre à ma question, ainsi qu'à mes objectifs de recherche.

Ma question de recherche :

Comment l'enseignant-e investit les figures d'autorité et d'attachement, afin de garantir une sécurité affective aux élèves, leur permettant ainsi d'entrer dans les apprentissages scolaires ?

Mes objectifs de recherche :

- Décrire et comprendre ce qui est mis en place dans les classes de 1H-2H, afin de garantir une sécurité affective aux enfants qui sont face à un bouleversement important, découlant de la séparation avec leur cadre familial.
- Déterminer les actions des enseignant-e-s dans leur classe, entre figure d'attachement et d'autorité, qui permettent de garantir un cadre sécurisant, ainsi que l'entrée dans les apprentissages.

3.1 Instaurer un cadre sécurisant

Mon premier objectif cherche à comprendre ce qui est mis en place dans la classe, afin de garantir une sécurité affective aux enfants entrant à l'école et se séparant de leur cadre familial.

L'opérationnalisation de la notion de sécurité affective est pensée dans une temporalité et synthétisée de la façon suivante :

Tableau 3 : Synthétisation de l'instauration d'un cadre sécurisant

Lors de l'inscription	Enfant accompagné de son parent / ses parents 1 ^{ère} prise de connaissance des lieux
Avant la rentrée scolaire	Enfant sans la présence de son parent / ses parents Tradition du « tournesol »
Premiers jours	Présence d'objets et de « coins » familiaux et transitionnels Les rituels scolaires

3.1.1 La tradition des tournesols

Lors de ma récolte de données, j'ai questionné les enseignantes sur ce qui était mis en place en vue de l'accueil des élèves, le premier jour de 1H. Un des points abordés concernait l'inscription :

Ens : alors en amont l'année précédente donc avant qu'ils arrivent à l'école [...] on invite les parents à venir inscrire leur enfant / donc à ce moment-là ils viennent avec leurs parents dans la classe mais / ils se voient déjà un petit peu les parents et les enfants. (Entretien 2, tdp¹² 8)

Nous constatons ici que le premier contact entre l'enfant, les enseignantes et la classe se fait en présence des parents. Lors de l'inscription à l'école, ils sont invités à venir en classe, ce qui permet aux enfants de découvrir leur futur environnement, mais également de lier un premier contact avec leurs camarades. Un autre événement se déroulant en amont de la rentrée scolaire me paraît essentiel :

Ens : [...] Et après on les invite tout à la fin de l'année courant mai juin [...] un après-midi où là on leur dit ils viennent avec leurs savates et [...] sans les parents. [...] on les invite avec les futurs papillons c'est-à-dire ce sera [...] le groupe classe de l'année d'après. [...] Et puis [...] on aura préparé avec les autres élèves un pot et c'est un peu notre tradition [...] où on aura planté des tournesols [...] et on leur dit [...] qu'ils doivent en prendre bien soin pendant les vacances et que quand les tournesols fleuriront ce sera le moment de venir tous les jours à l'école. (Entretien 2, tdp 8)

Cette deuxième rencontre est symbolique, car elle se déroule dans des conditions similaires à ce que les élèves vivent lors de la rentrée scolaire. Elle leur permet de venir en classe avec les futurs 2H, constituant ainsi le futur groupe classe. Cela favorise la création de liens entre les élèves et participe à la construction de repères dans leur environnement scolaire. Le fait que les parents ne soient pas présents met les enfants en condition réelle. Il n'est bien sûr pas encore question d'entrer dans les apprentissages scolaires, mais d'effectuer seul le contact avec la classe, les camarades, ainsi qu'avec les enseignantes. Cette rencontre agit donc comme une « amorce » de l'école.

Puis, la tradition des tournesols prépare inconsciemment l'enfant à la séparation avec son milieu familial, en matérialisant le temps qu'il reste avant la rentrée scolaire. En représentant le passage d'enfant à élève par un tournesol qui fleurit, les enseignantes transmettent le message qu'il sera prêt à venir à l'école, lorsque leur tournesol aura fleuri. Cela signifie qu'il sera « mûr » et apte à vivre cette transition.

Les rencontres organisées avec les futurs élèves et leur famille en amont de la rentrée scolaire me paraissent importantes dans l'acceptation de la transition famille-école. Elles participent à l'établissement de liens entre les acteurs de la transition. Ainsi, comme le rappellent Casenove et Lardez (2017), « l'enseignant doit créer cette transition entre la famille et l'école, en donnant des repères

¹² Tour de parole est abrégé tdp.

sécurisants à la famille et à l'enfant » (p.14). En préparant une première rencontre avec l'enfant et ses parents, puis une seconde uniquement avec l'enfant, les enseignantes créent des repères pour ces deux acteurs. Rassuré par la présence de sa figure d'attachement, l'enfant explore l'espace sereinement. Ceci rejoint les propos de Barbey-Mintz (2015), lorsqu'elle dit que « les études montrent que l'exploration ne peut se faire que lorsque le système d'attachement est désactivé » (p.35). La présence du parent lors de la première rencontre apporte une sécurité à l'enfant, qui désactive son système d'attachement, car il sait qu'en cas de besoin, il peut se référer à sa figure d'attachement. Il est apte à explorer l'environnement et à créer des repères, qu'il retrouve lors de la seconde rencontre et atténue l'angoisse liée à la séparation.

En mettant en place des rencontres avec les futurs élèves avant l'entrée à l'école, les enseignantes tentent d'apporter aux enfants la sécurité dont ils ont besoin. Cette manière de faire leur permet d'aborder la rentrée scolaire avec plus de sérénité, ce qui facilite leur transition famille-école. Cependant, outre les rencontres planifiées en amont, les enseignantes mettent également en place d'autres pratiques de transition les premiers jours suivant la rentrée scolaire.

3.1.2 Un petit côté « maison »

L'instauration d'un cadre sécurisant passe également par l'aménagement de la classe et la création de « coins », dans lesquels se trouvent des objets familiers, auxquels les enfants peuvent s'identifier. C'est justement ce que me rapporte l'une des enseignantes, lorsque je lui demande comment elles choisissent les coins présents en classe :

Ens : C'est vrai que des nounours c'est quand même toujours intéressant [...] / les livres / le garage de voitures [...] je pense que les garçons ils en ont tous un par exemple les poupées aussi la dinette. (Entretien 1, tdp 80)

Pour les deux enseignantes, il est essentiel de permettre aux élèves de trouver des repères dans la classe, en proposant des objets qu'ils sont susceptibles de côtoyer dans leur milieu familial. Pour elles, cela participe à adoucir la transition famille-école. Lors du deuxième entretien, c'est d'ailleurs ce qui m'a été rapporté :

Ens : [...] il y a des livres hein je pense que tous les parents racontent des histoires à leurs enfants donc on raconte des histoires ils peuvent les lire ils peuvent se coucher il y a un petit côté maison peut-être [...] les coins symboliques où l'enfant joue comme à la maison où il fait le papa la maman donc finalement c'est aussi un lien entre je peux faire comme chez moi / comme à la maison. (Entretien 2, tdp 23)

Ces verbatims, mis en corrélation avec la problématique, démontrent l'importance d'aménager la classe en délimitant des espaces, auxquels les enfants peuvent s'identifier. Comme dit dans le chapitre « Du cadre familial au cadre scolaire », les coins aménagés de la classe agissent comme des repères sécurisants pour l'enfant qui y retrouve des objets familiers, dans le cadre scolaire. Doly et De Rosa (1999) appuient également ces propos : « [...] dans les **coins**, ces espaces "transitionnels" entre la

maison et l'école, l'infans et l'élève, peuplés d'objets de la maison [...] » (p.29). Ici, il est intéressant de relever l'expression « espaces transitionnels ». Effectivement, dans cette classe, durant l'accueil, les élèves « s'inscrivent » dans un coin et y jouent, le temps que tous arrivent. Ensuite, les enseignantes effectuent le regroupement. Les coins sont apparentés à des espaces transitionnels, qui font le lien entre l'enfant et l'élève, entre le milieu familial et le cadre scolaire.

Au-delà des objets familiers, les rituels mis en place durant les premiers jours participent grandement à l'élaboration de la sécurité affective de l'enfant.

3.1.3 « Il sait ce qui va venir »

Lors des deux entretiens, il est ressorti que les nombreux rituels mis en place dès les premiers jours d'école agissent comme des éléments extrêmement structurants qui permettent d'apporter un cadre sécurisant. L'une des enseignantes me disait à propos de ces rituels :

Ens : [...] je pense que ça permet d'entrer plus sereinement [...] il sait ce qui va venir [...] ça les aide à se construire. (Entretien 1, tdp 150)

Les rituels sont des moments fixes se répétant et qui offrent à l'enfant des repères temporels qui cadrent ses journées. Même si chaque journée est différente, les élèves savent, de par les rituels, comment elle va s'organiser ; ce qui est très rassurant pour eux. C'est également ce que rapportent Amigues et Garcion-Vautor (2000) :

A cet égard, les rituels scolaires sont des cadres structurés et structurants de dispositions psychiques : ils offrent un cadre qui rassure l'enfant, contient son angoisse, lui montre “comment se comporter” dans une situation où il ignore “ce qui va lui arriver”, un cadre propice à la mise en place de routines scolaires qui lui permettent de faire face à des objets de savoir qui évoluent. (p.67)

Ce que relèvent ces deux auteurs est significatif. Les rituels agissent comme des cadres qui structurent les dispositions psychiques de l'enfant. Ils contiennent son angoisse, ce qui facilite la transition et de par leur fonction structurante, ils facilitent également l'entrée dans les apprentissages scolaires :

Ens : [...] mais on se dit Bonjour tous les jours / on fait le calendrier après ils savent qu'ils auront un travail à faire et que quand ils auront fini ils peuvent jouer. (Entretien 2, tdp 51)

Les mots de l'enseignante rejoignent les propos d'Amigues et Garcion-Vautor (2000). Selon elle, les élèves savent, grâce aux rituels du matin, quels moments seront consacrés aux apprentissages scolaires et aux jeux libres. Le fait d'être « habitué » à réaliser des apprentissages à des temps identiques dans la journée est extrêmement rassurant pour l'enfant, et, selon ce que disait Amigues et Garcion-Vautor (2000), cela favorise son implication dans ces derniers.

