La construction de l'espace scolaire entre parents et enseignants

Passages de seuils physiques et symboliques

Nilima Changkakoti(1), Laurent Fahrni(2)

(1) Chargée d'enseignement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.
(2) Doctorant FNS (Fonds National Suisse de la recherche scientifique) auprès du Département des Sciences de l'éducation, Université de Fribourg.

Résumé : L'étude présentée dans ce chapitre s'inscrit dans une recherche ethnographique longitudinale portant sur la construction de la relation entre les familles et l'école lors de la scolarisation du premier enfant. Elle a été menée dans un établissement scolaire desservant un quartier multiculturel de la périphérie de la ville de Fribourg (Suisse) [1]. Dans un contexte où les textes officiels appellent à une collaboration renforcée entre les parents et l'école, nous avons voulu observer comment se délimitent les territoires entre parents et enseignants dans l'espace physique de l'établissement au tout début de la scolarité. L'entrée à l'école s'envisage ici comme un espace de « fin-début » (de La Soudière, 2000), où l'enfant passe du statut unique d'enfant à celui d'élève, comme un rite de passage, où se franchissent des seuils réels et symboliques. Quel type de collaboration traduit ainsi la négociation graduelle des espaces ? Les différents acteurs mettent-ils en scène un scénario de coéducation, de partenariat ou l'asymétrie fréquemment décrite dans la littérature est-elle présente dès le départ ?

Mots-clés : relation familles-école, entrée à l'école, espaces scolaires, rite de passage.

1 Introduction

Nous nous intéressons ici à ce que la construction de l'espace scolaire entre parents et enseignants dit de la nature des relations qui s'établissent entre ces acteurs lors de l'entrée à l'école du premier enfant.

1. COREL : Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école. Cette recherche a été financée par le Fonds national suisse de la recherche (Projet FNS No 100019*152695 / 1).

Dans un premier temps, nous aborderons donc brièvement les enjeux de l'implication parentale pour la réussite scolaire et les différents modes de collaboration familles-école mis en évidence par la recherche sur ce thème. Le regard spécifique, anthropologique, que nous portons sur cette collaboration, telle qu'elle s'engage lors de la transition entre familles et école vue comme un rite de passage, sera ensuite présenté de façon plus approfondie

Dans un deuxième temps, nous décrirons le dispositif de recherche dans lequel s'inscrit cette étude, ainsi que le focus adopté pour l'analyse présentée dans ce chapitre. La recherche se centre plus particulièrement sur l'entrée à l'école du premier enfant de familles issues majoritairement de l'immigration dans un quartier multiculturel de la périphérie de la ville de Fribourg en Suisse romande. Elle combine une approche ethnographique (observations et entretiens semi-directifs au cours de la première année) et une perspective théorique de communication interculturelle.

L'analyse portera sur les aspects rituel de la rentrée et la façon dont ils se déploient dans l'espace. Elle s'intéressera au premier contact des enfants et leurs parents avec l'école lors d'une visite organisée à la fin de l'année scolaire précédant la rentrée, au premier jour d'école en tant que temps fort de la rentrée et à la construction de l'espace scolaire entre les différents acteurs au cours des deux premières semaines d'école.

À partir des analyses effectuées, la discussion cherchera à situer les enjeux de la relation famille-école en termes de construction de l'espace scolaire au tout début de la scolarité. L'objectif est de déterminer quelles sont les prémisses de la collaboration saisies à travers la négociation graduelle des espaces, en prenant en compte le contexte physique (agencement des lieux) et social (interactions). Les différents acteurs s'engagent-ils dans un scénario de coéducation, de partenariat ou l'asymétrie fréquemment décrite dans la littérature est-elle présente dès le départ ?

Enfin, la conclusion reviendra sur la contribution au débat sur les relations entre les familles et l'école de cette étude sur la mise en scène initiale des interactions entre parents et enseignants.

2 Les relations familles-école à leurs débuts : les enjeux du changement de statut

À partir de l'entrée à l'école, parents et enseignants sont tous deux impliqués dans l'éducation des enfants, même si les modalités de cette co-implication varient selon les acteurs (parents, élèves, enseignants) et les établissements. Nous nous intéressons ici à la phase initiale de la collaboration (prise ici au sens large) entre les familles et l'école, dans le temps de transition qui mène l'enfant à devenir élève et le parent à devenir parent d'élève. Des enjeux forts pèsent sur cette collaboration dont nous présentons quelques aspects, avant de nous pencher sur cette transition vue comme un rite de passage balisant le changement de statut. La perspective adoptée s'apparente au modèle écologique et dynamique de la transition lors de l'entrée à l'école maternelle de Rimm-Kaufman & Pianta (2000), modèle qui met en avant notamment l'importance des interactions. La dimension écologique comprend en l'occurrence l'espace physique dans lequel se déroulent les interactions.

2.1 La réussite de l'élève entre injonctions de l'école et stratégies familiales

L'implication des parents est souvent invoquée dans le monde scolaire comme nécessaire à la réussite, ou du moins comme facteur de prévention de l'échec scolaire (Feyfant, 2015), sans que la nature de cette implication ne soit précisée. Dans les représentations des enseignants, les parents distants de la norme scolaire pour des raisons socio-culturelles occupent facilement la place des parents « démissionnaires » (Changkakoti et & Akkari, 2008), ceux qu'on ne voit pas ou peu à l'école et dont on postule par conséquent qu'ils ne s'impliquent pas dans la scolarité de leurs enfants.

Or, la recherche sur le lien entre implication parentale et réussite met en évidence, d'une part, que l'implication, l'investissement dans la scolarité, n'est pas nécessairement synonyme d'engagement dans le sens de présence dans l'école (Larivée, 2011), d'autre part, que la corrélation est modeste (Fan & Chen, 2001) et tient surtout à la supervision familiale à domicile au sens large et à l'encouragement affectif. D'autres travaux montrent même que le lien entre engagement parental et réussite scolaire d'élèves issus de la migration est inexistant (Vatz-Laaroussi, Kanouté & Rachédi, 2008).

Pour dépasser le renvoi dos-à-dos des attentes et insatisfactions des parents et des enseignants, des recherches se sont attachées à mettre en évidence les stratégies des familles et celles du milieu scolaire et la façon dont elles s'articulent en des « *bricolages » inédits* (Vatz-Laaroussi, Kanouté & Rachédi, 2008, p. 261), que l'institution scolaire se doit de prendre en compte pour accompagner au mieux la scolarité des jeunes. À partir de leurs travaux sur la relation école-familles immigrantes au Québec, Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) mettent ainsi en évidence des modèles allant d'une vision de la famille comme distante du monde scolaire, à une collaboration étroite et paritaire avec l'école. L'institution scolaire attend généralement des familles immigrantes qu'elles se situent dans une *implication assignée*, à savoir une présence active prescrite et/ou fortement encouragée par l'école : participation aux réunions avec les enseignants, intérêt pour les contenus scolaires, engagement dans les activités parascolaires. La relation est alors asymétrique, l'efficacité de la participation des familles est jaugée aux seuls critères de l'école qui se réserve les missions d'éducation, de socialisation et d'instruction. Le modèle le plus égalitaire est celui d'un partenariat plaçant à égalité familles et école dans une reconnaissance mutuelle, les familles et l'école se partagent alors les fonctions d'éducation, de socialisation et d'instruction.

Une recherche menée dans le canton de Genève, en Suisse romande, portant sur l'impact de la scolarisation de l'aîné de la fratrie sur l'acculturation des familles issues de la migration (Perregaux, Changkakoti, Gremion, Hutter & Andrade, 2010), met en évidence des scénarios similaires [2] de la façon dont les familles se situent par rapport à l'école, avec des répartitions variables des tâches d'éducation, socialisation et instruction, sans que l'on puisse, là non plus, établir de lien clair entre le profil fami-

2. Une différence, liée au contexte et aux politiques migratoires, est celle de la participation des communautés immigrées, présente dans certains modèles de la recherche menée au Québec, quasi-absente à Genève.

lial et la réussite scolaire. Une analyse de cas, réalisée dans le cadre de cette étude, sur les familles dont l'aîné fait sa première expérience scolaire en Suisse, met en évidence l'importance de cette double acculturation, au monde de l'école et à la société d'accueil pour les parents comme pour l'enfant (Changkakoti, 2010). L'impact émotionnel est plus fort, laisse plus de traces et les stratégies des enseignants ont plus poids, même si l'ensemble de la recherche montre que les scénarios évoluent avec les scolarités successives des enfants.

