
Les relations écoles-familles dès l'entrée à l'école maternelle. Transition vers le monde de la maternelle du point de vue des familles

Auteur : Horin, Guillaume

Promoteur(s) : Pirard, Florence

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2021-2022

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/16210>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Les relations écoles-familles dès
l'entrée à l'école maternelle
Transition vers le monde de la maternelle
du point de vue des familles

Sous la direction de Florence Pirard
Sous la supervision de Marie Housen
Lectrices: Virginie Jamin et Virginie Hospel

Mémoire présenté par Guillaume Horin en vue de
l'obtention du grade de master en Sciences de
l'Éducation.

2021-2022

Les relations écoles-familles dès l'entrée à l'école maternelle
Transition vers le monde de la maternelle du point de vue des familles

Mémoire présenté par Guillaume Horin en vue de l'obtention du grade de master
en Sciences de l'Éducation

Sous la direction de: Florence Pirard

Sous la supervision de: Marie Housen

Lectrices: Virginie Jamin et Virginie Hospel

Année académique 2021-2022

Remerciements

Je tiens à remercier les familles interviewées de m'avoir accordé leur confiance ainsi que leur temps et d'avoir accepté de partager leurs expériences concernant la rentrée de leur(s) enfant(s). Ces moments d'échange m'ont permis d'en apprendre davantage sur cette transition vers le monde de la maternelle. Merci aussi aux directions des écoles qui m'ont aidé à rentrer en contact avec ces familles.

J'aimerais exprimer toute ma reconnaissance envers ma promotrice, madame Florence Pirard, et à son assistante, madame Marie Housen, sans oublier madame Sabine Godechard, pour l'encadrement de qualité dont j'ai pu bénéficier, qui m'a permis d'ajuster, d'enrichir et d'embellir ce mémoire. Leurs conseils, leurs regards attentifs et bienveillants ainsi que leurs encouragements ont été sources de motivation, rendant cette expérience agréable à vivre.

Merci aussi à mes lectrices, mesdames Virginie Jamin et Virginie Hospel pour l'attention et l'intérêt que vous témoignez pour ce sujet de mémoire.

Il me tient à cœur de remercier également madame la professeur Annelise Voisin pour m'avoir permis de vivre l'expérience d'être étudiant-moniteur cette année dans le cadre d'un de ses cours. Les aides, conseils et soutiens apportés ont été plus qu'enrichissants et m'ont permis de nourrir davantage ce travail.

Un grand merci à mesdames Marie Jadot et Noémie Lohay pour leurs relectures et leurs commentaires pertinents. Je souhaite aussi remercier monsieur Antoine Tintin pour tout ce qu'il m'a apporté lors de ce master.

Merci à ma famille, à ma belle-famille et à mes amis pour leur indulgence et leur soutien dans cette étape de la vie qui n'a pas toujours été simple. Sans leur compréhension, ce projet n'aurait sans doute pas pu aboutir.

Enfin, je ne manquerai évidemment pas de remercier ma compagne, Maurine Monfort, pour sa patience et sa sollicitude, qui m'ont permis d'arriver là où j'en suis actuellement.

Sommaire

1. Introduction.....	1
2. Revue de littérature	2
2.1. Une transition de la crèche et/ou du foyer vers le monde de la maternelle	2
2.1.1. Une transition et ses différentes formes pouvant exister.....	2
2.1.2. Éléments clés d'une transition	3
2.1.3. Une transition vers l'école maternelle dans un système divisé.....	3
2.1.4. Une famille ? qu'entendons-nous par-là ?	4
2.1.5. Quelle prise en compte de l'enfant en milieu scolaire ?	5
2.1.6. Quelle prise en compte des familles en milieu scolaire ?.....	6
2.1.7. Une attention portée à tous durant la transition.....	7
2.1.8. Modèle écologique et dynamique	8
2.1.9. Une transition dite de qualité ?	9
2.1.10. Devoir accorder sa confiance ? Pas si simple !	10
2.1.11. Une transition en temps de pandémie	10
2.1.12. Importance de la continuité lors d'une transition	11
2.1.13. L'importance des pratiques transitionnelles	12
2.2. Les pratiques transitionnelles	13
2.2.1. La collaboration entre les familles et les professionnelles	13
2.2.2. La collaboration au service d'un partenariat.....	15
2.2.3. De la coopération/partenariat vers le principe de coéducation.....	16
2.2.3.1. Comment arriver à ce principe de coéducation ?.....	16
2.2.3.2. Coéduquer ou co-scolariser ?	17
2.2.3.3. Coéducation et familiarisation ? Quel est le lien ?	18
2.2.4. L'importance de la communication	18
2.2.4.1. Viser une égalité dans les échanges ?	18
2.2.4.2. Comment entretenir cette communication ?	19
2.2.4.3. Des lieux pour pouvoir communiquer entre parents.....	20
2.2.5. La répartition des rôles au sein d'une communauté éducative	21
2.2.5.1. Répartition des rôles	21
2.2.5.2. Rôles et postures des familles.....	23
2.2.5.3. Reconnaître les compétences.....	24
2.2.6. Une distance avec l'école	25
2.2.6.1. Les barrières physiques et symboliques	25
2.2.6.2. Entrer en classe.....	26
2.2.6.3. Ouvrir l'école	26
3. Démarche méthodologique.....	27
3.1. La Méthode par Théorisation Ancrée (MTA).....	27
3.1.1. La MTA, qu'est-ce que c'est ?.....	28
3.1.2. De l'ancrage à une possible innovation.....	29
3.1.3. L'échantillonnage théorique et ses spécificités	29
3.1.4. Une démarche itérative	30
3.1.5. Une part de sensibilité théorique.....	31
3.1.6. Avoir sa part de subjectivité	32
3.1.7. L'importance du journal de bord	33
3.2. Une découverte et un développement personnel	34
3.3. Contexte de la recherche	34
3.3.1. Évolution de la question de recherche	35
3.3.2. Présentation des informateurs	35
3.3.2.1. Martin	35
3.3.2.2. Solène et Jonas	36
3.3.2.3. Judith	36
3.3.2.4. Silvie.....	36
3.3.3. Recrutement des informateurs	36

3.4.	Déroulement de la recherche	37
3.4.1.	Ligne du temps et déroulement de la recherche.....	37
3.4.2.	Moments clés de la recherche	37
3.4.2.1.	Découvrir et s'immerger dans la méthode	37
3.4.2.2.	Affiner	38
3.4.2.3.	S'ouvrir et se laisser surprendre.....	38
3.4.2.4.	Préciser et mieux comprendre	39
3.4.2.5.	Capter les nuances	39
4.	Présentations des résultats	39
4.1.	Vivre la rentrée de son enfant à l'école maternelle	40
4.1.1.	Être rassuré lors de la rentrée à la maternelle.....	40
4.1.1.1.	Obtenir des réponses à ses préoccupations	40
4.1.1.2.	Bénéficier de moments d'échange avec la communauté éducative.....	43
4.1.1.3.	Pouvoir avoir l'opportunité de rentrer et de rester en classe	45
4.1.1.4.	S'habituer au mode de fonctionnement de l'école	49
4.1.1.5.	Se résigner à rester dans le questionnement	50
4.1.1.6.	Rester en retrait pour éviter d'être considéré comme un parent envahissant	51
4.1.1.7.	Être reconnu comme un parent acteur dans et par l'école	54
4.1.1.8.	Mesurer le choc entre la crèche et la maternelle.....	56
4.1.1.9.	Accorder sa confiance à l'école	59
	Connaître les professionnelles.....	59
5.	Analyses des résultats et discussion.....	61
5.1.	Être rassuré lors de la rentrée, ou du moins tenter de l'être	63
5.1.1.	Communiquer avec le monde de l'école.....	64
5.1.2.	Obtenir des réponses à ses préoccupations ? Deux manières d'être informé	64
	Avoir accès au lieu de vie de l'enfant ? Une solution à ce manque d'information ?	65
5.1.3.	Bénéficier de moments d'échange avec la communauté éducative	67
5.1.4.	Perdre ce contact humain avec le monde scolaire.....	67
5.1.5.	Négocier, se résigner, s'habituer ou rentrer en conflit ?	69
5.1.6.	Mesurer le choc avec le monde de la maternelle	70
5.1.7.	Accorder sa confiance.....	72
6.	Limites et perspectives.....	74
6.1.	Un travail en théorisation avec un guide d'entretien.....	74
6.2.	Une partie visible de l'iceberg	74
6.3.	Une saturation pas toujours évidente à réaliser	75
6.4.	Éléments non saturés pouvant être une piste de réflexion	75
6.5.	Revenir sur le choix initial	76
6.6.	Changer de méthode de recherche	76
7.	Conclusion	77
8.	Bibliographie	79
9.	Tables des illustrations	87
9.1.	Listes des figures	87
10.	Annexes	I
10.1.	Guide entretien Martin.....	I
10.2.	Guide entretien Jonas et Solène.....	IV
10.3.	Guide entretien Judith.....	V

10.4.	Guide deuxième entretien Martin	VIII
10.5.	Guide entretien Silvie	VIII
10.6.	Ligne du temps du déroulement de la recherche	XII
10.7.	Schématisation Marie Housen sur les relations écoles-familles, du point de vue des familles	XIII
10.8.	Schématisation Guillaume Horin	XIV
11.	Résumé.....	XV

1. Introduction

La transition vers le monde de l'école se révèle être une période importante pour les familles et leur(s) enfant(s). De ce fait, proposer des pratiques transitionnelles aux familles afin qu'elles puissent vivre ce moment de transition vers la maternelle de manière harmonieuse et non brutale s'avère important lors d'une rentrée en maternelle (Duval et al., 2021). Il est intéressant de noter qu'un des enjeux présents dans la déclaration politique en FWB (2022) se penche sur la notion de transition. En effet, nous pouvons y lire ceci : « *Veiller à une meilleure transition entre les niveaux d'enseignement et entre l'accueil de la petite enfance et l'enseignement maternel et mener une réflexion et des projets pilotes pour améliorer le continuum entre le préscolaire et le scolaire (0-6 ans)* » (FWB, 2022, p. 5). Cette préoccupation nous rappelle un des critères de qualité proposés par la Commission européenne en 2010, qui mentionne que la transition entre les différents services devrait être prise en compte par les professionnelles¹ du monde de la petite enfance (Gaussel, 2014). Dans cette optique, toutes les familles, quels que soient leurs horizons social, culturel et économique, devraient se voir proposer des pratiques transitionnelles. Cependant, il est alarmant de constater que les familles susceptibles d'être en situation de précarité, particulièrement vulnérables, sont celles qui en reçoivent le moins (Ruel et al., 2018). Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, un intérêt majeur sera donc porté aux familles avec enfant(s), pouvant être en situation de précarité, vivant une transition du milieu d'accueil ou du foyer familial vers l'école maternelle. Il s'agit ici de tenter d'identifier le sens que les familles attribuent à ces pratiques transitionnelles et la manière dont elles sont vécues. Il est aussi question d'identifier les leviers et les freins pouvant apparaître lors de ce processus de transition vécu par des familles susceptibles d'être en situation de vulnérabilité. Van Laere et Vandebroek (2017) mentionnent que ces transitions, telles qu'elles sont organisées, ne se révèlent pas toujours en faveur des familles considérées comme vivant une situation de précarité. Il sera donc judicieux de comprendre comment ces transitions peuvent impacter certaines familles plutôt que d'autres. En outre, s'intéresser à ces inégalités sociales permettrait de tendre vers un système éducatif plus équitable (Lazzari et al., 2020).

Ce travail sera subdivisé en cinq chapitres. Le premier sera consacré aux théories gravitant autour de la notion de transition vers la maternelle et les pratiques transitionnelles qui peuvent en découler. Le deuxième chapitre permettra au lecteur de comprendre comment la recherche a

¹ Ce terme est contextuel et est volontairement employé au féminin, car, lors des différents entretiens avec les familles, nous avons relevé que c'étaient des puéricultrices et enseignantes qui s'occupaient des enfants lors de la transition vers la maternelle.

été réalisée ; il comportera notamment une explication de la méthode qualitative par théorisation ancrée. Dans le troisième chapitre de ce mémoire, les résultats récoltés durant la recherche seront présentés afin de tendre vers un essai de théorisation au travers du vécu exprimé par les familles vivant une transition vers le monde de la maternelle. Une discussion suivra cette partie de présentation des résultats dans le chapitre quatre. De ce fait, cette partie permettra de croiser les éléments théoriques et les résultats présentés dans le chapitre précédent. Les limites et les perspectives seront abordées dans le chapitre cinq, qui nécessitera un certain recul et un regard critique afin de pouvoir relativiser les éléments apportés dans ce mémoire. Pour finir, une conclusion viendra clôturer ce travail, amenant une synthèse des différents résultats récoltés.

2. Revue de littérature

2.1. Une transition de la crèche et/ou du foyer vers le monde de la maternelle

2.1.1. Une transition et ses différentes formes pouvant exister

Au cours de notre existence, nous sommes amenés à vivre de nombreux changements pouvant être accompagnés de moments de transition, que ce soit sur le plan scolaire ou professionnel, suscitant des moments de doutes, d'inquiétudes et de stress (Conus, 2015 ; Mallet & Gaudron, 2005 ; Ruel, 2009). Les transitions peuvent prendre différentes formes, à savoir : la transition anticipée, la transition non-anticipée et les non-événements. La transition anticipée regroupe les événements de la vie d'une personne comme le mariage ou la naissance d'un enfant. La transition non anticipée reprend plutôt les moments inattendus tels qu'un accident ou une promotion. Les non-événements concernent, quant à eux, des événements qui n'ont pas eu lieu, mais qui étaient pourtant anticipés, comme ne pas recevoir de promotion ou bien ne pas pouvoir prendre sa retraite (Ruel, 2009, p. 21 ; Schlossberg, 2005). Ruel (2009) mentionne en outre qu'il existe des transitions verticales et horizontales. Les transitions verticales concernent les situations de changement s'étalant sur un laps de temps assez important au cours d'une vie, comme une transition de la crèche/maison vers la maternelle. Les transitions horizontales peuvent quant à elles être observées plusieurs fois sur une même journée et sont plus courtes, mais ne sont pas pour autant à négliger. En effet, elles concernent des moments où l'enfant passe par exemple d'une activité à une autre ou encore le moment où, après un premier contact avec le monde scolaire, il quittera sa maison pour aller « tout simplement » à l'école.

2.1.2. Éléments clés d'une transition

Une transition peut influencer sur le mode de vie de chacun, ainsi que sur les relations entre les personnes, amenant de possibles modifications et réajustements dans la vie de tous les jours. Ces changements demandent à tout un chacun d'essayer de s'adapter le mieux possible à la situation. De plus, la transition peut prendre du temps et n'est pas à considérer comme un événement ponctuel, mais plutôt comme un processus s'inscrivant entre deux moments de vie d'une personne (Ruel, 2009). Par exemple, dans notre cas, la transition débute avant l'entrée de l'enfant en maternelle et perdure bien au-delà de cette rentrée à l'école. Nous pouvons en outre relever quatre caractéristiques communes aux transitions, pouvant être considérées tantôt comme des freins, tantôt comme des leviers, et ce en fonction de leur utilisation :

la **S**ituation, le **S**elf, le **S**outien et la **S**tratégie, l'ensemble étant plus communément appelé le **Principe des 4S** (Schlossberg, 2005, p. 3).

SITUATION	Cela désigne le contexte dans lequel la personne vit cette transition. Vit-elle des situations complexes où difficulté et vulnérabilité sont présentes ? Connaît-elle d'autres contraintes ?
SELF	Cela concerne l'état d'esprit de la personne au moment de la transition. Est-elle pessimiste ? Volontaire ? Résiliente ?
SOUTIEN	Cela envisage le soutien que l'on peut recevoir dans ces moments de transition, comme celui de la famille ou encore d'amis.
STRATEGIE	Il n'existe pas <i>une</i> stratégie magique. Cependant, une personne sachant combiner différentes stratégies sera susceptible de vivre une transition moins brutale.

Figure 1. Principes des 4S (Schlossberg, 2005, p. 3).

2.1.3. Une transition vers l'école maternelle dans un système divisé

Le terme « système divisé » renvoie à une structuration de l'offre des services d'Éducation et d'Accueils du Jeune Enfant (EAJE) qui impose une rupture entre le secteur de la petite enfance et celui de l'école. Ce système divisé implique une approche segmentée donnant naissance à une discontinuité dans le suivi et l'accompagnement de l'enfant passant d'un milieu d'accueil vers le monde de la maternelle (Garnier, 2009). Cet agencement permet difficilement le suivi et le développement de l'enfant de manière globale, et ne respecte donc pas toujours le principe de continuité (Pirard, 2021). Au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, nous retrouvons un système qui se veut être organisé de cette manière. Nous avons, d'une part, le secteur de l'accueil du jeune enfant (0-3ans), avec une approche davantage centrée sur le CARE « *qui consiste à prendre soin de l'enfant de manière globale, dans une relation intime répondant à ses besoins individuels* » (Masson, 2014, p. 99), et d'autre part, le secteur de l'éducation

préscolaire, axé plutôt sur l'éducation (3-6ans) (Pirard et al., 2016). Ainsi, les enfants sont amenés à vivre une transition abrupte d'un secteur d'accueil vers le monde scolaire en maternelle (Ruel et al., 2018). La transition vers l'école maternelle est une étape importante pour les familles et leur(s) enfant(s) (Jacques & Deslandes, 2002 ; Malsch et al., 2011 ; Ruel et al., 2018), en particulier lorsqu'il s'agit d'un premier contact avec le monde scolaire (Conus, 2015 ; Payet, 2018). Ce changement de cadre de vie est une période marquante pour les familles, surtout lorsque l'on sait que pour certaines d'entre elles, cela représente une toute première socialisation dans des institutions (Ruel, 2009). Selon les chiffres de l'ONE (2020), 48,4 % des enfants de 0 à 3 ans ont fréquenté une structure d'accueil préscolaire ou scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. En d'autres mots, 51,6 % des familles n'ont jamais fréquenté ces institutions éducatives.

Dans ce travail, nous nous focaliserons plutôt sur des transitions dites **verticales anticipées**. En effet, l'enfant quittera son milieu d'accueil/sa famille pour aller à l'école maternelle de manière durable et non ponctuelle. Nous essayerons aussi de mieux comprendre quels éléments peuvent amener les familles à **vivre une transition harmonieuse et douce** ou, malheureusement, à vivre une transition **compliquée et anxiogène**.

Nous venons d'aborder plusieurs fois le terme « famille », mais que signifie-t-il réellement ? Comment comprendre ce terme et comment l'envisager ? Le point suivant permettra d'éclaircir ce que nous entendons par « familles » dans ce travail.