3.2 *Le temps des apprentissages scolaires*

Lors des entretiens, il est ressorti que les apprentissages scolaires sont différents entre la 1H et la 2H. Ils revêtent plusieurs formes qui répondent aux attentes du plan d'études romand (PER) (2010) qui définit les apprentissages fondamentaux en trois aspects essentiels : la socialisation, la construction des savoirs et la mise en place d'outils cognitifs. J'ai synthétisé les résultats comme suit :

Tableau 4 : Synthétisation des apprentissages scolaires

1H	Socialisation scolaire Apprentissage des règles de vie Les Parrains/Marraines	La notion de « travail »
2H	Tâches cognitives complexes	

3.2.1 « On reçoit des enfants et on doit en faire des élèves »

Bien qu'elle soit travaillée tout au long de la scolarité, la socialisation scolaire est un point central pour les enseignantes. Elles m'ont confié qu'il s'agissait de leur objectif principal pour les élèves de 1H, c'est-à-dire qu'ils apprennent à « vivre » avec d'autres enfants et à respecter les règles de vie :

Ens : [...] en première HarmoS peut-être que c'est d'abord la socialisation [...] nous on dit toujours on reçoit des enfants et on doit en faire des élèves [...] c'est vrai qu'en 1H c'est plutôt les règles de vie la socialisation et puis peut-être respecter les ordres des maîtresses dans le sens où on ne fait pas ce qu'on veut comme on veut [...] qu'en deuxième HarmoS il y a peut-être beaucoup plus au niveau du cognitif c'est peut-être un petit peu moins l'affectif qui évolue [...]. (Entretien 1, tdp 94)

Ces paroles nous aident à comprendre l'enjeu qui se joue en 1H : l'enfant devient élève en intériorisant un certain nombre de règles et de normes de comportement, qui lui permettent de s'intégrer au groupe-classe et ainsi de construire un nouveau mode de socialisation. Passerieux (2012) étaye ces propos en appuyant la nécessité de passer par la socialisation pour entrer dans le rôle d'élève : « dissocier la socialisation de l'apprentissage interroge l'éventuelle nécessité d'être constitué comme élève avant même l'entrée à l'école maternelle » (p.3). Vivre en communauté avec ses pairs est un apprentissage, qui passe par l'intériorisation de règles. Ces dernières, dans leur fonction cadrante et sécurisante, permettent aux enfants de se construire des repères dans ce nouvel environnement. Lorsqu'ils les ont comprises, ils sont prêts à entrer dans des tâches scolaires plus « cognitives », qui demandent une disponibilité mentale, où l'affectif est sécurisé.

Au-delà des règles à respecter, la socialisation scolaire implique également l'appartenance à un groupe. Pour cela, il est essentiel que les enfants s'intègrent au nouveau groupe-classe. Le fait d'avoir des pairs avec qui jouer et partager aide dans la transition et peut être un moteur favorisant l'envie de venir à l'école. Afin de « forcer » la création de liens, les enseignantes mettent en place la tradition des parrains/marraines :

Ens : [...] ça veut dire que les grands / les 2P parrainent un voire deux enfants [...] qui vont l'aider à / justement entrer dans ce cadre à connaître les règles [...] on les mélange beaucoup [...]. (Entretien 2, tdp 41)

Il est vrai que les enfants qui entrent à l'école sont parfois gênés face à leurs pairs. Cela peut rendre difficile l'intégration au groupe, et l'enfant peut s'isoler. La tradition des parrains/marraines permet une prise de contact directe entre les élèves. Wendland et al. (2011) nous disent des enfants qui vivent difficilement la séparation qu'ils « [...] restent souvent à l'écart, parfois en silence [...] Ils ont aussi du mal à s'intégrer dans le groupe d'enfants et à se laisser absorber par les activités proposées » (p.13). Mis en relation avec le chapitre 1.2.3, cette tradition est une pratique sociale qui facilite la transition en sécurisant le système affectif de l'enfant, contribuant à trouver plus aisément sa place dans le groupe classe.

3.2.2 « Tu dois d'abord finir ton travail »

Comme expliqué dans la problématique, lorsque le système affectif est sécurisé, l'enfant est capable d'entrer pleinement dans des tâches cognitives plus exigeantes. Il est ressorti des entretiens que les journées sont planifiées en alternant des moments de détente et d'apprentissages. Le duo d'enseignantes prévoit chaque jour ce qu'elles qualifient de « travail » des élèves. Ce terme est utilisé lorsqu'elles font référence à des ateliers obligatoires, derrière lesquels il y a des attentes :

Ens 1 : Je pense que c'est tout ce qu'on attend d'eux. Donc dès que c'est obligatoire ou dès qu'ils doivent tous faire [...] c'est un travail [...]. (Entretien collectif, tdp 685)

Ce verbatim nous montre que les enseignantes utilisent le terme « travail » de manière tout à fait conscientisée. C'est également le cas, lorsqu'elles présentent les ateliers aux élèves. Ces derniers savent ce qu'ils doivent obligatoirement faire durant la matinée, avant d'aller jouer dans les coins de la classe. Ici, nous constatons qu'il y a une réelle séparation entre le temps consacré aux apprentissages scolaires, et celui apparenté à de la détente. En plus du fait qu'il soit clairement explicité et séparé par les enseignantes, il est aussi marqué dans l'aménagement de la classe. Les ateliers se font aux tables, alors que les coins liés au jeu sont délimités dans des espaces distincts. Selon Robbes (2016), « l'aménagement de l'espace par un enseignant à travers des coins délimités, des tables ayant une fonction spécifique identifiable, constitue pour les élèves des éléments structurants indispensables [...] » (p.154). Cela aide les enfants à différencier les lieux et favorise ainsi leur structuration mentale, ce qui facilite la mise au travail. Durant ces phases d'apprentissages en ateliers, j'ai constaté que l'enseignante

se mettait totalement à disposition dans l'espace consacré au « travail ». Conformément à mon postulat émis au chapitre 1.3.2, il y a donc un changement significatif dans sa posture, entre les différents moments de la journée.

3.3 Les postures enseignantes

Mon second objectif est de déterminer les actions des enseignant·e·s dans leur classe, entre figure d'attachement et d'autorité, qui permettent de garantir un cadre sécurisant, ainsi que l'entrée dans les apprentissages.

Ces deux postures d'autorité et d'attachement, bien que différentes, travaillent à la construction d'un même sentiment chez l'enfant : celui de sécurité. Lors de mes observations, j'ai remarqué un changement de posture chez les enseignantes, en fonction des moments de la journée. Afin de les analyser au mieux, je m'appuierai sur une grille¹³ définissant les postures topogénétiques des acteurs. Cette dernière, dans laquelle j'ai répertorié des postures types, contient une partie consacrée à l'élève. Bien que je me concentre principalement sur les actes des enseignantes, celle incarnée par l'élève peut être significative pour nous aider à comprendre la posture investie par le corps enseignant.

La notion de posture enseignante a été traitée selon sa fonction et est synthétisée de la manière suivante :

Tableau 5 : Synthétisation des postures enseignantes selon leur fonction

Posture d'autorité	Ateliers
	Poser un cadre de travail favorable
Posture d'attachement	Accueil des élèves
	« Substitut » maternel

3.3.1 « Là j'ai des attentes »

Avant de comprendre quand une posture d'autorité est investie, il me paraît essentiel de cerner sa définition selon les enseignantes. Il est ressorti que cette dernière apporte un cadre aux enfants. Elle permet de faire respecter le fonctionnement de la classe, les règles de vie, mais également d'apporter de la sécurité tant physique qu'affective. Ensuite, j'ai questionné les enseignantes sur les moments durant lesquels elles pensaient l'investir :

¹³ Se référer à l'annexe 9 : Grille définissant les postures topogénétiques des acteurs.

Ens : [...] j'ai un rôle d'autorité pour que chacun puisse avancer progresser mais que ça soit dans le respect des autres [...]. (Entretien 2, tdp 69)

Il est vrai que l'enseignante, de par son statut, est garante d'un cadre sécurisant qui permet d'instaurer un climat favorable à la progression des élèves dans leurs apprentissages. Bilheran (2020) souligne que « [...] l'autorité est une fonction sécurisante et protectrice [...] » (p.35). En investissant le rôle d'adulte de référence dans l'environnement scolaire et en élaborant des règles de vie, l'enseignante crée un cadre rassurant.