Dans les petits degrés, le mode de collaboration entre parents et enseignants est principalement celui de la coéducation, à savoir la relation entre éducateurs « premiers » et professionnels oeuvrant en parallèle (Rayna & Rubio, 2010). Le concept de coéducation pose alors la question de la répartition en termes de territoire, clos ou perméables et de ce qu'on met dans le « co » (Sellenet, 2008) : travailler pour (substitution caritative), travailler sur (prise en charge), ou travailler avec (co-construction). On retrouve du point de vue de l'action des professionnels les scénarios brièvement décrits ci-dessus.

Afin de saisir la façon dont le système scolaire structure le passage de l'éducation première à celle des professionnels, nous recourons à une conceptualisation de l'entrée à l'école par le biais de sa ritualisation.

2.2 École et ritualité

La vie scolaire se distingue par une socialisation, des règles d'interaction entre enfants, entre adulte et enfant(s), une organisation du temps et de l'espace différentes de ceux de la vie « hors école », familiale ou de loisirs entre pairs. Des rites balisent ainsi le passage de la vie hors de l'école à celle dans l'école, façonnent les interactions enseignants-élèves, donnent aux élèves « un code commun de comportements, un agir corporel commun (Jeffrey, 2013, p. 57 ; Rossel, 1981 ; Wulf, 2003), que l'on appelle souvent « métier d'élève » (Perrenoud, 1994). Des rituels [3] marquent à différents niveaux le passage du dehors au-dedans et réciproquement : rentrée, retour de vacances ; accueil et sortie de la journée scolaire ; sortie de classe et retour de récréation, transitions entre temps didactiques, entre activités ; rituels de rappel à l'ordre... Le temps scolaire est fragmenté, les rituels ont pour but de sécuriser les transitions et de diminuer la charge émotionnelle de certaines situations grâce à cet agir commun assuré par les codes partagés (Mollo-Bouvier, 1998).

Les micro-rituels de la vie quotidienne de l'école tendent à se naturaliser au fur et à mesure que les élèves se les approprient. D'autres temps forts de la vie scolaire gardent un aspect cérémonial, empreint de solennité (Vannier & Merri, 2015), la première rentrée en est un.

2.3 L'entrée à l'école : un rite de passage ?

L'importance du premier jour d'école pour les enfants et les parents, surtout lorsqu'il s'agit de l'aîné, peut amener à le considérer comme un rite de passage profane moderne, dans une ritualité en redéfinition dans nos sociétés (Roberge, 2006). Dans

3. Pour le propos de ce chapitre, nous n'approfondirons pas ici les éventuelles différences entre rites et rituels.

certains parcours, la crèche peut représenter le premier élément de l'imaginaire scolaire (Gleyse, Marquié-Pacull, Valette, Masoin & Canal, 2002), la première rentrée reste toutefois le principal marqueur de l'entrée dans l'ordre scolaire. Différentes caractéristiques de cette journée particulière permettent d'étayer l'hypothèse du rite de passage, nous tenterons de le montrer par le biais d'observations réalisées lors de rentrées scolaires : la charge émotionnelle et la mise en scène solennelle destinée à socialiser les émotions des différents acteurs (Centlivres, 1981) ; une organisation spatiale (Marchive, 2007) qui « symbolise et du même coup institutionnalise la distance entre le monde social et le monde scolaire, la famille et l'école, l'enfant et l'élève » (p. 599). Pour Van Gennep (1909), les passages de seuils symboliques scandés par le rite de passage s'accompagnent ainsi le plus souvent de passages de seuils physiques. La séparation d'avec le monde familial se signifie le premier jour et s'instaure progressivement par le biais de micro-rituels au cours des jours qui suivent. On peut également identifier les trois phases du rite de passage telles que Van Gennep (1909) les a mises en évidence : la séparation du quotidien (familial) et d'un état antérieur ; l'entrée dans une période de marge (le temps scolaire) ; l'agrégation ou l'intégration (au monde scolaire). Au terme de ce processus, l'enfant acquiert un nouveau statut : celui d'élève. Ce qu'implique ce statut se construit graduellement, au cours des jours, voire des années, qui suivent, pour l'élève, mais aussi pour les parents. L'une des dérives possibles, liée à la naturalisation du statut d'élève, serait de juxtaposer l'acquisition du statut à l'acquisition du « métier » et donc d'attendre des élèves lorsqu'ils arrivent à l'école des comportements qu'ils n'ont pas encore pu apprendre. On peut par ailleurs se poser la question de ce qu'il advient du statut des parents, gardent-ils les mêmes prérogatives, acquièrent-ils un nouveau statut, doivent-ils s'approprier un « métier » de parents d'élèves ? « Le sens du rituel n'est pas apparent au premier coup d'œil. Pour le comprendre, on doit connaître l'ordre symbolique dans lequel il s'inscrit » (Jeffrey, 2013, p. 53). Pour des parents qui accompagnent l'entrée de leur premier enfant à l'école, les attentes de l'école ne sont pas une évidence. Même s'ils sont eux-mêmes passés par l'école, les pratiques changent d'une époque et d'un système à l'autre (Wulf, 2003).

2.4 Rite de passage et construction de l'espace par les différents acteurs

Le rite de passage, s'inscrit donc dans l'espace, il comporte dans sa version traditionnelle des passages de seuils physiques associés au changement de monde et de statut (Van Gennep, 1909). Le passage du seuil de la maison le premier jour d'école, signe le passage irréversible du statut unique d'enfant à celui d'enfant et élève. Pousser symboliquement la porte de l'école se traduit par ailleurs très concrètement par des passages de portes et de limites : la porte de la classe bien-sûr, mais avant cela le chemin de l'école (un élément important dans les récits de parentalité (Luethi, 2015), le passage de la rue à la cour de l'école, l'itinéraire dans la cour vers le bâtiment, à l'intérieur du bâtiment, les couloirs menant vers la salle de classe. Ces espaces vont être investis et négociés par les différents acteurs dans un mouvement de définition des territoires, cette appropriation des territoires pouvant être considérée comme la dimension spatiale de l'habitus (Bouju, 1997).

La porte que l'on pousse permet à la fois de séparer un lieu d'un autre tout en les reliant (Dibie 2012), nous nous intéresserons ici à explorer comment cette séparation s'effectue et, plus particulièrement, au lien entre les espaces : la porte se pousse-t-elle symboliquement dans les deux sens, qui est le gardien de la porte ?

Van Gennep (1909) dans sa définition du seuil, met en avant son aspect double de ligne et d'espace flou et ambigu que l'on retrouve aussi en architecture. Le seuil, souvent concrètement associé à une porte, peut aussi se marquer autrement, matériellement ou non (portail, changement de pavage, plate-bande, etc.). Comme la porte, il représente une limite entre zones à identités et usages différents, mais aussi un espace intermédiaire de transition. La concrétisation du seuil comme espace d'entre-deux, c'est créer un support pour un scénario d'accueil et d'adieu, donc une traduction de l'hospitalité en termes architecturaux (Di Domenico, 2012). Les interactions autour des seuils ou frontières de l'espace scolaire peuvent ainsi permettre l'observation de la mise en scène de l'accueil des enfants et leurs parents dans l'espace scolaire.

3 Une ethnographie de l'entrée dans la scolarité

3.1 Contexte de la recherche

L'analyse présentée ici s'inscrit donc dans une recherche ethnographique portant sur la construction de la relation famille-école lors de l'entrée à l'école du premier enfant de familles issues de la migration, menée dans un quartier multiculturel de la périphérie de la ville de Fribourg en Suisse romande (voir aussi Conus & Ogay, chapitre 3 de cet ouvrage).