2.1.4. Une famille ? qu'entendons-nous par-là ?

Le concept de la famille² relève de l'intime, tout en ayant un lien avec la sphère publique. Il serait donc réducteur de parler de la famille sans mentionner les liens pouvant être établis avec le monde extérieur (Payet, 2018). La famille est une sphère à part entière, pouvant côtoyer de nombreux autres milieux extérieurs, parmi lesquels le monde scolaire. Il s'avère que le monde de l'école et celui de la famille se voient tous deux séparés, complexifiant ainsi le passage des enfants d'un univers à l'autre (Claes & Comeau, 1996). Nous pouvons donc représenter ces pratiques transitionnelles par l'image de ponts, tous différents les uns des autres, car les besoins rencontrés par les familles leur sont propres et singuliers. Cette image renvoie à l'idée que la famille doit être prise en compte par l'école, car elle peut se révéler être un relais entre le monde privé et le monde social, et parce que la famille reste le premier expert de l'enfant (Vallon, 2006). Cela reste possible pour autant, bien entendu, que l'école prévoie du temps et un espace

² Lorsque nous parlerons de famille, celle-ci sera envisagée au sens large, englobant les différentes formes et structures familiales existantes (monoparentale, homoparentale, hétéroparentale, etc.).

pour pouvoir communiquer et échanger. La famille reste également une entité complexe à envisager dans son intégralité, ce qui demande aussi de prendre en compte chacun des membres qui la compose (Vallon, 2006). En effet, reconnaître la famille comme telle, sans lui attribuer une quelconque caractéristique ou norme réductrice, semble primordial si l'on désire tout d'abord respecter les familles, pour ensuite essayer de les comprendre (Le Goff, 2011).

Dans ce travail, l'accent sera mis sur la prise en compte du ou des parent(s) comme **acteur(s) dans l'accompagnement** de l'enfant dans ce passage de la sphère privée à la sphère publique. Il est donc nécessaire, afin d'établir un lien entre l'école et les familles, d'essayer de prendre en considération leurs **spécificités** et leurs **besoins singuliers** dans le but d'une **meilleure compréhension de leurs attentes envers l'école**. Cette compréhension plus fine des familles permettra de mettre en place des activités permettant de répondre le plus adéquatement à leurs **besoins et à leurs préoccupations** (Manni, 2002).

2.1.5. Quelle prise en compte de l'enfant en milieu scolaire ?

Selon une approche holistique du développement de l'enfant, les professionnelles seront attentives au bien-être global de l'enfant, comprenant le bien-être physique, cognitif et affectif, sans chercher à dissocier ces derniers (Pirard, 2019). L'idée est de tendre vers une vision holistique dans l'éducation, ce qui nous amène à parler d'*Educare* (Pirard et al., 2016). De manière théorique, favoriser le développement global de l'enfant s'avère une préoccupation importante en milieu préscolaire, tout en restant toutefois un défi dans sa réelle mise en pratique (Ruel, 2009, p. 22). Afin de permettre à l'enfant de se développer de manière harmonieuse, il est primordial que celui-ci se sente en sécurité affective ; ainsi, l'accueil se révèle donc être un moment important dans ce processus (Ruel, 2009, p. 30). Chaque famille est susceptible de faire face à des difficultés lors de la rentrée et de se trouver dans une situation de potentielle vulnérabilité. Cependant, certaines familles peuvent en outre vivre des situations amenant d'autres sources de vulnérabilité, complexifiant ce moment de rentrée à l'école. Afin de favoriser un climat propice à la confiance et au dialogue avec les parents, les professionnelles seront attentives à essayer de prendre en compte les préoccupations et les interrogations de chacune des familles. Il s'agit aussi de considérer l'enfant comme une personne singulière, devant être prise en compte, dans la construction et la mise en place de ces relations de confiance (Camus et al., 2012).

Une prise en charge des enfants de 2,5 à 3 ans suscite la réflexion quant **aux conditions d'accueil** du jeune enfant (Masson, 2004). Cette vision dualiste des missions des structures préscolaires et scolaires accentue cette **discontinuité** et peut amener un sentiment d'insécurité chez l'enfant lors de son arrivée dans un nouvel environnement, ce qui se révèle être le cas pour les familles vivant une rentrée en maternelle. Cela nous permet donc de centrer notre attention sur **de la notion de transition**, expliquée précédemment, ainsi que sur celle **de continuité**, que nous verrons par la suite (Camus et al., 2012 ; Pirard, 2021 ; Ruel et al., 2014).

2.1.6. Quelle prise en compte des familles en milieu scolaire ?

Certaines familles peuvent se voir considérées comme minoritaires dans la société, tandis que d'autres sont susceptibles de faire partie des groupes dits majoritaires (Conus, 2018). Ces familles minoritaires peuvent être confrontées à une certaine violence dite symbolique de la part de ces groupes considérés comme dominants dans la société. Plus précisément, notre monde scolaire peut induire implicitement une pression sur les familles lorsqu'il demande à ces dernières de se conformer aux règles de l'établissement. Cette culture scolaire ne leur étant pas toujours familière, les parents pourraient se retrouver confrontés à un rapport de pouvoir asymétrique (Changkakoti & Akkari, 2008). En effet, on peut retrouver cette violence lorsque certaines familles se voient imposer, par exemple, une culture scolaire considérée comme légitime par l'établissement accueillant l'enfant (Riutort, 2019). Nous pouvons aisément imaginer que les groupes considérés comme minoritaires peuvent avoir le sentiment d'être mis à l'écart par la société (Glowacz, 2019), comme cela peut être le cas pour les familles éloignées de la culture scolaire présente dans l'établissement, où codes et règles sont en vigueur (Périer, 2018).

Le nonaccès à certains droits, l'exclusion dans différents domaines, une inégalité en matière de richesses économiques, sociales et culturelles sont autant d'indices pouvant alerter les professionnelles à propos des obstacles rencontrés par certaines familles (Pannecoucke et al., 2014). Les familles vivant ces situations complexes peuvent donc vouloir se protéger en se distançant de l'école. Cette distance, qui sépare certaines familles de la culture scolaire, entrave la communication et diminue les occasions d'échange d'informations, pouvant ainsi porter préjudice aux relations entre ces deux milieux (Périer, 2017). Toutefois, il est important de ne pas faire d'amalgame ; l'idée que toutes les familles pouvant être en difficulté rencontrent systématiquement des obstacles sur le plan éducatif n'est pas une vérité absolue. De ce fait, porter un regard attentif aux représentations que les professionnelles peuvent avoir des familles est nécessaire afin de développer une prise de conscience. En effet, ces représentations conditionnent et influencent notamment le regard que les professionnelles portent sur les

compétences parentales ainsi que sur les interactions qu'elles entretiennent avec les parents. « La personnalité de chacun renforce ou atténue ces représentations collectives » (Blanc & Bonnabesse, 2008, p. 110).

Il s'agit de prendre en compte les familles dans leur **entièreté** et leur **singularité**, dans le respect de leurs **besoins**, de leurs **passés**, et donc de leurs possibles **difficultés et moments de vulnérabilité**. Cette idée de compréhension des familles se fonde sur une **logique d'équité** donnant la possibilité à chacun de **vivre une rentrée de manière rassurante et respectueuse**. Dans ce travail, il ne sera donc jamais question de stigmatiser ni de discriminer les familles en tirant des conclusions hâtives ou réductrices.

2.1.7. Une attention portée à tous durant la transition

La transition vers la maternelle est un moment capital et stressant pour chaque famille, plus encore pour les familles se trouvant en situation de vulnérabilité (Pirard, 2019 ; Ruel et al., 2015 ; Ruel et al., 2018). La mise en place de pratiques soutenant une transition en douceur peut ainsi se révéler bénéfique pour toutes les familles, et particulièrement pour celles vivant des situations de vulnérabilité en dehors du cadre scolaire (précarité financière, sociale, culturelle, etc.) (Malsch et al., 2011 ; Ruel et al., 2015). De plus, Ruel et ses collègues (2015) précisent qu'une transition réussie permet d'éviter de développer une vision négative de l'école, permettant peut-être ainsi d'atténuer la distance que l'on peut retrouver entre le monde scolaire et les familles (Payet & Giuliani 2014). Cependant, il est intéressant de prendre en compte les difficultés supplémentaires que les enfants issus de milieux plus défavorisés seront amenés à rencontrer lors de cette transition préscolaire, afin de les soutenir dans ce moment en répondant à leurs besoins singuliers (Ichou, 2010 ; Ruel et al., 2015).

De ce fait, proposer une transition répondant aux **besoins spécifiques** de chaque famille, **quel que soit son horizon**, est un enjeu majeur dans **ce processus transitionnel** entre le foyer/crèche et la maternelle. En effet, chacun a le droit de vivre une rentrée dans des conditions confortables, **sécurisantes** et **rassurantes**.

Comme expliqué précédemment, certaines caractéristiques peuvent faire qu'une transition soit vécue de différentes manières par différentes personnes. Il serait ainsi judicieux de s'intéresser à la manière dont cette transition est vécue par les familles et leur(s) enfant(s), pour que tout un chacun puisse vivre ce moment le plus harmonieusement possible. Dans la suite de ce travail, nous verrons en quoi consiste une transition de qualité.

2.1.8. Modèle écologique et dynamique

Le modèle écologique et dynamique de Rimm-Kaufman et Pianta (2000) nous permettra de mieux comprendre les interactions présentes dans les relations entre les différents membres de la communauté éducative. Ce modèle nous permettra de clarifier la notion de communication et l'importance des liens entre les différents protagonistes (Malsch et al., 2011). Le schéma ci-dessous représente le passage d'un enfant vers l'école maternelle (flèches épaisses à sens unique), ce dernier étant en interaction constante avec son environnement (doubles flèches simples). De plus, nous pouvons constater que les personnes présentes dans l'environnement de l'enfant interagissent aussi entre elles.

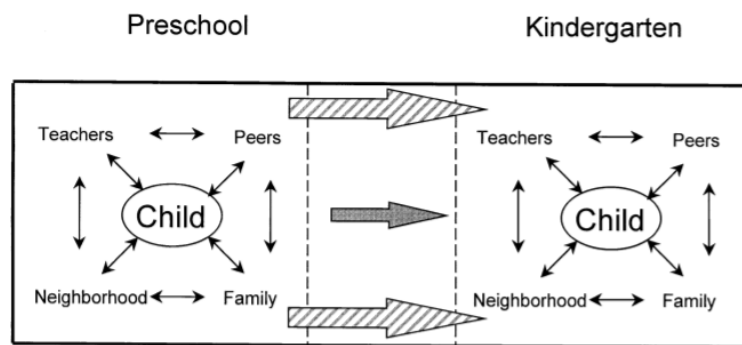


Figure 2. Modèle écologique et dynamique de la transition (Rimm-Kaufman, 2000).

Dans ce modèle, l'environnement, qu'il soit direct ou indirect, aura une incidence sur la manière dont la transition sera vécue par les familles et leur(s) l'enfant(s). Plus précisément, l'école, la famille, la classe, la communauté et l'enfant sont à prendre en compte dans ce processus transitionnel (Jacques & Deslandes, 2002 ; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). En ce sens, l'accent sera mis sur les interactions de l'enfant avec son environnement, mais il s'agira aussi de ne pas négliger les interactions présentes entre les acteurs gravitant autour de lui. Afin d'y parvenir, il est nécessaire de privilégier un mode communicatif respectueux, efficace et bidirectionnel afin d'encourager le dialogue et les échanges entre les différents intervenants (Conus, 2015 ; Jacques & Deslandes, 2002 ; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Nous constatons que l'enfant est au centre de la **figure 2** ce qui montre que l'enfant, avant d'être en interaction avec autrui, est d'abord une personne à part entière. Olivier-Pijpers et ses collègues (2018) parlent d'ontosystème, lequel représente l'enfant en tant qu'entité singulière comportant des besoins singuliers et des caractéristiques spécifiques. La famille, le voisinage, les pairs, les enseignants gravitent quant à eux autour de l'enfant, ce qui peut correspondre au microsystème, qui est le milieu le plus proche de l'individu. Ensuite, le mésosystème montre l'importance des relations entre les différents acteurs du microsystème ; cela pourrait correspondre aux doubles

flèches – symbolisant un possible partenariat – représentées dans le modèle écologique de Rimm-Kaufman et Pianta (2000). Puis vient l'exosystème, qui comporte le système scolaire et ses croyances quant à l'éducation, telles que considérer qu'un enfant est prêt à rentrer à l'école maternelle dès lors qu'il maîtrise certaines compétences définies par l'école (Royen, 2019 ; LoCasale-Crouch et al., 2008 ; Schulting et al., 2005). Enfin, le macrosystème, couche la plus éloignée de l'enfant, est composé de la culture de la société, qui influence indirectement ce dernier. Nous pouvons encore ajouter le chronosystème, qui représente la temporalité dans laquelle toutes ces interactions prennent place.

Nous venons de situer l'enfant dans un environnement complexe où contexte, interactions, influences directes et indirectes sont présentes, ce qui peut, si ceux-ci sont pris en compte, aider l'enfant et sa famille à vivre une transition respectueuse et non-discontinue (Ruel et al., 2018). Cependant, prendre en compte ces interactions ne suffit pas à établir une transition dite de qualité. En effet, il convient de ne pas négliger la recherche d'un climat de confiance lors des interactions entre l'école et les familles afin d'établir une communication propice à une transition harmonieuse et respectueuse (LoCasale-Crouch et al., 2008). Cela nous amène à nous demander si les pratiques transitionnelles ont du sens aux yeux des familles et de leur(s) enfant(s). Dans cette optique, développer des interventions significatives pour l'enfant, qui répondent à ses besoins, respectant ainsi son rythme développemental, peut se révéler judicieux à mettre en place tout au long de sa scolarité (Duval & Bouchard, 2013). Prendre en compte l'écologie de la transition permet ainsi de garder à l'esprit que les connexions et les interactions entre les membres de la communauté éducative peuvent être complémentaires et provenir de divers horizons, ce qui peut avoir un impact sur la transition vécue par les familles. En effet, « elles (ces interactions) facilitent le déroulement de cette période (la transition), soutiennent le développement de l'enfant et le transfert de ses acquis d'un milieu à l'autre » (Ruel et al., 2018, p. 113).

2.1.9. Une transition dite de qualité ?

« Une transition de qualité désigne une transition harmonieuse et réussie, soit une transition qui s'est bien déroulée pour l'enfant, sa famille ainsi que pour les adultes qui les entourent » (Ruel, 2009, p. 23). Ces éléments restent ainsi des indicateurs clés à prendre en compte afin d'espérer tendre vers une transition réfléchie et respectueuse pour les familles (Ruel, 2009). En effet, la façon dont les professionnelles vont interagir avec les familles aura un impact sur la qualité de la transition (Conus, 2015 ; Ruel et al., 2018). Dès lors, soutenir ces relations devient un enjeu primordial, surtout quand on sait que cela peut influencer le futur parcours scolaire de l'enfant (Rimm-kaufman & Pianta, 2000). Cependant, prendre en compte les interactions n'est pas

suffisant ; celles-ci doivent aussi faire sens aux yeux des familles et répondre à leurs préoccupations et à leurs inquiétudes (Jacques & Deslandes, 2002 ; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000 ; Ruel, 2009). Le modèle écologique et dynamique de Rimm-Kaufman et Pianta (2000) nous permet d'envisager les liens pouvant exister entre les différentes personnes gravitant autour de l'enfant et qui sont susceptibles d'impacter positivement ou négativement la qualité de la communication.

2.1.10. Devoir accorder sa confiance ? Pas si simple !

Lors d'une transition vers la maternelle, les familles sont amenées à interagir avec d'autres personnes (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) qui peuvent leur être totalement inconnues lors de la rentrée. Ainsi, les familles et l'école peuvent être amenées à devoir construire un climat et un cadre de confiance facilitant les échanges et les interactions (LoCasale-Crouch et al., 2008). Mais que signifie accorder sa confiance ? Qu'est-ce que cela implique pour les familles et leur(s) enfant(s) ? Comment parvient-on à accorder sa confiance à des personnes inconnues ? Quéré (2001) définit la confiance comme une volonté que les actions et les comportements des individus soient propices à notre bien-être. La confiance désigne aussi la capacité à partager quelque chose de précieux avec quelqu'un en se fiant à lui (Marzano, 2010). Il est intéressant de noter que pouvoir accorder sa confiance devient un élément nécessaire et utile dans une société où les interactions sociales sont présentes (Quéré, 2001). Cependant, savoir donner sa confiance à quelqu'un n'est pas une chose aisée et demeure un processus complexe (Vasseur & Cabié, 2005). Ce processus peut également être considéré comme inquiétant car la peur d'être trahi est présente (Marzano, 2010 ; Quéré, 2001). Par ailleurs, il est difficile de faire confiance à une personne dont nous ne savons rien (Quéré, 2001). De ce fait, Shell (1999, p. 136 ; cité par Lempereur, 2016) explique qu'en connaissant les personnes, nous arrivons plus facilement à accorder notre confiance ; en effet « nous avons un peu plus confiance dans les autres quand nous les percevons comme familiers ou similaires à nous-mêmes ». Accorder sa confiance à quelqu'un implique donc la notion de lien et peut déboucher sur une coopération entre les personnes (Marzano, 2010).

2.1.11. Une transition en temps de pandémie

Nous venons d'aborder la notion de confiance, qui n'est pas une chose facile à accorder. Accorder sa confiance se complique par ailleurs dans certaines situations, comme vivre une crise sanitaire lors de la rentrée scolaire de son enfant. La pandémie de covid-19 a été un moment complexe pour de nombreuses personnes, amenant toute la société à devoir s'adapter et à rebondir le mieux possible face à cette situation difficile. Dans le monde scolaire, et plus précisément celui de la maternelle, cette crise sanitaire a compliqué ce moment de rentrée à

l'école. En outre, la covid-19 a rajouté une part d'inconnu dans ce moment de vie déjà délicat pour les familles. Effectivement, l'organisation des établissements quant à l'accueil, ainsi que les habitudes et les pratiques pédagogiques ont dû être révisées et adaptées à la situation (Duval et al., 2021).

Vivre une rentrée en temps de covid peut être un élément modifiant la dynamique de l'école, **perturbant ainsi la mise en place d'un climat de confiance** qui est pourtant nécessaire lors d'une rentrée scolaire afin de pouvoir expérimenter ce moment de manière sereine et rassurée.

