

Rapport d'étude

Classes passerelles

Académie de la Réunion

Ce que les parents bénéficiaires en pensent,
en disent et en retiennent 3 ans après le dispositif



Sommaire

Sommaire.....	2
INTRODUCTION.....	4
Méthodologie.....	6
Connaissance du dispositif.....	8
<u>Comment les familles sont-elles entrées dans le dispositif.....</u>	<u>8</u>
<u>Entre souhait de mixité et critères sociaux, quel positionnement dans le recrutement des familles ?.....</u>	<u>9</u>
<u>La classe passerelle, c'est quoi pour vous ?.....</u>	<u>11</u>
I – Accompagner et faciliter la séparation parent-enfant à l'entrée à l'école.....	14
<u>La séparation : difficulté majeure pour parent et enfant.....</u>	<u>14</u>
<u>Lien d'attachement et séparation.....</u>	<u>14</u>
<u>Attachement sécurisé et compétences psychosociales.....</u>	<u>16</u>
<u>Rassurer et accompagner le parent.....</u>	<u>17</u>
<u>Participation au dispositif – facile ou difficile ?.....</u>	<u>19</u>
<u>Les difficultés ressenties par les parents.....</u>	<u>20</u>
II – Accompagner et valoriser la fonction parentale.....	24
<u>L'empowerment.....</u>	<u>24</u>
<u>Le processus d'empowerment.....</u>	<u>25</u>
<u>La participation.....</u>	<u>26</u>
<u>La compétence technique.....</u>	<u>26</u>
<u>L'estime de soi.....</u>	<u>27</u>
<u>La conscience critique.....</u>	<u>28</u>
<u>Interaction des 4 composantes.....</u>	<u>28</u>
<u>Compétences parentales révélées-réveillées et soutenues.....</u>	<u>29</u>
<u>L'art et la culture : facilitateurs.....</u>	<u>30</u>
<u>Engagement social.....</u>	<u>32</u>
<u>Vers une co-éducation.....</u>	<u>33</u>
<u>De la reliance au vivre ensemble.....</u>	<u>34</u>
<u>La relation parent-enfant.....</u>	<u>35</u>
<u>L'obéissance des enfants.....</u>	<u>37</u>
<u>Complimenter et valoriser.....</u>	<u>38</u>
III – Permettre aux parents de tisser des liens avec l'école pour pouvoir accompagner leur enfant tout au long de leur scolarité.....	40
<u>S'impliquer dans la scolarité de l'enfant.....</u>	<u>40</u>
<u>Participation à la vie scolaire, 3 ans après le dispositif.....</u>	<u>41</u>
<u>Changement de regard.....</u>	<u>42</u>
<u>Classe passerelle et cycle 1.....</u>	<u>43</u>
<u>Faire rentrer le parent dans l'école : Réticences du corps éducatif.....</u>	<u>44</u>
<u>Nouveau paradigme.....</u>	<u>44</u>
<u>Aimer lire.....</u>	<u>45</u>

IV – Proposer à l'enfant un accompagnement personnalisé vers les premiers apprentissages, en respectant son développement.....	47
<u>Les bénéfices pour l'enfant.....</u>	<u>47</u>
<u>Les relations intra-familiales.....</u>	<u>48</u>
<u>La scolarité de l'enfant aujourd'hui.....</u>	<u>49</u>
<u>Discussion</u>	<u>49</u>
V – Récapitulatif des bénéfices du dispositif.....	50
<u>Pour le(s) parent(s).....</u>	<u>51</u>
<u>Pour les enfants.....</u>	<u>51</u>
<u>Pour les familles.....</u>	<u>51</u>
<u>Dynamique post-bénéfice.....</u>	<u>52</u>
<u>Quelques points évoqués par quelques parents :.....</u>	<u>53</u>
CONCLUSION.....	55
<u>RECOMMANDATIONS.....</u>	<u>59</u>
Bibliographie.....	62
Annexe 1 : Paroles de professionnels – Un entretien avec l'équipe de la classe passerelle de PRIMAT.....	64
Annexe 2 : Synthèse des acquis scolaire établie par l'enseignant de grande section en fin de cycle 1.....	69

INTRODUCTION

« La formation dispensée dans les classes enfantines et les écoles maternelles favorise l'éveil de la personnalité des enfants, stimule leur développement sensoriel, moteur, cognitif et social, développe l'estime de soi et des autres et concourt à leur épanouissement affectif. Cette formation s'attache à développer chez chaque enfant l'envie et le plaisir d'apprendre afin de lui permettre progressivement de devenir élève. Elle est adaptée aux besoins des élèves en situation de handicap pour permettre leur scolarisation. »¹.

C'est en effet dans le temps et l'espace de la maternelle que seront posées les fondements des apprentissages futurs des élèves et néanmoins enfants. Cette étape est donc déterminante, quel que soit l'âge d'entrée à l'école maternelle.

Pour les plus petits, l'événement est d'autant plus considérable, car il marque une réelle rupture avec la « vie d'avant ». La famille et l'école, deux instances majeures de la socialisation primaire, possèdent chacune une culture distincte, un langage propre, des codes spécifiques. Le défi est de taille pour cet être encore fragile : il s'agit d'accepter la séparation d'avec les parents pour un nouvel environnement, régi par de nouvelles règles, fréquenté par de nouveaux visages (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000)².

Ce passage de la vie familiale à la vie scolaire est crucial et demande une attention particulière. Il est donc essentiel d'accompagner cette transition entre deux univers, à priori très différents, mais qui possèdent un enjeu commun : la réussite de l'enfant. C'est sur ce point de convergence que s'appuie le dispositif classe passerelle.

La scolarisation des enfants de moins de 3 ans³ fait partie des mesures prises pour réduire les inégalités de réussite scolaires dues aux origines sociales et pour prévenir les difficultés scolaires. Les classes passerelles s'inscrivent dans cette politique en prenant appui sur l'axe de prévention de l'illettrisme à l'école maternelle⁴.

1 – Code de l'éducation – Article L321-2 modifié par la loi 2013-593 du 8 juillet 2013 – art. 44

2 – RIMM KAUFMAN, S.E. and R. C. PIANTA. "An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten : a Theoretical Framework to Guide Empirical Research", in *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2000, no 21, 2000

3 – Relancé par la loi de refondation pour l'École de la République (loi 2013-595 du 8 juillet 2013)

4 – Fiche action prévention de l'illettrisme / classe passerelle – Éducation Nationale – Rectorat de La Réunion

Le dispositif classe passerelle se structure, au sein de l'académie de La Réunion, autour de 3 axes majeurs :

- la maîtrise de la langue
- le *devenir élève*
- la parentalité.

Si cette étude se concentre prioritairement sur la parentalité, elle n'omet pas d'interroger les autres axes. Afin de réaliser cette première évaluation qualitative des classes passerelles, nous nous sommes appuyés sur les 4 objectifs majeurs du dispositif, à savoir :

I - Accompagner et faciliter la séparation parent-enfant à l'entrée à l'école

II – Accompagner et valoriser la fonction parentale

III – Permettre aux parents de tisser des liens avec l'école pour pouvoir accompagner leur enfant tout au long de leur scolarité

IV – Proposer à l'enfant un accompagnement personnalisé vers les premiers apprentissages, en respectant son développement

Dans cette étude nous avons pris le parti de donner la parole aux parents. Ceux qui constituent notre échantillon ont suivi l'année scolaire 2013-2014 en classe passerelle avec leurs enfants. Trois ans après, nous avons recueilli leurs témoignages : la façon dont ils la perçoivent, ce qu'ils en pensent, ce qu'ils en disent et ce qu'ils en retiennent.

Cette étude est l'occasion de faire un focus sur le lien d'attachement et ses corollaires. Nous rappellerons l'aspect déterminant de cette théorie et son impact sur la petite enfance. Nous observerons, à travers le témoignage des parents, comment prend forme leur chemin d'autonomisation. Nous verrons l'importance de ce processus d'empowerment et ses effets sur les compétences parentales, notamment dans la relation parent-enfant.

Méthodologie

L'étude longitudinale sur la Classe Passerelles a été réalisée en 2017-2018 auprès de six écoles maternelles de La Réunion. Il s'agit de la première évaluation de la classe passerelle sur le département de La Réunion. Sur la proposition de l'inspecteur maternelle et en réflexion auprès de l'observatoire de la parentalité, cette étude a été conjointement menée par les équipes engagées dans les dispositifs passerelles, l'observatoire de la parentalité et pilotée par l'IEN⁵ Conseiller Technique Maternelle référent du dispositif.

L'objet de l'étude est d'observer les effets à posteriori de la classe passerelle sur ses bénéficiaires, enfants et parents. Les données qualitatives ont été recueillies auprès des familles par le biais d'entretiens semi-directifs menés par les équipes éducatives et sociales (PE, EJE, TS)⁵ des bassins concernés (voir tableau suivant). Ces familles ont fréquenté le dispositif lors de l'année scolaire 2013-2014. Au moment de l'étude, les enfants terminaient le cycle 1 de l'école maternelle (fin de grande section).

La grille d'entretien a été élaborée à l'occasion de groupes de travail interprofessionnels comprenant 2 travailleurs sociaux, 2 EJE, 1 PE, l'IEN référent du dispositif et l'observatoire de la parentalité.

Sur un total de 98 enfants scolarisé en 2013-2014 composant la cohorte, seuls les familles de 42 d'entre eux composent l'échantillon final. Le reste de la population des élèves de la cohorte était soit introuvable, injoignable, ou non disposé à répondre.

Un entretien complémentaire a été réalisé auprès de l'équipe éducative (PE, EJE et ATSEM) de la classe passerelle de l'école maternelle de PRIMAT afin de consolider l'analyse.

5 IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale
PE : Professeur des ÉCOLES ;
EJE : Éducateur de Jeunes enfants ;
TS : Travailleur social
ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

Voici le détail de l'échantillon des enquêtes :

St Denis	Primat	AS Réf.	7	15
		PE	4	
		EJE	4	
St Benoît	La Poussinière	PE	7	7
Le Port	Eugène DAYOT	EJE	3	5
		CESF	2	
St Pierre	Edith PIAF	AS Réf.	5	8
		PE	2	
		EJE	1	

Les entretiens ont tous été retranscrits par les enquêteurs pré-cités. Le corpus constitué⁶ a été analysé par l'observatoire de la parentalité et présenté dans ce rapport.

Le présent document se veut être un outil d'aide à la décision et s'inscrit dans une démarche d'amélioration continue. Nous tentons, par l'analyse des témoignages des parents de l'échantillon, de vérifier les hypothèses suivantes :

- 1 – Le dispositif classe passerelle crée et renforce la relation parent école dans une logique de co-éducation
- 2 – Le dispositif facilite la primo-scolarisation de l'enfant en l'accompagnant respectueusement vers les premiers apprentissages en groupe.
- 3 – Le dispositif classe passerelle améliore la relation parent-enfant en consolidant le lien d'attachement et en étayant les compétences parentales
- 4 – les effets du dispositif favorisent le processus d'empowerment qui a un impact sur la vie familiale et sociale des bénéficiaires.
- 5 – Le dispositif classe passerelle est un élément clé de l'offre de services aux familles dans la mesure où il pose les fondations d'une parentalité en pleine conscience en faveur de la petite enfance et de la réussite éducative.

6 – Les entretiens de la classe Ylang-ylang nous sont parvenus trop tardivement pour être intégrés à l'étude.

Connaissance du dispositif

La classe passerelle, dispositif mixte associant service de la petite enfance et école, s'appuie sur une convention tripartite entre la CAF de La Réunion, l'Éducation Nationale et la Municipalité d'accueil. Les familles interrogées ont fréquenté les classes passerelles pendant l'année scolaire 2013 – 2014, troisième année consécutive d'existence au sein de l'académie de La Réunion. À cette époque, le dispositif recevait 98 enfants de moins de trois ans répartis dans 6 classes passerelles⁷. Nous avons demandé aux familles de l'échantillon de nous faire part de la manière dont ils ont intégré le dispositif.

Comment les familles sont-elles entrées dans le dispositif

Dans plus de 50 % des cas, les parents interrogés ayant participé au dispositif avaient été contactés par les services sociaux de la Caisse d'Allocations Familiales (CAF). À cette époque (année scolaire 2013-2014), la plupart d'entre eux étaient déjà identifiés et suivis par les travailleurs sociaux de la CAF. Le dispositif en était, alors, à sa 3^e année d'existence à La Réunion.

Dans une proportion légèrement inférieure, les parents avaient été sensibilisés par un proche ou une connaissance ayant déjà bénéficié du dispositif, ou encore au sein de l'école même, par voie d'affichage ou suite à une réunion d'information.

Le Conseil Départemental avait également participé, dans une proportion marginale, et dirigé certains parents vers le dispositif, notamment dans le cas d'enfants placés (ou ayant fait l'objet d'un signalement auprès de l'aide sociale à l'enfance).

Aujourd'hui, la CAF, qui finance chaque classe passerelle à hauteur de 25 000 € (4/5 pour le poste d'EJE et 1/5 pour l'équipement), reste le plus important contributeur en termes de recrutement, notamment grâce à l'action de terrain et le travail de coordination mené par les assistantes sociales CAF référentes du dispositif sur leur territoire respectif.

7 – Source : Évaluation du fonctionnement des classes passerelles pour l'année scolaire 2013-2014 - Académie de La Réunion

La répartition des incitations pour l'année scolaire 2013-2014 se fait de la manière suivante⁸ (par ordre décroissant) :

CAF : 40,3 %

Entourage : 23,7 %

Autres : 15,1 %

Conseil départemental (PMI / Maisons départementales) : 7,9 %

L'EJE / la Municipalité : 7,9 %

Directeur d'école : 5 %

Entre souhait de mixité et critères sociaux, quel positionnement dans le recrutement des familles ?

La problématique liée à la communication relative aux classes passerelles n'est pas simple à premier abord et questionne plusieurs aspects du dispositif. En effet, comment toucher un grand nombre de familles, en particulier en période de recrutement (cf paragraphe précédent) alors qu'il n'y a que 20 places disponibles par classe pour seulement 9 classes passerelles dans l'île ? Faut-il endiguer le bouche à oreille qui tend à augmenter d'années en années, parallèlement au nombre de bénéficiaires, pour ne pas avoir à refuser des candidatures ? Quels critères objectifs ou subjectifs font que la famille A est prioritaire sur la famille B ? Dans un objectif d'éducation inclusive, est-il envisageable que toutes les écoles aient leurs classes passerelles ? Cette idée peut sembler utopique, notamment pour des raisons budgétaires. Cependant, faisons l'hypothèse que réduire les risques de décrochage scolaire, renforcer le lien parent-enfant, engager une dynamique d'empowerment vis-à-vis des parents peut avoir, par effet mécanique, la vertu de réduire les dépenses liées aux postes précités. Dans ce cas, il ne s'agit pas de dépenses mais d'investissement pour l'avenir, pour les générations futures. N'est-ce pas de cela, en définitive, dont il s'agit lorsque nous parlons de classes passerelles ?

[« On ne retrouve pas de classe passerelle dans tous les établissements scolaires, malheureusement. C'est vrai que la classe passerelle a apporté un plus à l'école. » \(parent de la classe passerelle\)](#)

8 - Source : Évaluation du fonctionnement des classes passerelles pour l'année scolaire 2016-2017 - Académie de La Réunion

Notons que les classes passerelles évoquées dans l'étude sont toutes situées en réseaux d'éducation prioritaires (REP et REP+)⁹ dans les communes de : Saint-Denis, St Pierre, Le Port, St André et St Benoît. Ces communes sont également signataires d'un contrat de ville. Les écoles maternelles concernées sont toutes implantées dans les Quartiers Prioritaires de la Ville (QPV) selon l'*Atlas des périmètres des Quartiers Prioritaires* (source : cartographie dynamique [SGET - ANRU](#)):

Saint Denis > Bas de la Rivière et Primat ;

Le Port > Rivière des Galets ;

Saint Pierre > Terre Sainte ;

Saint André > Petit Bazar ;

Saint Benoît > Rive droite de saint Benoît.

L'accueil des enfants en classe passerelle répond également à des critères sociaux. Ce postulat pose la question de la mixité sociale, souvent souhaitée et peu appliquée ou difficilement applicable. Nous remarquons un écart entre ce souhait, le mode de recrutement et, notamment, l'orientation initiale du dispositif vers les publics illettrés. Il serait profitable, à l'échelle de l'académie, de remettre le dispositif à plat et de définir, avec l'ensemble des partenaires, le profil et les orientations du dispositif classe passerelle dans une démarche inclusive prônant une mixité sociale réaliste, critère favorisant la réussite des apprentissages et terreau d'un véritable vivre ensemble.

Davantage que l'origine familiale, la composition sociale de l'établissement fréquenté serait un élément déterminant pour la réussite scolaire. Ainsi, un élève issu d'une famille dite défavorisée, scolarisé avec des enfants issus de familles dites aisées, réussira mieux à l'école. Favoriser la mixité dans les classes et les établissements permettraient d'atténuer les inégalités sociales de réussite scolaire.

« Si l'on prend en compte les acquis scolaires de toute une classe d'âge, ce sont les classes hétérogènes qui s'avèrent les plus "productives", maximisant les progrès des plus faibles sans obérer proportionnellement les progrès des plus forts », (Duru-Bellat, 2003)¹⁰.