La recherche est menée à un moment de changement dans le système scolaire suisse romand, le passage du début de la scolarité obligatoire de 6 à 4 ans, dans une volonté d'harmonisation entre les différents systèmes scolaires cantonaux et d'investissement dans l'éducation du jeune enfant dont l'un des motifs était la promotion de l'égalité des chances pour les enfants de familles minoritaires. Il va de pair avec une intention déclarée de renforcer la collaboration avec les familles. À ce sujet, il est intéressant de noter que dans le règlement de la nouvelle loi sur la scolarité obligatoire (RLS) du 9 septembre 2014 [4], l'article intitulé « collaboration entre l'école et la famille » porte surtout sur les obligations des parents envers l'école (7 alinéas sur 8 ; LRS, 2014, art. 57, p. 23), traduisant ainsi une certaine asymétrie. Si les recommandations du service de la scolarité obligatoire [5] sont un peu plus explicites, concernant les rencontres avec les parents, Conus et Nunez Moscoso (2015) montrent que les enseignantes des premiers degrés de l'école étudiée restent assez prescriptives dans leurs contacts avec les parents.

3.2 Participants à la recherche

L'étude principale (de juin 2014 à novembre 2016) a été précédée de deux années d'étude pilote (d'avril 2012 à mai 2014) qui ont permis de roder le dispositif et effectuer de premières analyses. Elle a permis de récolter des données auprès de 12 familles dont

4. http://www.fr.ch/dics/files/pdf84/01_fr_act_rls.pdf
5. http://www.fr.ch/osso/fr/pub/collaboration_ecole-famille.htm

l'aîné a commencé l'école à la rentrée scolaire d'août 2014 (dix familles dont les deux parents sont immigrés, deux familles où le père est suisse et la mère immigrée). La durée de résidence des parents en Suisse va de 5 à 24 ans (un couple est là depuis 22 ans, deux pères depuis plus de 20 ans, mais sinon la durée de séjour est au-dessous de 10 ans). Les 6 enseignantes principales des 4 classes des deux premiers degrés de la scolarité (classes à double degré) ont été intégrées dans la recherche. Elles sont toutes de nationalité suisse, formées en Suisse et ont entre 5 et 40 années d'expérience professionnelle. Deux des classes sont tenues par des enseignantes à plein-temps (40 ans d'expérience), l'enseignement dans les deux autres classes étant assuré par des duos (deux mi-temps) : un duo « jeune », 5 et 12 ans d'expérience ; un duo chevronné : 30 ans d'expérience.

3.3 Objectifs et méthodes de recherche

L'intérêt pour l'entrée à l'école est relativement récent, cette recherche s'intéresse à la co-construction de la relation famille-école à ses débuts, dans une perspective diachronique, rare en ce qui concerne cette thématique. Au-delà des lois, recommandations officielles et rencontres formelles, le postulat est que la relation famille-école se construit au jour le jour, dans les interactions apparemment banales du quotidien scolaire, qui contribuent à la négociation des rôles et des identités. Cette construction est envisagée dans une approche de communication interculturelle (Frame, 2013), non parce qu'il s'agit de familles issues de la migration, mais parce que dans tous les cas, l'entrée du premier enfant à l'école représente la confrontation avec un monde peu familier, porteur de normes implicites qu'il s'agit de décoder et de s'approprier. L'approche spécifique proposée par Frame (2013) permet d'appréhender la complexité de la communication interpersonnelle en contexte, en alliant le champ de la communication interculturelle et celui de l'interactionnisme symbolique.

Le recueil de données s'est fait dans une approche qualitative, combinant des observations et des entretiens semi-directifs. L'observation a porté sur différents temps d'interaction entre les parents et les enseignantes : visite de la classe avant la rentrée, rentrée scolaire, moments d'arrivée et de départ de l'école, réunions de parents, entretiens menés par les enseignantes avec les parents. Les observateurs suivent les parents, attendent avec eux dans la cour, entrent avec eux en classe. Ces observations se font au long de la première année d'école. Des entretiens sont réalisés avec les enseignantes en parallèle, au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire, de même avec les parents, au printemps précédant la rentrée, un mois après celle-ci (après la première rencontre formelle avec les enseignants) et à la fin de l'année, ainsi qu'au moment de la transition vers la suite de la scolarité. Les entretiens se sont déroulés dans la mesure du possible avec les deux parents, à leur domicile, parfois avec le concours d'un interprète formé. Les documents officiels (commune, canton) et ceux produits par les enseignantes pour communiquer avec les parents ont aussi été collectés et analysés, et discutés avec les parents et les enseignantes lors des entretiens.

L'analyse est effectuée sur deux axes, avec à chaque fois une triangulation des données (observations des interactions, entretiens avec les acteurs : synchronique, pour chaque événement et diachronique pour chaque constellation parent(s)-enfant-enseignante(s) tout au long de de la transition.

3.4 Focus spécifique de cette étude

Nous nous centrons ici sur les données produites lors des observations participantes passives (Arborio & Fournier, 2008) [6] réalisées lors de la visite de classe, de la rentrée et de la première quinzaine de la rentrée 2014 principalement. Nous illustrons de temps à autre par des extraits particulièrement intéressants de rapports d'observation de la rentrée 2012 dans la mesure où ils reflètent des phénomènes également identifiés en 2014 [7]. Notre analyse porte donc sur l'engagement des relations famille-école telles qu'elles s'inscrivent dans l'espace dans les premiers temps scolaires et se révèlent dans des temps « interstitiels » (Marcel, 2002), soit à l'arrivée à l'école et à la sortie de classe et dans les espaces de « frontage » (Soulier, 2012), à savoir le terrain situé entre la limite de propriété et la façade du bâtiment tournée vers la rue : ici, la cour de l'école. Il sera fait référence aux entretiens dans la mesure où ils viennent éclairer une interaction observée. Les classes enfantines (deux premières années d'école) sont réparties dans deux bâtiments différents (A et B), qui seront décrits plus loin.

4 La scène du premier jour

Pour aborder la grande scène du premier jour, nous allons recourir au cadre sémio-pragmatique de Frame (2013) pour donner un aperçu (schématique) des représentations et événements en amont qui interviennent dans la façon dont la première rentrée se joue devant les observateurs. Frame distingue trois niveaux pour appréhender la communication interpersonnelle : la préfiguration (les connaissances et savoir-faire préalables) ; la configuration (la façon dont les acteurs interprètent l'interaction en cours) ; la figuration (la façon dont les acteurs jouent la scène, ce qui nous est accessible en tant qu'observateur).

4.1 Préfiguration du premier jour d'école

Les parents n'ont pas forcément des idées très précises de ce qui attend leurs enfants, ils ont pour référence leur propre expérience scolaire, un baromètre peu fiable dans la mesure où d'une part, les pratiques changent, d'autre part, ils ont pour la plupart effectué leur scolarité dans d'autres pays et d'autres systèmes scolaires. Deux événements précèdent la rentrée : l'atelier de préparation à l'entrée à l'école et la visite de classe qui ont lieu, le même jour, à la fin de l'année scolaire précédente. L'atelier, même s'il a peut-être pour intention de faciliter l'engagement d'une démarche de co-éducation entre l'école et les parents, prend plutôt la forme d'une volonté d'action *sur* la famille. En effet, il consiste principalement en des conseils éducatifs à l'intention des parents qui concernent ce qui se passe dans l'espace familial (routines de sommeil, alimentation, etc.), aucune information n'est donnée à propos de ce qui attend les enfants à l'école. Or, l'atelier se déroulant dans l'école, lors d'une journée visant à préparer la rentrée scolaire, on pourrait s'attendre à ce qu'on y parle d'école. Les observateurs voient l'atelier comme basé sur une vision déficitaire des familles,

6. Les chercheurs rédigent des rapports *a posteriori* et les débriefent au sein de l'équipe de recherche. Ils ne participent pas activement à la situation et évitent d'initier ou d'entretenir des échanges, de manière à interférer le moins possible dans le cours des événements. La durée permet aussi de diminuer la perturbation liée à la présence de l'observateur.

7. Par défaut, les observations réfèrent donc à la rentrée 2014 et lorsqu'il en va autrement, ce sera précisé.

considérées *a piori* comme ayant besoin de prise en charge.(Fahrni & Ogay, en préparation). Une frontière est, de fait, instaurée entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas éduquer, mal vécue par certains parents qui expriment des sentiments d'intrusion et de déqualification lors des entretiens.