Même si les enseignantes reconnaissent investir la posture d'autorité « en continu », elles remarquent, que parfois, elles l'affirment davantage. Lors de l'entretien collectif, nous sommes revenues sur un passage filmé qui montrait les élèves travaillant en atelier. L'un d'eux s'est approché de l'enseignante, pour lui demander ce qu'il fallait faire. Cette dernière, ayant expliqué les consignes, lui a répondu qu'elle devait reproduire le modèle à disposition. En revenant sur sa posture, l'enseignante relève qu'elle n'était pas nuancée à ce moment-là :

Ens 1 : [...] je suis plus en autorité / là [...] j'ai des attentes. (Entretien collectif, tdp 621)

Les attentes sont liées à des tâches d'apprentissage. Ces paroles mettent en corrélation une posture d'autorité affirmée avec les temps consacrés aux apprentissages scolaires. Dans ces derniers, les enfants investissent réellement leur rôle d'élève, c'est pourquoi l'enseignante se place elle-aussi pleinement dans sa fonction statutaire. L'attention est portée sur l'élève et ses apprentissages, plutôt que sur l'enfant et ses émotions. L'enseignante investit une posture d'autorité surplombante, alors que les élèves ont des postures engagées, initiatrices ou réflexives, preuves de leur adaptation au cadre scolaire. En dirigeant l'intervention, en se plaçant debout, à côté des élèves assis, elle instaure un rapport asymétrique, reflet d'une posture d'autorité. Pour Robbes (2016), il s'agit d'un point essentiel : « [...] l'asymétrie inhérente aux statuts assure la distinction des places » (p.32). Finalement, même si la posture d'autorité est investie en continu par les enseignantes, il y a des moments, notamment dans les phases d'apprentissage, où elle apparaît comme dominante. Cela est notamment dû au statut porteur de savoir de l'enseignant·e, mais c'est également possible, car l'enfant investit pleinement son rôle d'élève dans un objectif d'apprentissage. Autrement dit, la posture enseignante est tributaire non seulement d'une temporalité, mais également de la posture même de l'élève. Cependant, il y a des phases au cours de la journée, durant lesquelles les enseignantes investissent une posture différente qui poursuit un autre but.

3.3.2 « Avoir des gestes comme une maman »

Comme relevé dans le chapitre 1.2.6, la posture d'attachement participe à la sécurisation des enfants. Particulièrement en 1H-2H, elle permet aux enseignantes de se positionner en tant que figure rassurante. Je les ai questionnées sur les particularités de cette posture :

Ens : [...] se mettre à la même hauteur [...] on s'assied à côté d'eux [...] après il y a quand même le côté tactile / il y a des enfants qui ont besoin et d'autres qui détestent [...]. (Entretien 1, tdp 255)

Pendant mes observations, j'ai remarqué qu'elle était investie surtout lors de l'accueil des élèves, où les enseignantes ont un petit mot pour chacun. Cette posture particulière que j'ai définie comme étant sécuritaire permet à l'enfant d'investir doucement son rôle d'élève. Leleu-Galland (2015) dit que « l'accueil du matin installe un cadre dans lequel on retrouve certains traits de l'espace familial, avec des spécificités inhérentes au milieu scolaire » (p.26). Ce qu'elle appelle les « traits de l'espace familial » sont apparentés à la posture presque « maternelle » de l'enseignante, mais également à ces coins, dans lesquels on retrouve des jeux familiers. Au contraire, j'ai observé que les particularités liées au milieu scolaire relèvent principalement des règles communes de fonctionnement de la classe, ainsi que l'environnement, différent de celui côtoyé à la maison.

Un autre élément significatif, ressorti lors des entretiens est la sensation, parfois, d'être un « substitut maternel » pour les élèves. Les enseignantes ont relevé certains actes, qui démontrent un attachement affectif proche de celui qu'ils peuvent avoir avec leur entourage familial.

Ens : [...] c'est ce que je leur disais moi ce qui va me choquer c'est quand vous m'appellerez grand-maman [...] souvent ils se trompent [...]. (Entretien 1, tdp 263)

Ens : [...] quand ils viennent et puis qu'ils font un gros câlin. Salut maîtresse et que c'est un câlin plutôt qu'un bonjour [...]. (Entretien 2, tdp 79)

Ces paroles et ces actes, que peuvent avoir les élèves, sont un transfert significatif qu'ils font, souvent inconsciemment, de leur environnement familial à leur environnement scolaire. Selon Boulanger-Balleyguier (1965), il s'agit d'attitudes normales qui contribuent à l'adaptation de l'enfant dans son nouveau cadre : « [...] faciliter le transfert des attitudes de l'enfant envers sa mère sur la maîtresse, [...] le sécurisera et lui permettra de s'attacher à elle [...]. Au début surtout, la maîtresse joue le rôle d'un substitut maternel » (p.601). Finalement, il est possible de conclure qu'une posture d'attachement favorise des attitudes de transfert chez les enfants, facilitant ainsi la naissance d'un sentiment de sécurité.

Cependant, d'autres éléments sont tout aussi importants dans la construction de ce sentiment. Les objets ramenés de la maison dans le cadre scolaire sont un lien physique et affectif indéniable dans la transition famille-école.

3.4 L'importance du lien famille-école

La place laissée au milieu familial dans le cadre scolaire participe à la sécurisation de l'enfant et lui confère un sentiment d'importance. Les différents liens entre la famille et l'école ont été traités selon ce tableau :

Tableau 6 : Synthétisation du lien famille-école

Liens famille-école	Les pratiques
Trésors	Différences 1H-2H Nature du trésor Fonction du trésor

Lors des entretiens, les enseignantes ont exposé des moments clés durant lesquels elles laissaient place au cadre familial en classe :

Ens : [...] les trésors de la maison. [...] On a aussi monsieur curieux [...] il aime savoir ce qui se passe [...] Et on a des petits moments où on leur permet de [...] partager ce qui se passe à la maison [...] ben forcément qu'ils viennent sans cesse vers nous puis dire tu sais ce matin [...]. (Entretien 2, tdp 128)

Ces différents temps sont de véritables pratiques transitionnelles, qui permettent à l'enfant de créer un lien entre son espace familial et son environnement scolaire. L'un des rituels qui a retenu mon attention est celui des trésors.

3.4.1 Les trésors

Mise en pratique de l'objet transitionnel, les trésors sont un rituel durant lequel, les élèves ont le droit d'amener un objet de la maison en classe. Ils montrent leur « trésor » à leurs camarades, et ont le choix de le placer à un endroit dans la classe, afin que tous puissent l'utiliser, ou de le remettre dans la « caisse des trésors ». Ce rituel, instauré après les vacances d'octobre, a lieu un jeudi toutes les deux semaines. Ce moment, conduit avec les 2H le matin et l'après-midi avec les 1H, se déroule au coin regroupement. Lors des entretiens, une des enseignantes a expliqué la différence qu'il y avait entre les élèves de 1H et ceux de 2H :

Ens : [...] tu vois en fin de deuxième des fois des trésors y'en a peut-être la moitié qui n'en ont pas [...] que chez les 1P au début mais ils en ont tous [...] et des choses qu'ils ont vraiment réfléchies [...] il y a vraiment une évolution [...]. (Entretien 1, tdp 389 & 391)

Ces paroles démontrent l'évolution des attitudes des élèves face à leur trésor. J'ai assisté à ce rituel et il est vrai que les 2H montraient plus de détachement vis-à-vis de leur objet que les élèves de 1H, qui avaient un attachement fort à leur trésor. Très souvent, les 1H apportaient un doudou, alors les 2H, au contraire, amenaient un jeu de société ou un jouet que tous pouvaient investir par la suite. La nature de l'objet joue un rôle essentiel. Il est vrai qu'il est moins facile de se séparer de son doudou, avec lequel le lien affectif est fort, que d'un jouet, qui a une fonction sociale évidente. Winnicott, cité par Morfaux et Wendland (2019) explique ces différences par le fait que « le destin de l'objet transitionnel [...] serait

d'être progressivement désinvesti, surtout au moment où se développent les intérêts culturels de l'enfant » (p.314). Effectivement, plus il grandit, moins il ressent le besoin d'avoir, avec lui, un objet faisant le lien avec son milieu familial. La différence entre les élèves s'explique, car, en principe, les 2H sont adaptés au cadre scolaire. L'objet transitionnel a une véritable fonction sécurisante, qui aide les enfants soucieux dans la séparation, car ils ont la sensation d'avoir un bout de leur maison avec eux. Morfaux et Wendland (2019) ajoutent qu'une « [...] fonction essentielle de l'objet transitionnel serait l'apaisement. Il serait un objet toujours satisfaisant, avec lequel l'enfant se tranquillise et se rassure, ce qui lui permet de développer la *capacité d'être seul* [...] » (p.313). En classe, j'ai pu observer un enfant qui est entré en pleurs. Lors des trésors, il a retrouvé le sourire, simplement grâce au contact de son doudou, qu'il a serré dans ses bras. Conformément à ce qui est exposé dans la problématique, cela démontre à quel point l'objet transitionnel apaise émotionnellement.

Malgré une fonction rassurante, l'objet transitionnel reste quelque chose qui est mis en place ponctuellement dans cette classe. Néanmoins, lorsque des élèves arrivent en classe en présentant des signes d'angoisse, qu'est-il mis en place pour les calmer ?

3.5 Angoisse de séparation

Je traiterai les résultats en abordant la temporalité, puis les signes de l'angoisse de séparation et je terminerai par ce qui est mis en place, ainsi que leur investissement des apprentissages scolaires.