9 – les REP (Réseaux d'Éducation Prioritaires) sont identifiés selon des critères fondés sur les résultats scolaires obtenus lors des évaluations nationales, ou à la suite d'enquêtes diverses. Dans ces zones et dans ces réseaux, l'Éducation nationale attribue des moyens supplémentaires dans le but de pallier les difficultés scolaires. L'accueil des enfants dès l'âge de 2 ans en est un.

10 – Duru-Bellat M., *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*, Unesco : Institut international de planification de l'éducation, Paris, 2003

La classe passerelle, c'est quoi pour vous ?

Cette question, nous l'avons posée aux 42 familles interrogées dans le cadre de l'enquête. Voici leurs réponses (du plus cité au moins cité) :

- un lieu de consolidation du lien parent-enfant

« Je suis plus à l'écoute de mes enfants. »

- un lieu de préparation à la séparation

« Moi, ça m'a beaucoup servi... à faire la séparation parents-enfants »

« Ça m'a apporté vraiment une bonne sérénité au niveau de la séparation avec l'enfant »

- un lieu de préparation à l'entrée en école maternelle

« Puis petit à petit, l'évolution de l'enfant c'est quand je le déposais, une confiance en soi et une confiance avec les acteurs de l'école. L'enfant disait au revoir facilement. »

« Dès son plus jeune âge, on l'a introduit en classe passerelle, cela lui a permis vraiment de voir c'est quoi le chemin de l'école, de l'intégrer »

- un lieu d'autonomisation de l'enfant

« Il est devenu autonome plus vite que je ne le pensais. »

« Il a appris à s'épanouir, à faire de la peinture, avoir des petits copains des petites copines et comment dire, cela lui a appris à écouter aussi. »

- un espace dédié au vivre-ensemble

« Les parents étaient ensemble, les enfants mettaient la main à la pâte, on était en pleine discussion comme une famille on dirait quoi. »

- un lieu de sociabilisation ou re-sociabilisation

« Cela nous a permis de nous rencontrer entre parents et de se faire des amis »

- un lieu où le parent participe

« Dans la classe passerelle on participe. C'est comme si on devient acteur, en fait »

- un espace pour l'ouverture d'esprit et la connaissance

« Il est pressé de retourner à l'école. Il essaye de découvrir de nouveaux mots. Il est curieux, il a envie d'apprendre. »

- un lieu où le parent apprend à voir l'école de l'intérieure, mieux comprendre le fonctionnement de la classe

« C'est comme un petit pont... comment on peut dire ça, c'est la confiance en l'école en fait »

- un espace où l'on peut recevoir les conseils et soutien de professionnels

« J'ai appris beaucoup de choses. Comment poser les limites à mon enfant »

- un lieu où l'on peut échanger avec ses pairs

« J'ai beaucoup aimé les échanges, l'écoute entre les mamans »

« ... surtout les moments de partage, partage physique, partage moral. »

Il est intéressant de noter que ces réponses, émanant de parents ayant bénéficié du dispositif 3 ans auparavant, correspondent aux définitions « officielles » des classes passerelles. En un sens, leurs ressentis semblent valider les objectifs poursuivis.

Ce lieu permet aux enfants, comme aux parents, de préparer la séparation mais permet aussi, selon une majorité des mères interrogées, d'apprendre des astuces d'éducation qui facilitent la relation parent/enfant. Les connaissances transmises par l'EJE sont précieuses au regard des parents. Il faut noter, à ce titre, le rôle central de ce partenaire au sein du dispositif. Véritable charnière, il assume un rôle de médiation entre les parents et la communauté éducative. Ce positionnement l'oblige à une double traduction pour assurer la continuité éducative dans le respect des du milieu familial, social et culturel.

Il est ainsi garant de la relation de confiance et de co-éducation qui se crée et se consolide entre les parties prenantes. En collaboration avec l'enseignant, il assure également le lien avec les services sociaux (mairie, CAF, Département)¹¹. Il est le principal interlocuteur des parents. Nombre d'entre eux reviennent « consulter » ce professionnel

11 – Projet de fonctionnement de la classe passerelle – Académie de La Réunion

bien après la fin du dispositif, pour un « bonjour », souvent suivi d'une demande, d'un conseil.

Notons que certains parents témoignent de leur capacité d'appropriation et de transformation des « outils » transmis par l'EJE, pour les adapter à leur besoin spécifique¹². Cette capacité n'est pas systématique et dépend du contexte environnemental de la personne, mais également de sa personnalité. Cependant, ce trait pourrait être travaillé dans la logique d'empowerment suivie par le dispositif classe passerelle.

12 – Composante du processus d'empowerment (voir page 21)

I – Accompagner et faciliter la séparation parent-enfant à l'entrée à l'école

La séparation : difficulté majeure pour parent et enfant

À la question « pour vous, qu'est-ce qui a été difficile à l'entrée à l'école, plus de 90 % des mères interrogées ont répondu : la séparation avec leur enfant. Ce moment est autant redouté, si ce n'est plus, par le parent que par l'enfant.

« La séparation, ça me faisait quand même un peu mal au cœur quand je partais et qu'elle pleurait. »

« C'est surtout pour moi la séparation d'avec l'enfant qui a été dure. C'était ça la chose la plus compliquée pour moi. »

« Qu'est-ce qui était difficile ? La séparation ! »

« Moi, la séparation c'était très difficile »

« Ce qui était difficile, c'était la séparation. J'avais un petit peu les larmes aux yeux quand elle pleurait. »

« Je ne pensais pas pouvoir le laisser à l'école sans regarder à chaque instant. »

« elle ne pleurait pas, elle ne me cherchait pas. On dirait que c'est plus difficile pour la maman. »

Lien d'attachement et séparation

La question de la séparation est directement liée à la qualité du lien d'attachement. Plus ce dernier est solide et sécurisé, plus l'enfant a de chances d'être bien équipé pour affronter les situations difficiles. Un lien d'attachement a d'autres bienfaits. Il favorise entre autres les capacités : d'apprentissage (développement moteur et intellectuel), d'adaptation aux changements, d'acquisition d'habiletés sociales et de gestion des émotions (GUEDENEY, 2011)¹³.

« L'attachement est à la base du développement de l'autonomie chez l'enfant et, par conséquent facilite son exploration du monde qui l'entoure. » (Erikson, 1985)¹⁴

13 – Guedeney N., L'attachement, le lien vital, Editions Faber, 2011

14 – Erickson M., Egeland B., Sroufe A. : « The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a

Ce lien se construit dès la naissance, voire avant, et se solidifie durant les premiers âges de l'enfant, période importante. De plus en plus, on utilise la théorie de l'attachement dans le contexte de la thérapie familiale (BYNG-HALL, 1995)¹⁵. La famille est alors abordée comme foyer de sécurité où se tisse un réseau d'attachements sécurisés permettant à chacun de ses membres d'explorer librement, de croître et de se réaliser (BYNG-HALL, 1995).

L'accompagnement médico-social des futurs parents, de la femme enceinte, des enfants de moins de 6 ans, constitue un réel étayage des situations de fragilité sociale et/ou psychologique. Les PMI, par leur intervention précoce, sous la forme d'actions collectives ou de suivis personnalisés, sont un acteur majeur et hautement stratégique dans le soutien à la parentalité, l'une de leurs missions officielles¹⁶.

« Favoriser les relations précoces enfant-parent est un but de plus en plus essentiel des praticiens de la santé mentale, des intervenants des services sociaux et des décideurs politiques... La théorie de l'attachement et les recherches associées ont généré des résultats importants concernant le développement de la petite enfance et stimulé la création de programmes de soutien aux relations précoces parents-enfants »¹⁷

L'être humain est par essence un être social. Il est prédisposé à prendre part aux interactions avec ses congénères. Ceci est d'autant plus vrai pour le très jeune enfant. Il a cependant besoin d'un lien d'attachement précoce et continu du fait de sa grande dépendance. La recherche de proximité maternelle est un besoin primaire qui « n'aggrave » pas la dépendance mais donne de l'assurance pour une ouverture au monde extérieur.

« L'attachement, bien loin d'interférer avec l'exploration, la stimule. » (Nicole Guédeney citant Bowlby, 2007)

high risk sample », *Monogr Soc Res Child Dev*, 1985

15 – BYNG-HALL J. (1995) : *Rewriting Family Script*. The Guilford Press, New York, London.

16 – Code de la santé publique, articles [L2111-1](#) et [L2112-2](#) + [loi n°2007-293 du 5 mars 2007](#)

17 – Berlin L, Zeanah CH, Lieberman AF, *Prevention and Intervention Programs for Supporting Early Attachment Security*, New York and London, Cassidy J, Shaver PR, Guilford Press, coll. « Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications », 2008

Attachement sécure et compétences psychosociales

La théorie de l'attachement, telle que développée par Bowlby (1969)¹⁸ expose comment la réponse adéquate aux besoins de l'enfant lui assure plus d'autonomie et lui donne un socle de flexibilité, de confiance en soi et en l'autre qui contribue à son développement optimal. Ceci concourt à une ouverture au monde et prédispose l'enfant aux stimuli cognitifs qui vont façonner ces apprentissages.

« Au travers d'applications en crèche, à l'école maternelle ou en pratique clinique, le rôle du professionnel de la petite enfance peut favoriser le processus d'attachement et les soins parentaux adéquats, tant dans une perspective de prévention que d'intervention clinique. » (Nicole GUEDENEY, 2011)¹⁹

Des données longitudinales ont déjà démontré et confirment les associations entre l'expérience relationnelle d'attachement et les indicateurs généraux de mauvaises adaptations sociales (Ainsworth, 1978)²⁰. Les attachements insécures exposent les enfants au risque de développer des problèmes comportementaux qui se manifestent sous des formes diverses (comportement anti-social, anxiété, dépression, agressivité), souvent à l'adolescence.

De la qualité du lien d'attachement dépend donc la capacité à découvrir, et à aller vers l'autre. Cet « autre » peut être une personne mais peut également s'incarner sous la forme d'un groupe, d'une situation ou d'un apprentissage. Autant de perspectives de découverte, d'enrichissement et de partage ... en somme, vivre ensemble.

Un attachement de qualité implique des périodes de rupture et de détachement. La capacité de l'enfant à se détacher aux moments ou stades adéquats de son développement constituerait la marque la plus authentique d'un attachement sécure (BOURASSA, 1986)²¹. Dès cette capacité atteinte, l'enfant est reconnu comme une personne à part entière destinée à réaliser son destin personnel et à former son identité.

18 – BOWLBY J. : *Attachment and loss: Attachment*, (1re et 2e édition respectivement), Basic Books, London, 1969/1982

19 – N. GUEDENEY, « L'attachement, un lien vital », Editions FABERT, 2011.

20 – Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S., *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates, 1978

21 – Bourassa, J., Couture, L., Cyr, L., Malenfant, R. (1986). L'éclosion du devenir parent: éléments théoriques suivis d'un rom-mrne pilote de formation des intervenants (es) en périnatalité au-rès des familles "à risque". Québec: DSC du CHUL.

« Cela ne m'a pas changé mais m'a aidé à renforcer un peu plus la relation que j'avais avec Ken, renforcer dans le sens où au début il était plus distant avec moi-même »

« Cela a renforcé notre quotidien à toutes les deux. »

La classe passerelle, selon les dires des parents contribue largement à faciliter la séparation parent-enfant. Malgré la difficulté et la crainte ressenties à prime abord, la séparation devient moins douloureuse et plus confiante du côté du parent et de l'enfant. L'un et l'autre ont su consolider le lien d'attachement, le rendre sécure pour permettre l'émancipation de l'un et de l'autre.

« La classe passerelle, moi ça m'a beaucoup servi à faire la séparation parents-enfants »

« Ce que ça m'a apporté qui était important, c'était surtout la séparation, car j'étais très attaché à mon petit garçon et lui aussi était très très attaché »

« Ça m'a apporté vraiment une bonne sérénité au niveau de la séparation avec l'enfant »

« Là on pouvait l'accompagner et ensuite faire la séparation lentement. C'est ça qui m'a plu dans la classe passerelle »

« Aujourd'hui, la séparation c'est nickel »

« Sans la classe passerelle cela aurait été encore beaucoup plus compliqué à la rentrée, parce que là il savait c'est quoi la séparation »

Autre aspect important dont nous font part les auteurs : l'attachement peut se travailler de la naissance à la fin de vie. Ceci laisse entrevoir des perspectives de soutien et d'accompagnement pouvant avoir une incidence sur le mieux vivre et le mieux vivre ensemble, notamment pour la période de transition entre l'enfance et l'âge adulte appelé adolescence. Dans cet esprit, une expérimentation s'est déroulée au sein de l'académie de la Réunion, le lycée des parents (voir encadré).

Rassurer et accompagner le parent

La séparation est un moment parfois plus compliqué pour le parent que pour l'enfant. L'inquiétude exprimée par le parent peut être perçue par l'enfant et générer un sentiment d'insécurité.

« C'est surtout pour moi que la séparation avec l'enfant a été dure. C'était ça la chose la plus compliquée, pour moi. »

« Ce qui était difficile pour moi, c'était la séparation. »

« Pour la séparation, c'est moi qui ai eu du mal ... et qui ai encore du mal. »

« Alors pour moi, je vais vous dire franchement, je pensais que cela ne serait pas possible, que je n'y arriverai pas. »

L'apprentissage de la séparation doit débiter par le parent pour être transmis à l'enfant. Schmidt, Demulder, et Denham²² ont découvert qu'un stress familial plus élevé pendant les années préscolaires était associé à une plus grande agressivité infantile, à de l'anxiété et à une moindre compétence sociale à la maternelle.

« Montrez-vous confiant lorsque vous le confiez à quelqu'un. Sinon, il ressentira votre angoisse et cela ne fera qu'augmenter la sienne. »²³

Ainsi, sensibiliser et accompagner les parents le plus tôt possible paraît essentiel si nous souhaitons que l'enfant bénéficie de liens d'attachement sécurisés, condition qui contribuera à son intégration dans le système scolaire et à la réussite de ses apprentissages futurs.

Au sein de la classe passerelle, un travail de fond est entrepris par les équipes éducatives, particulièrement par l'EJE. Ce dernier veille à créer les conditions favorables à une séparation apaisée. Ceci nécessite du temps et il est primordial de respecter le rythme du couple parent-enfant. Le parent doit se sentir prêt à confier son enfant. Il s'agit donc de construire dès la première rencontre, une relation de confiance. Plus le parent se sentira en confiance, plus il sera prêt à confier son enfant²⁴.

« Ah oui, ils m'ont aidé. Déjà ils m'ont donné un mois pour la séparation. Donc c'était pas difficile, mais au moins Alphonse a pu se séparer de moi... en partant, j'avais un peu le cœur gros, mais c'est normal ... on fait un peu avec tous les jours, c'était comme ça... maman va partir, maman va revenir »

« Aussi le faire un peu plus tôt dans une classe où on pouvait participer et voir l'évolution, voir comment on allait s'y prendre avec l'enfant au niveau langage et tout... et là on pouvait l'accompagner et ensuite faire la séparation lentement. C'est ça qui m'a plu dans la classe passerelle »

22 – Schmidt ME, Demulder EK, Denham S. Kindergarten social-emotional competence: Developmental predictors and psychosocial implications. *Early Child Development and Care* 2002

23 – Source : naitreetgrandir.com

24 - Selon l'évaluation du fonctionnement des classes passerelles pour l'année scolaire 2013-2014, 91,4 % des enfants ne pleurent plus au moment de la séparation en fin d'année contre 15,2 % en début d'année.

« Les horaires s'accordaient avec les enfants. Ça augmentait progressivement au rythme de chaque enfant, pas tous les enfants en même temps. »

« En fait la maîtresse, l'E.J.E. et l'A.T.S.E.M ont pris l'enfant avec douceur. Ils lui ont expliqué que maman va revenir. Au début c'était, 30min, 1h, 1h30 jusqu'à toute la matinée. »

« Je les dépose le matin, je rentre à la maison. Je me sens mieux. »

« Aujourd'hui le maître n'était pas là elle voulait quand même rester à l'école. »

D'autre part, il est important de ne pas oublier que l'enfant qui entre en classe passerelle est en bas âge. A deux ans, l'enfant a besoin de se sentir en sécurité. Il doit donc reconnaître au sein de l'équipe qui l'accueille une figure d'attachement « provisoire » mais suffisamment sécurisée. C'est ici que le rôle de l'ATSEM peut devenir primordial. Pourvoir au besoin de réconfort de l'enfant, garantir une présence douce et rassurante, créer un nouveau lien d'attachement par la proximité et la disponibilité. Voilà toute l'importance de ce partenaire au sein de l'équipe passerelle.

Participation au dispositif – facile ou difficile ?

« Ce qui était facile, ben, c'était les relations aussi avec les intervenants de la classe passerelle et même au niveau des parents. »

« Les relations et tout cela apportent une certaine confiance et c'était facile et adapté. »

« Ce qui était facile ? Ben tout le reste (ndlr : en dehors de la séparation). »

« Le fait de pouvoir avoir accès à ce genre de classe pour un enfant de deux ans, c'est pas donné à tout le monde. Donc là c'était juste magnifique en fait. »

Pour une grande majorité des répondants, il est facile de participer au dispositif classe passerelle. Les parents interrogés sont unanimement d'accord sur le fait que leur expérience en classe passerelle a été riche, et qu'ils ont bénéficié d'un soutien constant de la part des membres de l'équipe éducative qui ont su tisser, chacun selon ses compétences, des liens de confiance entre l'ensemble des participants.