L'analyse documentaire montre qu'un certain flou règne par ailleurs autour des convocations : il y a une confusion entre l'atelier et la visite de classe, et la localisation des classes n'est pas spécifiée (Fahrni & Conus, en préparation). La préfiguration de la visite de classe comporte donc des « trous » qui se répercutent sur la configuration et la figuration de cette visite. Le jour dit, les chercheurs observent ainsi des parents qui ne savent pas où aller, et une fois arrivés dans la classe, ne savent pas où s'asseoir. Cette incertitude se reflète en miroir dans la difficulté des observateurs à s'orienter dans le bâtiment et trouver une place dans la classe.

> *Mère : Bon, déjà on est arrivés dans l'école, juste comme ça on a cherché mille ans la salle ! ((petit rire)) Donc… […] On est descendu les escaliers avec la poussette, c'était juste pas pratique, après du coup on est arrivés en bas on nous a dit de remonter avec la poussette, non mais c'est bon ! […] Ils pouvaient pas mettre des panneaux… !*

L'impression générale de la visite de classe est celle d'un premier repérage, d'un premier apprivoisement de l'espace « Les parents et les enfants n'osent pas beaucoup s'approprier l'espace. Ils restent en groupe. Les enfants prennent la main de leurs parents » (observation visite de classe 2012). Les parents et les enfants font encore corps, les enseignantes vont commencer à les différencier en venant les saluer.

La scène suivante montre aussi comment une mère a tenté de préparer la scène de la visite, en répétant le comportement estimé adéquat :

> *L'enseignante se penche vers l'enfant et lui dit : « bonjour… ? […] bonjour maîtresse ». La maman bredouille « on a pourtant répété à la maison ! ». L'enseignante la regarde d'un air un peu étonné* (observation visite de classe).

La dramaturgie du métier d'élève (et celle du parent d'élève) s'engage : lors de la première (re)présentation, l'enseignante donne le ton d'un rite d'interaction propre au monde scolaire (Gofmann, 1973) ; la mère se représente peut-être la première visite un peu comme un examen et l'a anticipé en faisant répéter l'enfant (préfiguration), lorsque celui-ci ne suit pas son « texte » (figuration), elle se sent apparemment prise en faute (configuration).

La figuration de la visite de classe prend des formes différentes selon les parents, sans doute en fonction de leurs représentations de l'école et de leur rôle par rapport à l'école, du fait d'être seul représentant du couple parental ou non, de l'assurance ou manque d'assurance qui en découle (configuration).

> *Je me rends compte à quel point les comportements des parents de S. et la maman de L. sont différents. Alors que la maman de L. reste en retrait*

> *en bas des escaliers, les parents de S. « osent » monter sur les marches de l'école, nous interrompent et entrent dans les locaux de l'école sans aucune timidité* (observation de la visite de classe).

On peut faire l'hypothèse que les « trous » dans la préfiguration peuvent renforcer le sentiment d'incertitude chez certains parents se sentant peu sûrs par rapport au monde scolaire.

Dans certains cas, des tentatives de créer du lien entre la famille et l'école en préparation de la rentrée ont pu être observées, elles restent toutefois relativement hermétiques. Ainsi, Béa [8] (enseignante, 60 ans, bâtiment A) demande aux enfants, lors de la visite de classe, de faire un dessin de chat en vue de la rentrée, sans plus d'explications sur le moment. Lors d'un entretien, elle dit pourtant qu'il s'agit pour elle de faire un lien entre la famille et l'école, entre la visite de classe et la rentrée scolaire. Lors du premier jour, certains enfants arrivent dans sa classe avec un dessin, d'autres non. Les enfants qui ont amené un dessin, le remettent à l'enseignante, sans autre commentaire de sa part.

4.2 Le point d'orgue du premier jour : l'enseignante « ex-machina »

La description suivante du premier jour observé lors de la phase exploratoire de la recherche, analysée ailleurs (Cettou, 2013, p.7) rend bien compte de cette dramatisation de la première fois propre au rite de passage :

> « Les parents et les enfants arrivent et s'alignent devant la porte de l'école contre la haie. Une maman fait des respirations, elle regarde son enfant jouer vers la porte de la classe. J'ai l'impression que cela l'angoisse, car elle met ses mains dans son visage en regardant son fils. Tout le monde retient sa respiration. [...] La maîtresse arrive en haut des escaliers, elle ne salue personne. Elle compte les élèves. Elle descend ensuite les escaliers et serre la main des parents puis des élèves, mais seulement ceux de sa classe. Quand un parent n'appartient pas à sa classe, elle passe devant, l'inspecte (comme une revue militaire) et murmure un « non », parfois en agitant le doigt d'un signe négatif. Les parents attendent en ligne contre la haie, ils attendent et ne disent rien. »

L'émotion est perceptible, la solennité aussi. L'enseignante dirige la scène, les parents semblent plutôt occuper des rôles de figurants, juste à la limite du territoire de l'école (la haie). Ils se mettent en action pour immortaliser la scène grâce aux appareils photos, autre élément de dramatisation.

4.3 Dans la cour : consignes et tentative de mise en ordre

Lors de l'observation de la rentrée 2014, une enseignante indique aux parents présents le lieu de rassemblement pour les enfants et leur dit que c'est là que les enfants se mettront en rang avant de monter en classe. La réception du message est différente selon la position des parents dans l'espace, devant on entend, derrière non. À cela

8. Tous les prénoms d'enseignantes sont fictifs.

s'ajoute le fait que certains ne comprennent pas à cause de la distance linguistique, parfois combinée à la distance physique. L'entrée dans le bâtiment se fait « dans un flou joyeux », malgré les consignes, parents et enfants montent ensemble mélangés, en ordre dispersé.

4.3.1 La classe : délimitation des espaces, consommation de la séparation

Le seuil de la porte de la classe fonctionne comme un sas ou une douane dans certains cas : les parents ont droit le premier jour, à une admission temporaire et dans certains cas les enseignantes contrôlent même à l'entrée le matériel apporté par les élèves, c'est le cas, ce jour-là, d'Anne et Emma (50 ans toutes deux, bâtiment B). D'autres pratiques ont pu être observées, l'admission temporaire se prolongeant la première semaine pour certains parents d'enfants plus perturbés par la séparation (duo Cathy et Julie, 30 et 35 ans, bâtiment A).

Lors de l'une des observations, au moment du départ des parents, l'enseignante (Béa) leur donne un tournesol, sans aucune explication. Les parents arrivent avec un enfant à la main, ils repartent avec un tournesol à la main... Il y a là sans doute un attribut du rite de passage, l'intuition d'un lien entre parents et école, d'un passage de témoin, mais le sens est loin d'en être apparent. Lors d'un entretien, Béa évoque des éléments allant dans ce sens : « donc voilà, ça c'était aussi une façon d'accueillir, bon le tournesol ça fait soleil, c'est de, de, la fleur, c'est symbolique hein, on sème les graines, donc à l'école aussi, et puis... ». La symbolique du tournesol n'est toutefois jamais jamais reprise avec les parents.

À la sortie de la classe, la séparation entre parents et enfants est consommée, ils se retrouvent de part et d'autre de la porte de la classe.

> *J'ai donc l'impression qu'elle (une mère) est restée un peu pour écouter si elle entendait J. pleurer. Lors de l'entretien, elle m'avait d'ailleurs dit qu'il avait beaucoup pleuré au début à l'accueil et qu'elle avait dû rester. L'enseignante m'ayant suivi pour fermer la porte, la maman profite encore de regarder discrètement où est son fils, puis elle file en veillant bien à ce qu'il ne la voie pas passer (*observation du 1er jour*).*

4.3.2 Une fin de premier jour marquée par le flou

À la sortie de la classe, des parents, n'ayant reçu aucune indication ni sur l'heure exacte de sortie, ni sur le lieu où attendre, montent sans trop hésiter, reproduisant le scénario de la visite de classe et de l'entrée en classe, comme le montrent les observations de ces temps-là. Ils se retrouvent toutefois dans des couloirs vides et devant une porte encore fermée et n'osent pas entrer dans la classe. Ils redescendent, rencontrent le maître des lieux, le concierge qui leur donne les indications. D'autres scénarios ont pu aussi être observés, empreints du même flou. À la sortie, on observe également un fonctionnement en sas, qui fait parfois bouchon, comme lorsqu'une enseignante fait sortir ses élèves un à un, les salue individuellement et les laisse partir une fois qu'elle a vérifié la présence d'un accompagnant.