2.1.12. Importance de la continuité lors d'une transition

Le but poursuivi à travers cette recherche de continuité est de pouvoir assurer à l'enfant une part de connu lors du passage vers l'inconnu. Il est donc important, afin que l'enfant se sente en sécurité et en confiance, de ne pas passer sous silence les expériences antérieures que l'enfant aura pu vivre, le considérant ainsi comme une personne porteuse d'un passé et d'un vécu. Le but est ici que ce changement de milieu de vie soit vécu le plus harmonieusement possible et de manière sécurisante, pour que l'enfant soit considéré en tant que personne et que ses besoins soient respectés (Camus et al., 2004 ; Ruel et al., 2014). La continuité peut être envisagée sous différents angles : la continuité structurelle, qui cherche à établir une coopération et une cohérence entre les différents services ; la continuité pédagogique, visant à accorder les différents cadres pédagogiques entre eux ; la continuité professionnelle, qui désire partager les responsabilités entre les professionnelles ; et enfin, la continuité avec le domicile, le voisinage et la collectivité, permettant le dialogue et un échange entre les personnes impliquées, de près ou de loin, dans le développement de l'enfant (Eurydice, 2019). Nous avons aussi, la continuité physique, qui s'axera plutôt sur le matériel utilisé dans la classe ou l'espace de vie de l'enfant. La continuité organisationnelle s'intéressera au respect des horaires et du biorythme de l'enfant. De son côté, la continuité curriculaire se concentra sur la mise en place d'une certaine logique et cohérence dans les programmes, tandis que la continuité administrative se centrera sur la manière de mettre en place ces programmes et sur les personnes responsables de leur application. La continuité philosophique relève des philosophies inhérentes aux programmes de la petite enfance. Ruel (2009, p. 25) définit la continuité éducative comme suit : « *La continuité éducative, dans le contexte de cette transition, vise à assurer la continuité des expériences vécues entre les différentes sphères de la vie de l'enfant afin de lui permettre de poursuivre, de façon harmonieuse, son développement tant sur le plan affectif, cognitif que social* ». Pour finir, la continuité développementale, qui est une continuité intimement liée au bien-être de l'enfant, permet de prendre en compte ses besoins de manière holistique, englobant ainsi les aspects sociaux, cognitifs et affectifs (le CARE en anglais) ; où les familles sont

considérées dans ce processus de transition (Duval et al, 2021 ; Bouchat, 2014 ; Mayfield, 2003). Cette recherche de continuité, quelle qu'elle soit, tente de favoriser un climat propice aux bien-être de l'enfant en évitant une rupture trop brutale lors du passage d'un milieu qui lui est familier vers un milieu qui l'est moins – dans ce cas-ci, du lieu d'accueil et/ou du domicile vers l'école maternelle (Camus et al., 2004 ; Ruel et al., 2014). Cette continuité demande la construction d'un climat propice à la communication et au respect entre les différents acteurs concernés dans la prise en charge de l'enfant. Cependant, il est aussi important que ceux-ci partagent un objectif commun : « celui de la recherche du bien-être de l'enfant » (Camus et al., 2004, p. 9). Mettre en place des pratiques transitionnelles lors de ce changement d'environnement, encore inconnu pour l'enfant, peut soutenir cette continuité éducative. En ce sens, l'objectif de cette recherche de continuité est de favoriser le bien-être de l'enfant et ainsi de le respecter (Ruel, 2009).

Le **principe de continuité** permet d'établir un pont entre les milieux d'accueil/le domicile et la maternelle, de relier ces deux mondes. La continuité est ainsi un élément important à prendre en compte lors d'une transition afin de respecter le bien-être de l'enfant ainsi que celui de sa famille.

2.1.13. L'importance des pratiques transitionnelles

Comment faire pour que ces transitions soient vécues de manière douce, agréable, faisant sens pour les familles ? Certaines pratiques transitionnelles permettent de vivre une transition plus harmonieuse respectant au mieux le principe de continuité de l'enfant. Il est important d'appuyer ces pratiques sur les besoins et les attentes rencontrées par les familles et leur(s) enfant(s) lors de ce moment de transition (Petrakos & Lehrer, 2011 ; Pirard, 2019). À titre illustratif, les familles qui travaillent aimeraient pouvoir bénéficier de pratiques transitionnelles adaptées lorsqu'elles doivent rapidement partir le matin. De plus, les parents ont besoin de communiquer avec l'équipe éducative de leur enfant sans être jugés par qui que ce soit. Enfin, des familles considèrent que leur enfant doit pouvoir participer aux réunions entre les parents et l'enseignante organisées en début d'année afin de l'inclure dans la discussion (Petrakos & Lehrer, 2011).

Précisons-le d'emblée, les pratiques transitionnelles peuvent être diverses et variées (Vitiello, 2020), entraînant donc des effets et impacts différents sur les familles (Early, 2009). Les pratiques dites de haute intensité sont plus personnalisées et permettent aux familles d'être actrices dans le processus transitionnel (Early, 2009). On retrouve parmi celles-ci la mise en place de visite dans les classes, qui peuvent être organisées afin de permettre à l'enfant de se familiariser avec son futur environnement (LoCasale-Crouch et al., 2008). Cependant, il est constaté que les pratiques transitionnelles utilisées par les professionnelles sont de basse

intensité. Cela signifie que les pratiques utilisées consistent à proposer, par exemple, des dépliants ou brochures aux familles (LoCasale-Crouch et al., 2008). Pourtant, les pratiques transitionnelles comme les visites en classe sont considérées comme plus efficaces que celles visant à informer les parents via des canaux de diffusion indirecte (McIntyre et al., 2007 ; Vitiello, 2020). En outre, selon Pianta et Kraft-Sayre (2003, cités par LoCasale-Crouch et al., 2008), les pratiques de transition utilisées vers la maternelle sont beaucoup trop impersonnelles et sont mises en place trop tardivement (Early, 2009). C'est pourquoi il est proposé de mettre en place certaines de ces pratiques avant la rentrée scolaire (Maslch, 2011 ; Ruel et al., 2018). On remarque que les pratiques transitionnelles peuvent présenter une aide et un soutien aux familles dans la manière d'aborder ce moment de transition, davantage lorsqu'elles vivent une situation de vulnérabilité, pour autant qu'elles ne soient pas « normalisantes » (Conus, 2018 ; Ruel et al., 2018).

Par ailleurs, il est pourtant observé que ce sont ces familles qui en bénéficient le moins (Ruel et al., 2018). L'étude de Schulting et ses collaborateurs (2005) met en évidence que des enfants issus de familles vivant ces situations complexes ont de meilleurs résultats scolaires si elles bénéficient d'autant de pratiques transitionnelles que les familles considérées comme plus aisées. Ainsi, soutenir l'utilisation de ces pratiques transitionnelles est donc bénéfique pour les familles et leur(s) enfant(s) dans ce processus de transition (Ruel et al., 2018).

Afin de rechercher une **continuité** entre les milieux d'accueil/la maison et l'école maternelle dans le but de **respecter le bien-être de l'enfant**, les pratiques transitionnelles semblent tout indiquées à mettre en place. Ces pratiques peuvent être de **haute** ou de **basse intensité**. Il ressort que mettre en place des transitions de haute intensité, **plus personnalisées** et mises en œuvre **plus tôt** avant la rentrée serait plus **bénéfique** pour les familles et leur(s) enfant(s). Notons toutefois que **toutes les familles** ont le droit de bénéficier de ces pratiques. Dans cette optique, il convient donc d'impliquer toutes les personnes concernées dans **ce processus transitionnel** afin de pouvoir accompagner au mieux les familles et leur(s) enfant(s) dans ce changement de vie.

2.2. Les pratiques transitionnelles

2.2.1. La collaboration entre les familles et les professionnelles

Nous entendons par collaboration des activités – telles que des tâches auxquelles participer – permettant aux familles de s'impliquer au sein de l'école (Deslandes, 2001). Ainsi, la collaboration est un travail continu avec les familles qui permet de les rendre actrices et partenaires dans l'éducation et le développement de leur enfant (Mangez et al., 2002), favorisant ainsi le bien-être de celui-ci lors de son passage à l'école maternelle (Robin & Rousseau, 2012). Cette définition induira donc une responsabilité qui se veut partagée dans les rôles occupés par

les familles et les professionnelles au sein de l'établissement scolaire (Deslandes, 2001). Larivée et ses collègues (2006) identifient quatre niveaux de collaboration allant d'un degré d'engagement et de relation assez faible à un degré considéré comme plus élevé. Robin et Rousseau (2012) considèrent que les niveaux trois et quatre peuvent conduire à une réelle collaboration tandis que les niveaux un et deux relèvent plus de l'information. Dans ce travail, nous nous intéresserons au troisième niveau qui est *la coopération/le partenariat*.

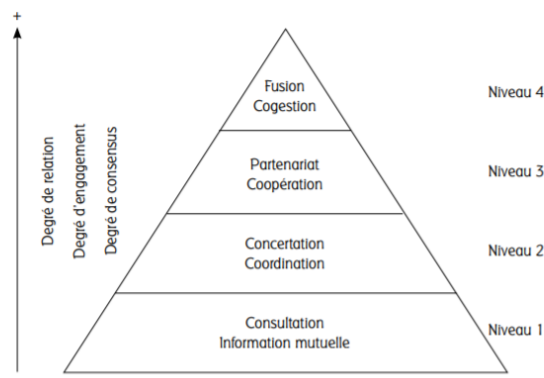


Figure 3. Les diverses formes de collaboration (Larivée, 2003, cité par Larivée et al., 2006).

La base de la pyramide se nomme *la consultation* et propose des échanges d'informations entre les enseignants et les parents. Ces échanges peuvent être soit ponctuels, comme la remise des bulletins, soit périodiques, telle la remise d'un journal semestriel reprenant des informations sur les activités éducatives réalisées durant une partie de l'année. Le deuxième niveau est *la coordination* ou *concertation*, qui englobe les activités et actions réalisées par diverses personnes dans l'optique d'agir dans un même but sans pour autant avoir prédéfini les responsabilités de chacun. Le troisième niveau représente *la coopération*, qui se veut interactive et où chacun des acteurs a une tâche précise à effectuer afin d'atteindre un objectif commun (Larivée et al., 2006). Afin que cette coopération perdure, l'instauration d'une confiance mutuelle ainsi qu'une reconnaissance réciproque des compétences de chacun demeurent des attitudes fondamentales à adopter. Cela ne peut voir le jour que si parents et professionnelles travaillent de manière conjointe dans le but de fournir un accompagnement adapté aux besoins de l'enfant (Larivée et al., 2013). Cette coopération peut mener à un partenariat entre le milieu scolaire et le milieu familial si la relation établie perdure et si une co-construction entre les différents acteurs voit le jour (Larivée et al., 2006 ; Robin & Rousseau, 2012). De plus, il est important de mentionner que l'entrée à l'école est un moment crucial pour établir une collaboration entre les parents et les professionnelles scolaires (Petraikos & Lehrer, 2011).

2.2.2. La collaboration au service d'un partenariat

Nous l'avons vu, pour Larivée et ses collègues (2006), le partenariat est un élément singulier dans la pyramide de l'élaboration d'une collaboration entre l'école et les familles, mais comment arriver à établir ces relations de partenariat ? Et si nous considérons cela sous un autre angle, où ce serait la collaboration qui serait au service d'un partenariat ? Pour Cantin (2004), la collaboration est un échelon à part entière dans sa typologie des relations pouvant amener la mise en place d'un partenariat entre les familles et l'école. Afin de tendre vers la mise en place d'un tel partenariat, Cantin (2004) mentionne que celui-ci se construit dans le temps, grâce à une multitude d'activités de collaboration qui peuvent être mises en place et proposées aux familles. Suffit-il simplement de proposer aux familles des activités de collaboration afin de tendre vers un processus de partenariat ? Ces activités permettent, en effet, de construire une confiance entre l'école et les familles, mais il est nécessaire qu'une communication bidirectionnelle soit présente. De plus, œuvrer vers des buts communs – ici le bien-être, le développement et l'éducation de l'enfant – permet de tendre vers cette perspective de partenariat (Cantin, 2004). Ainsi, selon Deslandes (2001), le partenariat dit de réciprocité renvoie à l'idée que les familles et l'école partagent un objectif commun dans le cadre duquel chacun endosse des responsabilités afin de favoriser le bien-être de l'enfant. La notion de partage et d'égalité dans les rôles est au cœur de ce partenariat de réciprocité (Deslandes, 2001 ; Cantin, 2004). Afin de pouvoir envisager la mise en place de ce type de partenariat, il est intéressant de s'interroger sur la place que l'école laisse aux familles au sein de l'établissement scolaire. Sellenet (2008) parle de trois niveaux ayant un impact différent sur la place laissée par les professionnelles aux familles dans l'école. Nous pouvons retrouver l'idée du travail pour les familles, mettant en avant le principe de charité. Ce travail *pour* les familles exprime l'idée de travailler à leur place et non conjointement. Dans cette optique, la parole n'est pas laissée aux parents, qui se doivent d'accepter les directives des professionnelles (Sellenet, 2008). Il existe aussi le travail sur les familles, indiquant une certaine prise en charge de celles-ci. On peut considérer que ces familles attendent une aide extérieure pour résoudre un problème qu'elles ne savent résoudre d'elles-mêmes. Le terme *sur* désigne ainsi la supériorité d'un des intervenants. Cette manière de travailler implique l'idée que les professionnelles proposent des solutions visant à aider les familles. Cependant, la complexité réside dans le fait que si ces solutions ne fonctionnent pas, on envisagera rapidement que ces familles développent une sorte de résistance au changement, ce qui peut détériorer le climat de confiance laborieusement mis en place (Sellenet, 2008). Enfin, le travail *avec* les familles considère qu'il faut travailler conjointement

avec ces dernières, et les considérer d'égal à égal dans l'accompagnement de l'enfant. Les professionnelles se doivent de prendre en compte les parents afin de construire ensemble une relation de confiance propice à l'atteinte de l'objectif initialement établi. Nous pouvons retrouver cette manière de penser dans un processus de partenariat. Afin de pouvoir travailler avec les familles, il est intéressant d'envisager la remise en question des pratiques utilisées lors de la rentrée est intéressante à envisager. En effet, il faut pouvoir accepter d'être questionné sur ses valeurs, ses principes et ses pratiques afin d'instaurer avec les familles une communication porteuse de sens qui réponde à leurs besoins et à leurs préoccupations (Sellenet, 2008).

Travailler avec les familles permet donc un partage enrichissant ainsi qu'une meilleure connaissance d'autrui. Comme le rappelle Manni (2002), les familles ont une culture et une origine sociale qui leur sont propres, avec leurs forces et leurs faiblesses, et dont il est nécessaire de tenir compte afin de les respecter.

Afin d'essayer de mettre en place un partenariat avec les familles, il semble judicieux de se poser certaines questions. Un **climat de confiance** est-il présent entre le monde de l'école et les familles ? L'école et les familles œuvrent-elles dans un **but commun** avec des **rôles** et des **responsabilités** préalablement définis et cadrés ? Le monde de l'éducation laisse-t-il une place aux familles ? Si oui, quelle est cette place ? Les considère-t-on comme de **simples spectatrices** ou sont-elles **actrices** dans le suivi et le développement de leur(s) enfant(s) ?

2.2.3. De la coopération/partenariat vers le principe de coéducation

2.2.3.1. Comment arriver à ce principe de coéducation ?

Robin et Rousseau (2012) considèrent, entre autres, que la coopération et le partenariat font partie d'une réelle collaboration, pouvant déboucher sur une perspective de coéducation. Plus précisément, la coéducation vise au développement et à l'éducation de l'enfant, en reconnaissant les compétences de chacun et en s'intéressant aux pratiques éducatives mises en place par les parents et l'équipe éducative (Sellenet, 2008). Les professionnelles ont développé des compétences éducatives au travers de leur formation ; les parents, quant à eux, construisent progressivement leur savoir éducatif, ce qui devrait, bien entendu, être pris en compte par le milieu scolaire, car ce sont eux qui connaissent le mieux leur enfant. Les parents devraient être considérés par les professionnelles comme des personnes-ressources permettant un partage et un échange d'informations susceptible d'enrichir, tant sur le plan social que sur le plan culturel leurs propres connaissances et celles qu'elles peuvent avoir au sujet de l'enfant (Blanc & Bonnabesse, 2008 ; Humbeeck et al., 2007). Parents et professionnelles tendent ainsi, par leur co-construction, la mise en place d'une possible coéducation (Blanc & Bonnabesse, 2008).

2.2.3.2. Coéduquer ou co-scolariser ?

La recherche d'une mise en place de coéducation avec les familles nécessite d'envisager quelques précautions afin de ne pas tomber dans certaines dérives. En particulier, l'école ne doit pas confondre coéduquer et co-scolariser, ce qui amènerait certaines familles à devoir se conformer aux décisions prises par le monde scolaire (Akkari & Changkakoti, 2009). Sellenet (2008) renforce cette idée en soulignant l'importance de ne pas tomber dans les travers du « parentalisme », qui se veut prescriptif et infantilisant, s'écartant ainsi de l'optique d'une coéducation fondée sur la confiance et l'égalité dans les rapports et les échanges (Périer, 2017). La complexité réside dans la place occupée par chacun des membres dans le processus d'accompagnement de l'enfant (Ogay, 2019). Les professionnelles doivent ainsi trouver leur place, chose parfois délicate quand on sait que la famille est un système déjà bien soudé (Brougère, 2005).

Brougère (2005) mentionne différentes manières d'aborder la question de la répartition des rôles, pouvant faciliter ou bien complexifier l'instauration d'une coéducation avec les familles : **Le profil de consommation** évoque le fait que des familles peuvent accepter et adhérer aux règles de l'institution scolaire, sans vouloir pour autant développer des relations avec les professionnelles.

Le profil coopération fait plutôt référence aux parents qui cherchent à vouloir devenir un partenaire éducatif dans l'accompagnement de leur enfant.

Le profil d'adaptation mentionne l'idée que des familles soutiendront et accepteront les valeurs scolaires véhiculées par les professionnelles sans pour autant entretenir des relations avec ces derniers.

Le profil de délégation concerne des familles qui seront amenées à modifier leur vision de l'éducation lors des différents échanges avec les professionnels.

Le profil de désillusion évoque la présence de malentendus entre les familles et les professionnelles, ainsi qu'un faible niveau de relation.

<p>Ces différents profils que les familles peuvent adopter permettent de mieux comprendre pourquoi certaines réactions ou attitudes sont présentes lors de la rentrée et de la scolarité de l'enfant. Il est nécessaire de préciser que ces profils ne sont pas le reflet des familles, mais que des situations vécues poussent certaines d'entre elles à endosser tel ou tel profil.</p>

2.2.3.3. Coéducation et familiarisation ? Quel est le lien ?

La mise en place d'une relation partenariale dans une perspective de coéducation est un processus qui se construit progressivement et qui peut être soutenu par des pratiques de familiarisation mises en place lors des premiers contacts avec le monde scolaire (Housen et al., 2022). Les périodes de familiarisation sont des moments proposés à l'enfant afin de lui permettre d'appivoiser son nouvel environnement en construisant un lien avec les professionnelles en présence de ses parents (Lesage & Masson, 2005).