Au niveau temporel, il est ressorti que l'angoisse se manifestait à des moments spécifiques de la journée :

Ens : [...] c'est le matin en général qu'ils ont l'ennui pas l'après-midi je dirais. Ils peuvent avoir l'ennui aussi [...] s'il y a des frères et sœurs à la maison pis que leur maman a congé [...]. (Entretien 2, tdp 88)

Lors de mes observations, j'ai assisté à l'arrivée d'un élève de 1H, qui ne pouvait contenir ses larmes lors du franchissement du seuil de la classe. Cette angoisse, se traduisant par une mise à l'écart du groupe et une inhibition des comportements d'exploration (Wendland & al., 2011, p.9), a provoqué une mise en retrait de l'élève. L'enseignante a alors adopté une attitude que l'on peut qualifier de bienveillante, investissant une posture d'attachement sécuritaire. Elle s'est mise à sa hauteur, lui a parlé gentiment et a essuyé ses larmes, avant de lui avoir proposé une activité. Durant les entretiens, cette posture particulière, qui se veut très rassurante a été évoquée par les enseignantes :

Ens : [...] ça ressemble plus à une relation de maman-enfant que [...] une relation maîtresse-élève. (Entretien 2, tdp 84)

Ces constats sont également appuyés par Casenove et Lardez (2017) : « [...] ces angoisses suscitent une attitude maternante envers les enfants » (p.13). Lorsque l'angoisse se manifeste, l'enfant a besoin de retrouver une sécurité affective, avant de pouvoir reprendre des activités. Or, comme l'enseignante, en

l'absence des parents, devient la figure d'attachement auxiliaire de l'enfant, elle se positionne en base de sécurité pour ce dernier, ce qui contribue à contenir son angoisse (Barbey-Mintz, 2015, p.39).

De plus, les enseignantes ont relevé l'importance d'occuper les enfants qui présentent des signes d'angoisse, afin de les apaiser. Même si elles remarquent un investissement des apprentissages scolaires plus faible, elles relèvent que bien souvent, la fierté de leurs parents est un moteur pour eux :

Ens : [...] ils ont de la peine [...] à se mettre dedans [...] donc c'est vrai que ça peut être quand même un obstacle aux apprentissages [...] c'est des enfants qui sont très soucieux de faire les choses pour leurs parents [...] on arrive un peu à les amadouer comme ça en disant ta maman sera fière de toi [...] et pis [...] ça prend une autre dimension. (Entretien 1, tdp 319)

Finalement, les enfants présentant des difficultés d'adaptation liées à une forte angoisse de séparation ne sont pas forcément indisponibles pour les apprentissages scolaires. Même s'il est possible qu'ils présentent un investissement diminué, souvent le modèle familial reste un moteur.

Conclusion

Synthèse des résultats

Je vais à présent synthétiser les principaux résultats qui me permettent de répondre à ma question de recherche qui est la suivante :

Comment l'enseignant-e investit les figures d'autorité et d'attachement, afin de garantir une sécurité affective aux élèves, leur permettant ainsi d'entrer dans les apprentissages scolaires ?

De manière générale, les données analysées dans le chapitre précédent sont en adéquation avec ce qui est exposé par la littérature scientifique dans la problématique.

Tout d'abord, afin de répondre à mon premier objectif, se trouvant au chapitre 1.3.2, j'ai traité de facteurs externes aux enseignantes, à savoir l'aménagement de la classe, la socialisation scolaire, l'objet transitionnel, ainsi que les rituels mis en place en classe. Autant d'aspects qui ne découlent pas directement de la nature de la posture enseignante, mais qui ont eux aussi une forte influence sur la formation de la sécurité affective de l'enfant et donc sur son investissement dans les apprentissages scolaires. Même si tout est réfléchi par les enseignantes et qu'elles adaptent leur posture en fonction de ces facteurs, ces derniers restent des repères matérialisés en classe, qui participent à l'élaboration du bien-être chez l'enfant.

Les résultats obtenus lors de cette recherche montrent que les enseignantes modifient leur posture en fonction des différents moments de la journée, ainsi que des postures investies par les élèves, dépendantes de leur adaptation au cadre scolaire. À l'accueil des élèves, elles investissent une posture d'attachement, en étant présentes pour les enfants, en se mettant à leur hauteur ou encore en ayant un petit mot pour chacun, qui les aide à entrer en classe sereinement et à envisager la séparation plus facilement. Puis, lors du rituel qui suit cet accueil, elles adoptent également une posture d'attachement lors du début, avant de basculer progressivement vers une posture d'autorité au moment des consignes liées aux ateliers venant ensuite. Ce changement significatif nous aide à mieux comprendre l'importance et le rôle du rituel du regroupement, ainsi que des phases de transition tout au long de la journée. Effectivement, ils agissent comme espace transitionnel, permettant d'amener l'enfant à son rôle d'élève, membre de la classe. Puis, lors des ateliers derrière lesquels les enseignantes ont des objectifs pédagogiques, elles sont pleinement dans leur rôle de garant du cadre, à travers une posture d'autorité bien marquée. Cependant, si un élève présente des signes d'angoisse ou d'insécurité, la posture d'attachement est privilégiée, peu importe la temporalité de l'événement.

Finalement, ce travail a mis en lumière la flexibilité et l'adaptation qu'il était nécessaire d'avoir, en tant qu'enseignant-e. Il est primordial de créer un cadre sécurisant et de permettre à l'enfant de construire des repères dans l'environnement scolaire, de manière à sécuriser l'affectif et libérer le cognitif dans un objectif d'apprentissage. Pour ce faire, il s'agit de trouver le juste équilibre entre une posture d'autorité,

garante de la sécurité tant affective que physique, faisant preuve d'autorité structurante et rassurante pour les nouveaux arrivants ; et une posture d'attachement, investissant parfois le rôle de « substitut maternel », notamment lorsque l'enfant est en proie à une angoisse de séparation et qu'il ressent le besoin d'être rassuré. Cette recherche a montré que même s'il y a des moments plus appropriés à telle posture, il reste primordial de s'adapter aux besoins des élèves en temps réel, tout en ne perdant pas de vue le but premier de l'école, à savoir construire des apprentissages scolaires, qui permettent aux élèves de devenir autonome et citoyen.

Je souhaite terminer cette synthèse en revenant sur les signes montrant qu'un élève est adapté au cadre scolaire. Dans les réponses lors des entretiens, il est ressorti qu'un enfant adapté est souriant, motivé dans les activités, entre facilement dans les apprentissages scolaires, parvient à changer son rythme, à s'adapter au contexte, qu'il est capable de respecter les règles de vie, ainsi que son environnement et qu'il peut mettre des mots sur ses émotions. Ces comportements, peuvent être mis en relation avec les cinq critères cités par Allès-Jardel et Ciabrini (2000) ainsi que Bacro et Florin (2008) dans le texte de Demogeot (2015) :

- 1/ L'engagement dans les activités scolaires mesuré par la participation et l'implication dans le travail personnel ;
- 2/ L'adaptation générale aux exigences scolaires évaluée à travers les capacités d'attention et de concentration ;
- 3/ La maîtrise des codes langagiers mesurée par la qualité de la syntaxe et de la prononciation ;
- 4/ L'adaptation au rythme et aux tâches scolaires évaluée à partir des capacités d'autonomie ;
- 5/ L'adaptation sociale explorée par le comportement avec les pairs et le respect général des règles de vie de la classe. (Demogeot, 2015, p. 169).

En conclusion, ce qui est ressorti lors des entretiens est en phase avec les critères proposés ci-dessus. Un enfant qui se sent en sécurité dans le cadre scolaire est motivé par les activités et heureux de venir en classe. Il est souriant et participe volontiers. Même si certains éprouvent quelques difficultés d'adaptation en début de scolarité, il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'un comportement normal, qui s'atténue avec le temps. Cela est notamment dû au fait que ce sont de jeunes enfants encore en développement affectif, âgés entre 4 et 6 ans, qui vivent une séparation avec leur milieu familial et découvrent un nouvel environnement scolaire. Comme chaque transition vécue au fil de la vie, il est normal qu'il y ait un temps d'adaptation, qui peut être plus ou moins long, en fonction des caractères et des dispositions de chacun.

Apports et limites du travail

Cette recherche a mis en relief l'importance de la posture enseignante pour permettre à l'enfant de vivre une transition famille-école de manière sereine. Bien qu'il s'agisse d'un de mes objectifs, ce travail m'a fait prendre conscience que la posture enseignante peut jouer un rôle déterminant dans l'appréhension de l'environnement par le jeune enfant, mais plus largement, sur le bien-être de chacun au sein de la classe.

L'un des apports principaux se situe pour mon avenir professionnel. Il est vrai qu'en explorant les données recueillies, j'ai exposé un certain nombre de facteurs qui facilitent la transition famille-école du jeune enfant et qui peuvent lui permettre de vivre la séparation plus sereinement. En plus des postures investies par les enseignant·e·s, j'ai relevé des aspects liés à l'aménagement de la classe, aux relations entre les acteurs scolaires, ainsi qu'à la mise en place de pratiques ritualisées, amenant un cadre sécurisant. Autant de pistes pratiques qu'il m'est possible de réinvestir dans ma future pratique professionnelle.

Puis, cette recherche a mis l'accent sur un autre point essentiel à mes yeux ; l'équilibre nécessaire à avoir entre figure d'autorité et figure d'attachement. Il est vrai que bien souvent, un enseignant·e pratique sans réellement se questionner sur la nature de la posture à investir à quel moment. Cependant, adopter la bonne posture au bon moment, peut aider les élèves dans plusieurs situations et permet d'agir en temps voulu. Cette recherche m'a permis de mettre en lumière l'importance et surtout la complémentarité de ces deux postures, afin de ne pas perdre de vue l'objectif premier de l'école, à savoir les apprentissages scolaires, mais également dans un but de bien-être de l'enfant. Sécuriser ce dernier et l'aider à trouver un repère affectif en classe, c'est également lui permettre d'être dans de bonnes dispositions pour réaliser des apprentissages scolaires.

En ce qui concerne les limites de mon travail, j'en relèverai ici deux. La première concerne la nature de ma recherche. Effectivement, en procédant à une étude de cas, j'ai récolté des données très denses, mais il ne m'est pas possible de généraliser les résultats. J'ai choisi de me concentrer sur un duo d'enseignantes, cependant, il ne faut pas oublier que leurs réponses sont propres à leur expérience personnelle et commune et ne sont donc pas applicables à d'autres contextes.