5 Les lieux de l'action

Les lieux ont été abordés jusqu'à présent par le biais du scénario du premier jour avec ses passages de seuils inauguraux, nous en faisons maintenant une présentation plus exhaustive en lien avec la construction des territoires au cours de la première quinzaine.

5.1 Le décor

L'école comporte deux bâtiments, dont l'accès est commandé par des codes différents, qui accueillent tous deux des petits. Situé un peu en hauteur, le bâtiment A n'a qu'un seul étage. Des escaliers mènent directement au vestiaire commun des deux classes de petits (doubles degrés 1ère et 2e enfantine (1E, 2e). Il n'y a pas d'espace couvert où s'abriter en cas d'intempéries, un abri à vélos, structure ouverte avec un muret en béton et un toit est situé à une quinzaine de mètres. Une haie forme une limite avec le parking, empêchant de quitter le territoire de l'école.

En contrebas, le bâtiment B est grand, comporte deux étages et fait face à une vaste cour. On y entre par deux portes protégées par un avant-toit, une au centre et une sur le côté, donnant sur le centre commercial. Architecturalement, le grand bâtiment marque une frontière plus nette entre l'intérieur et l'extérieur. Les classes se situant au premier ou au deuxième étage, y accéder implique un parcours auquel il faut être initié : il faut se rendre à l'intérieur du bâtiment, se repérer dans les couloirs, monter au bon étage pour enfin rejoindre la classe. Le bâtiment du haut est potentiellement plus accessible : une dizaine de marches extérieures et on se trouve immédiatement dans le vestiaire. Des murets bordent le terrain de sport du côté du bâtiment B.

5.2 Identités de « bâtiment »

Les bâtiments créent des appartenances. Lorsque les enseignants évoquent des pratiques, et notamment des divergences de pratiques, dans le langage, elles sont attribuées aux bâtiments où sont situées les classes des enseignantes en question. Dans l'extrait d'entretien qui suit, le bâtiment devient même métonymique de l'école.

> *Enseignante() : Non, ça fait deux ans, ça fait deux ans qu'on fait ça. Moi je trouve intéressant qu'il y ait cette, ce passage des grands aux petits, je trouverais encore, je trouve qu'on pourrait encore aller plus loin dans le sens qu'on pourrait imaginer qu'un grand devienne le parrain, ou marraine de.... Mais voilà ça c'est hein... je sais que ça se fait dans d'autres bâtiments. Chercheur : D'accord. Dans d'autres écoles vous dites. Enseignante : Dans d'autres écoles oui (entretien Béa, bâtiment A).*

Les enfants aussi « appartiennent » au bâtiment dans lequel se trouve leur classe, comme en atteste le regard extérieur des observateurs, et on peut imaginer que lors du changement de bâtiment qui se produira pour les élèves « du haut », il y aura apprentissage de nouveaux codes liés aux usages des lieux, associés au changement d'identité lié au changement de degré. « Nous nous disons qu'elle est peut-être là pour jouer avec son frère mais qu'elle appartient certainement aux classes du haut » (obser-

vations de la première quinzaine). L'escalier extérieur sert d'ailleurs aux enseignantes de séparateur entre élèves affectés à l'une ou l'autre classe du bâtiment.

> *Anne et Emma (enseignantes bâtiment B) sortent du bâtiment, elles sourient, mais ne disent rien. [...] Les enseignantes vont vers les parents et les enfants, parlent avec eux et commencent la répartition des élèves. Ils disent aux élèves de la classe de l'autre enseignante qu'ils doivent attendre de l'autre côté de l'escalier (observation du 1er jour).*

En ce qui concerne le bâtiment B, étant donné la taille de la cour, petits et grands se mélangent, les enseignantes doivent donc délimiter un espace d'appartenance, elles ont ainsi réalisé des affichettes à leur nom servant de point de ralliement pour les enfants et les parents dès le premier jour.

5.3 Les coulisses

Dans l'espace architectural, certains éléments fonctionnent en transformant temporairement l'espace public ou semi public dans un espace d'agrégation, dont les utilisateurs disposent en fonction de leurs besoins et préférences (Di Domenico, 2012). Dans la cour du bâtiment B, espace semi-public de l'école, les murets qui longent le terrain de sport fonctionnent ainsi comme éléments d'agrégation dans l'entre-deux physique et temporel de l'école pour les observateurs et les parents qui s'y assoient en attendant le début ou la fin des classes. Il s'y crée comme un espace transitionnel où les parents prennent parfois à parti les observateurs. Ils sont interpelés comme témoins, de hauts faits par exemple, qui ne sont pas forcément partagés ou partageables avec les enseignantes : une mère se vante que sa fille « n'a pas pleuré, elle ! », une autre rapporte avec fierté qu'elle s'est inscrite au cours de français ; ou comme porte-parole « dites-leur, l'organisation c'est trop compliqué ». Les murets sont également un lieu de discussion entre parents et un point d'observation pour les chercheurs des relations avec d'autres intermédiaires : les « déjà familiers » avec l'espace scolaire, voisins ou enfants plus âgés et parents issus de la même communauté qui orientent les nouveaux venus. On y observe aussi de temps à autre des interactions informelles à tonalité plus détendue que dans la cour entre une enseignante et des parents.

6 Lieux de pouvoir

6.1 Les escaliers

Nous avons vu que sur un axe horizontal, l'escalier extérieur du bâtiment A pouvait fonctionner comme séparateur entre classes, dans l'axe vertical il fait office de frontière entre les enseignantes et les parents. Ainsi, lors du premier jour, l'apparition de l'enseignante au haut de l'escalier et sa descente solennelle pouvaient être lues comme une représentation de la position surplombante des enseignants par rapport aux parents. Cette position se confirme au fil des jours autour et parfois sur l'escalier.

> *Père : Mais le lieu, parce que il y a cet escalier, y a l'entrée, donc même maintenant... c'est... le parent il est en bas de l'escalier. Et puis y a ce côté où... euh ben moi je vais hein si je dois voir si elle a pris ses affaires*

> *ou comme ça, je monte. Mais on sent, la maîtresse est dehors, elle nous attend dehors, près de l'escalier tout... que si elle doit discuter avec un parent, elle le fait sur l'escalier.*

Ce père met en évidence la position basse des parents instaurée par l'enseignante, plus dans le non verbal que dans un message explicite. La frontière de l'escalier peut être passée par le père pour une opération qui est sans doute vue par l'enseignante comme étant de son ressort : vérifier que l'enfant ait ses affaires, mais s'il s'agit d'échanges, ils vont se faire à l'instigation de l'enseignante et dans l'espace public de l'escalier (au sens que tout le monde, parents, enfants et observateurs présents, entend), la frontière de l'intimité n'étant alors pas respectée. À diverses reprises, des situations assez délicates ont pu être observées, l'enseignante s'adressant à la cantonade du haut de l'escalier aux parents pour donner des consignes ou transmettre des informations assez sensibles concernant des défaillances des enfants (pipi aux culottes, difficulté à s'habiller seul, difficultés en classe, ...). Une mère se plaint ainsi de cet étalage dans l'espace exposé de la cour : « J'aime pas ça, c'est privé. ... J'aime pas qu'on parle en mal ou en bien de mon enfant ».

L'escalier extérieur constitue donc une frontière au sens de la Cecla (2002), allant dans le même sens que la définition du seuil par Van Gennep (1909) à la fois filtre et séparation, lieu où se présentent deux identités (ou plus), « sorte de terrain vague », flou et incertain. La frontière est partiellement perméable, mais son ouverture est commandée sans négociation par l'enseignante. Pour cet escalier, des équipements de sécurité ont été installés en cours d'année, renforçant la frontière aux yeux d'un père, qui la perçoit alors clairement comme une barrière à la fois symbolique et matérielle.