Nous venons ici de présenter plusieurs manières de procéder, pouvant tantôt **aider** à la mise en place d'un **climat de confiance** permettant une **possible coéducation**, tantôt **l'entraver**, entraînant une certaine **distance** entre l'école et les familles. Il n'est nullement question de catégoriser les familles en les enfermant dans un profil type. L'idée est de pouvoir mieux comprendre dans **quelles situations et circonstances** un parent serait amené à fonctionner d'une manière plutôt que d'une autre.

2.2.4. L'importance de la communication

2.2.4.1. Viser une égalité dans les échanges ?

Ne l'oublions pas, il s'agit de laisser une place aux familles au sein des écoles afin de permettre la mise en place d'un climat propice au développement d'une communication relationnelle entre ces deux milieux (Changkakoti & Akkari, 2008). En revanche, la communication peut se retrouver défaillante lorsque les ressources utiles au dialogue sont réparties de manières inégales (Périer, 2018). Afin d'éviter cela et de tendre vers ce principe d'égalité dans la communication, Monceau (2010, cité par Monceau & Larivée, 2019) exprime l'idée que les relations devraient être plus horizontales, se voulant donc moins verticales entre les familles et les intervenants scolaires. Qui plus est, la complexité réside dans le fait de développer une réciprocité dans une relation par essence asymétrique. Cela permettrait ainsi l'élaboration d'un climat plus ouvert aux échanges recherchant ainsi des relations plus égalitaires (Monceau & Larivée, 2019). Cette vision qui se veut davantage égalitariste montre qu'il est primordial de faire comprendre aux familles que leurs opinions et leurs avis sont souhaités et bénéfiques au sein de la communauté éducative. Ceci dans le but de pouvoir discuter du bien-être et de la scolarité de l'enfant de manière plus riche et plus élaborée, avec pour objectif une individualisation de ses besoins, nécessaire à un encadrement pédagogique de qualité au service de l'enfant (Changkakoti & Akkari, 2008).

Un travail autour de la **communication** donne la possibilité aux familles et à l'école d'échanger sur **la prise en charge de l'enfant et sur les besoins et les attentes** qui peuvent apparaître lors de la rentrée scolaire. En ce sens, la communication peut donc se révéler intéressante à mettre en place afin de **respecter au mieux les familles** dans cette étape de la vie où le partage du vécu individuel peut avoir sa place (Pirard et al., 2016).

2.2.4.2. Comment entretenir cette communication ?

Les moyens de communication et leur fréquence d'utilisation peuvent être divers (Vitiello, 2020). Par exemple, utiliser une forme prescriptive et unidirectionnelle lors de la communication serait mal vécu par les familles et ne serait pas favorable au partenariat (Conus, 2015 ; Nunez Moscoso & Ogay, 2016). Pirard (2019) mentionne que la compréhension de l'autre et les interactions entretenues avec les familles passent d'abord par un respect de ces dernières quant à leur milieu social et culturel. De plus, délivrer des informations concernant les activités pédagogiques réalisées à l'école aiderait les familles à mieux comprendre ce que l'enfant fait en classe et améliorerait donc le rapport avec la culture scolaire de l'école (Conus, 2015). Lazzari (2020) et ses collègues soutiennent qu'en multipliant les occasions informelles de rencontre, on améliore la communication entre les familles et les enseignants, ce qui peut optimiser l'encadrement et l'accompagnement consacrés à l'enfant. Dans cette même optique, nous pouvons observer que différents contacts sont envisageables entre les familles et l'école. Maire-Sandoz et Périer (2018) en citent trois : les contacts directs de types formel et informel, et les contacts directs de type informel.

Les contacts directs de type formel englobent les réunions et les entretiens qui sont souvent organisés par l'institution.

Les contacts directs de type informel concernent, eux, les moments du quotidien comme l'accueil des parents par l'enseignante lors de l'accueil en classe. Il est important de préciser que c'est en procédant de la sorte qu'une relation de confiance peut s'établir entre les familles, l'enfant et le milieu scolaire.

Les contacts indirects formels sont possibles via des cahiers de vie ou encore des livres d'évaluation. Ces objets peuvent être conservés par les familles, ce qui permet de créer un pont entre les milieux familial et scolaire. Le cahier de vie permet de rendre plus transparent un grand nombre d'activités effectuées en classe. Il peut prendre la forme de photographies, de dessins ou encore de recettes.

Ces manières de communiquer avec les familles permettent de tenir les parents au courant des différents moments de vie vécus par l'enfant en classe, ce qui permet de créer un lien entre la maison et l'école. Cela peut aider à l'établissement d'un climat de confiance, indispensable à la mise en place d'un processus de coéducation (Francis, 2015). Cette notion de transparence entre

l'école et le foyer familial est un élément phare dans l'instauration d'une confiance réciproque, principe fort présent et nécessaire dans le processus de transition (Ogay, 2019). En effet, le fait de ne pas avoir accès à des informations quant aux activités faites en classe pourrait amener certains parents à ne pas comprendre le sens attribué à certaines pratiques pédagogiques, accentuant dès lors le rapport de distance existant entre l'école et la maison (Robin & Rousseau, 2012). Ruel et al. (2018) mentionnent aussi que les pratiques et les interactions personnalisées avant la rentrée en maternelle peuvent être favorables aux familles quant à la manière de vivre une transition vers le monde scolaire.

2.2.4.3. Des lieux pour pouvoir communiquer entre parents

Nous avons jusqu'à présent évoqué la communication entre les familles et les professionnelles, mais il ne faut pas oublier que les familles peuvent aussi échanger entre elles. Il arrive que des familles ressentent une forme de crainte à l'idée de se sentir jugées par les autres parents lorsqu'il s'agit de discuter de leur(s) enfant(s) (Pirard et al., 2016). Selon l'approche toscane de Pistoia, les familles sont accueillies dans l'école afin de pouvoir échanger avec la communauté éducative (Godechard, 2021). Il existe par ailleurs, en France, des endroits appelés « lieux passerelles » permettant d'échanger avec d'autres familles sur certaines inquiétudes ou sur certains questionnements relatifs à la scolarité de son enfant. Ces lieux de médiation peuvent, par exemple, se situer dans l'enceinte de l'établissement scolaire (Maire-Sandoz & Périer, 2018). Si un tel lieu de discussion n'existe pas dans l'école, le seuil d'accueil de la classe reste jusqu'à présent un endroit permettant aux familles de communiquer entre elles. De plus, l'instauration de « parents relais » ayant pour tâche d'aider les familles en difficulté et en questionnement peut se révéler un dispositif intéressant à envisager. En outre, cette aide permet aussi de faire le pont entre l'école et le foyer familial (Périer, 2017).

La communication, quelle qu'elle soit, entre les différents membres de la communauté éducative, reste un élément important à **développer** et à **maintenir avant, pendant et après la rentrée de l'enfant**, dans le but de permettre aux familles de **vivre une transition** qui se voudrait plus **rassurante**, répondant peut-être plus en **profondeur à leurs besoins** et **questionnements**, et faisant aussi peut-être **plus sens** aux yeux de certains. En outre, la notion de **confiance** doit être prise en compte afin de construire un climat communicationnel propice aux échanges et aux partages.

2.2.5. La répartition des rôles au sein d'une communauté éducative

2.2.5.1. Répartition des rôles

On constate donc que cette transition vers l'école maternelle amène les parents à devenir des parents d'élèves. Ce nouvel espace de vie pour l'enfant conduit les parents à créer de nouveaux liens, tant avec les enseignants qu'avec d'autres parents, pouvant entraîner une modification dans les rôles occupés et une négociation avec l'équipe éducative (Conus, 2015). Ce nouveau rôle de parents d'élèves ne va pas toujours de soi ; les familles ne savent pas toujours ce qu'elles ont le droit de faire ou non dans l'école.

En effet, l'environnement scolaire, parfois inconnu pour certaines familles, peut créer un sentiment d'ambiguïté quant aux rôles occupés, qui ne font pas toujours sens aux yeux de chacun (Ogay, 2019 ; Périer, 2015). Un élément qui n'est pas toujours simple et évident à négocier est la notion de pouvoir sur les décisions pédagogiques concernant l'enfant. Certaines familles se voient effectivement imposer des pratiques et des habitudes qui peuvent se trouver éloignées de leur mode de fonctionnement et de leurs valeurs lors de ce moment de rentrée (Blanc et Bonnabesse, 2008).

Dans l'optique de tendre vers une coéducation entre les familles et le milieu scolaire, il est nécessaire que l'école puisse donc se décentrer. En effet, en procédant de la sorte, l'école aura plus d'aisance à prendre en considération les familles et à ainsi mieux comprendre ce qui peut faire sens pour elles (Périer, 2017). Parfois, certaines attitudes ou manières de fonctionner peuvent être considérées comme faisant partie d'une démission de la part des parents envers le suivi éducatif de leur enfant. Une compréhension plus fine permet de se rendre compte que cela ne reflète pas un désintérêt de la part des familles. Si certaines d'entre elles agissent de cette manière, c'est précisément parce qu'elles considèrent que l'école est un territoire fermé, hermétique, ne les autorisant pas à donner leur avis (Périer, 2015).

Afin d'atténuer cette scission entre l'école et les familles, le principe de décentration envisage la possibilité de se rapprocher des parents, encourageant le partage d'un cadre de vie pouvant faciliter l'égalité dans les dialogues avec les intervenants scolaires (Blanc & Bonnabesse, 2008 ; Lazzari et al., 2020). Blanc et Bonnabesse (2008) précisent que cette décentration et cette ouverture à l'autre peuvent favoriser l'instauration d'un partenariat et d'une possible coéducation entre les familles et l'école. Cette idée de décentration peut faire écho à deux philosophies de pensée bien distinctes : l'ethnocentrisme, qui prône une vision de pensée centrée sur elle-même, tandis que l'ethnorelativisme prône quant à lui l'importance d'accueillir les valeurs et les opinions d'autrui. Ce relativisme culturel est une notion essentielle à développer si l'on veut instaurer un climat propice au débat et au dialogue, deux éléments importants dans le processus

de transition (Ogay, 2019). Nous pouvons faire le lien avec deux autres principes qui sont l'assimilation et l'accommodation. En effet, l'accommodation donnera majoritairement la parole aux familles pouvant amener une inégalité dans les pouvoirs décisionnels, exigeant des professionnelles qu'elles se conforment aux attentes des parents. À l'inverse, l'assimilation repose sur une vision égocentrée et défend l'idée que seules les professionnelles sont détentrices du savoir concernant l'éducation et l'accompagnement de l'enfant. Nous pouvons retrouver une troisième logique permettant à chacun de s'exprimer librement sans avoir un rapport de force ou d'autorité. Il s'agit de la continuité éducative, où l'individualisation de l'enfant est négociée, sans chercher à savoir qui doit s'adapter à qui, mais en cherchant plutôt comment accompagner l'enfant dans son parcours de la manière la plus harmonieuse et confortable possible. Le dialogue entre parents, enfant et professionnelles est primordial afin de construire une base solide de confiance et de respect mutuel propice au bien-être de chacun (Camus et al., 2012). Ces échanges réciproques, s'ils sont pleinement partagés, constituent un des éléments clés d'une co-construction permettant une ouverture à l'autre, favorisant ainsi la découverte de nouvelles connaissances relatives aux pratiques pédagogiques développées en milieu scolaire (Jésu, 2010).

En rompant avec cet ethnocentrisme, l'idée que certaines familles sont considérées comme éloignées du système scolaire est relativisée (Périer, 2017). Ogay (2019) appuie cette idée en mentionnant que cet ethnocentrisme creuse encore plus l'écart avec les familles les moins familières de la culture scolaire présente dans l'établissement. Afin de permettre une négociation féconde entre les deux parties, il est proposé de ne pas négliger certains facteurs culturels et sociaux qui pourraient avoir un impact sur la participation des parents au sein de la vie éducative de l'enfant (Blanc & Bonnabesse, 2008). Le principe de décentration implique donc une certaine ouverture du monde scolaire, rendant ainsi plus visible et transparent certains codes qui ne sont pas toujours accessibles pour les familles (Ogay, 2019). Il est intéressant de noter que cette répartition des rôles peut aussi concerner les professionnelles entre elles. En effet, une communication interprofessionnelle sur les rôles de chacune au sein de l'équipe éducative peut s'avérer être une démarche propice à l'établissement d'une certaine continuité et cohérence dans les pratiques éducatives mises en place (Pirard, 2019).

2.2.5.2. Rôles et postures des familles

Lors des premières rentrées à l'école maternelle, de nombreux échanges peuvent préétablir la future relation entre l'enseignant, l'enfant et les parents. En particulier, lors de ces moments d'échange, une première répartition des rôles respectifs des parents et des professionnelles peut être effectuée très rapidement. Il semble donc judicieux de s'intéresser de plus près à ces moments qui peuvent sembler « banals » au premier abord, mais qui se trouvent être des occasions intéressantes d'établir des premiers contacts enrichissants susceptibles de favoriser l'instauration d'un climat de confiance (Mangez et al., 2002).

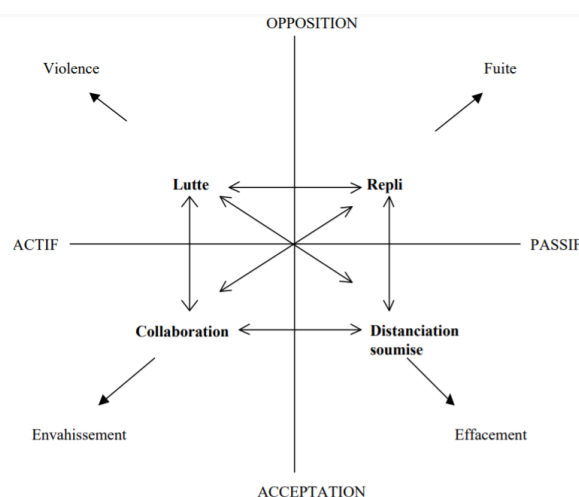


Figure 4. Différentes postures des parents face à l'école (Mangez et al., 2002).

La figure ci-dessus ne sert pas à catégoriser « des profils types », mais vise à mieux comprendre les différentes dynamiques existant entre les familles et le monde de l'école. Ainsi, les parents ne sont pas cloisonnés dans une case, mais peuvent passer d'une posture à une autre au fil de l'année ; ce déplacement postural est représenté par les doubles flèches. L'axe vertical comprend les termes « opposition » et « acceptation ». L'opposition reflète les interventions et les remarques négatives vis-à-vis de l'école ; à l'inverse, l'acceptation indique soit l'absence de critiques négatives, soit la présence de critiques positives envers l'école. Les termes « actifs » et « passifs » présents sur l'axe horizontal, quant à eux, renvoient, d'une part, au fait d'exprimer ce que l'on pense, d'autre part, à ce que l'on préfère garder pour soi.

La lutte consiste à exprimer des critiques négatives aux enseignants. Si cette lutte n'est pas gérée, cela peut donner suite à de possibles violences symboliques, psychologiques ou même physiques envers les professionnelles. Portelance (2009) parle de résister, ce qui implique de ne pas tolérer ni accepter ce qui est jugé peu satisfaisant, mais il est à noter que la résistance peut aussi mener à la résignation. La résignation correspond à une attitude où l'on capitule et abandonne face à des insatisfactions non résolues dans le but d'arrêter de souffrir. En fonctionnant de la sorte, nous devenons passifs et impuissants face à ce qui nous dérange

(Portelance, 2009). Nous pouvons faire ici le lien avec la posture de **repli** – qui correspond à la posture inverse de la lutte – où les critiques négatives sont bien présentes, mais sans être exprimées à l'école. Ce repli peut engendrer la fuite, créant un phénomène de distanciation entre l'école et les familles. L'idée de **distanciation soumise** montre un contact très minime avec l'école et une acceptation de ses principes. Le problème pouvant découler de cette posture est l'impression d'effacement de certaines familles ne donnant pas leurs avis sur le fonctionnement de l'école. La posture de **collaboration** implique que les parents sont en accord avec les principes de l'école ; la réciprocité dans les échanges est présente. Le fait qu'un parent vienne raconter une histoire aux enfants de l'école peut être le reflet de la mise en place d'une collaboration entre les milieux familial et scolaire. La dérive de cette posture se trouve être l'envahissement – par exemple observer les pratiques de l'enseignant sans lui laisser une certaine liberté professionnelle (Mangez et al., 2002, p. 97).

2.2.5.3. Reconnaître les compétences

Afin de favoriser un sentiment de compétence chez les parents, il semble nécessaire d'optimiser le principe de collaboration entre les familles et l'école (Larivée et al., 2013) ainsi que la place accordée aux familles au sein de l'établissement scolaire (Francis, 2015). Certains parents ne se sentent pas toujours compétents afin de pouvoir s'impliquer correctement, à leurs yeux, dans l'éducation de leur(s) enfant(s) (Larivée et al., 2013). Deux notions phares sont à prendre en compte afin que les familles puissent être reconnues comme des personnes ressources compétentes. La reconnaissance et le respect de l'autre, en tant qu'individu et en tant qu'acteur social, évitent de porter atteinte à la dignité de la personne (Pirard, 2019 ; Sellenet, 2008). En effet, si les parents ne sont pas reconnus comme des acteurs dans l'accompagnement de leur enfant, on risque de les écarter de toute réflexion gravitant autour de ce dernier et ainsi de passer à côté d'un grand nombre d'informations utiles à son bien-être. Reconnaître les parents comme des personnes ressources compétentes est un premier pas vers le respect des familles, ce qui favorisera une plus grande implication de ces derniers dans l'encadrement et le suivi de leur enfant (Sellenet, 2008). Conus (2015) précise, dans sa recherche, qu'une asymétrie peut exister entre l'école et les familles, conséquence d'une inégalité de pouvoir décisionnel accentuant ce sentiment d'incompétence. Il convient donc de reconnaître les compétences parentales afin de construire une relation plus équilibrée entre la famille et le milieu scolaire. Giles (2005, cité par Changkakoti & Akkari, 2008) mentionne trois formes de rapports que peuvent établir parents et professionnelles entre eux, influant sur la place laissée aux compétences parentales au sein de l'école. L'auteur utilise le terme de « narration » afin de désigner les différents rapports possibles. D'un côté, nous avons « la narration centrée sur les déficits » et « la narration

substitutive » qui sont des rapports se voulant plus prescriptifs, où les professionnelles agissent à la place des parents, qui ont alors un rôle passif auprès de l'enfant. D'un côté, nous retrouvons une forme de narration de type « relationnelle », créant un partenariat avec les familles et les rendant actrices et initiatrices dans la construction du bien-être et de la réussite de leur enfant. Cette forme de narration permet de mettre à l'honneur les compétences parentales des familles (Changkakoti & Akkari, 2008 ; Larivée et al., 2013). Il est toutefois intéressant de noter que les professionnelles voulant intervenir au sein même de la structure familiale peuvent, si elles ne respectent pas l'intimité de la famille, détériorer le sentiment de confiance que peut accorder cette dernière aux structures scolaires (Monceau & Larivée, 2019).