« Le comportement de [EJE]²⁵, de [PE]¹⁹, de [ATSEM]¹⁹, tout ça, franchement, rien à dire, tout était bien. »

25 – le nom des personnels ont été remplacés par leur fonction

- « J'ai tout apprécié dans la classe passerelle, j'ai tout aimé, j'ai bien aimé le personnel »
- « Je dirais c'est la manière dont ils s'y prenaient avec les enfants »
- «[EJE]³⁹, c'est plus pour moi en tant que parents et [PE] c'est dans la manière d'être une maîtresse de l'apprentissage d'un enfant »
- « Améliorer ? Franchement, je réfléchis, je réfléchis. Ben non je ne vois pas »
- « Il y avait tout ce qu'il faut. »

Cependant, certains parents font part de quelques difficultés relatives à la participation au dispositif. Parmi elles :

- a – L'éloignement géographique.
- b – La disponibilité
- c – Les rentrées différées

Les difficultés ressenties par les parents

a) L'éloignement géographique

« Pour moi, ce qui était très difficile : l'éloignement et le transport »

Certaines familles sont recrutées au-delà du périmètre limitrophe de l'école. Ceci était surtout vrai dans les premières années du dispositif. À cette époque, la question du recrutement obligeait les équipes dédiées à élargir la zone d'investigation. Si cette question tend à se poser de moins en moins du fait d'un recrutement facilité, il serait cependant profitable d'engager une réflexion avec les services municipaux pour faciliter l'accessibilité au dispositif dans ce type de situation.

b) La disponibilité

« C'était pas difficile mais c'est vrai que j'étais enceinte et vers la fin c'était un peu compliqué »

« Vu notre situation, le nombre d'enfant qu'on a, le fait qu'on habite dans les hauts, les enfants sont eux-mêmes en classe dans les hauts. Nous, c'était vraiment planning, planning, on ne pouvait pas se permettre de rester l'après-midi, là, c'était impossible. Après il ne faut pas oublier qu'à côté de tout ça il faut aussi s'occuper des courses, tous les actes de la vie normale et qu'il n'y a pas que les petits il faut s'occuper des grands aussi. Si ça avait été plus proche, moi j'aurai gardé les enfants et la maman serait venue les après-midi. Moi, je serai venu facilement à pied. »

« La disponibilité demandée aux parents c'est vrai que c'est très difficile, il faut rester 2h de temps voir 3h par rapport à l'année scolaire avec d'autres personnes dans la même pièce, et puis ce qui paraît

pas, pour les professionnels ils sont habitués à ça, les parents on se rend compte qu'on est très vite fatigué par rapport à ces 2h/3h de temps, on est lessivé ... »

« Sauf quand je travaillais, je ne pouvais pas »

« Donc moi quand j'ai arrêté de travailler, c'est F [conjoint] qui a repris le travail. »

« L'histoire de garder les parents au sein de l'établissement pendant toute cette période on a trouvé ça très, très long, je pense qu'à la limite si on faisait ça les 2 premières semaines, voir le premier mois ça aurait été peut-être OK, mais sur la longueur comme ça on était essoufflé quoi. »

Si les naissances au sein de la fratrie sont proches l'une de l'autre, il peut s'avérer difficile au parent de participer assidûment au dispositif s'il ne dispose pas de modes de garde alternatif. Outre ce fait, les tâches liées au quotidien, sont mises en instance. Participer à la classe passerelle demande un effort considérable et un certain sens de l'organisation. Autre facteur dont il faut tenir compte : la capacité des parents à garder le même niveau d'engagement et d'attention tout le temps que dure l'atelier de l'après-midi. L'alternance de moments formels et informels peut être un compromis envisageable.

Le parent occupant un emploi est également confronté à la problématique de l'organisation. S'il s'agit de la mère, le père peut prendre le relais au sein de la classe passerelle, à condition qu'il soit identifié comme une figure d'attachement sécurisée aux yeux de l'enfant (contribution de la PMI en amont ou prédisposition du père). Dans le cas contraire, la préparation à la séparation initiée par le dispositif perd son sens au risque de compromettre la réussite de cette étape déterminante.

Cependant, l'identification du père comme figure d'attachement peut s'opérer à l'occasion des séances en classe passerelle et se prolonger dans le lieu de vie familiale. Le père peut alors prendre pleinement sa place et jouer son rôle auprès de l'enfant (Malbert, 2016)²⁶. Sa participation peut être un facteur bénéfique pour l'enfant comme pour le parent. Pour prévenir ces situations, il est indispensable de prévoir des aménagements pour faciliter l'accessibilité quelle que soit la situation et/ou la configuration familiale.

« Ah oui, ah oui, le papa aussi a participé, ce n'est pas parce qu'on ne vit plus ensemble qu'il ne doit pas participer. »

Notons que parmi les familles de l'échantillon, certains couples sont séparés. Dans certains cas,

26 – Thierry Malbert, Le rôle et la place du père à La Réunion – Observatoire de la parentalité, CAF de La Réunion, 2016

les deux parents participent. Le père et la mère sont, à priori, les deux principales figures de l'attachement sécure. D'autre part, leur participation commune ne peut que renforcer la cohérence de la démarche et garantir ainsi un développement harmonieux et pérenne de l'enfant. Les parents prennent conscience au fur et à mesure, après un temps d'adaptation au sein de la classe, de l'importance de leur participation. Ils sont partie prenante et contribuent à la bonne marche du processus passerelle.

« Je ne comprenais pas le système au début. Pourquoi absolument, nous, on devait venir ? Après, là, j'ai compris. Donc, c'était à moi de m'intégrer. Parce que, il n'y avait pas que les enfants qui devaient vivre dedans ; il y avait aussi nous. Voilà. Il fallait qu'on soit présent. »

« J'essayais d'être régulière les après-midi, pour être avec les mamans. Le matin c'était le temps pour Mathieu et l'après-midi pour moi. »

« On peut participer à ça et c'est ça qui est bien aussi. »

Le fait que les activités dédiées aux parents se déroulent les après-midi convenait à certains et moins à d'autres. Les premiers évoquent leur disponibilité totale et ne voient pas de freins dans la programmation des ateliers en deuxième partie de journée. Une configuration familiale avec un seul enfant, l'absence d'activité professionnelle ou de toute autre contrainte sont des facteurs favorables à leur entière disponibilité. Celle-ci peut, pour d'autres, être contrariée pour des raisons pratiques : pas de solutions de garde pour les autres enfants à charge, difficultés en termes de moyens de transport ou pour des raisons de changement d'habitudes et d'adaptation (se contraindre à venir tous les après-midi, changer son programme habituel).

c) Les rentrées différées

Il faut rappeler que la rentrée différée est inhérente au dispositif et se fait, pour chaque élève, en fonction de sa date anniversaire. Elle est progressive et déterminée selon la difficulté rencontrée en termes de séparation. Cet échelonnement est primordial, et les équipes éducatives veillent à respecter la singularité de chaque couple parent-enfant qu'elles accompagnent dans ce processus (voir encadré page suivante).

Le problème de classe à deux vitesses a été posé par certains parents lorsque, pour des raisons de recrutement tardif ou de mois de naissance, la rentrée se fait plus tard dans

l'année scolaire. Le problème se pose surtout pour le parent. En effet, celui-ci, arrivé dernier doit adopter le groupe déjà constitué et se faire accepter.

« On a eu un premier groupe qui est rentré puis un 2^e groupe. Quand le 2^e groupe est arrivé, ça a été plus compliqué, conflictuel. Il y avait déjà un groupe qui s'était installé, les autres qui arrivent, c'est plus difficile après. Le plus difficile, c'était les rapports avec les autres. »

« J'aurais aimé au lieu de prendre Etienne²⁷ au mois de mars que vous le preniez depuis bien avant, car je pense ce que si vous l'aviez pris depuis avant, on aurait bénéficié aussi d'autres sorties et on aurait été content aussi d'être sur la photo de classe. »

Cela peut générer frustration et tensions. Il serait formateur de s'inspirer des théories de la dynamique du groupe²⁸ pour faciliter toute formation et évolution d'un groupe constitué de parents. Faire partie d'un groupe, cela signifie partager un même sentiment d'appartenance et partager un même intérêt malgré les différences. Concevoir un système de valeurs commun est la base de la formation d'un groupe interculturel par essence – dans la mesure où chacun vient avec sa propre culture – et prépare le processus de transculturation qui va transformer chaque membre du groupe sans pervertir l'intégrité et la singularité de chacun. Ce cadre doit être posé dès la construction du groupe et doit être visible tout au long de l'année pour faciliter l'intégration d'un nouvel arrivant.

Projet de fonctionnement de la classe passerelle – Académie de La Réunion

Le matin, la classe passerelle fonctionne sur une durée variable de deux heures en début d'année à trois heures trente en fin d'année scolaire. Lors de la rentrée, une admission progressive est proposée. Les dates d'inscription puis d'admission dans la classe sont toutefois limitées aux échéances suivantes : août – novembre – janvier – mars.

Les heures d'arrivée et de départ et le temps de présence des enfants sont modulés avec l'équipe éducative de la classe passerelle, en fonction du projet d'accueil et de scolarisation de chaque enfant, selon une organisation régulière convenue avec chaque parent, dans le respect du cadre de la convention. Un nombre maximal d'une dizaine d'élèves présents par jour en début d'année scolaire permet d'offrir de premières conditions optimales d'accueil et de scolarisation des enfants.

La présence initiale des parents est obligatoire, avec comme objectif une séparation progressive afin de favoriser l'adaptation scolaire de l'enfant. Cette séparation ne peut être effective que si l'enfant est propre. La décision de séparation est prise par l'équipe éducative en concertation avec le parent, en fonction des besoins de l'enfant. A partir de ce moment, le parent s'engage à être présent une matinée par semaine selon une organisation définie avec l'équipe éducative.

Les après-midis sont consacrés à des ateliers de soutien à la parentalité conduits par l'Éducateur de Jeunes Enfants (EJE). La présence de l'enseignant peut être requise à raison d'une fois par semaine pour des aspects liés à la scolarisation des enfants. Un temps de concertation hebdomadaire, en dehors du temps d'ouverture de la classe est prévu pour permettre à l'équipe éducative de réguler ses actions.

27 – Nom d'emprunt au même titre que tous autres noms figurant dans les citations du corpus

28 – Quelques auteurs : Kurt Lewin, Roger Mucchielli, Didier Anzieu

II – Accompagner et valoriser la fonction parentale

L'empowerment

« Si l'école maternelle se doit, par principe et par fondement être bienveillante, elle doit exercer cette qualité, tant auprès des élèves que des leurs parents. Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. En manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au-delà. »

Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015

Cet extrait illustre l'engagement de l'école vis-à-vis des élèves et de leurs parents. Il y est fait mention de la notion d'empowerment, introduite en France au début du second millénaire. Ce concept définit le développement du pouvoir d'agir des individus et s'appuie sur un processus d'apprentissage pour poursuivre un chemin d'autonomisation. Nous constatons depuis moins d'une décennie, un fort intérêt pour cette approche qui se manifeste par une nouvelle manière d'accompagner, de construire, ou plutôt, de co-construire (Bacquet *et al.*, 2015)²⁹.

Dans le domaine de l'intervention sociale, l'empowerment est devenu un concept incontournable³⁰. Dans la logique de co-éducation évoquée précédemment, au sein des classes passerelles, les parents sont accompagnés vers cette autonomie de décision qui leur permet, à terme, de faire le choix qui convient le mieux à leur situation selon les moyens dont ils disposent. Le fait d'informer le parent sur les ressources internes ou externes qu'il peut solliciter et consolider ces connaissances tout au long de l'année scolaire constitue une valeur ajoutée du dispositif. Soulignons la pensée de Breton (1993) selon laquelle une approche axée sur l'empowerment ne peut se réaliser, dans le cadre de l'intervention sociale, que par le moyen d'un travail avec des groupes d'individus.

Selon Lemieux (1989), le pouvoir « c'est de transformer un choix en une décision ». Il est

29 – Bacqué, Marie-Hélène, et Carole Biewener. « La normalisation de l'empowerment : entre néolibéralisme et libéralisme social », *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* sous la direction de Bacqué Marie-Hélène, Biewener Carole. La Découverte, 2015,

30 Et 13 - Ninacs, W. (1995). Empowerment et service social : approches et enjeux. *Service social*, 44(1),

donc du domaine de l'action et repose sur la capacité de choisir, de décider et d'agir. Le développement de ces capacités constitue le processus d'empowerment. Les parents doivent avoir leur mot à dire dans les décisions qui les concernent. De quel espace et de quel temps disposent-ils pour exercer ce droit ? Les lieux existants à ce jour répondent-ils pleinement à leur besoin ? Ces lieux ne sont-ils pas trop marqués, institutionnellement parlant ? Ce sont des questions qu'il serait bon d'approfondir.

Mais la démarche d'empowerment, si elle veut prendre toute sa force et tout son intérêt, doit s'inscrire dans un continuum. Il est nécessaire d'activer chacune de ses composantes et que celles-ci puissent s'exercer après la fin du dispositif. Ce travail peut se faire de manière autonome si le parent a pu comprendre les rouages du processus d'empowerment et se les est appropriés comme compétences propres (nouvelles ou latentes). Si ce n'est pas le cas, il faut étayer cet apprentissage par l'accompagnement. Aussi, il est nécessaire de formaliser et d'opérer un passage de relais vers les autres structures dédiées aux parents (ex : REAAP) au terme du dispositif passerelle, en ayant pris le soin de vérifier que les nouveaux accompagnants soient sensibilisés à cette démarche d'empowerment et en connaissent les ressorts.

Le processus d'empowerment

Selon William A. Ninacs (2008)³¹, « La démarche d'empowerment est un cheminement dans lequel une personne doit s'engager (participation), en utilisant ou en acquérant des habiletés spécifiques aux objectifs poursuivis (compétences). La démarche amène la personne à se percevoir comme compétente, possédant les habiletés, les qualités et les attitudes et les connaissances suffisantes (ou avoir la capacité de les acquérir) pour emboîter le pas (estime de soi). La conscience critique permet à l'individu de transcender la conscience individuelle du problème pour permettre une analyse plus poussée et pour mettre en contexte (individuel, collectif, social, politique) la nature de la problématique vécue. »



31 - Ninacs, W. A. (2008). Empowerment et intervention : Développement de la capacité d'agir et de la solidarité. Québec. Les presses de l'Université Laval.

La participation

De nombreux parents interrogés confient être de nature très timide et réservée. Beaucoup racontent avoir peur de prendre la parole, ne pas oser donner leur avis ou leur approbation. Ce repli se manifeste par un mutisme ou, pire, un retrait de la vie sociale. Or, ces mêmes parents témoignent de la manière dont la classe passerelle les a transformés. Aujourd'hui, nous racontent-ils, ils vont vers les gens, ils sortent, ils osent dire ce qu'ils pensent, ils prennent des décisions et font part de leur consentement ou de leur refus, en bref, ils se font entendre (Breton, 1994)³². Pour ces parents, il s'agit d'une vraie resocialisation, d'une envie de découvrir, d'aller vers l'autre et d'apprendre de ces nouvelles rencontres, nouvelles situations, nouvelles expériences sociales. Cette participation se manifeste également au sein de l'école.

« C'est vrai que j'étais beaucoup timide, j'ai appris beaucoup de choses sur moi et aussi parler aux autres. »

« Je n'aurais pas pensé prendre la parole vis-à-vis de tout le monde. »

La participation évoquée ne prend pas uniquement un aspect verbal, mais prend également part dans les événements organisés au sein de l'école où le parent est invité à utiliser ses compétences ; ses savoir-faire.

« Pour moi, la classe passerelle m'a permis de rencontrer d'autres mamans, de faire autre chose que rester à la maison. Ça m'a permis de découvrir pas mal de choses, de faire pas mal de choses. »

« Je m'investis bien quand c'est possible : le mardi Gras, une petite fête, vente de gâteaux, vente de samoussa, des choses comme ça je peux participer pour aider l'école »

La compétence technique

Certains parents disposent de compétences techniques qu'ils sollicitent de manière inconsciente. L'année en classe passerelle leur permet de valoriser cette compétence et d'en faire un objet de fierté, ou du moins d'en avoir une conscience active. D'autres compétences sont révélées et réveillées au sein de la classe passerelle : des compétences parentales.

32 – BRETON, Margot (1994). « Relating Compétence - Promotion and Empower- ment », Journal of Progressive Human Services, vol. 5, n° 1 : 27-44.

Certaines compétences acquises par l'expérimentation et la pratique donnent aux parents plus d'aisance pour passer à l'action. Notons par exemple, l'autonomie dans la gestion administrative liée à la vie familiale (démarches CAF, emploi, santé et autres).

« La classe passerelle m'a permis justement à trouver les mots justes pour pouvoir m'adresser à mon fils »

« J'ai essayé tout de même de faire des choses que je ne savais pas, je me suis surpassée »

« L'éducatrice reprenait les enfants et moi j'apprenais en même temps à poser le cadre »

« J'ai appris la patience.

« J'ai compris qu'il faut être plus impliqué au niveau éducation »

Cette prise de conscience de l'existence de compétences propres, et de nouvelles compétences, poussent les parents à réinvestir cela dans d'autres sphères (familiale, sociale et professionnelle). Cela renforce leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997)³³ et a un impact positif sur leur *estime de soi*.