Une autre limite de ce travail est la longueur de celui-ci. Il s'agit d'une recherche réduite, qui ne me permet pas d'exploiter toutes les données récoltées durant les entretiens, ainsi que les observations en classe. J'ai dû sélectionner les informations essentielles à traiter, ce qui a fait naître en moi une certaine frustration au vu de la richesse de ce que j'ai appris lors de la phase de récolte. De plus, j'ai la sensation d'avoir bien traité les entretiens, mais assez peu les observations pour lesquelles je suis restée davantage en surface. Si le temps et l'ampleur du travail demandé avaient été plus conséquents, il m'aurait été possible d'approfondir cette recherche, en explorant plus de données, mais également d'autres concepts, tels que l'importance d'un partenariat parents-enseignant·e·s qui est ressorti lors des entretiens.

Perspectives d'avenir

Après la rédaction de ce travail, plusieurs perspectives m'apparaissent quant à l'exploitation et au réinvestissement de cette recherche à l'avenir. J'ai décidé d'exposer ici les deux principales.

Comme je l'ai abordé plus haut, il s'agit avant tout d'un travail qui offre des pistes concrètes afin de mieux comprendre le phénomène transitionnel, mais également des facteurs le facilitant. En outre, il m'est possible, lors de ma future pratique professionnelle, de mettre en place ce que j'ai appris lors de l'élaboration de ce mémoire. Je suis convaincue que ce dernier est une véritable aide pratique, d'autant plus lors des premiers pas dans l'enseignement, qui peuvent parfois générer quelques craintes.

Finalement, la frustration découlant des choix opérés quant au traitement des données peut se transformer en motivation à poursuivre mes études et ainsi à approfondir cette recherche. À l'avenir, il est possible que je continue à me former dans le domaine de sciences de l'éducation et que je réinvestisse ce travail dans un autre cadre. Si cela devait se produire, je souhaiterais étendre mes investigations à d'autres classes, afin de constater des similitudes ou des différences et ainsi pouvoir mieux cerner les pratiques courantes dans les classes de 1H-2H quant à la transition famille-école.

Références bibliographiques

- Amez-Droz, M. (2021). *L'enfant, l'élève, l'adolescent-e. Autour de la notion d'adolescence*. (Sciences de l'éducation, Promouvoir un enseignement favorisant la réussite scolaire : Cours 5) [Présentation PowerPoint]. Delémont : HEP-BEJUNE. Repéré sur la plateforme Moodle <https://moodle.hep-bejune.ch/course/view.php?id=1516>
- Amigues, R., & Garcion-Vautor, L. (2002). L'école maternelle et l'entrée dans le contrat didactique : Une coopération maîtresse-élèves. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 7(1), 59-68. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.975>
- Barbey-Mintz, A.-S. (2015). L'attachement à l'école primaire. *Enfances & Psy*, 66(2), 33-43. <https://doi.org/10.3917/ep.066.0033>
- Bee, H., & Boyd, D. (2012). *Les âges de la vie : Psychologie du développement humain*. (4^e éd.). Montréal : ERPI.
- Bachler, L. (2014). Autorité et éducation : Quelle est la place de l'autorité dans la relation éducative ? In C. Rey, M. Berges-Bounes, S. Calmettes-Jean, C. Ferron, & J. M. Forget, *Quelle autorité pour nos enfants ?* (pp. 249-270). ERES. <https://doi.org/10.3917/eres.ferro.2014.01.0249>
- Bilheran, A. (2020). *Psychopathologie de l'autorité* (2^e éd.). Malakoff : Dunod
- Boulanger-Balleyguier, G. (1965). Difficultés d'adaptation à l'entrée à l'école maternelle ; réactions à l'école et dans la famille. *Enfance*, 18(5), 587-602. <https://doi.org/10.3406/enfan.1965.2385>
- Casenove, N. & Lardez, D. (2017). *Relation entre figure d'attachement et figure d'autorité à l'école primaire*. Mémoire en sciences de l'éducation, Université de Montpellier. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/dumas-01687429/>
- Chevalier, F. & Meyer, V. (2018). Chapitre 6. Les entretiens. Dans : Françoise Chevalier éd., *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 108-125). Caen, France: EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0108>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010). Présentation générale [PDF]. In *Plan d'études romand* (pp. 19-24). Neuchâtel : CIIP. Repéré à https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36379/PER_BROCHURE_PG-Contexte-3.pdf
- Darrault-Harris, I. (2003). De l'espace familial à l'espace scolaire: Les figures de l'autorité. In D. Guilbert (Ed.), *Questions d'autorité* (pp. 65-77). Toulouse : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.guilb.2005.01.0065>

- Demogeot, N. (2015). Difficultés d'adaptation scolaire et failles dans l'élaboration de l'angoisse de séparation : apports de la théorie de l'attachement. *La psychiatrie de l'enfant*, 1(1), 163-206. <https://doi.org/10.3917/psye.581.0163>
- Develay, M. (2013). Les enfants franchissant le portail de l'école deviennent des élèves. Quelles différences entre ces deux statuts ?. In M. Develay, *Comment refonder l'école primaire: Regards croisés* (pp. 53-59). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Doly, A.-M., & De Rosa, R. (1999). *Construire son identité à la maternelle*. Paris : Éditions Nathan.
- Dumez, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 112(2), 29. <https://doi.org/10.3917/geco.112.0029>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2013). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Espinosa, G. (2003). Chapitre II. L'affectivité, d'un point de vue psychologique, dans le rapport au maître. In G. Espinosa, *L'affectivité à l'école: L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître* (pp. 27-38). Paris : Presses Universitaires de France.
- Kohn, L., & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : Apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, LIII(4), 67. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. In *L'instrumentalisation dans la collecte de données (26 novembre 2004)*. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf
- Marsollier, C. (2012). *Investir la relation pédagogique : Repères pour l'éthique de l'enseignant*. Lyon : Chronique Sociale
- Métra, M. (2009). Pour une école maternelle « suffisamment bonne ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 46(2), 89-97. <https://doi.org/10.3917/nras.046.0089>
- Morfaux, L., & Wendland, J. (2019). Le « doudou » à la crèche : Pratiques et représentations. *Devenir*, 31(4), 311-327. <https://doi.org/10.3917/dev.194.0311>

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). Chapitre 3. L'être essentiel de l'analyse qualitative. In P. Paillé & A. Mucchielli (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 73-102). Paris: Armand Colin. Repéré à <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-73.htm>
- Pasche, F. (2020). Recherche, Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse : Cours 2, 3, 5, 6 & 7 [Présentation Powerpoint]. Delémont : HEP-BEJUNE.
- Passerieux, C. (2012). Ecole maternelle : La socialisation, un préalable ou une construction scolaire ?. *Dialogue*, 108 [en ligne]. Repéré à <http://www.gfen.asso.fr>
- Prairat, E. (2012). L'autorité malmenée. *Enfances & Psy*, 54(1), 109-117. <https://doi.org/10.3917/ep.054.0109>
- Richoz, J.-C. (2009). *Gestion de classes et élèves difficiles* (5^e éd.). Lausanne : Favre.
- Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante : Approche clinique*. Nîmes : Champ social éditions
- Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (2007). Introduction. In A. D. Robert & A. Bouillaguet (Eds.), *L'analyse de contenu* (pp. 3-8). Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à <https://www.cairn.info/l-analyse-de-contenu--9782130563839-page-3.htm>
- Romelaer, P. (2005). Chapitre 4. L'entretien de recherche. In P. Roussel & F. Wacheux (Dir), *Management des ressources humaines: Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (pp. 101-137). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. Repéré à <https://www.cairn.info/management-des-ressources-humaines--9782804147112-p-101.htm>
- Ruel, J., Bérubé, A., Moreau, A. C., & April, J. (2018). Pratiques déployées lors de la transition vers la maternelle des enfants vivant en milieu défavorisé. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 44(2), 109-129. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0109>
- Van Der Maren, J. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Wendland, J., Camon-Sénéchal, L., Khun-Franck, L., Maronne, C., Rabain, D., & Aidane, É. (2011). Troubles de l'angoisse de séparation et de l'attachement : Un groupe thérapeutique parents-jeunes enfants. *Devenir*, 23(1), 7-32. <https://doi.org/10.3917/dev.111.0007>
- Zlotowicz, M. (1972). Peurs et angoisse chez des enfants d'âge scolaire. *Enfance*, 25(3), 175-237. <https://doi.org/10.3406/enfan.1972.2545>

Annexes

Annexe1 : Schéma conceptuel

Phénomène	Concepts	Dimensions	Composantes	Indicateurs	
Faciliter la transition famille-école des enfants en 1H-2H	Posture enseignante	Autorité éducative <i>Figure d'autorité</i>	Cadre sécurisant	Présence de repères (rituels) Définit la fonction de chaque « coin », chaque table Définit les règles de vie	
			Règles	Élève	Enseignant·e
				S'asseoir dans le calme Lever la main pour parler	Fait respecter les camarades Fait respecter les règles de la classe
		Attachement <i>Figure d'attachement</i>	Sécurisant	Élève	Enseignant·e
				Autonomie, Indépendance Participe activement aux activités	Intervient peu vers l'élève Peu sollicité par l'élève
			Insécurisant de type ambivalent	Recherche activement le contact	Rassure l'élève
			Insécurisant de type ambivalent	En retrait, distrait	Aide l'élève
			Insécurisant de type désorganisé	Ne parvient pas à s'investir dans les activités	Félicite l'élève
				Ne parle pas beaucoup	Encourage l'élève Guide l'élève
	Transition famille-école	Angoisse de séparation	Peu présente	Autonome Parle peu de sa famille Expression contente, réjouie envers l'école Investi, joue, parle, rigole	
			Présente	Pleurs, Mine triste Retrait, distrait Questionne l'enseignant·e sur la fin de l'école Recherche le contact avec l'enseignant·e S'accroche à son objet transitionnel	
		Apprentissages scolaires	Socialisation	Interagit avec des pairs	
			Construction des savoirs	Accepte une autorité tierce Accepte et suis des règles de vie	
			Mise en place d'outils cognitifs	Utilise des stratégies de résolution Construit des connaissances	
		Socialisation	Familiale	Parle de son entourage familial lors du regroupement	
			Scolaire	Parle au sein du groupe-classe Joue souvent avec ses copains Est empathique avec ses camarades Est content de retrouver ses amis durant la semaine	
		Vécu	Liens avec le vécu de l'élève	Raconter un événement personnelle Coins de la classe (ferme, poupées)	
			Objet transitionnel	Valise à objets (fréquence des objets pris avec) Peluches Rituels	
			Nouveautés	Ateliers en groupes Affichage	
		Adaptation	Facile	Autonome Codes langagiers maîtrisés Investi, concentré Respect des règles	
			Difficile	Ne s'implique pas Distrait, triste, pleure Proximité avec l'enseignant·e Joue peu, parle peu Ne recherche pas le contact avec les pairs	

Annexe 2 : Contrat de consentement

Contrat de consentement

Ce contrat suit les principes du Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques adopté par la CDHEP, le 31 mai 2002.