2.2.6. Une distance avec l'école

2.2.6.1. Les barrières physiques et symboliques

Les établissements scolaires peuvent comporter un certain nombre de barrières structurelles pouvant entraver la participation des familles au fonctionnement de l'école. Ce phénomène d'exclusion créé par l'école peut se produire de manière non-intentionnelle. Cependant, comme exprimé par Périer (2018), toute institution demande « un droit d'entrée symbolique » pouvant amener une forme de discrimination au sein des familles présentes dans l'école (Changkakoti et Akkari, 2008). Ce seuil symbolique donne aux parents la fonction de parents d'élèves, les chargeant ainsi d'une certaine forme de responsabilité scolaire non négociée. L'inquiétude de paraître incompetents aux yeux des professionnelles ou aux yeux des autres parents peut entraîner un sentiment de peur et la crainte d'être jugés. Cela peut alors amener certaines familles à se distancer de l'école, ce qui vient malheureusement renforcer les préjugés pouvant exister à leur égard (Ichou, 2010 ; Mangez et al., 2002, ; Vatz-Laaroussi, 1996). Afin de permettre aux familles de se sentir accueillies au sein de l'école, Ogay (2019) attire l'attention sur l'importance de l'organisation et de la structuration des établissements scolaires. Par exemple, indiquer la signalétique afin que les parents puissent s'orienter aisément dans l'établissement permet de les accueillir dans un climat non-anxiogène et plus serein, rendant ainsi la rencontre plus confortable. Dans une autre étude, Lazzari et ses confrères (2020) ont procédé à une observation et une analyse de dessins d'enfants de maternelle passant vers le primaire sur le thème de la transition institutionnelle. On y constate que les notions de temps et d'espace étaient représentées par les enfants comme des éléments changeants fortement au cours de la transition. On peut aussi s'apercevoir qu'avant cette étude, les parents devaient attendre devant le seuil de la porte, ce qui ne permettait que très peu le dialogue avec les enseignants. Par la suite, les parents ont été invités à entrer en classe, ce qui a permis d'instaurer

un climat de partage et de confiance entre les familles et les professionnelles offrant la possibilité d'échanger et partager des inquiétudes et des questionnements.

2.2.6.2. Entrer en classe

Permettre aux familles d'entrer en classe favorise l'échange et la communication entre les parents et les professionnelles (Brougère, 2005). Ce principe d'ouverture incite les parents à trouver leur place au sein du futur établissement de l'enfant et donne l'occasion de mettre en place des rencontres non planifiées (Mangez et al., 2002). On retrouve cette idée dans un projet pilote italien qui repose sur la mise en place de journées d'accueil donnant la possibilité aux familles d'accompagner leur enfant durant le début de la journée. L'idée est de permettre aux familles et à l'enfant de découvrir un nouveau lieu en toute confiance et de pouvoir partager des informations avec l'enseignante (Lazzari et al., 2020). Cependant, il est constaté que l'accueil des familles n'est pas toujours considéré comme prioritaire par certains établissements scolaires (Brougère, 2005). De plus, la notion de droit d'entrée symbolique peut se retrouver être un frein aux yeux de certaines familles quant au fait de pouvoir ou non rentrer en classe. La maîtrise de la langue ou des codes à utiliser en ces lieux n'est pas toujours acquise par certaines d'entre elles (Périer, 2017). En pratique, le principe « d'ouvrir l'école » et « d'ouvrir sa classe » aux parents peut se révéler favoriser une transition moins brutale, sans toutefois oublier que d'autres pratiques peuvent être complémentaires à cette approche. En effet, dans une étude d'Ogay (2019), il est mentionné que cette idée de faire découvrir aux familles le futur environnement de l'enfant ne suffisait pas à créer un climat favorisant une transition de qualité. Certaines familles se trouvaient perdues, ne sachant pas très bien si elles avaient le droit d'entrer ou non en classe – ce qui souligne à nouveau l'importance de la communication susmentionnée.

2.2.6.3. Ouvrir l'école

Lazzari et ses confrères (2020) mentionnent qu'avoir une certaine connaissance des diversités culturelles et sociales pouvant exister chez les familles est un élément à prendre en compte afin d'établir un climat de confiance permettant de faciliter les futurs échanges avec ces parents issus de tous horizons. Afin de construire un lien avec celles-ci, l'école se doit d'abord de s'ouvrir et d'accueillir toutes les familles en son sein. Cette idée d'ouverture peut se concrétiser par la mise en place d'activités telles que la conception d'affiches mentionnant « d'où que tu viennes tu n'es pas étranger », et ce dans différentes langues, afin de montrer que chacun a sa place dans les murs de l'école (Godechard, 2021 ; Pirard et al., 2016 ; Rayna, 2021). Cependant, notre monde scolaire induit implicitement une pression sur les familles non familières de cette culture dominante. C'est le cas quand notre système scolaire demande aux familles de se conformer aux règles et aux modes de fonctionnement de l'établissement. Ruel et ses collègues (2018)

ajoutent que proposer des moments d'échange avec les familles avant la rentrée en maternelle aiderait à limiter cet écart et cette distance relationnels avec le monde scolaire. Afin de sortir de cette vision monoculturelle du monde scolaire, il pourrait être intéressant d'envisager un changement dans notre manière de voir les choses. Une vision universaliste permet de tenir compte de la richesse des interactions entre les différents acteurs (Manni, 2002, p. 146). De ce fait, l'inter-culturation peut se révéler une aide précieuse lors de la transition, car elle permet d'être plus ouvert aux autres et plus à l'écoute des attentes et des besoins de chacun. Plus précisément, l'inter-culturation envisage l'idée de ne pas séparer la culture scolaire et la culture familiale, mais bien de les unir, favorisant ainsi la communication entre ces deux milieux (Changkakoti & Akkari, 2008). Il est nécessaire d'inclure toutes les familles dans cette optique de rapprochement école-familles, car différentes familles peuvent juger différemment la notion de « bonne distance » à entretenir avec l'établissement. Il est donc crucial que toutes les familles puissent bénéficier d'un rapport de qualité avec le milieu scolaire. Francis (2015) rappelle que la recherche du « vivre ensemble » ne peut qu'être profitable à l'enfant dans son développement en tant que personne.

3. Démarche méthodologique

3.1. La Méthode par Théorisation Ancrée (MTA)

« La danse de la vie exécute une chorégraphie dont nous n'avons jamais fini de dévoiler la complexité du ballet incessant » (Paillé, 2017, p. 6).

Comme l'exprime clairement Paillé (2017), essayer de comprendre ne serait-ce qu'une infime partie de la vie d'une personne se révèle être un travail complexe et continu qui ne se trouvera jamais abouti. Dans ce travail de recherche par MTA, nous nous sommes essayé à cette méthode afin de mieux saisir et de comprendre des éléments qui sont propres au vécu des personnes et qui, se faisant, font partie intégrante de leur vie. Ainsi, nous ne prétendons donc jamais avoir saisi toutes les subtilités et les nuances de la vie de Martin, Solène, Jonas, Judith et Silvie. Dans cette démarche par théorisation ancrée, nous tenté de percevoir et de comprendre une partie de leur vie, qui ici, gravitait autour de la rentrée de leur enfant en maternelle. Ainsi, dans ce travail de recherche, l'objectif est d'essayer de comprendre le vécu de familles en situation de vulnérabilité lors de cette première transition scolaire. Dans l'optique d'essayer d'appréhender ce que peuvent vivre ces familles, nous avons opté pour le choix d'une méthode qualitative à perspective compréhensive.

En effet, cette méthode nous incite à nous pencher de plus près sur des personnes détentrices d'une expérience qui ont beaucoup de choses à nous offrir et à nous apprendre (Kaufmann,

2016). En revanche, il n'existe pas une seule forme d'analyse qualitative : la Grounded Theory Method ou Méthode par Théorisation Ancrée (MTA) en est un exemple (Paillé, 1994). Cette méthode est destinée à essayer de saisir le sens que les acteurs concernés peuvent attribuer à des expériences de vies (Lejeune, 2019). C'est ainsi que la MTA s'est avéré un outil de compréhension et d'analyse permettant d'avoir accès, en partie, à ce vécu et au sens qu'attribuent les personnes à certains éléments de leur vie. L'idée, dans ce mémoire, est de partir des personnes afin de construire avec elles des éléments de réponse à cette question : comment des parents pouvant être en situation de précarité vivent-ils la transition scolaire de leur enfant vers la maternelle ? Quels leviers et obstacles perçoivent-ils ? Comment s'établit le contact entre parents et professionnelles ? Obtenir des réponses à ses questions aide-t-il à vivre sereinement une rentrée ? Comment arrive-t-on à accorder sa confiance à autrui ? Le changement de cadre entre le foyer/la crèche et la maternelle est-il vécu brutalement par les familles ? Nous essayerons, dans la suite de ce travail, de répondre, en partie, à ces différentes questions. Dans cette partie méthodologique, nous tenterons d'aborder les fondements de la MTA, le choix de cette méthode, le contexte et le déroulement de la recherche.

3.1.1. La MTA, qu'est-ce que c'est ?

La méthode par théorisation ancrée n'est pas une théorie, mais plutôt une méthode visant à produire une théorie fondée sur le vécu des informateurs (Lejeune, 2019), qui, dans notre cas, sont les quatre familles interrogées. Il s'agit ici de s'intéresser au processus plutôt qu'au résultat, de manière à saisir le sens profond d'une situation. La Grounded Theory Method cherche à éclairer un événement sous différentes lumières afin de « renouveler la compréhension d'un phénomène » (Paillé, 1994, p. 149). L'analyse par théorisation ancrée nous demande, en tant que chercheur, de nous imprégner du vécu des personnes en adoptant une posture émiqque, mettant en œuvre notre empathie et notre écoute. Il ne s'agit pas de simplement écouter, mais bien de comprendre et de rester ouvert à ce que nos informateurs essayent de nous transmettre comme messages. Paillé (2017, p. 20) évoque ainsi cette idée d'ouverture présente chez le chercheur : « en regardant avec nos yeux, en écoutant avec nos oreilles, en ressentant avec nos émotions et en réfléchissant avec notre esprit. Pour moi, au fond, c'est cela l'analyse par théorisation ancrée ». Dans le cadre de ce mémoire, nous partirons du vécu exprimé par des familles quant à la transition de leur enfant vers la maternelle. Il s'agit de se plonger dans l'expérience de vie partagée lors des entretiens afin de mettre en lumière des éléments pouvant être considérés comme anodins de prime abord, mais qui sont finalement d'une grande richesse dans la compréhension du phénomène étudié, à savoir, dans notre cas, la rentrée en maternelle.

3.1.2. De l'ancrage à une possible innovation

Deux règles semblent régir cette méthode par théorisation ancrée : la première est l'ancrage, qui consiste à « se référer à ce que vivent les acteurs et à le restituer fidèlement » (Lejeune, 2019, p. 22). Comme le souligne Lejeune (2019) dans son manuel d'analyse qualitative, il est vivement déconseillé de forcer un matériau afin de le faire correspondre à une théorie. Afin de mener à bien une recherche par théorisation ancrée, il est conseillé d'essayer au maximum de faire abstraction des théories existantes afin de laisser au chercheur une certaine liberté et une ouverture dans la collecte des matériaux (Guillemette, 2006). La deuxième règle est la création de nouvelles théories permettant d'éviter ce « forçage » de matériaux (Garreau Bandeira-De-Mello, 2010 ; Lejeune, 2019, p. 22). Il est toutefois intéressant de noter que la nouveauté s'appuie sur ce qui existe déjà, « il n'est pas question de partir de rien ou de faire table rase » (Lejeune, 2019, p. 30). Ainsi, en MTA, les théories naissantes, bien souvent fondées sur des théories préexistantes, peuvent amener l'émergence d'un caractère innovant dans la recherche (Guillemette, 2006). Il n'est donc pas question, dans ce travail, de faire abstraction d'éléments théoriques sur la transition vers la maternelle. De ce fait, les théories lues, que ce soit avant ou durant la recherche, nous ont permis de construire une base de connaissance sur le monde de la petite enfance afin de pouvoir conduire ce travail de mémoire le mieux possible. L'idée n'est bien évidemment pas de faire coller à tout prix les matériaux récoltés sur le terrain aux théories rencontrées au risque de forcer et de déformer leurs ancrages. En tant que novice dans ce domaine, un « filet théorique » était donc tout de même présent afin d'assurer une certaine cohérence dans la démarche, qui comprenait questions de recherche et hypothèses. Cette sécurité théorique nous ont permis de rebondir plus facilement sur des éléments rencontrés lors des entretiens, me donnant ainsi l'occasion de préciser certains points lors des échanges.

3.1.3. L'échantillonnage théorique et ses spécificités

Un échantillonnage théorique ne porte pas sur une population composée de personnes comme le fait l'échantillonnage statistique. Un échantillonnage est théorique lorsque les échantillons s'appuient sur des situations où le chercheur pourra entamer sa collecte de matériaux afin de découvrir les caractéristiques du phénomène étudié (Guillemette, 2006 ; Lejeune, 2019). Dans notre cas, la situation recherchée est une rentrée en maternelle vécue par des familles pouvant être en situation de précarité. Guillemette et Luckerhoff (2009, p. 8) précisent que « L'échantillonnage théorique signifie que les personnes, les lieux et les situations où ils vont collecter des données empiriques sont choisis en fonction de leur capacité à favoriser l'émergence et la construction de la théorie ». Lejeune (2019) nuance ces propos en expliquant que, contrairement à l'échantillonnage statistique, l'échantillonnage théorique ne permet pas

d'anticiper, au départ, les personnes à rencontrer, les lieux d'observations ou leur nombre. De ce fait, la recherche s'est effectuée pas à pas, sans savoir précisément la direction qu'allait prendre ce travail. Le premier entretien nous ont permis de cadrer, en partie, certains éléments qui m'ont aidé à apporter un éclairage sur le phénomène étudié. Bien évidemment, un deuxième entretien a été effectué afin d'apporter des éléments de réponses supplémentaires. Finalement, cinq entretiens auront été nécessaires afin de pouvoir prétendre avoir apporté un éclaircissement, même minime et non abouti, à cette question qu'est la rentrée en maternelle de familles pouvant être en situation de précarité. En effet, le chercheur doit rester conscient du caractère itératif de la recherche par théorisation ancrée, ce qui demande un ajustement permettant l'émergence de données durant la recherche (Guillemette & Luckerhoff, 2009). On pourra considérer que la saturation des catégories centrales permet de décider l'arrêt de la recherche. Cette saturation signifie que le chercheur a découvert comment s'articule chacune de ces propriétés (Lejeune, 2019). Dans le cadre de ce mémoire, il n'y a pas eu de saturation des données, et ce sont plutôt les réalités de terrain et de temps qui ont été des indicateurs de l'arrêt de la recherche.

3.1.4. Une démarche itérative

L'organisation de la recherche peut être divisée en quatre phases méthodologiques (Lejeune, 2019) :

Problématiser via la lecture d'articles scientifiques concernant le monde de la petite enfance et la transition vers l'école maternelle ; **collecter** les matériaux empiriques sur le terrain lors des différents entretiens avec Martin, Jonas et Solène, Judith et Silvie ; **analyser** les matériaux collectés et **rédigier** les résultats de l'analyse.

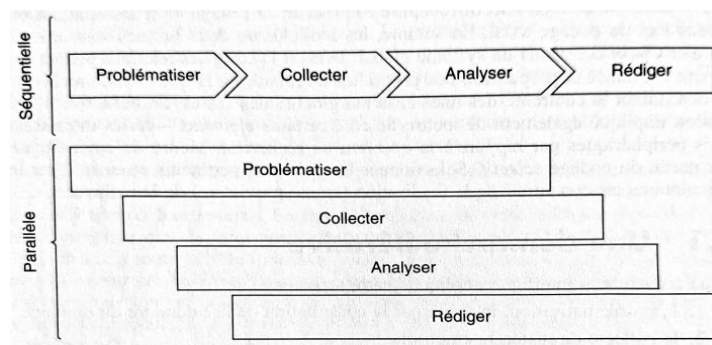


Figure 5. Organisation de la recherche (Lejeune, 2019, p. 24).

Ces quatre moments clés de la recherche peuvent s'effectuer de deux manières différentes. Soit la recherche se fait de manière séquentielle, ce qui reviendrait à compléter une étape à la fois sans revenir sur ce qui vient d'être fait, soit elle est effectuée en parallèle. Cette seconde manière de procéder permet aux quatre activités méthodologiques de s'enrichir mutuellement (Lejeune,

2019). Hennebo (2009) parle même d'un « aller-retour » constant entre le terrain et l'analyse. L'une des caractéristiques de la MTA est sa simultanéité dans la collecte et l'analyse des matériaux, ce qui amène le chercheur à retourner plusieurs fois sur le terrain (Paillé, 1994). Dans ce travail de recherche par théorisation ancrée, nous nous sommes retrouvé à alterner bureau et terrain afin de pouvoir construire un élément de réponse à la question du phénomène étudié. De plus, nous nous sommes retrouvé dans une situation où retourner sur le terrain était nécessaire afin d'effectuer un second entretien avec un papa pour éclaircir un élément apporté précédemment.

Effectivement, lors du premier entretien avec ce parent, différents éléments pouvant amener un éclairage sur la question de recherche ont été avancés. Cependant, lors d'un début d'analyse, nous nous sommes vite aperçu qu'un élément dans notre schématisation restait encore flou et difficilement compréhensible. Cet élément difficile à comprendre nous bloquait dans l'avancement du travail. Par conséquent, afin de pouvoir avancer dans l'analyse, un second entretien a été programmé pour approfondir et clarifier l'élément en question. Cela montre bien que la méthode par théorisation ancrée reste un travail itératif et continu amenant à toujours « mijoter » le travail de recherche. Avec ce fonctionnement, concepts, perspectives et régulation peuvent jaillir à n'importe quel moment de la journée (Hennebo, 2009).