> *Cet escalier... ben voilà, les enfants jouaient, donc ils ont adapté, ils ont mis les câbles et puis c'est... on a l'impression que c'est vraiment le lieu où il y a encore la discipline scolaire qui s'exerce encore là et puis après, c'est vraiment, c'est vraiment à l'image quoi, c'est abrupt, après l'escalier c'est les parents. Point.*

6.2 La classe : une boîte noire

La porte est évoquée comme une porte que l'on pousse dans un seul sens, pour traduire le sentiment de ne pas avoir accès à ce qui se passe en classe, comme le montrent les paroles de deux pères différents.

> *Y a un côté très... le parent il s'arrête vraiment... la porte de l'école ça fait vraiment la limite quoi . [...] Ouais, là moi c'est... ben c'est ça quoi en général, c'est un peu ce sentiment que nous, on est mis à distances les parents. Maintenant c'est l'école....et les parents (mime, montre l'école d'un côté, et les parents de l'autre), votre élève... votre enfant c'est un élève donc il rentre mais vous... vous restez en dehors.*

En l'occurrence, le seuil de la porte de la classe ne concrétise pas vraiment un scénario d'hospitalité (Di Domenico, 2012).

Père : Moi j'apprécierais de me sentir plus invité à aussi être un peu... mieux connaître ce lieu quoi. Parce qu'en gros... ben de temps en temps ils arrivent avec un dessin..., ou elle l'a mis dans le sac ou comme ça, mais ouais d'aller voir dans la classe... je sais pas s'ils ont bricolé ou... non.
Chercheur : Non... vous pouvez pas ?
Père : Non.

Les interactions autour de l'escalier du haut montrent d'une part que la préfiguration (Frame, 2013) de ces situations est insuffisante pour les parents, ils ne sont, de façon générale, pas très au clair de ce que l'on attend d'eux en tant que parents d'élèves, et cela se manifeste jusque dans les temps interstitiels où ils viennent amener et chercher leurs enfants. C'est dans la configuration et la figuration, y compris spatiales, de ces interactions qu'ils prennent conscience de certains obstacles et rapports de force. Leur attente serait de pouvoir pousser la porte de la classe au propre et au figuré, cet élan est contré ici par la posture corporelle et verbale de l'enseignante dans l'interaction. La figuration de l'interaction prend ici la forme d'une enseignante gardienne du seuil dans l'escalier et deux mondes bien séparés par cette frontière physique et symbolique.

6.3 Les clefs, attributs de pouvoir

Les clefs commandant l'accès au bâtiment, détenues par les enseignantes et le concierge, représentent aussi un attribut du pouvoir. Lorsque les enseignantes sortent du bâtiment avant la sonnerie, elles referment derrière elles, ou ouvrent au compte goutte.

À 13h32[9]*, je vois une nouvelle enseignante arriver et ouvrir la porte principale avec sa clé. Un garçon au pull bleu, qui me semble petit également [...], court vers la porte et parle à l'enseignante au moment où celle-ci va refermer la porte. Celle-ci le laisse alors entrer et il part sur la droite, vers les toilettes j'imagine, tandis que l'enseignante referme la porte. Le premier garçon au pull orange essaie en vain d'ouvrir la porte juste après*[10] (Observation première semaine rentrée).

7 Mise en place progressive de l'ordre scolaire

Petit à petit les consignes du premier jour commencent à faire effet. Au début de la deuxième semaine, les nouveaux élèves et leurs parents hésitent encore. Dans la cour du bâtiment B, ils restent encore à quelques mètres des affichettes, avec leurs parents, alors que les élèves de 2ème année s'y rendent d'emblée. Les enseignantes interviennent parfois pour renforcer la mise en ordre des élèves et la séparation d'avec les parents.

La maman de M. est dos à l'affichette, appuyée contre le mur, son fils juste devant elle. Béa lui demande de se déplacer et de se mettre côté cour, là où les parents constituent habituellement un demi-cercle. Il est clair dans son message que la place le long du mur est donc celles des élèves, l'endroit

9. La sonnerie retentit à 13h40.
10. C'est la deuxième fois que ce petit essaie d'ouvrir la porte lors de la scène observée.

> *où ils doivent se mettre en rang pour monter en classe. La maman de M. obtempère immédiatement* (Observation arrivée à l'école, 8 jours après la rentrée).

Puis petit à petit les injonctions s'intériorisent.

> *Je constate que les différences des premiers jours entre les premières et les deuxièmes enfantines, entre les grands et les petits, s'estompent. Les nouveaux semblent commencer à prendre les mêmes initiatives que les anciens pour se mettre spontanément en place vers l'affichette, se mettre plus ou moins déjà par deux, voire même déjà tenir le camarade par la main* (Observation, 12 jours après la rentrée).

Le mot « spontanément » revient à plusieurs reprises dans des différentes observations de ces quinze premiers jours, rendant bien compte de ce processus de « naturalisation » des codes évoqué plus haut.

La frontière entre l'espace semi-public et le monde scolaire se déplace, le territoire accessible aux parents recule. Par ailleurs, certains rituels, comme serrer la main de chaque élève à la sortie ou veiller à la présence d'un accompagnant, deviennent moins systématiques. Sauf exception, la « scène » de la classe n'est plus accessible.

La sonnerie devient un marqueur fort, temporel bien-sûr, mais aussi spatial dans le sens qu'elle signale la mise en place de frontières de plus en plus clairement délimitées entre monde familial et scolaire. Devant le bâtiment B par exemple, avant l'heure, les enfants jouent, se mélangent, les parents discutent entre eux et avec les observateurs. La sonnerie signale le ralliement aux affichettes, l'enseignante entre en scène, parents et enfants se séparent et se rangent à leurs places respectives.

8 Discussion : les enjeux de la coéducation en termes d'espaces

La délimitation progressive des territoires au cours de la première quinzaine constitue un révélateur de relations entre enseignantes et parents qui se construisent, vues de la cour, autour des difficultés de l'enfant, en tension entre ordre scolaire de plus en plus en plus marqué et familiarité croissante des acteurs. La frontière apparaît véritablement comme un espace flou et ambigu : les territoires sont rarement marqués par des interdictions formelles de passage, comme dans l'exemple de l'escalier du bâtiment A, pourtant des frontières sont ressenties par les parents et signifiées par les enseignants. La légitimité inégale des acteurs au sein de l'établissement scolaire (Delay, 2011) se manifeste par une appropriation inégale des espaces, des frontières, escaliers ou entrée dans le bâtiment, que certains parents osent par ailleurs franchir.

Comme le relèvent Sgard et Hoyaux (2006), « La complexité de l'espace scolaire tient en grande partie à la multiplication des règles d'usage attachées à ces différents lieux, règles tour à tour écrites ou orales, revendiquées, invoquées, ou implicites, toujours variables » (p. 57). De plus, non seulement les enseignantes sont seules à détenir les

règles : le même lieu peut changer de règle en fonction du moment et de l'enseignante, aux élèves et aux parents de s'adapter.

8.1 Entre flous (dé)structurants et flous « processus »

On observe un flou normal dans l'apprivoisement de l'espace scolaire par les parents, parce que c'est le début et les codes sont en construction. Petit à petit, les règles deviennent plus claires. Ce flou, qui fait partie du processus d'acculturation au monde scolaire, se trouve en tension avec un flou lié au manque d'indications de la part des enseignantes qui peut déstabiliser les parents, surtout ceux qui sont *a priori* plus distants de la norme scolaire. Les nombreux implicites de la vie scolaire peuvent être lus comme la manifestation d'un certain ethnocentrisme institutionnel (voir Conus & Ogay, cet ouvrage), mais aussi comme une façon inconsciente de marquer un territoire (Fahrni & Conus, en préparation).