En signant ce contrat, j'ai pris connaissance des points exposés ci-dessous, je suis en accord avec ces derniers et je m'engage à les respecter. Je peux toutefois interrompre¹⁴ le travail à tout moment, pour divers motifs et sans devoir nécessairement me justifier.

Conditions de l'entretien et de l'observation sur le terrain :

- Les données recueillies grâce aux entretiens et à l'observation sont utilisées **uniquement** dans le cadre de ce travail de Bachelor et en aucun cas transmises à des personnes extérieures, ni utilisées à des fins personnelles.
- Les entretiens sont enregistrés et les observations sont filmées et retranscrites.
- Les données recueillies seront anonymisées, afin de garantir le respect de la sphère privée de la personne et éviter tout moyen de pression.
- Les données recueillies seront utilisées à des fins de recherche et non dans un but de jugement des pratiques professionnelles.
- Les enregistrements audios et visuels seront supprimés dès la fin de ce travail, afin de garantir le respect de la sphère privée du sujet.
- Les personnes contribuant à ce travail sont libres de leur consentement, elles sont informées des buts et des méthodes de recueil de données de cette recherche.

Staub Romane : _____

Enseignant-e : _____

¹⁴ L'interruption du contrat n'entraîne pas de conséquences déplaisantes pour le sujet.

Annexe 3 : Lettre aux parents

Captation vidéo dans le cadre d'un travail de Bachelor

Chers parents,

Dans le cadre de ma dernière année d'étude au sein de la Haute école pédagogique de Delémont, je réalise un travail de recherche sur la transition famille-école et notamment sur ce qui est mis en place par les enseignant·e·s de 1H-2H pour faciliter l'adaptation des jeunes élèves au cadre scolaire.

Afin de recueillir des données, je souhaite filmer des séquences d'enseignement, sur lesquelles votre enfant peut apparaître. Ceci ne modifie pas l'ordinaire de classe ; chaque élève participe aux activités avec les enseignantes, comme d'habitude. Bien sûr, les enregistrements seront utilisés uniquement pour l'élaboration de ma recherche et ne seront, en aucun cas, divulgués à une personne externe à ce travail. Ainsi, à la fin de mon travail, je m'engage à supprimer chaque enregistrement réalisé. Ils visent à faciliter l'analyse des informations recueillies.

Je comprendrais tout à fait que vous ne veuillez pas que votre enfant apparaisse sur la caméra. C'est pourquoi je vous demande de m'indiquer par une croix, la proposition qui vous convient dans le formulaire ci-dessous.

Je vous remercie de votre compréhension et vous adresse mes meilleures salutations.

Romane Staub, étudiante en 3^e année à la HEP-BEJUNE, le 1^{er} octobre 2021



TRAVAIL DE MÉMOIRE DE BACHELOR DE Romane Staub , enregistrement vidéo d'activités ordinaires de classe

Coupon à retourner aux enseignantes jusqu'au **vendredi 8 octobre 2021**

NOM, PRENOM de l'élève : _____

Je suis d'accord que mon enfant apparaisse sur l'enregistrement.

☐

Je préfère que mon enfant n'apparaisse pas sur l'enregistrement.

☐

Dans ce cas, il sera placé hors du champ de la caméra.

Signature : _____

Date : _____

Annexe 4 : Guide d'entretien individuel¹⁵

Guide d'entretien

Vous avez accepté d'être enregistrée ; je vous remercie encore une fois et j'enclenche l'enregistreur. Je vous remercie d'avoir accepté de répondre à quelques questions dans le cadre de cette recherche. L'entretien enregistré durera environ 45 minutes. Je vous rappelle que mon travail porte sur la transition famille-école du jeune enfant et comment l'enseignant·e peut la faciliter. Conformément à ce qui était présent dans le contrat, je vous rappelle que vous êtes en droit d'interrompre cet entretien à tout moment, sans que cela ait des conséquences fâcheuses pour vous.

Partie 1 : Généralités

Quelle est votre tranche d'âge ?

20-29 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50-59 ☐ 60 + ☐

Depuis combien de temps enseignez-vous en 1H-2H ? _____

Partie 2 : Cœur du sujet

Comment l'enseignant·e investit les figures d'autorité et d'attachement, afin de garantir une sécurité affective aux élèves, leur permettant ainsi d'entrer dans les apprentissages scolaires ?

Phrase d'entame :

Racontez-moi ce que vous mettez en place en vue de l'accueil des élèves le premier jour de 1H ?

Thèmes	Questions principales	Relances
Transition famille-école	Pour vous, quels sont les éléments essentiels qui permettent à l'enfant de vivre une bonne transition entre sa famille et l'école ?	Que tentez-vous de lui apporter, pour qu'il ne ressente pas de déchirement ?
	Que mettez-vous en place, dans la classe, qui permet de favoriser la transition entre le milieu familial et le cadre scolaire ?	Comment organisez-vous les « coins » dans la classe ? Comment choisissez-vous les jouets qui y sont présents ?
Apprentissages scolaires	Comment définissez les apprentissages scolaires ?	Pourriez-vous les réunir en grandes catégories ?
	Quels sont, selon vous, les apprentissages scolaires essentiels en 1H-2H ?	Pensez-vous que les codes sociaux font partie des apprentissages scolaires ?
Socialisation scolaire	Que mettez-vous en place pour favoriser les liens entre les enfants qui entrent à l'école ?	Que faites-vous si vous voyez qu'un enfant s'isole ?
	Pour vous, est-ce que la socialisation est un aspect important pour un élève ? Si oui, pourquoi ?	Qu'apporte-t-elle à l'enfant, en termes de sécurité ?

¹⁵ En gras, les questions de relance essentielles à poser aux enseignantes.

Rituels scolaires	<p>Je vais utiliser le terme de rituel. Est-ce quelque chose que vous utilisez en classe ? Si oui, pouvez-vous me donner un exemple ?</p> <p>Au regard de la transition famille-école, les rituels jouent-ils un rôle selon vous ? Si oui, comment ?</p> <p>Quels sont les rituels qui, selon vous, permettent d'adoucir la séparation de l'enfant avec son milieu familial ?</p>	<p>En quoi les rituels favorisent-ils la construction de repères sécurisants chez l'enfant ?</p> <p>Quelle est la fréquence de ces rituels par jour/par semaine/par année ?</p>
Autorité éducative	<p>Quelle distinction faites-vous entre un enfant et un élève ?</p> <p>À quels moments vous définiriez-vous comme étant dans une posture d'autorité avec vos élèves ?</p>	<p>À quel moment un enfant devient élève pour vous ?</p> <p>Comment définissez-vous la posture d'autorité ?</p> <p>Qu'est-ce que la posture d'autorité apporte-t-elle à l'enfant ?</p>
Liens d'attachement	<p>Selon vous, quelles sont les particularités d'une posture enseignante qui permette à l'élève de s'attacher à vous ?</p> <p>Avez-vous parfois la sensation d'être un « substitut » aux parents pour vos élèves ? Si oui, à quels moments ?</p>	<p>Comment instaurez-vous une relation de confiance, de sécurité avec vos élèves ?</p> <p>Quels sont les comportements ou les paroles des élèves qui vous font ressentir cela ?</p>
Angoisse de séparation	<p>Quels signes manifestent les enfants qui ressentent le manque de leur entourage familial ?</p> <p>Quelles sont les conséquences, en classe, d'un enfant qui ressent le manque de sa famille ?</p>	<p>En général, quand est-ce que ces signes se manifestent durant la journée/l'année ?</p> <p>Que mettez-vous en place pour calmer les élèves qui manifestent des états de pleurs ?</p> <p>Comment est leur implication dans les tâches scolaires ?</p> <p>Comment se comporte-t-il avec vous ?</p>
Objet transitionnel	<p>Que mettez-vous en place dans la classe pour faire un « lien » entre le monde familial et le cadre scolaire ?</p>	<p>À quel moment laissez-vous la place au cadre familial dans l'espace scolaire ?</p> <p>Quelle place laissez-vous en classe aux objets amenés de la maison ?</p> <p>À quelle fréquence durant la semaine/l'année autorisez-vous les enfants à amener un objet de chez lui ?</p>
Partie 3 : clôture de l'entretien		
Adaptation	<p>Quels signes vous montrent qu'un élève est adapté au cadre scolaire et se sent sécurisé en classe ? Qu'est-ce qui, au contraire, peut rendre une adaptation plus compliquée ?</p> <p>Selon vous, quelles sont les conditions nécessaires pour qu'un élève puisse entrer dans les apprentissages scolaires ?</p>	<p>Si vous voyez qu'un enfant ne se sent pas encore à l'aise, après quelque temps, que mettez-vous en place ?</p> <p>Est-ce que le besoin de sécurité est essentiel pour vous ?</p>

Souhaitez-vous ajouter encore quelque chose ?