3.1.5. Une part de sensibilité théorique

En fonctionnant avec une méthode par théorisation ancrée selon une organisation en parallèle, le chercheur découvre au fur et à mesure des éléments théoriques qu'il jugera utiles et nécessaires à l'analyse des matériaux récoltés. En ce sens, lors de la collecte et de l'analyse des matériaux, des lectures ont été effectuées sur des éléments qui nous paraissaient nécessaires à la compréhension du phénomène étudié, comme le partenariat, la coéducation, l'égalité des rôles, les compétences parentales, etc. De plus, Lejeune (2019) insiste sur le fait qu'il ne faut pas faire fi des théories existantes : « Loin d'ignorer la théorie, il s'agit de cultiver une certaine sensibilité théorique » (Lejeune, 2019, p. 28). Cette sensibilité théorique laisse place à la créativité et à la sensibilité du chercheur, lorsqu'il organise les données et les articule afin de tendre vers l'émergence d'une théorie nouvelle, en respectant toutefois une rigueur scientifique (Garreau & Bandeira-De-Mello, 2010). Des choix ont évidemment été opérés afin d'avancer dans ce mémoire. Ces choix théoriques et méthodologiques ont certainement influencé et guidé la recherche et la découverte des matériaux ultérieurs. Dès le départ, et ce durant les deux premiers entretiens, un élément a pris une place importante dans notre schématisation : *pouvoir rentrer en classe permet d'obtenir des réponses à ses questionnements et ses attentes.*

Strauss et Corbin (1998, cités par Guillemette, 2006) ajoutent que la sensibilité théorique rend compte de la capacité à dépasser ce qui semble évident afin d'appréhender ce qui demeure caché. Cela s'est révélé le cas lors de l'analyse du premier entretien. Un élément que nous avions, au départ, jugé peu essentiel, a fait été l'objet d'un approfondissement nous amenant à réaliser un second entretien avec la même personne afin de venir « gratter » plus en profondeur ce qui se cachait derrière l'élément en question. Il s'agissait en réalité de *se complaire à rester à la barrière afin de pouvoir préserver l'intimité de sa fille du regard d'autres parents*. Ce deuxième entretien nous a permis de comprendre plus en détail cette situation en nous apportant d'autres éléments de réponses, comme le fait de *désirer ne pas empiéter sur le terrain de vie des enseignants et des enfants*.

3.1.6. Avoir sa part de subjectivité

Peut-on prétendre être totalement objectif dans la réalisation d'une recherche ? La subjectivité du chercheur doit-elle à tout prix être éradiquée ? Faut-il tout simplement croire que l'on peut la faire disparaître ou faut-il essayer d'accepter cette subjectivité tout en essayant de la reconnaître et de l'assumer ? Selon Paillé (2011, cité par Genette, 2021, p. 24), la présence de cette subjectivité est même requise pour permettre au chercheur de « s'assumer comme interprète » des phénomènes psychosociaux examinés. En effet, les choix méthodologiques et théoriques effectués au cours de ce mémoire ne sont pas vides de subjectivité, ce qui influence inévitablement le déroulement de la recherche. Cette subjectivité, si elle n'est pas identifiée et reconnue, peut se révéler être un frein au travail de recherche. Cependant, lorsqu'on essaye de la canaliser, de la mettre à plat et de l'assumer, elle peut devenir un outil et une aide au déroulement de la recherche. De fait, ne pas assumer cette subjectivité comme un biais potentiel serait une erreur. Olivier de Sardan (2008, p. 97, cité par Jamin, 2016, p. 41) rappelle que : « *Le rôle personnel du chercheur est une ressource [...] à travers par exemple l'imprégnation qui lui donne accès peu à peu aux codes et normes locales, mais c'est aussi un biais. [...] Ce biais est inévitable : il ne doit être ni nié (attitude positiviste) ni exalté (attitude subjectiviste). Il ne peut qu'être contrôlé, parfois utilisé, parfois minimisé* ». Il serait donc prétentieux d'oser imaginer faire abstraction de cette subjectivité. En effet, le chercheur n'est pas vide d'expériences ni de connaissances, ce qui l'amène à devoir construire sa propre interprétation du phénomène en question (Guillemette, 2006). Nous reprendrons une phrase de Strauss et Corbin (cités par Paillé, 1994) afin d'appuyer cette notion d'interprétation : « nous, chercheurs interprétatifs, acceptons la responsabilité de nos interprétations, conclusions et théorisations ». En ce sens, la microanalyse peut se révéler une aide précieuse dans la prise de conscience de notre subjectivité. En effet, un des rôles de la microanalyse est aussi de pouvoir se distancer de

ses propres préjugés et de ses préconceptions afin d'essayer de rompre avec la vision ethnocentrique que l'on peut avoir. Imaginer les différents sens possibles d'une situation limite l'imposition d'un point de vue unique. La microanalyse permet « la mise à distance des présupposés du chercheur » (Lejeune, 2019, p. 45). Lors des cours en recherche qualitative dispensés par Marie Housen, nous nous sommes essayé à mettre à plat nos préconceptions et notre subjectivité via des exercices de microanalyse. Ces exercices, pas toujours simples à réaliser, nous ont permis, d'une certaine manière, de prendre du recul sur la façon dont nous percevions la rentrée et la transition vers la maternelle.

3.1.7. L'importance du journal de bord

Le journal de bord, aussi appelé carnet de bord, permet au chercheur de noter ses impressions, ses peurs, ses questionnements et ses attentes. Cette mise à plat de la subjectivité du chercheur permet à ce dernier de faire preuve de réflexivité et ainsi de rigueur scientifique (Lejeune, 2019). Ainsi, lors du déroulement de ce travail, nous nous sommes essayé à l'exercice de la tenue d'un journal de bord où réflexions, ressentis et questionnements ont pu voir le jour via des comptes-rendus de terrain. Lorsque certaines étiquettes devaient être explicitées au niveau du sens ou de la signification, des comptes-rendus de codage étaient effectués. Dans ce journal, des comptes-rendus théoriques figuraient aussi dans ce journal lorsque des liens entre la théorie et le matériau étaient établis, ou lorsque des perspectives théoriques étaient identifiées. Ainsi, rendre compte des différentes étapes de la recherche permet de tendre vers une certaine scientificité dans la recherche menée. Il faut pouvoir suivre, retracer et comprendre le cheminement du chercheur lors de sa recherche, raison pour laquelle celui-ci consignera des traces de ses activités menées dans un journal de bord (Lejeune, 2019). Ces traces peuvent prendre la forme de mémos ou de notes reprenant des idées, questionnements, perspectives, hypothèses ou encore propriétés d'un code (Hennebo, 2009). Dans un même ordre d'idée, Lejeune (2019, p. 32) précise que « celui-ci [le journal de bord] garantit à la fois l'ancrage et la validation de sa démarche ». En tant que novice dans l'utilisation de cette méthode par théorisation ancrée, nous sommes évidemment conscient que nous ne pouvons prétendre avoir respecté scrupuleusement cette méthodologie dans son intégralité. Cependant, nous avons essayé de nous familiariser au maximum avec cette manière de procéder en lisant des éléments théoriques, en écoutant les conseils et en apprenant également certaines pratiques appliquées par des chercheurs expérimentés dans ce domaine. La tenue de notre journal de bord s'est retrouvée être une tâche et un exercice continu où constance et régularité étaient nécessaires afin de ne pas se laisser distancer entre l'avancée du mémoire et la relation du cheminement parcouru lors de la recherche.

3.2. Une découverte et un développement personnel

L'envie de réaliser un mémoire qualitatif et plus spécifiquement sur le vécu des familles vivant une première transition était déjà présente, mais nous ne savions pas réellement comment mener à bien ce projet. Initialement, nous n'avions pas connaissance de cette méthodologie. C'est lors d'une réunion avec madame Pirard et madame Housen que nous avons pu découvrir la Méthode par Théorisation Ancrée, qui a pour but d'essayer de saisir le sens que les personnes attribuent à des expériences de vie, comme la rentrée d'un enfant en maternelle. Afin de s'essayer à une démarche par théorisation ancrée, il est demandé au chercheur d'adopter une démarche compréhensive en ayant une posture « non jugeante », d'écoute constante, de curiosité et d'ouverture lors du déroulement de la recherche (Kaufmann, 2016). De plus, lors de ce travail, nous nous sommes retrouvé à vivre des moments où la tolérance, la patience et l'humilité se sont révélées des outils indispensables à développer et à cultiver afin de veiller au bon déroulement de la recherche – outils qu'Hennebo (2009) mentionne comme importants dans un travail en théorisation ancrée. Cela ne s'applique bien évidemment pas qu'à la MTA ; il s'agit d'éléments importants à travailler tout d'abord en tant qu'humain dans la vie de tous les jours. La théorisation ancrée a donc été une découverte et un apprentissage au service de notre développement et épanouissement personnel. Cet exercice par MTA s'est avéré riche en découverte et en apprentissage, même si cette méthode reste fort exigeante et complexe à mettre en œuvre. Nous restons donc conscient que le déroulement et le cheminement de cette recherche restent perfectibles et comportent des imperfections ainsi que des biais, reflets d'une tentative par théorisation ancrée.

3.3. Contexte de la recherche

Ce mémoire s'intéresse donc à la rentrée de l'enfant en maternelle, vécue par les familles pouvant être en situation de précarité. L'objectif, rappelons-le, était de mieux comprendre comment des familles vivaient cette transition de la crèche/du foyer familial vers la maternelle et d'essayer de découvrir le sens qu'elles pouvaient lui attribuer. Nous avons convenu d'établir un seuil quant à l'indice socio-économique des écoles afin de sélectionner les établissements faisant partie de la recherche. Nous avons donc considéré que les écoles ayant un ISE inférieur à 7 pouvaient être des établissements en situation de précarité. Il est important de préciser que ce choix méthodologique est arbitraire et subjectif, mais nécessaire afin de cadrer et d'organiser le travail. Les enfants des quatre familles qui ont accepté de participer à cette recherche étaient scolarisés dans des écoles différentes, mais provenant toutes de la région liégeoise. Ces enfants

venaient d'écoles ayant un indice socio-économique (ISE³) allant de 3 à 4 sur 20 (Arrêté du Gouvernement de la Communauté française établissant le classement des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, 2020), à l'exception d'une famille dont l'enfant fréquentait une école ayant un indice de 15. Il s'agit cependant d'une famille de cinq personnes qui ne dispose que d'un seul revenu.

3.3.1. Évolution de la question de recherche

Initialement, ce mémoire s'intéressait aux familles pouvant être en situation de précarité et vivant une première transition scolaire. Lors du déroulement de la recherche, nous avons constaté que très peu de parents avaient donné leur consentement afin de participer à ce mémoire. Au vu de la difficulté d'obtenir des participants, nous avons donc décidé de sélectionner des parents vivant une transition vers la maternelle, même si cela n'était pas la première qu'ils expérimentaient. Pourquoi ne pas avoir décidé de garder le sujet de la première transition et de laisser de côté l'aspect de la précarité ? Car il nous semblait primordial de nous intéresser au vécu de ces familles pouvant être en situation de précarité et vivant une transition vers le monde de la maternelle. Afin d'appuyer ce choix, Ruel et ses collègues nous informent que ce sont les familles susceptibles d'être en situation de vulnérabilité qui bénéficient le moins de pratiques transitionnelles lors de la rentrée de leur(s) enfant(s) (Ruel et al., 2018).

3.3.2. Présentation des informateurs

3.3.2.1. Martin

Martin est un papa de 35 ans habitant dans la région liégeoise avec sa compagne et sa fille de deux ans et demi, Céline. Cette famille a vécu avec sa fille une toute première transition de la crèche vers la maternelle. Cette première rentrée a été un grand changement pour Martin et sa compagne par rapport à ce qu'ils connaissaient à la crèche. En effet, les informations reçues à l'école n'étaient pas aussi régulières et précises que celles transmises à la crèche. Cependant, constater que leur fille était heureuse et contente d'aller à l'école a permis de rassurer les parents dans ce moment difficile. Par ailleurs, Martin et sa compagne avaient déjà vécu une rentrée avec leurs neveux, ce qui a permis à cette famille d'aborder la rentrée de Céline avec certaines informations supplémentaires. Nous avons eu l'occasion d'avoir deux entretiens avec Martin, le premier a été réalisé le 13/12/2021 à 18h et le second le 13/04/2022 à 16h, tous deux au domicile

³ Indice socio-économique des écoles. Il s'agit d'un indice statistique qui permet de classer les implantations, établissements ou secteurs de manière univoque sur base de divers indicateurs mesurant le niveau socio-économique de leur population.

de la famille. Les guides d'entretien utilisés lors des entrevues avec Martin se trouvent en annexe 10.1 et 10.4.

3.3.2.2. Solène et Jonas

Solène et Jonas sont des parents d'une trentaine d'années vivant dans la région liégeoise. Le papa travaille comme agent dans les aéroports ; la maman quant à elle, est aide-soignante, mais ne travaille plus pour des raisons personnelles. Ces parents ont trois jeunes enfants. Ils avaient déjà vécu deux rentrées et s'apprêtaient à en vivre une troisième. La transition de leur plus jeune enfant s'est bien passée, car, à leurs yeux, la communication est fort présente dans l'école. De plus, Jonas et Solène se sentent appartenir à l'école, car ils ont l'occasion de donner leur avis sur l'école et sur son fonctionnement. Nous avons eu l'occasion de réaliser un entretien avec les deux parents en même temps. Cet entretien a été fait avec un guide (voir annexe 10.2) et a été réalisé le 12/03/2022 à 11h à leur domicile.

3.3.2.3. Judith

Judith est une jeune maman de 30 ans habitant sur la région liégeoise. Elle travaille dans le monde de l'enfance depuis quelques années. Cette maman a trois enfants, dont le dernier vient de vivre une rentrée à l'école maternelle. Judith avait donc déjà vécu deux autres rentrées avec ses deux autres enfants, mais pas dans la même école. L'entretien s'est déroulé avec un guide (voir annexe 10.3) le 6/04/2022 à 18h30.

3.3.2.4. Silvie

Silvie est une jeune maman de moins de 30 ans habitant sur la région liégeoise. Elle est actuellement en recherche d'emploi et suit des études. Cette jeune maman a deux enfants, dont le plus jeune vient de vivre une rentrée en maternelle. Cette entrevue s'est réalisée avec un guide d'entretien (voir annexe 10.5) le 3/05/22 dans l'enceinte même de l'école.

3.3.3. Recrutement des informateurs

Les deux premiers entretiens, réalisés avec Martin puis avec Jonas et Solène, ont été rendus possibles grâce au principe du « bouche à oreille ». Pour le troisième entretien, les documents concernant la recherche ont été déposés auprès de la direction d'une école afin de pouvoir distribuer les informations aux familles. Celles qui étaient intéressées devaient simplement remplir un talon et le déposer dans une boîte scellée qui se trouvait en classe. Après une semaine, nous avons reçu trois talons, dont un seul répondait favorablement à la demande. Après être rentré en contact avec la personne ayant donné son accord, nous avons programmé l'entretien le 1/04 à 9h au sein de l'école, mais il a été déprogrammé le jour même. Par la suite, une autre maman – Judith – a accepté de réaliser cet entretien. Pour le dernier entretien, avec Silvie, la démarche a été similaire à celle de l'entrevue avec Judith, mais dans une école

différente. Nous nous sommes rendu dans cette école afin de discuter avec la direction pour lui expliquer le projet de recherche et, par la même occasion, lui donner les documents administratifs. Une semaine plus tard, nous avons appris qu'une seule réponse avait été donnée mais, fort heureusement, il s'agissait d'une réponse favorable.

3.4. Déroulement de la recherche

3.4.1. Ligne du temps et déroulement de la recherche

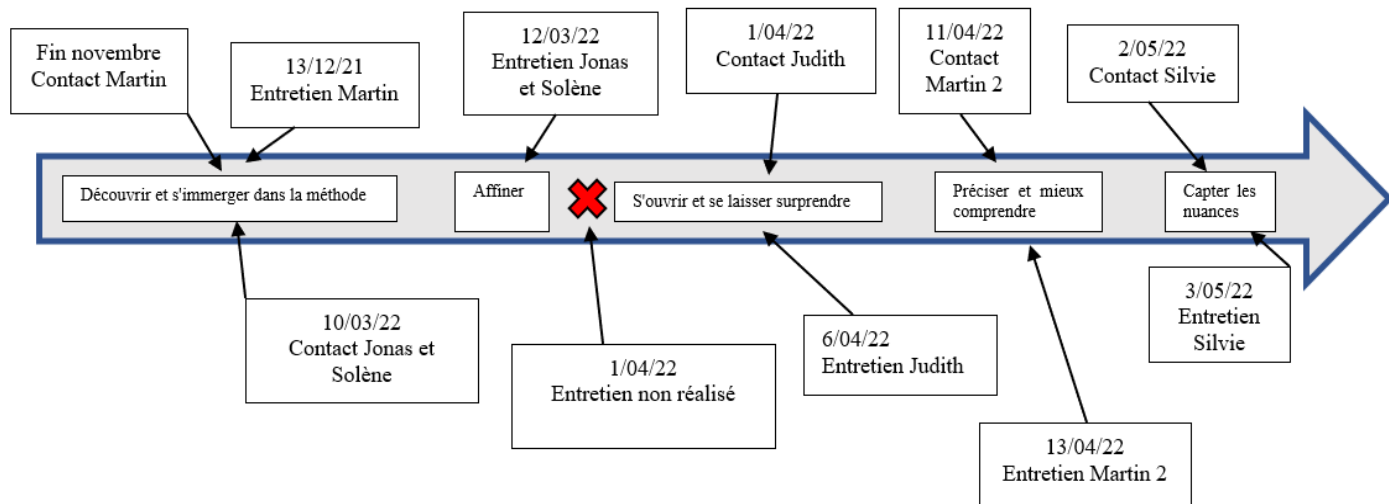


Figure 6. Ligne du temps de la recherche

3.4.2. Moments clés de la recherche

Dans cette partie du mémoire, nous comprendrons que certains moments se sont révélés des tournants majeurs dans la réalisation de ce mémoire (consultable en figure 6 et/ou en annexe 10.6) : *Découvrir et s'immerger dans la méthode*, *affiner*, *s'ouvrir et se laisser surprendre*, *préciser et mieux comprendre* et pour finir, *capter les nuances*.

3.4.2.1. Découvrir et s'immerger dans la méthode

Après le premier entretien avec Martin, nous nous sommes très vite rendu compte de la complexité liée à la réalisation d'un mémoire en Théorisation Ancrée. Lors de la retranscription de l'entretien, plusieurs idées d'étiquettes nous venaient à l'esprit, que nous avons notées au fur et à mesure. Cette manière de procéder nous a amené à obtenir une quantité importante d'étiquettes, ce qui nous a déstabilisé. Hennebo (2009) rappelle qu'il faut se faire à l'idée de se sentir « noyé » dans ce processus de codage en début de recherche. Afin de pallier cet obstacle, nous avons décidé de retravailler notre étiquetage en fusionnant certaines étiquettes ou simplement en supprimant certaines d'entre elles. Lejeune (2019) rappelle que l'étiquetage s'apprend sur le tas et par l'expérience. Dans cet entretien, nous avons pu comprendre que la transition avait été rapide, brutale, mais que l'on finit par *s'y habituer*. Sur le moment, nous ne

nous étions pas posé la question des raisons qui poussaient un papa à s'habituer à quelque chose qui ne le satisfaisait pas entièrement. En outre, Martin nous avait exprimé que *rester à la barrière* lui convenait très bien, mais nous n'avions pas exploré ce sujet assez en profondeur. Cela nous a donc amené à devoir préciser ces propriétés lors de la deuxième entrevue et à ainsi revoir et affiner notre guide d'entretien. Il s'avère que, par la suite, ces deux propriétés sont devenues des éléments centraux dans notre schématisation.