Le flou de la frontière peut aussi être structurant lorsqu'il est occasion de rencontre au sens où l'entend La Cecla (2002), lorsque l'enseignante, par exemple, accepte de se laisser déstabiliser, affecter, lorsqu'elle sort de son territoire pour aller symboliquement toquer à la porte de l'autre, comme le rapporte Béa :

> *Une fois une maman m'avait dit, parce que j'avais pas fait de réunion de parents [...] : mais vous vous rendez pas, parce que je lui avais dit « moi ça m'intimide de vous voir tous là », et puis elle m'avait dit « mais vous vous rendez pas compte comme nous, ça nous intimide aussi ». Et ça m'avait beaucoup aidée [...].*

Spatialement, cela s'incarne dans des rencontres dans l'espace de frontage, près des murets, où l'interaction est bienveillante, se situant en dehors du registre de la conversion à l'ordre scolaire.

8.2 L'ordre instituant et excluant

Les observations nous permettent d'aller dans le sens de l'entrée à l'école comme un rite de passage, elles montrent aussi que l'entrée à l'école constitue un rite d'institution (Bourdieu, 1986), qui marque le passage, mais signifie la différence et comporte donc un risque d'exclusion. Nous avons vu ainsi qu'en l'absence d'informations claires certains parents entrent sans hésiter dans le bâtiment, alors que d'autres n'osent pas. De même, l'une des observations de la première entrée en classe montre que les parents qui sont derrière et ceux qui ne parlent pas la langue d'accueil ne bénéficient pas des instruction lancées à la cantonnade par l'enseignante, en tête de cortège (voir point « *Dans la cour : consignes et tentative de mise en ordre* »). Les observations et entretiens ultérieurs confirment cette première mise à distance. Certains parents sont ralentis dans l'appropriation des codes scolaires par la barrière de la langue. Des enseignantes, de même, perdent un peu leurs moyens face à la difficulté de communication. Elles risquent alors de se défendre en restant sur leur quant-à-soi : comme le dit une enseignante, « c'est à eux de faire le chemin aussi ». S'ils ne font pas le chemin, ils restent de l'autre côté de la barrière.

8.3 Une ritualité inachevée

Certaines enseignantes tentent de mettre en place un accompagnement du passage par des objets symboliques comme le dessin du chat, le tournesol ou encore un cadeau d'un grand pour les nouveaux élèves lors de la première matinée. Faute d'explication, cette ritualisation reste inachevée et ne fait pas forcément effet, or l'explicitation, la ritualisation sont particulièrement importantes pour des enfants et des parents plus distants de la norme scolaire (Changkakoti, 2010).

9 Conclusion : l'implicite comme gardien du seuil, une coéducation entravée

L'école enfantine/maternelle, longtemps considérée comme ayant peu de poids dans la suite de la scolarité, est de plus en plus perçue comme une étape importante du processus éducatif du jeune enfant (Feyfant, 2015), ce qui a conduit, notamment, en Suisse romande à cette modification du début de la scolarité obligatoire. Ce rééquilibrage s'accompagne d'une injonction nouvelle à la proximité avec les familles. Or la recherche dans laquelle s'inscrit cette étude montre que, malgré les tentatives des enseignantes de faire du lien et l'intérêt général des parents pour l'école, les relations entre les familles et l'école restent, dès leur engagement, marquées par le modèle de la rupture.

L'étude spécifique présentée ici, montre que le parcours d'entrée des parents dans l'espace scolaire lors des premiers jours est peu balisé. Les enseignantes détiennent les clefs, au propre et au figuré. Le fait que les règles d'usage, comme le disent Sgard et Hoyaux (2006), ne soient pas explicitées et varient selon les acteurs et les temps, contribue à renforcer l'asymétrie de départ normale entre enseignants-experts et parents-néophytes.

La construction de l'espace au cours de la première quinzaine prend la forme d'une assignation des parents à la périphérie. Celle-ci se joue différemment en fonction des lieux, mais avec des effets similaires : dans les interactions autour de lieux de pouvoir ambigus comme l'escalier ou les affichettes, ambigus à cause de cette variation non explicitée des usages.

La forme prise par l'atelier de préparation à l'école, les injonctions éducatives faites aux parents dans l'espace semi-public de la cour, montrent par ailleurs que la proximité est bien pensée comme un outil d'éducation des familles (Giuliani & Payet, 2014) plutôt que de coéducation partenariale, où connaissance de l'enfant et connaissance de l'élève, stratégies éducatives familiales et scolaires seraient mises en alliance (Ogay, 2015) et ce, dès les tout premiers temps de la scolarité. L'école intervient donc sur le territoire des familles, sans que l'on puisse identifier par ailleurs d'espaces de parole consacrés à la mise en commun des pratiques. L'analyse des observations des entretiens formels entre parents et enseignantes et des entretiens de recherche menés avec les différents acteurs (Conus & Nunez Moscoso, p. 8) confirme que « la négociation des rôles est dans un premier temps fortement structurée par la culture scolaire au détriment de la culture familiale ». Les interventions des enseignantes s'inscrivent plutôt dans le modèle de « l'implication assignée » (Vatz Laaroussi, Kanouté & Rachédi,

2008). L'ancrage culturel de l'école reste un impensé (Changkakoti & Akkari, 2008), la responsabilité de l'intégration dans le monde scolaire reposant sur les capacités d'adaptation des parents et des enfants (« à eux de faire le chemin »).

La culture de l'établissement observé varie toutefois selon les bâtiments. Ce sont les enseignantes du bâtiment A qui esquissent des tentatives d'accompagner la transition par le biais d'objets symboliques non identifiés (pour les parents), elles se montrent par ailleurs plus souples que leurs collègues par rapport au passage du seuil de la classe lors de la première semaine. Cette différence entre bâtiments se reflète aussi dans l'évolution des interventions des enseignantes au cours des entretiens avec les parents (Conus & Nunez Moscoso). Les enseignantes du bâtiment A deviennent moins prescriptives, elles sont plus proches de la co-construction, leurs interventions prennent la forme de conseils discrets, respectant le territoire familial, adressés à des parents traités comme responsables. Les enseignantes du bâtiment B continuent à se montrer prescriptives, considérant de leur devoir d'apprendre aux parents considérés défaillants sur l'une ou l'autre dimension éducative à devenir de bons parents au sens de l'école, elle se situent donc dans une perspective compensatoire. La question de la collaboration autour du travail scolaire proprement dit n'est toutefois abordée ni par les unes, ni par les autres. Par ailleurs, un certain ethnocentrisme systémique scolaire se manifeste à travers la résistance des implicites et entrave, nous l'avons vu, les tentatives de créer du lien de certaines enseignantes. En outre, les entretiens révèlent que les enseignantes, même les plus ouvertes, montrent assez peu d'intérêt pour la culture familiale, de peur d'être intrusives ou parce qu'elles estiment que ce n'est pas leur rôle. Symboliquement, parents et enseignants restent donc de part et d'autre de la frontière, à de rares exceptions près, dans une ignorance réciproque du monde de l'autre.

Pistes : faire le chemin dans les deux sens

Les interactions observées dans les « coulisses » laissent apparaître à la fois un besoin de médiation (adressé ici aux chercheurs) et d'un espace transitionnel où le prescriptif est suspendu pour laisser la place à un autre type d'échange entre parents et enseignantes. Cela plaiderait pour qu'un espace de ce type soit instauré, comme on peut le voir dans certains dispositifs innovants décrits dans la littérature, comme les papothèques (Francis, 2010) mises en place dans certaines écoles parisiennes (groupes de parole rassemblant enseignants et parents avec la présence de médiateurs interculturels). Ces dispositifs reposent sur les prémisses que parents et enseignants font chacun une part du chemin et constituent ainsi des espaces d'explicitation des pratiques, où l'acculturation se fait dans les deux sens. L'atelier de préparation à l'école pourrait être aussi revisité dans cette perspective. Ces espaces intermédiaires permettraient ainsi d'assurer une continuité entre espaces familial et scolaire en se donnant des moyens de gérer la discontinuité (Kanouté, 2008).

Nous avons vu que les interventions des enseignantes lors de leurs interactions avec les parents évoluaient dans certains cas au cours de la première année. La recherche sur les relations familles-école montre de même que les stratégies des parents se modifient au fur et à mesure qu'ils acquièrent une certaine familiarité avec le système (Kanouté, 2008 ; Perregaux *et al.*, 2010). Il serait ainsi intéressant de pouvoir faire avec certaines des familles impliquées dans cette recherche le récit de leur expérience avec l'école

en fin de primaire afin de déterminer comment leurs stratégies se modifient et se diversifient avec l'expérience et les changements d'enseignants et si l'asymétrie de départ persiste.