L'estime de soi

« Avant, je ne me sentais pas trop être parent... mais maintenant, oui. »

Elle comporte des aspects comportementaux, cognitifs et émotionnels. Une bonne estime soi facilite l'engagement dans l'action. Elle aide à tempérer, sinon à réguler ses émotions dans certaines situations de stress. Cette stabilité émotionnelle doterait ses bénéficiaires d'une meilleure capacité de résilience... Il paraît difficile de travailler sur l'estime de soi tant ses composantes peuvent être multiples et ses ressorts complexes.

« Franchement, cette classe m'a rassurée. Avant, j'avais vraiment l'impression d'être une mauvaise mère. »

« Avoir un regard extérieur, oui ça m'a fait du bien. Depuis la classe passerelle, je suis fière de la mère que je suis. »

« Au début de la classe passerelle, je n'allais vers personne. À la fin, je parlais avec tout le monde. Oui, j'ai plus confiance en moi, c'est plus facile. »

33 – Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*, New-York, Freeman & Company ; *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck, 2003. Albert Bandura identifie plusieurs sources alimentant le sentiment efficacité personnelle. Parmi elles, la maîtrise personnelle, l'apprentissage social et la persuasion par autrui. Nous retrouvons ces ressorts sollicités dans les classes passerelles.

Pourtant, ce travail est entrepris en classe passerelle et, du point de vue des parents interrogés, il porte ses fruits. De nombreux travaux ont été entrepris sur les bénéfices exacts d'une bonne estime de soi³⁴. Selon Baumeister (2003), une bonne estime de soi améliore la persévérance face à l'échec. D'autre part, les personnes bénéficiant d'une bonne estime de soi sont plus disposées que les autres à choisir leurs propres stratégies en fonction des situations qui se présentent à elles, en termes d'opportunités ou de menaces. Ce point de vue illustre l'intérêt de l'estime de soi dans le processus d'empowerment ou comment il amène à une conscience critique.

« Maintenant, quand j'ai quelque chose à dire, je vais voir la maîtresse ou le maître et je lui dis ce que j'ai à dire, ce qui va, ce qui va pas, je lui dis. Maintenant, je n'ai plus peur de parler avec eux »

La conscience critique

« Quand j'ai besoin de conseils, je vais voir directement les professionnels et après j'adapte. »

La conscience critique est une composante essentielle du processus d'empowerment. Selon Freire³⁵(1970), elle se décline en plusieurs étapes. Le parent prend d'abord conscience que « sa » difficulté est vécue par d'autres parents : il n'est pas le seul. Il y a prise de conscience collective. Cette conscience évolue pour devenir une conscience sociale : nos difficultés individuelles et/ou collectives tiennent à l'organisation de la société. Ce dernier constat pousse les individus à trouver leurs propres réponses et solutions en s'engageant dans une action pour changer de paradigme. Et ils développent une conscience politique et réclament le droit de participer aux décisions qui les concernent en tant que parent, que citoyen à part entière³⁶.

Interaction des 4 composantes

C'est l'interaction constante et multidimensionnelle de ces 4 composantes (la participation ; la compétence technique ; l'estime de soi ; la conscience critique) qui constitue le

34 – Roy F. Baumeister et al., « Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? », *Psychological Science in the Public Interest*, vol. IV, n° 1, mai 2003.

35 – Freire, Paulo (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York : The Continuum Publishing Company,

36 – un exemple qui illustre ce type d'engagement citoyen et politique, celui du [CCRPA Réunion](#) – [page explicative](#)

processus d'empowerment par un phénomène de croisements incessants, tel les filins d'un câble. C'est la continuité de ce processus qui forme et renforce l'empowerment des individus et groupe d'individus. S'il est dit dans de nombreuses chartes ou autres production écrites que le parent doit devenir acteur, il est nécessaire de les doter des outils qui leur permettront de prendre pleinement possession de ce rôle que nous souhaitons leur confier. Il faut accepter de remettre en question le fonctionnement de nos institutions et promouvoir la coopération réelle selon une éthique saine du travail social, en se posant la question : « le travail social, pourquoi et pour quoi faire ? » en l'occurrence pour ce qui concerne l'accompagnement à la parentalité et ses ramifications. Au sein de la classe passerelle, ce travail social est dirigé vers l'autonomie des parents, le bien-être de l'enfant, l'entente éducative et la coopération, tout comme dans la majorité des dispositifs de soutien à la parentalité et la petite enfance.

Compétences parentales révélées-réveillées et soutenues

Au sein de la classe passerelle, les compétences et connaissances des parents sont systématiquement valorisées. Ceci semble faire partie de l'ADN du dispositif, en tout cas pour l'académie de La Réunion. Le fait que le parent soit assuré ou rassuré par l'équipe éducative sur le fait qu'il soit un bon parent a un impact fort sur le sentiment d'efficacité personnelle et parentale. Les bénéfices en termes d'autonomie sont assez fulgurants. Le parent est littéralement porté par une nouvelle énergie : l'envie. L'envie de faire, de découvrir, de partager, d'agir. Il ne reste plus qu'à acquérir ou à se saisir du pouvoir d'agir.

« Sans la classe passerelle, je ne serai pas la même maman que je suis aujourd'hui »

« J'ai appris beaucoup de choses même dans la façon de procéder, tout cela pour moi c'était bien. »

« Je me sens plus efficace oui ! (éclats de rire). J'ai plus de patience avec elle, j'ai envie de l'emmener au cinéma, à la plage, des choses comme ça. »

L'art et la culture : facilitateurs

« C'était beaucoup d'activités manuelles. La peinture sur verre, le serviettage, les perles... tout ce qui dit créativité et création manuelle, ça me plaît. »

« En atelier, on a fait les cadeaux de la fête des mères, de la fête des pères, les cadeaux de Pâques et les œufs de Pâques. Pour Noël, on a fait les tee-shirts pour les enfants de la classe passerelle. »

Parmi les activités préférées des parents ayant été interrogés, les activités manuelles et artistiques sont systématiquement citées. Parmi ces activités, le théâtre a été vivement plébiscité³⁷. Celui-ci n'est pas proposé dans toutes les classes passerelles, chacune proposant son propre programme, en fonction des compétences présentes au sein de leur bassin d'éducation respectif. Cependant, cette activité comporte, aux dires des parents, de nombreux bienfaits³⁸.

« À un moment, il fallait faire une histoire pour le petit théâtre avec les marionnettes. J'ai bien aimé parce qu'on a tous, euh... la création quoi. Après on a su s'écouter. C'est le seul moment où on a su s'écouter. »

« Ça m'a mis en confiance quand il y avait le spectacle. Avec le théâtre moi normalement suis quelqu'un de très timide et là ça allait super bien. »

Au cours de ces ateliers, il s'opère à priori une mise à distance entre le jeu et à la propre expérience, parfois traumatique, du bénéficiaire. Celui-ci prend du recul et observe sa situation comme de l'extérieur. Cette posture lui permet alors de relativiser, sinon d'appréhender avec plus de lucidité sa situation. Les échanges avec ses pairs sur des situations familiales et communes libèrent la parole et suscite la réflexion, voire provoque l'action.

Les ateliers socioculturels rencontrent toujours un franc succès auprès des parents. Largement usités dans les dispositifs d'accompagnement des parents (REAAP), ils permettent de passer un moment créatif et manuel avec ses pairs. Le climat créé au moment de ces ateliers est propice aux échanges, conseils et soutien, tout en (ré)activant

37 – N.B : chaque classe passerelle propose son propre programme d'activités selon leurs moyens et la nature de leurs réseaux respectifs. L'activité *Théâtre* n'est pas forcément accessible dans toutes les classes passerelles.

38 – Association des Jeunes Mamans Monoparentales (AJMMP) – Saint Benoît – Porteur de projet : Sabrina GRONDIN.

des fonctions d'apprentissage par le faire, mobilisant ainsi les capacités cognitives qui se les consolident par l'usage.

« Ça m'a apporté bien des choses. Ah oui ! Parce que avant je ne savais pas trop dessiner. Après les ateliers, je savais... »

« Cela m'a apporté plus de confiance en moi parce que je me suis sentie bien avec les parents, en atelier avec [EJE] l'après-midi. C'est là que je me suis sentie vraiment bien. »

Toute action visant à promouvoir l'art et la culture ne peut être que bénéfique aux parents comme aux enfants. L'art a effectivement ce pouvoir émancipateur et devient un vecteur d'égalité. Créativité se conjugue alors avec pouvoir d'agir et agir ensemble. Car une création artistique peut (ou pas) se partager. « Ce qui sort de nous » par le truchement de la création artistique est singulier mais a vocation d'être vu, apprécié, discuté collectivement (ou pas). En ce sens, l'art et la culture participent à la communication interculturelle et conduisent, par le processus de transformation qu'ils génèrent, au processus transculturel.

« Aller vers les gens, parler. Je n'avais jamais fait cela auparavant... »

En définitive, si ce n'est par définition, l'art est un langage universel. Celui-ci transcende les langues et fait fi des barrières sociales ou psychologiques. Le pratiquer dans un espace tiers facilite l'extériorisation de l'objet artistique et contribue à la notion de distance nécessaire à l'acte créatif. Et s'il permet de prendre de la distance avec son environnement ou ses difficultés, il autorise simultanément un rapprochement avec l'autre et réduit ainsi la distance sociale. Ainsi, en sortant de son cadre habituel, le travail social peut redonner du sens, créer du collectif sous la forme d'une communauté d'expériences réunies autour d'un projet porteur de lien social. Ce projet peut contribuer à des échanges entre parent mais aussi à des activités parent-enfant, solidifiant ainsi le lien d'attachement.

« J'avais aimé être avec les autres parents quand on fabriquait des objets, qu'on faisait de la peinture, ... »

« C'est surtout les moments de partage avec les parents dans les ateliers, ça c'était bien ... juste pouvoir parler »

Les parents interrogés affirment apprécier fortement les moments d'échange informel entre pairs à l'occasion des ateliers artistiques. Ces moments furent pour eux l'occasion de partager des difficultés ou des joies communes, de profiter de conseils, d'astuces, ou tout simplement de se confier à une personne qui comprend, et qui vit ou a vécu les mêmes difficultés. Cela a un effet bénéfique sur le parent qui, en définitive, se sent moins isolé. Par effet d'émulation, cette même personne a tendance à relever la tête. L'impression de fatalité s'estompe pour laisser place à l'envie d'agir, prémices au processus d'empowerment.

Engagement social

La dynamique initiée au sein des classes passerelles a favorisé l'engagement professionnel de certains parents. Certains ont repris des études ou suivent une formation. D'autres projettent une création d'entreprise ou sont déjà en activité. Cependant, tous ne se sont pas réinvestis dans la formation, le bénévolat, l'entrepreneuriat ou l'activité salariée. Les recherches ne sont pas toujours fructueuses et certains ne savent plus à quelle porte frapper, ou tout simplement où chercher. Dans la logique d'empowerment provoqué par le dispositif, il serait intéressant de formaliser des partenariats avec le pôle emploi, les associations de coaching et accompagnement global de personnes en réinsertion (FTM, Inseranoo, pôle insertion...) ³⁹

39 – Financement : [Fondation Vinci dans la Cité](#) > insertion sociale ou professionnelle des personnes les plus démunies

Vers une co-éducation

Certains parents affirment avoir pris conscience de la relation de co-éducation qui les lie à l'école et mettent ainsi en place une stratégie de coopération.

« J'ai compris qu'il faut être plus impliqué au niveau éducation »

« Faire plus, apporter plus et apprendre plus »

« Faire des échanges, ça peut permettre de voir différemment les choses. »

« En tant que parent ça m'a permis de mieux comprendre le programme de l'école maternelle, comprendre aussi que les maîtresses ont autant besoin de nous que nous on peut avoir besoin d'elles. On est complémentaires dans l'éducation en fait. »

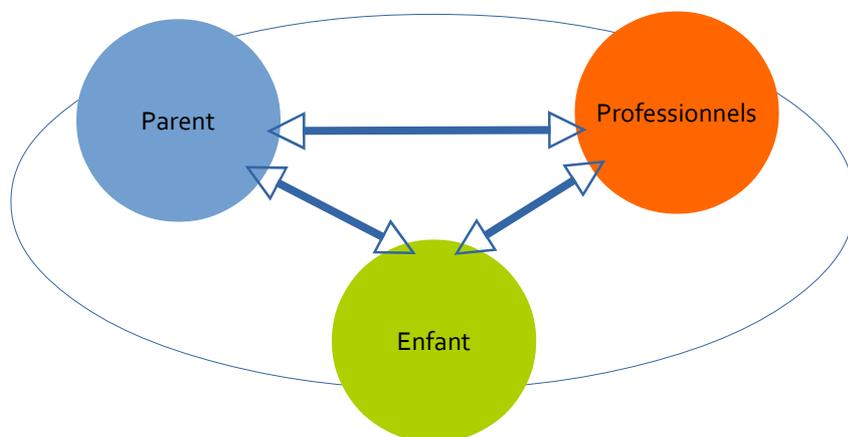
« Mais on a su ouvrir un dialogue, échanger. Il y a des choses qu'elle n'arrivait pas à faire, je lui ai dit : *ben, essaye comme ça*. Et puis elle aussi, la même chose, elle m'a dit *essaye comme ça*. Il y avait l'EJE qui était là et qui participait aussi aux conversations. Et oui, c'était bien. »

« Là je parle avec elle, je joue davantage avec elle, je lui demande ce qu'elle veut faire, de temps en temps je prends son cahier d'école et on apprend ensemble. »

« Quand ils nous parlent d'un jeu qu'ils ont ait à l'école, on essaye de reproduire le même jeu à la maison, pour continuer ? Pour les motiver. »

« Il y avait beaucoup de choses qu'on ne savait pas faire. On a appris avec les mamans »

La co-éducation n'est pas seulement la coopération entre parents et professionnels pour l'éducation de l'enfant. Si l'enfant demeure au centre du concept, il n'en est pas moins acteur. Le parent apprend de l'enfant et apprend avec l'enfant. Certains professionnels nous font part de leur transformation au contact des enfants et également des parents. Ceux-là apprennent également entre pairs. La classe passerelle devient un foyer multidimensionnel de co-éducation.



De la reliance au vivre ensemble

« J'ai appris à vivre en communauté, à travers les activités du matin et les ateliers de l'après midi »

« On fait toujours des sorties ensemble et jusqu'à maintenant on a gardé des contacts, on est devenu des amis proches en fait. »

« C'est quand on a commencé à faire des gâteaux parce que tous les parents étaient ensemble, les enfants mettaient la main à la pâte, on était en pleine discussion comme une famille »

Le parent reste l'exemple à suivre pour l'enfant. Parti de ce postulat, le *savoir-vivre ensemble* du parent détermine, à priori, celui de l'enfant. Si cette affirmation emprunte un raccourci, elle reste néanmoins emprunte de bon sens. Au sein de la classe passerelle, les parents participent à la genèse d'un groupe, avec tous ces défis, ses joies et ses concessions. Tout comme l'enfant. Pour celui-ci, « apprendre ensemble et vivre ensemble » est un enjeu majeur. L'enseignant est le garant de l'atteinte de cet objectif au sein de la classe. Il développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Il est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres. Il met en œuvre les moyens nécessaires à l'acquisition des compétences psychosociales de base qui permettront à l'enfant d'évoluer au sein de la société, muni des outils qui le conduiront à l'autonomie morale et physique. Il est aidé dans cette tâche par l'EJE et l'ATSEM, et forme avec eux une communauté apprenante et bienveillante.

« C'est à la classe passerelle qu'il a commencé à apprendre tout ça, même à fréquenter les autres enfants. C'était très dur pour lui d'aller vers les autres enfants. Il a beaucoup évolué grâce à la classe passerelle. »

« Je pense que le fait d'avoir pu rencontrer d'autres enfants ça change tout »

« Ils apprennent la collaboration en groupe. »

« Elle a appris à communiquer avec les enfants parce qu'elle était un peu bagarreuse et là je vois que la classe passerelle lui a appris beaucoup de choses. Elle est plus à l'écoute. »

« Il a appris à partager avec les autres, être en contact. Il a progressé au niveau du langage. »

La relation parent-enfant

« J'ouvre plus le dialogue avec mes enfants. Avant j'étais très renfermée. Je suis quelqu'un de très autoritaire. Maintenant j'ouvre le dialogue avec tous. Franchement ça m'a apporté quelque chose »

« Je suis plus à l'écoute de mes enfants. »

« Après la classe passerelle, on réalise que c'est bien de faire des activités avec les enfants. Là maintenant j'ai acheté des jeux de société pour une participation de famille et au niveau des chiffres aussi par exemple avec les dés on lui apprend à compter et puis c'est le fait de passer un bon moment en famille. »

« J'ai plus de patience avec elle, j'ai envie de l'emmener au cinéma, à la plage, des choses comme ça. »

« J'ai changé grâce à la classe passerelle. J'ai mis en place plus d'activités à la maison »

« J'ai changé grâce à la classe passerelle. J'ai mis en place plus d'activités à la maison »

« maintenant, on parle beaucoup avec les enfants »

« Dès qu'elle a envie de parler, si elle a quelque chose à me dire, ben je prends mon temps, j'écoute, j'écoute quoi. »

« On fait des choses qu'il aime faire. On fait beaucoup d'activités. »

Selon leurs témoignages, de nombreux parents s'impliquent plus dans la relation avec l'enfant en se rendant plus disponible, notamment après l'école en participant avec lui à des activités ludiques et/ou sportives. Tous prennent le temps d'écouter l'enfant raconter sa journée d'école. Cette restitution est importante pour l'ancrage des savoirs (on apprend en enseignant). Cette démarche participe au chemin d'autonomisation de l'enfant. Les parents peuvent être surpris des capacités de leur enfant, de leur maturité et peuvent avoir le réflexe de vouloir limiter ces envies d'être grand par rapport à leurs propres représentations des capacités de l'enfant.