Je vous remercie d'avoir répondu aux différentes questions, nous sommes maintenant arrivées au terme de l'entretien. Je vais à présent cesser d'enregistrer.

Annexe 5 : Guide d'entretien collectif¹⁶

Guide d'entretien

Vous avez accepté d'être enregistrée ; je vous remercie encore une fois et j'enclenche l'enregistreur. Je vous remercie d'avoir accepté de répondre à quelques questions dans le cadre de cette recherche. L'entretien enregistré durera environ 1 heure. Je vous rappelle que nous allons visionner des séquences filmées dans votre classe et que je vous poserai quelques questions sur celles-ci. Conformément à ce qui était présent dans le contrat, je vous rappelle que vous êtes en droit d'interrompre cet entretien à tout moment, sans que cela ait des conséquences fâcheuses pour vous.

Partie 1 : Réactions

Avant de vous montrer les séquences que j'ai sélectionnées, souhaitez-vous revenir sur un élément en particulier qui a été filmé ?

Partie 2 : Séquences filmées

Vidéo	Thèmes	Questions	Relances
1	Transition famille-école	Sur cette séquence, nous voyons les élèves entrer en classe par le « corridor magique » qui les « transforme » en élèves. Comment interprétez-vous le comportement de l'élève qui ne se retourne pas ?	Si je pense à « investir le rôle de l'élève » dans ce moment de passage du seuil de la porte, qu'auriez-vous envie d'ajouter ?
2	Transition famille-école socialisation scolaire rituels	Quelle interprétation donnez-vous au comportement de cet élève qui ne s'inscrit pas à un coin de la classe ?	Si je pense à « investir le rôle de l'élève » dans ce moment, qu'auriez-vous à dire ?
3	Transition famille-école autorité éducative rituels	Selon vous, quelle signification a cette discussion pour les élèves ? Comment définiriez-vous votre posture enseignante, entre autorité et attachement, dans cette séquence vidéo ?	Au regard de la transition famille-école, qu'aimeriez-vous ajouter ? Quels sont les signes qui vous montrent que vous êtes dans une posture d'autorité ou d'attachement ?

¹⁶ En gras, les questions essentielles posées aux enseignantes.

4	Angoisse de séparation liens d'attachement	<p>Comment interprétez-vous le comportement de cet élève ?</p> <p>Comment qualifieriez-vous votre attitude/posture face à cet élève ?</p>	<p>À partir de quel moment/quels signes adoptez-vous une posture d'attachement ?</p> <p>Que tentez-vous d'apporter à cet élève durant cette séquence ? Pourquoi ?</p>
5	Angoisse de séparation liens d'attachement	<p>Comment définiriez-vous votre statut envers l'élève durant cette séquence ?</p> <p>Comment qualifiez-vous le comportement de l'élève dans cette séquence ?</p>	<p>Qu'est-ce que votre présence apporte à l'élève selon vous ?</p> <p>Parlant de son investissement dans les apprentissages scolaires, qu'aimeriez-vous ajouter ?</p>
6	Liens d'attachement objet transitionnel	<p>Quelle est votre interprétation des paroles de l'élève durant cette séquence ?</p>	<p>Si je pense aux liens d'attachement, que pouvez-vous ajouter au regard de cet extrait ?</p>
7	Liens d'attachement objet transitionnel	<p>Comment définiriez-vous votre posture durant cette séquence ?</p> <p>Comment qualifieriez-vous le comportement de ces deux élèves face à leur objet transitionnel ?</p>	<p>Selon vous, favorisez-vous une posture d'attachement à une posture d'autorité ? Si oui, pourquoi ?</p> <p>Selon vous, qu'est-ce qui diffère entre l'élève qui ne souhaite pas le prêter et celui qui le prête ?</p>
8	Transition famille-école objet transitionnel liens d'attachement	<p>Dans cette séquence, quelle signification donnez-vous au comportement de l'élève lorsque vous lui parlez de son trésor/lorsqu'il le prend dans la boîte ?</p>	<p>Comment interprétez-vous son sourire lorsqu'il est fait référence à son doudou ou lorsqu'il le sert contre lui ?</p>
9	Apprentissage scolaire autorité éducative	<p>Selon vous, quelle est votre posture, entre autorité et attachement, dans cette séquence vidéo ?</p>	<p>Quels sont les signes qui caractérisent une posture d'autorité ici ?</p> <p>Pourquoi favorisez-vous une posture d'autorité à ce moment-là ?</p>

10	Apprentissage scolaire	Comment interprétez-vous la posture des élèves dans cette séquence ?	Pour vous, quels sont les signes qui montrent que les enfants ont une posture d'élève qui investit les apprentissages ?
11 & 12	Apprentissage scolaire liens d'attachement autorité éducative	<p>Comment qualifiez-vous votre posture durant ces séquences vis-à-vis des élèves ?</p> <p>Dans la deuxième séquence, vous utilisez le terme « travail ». Pour vous, en quoi consiste le travail de l'élève ?</p>	<p>Vous avez dit ... qu'est-ce qui est important pour vous dans ces moments-là ?</p> <p>Qu'est-ce que ce terme signifie pour l'enfant à ce moment-là ? Que doit-il comprendre ?</p>

Souhaitez-vous ajouter encore quelque chose ?

Je vous remercie d'avoir répondu aux différentes questions, nous sommes maintenant arrivées au terme de l'entretien. Je vais à présent cesser d'enregistrer.

Annexe 6 : Grille d'observation

Grille d'observation					
Enseignant·e			Élève		
Comportements favorisant la sécurité affective	Description	Observations	Types de comportements	Description	Observations
Comportements verbaux	Définit la fonction de chaque « coin », chaque table Définit les règles de vie Fait respecter les règles de la classe Donne les consignes Pose des interdictions		Comportements verbaux	Répond aux questions de l'enseignant·e A des interactions avec ses camarades Parle au sein du groupe-classe Maîtrise les codes langagiers, est capable de converser avec les autres	
	Rassure l'élève Aide l'élève Félicite l'élève Encourage l'élève Guide l'élève			Ne parle pas beaucoup A peu d'interactions avec les autres Questionne l'enseignant·e sur la fin de l'école Parle de son entourage familial lors du regroupement	
Comportements physiques	Régule les comportements de l'élève, le reprend Regarde l'élève avec insistance Observe l'élève		Comportements physiques	S'assoit dans le calme Lever la main pour parler Participe activement aux activités Respect des règles Est empathique avec ses camarades Est content de retrouver ses amis durant la semaine Joue souvent avec ses copains Est joyeux de venir en classe (s'inscrit rapidement dans un « coin ») Accepte une autorité tierce Interagit avec les pairs	
	Intervient régulièrement envers l'élève Se déplace vers l'élève, se met à sa hauteur pour lui parler			Pleurs Mine triste Recherche activement le contact avec l'enseignant·e Ne respecte pas les règles, les consignes En retrait, s'isole S'accroche à son objet transitionnel, ne souhaite pas le prêter Ne s'implique pas Est réticent à venir en classe (cherche sa place, ne s'inscrit pas, traîne)	
Autres comportements	Fait respecter les camarades		Autres comportements	Indépendant Autonome Manifeste de l'engagement face à une nouvelle tâche	
	Est bienveillant avec l'élève			Distrait Peu concentré Ne montre aucun engagement dans la tâche Utilise des stratégies de résolution dans les apprentissages Construit des connaissances	

Annexe 7 : Extrait d'un tableau de transcription d'entretien

107 R : et puis qu'est-ce que vous mettez en place pour calmer ben les élèves qui manifestent ben des pleurs ou / qui sont pas bien et ** quelles sont les conséquences de ces élèves sur ** ben le groupe classe ?

108 Ens : alors sur / sur le groupe classe je trouve que ça va. Comme je disais ** ils sont parrainés ils sont encadrés donc sur le groupe classe ça met / ça met même une cohésion ou une ** collaboration qui est intéressante. Pour l'enfant / on va peut-être même discuter avec les parents puis dire ben peut-être ** jusqu'aux vacances vous entrez / et puis moi je viens le chercher au vestiaire / on peut faire des exceptions si c'est vraiment trop difficile de quitter papa et maman ** derrière la porte ** on / on va / faire une transition plus douce et on va lâcher petit à petit. Donc on va peut-être accompagner plus et on va / avoir une collaboration peut-être avec les parents. On va aussi peut-être demander ça / ça nous est malheureusement déjà arrivé ** aux parents d'être là quand l'enfant sort. Parce que ça c'est aussi assez perturbant ** pour un enfant qui ** ben a déjà un petit peu l'ennui s'il sort puis que le parent n'est pas là / juste là ** en visuel / ben des fois ** voilà il se sent ** un peu oublié ** c'est de nouveau un peu paniquant (...)