3.4.2.2. Affiner

Le deuxième entretien nous a apporté beaucoup de nouvelles informations, surtout concernant la communication dans l'école, l'égalité dans les rôles occupés et le fait de pouvoir rentrer en classe. Ces éléments nous ont permis d'enrichir notre schématisation et de faire certains liens avec les propriétés découvertes lors de notre premier entretien. Au cours de la discussion, nous avons tout de même essayé de creuser l'idée de *distance avec l'école* et celle de devoir *s'habituer*, mais le vécu de Jonas et Solène étaient bien différents de celui de Martin. En effet, ils n'avaient pas été amenés à vivre ces situations. Nous avons pu discuter un bon moment de l'égalité des rôles et de la liberté laissée aux parents, qui étaient des éléments importants pour cette famille lors d'une rentrée en maternelle. Paillé (2017, p. 9) rappelle « qu'il s'agit de faire preuve d'une présence attentive généreuse, empathique et curieuse face à ce que la vie de l'autre a de singulier ». Ce deuxième entretien a été source d'apprentissage quant à la manière de mener une discussion. Nous devons apprendre à nous laisser surprendre afin de découvrir de nouveaux vécus et de nouveaux horizons utiles à une meilleure compréhension du phénomène étudié.

3.4.2.3. S'ouvrir et se laisser surprendre

Pour ce troisième entretien, nous avons décidé de ne plus nous mettre d'œillères et de nous laisser surprendre par les éléments que la maman allait nous rapporter. De ce fait, l'entretien avec Judith nous a permis, sans le vouloir, de répondre à une de nos questions initiales : comment *s'habituer* même si nous ne sommes pas satisfaits de la situation ? La maman nous a apporté un éclairage sur ce point, tout en nous amenant de nouveaux éléments enrichissants qui nous ont donné l'opportunité de compléter notre schématisation. Se laisser surprendre s'est donc avéré payant, car l'entretien s'est déroulé tout à fait normalement, et nous avons l'impression d'avoir une réelle discussion avec la maman, où l'objectif était tout simplement de comprendre et d'écouter ce qu'elle avait à nous raconter. De plus, cet entretien avec Judith nous a permis d'organiser et de rectifier notre schéma en nous apportant de nouvelles étiquettes.

3.4.2.4. Préciser et mieux comprendre

Lors des entretiens précédents, nous n'avions pas pu comprendre en profondeur l'idée *de rester à la barrière et d'apprécier* ce mode de fonctionnement. Cette expérience vécue par le papa restait floue à nos yeux – et qui d'autre que lui-même pouvait nous éclairer et lever le voile sur cette incompréhension ? Avec les conseils avisés reçus lors du cours de Pratique de la recherche qualitative dispensé par madame Housen, nous avons programmé un second entretien avec Martin. Au cours de ce dernier, nous avons pu approfondir ce sujet encore fort nébuleux de *rester à la barrière et d'apprécier cela*. Martin nous a précisé ce qu'il entendait par apprécier rester à la barrière et nous donnant de nouveaux éléments, forts précieux à la compréhension de son vécu. En effet, cela nous a permis de mieux comprendre la dynamique générale du premier entretien. Retourner sur le terrain afin de préciser un élément se trouve être une démarche bénéfique tant pour l'analyse que pour la compréhension même du matériau.

3.4.2.5. Capter les nuances

L'entretien avec Silvie nous a apporté des éléments d'analyse et de réflexion fort riches et diversifiés. Dans ce dernier entretien, il s'agissait notamment de pouvoir comprendre autrement certaines étiquettes en les regardant sous différents angles et de pouvoir ainsi nuancer les articulations présentes dans notre schéma. La discussion avec cette maman nous a permis de comprendre autrement certaines étiquettes déjà présentes dans notre schématisation. La richesse de cet entretien a été l'apport de cas négatifs venus nuancer la situation. Plus précisément, discuter avec Silvie, nous a permis d'enrichir la compréhension du phénomène étudié en venant colorer différemment l'explication d'une articulation entre deux étiquettes.

4. Présentations des résultats

Ce mémoire s'intéresse à « *Comment des parents pouvant être en situation de précarité vivent-ils la transition scolaire de leur enfant vers la maternelle ? Quels leviers et obstacles perçoivent-ils ?* ». Dans cette partie intitulée « Présentation des résultats », nous allons donc discuter le moment de transition de la crèche/maison vers la maternelle et le mettre en lumière en partant des expériences de familles ayant vécu une rentrée dans le monde scolaire.

Lors des entretiens avec les familles sur la rentrée en maternelle de leur(s) enfant(s) réalisés dans le cadre de ce mémoire, nous avons remarqué que le besoin de se sentir et d'être **rassuré** lors de ce moment de grand changement de vie était présent. L'intérêt de cette partie du mémoire est de mieux comprendre ce sentiment d'être rassuré et les circonstances qui rendent cela possible ou non.

Effectivement, être rassuré lors de la rentrée en maternelle peut se vivre différemment d'une situation à l'autre, ce qui amène différentes manières d'aborder ce moment de rentrée scolaire. Nous en rendons compte en veillant à intégrer dans la présentation une sélection d'extraits de verbatim afin d'éclairer la présentation des résultats. Il est à noter que seules les réponses des parents sont citées afin de ne pas surcharger la lecture de ce travail. Cependant, il se peut que de temps à autre, la question du chercheur soit tout de même présente, et ce, dans le but de faciliter la compréhension du dialogue entretenu. Il est également important de préciser à nouveau que les termes désignant les professionnelles scolaires ont été volontairement mis au féminin, car ce sont des enseignantes et des puéricultrices qui étaient aux côtés des quatre familles lors de la rentrée de leur(s) enfant(s).

4.1. Vivre la rentrée de son enfant à l'école maternelle

4.1.1. Être rassuré lors de la rentrée à la maternelle

Vivre une première rentrée à l'école maternelle se révèle être un moment important pour les familles et leur(s) enfant(s). En effet, devoir passer d'un environnement familial et connu, comme la maison ou la crèche, à un milieu inconnu – ici, l'école maternelle – amène des inquiétudes et des questionnements sur la rentrée de son enfant. Grâce à l'analyse des différents matériaux récoltés sur le terrain lors de la réalisation de ce mémoire, il apparaît qu'être **rassuré lors de la rentrée en maternelle** est un élément intervenant lors de ce moment de transition. Cette dimension sera un point central de la schématisation et constituera un élément essentiel dans l'analyse et la réflexion.

4.1.1.1. Obtenir des réponses à ses préoccupations

Dans le verbatim ci-dessous, on peut lire que manquer d'informations, rester dans l'inconnu et ne pas recevoir de réponse à ses préoccupations amènent la maman à vivre une rentrée remplie d'inquiétudes.

Judith : « Oui oui parce que je n'étais pas prête à ce qu'il rentre comme ça entièrement une journée complète. J'avais beaucoup de questions, beaucoup de craintes et c'était le mettre aussi avec des personnes que je ne connaissais pas donc euh...c'était l'inconnu pour lui mais pour moi aussi » (6/04/22 à 18h30).

Une telle situation amène les familles à vivre une rentrée désagréable et insécurisante, accompagnée d'anxiété, ce qui détériore ce moment de rentrée en maternelle.

Judith : « (...) je ne les connaissais pas, comment elles allaient agir, comment leurs journées type se déroulaient exactement donc euh » (6/04/22 à 18h30).

Ainsi, le peu d'informations obtenues, voire l'absence de réponse aux préoccupations exprimées, renforcent le vécu non rassurant lors de la rentrée. Judith aurait voulu recevoir davantage de précisions sur les journées qu'allait vivre son enfant afin de sortir de cette situation jugée nébuleuse et d'ainsi comprendre le déroulement d'une journée type en maternelle. Cela nous amène à dire, **qu'être rassuré** lors de la rentrée de son enfant passe par **obtenir des réponses à ses préoccupations**.

Chercher des réponses à ses préoccupations

Afin d'obtenir des réponses à ses préoccupations et d'être rassuré durant ce moment de transition, les familles peuvent être amenées à aller chercher ces réponses elles-mêmes. Il arrive que des familles puissent aller discuter avec l'enseignante qui se rend disponible à leurs yeux, ce qui permet aux parents de poser d'éventuelles questions afin d'obtenir les réponses à leurs préoccupations qu'ils recherchent.

Chercheur : « Est-ce que pour toi est-ce que c'est facile, si tu avais un questionnement, une inquiétude, d'aller trouver l'enseignante de, pour lui poser la question... Est-ce que tu, est-ce que tu penses que tu te sentirais soutenu ou plus diminué, en mode, je n'ose pas trop poser ma question ? ».

Martin : « Non ».

Chercheur : « Tu aurais facile à poser ta question ? ».

Martin : « Oui ».

Martin : « Non, je je j'ai eu l'occasion de de parler 2-3 fois avec euh avec sa prof. C'est une femme assez ouverte d'esprit donc euh le contact passe bien. Je veux dire donc du fait que le contact passe bien, même si on ne se parle pas des masses, ce n'est pas pour ça qu'on, qu'on ne saura pas se parler, loin de là » (13/12/21 à 18h).

Mais ces moments que les professionnelles accordent aux parents, ne se déroulent pas toujours dans les conditions idéales aux yeux des familles. En effet, il arrive que celles-ci ne cherchent plus spécialement le contact avec les professionnelles, car elles savent que ces moments d'échange seront faits « à l'arrache ».

Chercheur : « Et vous n'avez pas, si vous avez des questions justement, vous n'avez pas envie de demander à un moment enfin, vous avez déjà posé la question à ce niveau-là ? ».

Judith : « De de les prendre à part ? ».

Chercheur : « De leur demander un moment privilégié, tout simplement pour discuter ? ».

Judith : « Ben c'est un peu, c'est le mot que je dois employer, c'est vraiment un mot à l'arrache c'est vraiment ça... ». (6/04/22 à 18h30).

Nous pouvons dès lors comprendre que **chercher des réponses à ses préoccupations** est limité par le peu de disponibilité accordée, selon les parents, par les professionnelles. Cette situation entrave ainsi le fait d'obtenir des réponses à ses préoccupations, ce qui conduit les parents à ne pas être rassurés lors de la rentrée de leur(s) enfant(s) en maternelle. Cependant, nous pouvons lire les mots : « *réellement besoin* » dans le verbatim ci-dessous, qui sous-entendent qu'il faudrait aussi avoir une bonne raison de demander un rendez-vous avec l'enseignante.

Solène : « Si on en a réellement besoin, on peut le demander, on peut avoir un rendez-vous si on a des choses spécifiques à expliquer » (12/03/22 à 11h).

Malheureusement, le matériau récolté ne nous permet pas de comprendre quelles sont ces raisons.

Recevoir des réponses à ses préoccupations

Lorsque l'on reçoit des réponses à ses questionnements, craintes ou peurs quant à la rentrée de son enfant, les familles se sentent rassurées dans cette étape de la vie. Dans le verbatim ci-dessous, nous pouvons comprendre que la transparence de l'école envers les parents, qui leur explique ce que leur enfant fera durant la journée, génère ce sentiment. De plus, l'implication des professionnelles dans la tâche de tenir les parents informés rassure aussi les familles. Cette transparence et cette implication, rendues possible par une communication et des échanges réguliers entre l'école et les familles, procurent un sentiment de cadre et de sécurité permettant donc aux familles d'être rassurées.

Jonas : « Et on reçoit plusieurs fois par semaine des e-mails d'informations sur ce qu'ils vont faire ou ce qu'ils ont fait. On reçoit de SMS de l'enseignante. Par exemple, n'oubliez pas, mercredi prochain, sortie à... N'oubliez pas de prendre 1€ ou des vêtements chauds, et cetera quoi. Non, il y a fait vraiment tout un échange avec le corps enseignant et les puéricultrices, c'est vraiment génial... » (12/03/22 à 11h).

En revanche, il arrive aussi que des familles ne soient informées que lorsque des situations exceptionnelles, telles qu'une dispute entre enfants, ont été constatées durant la journée par les professionnelles.

Martin : « Oh maintenant la communication, il y en a quand même quand il y a quelque chose à améliorer donc quand ça va pas, quand elle a au début elle a elle a frappé les copains deux trois fois ben voilà, il y a eu de la communication de la part de de l'institutrice quand même » (13/12/21 à 18h).

Cependant, si aucune situation urgente ne doit être communiquée aux familles, ces dernières ne reçoivent aucune information concernant la journée de l'enfant. Dans ce cas, le parent est amené à vivre une rentrée pour le moins difficile et compliquée.

Martin : « Ouai, c'est comme j'ai dit pour moi, compliqué dans le sens ou voilà, j'avais aucune information et du fait que la petite ne ne s'exprime pas encore très bien. Bah quand je lui posais des questions sur ce qu'elle faisait et toujours maintenant d'ailleurs, sur ce qu'elle fait tout ça bah elle me répond souvent la même chose, quoi euh. Elle a appris une chanson bah on sait que tous les jours, elle fait cette chanson là, mais on se doute bien qu'elle ne fait pas que ça. Le reste on ne sait pas » (13/12/21 à 18h).

Par conséquent, le parent ne reçoit des informations sur le déroulement d'une journée à l'école que par le biais de son enfant et ne sait finalement que très peu de chose sur le quotidien de son petit. Quand le parent exprime ceci « *le reste on ne sait pas* », il fait part de son souhait de connaître le point de vue d'une autre personne, afin de savoir ce qui se passe durant le reste de la journée, de **recevoir des réponses à ses préoccupations** et de **se sentir rassuré** lors de la rentrée en maternelle.

Recevoir des informations par l'école

Cependant, **recevoir des informations de l'école** ne garantit pas toujours que le parent puisse se sentir rassuré lors de la rentrée de son enfant.

Maman : « Une fois (...) j'ai retrouvé ma fille dans un état : elle était au coin, toute rouge, elle pleurait les yeux tout gonflés. J'ai dit « mais qu'est-ce qui s'est passé ? » (...) « oui la petite elle veut pas tenir son jus d'orange » comme ça vous voyez ? Ils ont fait comme des oreilles au jus, et je dis « mais ça c'est pas une raison quand même de punir (...) si vous voyez vraiment qu'il y a quelque chose qui ne va pas avec mon enfant, parlez-en moi le matin quand je viens la déposer et moi je peux y travailler la journée chez moi quand je la reprends », l'histoire du jus j'aurais pu lui apprendre chez moi et lui faire comprendre (...), mais ils m'ont même pas avertie, ça a été directement punition et je trouve pas ça, pas à leur âge, pas à 2 ans ½ comme ça (...) c'est pas comme ça que ça fonctionne ».

Il peut même arriver que les parents soient *choqués* de l'information délivrée par l'enseignante ou par la puéricultrice, comme le fait d'apprendre que la rentrée de son enfant ne se passe pas bien ou encore que des pratiques et des principes éducatifs mis en œuvre à l'école ne correspondent pas à ceux attendus par les familles.

4.1.1.2. Bénéficiaire de moments d'échange avec la communauté éducative

Obtenir des réponses à ses préoccupations passe aussi par le fait de **bénéficiaire de moments d'échange avec la communauté éducative**.

Moments d'échange avec les autres familles et les professionnelles

Il peut ici s'agir de moments d'échange entre les familles ou entre les parents et les professionnelles. En effet, il arrive que participer à des activités organisées par l'école contribue aux échanges avec des parents et/ou avec des enseignantes. Ces activités, quand l'établissement scolaire en propose, sont prévues dans l'enceinte même de l'école à destination des familles et ont pour but de pouvoir échanger, discuter et apprendre à se connaître autrement que devant les barrières de l'école. Ces moments permettent aux parents d'aborder des interrogations ou des craintes avec d'autres parents, ce qui peut leur permettre de recevoir des réponses et des conseils à leurs questionnements.

Judith : « Oui, et ils ont demandé à chaque parent d'amener un dessert ou un plat typique de leur origine et tout le monde a pu goûter en fait, ça, c'est bien. Ça, c'était vraiment la découverte de certains desserts qui on pensait pas que c'était cette origine là où et on a pu échanger parce que on avait chaque fois le prénom de l'enfant. Donc du coup on a pu aller trouver en demandant, est ce que vous vous êtes ? Et alors bah c'est un petit peu comique car on devait s'ouvrir aussi aux autres et prendre sur soi et se dire, allez, je vais trouver la personne, je vais oser poser les questions peut être qui dérangent et qui sont peut-être un peu tabou. Mais en se disant que s'ils étaient là, c'est que ça ne les dérangeait pas » (6/04/22 à 18h30).

Par ailleurs, il peut arriver que les familles ne puissent plus bénéficier de ces moments d'échange avec la communauté éducative et perdent ces moments de retrouvailles et de partage entre familles en raison des mesures prises dans le cadre de la crise sanitaire ou suite aux inondations.

Les activités habituellement mises en place dans l'école, visant à intégrer les familles au sein de la communauté éducative, ont en particulier dû être mises sur pause.

Moments d'échange avec l'enseignante

Par ailleurs, ces occasions de rencontre sont aussi des moments d'échange entre les parents et les enseignantes. En effet, il arrive que les familles aient l'occasion de rencontrer les professionnelles de l'école afin de discuter de la rentrée de leur enfant. Ces moments permettent aux familles de discuter des journées de l'enfant et donnent la possibilité d'obtenir des réponses à ses questions.

Solène : « Si on en a réellement besoin, on peut le demander, on peut avoir un rendez-vous si on a des choses spécifiques à expliquer. Maintenant, je n'ai jamais eu besoin de prendre rendez-vous souvent si j'ai quelque chose à dire à l'enseignant, je dis voilà, est-ce qu'on peut se parler maintenant en en sous hop hop hop en sous-tendant qu'il y en a pour un petit moment et c'est pas juste un échange cordial et alors ben on prend le temps 5 min ou 10 min autant qu'on a besoin pour expliquer par exemple (...) » (12/03/22 à 11h).

Cependant, **bénéficiaire de moments d'échange avec la communauté éducative**, et plus particulièrement avec l'enseignante, ne garantit pas pour autant une situation propice à **l'obtention de réponses à ses préoccupations**. En ce sens, *recevoir des avis et des conseils opposés* de la part des professionnelles peut avoir un effet inverse et venir renforcer cet état de questionnement et de doute déjà présent lors de la rentrée. La situation suivante illustre cette idée de se sentir perdu en raison de la divergence des points de vue des professionnelles sur l'intérêt d'une présence du parent auprès de son enfant lors de l'entrée en classe.

Silvie : « (...) mais il y a des puéricultrices qui vont qui vont dire faut pas insister parce que plus vous allez rester pire ce sera, puis il y en a d'autres qui disent le rassurer c'est mieux. Donc en fait même toi tu sais plus trop comment tu dois, tu dois agir parce que tu te dis peut-être que si je reste je vais empirer le cas en fait (...) » (2/05/22 à 14h).