« Ben, des fois je suis étonnée quand il fait quelque chose de bien ... je lui dis, ah ben tu es gentil. Parce que moi je le vois encore petit, il dit, je suis un grand garçon, moi je réponds oui. Lui il aime être dans la peau d'un grand... mais je voudrais qu'il agisse quand même comme un petit »

La disponibilité et l'implication au quotidien dans la co-éducation de l'enfant semble porter ses fruits. Aux dires des parents interrogés, les bénéfices sont mutuels : pour l'enfant et le parent.

« L'enfant apprend beaucoup de choses, et la maman aussi. »

Comme le soulignent certains parents, après l'école, un moment de récréation est nécessaire. En effet, ce moment participe à la « digestion » des apprentissages du jour. Les parents interrogés pratiquent de nombreuses activités avec leurs enfants (à la maison ou à l'extérieur).

« Quand elle sort de l'école, il y a un moment de détente d'abord. »

« On sait que le jeu c'est important chez un enfant. On favorise beaucoup ça à la maison. »

Notons que l'accessibilité aux activités extérieures peuvent être conditionnées par la disposition d'un moyen de transport (individuel ou collectif).

« Pas trop de sortie extérieure car au niveau des revenus aussi et à chaque fois il faut prendre le bus en fait, on n'a pas de voiture »

Il est réjouissant de constater que dans une grande majorité de réponses, les parents citent la lecture avec des sorties régulières à la bibliothèque. Il n'est plus à prouver que la pratique régulière de la lecture favorise les futurs apprentissages par la maîtrise de la langue de diffusion usuelle, en l'occurrence le français.

« Je fais de la lecture avec Ken, on apprend les lettres. Il sait très bien les lettres de A jusqu'à Z »

« De la lecture. J'achète beaucoup de livres, mes 2 enfants ont beaucoup de livres. »

« Oui on part au cinéma, à la plage, je l'emmène à la bibliothèque. »

« C'est plutôt les livres. Ben j'aime bien les amener à la bibliothèque »

Les parents ont compris, certains avant et d'autres après la classe passerelle, qu'il fallait apprendre à l'enfant à devenir autonome, en lui confiant (notion de confiance) des tâches accessibles et réalisables par l'enfant seul ou accompagné selon la complexité (le faire ensemble est aussi important).

« les filles font des tâches elles-mêmes. Par exemple, ranger les jouets , débarrasser la table. »

« les jeux il sait qu'il faut ranger, il les amène dans le salon, il joue, après il range »

« Il est toujours serviable. Toujours, toujours. Je le félicite beaucoup pour ça. Il aide tout le monde, il parle à tout le monde. »

« Dès maintenant je les apprends que sans effort, on a rien. »

« Elle essaie de faire son lit et range sa chambre. C'est déjà bien pour une fille de 5 ans et demi »

« Elle essaye de débarrasser la table, son assiette, son verre. Elle m'aide aussi à mettre le riz au feu et à ranger »

« Il range la vaisselle, il enlève le linge de la machine, il met le linge dans la machine s'il le faut, ah oui et il fait tout ça. »

N'oublions pas, cependant, qu'il s'agit d'enfants et que les tâches confiées ont un objectif pédagogique et ne sont en aucun cas une manière de rendre l'enfant corvéable. Ce chemin vers l'autonomie, sous forme d'expérimentation, révèle à l'enfant sa contribution au bien-être familial et valorise ainsi son rôle et sa place à part entière dans la cellule familiale. Cette « intégration primaire » facilite l'intégration dans la vie collective, celle initiée dans la classe passerelle, car elle fait appel aux mêmes mécanismes.

L'obéissance des enfants

Plus de deux tiers des parents témoignent que leur enfant obéit en règle générale. Les réponses à la question « quand il n'obéit pas, que faites-vous ? » sont relativement homogènes. L'une des mesures mises en place par les parents en cas de désobéissance est la punition. Il semblerait que cette pratique soit instituée lors de la classe passerelle.

« Les punitions je ne faisais pas, mais ce n'est pas parce qu'on fait une punition que les enfants ne nous aimeront plus ou quoi que ce soit ... donc on nous a fait bien comprendre qu'il faut mettre des limites à un enfant. »

« Si elles n'obéissent pas, je les punis »

« Je suis obligée de lever la voix et il ne bouge plus et quand il n'obéit pas maman elle punit dans la chambre et tu ne sors pas jusqu'à tant que je décide »

« La punition c'est rare que cela arrive »

« De temps en temps, je suis obligée de la mettre au coin. »

« Ben des fois c'est puni, soit pas TV, soit je mets dans un petit coin, sinon pas de dessert »

« Ben je la gronde, elle s'assoit, je la mets devant la télé assise un instant. »

Celle-ci peut faire l'objet d'une explication dans quelques cas, alors que dans d'autres, elle est administrée sans arguties. Si certains parents affirment discuter, expliquer à l'enfant et parfois hausser le ton, pour poser un discours ferme, rares sont ceux qui avouent leur désarmement face à la désobéissance et le recours à la claque « salutaire ».

« Il faut se mettre à la hauteur de l'enfant et lui expliquer pourquoi. »

« On parle beaucoup. Surtout quand arrive le moment de la punition. On explique. On discute plus avec les enfants »

« Des fois je la punis ... Après, elle est en colère. Je lui dis « tu peux bouder. »

« Parfois je mets une claque sur sa fesse. Sois, je pars je m'assois. »

Les principes et les outils de l'éducation positive peuvent aider à trouver des solutions pérennes pour ce type de situation. Ceci peut faire l'objet d'un atelier co-animé par l'EJE et l'intervenant d'une association, qualifié sur cette question. Les parents pourront faire appel à ce dernier pour parfaire leur pratique, pendant ou après le dispositif.

La qualité de la relation parent-enfant promue au sein des classes passerelles favorise la consolidation du lien d'attachement. Ainsi, la séparation est facilitée et la prise d'autonomie « accélérée ». « Je te-*l'enfant* fais confiance = je-*l'enfant* suis digne de confiance > je-*l'enfant* préserve cette confiance. Il faut cependant rester vigilant aux effets pervers possibles : l'enfant devient prisonnier de la confiance de son parent et se bloque par peur de décevoir. Il est possible de contrebalancer cette dérive en donnant des marques explicites d'amour inconditionnel et en faisant une séparation sans équivoques entre comportement et personne.

Complimenter et valoriser

« Quand elles obéissent, je les complimente. Je suis fière d'elles »

« Quand il fait le rangement, quand il va se baigner, je lui dis ben oui, c'est bien, tu es grand. »

« Par contre oui, parce que lorsqu'elle fait un dessin elle vient elle dit maman regarde, c'est très jolie je lui dis, oui c'est très joli. Elle me dit regarde comment j'écris, je lui dis c'est très bien, tu continues parce qu'on nous a dit toujours de complimenter les enfants et de ne pas décevoir. »

« Non ! parce qu'on m'a dit de ne pas le faire. Je le faisais au début de dire « Bravo ! Magnifique! » Maintenant je lui dis : « tu as fini ? – oui maman. –Ben Ok c'est cool ! » Je vais le féliciter pour l'école. Parce que je voudrais qu'il continue. »

« L'éducatrice m'a dit qu'il ne faut pas toujours faire ça. Parce que l'enfant va attendre que je sois là pour toujours l'encourager... c'est un conseil que j'ai pris. »

Les compliments doivent permettre à nos enfants de se sentir appréciés, d'avoir confiance en eux, sans pourtant autant attendre l'approbation des autres. Ils doivent être faits avec sincérité et il ne faut pas en abuser de crainte de créer chez l'enfant la peur de décevoir. Il est préférable de complimenter sur l'effort tout en nommant les capacités. « Tu as un beau dessin. Je vois que tu t'es appliqué et le résultat est vraiment réussi... tes efforts ont payé, je t'encourage à continuer ».

Le compliment est une phase de l'apprentissage. C'est un additif dans le carburant de nos efforts. Il nous pousse à nous améliorer de façon continue, sans avoir peur de l'échec, qui, ne l'oublions pas, est une source d'apprentissage efficace, à condition qu'il ait été accueilli, explicité et valorisé de manière bienveillante.

Bandura (1997) nous dit que complimenter l'enfant est un moyen d'augmenter son sentiment d'efficacité personnelle et contribue à l'apprentissage. Cette théorie semble être corroborée par l'état de la recherche en neurosciences, notamment par la sécrétion d'hormones neuro-stimulantes (ocytocine, sérotonine, dopamine, noradrénaline) qui « boostent » les capacités cognitives.

III – Permettre aux parents de tisser des liens avec l'école pour pouvoir accompagner leur enfant tout au long de leur scolarité

« En tant que parent ça m'a permis de mieux comprendre le programme de l'école maternelle, comprendre aussi que les maîtresses ont autant besoin de nous que nous on peut avoir besoin d'elles. On est complémentaires dans l'éducation en fait. »

« On nous apprend qu'on doit beaucoup s'impliquer, ce n'est pas l'école qui doit faire l'éducation, elle va faire son rôle d'éducation mais c'est à nous de poursuivre le cursus à la maison. »

« Ma participation à la classe passerelle a changé mon regard sur l'école. Je sais maintenant le déroulement d'une journée, et comment mon enfant travaille. Du coup, je suis plus tranquille. Quand Mathias est entré en petite section, je savais à peu près ce qu'il faisait en classe et comment il se débrouillait aussi. Je sais ce qu'il va faire avec sa maîtresse. »

« La maîtresse de petite section me disait, ben comment ça se fait que je connais tout ça [...] Je lui ai dit que j'étais à la classe passerelle avec les filles. C'était comme si c'était un avancement. »

Les parents interrogés racontent avoir une meilleure compréhension du programme et des objectifs pédagogiques de l'école. Ils appréhendent mieux les attentes de l'institution et peuvent ainsi œuvrer dans le même sens. Le parent devient partenaire de l'école et accorde son discours vers son enfant en fonction de ces attentes. Rappelons que pour qu'il y ait co-éducation, ce partenariat doit être bilatéral et pas seulement un statut de conformité du parent face aux injonctions de l'institution ? Il faut penser les moyens de recueil des attentes des parents et proposer une direction commune qui concilie le tout.

S'impliquer dans la scolarité de l'enfant

« Je me suis toujours impliquée au sein de l'école depuis longtemps, depuis ma première fille. »

« Avec la classe cela m'a appris plus à discuter avec l'école, à discuter avec la maîtresse, de voir s'il y a un problème ou autre chose, quoi. »

« Par rapport à l'école, nous avons plus confiance. J'ai de très mauvais souvenirs de l'école. Entre mon époque et aujourd'hui, y'a rien à voir. Même Madame a pris confiance en elle. Des fois, c'est elle qui est plus pressée d'aller à l'école pour déposer l'enfant. »

« À l'école ça se passe très bien. Avec la maîtresse, on discute beaucoup. Il y a un bon contact, avec beaucoup d'échanges. »

« Aujourd’hui, je viens souvent voir les maîtresses pour voir comment ça s’est passé. J’attends aussi un retour de leur part, si jamais il se passe quelque chose au niveau du travail. J’attends d’être informée rapidement. »

Si parmi les parents interrogés quelques-uns affirment être déjà impliqué au sein de l’école (pour leurs enfants plus âgés), nombre d’entre eux témoignent avoir redécouvert l’école. L’intérêt de la relation parent-école se révèle à ces parents, qui s’investissent dans la scolarité de leur enfant en prenant part à la vie de l’école (espace et temps dédiés). Plus les parents sont familiarisés avec les locaux, l’environnement et les attentes de l’école, plus ils en prennent possession et plus la séparation pour leur enfant est facile.

Participation à la vie scolaire, 3 ans après le dispositif

« Je m’investis bien quand c’est possible : le Mardi Gras, une petite fête, vente de gâteaux, vente de samoussas, des choses comme ça je peux participer pour aider l’école »

« Depuis la classe passerelle, je m’implique plus dans la scolarité de ma fille. »

« En allant vers la personne, en lui posant des questions pour voir qu’est-ce qui se passe. Et après, mettre en place ce que la maîtresse met. »

« À l’école ça se passe très bien. Avec la maîtresse, on discute beaucoup. Il y a un bon contact, avec beaucoup d’échanges. »

La participation des parents se résume parfois à l’aide à l’organisation d’événements au sein de l’école. Certains sont assidus dans le suivi scolaire et n’hésite à interroger régulièrement l’enseignant, qui peut peiner à répondre aux sollicitations des parents de 30 élèves, même si tous ne viennent pas spontanément, ou simultanément.

« Le maître (de grande section) n’a pas beaucoup de temps pour expliquer tout ça aux parents qui viennent. »

« Le suivi scolaire, auparavant en petite section, il y avait un cahier qu’on nous donnait, on écrivait dedans tous les soirs, on savait ce qui s’était passé ... là, aujourd’hui on demande, on nous dit ça va, ça va aller, on ne nous raconte pas en détail ce qui se passe dans la journée »

D'autres parents s'investissent pleinement et prennent le statut de parent d'élève. Tous comprennent l'intérêt d'accompagner l'enfant dans sa scolarité, notamment en participant à la vie de l'établissement, mais les conditions d'accès ne sont pas toujours favorables, notamment pour des raisons de sécurité, de disponibilité ou de capacité d'accueil.

« Non mais l'école ne demande pas grand-chose... je ne m'investis pas trop dans l'école parce que la directrice en elle-même ne veut pas. Pourquoi je ne sais pas. Elle ne souhaite pas trop non plus que les parents soient dans l'école et puis elle manque de ATSEM aussi les à ATSEM sont souvent malades, là elle ne peut pas, elle est débordée. »

« Aujourd'hui on demande on nous dit ça va, ça va aller, on ne nous raconte pas en détail ce qui se passe dans la journée »

« Aujourd'hui à l'école on ne s'implique pas parce que c'est interdit aux parents, par rapport à vigilance pirate. Donc il n'y a pas des parents qui rentrent dans l'école pour faire des activités avec les enfants.

« On demande pour faire des activités, on nous dit non par rapport à ce que la directrice ne veut pas, on ne rentre pas dans l'école. Oui ça me manque, j'ai demandé, mais on nous a dit non, j'aimerais bien faire les activités avec mon enfant dans l'école encore. »

« Aucun lien avec le professeur de K. Il ne nous a jamais sollicité »

Changement de regard

« J'ai redécouvert l'école d'une autre manière. »

À la question « votre regard a-t-il changé sur l'école ? » les réponses des parents interrogés sont assez hétérogènes. Si tous sont pleinement satisfaits de leur année en classe passerelle, certains vont jusqu'à être réconciliés avec l'institution qui prend pour eux un tout autre visage, plus accueillant ; alors que pour d'autres, l'école reste distante.

Comment expliquer cet écart ? Tout d'abord, en rappelant que le regard est un phénomène subjectif. Il est la résultante de nombreux facteurs, notamment l'expérience de l'individu qui le porte. Cela dit, il peut y avoir une explication plus pragmatique. Voyons le témoignage de certains parents, qui nous éclaire sur la question.

« Je vois plus l'école de la même façon après la classe passerelle... La classe passerelle est plus familiale ! »

« Je préfère la classe passerelle que l'école. J'ai été déçue de l'école. »

Au cours de l'année en classe passerelle, il se crée une relation de confiance mutuelle entre parents et école, ou du moins entre parents et équipe passerelle. C'est un lien qui se tisse et se consolide tout au long de la coopération parents-professionnels. Pour que ce lien perdure, cette coopération autour de la réussite scolaire de l'enfant-élève doit se maintenir au sein des classes suivantes (petite, moyenne et grande section).

Classe passerelle et cycle 1

La classe passerelle peut être physiquement à part, c'est-à-dire dans un espace réservé. Il peut y avoir une différence notable entre la classe passerelle et les classes suivantes, notamment par la nature et le niveau d'équipement. La distinction se fait également dans la manière d'accueillir le parent. Bien que la classe passerelle fasse partie intégrante du cycle 1, il n'y a pas, selon le témoignage des parents, de passage de relais formalisé, dans une logique de continuité.

« Plus de lien avec l'école parce que j'ai vraiment l'impression que la classe passerelle c'est un monde à part. Je n'ai pas l'impression qu'elle est intégrée dans l'école. Pour moi quand j'y étais, je n'avais pas l'impression d'être dans l'école. »

Cette rupture peut avoir des conséquences malheureuses sur l'image instaurée et sur la confiance construite au cours de la classe passerelle. Inscrire la classe passerelle dans le projet d'école, sensibiliser l'ensemble des équipes éducatives de l'école à la démarche initiée en classe passerelle, expliciter les bénéfices d'une entente partenariale en interne, sécuriser le parcours de l'enfant en rassurant et accompagnant le parent tout au long du cycle 1, dans un même esprit de co-éducation et de coopération, semble être un facteur décisif de bénéfices à long termes. Et cela serait bénéfique à tout le monde, pas uniquement aux enfants et aux parents mais également à l'ensemble de la communauté éducative. La co-éducation implique le concept de transversalité où, en définitive, tout le monde apprend au contact de l'autre : les enfants, les parents et les professionnels.