10 Références

Arborio, A.-M. et Fournier, P. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe.* Paris, Armand Colin.

Bouju, A. (1997). De la dimension spatiale du champ scolaire. Représentation et pratiques du territoire liées à la scolarisation dans les espaces périurbains. In Jean, Y. et Calenge, Ch. (dir.), *Lire les territoires* (199-205). Tours, Presses universitaires François-Rabelais.

Bourdieu, P. (1986). Les rites comme actes d'institution. In Centlivres, P. et Hainard, J. (dir.), *Les rites de passage aujourd'hui* (206-215). Lausanne, l'Âge d'Homme.

Centlivres, P. (1981). *Naître, vivre et mourir – Actualité de Van Gennep (essais sur les rites de passage).* Neuchâtel, Musée d'ethnographie.

Cettou, L. et Ogay, T. (2013). *Parents and teachers becoming partners during the first year of school : negotiating the space of interaction. A semiopragmatic perspective on an intercultural communication process.* Paper presented at the Intercultural Counselling and Education in the Global World, Verona, 15-18 april 2013.

Changkakoti, N. (2010). *L'entrée à l'école : un passage plus angoissant lorsqu'on vient d'ailleurs ?* Communication présentée au Congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, 13-16 septembre 2010.

Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 4, 2, 419-441.

Conus, X. et Nunez Moscoso, J. (2015). Quand la culture scolaire tend à structurer la négociation des rôles d'enseignant et de parent d'élève. *La Recherche en Éducation,* 14, 8-22.

Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale.* Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Dibie, P. (2012). *Ethnologie de la porte. Des passages et des seuils.* Paris, Métailié.

Di Domenico, F. (2012). In-between, l'espace entre. In M. Pinto da Silva (éd.). *'EURAU12 Porto | Espaço Público e Cidade Contemporânea.* Actas do 6º European Symposium on Research in Architecture and Urban Design'. Porto, 12 septembre 2012 : FAUP. http ://eurau12.arq.up. pt/sites/default/files/448.pdf. Consulté le 10 mai 2016.

Fan, X. T. et Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement : a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1, 1-22.

Fahrni, L. et Ogay, T. (2015). Rôles et alliances autour d'un atelier de préparation à l'entrée à l'école : ambiguïtés et tensions entre parents, enseignants et association dans le processus de construction de la relation école-familles. Texte provisoire, discuté au symposium « Relations école-famille-territoire : les tiers acteurs éducatifs de la relation école-famille », 15es rencontres internationales du Réseau de recherche en Education et de la Formation, Université de Montréal, 21-23 octobre 2015.

Fahrni, L., & Conus, X. (in prep.). Der Aufbau der Beziehung zwischen Familien und Schule im ersten Schuljahr : Unklarheit und Spannungen um die räumliche Aneignung in den ersten Interaktionen. In Fasseing Heim, K., Lehner, R. et Dütsch, T. (dir.), *Übergänge gestalten. Transitionen in der frühen Kindheit.* Bern, HEP Verlag.

Feyfant Annie (2015). Coéducation : quelle place pour les parents ?. *Dossier de veille de l'IFÉ, 98,* http ://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php ?parent=accueil&dossier=98&lang=fr. Consulté le 2 mars 2017.

Frame, A. (2013). *Communication et interculturalité : cultures et interactions interpersonnelles.* Paris, Lavoisier.

Francis, V. (2010). Groupes de paroles et « papothèques ». Vers un renouvellement des conceptions de la place des parents migrants à l'école ? In G. Brougère (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (59-180). Bruxelles, Peter Lang.

Gleyse, J., Marquié-Pacull, N., Valette, M., Masoin, C. et Canal, J.-L. (2002, 31 octobre) Un survol introductif des rites de passage dans l'Ecole publique en France. De l'institution à l'imaginaire ou l'institution de l'imaginaire. 6ème biennale de l'éducation et de la formation Paris, 3-6 juillet 2002. http://www.inrp.fr/biennale/6biennale/Contrib/affich.php?\&mode=long\&NUM=391. Consulté le 18 février 2015.

Giuliani, F. et Payet, J.-P. (2014). Introduction. Les logiques scolaires de la proximité aux familles. *Éducation et sociétés*, 34, 5-21.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi,* tome 1. Paris, Editions de Minuit.

Jeffrey, D. (2013). Rites scolaires et identité d'élève. *Formation et profession,* 21, 1, 50-64.

Kanouté, F. (2008). L'École comme vecteur de transmission ou de discontinuité In Vatz Laaroussi, M., Bolzman, C. et Lahlou, M. (dir.), *Familles migrantes au gré des ruptures Tisser la transmission* (242-256). Lyon, Édition l'interdisciplinaire psychologies.

La Cecla, F. (2002). *Le malentendu.* Paris, Balland.

de La Soudière, M. (2000). Le paradigme du passage, *Communications 70 (Seuils, passages*), 5-31.

Larivée S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires, *Service social*, 57, *2*, 5–19.

Luethi, P.–A.(2015). Les parents sur le chemin de l'école. Communication présentée à l'*Annual Conference ESREA at Università degli Studi di Milano Bicocca*, Milano (Italy), 5-8 March 2015.

Marcel, J.-F. (2002). Approches ethnographiques des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels. *Revue de Recherches En Éducation*, 30, 103–121.

Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs, *Ethnologie française,* 4, 37, 597-604. www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2007-4-page-597.htm

Merri, M. et Vannier, M.-P. (2015). De l'affaiblissement au renouveau des rituels dans les institutions scolaires. *Recherches en Éducation, Hors-Série,* 8, 3-13.

Mollo-Bouvier, S. (1998). Les rites, les temps et la socialisation des enfants *Education et sociétés,* 2, 73-89.

Ogay, T. (2015). *L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles ? Le rôle perturbateur des implicites de l'école.* Communication présentée au congrès de l'Association Internationale pour la Formation et la Recherche en Education Familiale (AIFREF), Bilbao, 10-12 juin 2015.

Ogay, T., et Cettou, L. (2013). (Re)découvrir la communication dans la relation familles-ecole : un interstice entre simplicité et complexité. Texte présenté et discuté au IVe congrès RIFReQ *La logique de la découverte en recherche qualitative*, Université de Fribourg, 20-21 juin 2013.

Perregaux, C., Changkakoti, N., Gremion, M., et Hutter, V. (2010). Des familles migrantes en recherche de dialogue avec l'école. In Mc Andrew, M., Milot, M. et Triki, A. (dir.), *L'école et la diversité. Politiques. Programmes. Pratiques* (195-203). Québec, Presses de l'Université de Laval.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire.* Paris, Edition sociale française (ESF).

Rayna, S. et Rubio, M.-N. (2010). Coéduquer, participer, faire alliance. In Rayna, S., Rubio, M.-N. et Scheu, H. (dir.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (15-25). Paris, Érès.

Roberge, M. (2006) En guise de conclusion : pour une relecture de nos rituels dans la société contemporaine. *Ethnologies*, 28, 2, 213-222.

Rossel, P. (1981). Éléments de ritualité dans la scolarité obligatoire. In Hainard, J. et Kaehr, R. (dir.), *Naître, vivre et mourir : actualité de Van Gennep : essais sur les rites de passage* (175-188). Neuchâtel, Musée d'Ethnographie.

Sgard, A. et Hoyaux, A.-F. (2006). L'élève et son lycée : De l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens, *L'Information géographique,* 3, 70, 87-108. www.cairn.info/revue-l-information-geographique-2006-3-page-87.htm.

Soulier, N. (2012). *Reconquérir les rues : exemples à travers le monde et pistes d'actions : Pour des villes où l'on aimerait habiter.* Paris, Ulmer.

Van Gennep, A. 1981 (1909), *Les rites de passage : étude systématique des rites.* Paris, Picard.

Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revues des sciences de l'éducation*, 34, 2, 291-311.

Wulf, C. (2003). Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté. *Spirale,* 31, 65-74.