109 R : ouais

110 Ens : et tout est à refaire est-ce que tu seras là demain quand ** quand je sors de l'école donc s'assurer ** bien avec les parents qu'il y ait toujours quelqu'un pour eux / et que sachent bien ou ils doivent aller avec l'UAPE / avec les grand-mamans qui c'est qui les garde donc on essaie de ** qu'ils aient ce côté / qu'ils sachent avec qui aller et qui est bien comme personne pour eux donc ça c'est aussi important. Et puis on va aussi beaucoup valoriser les progrès de cette enfant dire mais tu vois ce matin ** t'avais le cœur gros mais regarde comme ça s'est bien passé donc on / on relève beaucoup le positif avec l'enfant / puis dire mais demain tu viens mais tu ** on sait que c'est difficile mais tu essaies de pas pleurer et puis regarde après ça va ** voilà pis on essaie de beaucoup ** dialoguer ouais.

111 R : et puis ben ces enfants justement qui sont ** pas très bien / en pleurs ou ** pris affectivement par autre chose ** comment tu définirais un peu leur implication ben dans les tâches que vous proposez ** plus scolaire on va dire ?

112 Ens : alors / certains ça / détourne l'attention dont ils entrent bien parce que ** c'est juste de penser à la maison de penser à leur maman ** où ils / ils sont là-dedans donc des fois de proposer une activité où ils doivent être concentrés sur autre chose ben ça les / ça les / ça les libère si on veut bien ils arrivent tout de suite à entrer puis du coup ils sont là ils participent et puis ** c'est juste qu'il fallait (...)

113 R : ouais

114 Ens : attirer leur attention sur autre chose. Et ** certains ben ils sont plus ** à l'écart et là de nouveau on va les prendre pour faire l'activité ben on va peut-être les prendre à côté de nous pour qu'ils se sentent en sécurité et qu'ils puissent entrer dans l'activité. Si je le prends tout près de moi ** il sait que je vais pas ** je ne vais pas l'oublier et il y a / il y a cette présence un peu plus maternelle à ce moment-là qui / qui fait que / il se sent un peu plus sûr / sûr de lui et du coup il va entrer dans l'activité. Mais effectivement des / il y a des / des enfants quand on fait nos fameux bonjours au début qui parlent pas / qui sont trop gênés ou qui justement / qui se mettent en retrait alors ** la solidarité fait que / tout le monde dit pour l'enfant et tout ça puis petit à petit on dit non / j'aimerais bien que ** maintenant / ça fait 3 semaines que t'es là (...) et ** des fois on bouscule un peu quand même. Justement en disant mais non / là maintenant t'es / tu gran / tu es grand tu sais / ce qui va se passer / ta maman elle reviendra plus tard mais maintenant tu participes avec nous. Et des fois on / on y va crescendo mais au bout d'un moment on force un peu. Quitte à isoler (...) ça nous est aussi déjà arrivé ** quitte à isoler l'enfant lui dire ben si tu veux pas faire l'activité tu te mets un petit moment à la bibliothèque puis comme ça nous en fait l'activité parce que / c'est une activité où je veux que tout le monde participe.

115 R : ok

Annexe 8 : Extrait d'un tableau de transcription d'observation

TDP	Verbatims	Actions
1	Ens 1 : vous avez vu que on a installé / avec les maitresses / un corridor magique	[en regroupement sur les petits bancs en U, une élève lève la main]
2	Els : oui	
3	Ens 1 : oui. Qu'est-ce qu'on doit faire déjà dans ce corridor magique	
4	El : on doit traverser en arrière	
5	Ens 1 : on doit traverser en arrière. Cette semaine c'est en arrière et peut-être qu'on changera la semaine prochaine il faudra faire autrement.	
6	El : maitresse / avant j'ai fait la balance	[se prend le pied]
7	Ens 1 : écoute Santiago / ouais. Quand on traverse ce corridor magique / il est magique parce qu'il va / il vous transforme. Vous savez comment il vous transforme	[met son doigts devant sa bouche en le regardant] [se penche en avant et regarde les élèves]
8	Els : non	
9	Ens 1 : et bien quand vous êtes à la maison avec (...)	[l'élève qui levait la main l'a baissée]
10	Ens 2 : pas en citrouille hein	[elle rigole]
11	Ens 1 : quand vous êtes à la maison avec vos parents / vous êtes des enfants hein. Et vous traversez le corridor magique / et vous devenez (...)	[fait des gestes avec ses mains]
12	El : des adultes	
13	Ens 1 : non	
14	El : à l'école	
15	Ens 1 : oui. Oui vous devenez des enfants à l'école.	
16	Ens 2 : comment ça s'appelle des enfants à l'école	
17	Ens 1 : et des enfants à l'école ça s'appelle comment	
18	Els : des écoliers / des élèves	
19	Ens 1 : des écoliers et des élèves exactement	[acquiesce avec la tête] [l'élève relève la main]
20	Ens 2 : des élèves c'est ça	

Annexe 9 : Grille définissant les postures topogénétiques des acteurs

Observations					
Postures topogénétiques des enseignantes		Significations	Postures topogénétiques des élèves		Significations
Figure d' autorité	Surplombante	Elle intervient pour faire avancer le savoir, diriger l'intervention (rapport asymétrique)	Adapté au cadre scolaire	Réflexive	L'élève montre des signes d'investissement en réfléchissant/se concentrant.
	Mimétique	Elle reprend ce que l'élève a fait/dit pour pouvoir aller plus loin dans l'apprentissage.		Initiatrice	L'élève prend des initiatives, se montre autonome.
Figure d' attachement	En retrait	Elle observe		Engagé	L'élève participe activement à la vie de classe, il prend la parole.
	Validatrice	Elle acquiesce ce que l'élève a dit.	Inadapté au cadre scolaire	Sociable	L'élève discute/joue avec ses pairs, il a des interactions avec les acteurs de la classe.
	Sécuritaire	Elle rassure l'élève, l'aide, l'encourage, le félicite.		En retrait	L'élève ne participe pas à l'interaction, il s'isole.
				Distrait	L'élève ne montre pas d'intérêt pour la tâche, il a le regard ailleurs.

Annexe 10 : Exemple de traitement des données

Staub Romane 1922A

HEP-BEJUNE

MBACH

une élève allophone mais qui vraiment avait pleuré mais de manière continue quoi / et on pouvait rien faire / elle disait rien elle / c'était terrible / et pis ** ben après ça s'était très bien passé mais ça avait été long quand même hein

282 R : ouais

283 Ens : et pour les autres aussi parce que finalement un enfant comme ça ** tu vois c'est comme le nivellement par le bas hein c'est / ça peut très vite dérapé et pis être ** ouais voilà quoi. Et pis ** ou par exemple à la fin de la récréation quand on revient en classe / ces moments de transition. Ben typiquement lui / ça lui est arrivé de pleurer quand il voyait l'endroit où sa maman l'attend. Donc ** là il faut un petit peu anticipé et pis meublé pendant / pendant ce moment-là. Quand je dis mettre en place des fois ** voilà si ** ben typiquement lui si je lui donne un travail (...) des fois je lui dis quand il arrive pis que je vois qu'il ne veut pas aller s'inscrire et pis qu'il tourne en rond ou bien on a eu une élève qui ** collait le poteau là / mais vraiment. C'était la transition la porte le poteau pis qui regardait longtemps longtemps longtemps les autres avant d'oser faire quelque chose ben cette enfant-là tu lui proposes une activité / voilà le coup de blues il passe

occuper l'esprit

284 R : ouais

285 Ens : et pis après il va faire ** à rebours par rapport aux autres / il va s'inscrire plus tard une fois qu'il aura été rassuré il aura fait des choses ** l'ennui sera sorti de sa tête ça sera / il aura été actif

286 R : ouais

287 Ens : parce que c'est vrai qu'il y a des enfants qui ont besoin d'être proactif dès le départ. Et d'autres au contraire non qui ** ont un petit peu leur petit rituel ** les nounours de la bibliothèque ** ouais voilà on avait un enfant autiste ** à chaque fois qu'il entrait il nous faisait un château de cartes. Et si on allait à la patinoire il nous faisait un château de cônes avant de pouvoir patiner / c'était son truc

288 R : ouais

289 Ens : donc certains il faut les laisser. Y'a / y'a ça et pis après tu peux avancer

290 R : ok

291 Ens : donc voilà c'était / bizarre mais (...)

292 R : et pis pour toi quand ces signes ils se manifestent donc ** enfin les pleurs qu'ils sont pas très bien (...)

293 Ens : ouais les yeux brillants voilà ouais

294 R : est-ce que ** tu remarques que c'est à un moment précis de la journée ou bien que / de l'année aussi est-ce que / des fois ça dure très longtemps parfois (...) ?

295 Ens : alors en tout cas cette période-là plus froide moins de lumière tout ça / je pense elle est plus propice donc la reprise d'automne ** et avant Noël ils sont fatigués aussi.

296 R : ouais

297 Ens : ouais / y'a / y'a quand même des fois ** ou alors des périodes où on leur met beaucoup de pression tu vois comme avant Noël ou avant la fête des mères où on doit avoir fini nos trucs ** tu me tresses tu me tresses mais c'est un peu ça quoi / un moment donné quand on leur met de la pression certains enfants ne / supportent mal et pis ** voilà ont besoin de plus de calme ou comme ça. Mais c'est vrai que c'est des périodes où c'est peut-être plus difficile. L'avant semestre aussi pour les des 2P quand ils savent qu'on va mettre une évaluation ** ou bien le dernier jour de la semaine parce qu'ils savent que le carnet de devoirs avec le / le thermomètre du comportement va rentrer à la maison certains tout à coup ça devient difficile

298 R : ouais

299 Ens : là-aussi c'est des petits moments où / voilà tu / tu le vois tu le sens et pis voilà quoi

↳ perte de sécurité

300 R : ils sont plus à fleur de peau en fait

301 Ens : ouais

302 R : ouais

303 Ens : l'avant Corona nan on n'as pas vu ils ont pas eu ça [rires]

Angoisse de séparation

MOMENT OÙ L'ANGOISSE SE MANIFESTE