Faire rentrer le parent dans l'école : Réticences du corps éducatif

On constate que certaines équipes éducatives ne sont pas toujours enclines à faire « entrer les parents » dans l'école, ou pire, dans la classe. Malgré les dispositions énoncées dans la loi de refondation de l'école, notamment le dispositif « ouvrir l'école aux parents »⁴⁰, certains personnels peinent à changer de regard et de pratiques. Les freins peuvent être de différentes natures : psychologiques, culturelles. Il s'agit plus souvent d'une question de moyens, en termes de temps, de disponibilité, d'effectif et d'espace dédié. Aussi, la question du partenariat prend toute sa place. En effet, agir avec les collectivités et les associations permettrait la mutualisation des moyens et contribuerait à rendre la démarche plus efficiente selon une coopération basée sur des règles de bénéfices mutuels, de co-réflexion et de co-action. La perspective ainsi envisagée laisse percevoir un gain de cohérence et de cohésion dans les actions mises en œuvre en faveur des enfants et des parents.

Rappelons qu'il ne s'agit pas de juger, mais de faire émerger des pistes de réflexion qui tendent vers l'intérêt commun. Il demeure cependant des questions qu'il ne faut pas éluder tels que les conditions d'accès et de sécurité au sein de l'école, les moyens dont dispose l'établissement, la réticence de l'équipe éducative, le manque de formation, l'absence d'un système de valeurs commun, visible, connu, accepté et porté par tous. L'objectif de ce dernier point est de permettre à chacun, quelle que soit sa culture, professionnel ou pas, de faire un pas vers l'autre et trouver un terrain d'entente et d'échanges mutuellement bénéfiques.

Nouveau paradigme

Il est temps de désacraliser l'école. Cette démythification, voire démystification est nécessaire pour faire (re)venir les parents dans l'école. Il est nécessaire dans le même temps de restituer aux parents leur rôle de premiers éducateurs de leur enfant. Il s'agit également de promouvoir la coopération bienveillante et bienveillante, de passer d'une

40 – [circulaire n° 2012-081 du 19-4-2012](#)

relation verticale à une relation horizontale basée sur le non-jugement et l'ouverture en lieu et place de certaines formes d'injonction, mode de communication institutionnelle « naturalisé ».

La posture que nous venons de décrire est celle préconisée dans les rapports d'étude dont l'objet est la relation famille-école. Elle est un point de convergence de toutes les recommandations faites sur ce sujet et fait figure de pierre angulaire. Elle rejoint parfaitement les orientations du dispositif classe passerelle en rapprochant les parents de l'école.

Aimer lire

La classe passerelle est, à son origine, un dispositif issu du plan de lutte contre l'illettrisme⁴¹. En tant que tel, elle constitue un levier de promotion sociale par l'apprentissage de la langue française et l'amour de la lecture. Cet amour de la lecture, les équipes éducatives ont su le susciter. La lecture devient un outil de lien, d'écoute et de partage qui participe à rapprocher parents et école. De nombreux parents de l'échantillon affirment faire la part belle à la lecture (achat de livre, sorties régulières à la médiathèque, séances de lecture en famille).

« On s'assoit et on regarde un livre »

« Je fais de la lecture avec Ken »

« De la lecture. J'achète beaucoup de livres, mes 2 enfants ont beaucoup de livres. »

« je l'emmène souvent à la bibliothèque. »

« C'est plutôt les livres. Ben j'aime bien les amener à la bibliothèque »

« Le travail sur les mots, enrichir le vocabulaire, pour qu'elle fasse des phrases de plus en plus longues »

Certains parents allophones expriment leur fierté de voir que leur enfant « maîtrise » de mieux en mieux le français. « Elle a appris à parler, bien parler ! Surtout le français ! »

41 – L'illettrisme est un obstacle dans toutes les sphères de la vie familiales, citoyenne et professionnelle. En faisant de la lutte contre l'illettrisme Grande Cause Nationale 2013, le Premier ministre (ndr : Jean-Marc Ayrault) marque la volonté du Gouvernement de faire en sorte que chacun puisse acquérir les compétences fondamentales nécessaires pour accéder au savoir, à la culture, La langue française est une condition de l'épanouissement personnel, de l'insertion sociale et professionnelle, de l'accès au savoir et à la culture. Source : communiqué du premier Ministre - 2013.

Ces mêmes parents ont envie de vivre cet apprentissage avec leur enfant. Ce dernier prend la posture du « sachant » et apprend en enseignant à son tour⁴². La lecture devient pour eux un vrai moyen d'intégration et participe à l'émancipation de l'enfant autant que du parent.

« J'aime bien lire avec lui, découvrir, apprendre ensemble. C'est lui qui me raconte »

« La pédagogie traditionnelle est basée sur la verticalité, « je suis supérieur, tu es inférieur », tandis que les pédagogies modernes, actives, ou post-modernes, sont, elles, basées sur l'horizontalité : « Tu vas m'apprendre des choses, je vais t'apprendre des choses ». Je défends l'idée qu'un élève est aussi un enseignant et qu'un enseignant est aussi un élève. C'est un grand virage. Et j'ai démontré, dans mes travaux de recherche, que lorsqu'il y avait ce type de relation, les enfants bénéficiaient des meilleurs développements. »

Jean-Pierre POURTOIS, Professeur de l'Université de Mons (Belgique), chargé de mission à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation à l'Université de Mons (Belgique) et Président de l'Association Internationale de Formation et de Recherche en Éducation Familiale (AIFREF).

L'émancipation de tous

Confrontées aux mutations sociétales (comme la précarité des liens, l'apparition de nouvelles parentalités...), la famille, l'école et la communauté doivent réinventer des stratégies éducatives pour faciliter un épanouissement individuel et collectif des enfants. Les voies pour y parvenir nécessitent une mise en commun des ressources de la cité dans son ensemble. La finalité majeure de ce partenariat consiste en fait à favoriser l'émancipation de tous, de l'enfant certes, mais également de sa famille et des membres de la Cité en luttant contre les inégalités liées à certaines conditions sociales et en reconnaissant et valorisant les savoirs et les compétences de chacun. L'essentiel est donc que chacun puisse coordonner ses actions avec celles des autres.

Jean Pierre POURTOIS, les cités de l'éducation, 2015.

42 – Ceci peut rappeler la méthode LDL (Lernen Durch Lehren), littéralement « enseigner pour apprendre » développée par Jean Pol Martin

IV – Proposer à l'enfant un accompagnement personnalisé vers les premiers apprentissages, en respectant son développement

Les bénéfices pour l'enfant

Voici ce que nous apprennent les parents sur les bénéfices du dispositif sur leurs enfants :

- Confiance en soi et en l'équipe éducative.

« Une confiance en soi et une confiance avec les acteurs de l'école »

- Développement moteur de l'enfant et autonomie

« Il s'est développé au niveau manuel. »

« Il est plus indépendant »

- Apprentissage du vivre ensemble

« Apprendre tout ça, même à fréquenter les autres enfants. C'était très dur pour lui d'aller vers les autres enfants. Il a beaucoup évolué grâce à la classe passerelle.

« À communiquer avec les enfants parce qu'elle était un peu bagarreuse et là je vois que la classe passerelle lui a appris beaucoup de choses. »

« Il a progressé au niveau du langage. Il a appris à partager avec les autres, être en contact. »

- Renforcement du langage, notamment de la langue française.

« C'est plus sur le langage. C'est ce que je dirai en premier : le plus important pour moi. Je pense que le fait d'avoir pu rencontrer d'autres enfants tout y change. »

« Elle a appris à parler, bien parler ! Surtout le français ! »

Nous assistons à une dynamique d'émancipation du fait de la qualité du lien d'attachement, de l'immersion dans le collectif, de l'apprentissage avec et par les pairs, de l'exposition à la langue française, de la fréquentation d'un groupe d'adultes partageant un système de valeurs communes. Cet apprentissage se fait de manière diffuse et quasi non-intentionnelle. Il s'opère un processus de socialisation latente (Merton, 1957)⁴³ ou d'éducation inconsciente selon Durkheim (1922)⁴⁴.

43 – Robert K. Merton, *Social Theory and Social Structure. Toward the codification of theory and research*, New York : Free Press, 1957
« La *socialisation latente* correspond à un processus où l'enfant intériorise les normes et les valeurs de la société dans laquelle il vit sans qu'il y ait d'apprentissage spécifique ni réelle conscience de participer à ce processus. » PAUGAM S., sous la dir., *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, PUF, 2010

44 – Emile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1922,

La classe passerelle, par le travail des équipes éducatives, prépare l'enfant et son parent accompagnateur à l'acquisition de compétences psychosociales nécessaires à leur épanouissement mutuel. Un épanouissement tourné vers l'autre qui favorise le vivre ensemble et nourrit le processus de socialisation continue. Le parent devient porteur de cette démarche au sein du lieu de vie. Cela a, selon quelques parents, une incidence sur la vie familiale. Celle-ci est plus apaisée : le parent crie moins, l'enfant obéit plus et prend même des initiatives. Le reste de la famille bénéficie de ce nouveau climat et participe à leur tour à son maintien.

« On réalise que c'est bien de faire des activités avec les enfants ... c'est le fait de passer un bon moment en famille. »

« Être en classe passerelle m'a permis de changer mon comportement avec mes autres enfants aussi. »

« On est mieux. Il y a un avant et un après classe passerelle. »

« Il y a un truc qu'on ne faisait pas du tout et que maintenant on fait, c'est s'asseoir autour d'une table et manger. (rires) »

Les relations intra-familiales

Ouais ! Avec tous mes enfants. Je crie moins. Je crie plus avec mon mari maintenant ! (rires)

Les relations avec les autres membres de la famille sont reportées comme bonnes. Parmi les réponses notons cependant que dans les cas de séparation, le maintien du lien avec « l'autre parent » n'est pas toujours facile. En effet, la qualité du lien dépend vraiment de la capacité des parents à discerner l'intérêt supérieur de l'enfant (L'article 3-1 et L'article 9 de la Convention internationale des droits de l'enfant).

Un partenariat avec les associations de médiation familiale semble évident dans le parcours classe passerelle. L'assistante sociale de la CAF, référente du dispositif au sein de classe, est ici l'interlocutrice privilégiée. Le suivi qu'elle entreprend tout au long de l'année est déterminant pour la réussite de la démarche globale. Le repérage dès la phase de recrutement des situations conflictuelles permet de concevoir, en concertation avec les parents, un accompagnement adapté pour un bénéfice consolidé et partagé.

La scolarité de l'enfant aujourd'hui

De l'avis général des parents interrogés, la scolarité actuelle se passe sans difficultés. Certains affirment même que « ça se passe très bien ». D'autres évoquent quelques difficultés mineures. Si l'on en juge par la synthèse des acquis scolaires (annexe 1) fournie par l'Éducation Nationale en fin de cycle 1 (fin de grande section), le regard porté par les parents semble juste.

Cependant l'objet n'est pas ici de prouver le bien-fondé de la scolarisation précoce en termes de performances scolaires. La classe passerelle prépare l'enfant-élève aux futurs apprentissages. Quels sont les pré-requis de ces futurs apprentissages ? Qu'est-ce qui va leur permettre de s'ancrer ? La classe passerelle semble répondre pleinement à cette question en mettant en œuvre un ensemble de conditions, tels que : l'implication du parent et son autonomie, le respect du rythme de l'enfant, l'entente co-éducative, l'adhésion à un système de valeurs communes, le savoir-vivre et travailler ensemble...

Discussion

De nombreuses études montrent l'impact déterminant de l'éducation familiale sur la réussite scolaire des élèves (Feyfant, 2011)⁴⁵. L'implication parentale influe sur le parcours scolaire de l'élève, en tant que moteur ou en tant que frein. Afin de maintenir l'enfant dans une dynamique de développement continu, il faut, le plus tôt possible, éveiller l'envie d'apprendre, (re)donner le goût d'apprendre, apprendre à apprendre. Autant à l'enfant qu'à l'adulte. Mais ce dernier a-t-il accès au droit à la formation tout au long de la vie s'il n'est pas « intégré » à la vie professionnelle ? Si oui, ce droit peut-il être exercé en dehors des réseaux d'éducation populaire ? Si non, que fait-on pour valoriser la somme des savoirs expérientiels issus de ces milieux, et comment le fait-on ? Il y a peut-être tout un système (de formation ?) à repenser.

45 – Feyfant Annie (2011). « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire ». Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ, n° 63, juin, p. 1 – 13.

V – Récapitulatif des bénéfiques du dispositif

Il semble évident que le bien-être de l'enfant de moins de trois ans soit conditionné par celui du ou des parents. Le manque d'assurance et de confiance en soi du parent a donc un effet sur celui de l'enfant. Dans la préparation à la séparation, le travail se fait avec le parent qui communique sa confiance vers l'enfant qui, à son tour s'ouvre au monde.

Lorsque le parent réussit cette transition, cela renforce son sentiment d'efficacité parentale et personnel. Tout comme un sportif qui au fil des entraînements découvre l'étendue de ses capacités physiques, le parent, qui au fil de ces séances découvre des compétences jusque-là insoupçonnées, est poussé par l'envie de se dépasser, de se surpasser. Fort de cette envie, le parent se transforme tout au long de l'année scolaire passée en classe passerelle. Les effets de cette transformation sont visibles dans la relation parent-enfant, au sein de la cellule familiale et même au niveau de la sphère sociale. Nombreux sont ceux qui reprennent des études, suivent une formation, pratique du bénévolat ou retrouve une activité professionnelle.

La dynamique insufflée par le dispositif classe passerelle est comparable à une spirale vertueuse (contraire de cercle vicieux). Elle s'appuie sur différents ressorts. Le premier, véritable pré-requis engagé dès le début de l'année scolaire, est l'estime de soi, la confiance en soi et en ses compétences et capacités. Cette phase est primordiale et permet au parent de sortir d'un certain isolement psycho-social. Elle permet, entre autre, de passer à la phase suivante, deuxième ressort : aller vers les autres. Multiplier les interactions sociales permet de stimuler l'envie de découvrir, d'apprendre et de partager. Cette envie, le parent la transmet à son enfant, non pas de manière consciente mais simplement en faisant. N'est-ce pas comme cela que les enfants apprennent de leurs parents : en les regardant faire ?

Les parents sont les premiers exemples mais non les seuls. C'est pourquoi les membres de la communauté citoyenne, partenaires à part entière, doivent se faire le relais de valeurs fortes que sont le respect de soi, le respect et l'accueil de l'autre, la bienveillance.

Les bénéfices de la classe passerelle :

› Pour le(s) parent(s)

- Engagement dans un processus d'empowerment
- Socialisation ou re-socialisation
- Révélation de compétences insoupçonnées ou en sommeil
- Confiance en soi et envie de rencontrer d'autres personnes
- Assurance sur le fait d'être un bon parent
- Renforcement du lien parent-enfant
- Usage du français et pratique régulière de la lecture
- Autonomie, émulation, surpassement, estime de soi, renforcement du sentiment d'efficacité personnelle et parentale
- Création de liens sociaux forts : amitiés créées au sein de la classe passerelle et maintenues 3 ans après
- Disponibilité et écoute accrues vis-à-vis de l'enfant
- Meilleure approche de l'autorité : savoir fixer les limites

Le parent devient acteur de son parcours d'émancipation. Prendre conscience de soi les amène à plus d'estime de soi, de confiance, et par incidence, à être plus ouvert aux autres. Tout cela bénéficie à l'enfant.

› Pour les enfants

- Autonomie
- Amélioration des relations parent-enfant et de la confiance mutuelle.
- Amélioration de la compréhension des limites pour l'enfant et de l'obéissance.
- Renforcement du lien parent-enfant

Certains parents affirment que cela n'a rien changé dans leurs habitudes avec l'enfant. Ces mêmes parents, à travers d'autres questions évoquent pourtant des changements d'attitude de leur part, et par incidence de la part de leur enfant (son bien-être).

› Pour les familles

- Plaisir du temps passé ensemble, communication et climat familiale apaisé : plus d'écoute et de partage
- Bénéfices mutualisés : toute la famille en profite.

D'autres affirment que cela n'a rien changé dans le climat familial dans la mesure où les outils et compétences transmis lors du dispositif étaient déjà acquis.

› Dynamique post-bénéfice

La classe passerelle est unanimement plébiscitée par les parents interrogés et souhaite réitérer l'expérience avec leurs potentiels futurs enfants. Nombreuses mamans n'hésitent pas à se faire ambassadrices du dispositif auprès de leurs connaissances et de leur cercle familiale élargie (cousines, amies). Elles se disent prêtes à contribuer à sa promotion, en participant par exemple à des séances d'information collectives et en apportant leur témoignage. Qui d'autres que les parents qui en ont bénéficié peuvent parler de la classe passerelle, de leurs craintes initiales mais surtout des bénéfices concrets du dispositif ? En tant que bénéficiaires, leur parole a plus de poids auprès de ceux qui ne connaissent pas la classe passerelle. Leur enthousiasme peut donner envie d'essayer et lever certains freins liés à la peur de l'inconnu.

Celle-ci sont présentées par les parents ambassadeurs comme un dispositif où :

- le parent est acteur
- on apprend beaucoup de choses
- la séparation est facilitée
- l'enfant devient propre et autonome rapidement
- on prépare l'entrée en maternelle par l'acquisition de compétences de base (langage, écriture, comportement, etc)
- on ressort transformé

Ce que les parents ont particulièrement apprécié :

- Le partage, l'échange avec les autres parents, l'écoute participative.
- Le séjour au VVF⁴⁶ : ce moment privilégié pour la famille a fait le bonheur des parents et des enfants. Vivre sa parentalité en dehors de la routine et des contraintes du quotidien a donné l'occasion aux parents de se ressourcer. Un temps pour soi mais également un temps pour et avec les enfants, ce séjour a permis de renforcer leurs compétences parentales. Nombreux ont réitéré cette expérience après le dispositif.
- Le théâtre, et les activités artistiques : leurs vertus libératrice et créatrice.
- Le professionnalisme, l'écoute, la disponibilité, la bienveillance et l'engagement des équipes éducatives. Les parents font bien la distinction entre les champs d'intervention de chacun des professionnels (AS, PE, EJE et ATSEM).

L'assistante sociale a veillé à concevoir et proposer un accompagnement personnalisé et adapté à chaque situation familiale. C'est elle, également, qui a assuré l'organisation et le suivi du séjour au VVF, moment fort de l'année en classe passerelle. Même si les aspects de coordination, de communication et de leadership ne sont pas mentionnés par les parents interrogés, ils font partie intégrante des missions du travailleur social de la CAF et garantissent le bon fonctionnement du dispositif pour la ou les classes pour lesquelles il intervient.

La présence de l'EJE a permis aux parents d'accompagner les enfants vers la propreté, de travailler sur le comportement, de faciliter la séparation. Il est, aux yeux des parents, le pourvoyeur des bonnes pratiques éducationnelles et parentales.

L'ATSEM a veillé au bien être de l'enfant en restant à son écoute attentive en créant un lien d'attachement provisoire dans le but de rassurer l'enfant et faciliter la transition vers les apprentissages. La maîtresse a initié les apprentissages, le langage, la posture sociale pour la vie en communauté scolaire.

46 – Rapport d'évaluation du dispositif « vacances/famille » - Malbert, 2014

Quelques points évoqués par quelques parents :

Équipement :

- L'amélioration du dispositif pour la sieste, notamment les matelas.

Organisation :

- La possibilité de prendre les repas au sein de l'école pour habituer l'enfant à ce moment communautaire au sein de l'école.
- L'entrée en milieu d'année crée des problèmes d'adaptation pour le nouveau parent et nouvel enfant. De plus, il y a une certaine frustration du fait de ne pas avoir profité de certaines activités.

CONCLUSION

« L'école passerelle nous a transformé ». Voilà ce que nous ont dit les parents interrogés 3 ans après avoir bénéficié du dispositif. Cette transformation s'est opérée sur le plan individuel, familial et social. Les effets de ce changement prennent des formes différentes selon les individus, mais pour tous, il y a un avant et un après classe passerelle.

Le constat est le même du côté des professionnels qui œuvrent au sein du dispositif. Enseignants, EJE et ATSEM témoignent également de leur transformation tout au long de leur expérience en classe passerelle. Une autre manière de voir, une autre manière de faire, une autre manière de partager. Cette évolution s'est construite avec les parents. Ces derniers sont devenus pleinement acteurs et le demeurent 3 ans après le dispositif.

La classe passerelle est, par fondement, un dispositif de réussite éducative. Selon Baby, cette dernière se compose de deux volets : « réussite éducative scolaire » et « réussite éducative familiale »⁴⁷ (Baby, 2010), avec leur cadre de référence respectif, école et famille, à priori distinct l'un de l'autre mais concomitant.

L'enfant, en position de trait d'union, passe de l'un à l'autre, jonglant avec les codes, les valeurs et les enjeux propres à chacun. S'il souhaite pouvoir réussir sa scolarité, il est contraint de s'adapter et de s'intégrer. Cette transition peut-être difficile, d'où la nécessité de la préparer, de susciter les bonnes compétences psychosociales.

Ce travail doit être entrepris conjointement par la sphère familiale et la sphère scolaire, chacune devant faire un pas vers l'autre afin de favoriser une compréhension mutuelle et construire ensemble une réelle coopération, terreau d'une co-éducation dans les faits. Tout projet visant à expliciter de part et d'autre les attentes et les représentations

47 – Baby Antoine (2010). «Vivement le ménage de la tour de Babel! Où la confusion des termes n'aide en rien la réussite éducative». In Pronovost Gilles (dir.), Familles et réussite éducative : Actes du 10e symposium québécois de recherche sur la famille, Québec : Presses de l'Université du Québec, p.33-40. [lien](#)

mutuelles des acteurs – parents, enseignants et élèves – participent à combler le fossé d’incompréhension dans lequel trébuche toute tentative de conciliation. Bien se comprendre pour bien travailler ensemble, et prendre pleinement sa place légitime.

Mais le dialogue engagé ne se limite pas à ces deux partenaires. En effet, les collectivités ont un rôle essentiel à jouer, autant dans le repérage des familles les plus fragiles que dans la mise à disposition de moyens nécessaires et suffisants. Si le pilotage de ces politiques reste un enjeu déterminant à l’échelle régionale, il semble nécessaire de mettre de côté les clivages historiques et pratiquer une politique inclusive tenant compte de tous les parties prenantes, en particulier des parents. Comme énoncé plus haut, il s’agit de passer d’une relation d’injonction à une relation de coopération et de co-construction.

Selon l’étude publiée par la CNAF⁴⁸, 84 % des parents interrogés se disent préoccupés par le fait de faire les bons choix en matière d’éducation. Ces mêmes parents (84 % de femmes parmi les répondants) affirment que la scolarité est l’aspect qui les préoccupe le plus concernant l’éducation de leur(s) enfant(s). Ce postulat devrait pousser l’école et l’ensemble de ses partenaires à saisir l’opportunité de se transformer et devenir ce magnifique outil vecteur de réussite attendu par tous, une « école de la confiance », pour reprendre l’expression Jean-Michel Blanquer, Ministre de l’Éducation Nationale.

Ainsi, la classe passerelle constitue une première pierre qui nous semble indispensable dans la construction de cette école « rêvée ». La force de ce dispositif ne réside pas tant dans la scolarisation précoce de l’enfant dans l’objectif unique d’améliorer ses résultats scolaires que dans sa propension à créer les conditions propices à une co-éducation consentie et réussie. L’une de ces conditions fondamentales est l’accompagnement des parents dans le renforcement ou l’acquisition/appropriation de connaissances et de compétences (empowerment) qui leur permettront de prendre les décisions les plus favorables à leur enfant (Terrisse *et al.*, 2008), et ceci tout au long de leur vie, scolaire et sociale. Donner à ce parent-partenaire les clés de l’autonomie et l’envie de « construire avec », c’est donner à notre démarche commune toutes les chances de « réussir ».

48 – [l’essentiel n°165 – 2016](#) - Publication électronique de la Caisse nationale des Allocations familiales et de la Direction des statistiques, des études et de la recherche

Cette étude nous dévoile les classes passerelles comme un dispositif de soutien à la parentalité à part entière, favorisant une meilleure compréhension mutuelle en réhabilitant le lien école-parent. Il est indispensable, aujourd'hui, de réduire l'écart entre univers familiale et univers scolaire, ou du moins de co-construire une culture commune ou chaque acteur, tout en restant soi-même, se transforme au contact de l'autre, dans un processus transculturel à forte valeur ajoutée.

Plus tôt ce terrain sera cultivé, plus tôt nous récolterons les fruits de ce travail. Ceci doit se travailler en amont et en aval de la primo-scolarisation. C'est ici que devient déterminante la qualité du partenariat qui doit unir écoles, collectivités, parents et enfants dans une logique de parcours. Ce dernier débiterait, idéalement, dès la naissance du projet parental, ou à défaut, lors du suivi médical prénatal obligatoire.

Le réseau des acteurs du secteur médico-social, en tant que premier interlocuteur institutionnel, pourrait aider à faciliter cette transition vers l'école, notamment par le travail effectué sur la qualité du lien d'attachement. L'accompagnement et le suivi des travailleurs sociaux de la CAF est indispensable pour assurer la pérennisation des bénéfices d'un tel accompagnement. Les structures d'éveil et d'accueil de la petite enfance tels que les LAEP⁴⁹ pourraient proposer une sensibilisation à cette culture commune que nous venons d'évoquer, et à laquelle elles participent également. Ce positionnement semble tout à fait cohérent et réalisable au regard des dispositions prises par les deux derniers gouvernements, précisément en ce qui concerne l'accueil du jeune enfant et la parentalité⁵⁰.

Construire une école accueillante, bienveillante et bien traitante suppose quelques pré-requis, notamment, la mise en place d'une pédagogie de la coopération qui tient compte des réalités sociales. Pour y parvenir, une meilleure communication vers et avec les parents est incontournable. De la même manière, il est indispensable de mettre à disposition des acteurs des méthodes et des outils de travail collaboratif⁵¹ efficaces, faciles d'usage et évolutifs. L'ensemble de cette démarche s'inspire des préceptes de l'intelligence collective et de l'éducation inclusive, enjeu démocratique et propédeutique du vivre ensemble.

49 – Les EAJE participent à cette culture commune. Notons que la classe passerelle fait partie des modes d'accueil du jeune enfant et représente le 3^e contributeur en termes de places pour l'offre globale du département – cf. article [« les familles fréquentant les EAJE à la Réunion »](#) p.88.

50 – [Texte-cadre national pour l'accueil du jeune enfant](#)

51 – La formation aux technologies de l'information et de la communication peut participer à cette émancipation mais ne doit pas occulter les autres formes de collaboration et d'action citoyenne.

Ce qu'il reste après la classe passerelle trois ans après le dispositif, c'est une relation parent-enfant épanouie et assumée. C'est un parent prêt à prendre les bonnes décisions pour l'éducation de son enfant. C'est un enfant qui a expérimenté soi et rencontré l'autre, et qui a grandi, en même temps que son parent. Tous ces bénéfices sont acquis pour la vie, même si parent et enfant seront confrontés à d'autres difficultés, d'autres natures. Ils se seront malgré tout appropriés des compétences qui auront augmenté leur niveau de résilience. Ceci leur permettra à l'un et à l'autre, mais surtout ensemble, de relever les défis du quotidien. Voilà où se situe, selon nous, le vrai potentiel des classes passerelles.

De l'avis des parents, la classe passerelle est indéniablement une expérience enrichissante et répond pleinement aux objectifs fixés par le dispositif. Celui-ci a sa place légitime au sein de l'offre de service aux familles et à la petite enfance. Les classes passerelles sont l'exemple d'un partenariat réussi et leur ancrage dans le paysage local laisse entrevoir de belles perspectives pour notre territoire. À condition qu'il ne reste pas un objet à part, mais qu'il s'intègre dans une démarche partenariale en interne comme en externe. En tant que première marche du cycle 1, la classe passerelle devient un tremplin pour la scolarité future et prépare enfant, parent et professionnels à une co-éducation épanouie. Promouvoir et étendre ce genre de programme ne peut qu'être bénéfique. Les enseignements de cette étude dépassent le cadre de la petite enfance et peuvent éclairer nos réflexions sur la prise en charge des problématiques liées à l'adolescence, notamment en ce qui concerne le lien d'attachement et la relation parents-adolescent.

RECOMMANDATIONS

Pour rappel, les parents interrogés ont bénéficié avec leur enfant du dispositif pendant l'année scolaire 2013-2014. Il faut donc mettre ces résultats en perspective avec les évolutions récentes de l'accueil des jeunes enfants en classe passerelle, notamment l'évolution du dispositif à la Réunion et l'engagement des équipes pluridisciplinaires dans une démarche d'amélioration continue. Afin de participer à cette démarche, et dans un souci d'efficacité, nous proposons quelques recommandations qu'il nous semble opportun de porter à la réflexion collective :

› Réfléchir, concevoir et mettre en œuvre, dans le cadre partenarial d'un comité de pilotage du dispositif classe passerelle :

- les modalités de repérage des publics cibles et les critères de sélection ;
- le processus de suivi des bénéficiaires (parent et enfant) ;
- les contenus d'actions (groupe de travail) ;
- **la coordination des actions et l'accompagnement des équipes sur le territoire ;**
- la veille informative et formative.

Notons qu'il n'existe pas de cadre réglementaire régissant le partenariat local⁵² et que cela peut potentiellement créer des inégalités de fonctionnement d'un bassin académique à l'autre ou d'une commune à l'autre. Il semble important de formaliser les niveaux d'intervention de chaque partenaire (qui pilote, qui soutient, qui accompagne, qui forme, qui évalue, ...) et d'identifier les interactions qui les lient afin de sécuriser la démarche et la rendre plus efficiente.

› Réaliser et diffuser un organigramme inter-partenarial de fonctionnement du dispositif afin de favoriser la lisibilité organisationnelle de la démarche sur le territoire et de faciliter l'intégration de nouvelles équipes inter-professionnelles.

› Co-construire, avec l'ensemble des parties prenantes un tronc commun afin d'harmoniser les pratiques sans les « normaliser » pour ne pas compromettre les perspectives d'innovation. Soutenir cette dernière par l'appui de la recherche et en adoptant la posture de praticien réflexif et devenir ensemble un collectif apprenant qui transcende nos identités et cultures professionnelles respectives.

⁵² - Rapport n°2014-043 juin 2014 de l'IGEN et rapport n° 2000-153 de l'IGEN et l'IGAS

› Engager une démarche d'amélioration continue, tant au niveau du dispositif que des moyens de professionnalisation des personnels, notamment au travers de la formation initiale et continue des personnels engagés dans le dispositif, mais également par la mise à dispositions d'outils (exemple : mallette à outil numérique), de méthodes et de moyens mutualisés.

› Inscrire le dispositif dans une logique de parcours en renforçant le partenariat avec les structures d'accompagnement des parents. En amont, le partenariat avec les acteurs du secteur médico-social est indispensable, pour les questions relatives à la santé mais également dans la construction d'un lien d'attachement de qualité, condition d'une séparation réussie et facteur facilitant les apprentissages. En aval avec les structures associatives de soutien à la parentalité pour consolider les compétences acquises (et/ou révélées) à l'occasion des classes passerelles et pour en acquérir de nouvelles au fil des expériences individuelles et collectives. Ces associations peuvent être présentées aux familles durant les ateliers organisés au sein des classes passerelles, voire les co-animer. Dans cette expectative, il s'agira de veiller à harmoniser les discours éducatifs des professionnels afin d'assurer la continuité et la cohérence lors du passage d'un partenaire à l'autre et éviter ainsi que les parents ne se perdent dans des modèles éducationnels parfois contradictoires. Plutôt que « d'imposer » un modèle, faire l'inventaire des pratiques éprouvées et créer des passerelles entre elles, voire concevoir un modèle local, qui tienne compte des spécificités culturelles de notre territoire.

› Évaluation

- Co-construire une démarche évaluative régionale sur la base d'indicateurs pertinents permettant de mesurer l'impact du dispositif à moyen-long terme.
- Initier au niveau académique un suivi de cohortes des enfants et parents bénéficiaires du dispositif passerelle.

› Communication :

- Communiquer les attentes de l'école de manière explicite aux parents ⁵³ par tout moyen facilitant leur compréhension et favorisant leur adhésion et participation.
- Se donner les moyens d'écouter les parents et de recueillir leur parole pour éviter l'interprétation dues aux projections des professionnels.
- Réfléchir à comment intégrer les attentes et les besoins des parents au projet d'école.
- Faciliter l'interconnaissance des professionnels qui co-interviennent auprès des parents

53 – outil existant : <http://www.onisep.fr/Parents>

pour tendre vers une synergie des interventions (éviter redondances ou contradictions qui peuvent respectivement lasser ou perdre le parent)

- Susciter des rencontres à l'occasion d'événements particuliers

- Faire des parents des ambassadeurs reconnus du dispositif et de sa réussite

› Réfléchir aux moyens, à l'échelle régionale, de sensibiliser parents et professionnels à l'éducation positive, en s'appuyant notamment sur le réseau partenarial institutionnel et associatif car accompagner le bien-être de l'enfant ne se fait pas uniquement à l'école.

›

Bibliographie

- Baby A., «Vivement le ménage de la tour de Babel! Où la confusion des termes n'aide en rien la réussite éducative». In Pronovost Gilles (dir.), *Familles et réussite éducative : Actes du 10e symposium québécois de recherche sur la famille*, Québec : Presses de l'Université du Québec, p.33-40, 2010.
- Bacqué, M-H., et Biewener C., « La normalisation de l'empowerment : entre néolibéralisme et libéralisme social », *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* sous la direction de Bacqué Marie-Hélène, Biewener Carole. La Découverte, 2015.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*, New-York, Freeman & Company ; *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck, 2003.
- Berlin L, Zeanah CH, Lieberman AF, *Prevention and Intervention Programs for Supporting Early Attachment Security*, New York and London, Cassidy J, Shaver PR, Guilford Press, coll. « *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* », 2008.
- Berlin L, Zeanah CH, Lieberman AF, *Prevention and Intervention Programs for Supporting Early Attachment Security*, New York and London, Cassidy J, Shaver PR, Guilford Press, coll. « *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* », 2008.
- Bourassa, J., Couture, L., Cyr, L., Malenfant, R., *L'éclosion du devenir parent: éléments théoriques suivis d'un rom-mrne pilote de formation des intervenants (es) en périnatalité au-rès des familles "à risque"*. Québec: DSC du CHUL, 1986.
- Bowlby j. : *Attachment and loss: Attachment*, (1re et 2e édition respectivement), Basic Books, London, 1969/1982.
- Bowlby J., *Attachment and los*. Vol. 1. New-York: Basic Books, 1969
- Bowlby J., *The making and breaking of affectional bonds*. *British journal of pschiatry*. 130, 20 1-2 10, 1977.
- Breton M., « *Relating Compétence - Promotion and Empower- ment* », *Journal of Progressive Human Services*, vol. 5, 1994.
- Byng-Hall j. , *Rewriting Family Script*. The Guilford Press, New York, London, 1995.
- Cally Jean-Romain, Périanin Patrick. *Les familles fréquentant les établissements d'accueil du jeune enfant à La Réunion. Une étude réalisée en 2015 auprès des gestionnaires des structures*. In: *Revue des politiques sociales et familiales*, n°124, 2017. Dossier « *Politiques sociales et familles : perspectives internationales* ». pp. 85-95.
- Code de l'éducation – Article L321-2 modifié par la loi 2013-593 du 8 juillet 2013 – art. 44
- Code de la santé publique, articles L2111-1 et L2112-2
- Durkheim E., *Education et sociologie*, Paris, PUF, 1922.
- Erickson M., Egeland B., Sroufe A. : « *The reationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high risk sample* », *Monogr Soc Res Child Dev*, 1985.
- Feyfant A., « *Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire* ». Dossier d'actualité *Veille & Analyses IFÉ*, n° 63, 2011.
- Freire P., *Pedagogy ofthe Oppressed*. New York : The Continuum Publishing Company, 1970.
- Guedeney N., « *L'attachement, un lien vital* », Editions FABERT, 2011.
- Guedeney N., *L'attachement, le lien vital*, Editions Faber, 2011.

loi n°2007-293 du 5 mars 2007

Malbert T., Le rôle et la place du père à La Réunion, Observatoire de la parentalité, CAF de La Réunion, 2016

Malbert T., Rapport d'évaluation du dispositif « Vacances/famille », CAF de La Réunion, 2014

Ninacs, W., Empowerment et service social : approches et enjeux. *Service social*, 44, 1995.

Rimm Kaufman, S.E. and Pianta R. C., "An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten : a Theoretical Framework to Guide Empirical Research", in *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2000, no 21, 2000.

Robert K. Merton, *Social Theory and Social Structure. Toward the codification of theory and research*, New York : Free Press, 1957.

Roy F. Baumeister et al., « Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles ? », *Psychological Science in the Public Interest*, vol. IV, n° 1, 2003.

Schmidt ME, Demulder EK, Denham S. Kindergarten social-emotional competence: Developmental predictors and psychosocial implications. *Early Child Development and Care*, 2002.

Annexe 1 : Paroles de professionnels – Un entretien avec l'équipe de la classe passerelle de PRIMAT.

Les parents de la classe passerelle de Primat ayant participé à l'étude témoignent tous de l'efficacité de l'équipe professionnelle, de leur extrême disponibilité et de leur soutien. Nous avons souhaité interroger ce fait en nous entretenant avec cette équipe.

OP : Cela fait près de six ans que vous travaillez ensemble. Qu'est-ce qui fait que cela fonctionne ?

Angélique (ATSEM) : « On se dit tout, il y a un souci on en parle, quand c'est bon on en parle aussi. C'est pour ça qu'on est sur la même longueur d'onde tous les trois. Tous les jours, quand la classe est terminée, on débriefe. Quand la TS⁵⁴ est disponible, elle se joint à nous. »

Ces réajustements permettent un suivi adapté au climat général de la classe, mais également aux situations particulières. Ces dernières sont traitées de façon collégiale et selon les compétences de chacun, après la décision concertée prise lors du débriefing.

Emmanuelle (PE) : « Au début, on a appris à se connaître, à découvrir en quoi consiste le travail de l'autre, à respecter le travail de chacun. C'est pour ça que, maintenant, on est dans un "maillage" complémentaire. »

Frédéric (EJE) : « Si chacun a son rôle bien déterminé, les passages de relais entre nos compétences respectives se font de manière fluide. La connaissance du domaine d'intervention de chaque professionnel permet d'amorcer un début de réponse avant le passage de relais. Le parent est rassuré et confiant.

Véronique (AS) : « C'est aussi une question de personne et d'engagement personnel. Chez nous, chacun s'engage à fond, en interne et en externe. Il y a l'engagement personnel, et l'engagement collectif dans le respect des compétences de chacun mais aussi dans le partage des connaissances de tous. »

Frédéric (EJE) : « La seule bonne volonté ne suffit pas. Il y a aussi des outils très concrets qu'on utilise depuis le début, et qui nous permettent d'atteindre nos objectifs et également d'évoluer. Ce qui est intéressant, c'est de vivre l'expérimentation sous toutes ses formes. Et donc, de pouvoir parler des outils que nous utilisons, pouvoir les mettre par écrit pour que d'autres puissent les découvrir, en discuter, se les approprier, les faire évoluer. »

L'interconnaissance des professionnels – de leur champ de compétences respectives, de leurs valeurs communes – permet la construction d'une équipe, en interne autant qu'en externe. Ce dernier point est favorisé par la diffusion des outils et méthodes, et par le croisement des expériences.

54 TS : Travailleur Social, le plus souvent assistante sociale (ici celle de la CAF, référente de la classe passerelle de PRIMAT)

OP : Disposez-vous d'une base de connaissance commune ou d'un référentiel commun pour l'ensemble des classes passerelles ?

Frédéric (EJE) : « Aujourd'hui il n'existe pas de cahier des charges à proprement parler, les professionnels arrivent dans le dispositif et font ce qu'ils peuvent. Quand on expérimente ce genre de démarche, il est bien de poser un cadre de fonctionnement, parce qu'il n'est pas normal qu'on dise "à cet endroit-là ça, ne marche pas parce les gens n'ont pas la volonté de" ... on ne peut pas accepter ça comme excuse. »

Emmanuelle (PE) : « Au niveau du rectorat, l'IEN Conseiller Maternelle met en place des journées de formation interprofessionnelle. Nous échangeons aussi entre profs de manière informelle. Nous avons également un partenariat privilégié avec l'autre classe passerelle de Saint-Denis, Ylang-ylang : des projets en commun, des sorties en commun. »

Frédéric (EJE) : « Aujourd'hui, on commence à formaliser. Mais il est nécessaire de répondre à la question pourquoi on fait des choses en commun, quelle valeur ajoutée cela amène-t-il ? »

Emmanuelle (PE) : « L'une des raisons, vis-à-vis des parents bénéficiaires du dispositif, est également de les rassurer. Ils ne sont pas les seuls, ce n'est pas la seule classe passerelle qui existe. Ce sont des questions qui reviennent de la part des bénéficiaires. »

La démarche d'intelligence collective est déterminante pour inscrire le dispositif dans un processus d'amélioration continue. Il est important de donner du sens à cette démarche afin que les personnels qui y participent y adhèrent objectivement. La mise en place d'une base de connaissance commune, l'organisation de séances d'analyse des pratiques, la création d'une plateforme collaborative et créative peuvent faciliter cette mise en œuvre. Notons que la fonction d'animation est indispensable. Elle garantit la vivacité et la pérennité de la démarche précitée.

OP : Quelle est la nature de vos relations avec les autres classes de l'école ?

Emmanuelle (PE) : « Ce n'était pas facile au début, car la classe passerelle avait été implantée contre l'avis de la directrice et de l'équipe pédagogique en place. L'Inspectrice de l'Éducation Nationale de l'époque a fait le forcing pour que le projet se mette en place. Du coup, l'équipe passerelle était vue comme la petite bête noire et nous avons été contraints de travailler à part. Il a fallu plusieurs années pour qu'il y ait un lien entre la classe passerelle et le reste de l'école. »

Véronique (AS) : « Ici, comme ailleurs, les classes passerelles sont vues comme des classes privilégiées, du fait de l'organisation, de l'équipement. Les autres classes envient la classe passerelle sans forcément prendre en compte les difficultés liées au dispositif. »

Emmanuelle (PE) : « De la même manière que le travail que nous avons fait, PE, EJE, ATSEM et AS CAF pour nous connaître les uns les autres, il faut faire ce travail au sein de l'équipe pédagogique de l'école pour qu'ils comprennent les objectifs, le projet classe passerelle, le bénéfice pour l'école. L'effet classe passerelle peut être dilué du fait du départ de certains élèves dans d'autres établissements. Aujourd'hui la classe passerelle est intégrée à tous les "projets école". Les compétences de l'équipe passerelle sont également mises à contribution, à la demande de la directrice pour des projets école. Dans le programme 2015 de la maternelle, les parents ont une vraie place dans l'école. Si chaque enseignant applique ce programme, il ne devrait pas y avoir de distinction entre la classe passerelle et la petite section. Pour ma part, j'ai aidé la maîtresse de petite section sur la question de la séparation. L'EJE a également été consulté par la directrice. Notre expertise nous permet aujourd'hui de faciliter le lien en interne. C'est un vrai travail de pédagogie. Cela prend du temps car c'est un changement de regard, de représentations : apprendre à fonctionner différemment avec d'autres personnes, apprendre à les connaître, apprendre à les respecter. Ce n'est pas forcément évident d'avoir des parents dans sa classe. »

Frédéric (EJE) : « Aujourd'hui on a également besoin d'outils de communication en interne. Il y a une méconnaissance du dispositif. »

OP : Qu'en est-il du partenariat en externe ?

Frédéric (EJE) : « Il y a un travail à faire sur la mise en place des collaborations avec des intervenants extérieurs, notamment les associations de soutien à la parentalité. Aujourd'hui les sollicitations restent ponctuelles, selon les difficultés rencontrées par les familles, de manière plutôt individuelle, au cas par cas. Il est nécessaire de proposer une prise en charge globale, notamment sur les questions du logement, de l'emploi et autres. »

Véronique (AS) : « FTM, une association d'insertion professionnelle pour les femmes, intervient depuis 2013 dans la classe passerelle de Primat. Étant à l'origine de cette initiative, j'ai tout fait pour rendre cela possible et j'en suis fière. Aujourd'hui, il y a d'autres prestataires qui interviennent à ce même titre. Il y a également un projet en cours avec des EVS (établissement à vocation sociale). »

Emmanuelle (PE) : « À mon niveau, je collabore en prévention avec le RASED (réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficulté), l'orthophoniste, etc. Suite à des difficultés d'apprentissage ou émotionnels de l'enfant, les parents peuvent être amenés à rencontrer des personnels autres que la maîtresse. Leur en parler dès la classe passerelle, cela dédramatise et rassure le parent. Les fruits de notre travail ne se limitent pas à la classe passerelle mais bénéficient à toute la scolarité de l'enfant. Ainsi le parent acquiert des atouts, des billes, des connaissances, et qu'il se dise « ah oui, tel professionnel, je l'ai rencontré en classe passerelle, je sais qu'il va bien s'occuper de mon enfant. Aider les parents à y voir plus clair dans les dispositifs Éducation Nationale et accepter l'aide des professionnels. »

Véronique (AS) : « Après la classe passerelle, les parents sont parfois démunis, car il n'y a pas de véritable passage de relais. »

Angélique (ATSEM) : « Les parents reviennent nous voir pour faire un coucou mais souvent c'est parce qu'ils ont une question pour l'EJE : où ils doivent aller pour ci, ou pour ça, ... »

Frédéric (EJE) : « Il nous faut d'abord consolider notre fonctionnement en interne puis réfléchir à la continuité. Notre travail, c'est surtout de rendre le parent conscient de sa difficulté et de le rendre autonome sur la prise en charge de cette difficulté. »

Si l'autonomie reste un objectif à part entière de la classe passerelle, le parent doit avoir la possibilité de renforcer cette compétence après le dispositif. Prendre connaissance dès la classe passerelle de l'ensemble des acteurs qui peuvent écouter, accompagner, consolider les compétences parentales ne peut qu'être favorable à cette prise d'autonomie.

OP : Comment définiriez-vous la classe passerelle ? Et pourquoi faudrait-il que le dispositif continue ?

Stagiaire ATSEM : « C'est un lieu d'échange et de partage qui permet de soutenir les parents dans leur quotidien et ainsi d'aider les enfants. Le plus important, c'est de travailler sur la relation parent-enfant. Le bénéfice est pour toute la vie. C'est quelque chose qui me tient à cœur. »

Angélique (ATSEM) : « Avant, je n'étais pas habituée à travailler avec d'autres professionnels. Aujourd'hui, ça fait 6 ans qu'on travaille ensemble, et j'ai une autre vision de l'éducation. Mon approche n'est plus seulement sur l'enfant, mais sur le parent et l'enfant. La présence des autres professionnels m'a donné de la force pour aller plus loin avec parents et enfants. On a une autre vision de la vie de tous les jours. »

Emmanuelle (PE) : « La classe passerelle c'est une grande aventure. On a mis en place, on a inventé, et je suis fière de notre parcours commun. La force de cette classe c'est l'équipe, professionnelle et parents inclus. Cette expérience m'a beaucoup, beaucoup apporté d'un point de vue professionnel mais aussi personnel (en chœur avec l'ATSEM). Je sors grandie de cette expérience. Je n'enseigne plus de la même façon, je n'ai plus le même regard sur l'éducation, sur l'enfant. Beaucoup de choses ont évolué dans mes pratiques professionnelles. C'est une aventure humainement riche. »

Frédéric (EJE) : « Je cherchais, en tant que professionnel, un outil qui permettait d'aller au bout, dans un travail auprès des familles, auprès des parents et auprès des enfants. Aujourd'hui, la

classe passerelle est l'outil le plus adapté pour pouvoir aller au bout d'un travail sur la relation parent-enfant et sur la co-éducation. On a un espace et un temps dédié à cela. L'école telle qu'elle était auparavant n'était pas un lieu adapté aux enfants de moins de trois ans. Aujourd'hui, avec la classe passerelle, c'est exactement le lieu où l'enfant doit être avec son parent. Que ce soit ici ou ailleurs, c'est ce qu'il faut aujourd'hui pour traiter les difficultés qui sont celles des parents que nous accompagnons. »

Véronique (AS) : « C'est une aventure humaine. On est solidaire malgré les difficultés. J'ai toujours pensé que c'était un bon outil. Je le pense encore plus maintenant. Je me battrais pour que ce dispositif perdure. Sa force : la co-éducation et l'accompagnement à la parentalité. C'est la première chose qu'on dit aux parents : "venez dans la classe, venez voir ce que fait l'enseignante", c'est très important, surtout pour des parents qui ont un contentieux avec l'école, un passé souvent lourd. Et là, c'est revenir, se réconcilier avec l'école, restaurer la confiance. »

Si la classe passerelle a provoqué un changement chez les parents qui en ont bénéficié, il semble que le dispositif ait eu également un impact sur les professionnels qui les ont accompagnés. La transformation qui s'est opérée est transversale. Chacun, professionnel ou pas, se sera nourri de l'autre et tous auront grandi dans un processus de transculturalité.

Annexe 2 : Synthèse des acquis scolaire établie par l'enseignant de grande section en fin de cycle 1.

	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions					Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique		Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques		Construire les premiers outils pour structurer sa pensée					Explorer le monde				
	Langage oral : communication, expression	Compréhension d'un message oral ou d'un texte lu par l'adulte	Découverte de l'écrit : relations entre l'oral et l'écrit	Compétence de geste graphique, écriture	Mémorisation, restitution de textes (comptes, poèmes...)	Engagement, équilibre et inventivité dans les actions ou déplacements	Coopération, respect des règles de chacun	Engagement dans les activités, réalisations personnelles : dessin, graphiques, compositions plastiques	Engagement dans les activités, réalisations personnelles : voix, chants, pratiques rythmiques et corporelles	Utilisation des nombres	Première compréhension du nombre	Petits problèmes de composition	Tris, classements, rangement, algorithmes	Temps : repérage, représentations, utilisation de mots de liaison (pour, pendant, après, avant, après...)	Espace : repérage, utilisation des termes de position (devant, derrière, loin, près...)	Premières connaissances sur le vivant (développement ; besoins...)	Utilisation, fabrication et manipulation d'objets	Compréhension de règles de sécurité et d'hygiène	
nombre total de synthèses : 29 Soit 29 élèves																			
1 - ne réussit pas encore	2	2	2	3	3	1	0	0	0	0	4	0	4	2	2	0	0		
	6,90%	6,90%	6,90%	10,34%	10,34%	3,45%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	13,79%	0,00%	13,79%	6,90%	6,90%	0,00%	0,00%		
2 - est en voie de réussite	12	10	13	9	14	8	8	13	8	9	9	8	13	10	7	6	5		
	41,38%	34,48%	44,83%	31,03%	48,28%	27,59%	27,59%	44,63%	27,59%	31,03%	31,03%	27,59%	44,83%	34,48%	24,14%	20,69%	17,24%		
3 - réussit souvent	15	17	14	17	12	20	21	16	21	20	16	21	12	17	20	23	24		
	51,72%	58,62%	48,28%	58,62%	41,38%	68,97%	72,41%	55,17%	72,41%	68,97%	55,17%	72,41%	41,38%	58,62%	68,97%	79,31%	82,76%		