La maman s'est alors trouvée dans une situation où elle ne savait plus si rentrer en classe était tout compte fait bénéfique pour le bien-être de son enfant. Elle avait reçu deux avis complètement différents sur ce point de la part de l'enseignante et de la puéricultrice, l'amenant à se questionner sur ce qu'elle devait finalement faire quant au fait de rentrer en classe. Une puéricultrice affirmait en effet que rentrer en classe était favorable au bien-être de l'enfant, tandis que l'autre professionnelle expliquait que cela rendrait la transition difficile lors du départ du parent. Dans cette situation, **bénéficiaire de moments d'échange avec l'équipe éducative** a engendré des doutes et davantage de questions que de réponses.

Moments d'échange avec la classe

Pouvoir bénéficier de ces moments d'échange, lors de l'accueil du matin par exemple, permet aussi aux familles de mettre un nom et un visage sur les copains-copines de leur enfant, ce qui facilite les échanges entre l'enfant et ses parents. Cette meilleure connaissance des liens d'amitié

que l'enfant peut développer et entretenir à l'école aide les parents à obtenir des réponses à des questionnements. Par exemple, lorsque l'enfant raconte une anecdote à ses parents en énumérant différents prénoms non connus, cela rend la compréhension compliquée, car les parents ne connaissent pas les enfants en question.

Solène : « On apprend aussi à connaître les enfants puisque bon, en accueil peut-être pas mais quand ils grandissent, bah ils nous parlent de leurs copains de classe et le fait de rentrer en classe, bah du coup on peut visualiser qui est l'enfant, on peut un peu cerner le caractère de l'enfant et et comprendre le lien qu'il peut avoir entre les deux enfants. Et puis c'est plus facile aussi quand les enfants demandent pour venir jouer à la maison, on connaît déjà le parent, ou en tout cas on connaît déjà l'enfant, donc il y a déjà un lien qui se crée grâce à ça. Ils font aussi des soupers de cycle qui nous permettent... » (12/03/22 à 11h).

Nous venons ainsi de voir que **bénéficiaire de moments d'échange avec la communauté éducative**, que ce soit entre parents lors d'activités organisées par l'école, entre enseignantes et parents lors de rendez-vous, ou encore entre parents et enfant en rentrant en classe le matin, peut aider les familles à **obtenir des réponses à leurs préoccupations et à créer du lien**. Dans la suite des résultats, nous allons voir comment ces moments d'échange en classe sont rendus possibles.

4.1.1.3. Pouvoir avoir l'opportunité de rentrer et de rester en classe

Pouvoir croiser l'enseignante

Pouvoir avoir l'opportunité de rentrer et de rester en classe donne la possibilité aux familles **d'obtenir des réponses à leurs questions**. En effet, les familles ont l'occasion de croiser l'enseignante et d'engager la discussion avec elle afin de poser d'éventuelles questions sur la rentrée de l'enfant. En ce sens, ce moment avec l'enseignante permet de sortir d'une situation où l'inconnu et le questionnement sont présents, pour autant que la professionnelle se rende disponible pour les familles.

Judith : « À l'époque la rentrée. Euh non, il y avait ce moment privilégié parce que on a pu rentrer dans la classe. On a pu s'attarder avec la le professeur, on a pu visiter l'endroit où il dormait et c'était pas du tout dans cette école là non plus hein donc ? On a pu s'arrêter le temps que nous, on avait besoin aussi avec notre enfant, avec le professeur. Si on avait une question, bah c'est à la sortie, donc je me mettais sur le côté. Je lui disais, j'ai une petite question, je fais les retours et je suis à vous. Qu'ici... » (6/04/22 à 18h30).

Ainsi, nous pouvons comprendre que rentrer en classe permet d'avoir un moment privilégié avec l'enseignante si on le souhaite. En ce sens, ce moment donne la possibilité d'engager la discussion avec l'enseignante quant à une question ou une crainte que le parent aurait concernant la rentrée de son enfant.

Avoir accès directement au milieu de vie de l'enfant

En ayant l'opportunité de rentrer en classe, les parents ont l'occasion de découvrir le lieu de vie de l'enfant, ce qui leur donne la possibilité de visualiser concrètement l'endroit où l'enfant passe

ses journées. En ce sens, **pouvoir avoir cette opportunité de rentrer et de rester en classe** permet d'**obtenir des réponses à ses questions** dans la mesure où les parents ont accès directement au milieu de vie de l'enfant. Ainsi, pouvoir comprendre l'organisation spatiale du lieu de vie de son enfant permet aux parents de visualiser concrètement l'environnement où celui-ci passe ses journées.

Silvie : « Je sais à quoi ça ressemble, je suis rentré le jour de la rentrée en septembre, on a quand même eu le droit à rentrer parce que il manquerait plus qu'on peut pas rentrer à la rentrée, mais je suis rentrée dans la classe. Je sais très bien comment elle est disposée, et cetera. Mais c'est vrai que des fois, rentrer juste un petit peu jeter un œil à gauche à droite, voir comment les bancs sont mis, comment ils ont réajusté la classe. Rejeter un coup d'œil sur sur sur plein de choses justement, aller voir Madame, lui poser des questions et quoi les travaux en classe, est-ce que vous avez des choses à me montrer sur les peintures, sur ce qu'il fait et tout ça, mais y a pas, non » (2/05/22 à 14h).

On comprend que la maman désirait savoir comment les bancs étaient agencés dans la classe de son enfant. Ainsi, avoir cette opportunité de rentrer et de rester en classe permet au parent de répondre à certaines de ses questions ou de ses attentes sur les activités faites en classe. Par exemple, pouvoir voir les dessins et les travaux de son enfant communique des informations concrètes sur les activités et les productions faites par celui-ci durant ses journées à la maternelle. Ainsi, avoir accès à ces informations amène déjà des réponses à des questionnements susceptibles d'être présents au sein des familles, notamment concernant l'organisation spatiale de la classe et les activités faites durant la journée de l'enfant.

Cependant, lorsque l'école décide de ne plus permettre aux familles de rentrer en classe, le sentiment de bien-être présent chez les parents lors de la transition vers la maternelle peut se voir impacter par cette décision.

Chercheur : « Et vous ressentiez quoi à ce moment-là, d'attendre comme ça ? Bloqué par une structure barrière ? Vous disiez quoi à ce moment-là ? ».

Judith : « C'est un sentiment un peu moi en tout cas, c'est un sentiment d'angoisse et vraiment de l'anxiété. Parce que je ne pouvais pas découvrir le monde dans lequel mes enfants grandissaient, leur quotidien quand même de 8h30 jusqu'à 15h30 voire des fois 17h. C'était, c'était, c'était une frustration aussi de me dire on les appelle par talkie-walkie quoi je me dis où ça va ? Où va-t-on ? On avait donc celles qui étaient dehors appelaient celles qui étaient de dedans. On ne connaissait le prénom de personne, on ne savait pas les visages avec qui ils étaient, ni les les, les, les adultes, et qui ils étaient parce que ils ne venaient pas jusque-là parce qu'ils gardaient les autres. C'est vraiment angoissant comme situation » (6/04/22 à 18h30).

On constate donc que les familles qui se sentaient rassurées lorsqu'elles avaient l'occasion de rentrer en classe ont ressenti un sentiment d'anxiété lorsqu'elles ont dû respecter les nouvelles règles, qui prescrivaient d'attendre aux barrières de l'école.

Devoir rester à l'extérieur de l'école

Le contexte de la covid-19 et les mesures sanitaires prises par l'école ont aussi pu empêcher les familles de **rentrer et de rester en classe**, ce qui a amené **une perte de contact humain** au

sein de l'établissement scolaire. En effet, durant la crise sanitaire, des familles n'avaient plus l'occasion de pouvoir rentrer en classe alors qu'auparavant, elles y étaient autorisées.

Chercheur : « Donc ici, justement, ces moments de ne pas pouvoir rentrer en classe à cause du COVID (...) »

Judith : « (...) Oui, parce que je n'ai pas su ranger son manteau, je n'ai pas su voir son crochet où il allait pouvoir avoir sa photo. Je n'ai pas vu sa pièce de vie en fait, si du seuil j'ai pu un peu apercevoir, mais je ne pouvais pas aller m'installer avec lui. Voir le coin lecture ou si je ne sais même pas s'il y a un coin lecture. Je ne sais pas comment... j'ai pu apercevoir des lits, mais je ne savais pas comment où ? Comment je n'avais pas mes questions. Ben je n'avais pas toutes mes réponses à mes questions, parce que j'avais l'impression d'un petit peu envahir aussi leur espace. On était, on n'est pas amené à partager le même espace puisqu'on devait rester à l'extérieur et toujours maintenant d'ailleurs » (6/04/22 à 18h30).

Dans cet extrait, cette maman nous exprime que la covid-19 est venue impacter l'organisation de l'école et ses modes de fonctionnement. Les règles établies par l'établissement ne permettaient plus aux familles de rentrer en classe, ce qui a provoqué une perte de repères et de contacts relationnels. De ce fait, les parents n'avaient plus accès à des informations comme l'organisation de l'espace de vie – y compris, par exemple, le coin lecture ou le coin sieste – de l'enfant. De plus, les familles, en ne pouvant plus rentrer en classe, ont aussi **perdu le contact humain** et relationnel qu'elles avaient l'occasion d'entretenir avec leur(s) enfant(s) lors de ce moment de rentrée en maternelle. Cette situation a amené les familles à devoir **rompre avec leurs rituels scolaires**, sans autre choix que de devoir s'adapter et **s'habituer aux modes de fonctionnement de l'école**. Les mesures sanitaires, qui interdisaient de rentrer en classe, ont perturbé les habitudes et les rituels des familles tels que le fait d'enlever la veste de son enfant et de l'accrocher au porte-manteau. Cependant, il arrive que les parents ne puissent pas rentrer en classe dès le départ, simplement car le règlement de l'école ne le permet pas, amenant encore une fois les familles à devoir accepter et **s'habituer aux modes de fonctionnement de l'école**. En effet, il arrive que des familles doivent attendre aux barrières de l'école, une règle instaurée par l'établissement scolaire. Pandémie de covid-19 ou non, les familles se doivent d'attendre hors de l'enceinte de l'établissement scolaire.

Martin : « Je suis enfin elle est accueillie, je la dépose à la barrière, elle passe la barrière et... ».

Chercheur : « Donc vous c'est à la barrière ? ».

Martin : « Ouai, voilà voilà... » (13/12/21 à 18h).

Effectivement, avant la crise sanitaire, les parents avaient simplement le droit de passer ces barrières pour entrer dans la cour, sans pouvoir rentrer dans en classe.

Savoir que l'on ne dérange pas

Obtenir des réponses à ses préoccupations passe aussi par le fait de **savoir que l'on ne dérange pas** lors de l'accueil, ce qui est rendu possible par le fait d'avoir la possibilité de rentrer

en classe. En effet, les familles qui peuvent passer du temps en classe ont l'opportunité de découvrir, tout en étant à l'aise, l'environnement de l'enfant.

Solène : « Et pour mes 2 premières, on avait aucun problème, je vais pouvoir entrer dans la classe, je pouvais rester pendant la demi-heure qui précédait l'heure de classe. Donc on n'a jamais été (...). On n'a jamais été à juste le déposer dans la classe et devoir partir tout de suite et y a toujours eu un temps d'adaptation entre le moment où on arrive et le moment où le parent s'en va » (12/03/22 à 11h).

En outre, lorsque les parents ont l'occasion de rester avec leur enfant en classe tout en ayant le temps de s'adapter à ce moment de transition, cela participe favorablement à ce sentiment de bien-être. Ainsi, prendre son temps et **savoir que l'on ne dérange pas** lors de la rentrée et de l'accueil en classe permet aux familles de se sentir à l'aise lors de ce moment de transition et de séparation.

Pouvoir rassurer son enfant

Afin de se sentir rassuré lors de la rentrée de son enfant en maternelle, **avoir l'occasion de rassurer son enfant**, si le besoin s'en fait ressentir, aide à développer un climat serein lors de l'accueil du matin. En effet, voir son enfant en pleurs lorsque ce dernier est en classe et essayer tant bien que mal de le réconforter à distance sans pouvoir y arriver attriste le parent. Cette situation entraîne ainsi un sentiment d'impuissance chez le parent, ce qui affecte son confort et celui de son enfant durant la transition.

Silvie : « Oui, oui oui, bah surtout quand il pleure le matin ou quand je vois qu'il a une tête un peu, qu'il a peu du mal et qu'on te le prend des bras, allez, ça va aller Wasi, on lui enlève sa veste et que moi je suis devant et je peux rien faire. Je peux pas rentrer, je suis devant, alors j'essaie de faire un câlin par-dessus le lit ou par...Et j'aime pas » (2/05/22 à 14h).

En revanche, ne pas avoir l'occasion de pouvoir rentrer dans la classe amène à ne pouvoir rassurer son enfant qu'à distance. Cette situation amène ainsi le parent à ne pas se sentir bien, car il ne peut pas réconforter son enfant comme il le souhaiterait. Les familles sont amenées à ne pouvoir faire un câlin à leur enfant que rapidement, au-dessus de la barrière, ce qui entraîne un sentiment d'impuissance face au mal-être de leur enfant. Ainsi, avoir cette occasion de pouvoir rassurer et réconforter son enfant quand cela est nécessaire nécessite au préalable, entre autres, de **savoir que l'on ne dérange pas** et de **pouvoir avoir l'opportunité de rentrer et de rester en classe**.

Chercheur : « Et vous avez vu une grosse différence vous, en tant que maman, de pouvoir rentrer en classe avec la première. Et puis avec le 2e, ne plus pouvoir entrer en classe, qu'est-ce que vous avez vu comme différence dans dans vous le vôtre bien-être et le bien-être des enfants ? ».

Silvie : « Ben moi mon bien-être, si je parle pour moi c'est juste ouai, je suis plus rassurée oui. Je me sens mieux parce que je vois bah justement, c'est pas de pouvoir le rassurer, le réconforter, c'est vraiment ça » (2/05/22 à 14h).

Pouvoir réconforter son enfant en cas de besoin permet donc à la maman de se sentir mieux et rassurée lors d'une rentrée en maternelle. Cependant, il arrive que même en ayant l'occasion

de pouvoir rentrer en classe, on ne puisse pas avoir l'occasion de rassurer son enfant quand il est en pleurs ou lorsqu'il est triste. C'est le cas quand le parent est *pressé* et doit vite déposer son enfant pour aller au travail afin de ne pas être en retard.

Chercheur : « *Donc, vous vous subissez un petit peu cette cette rentrée un peu rapide. Alors cette cette le moment, on dépose l'enfant et vous partez et vous n'avez pas l'occasion de l'accompagner, vous le subissez un peu ?* »

Silvie : « *Quand j'ai le temps, ça me gêne en fait, quand j'ai pas le temps ça me dérange pas parce que en même temps j'ai pas le temps d'attendre mais quand j'ai un peu de temps si je pouvais de temps en temps, je dis pas que je dois faire tous les jours, rentrer dans la classe m'installer, mais je veux dire, c'est surtout dans des moments compliqués où je vois que le petit il est pas bien, il commence un peu à à avoir, des voilà des des larmes aux yeux, et cetera. Et que je vois qu'il est pas bien ben là oui c'est sûr que en tant que parents, on a envie de le rassurer (...)* »

Dans l'extrait susmentionné, nous pouvons lire que lorsque la situation le permet, le parent rentre en classe afin de reconforter son enfant si le besoin s'en fait ressentir. C'est le cas lorsque le parent n'est pas pressé et n'est pas soumis à une contrainte horaire de travail. Silvie expliquait que lorsqu'elle est pressée par le travail, ne pas pouvoir rentrer en classe ne la dérange pas, car elle n'a pas le choix et doit se rendre sur son lieu de travail. Cette situation montre que la disponibilité du parent influe sur la manière de vivre et d'appréhender une rentrée à l'école maternelle.

4.1.1.4. S'habituer au mode de fonctionnement de l'école

Il arrive que des manières de procéder utilisées dans l'école puissent déranger et ne pas faire sens aux yeux des familles. Comme exprimé précédemment, il peut arriver que des règles définies dans l'établissement – telles la possibilité (ou non) de pouvoir rentrer en classe avec son enfant le matin lors de l'accueil – se voient modifiées en raison de circonstances exceptionnelles. Cependant, il se peut que **s'habituer au mode de fonctionnement de l'école** se trouve être un moyen de vivre la rentrée de son enfant en acceptant les règles qui régissent l'établissement scolaire. Dans ce cas-ci, la maman accepte de s'habituer en reconnaissant la capacité de l'humain à s'adapter à la situation, même si cela peut déranger.

Chercheur : « *Et ça vous dérange alors ? Vous vous êtes habitué à ce système ?* »

Judith : « *Maintenant je m'y habitue, c'est, c'est dommage, mais je pense qu'il y a après certain temps l'humain est bien fait, s'habitue à certaines choses. J'ai toujours ce pincement au cœur en me disant que je le jette sur le seuil mais bon (rire)* » (6/04/22 à 18h30).

En revanche, il peut arriver que ces règles soient perçues par les familles comme des injonctions venant de l'établissement scolaire. Dans cette situation, le mode de fonctionnement de l'école et les règles qui s'y appliquent sont perçus par les familles comme *imposées* par l'établissement, sans qu'elles ne fassent sens à leurs yeux.

Chercheur : « *Comment vous avez fait pour vous habituer à ça ? Vous avez pris sur vous, comment est-ce que vous ça s'est passé pour vous le fait de devoir déposer l'enfant comme ça et vous n'avez pas le choix* ».

Silvie : « Bah ça fait pas du bien mais c'est pas voilà, pas le choix, c'est ça, c'est juste que je viens de dire, c'est qu'on est tous pareil, on n'a pas le choix, donc on subit et on n'est pas d'accord, je suis pas d'accord avec plein de choses qui ont été mises en place depuis le COVID mais ça je pense que je ne suis pas la seule » (2/05/22 à 14h).

En effet, cette imposition peut mettre à mal le fait de se sentir rassuré lors de la rentrée de son enfant, ne laissant pas d'autres choix que de devoir s'habituer au mode de fonctionnement de l'école. On peut ainsi comprendre que la maman tente de s'habituer au mode de fonctionnement, aux dépens, toutefois, de son bien-être.

4.1.1.5. Se résigner à rester dans le questionnement

Il s'avère que **se résigner à rester dans le questionnement** entrave le fait d'obtenir des réponses à ses questions et préoccupations concernant la rentrée de son enfant à l'école. De ce fait, se résigner à ne pas recevoir d'informations limite le désir d'aller chercher ces informations auprès d'autres personnes, de peur de déranger ou encore d'empiéter sur un terrain qui ne nous appartient pas. Ainsi, être rassuré lors de la rentrée de son enfant est rendu compliqué lorsque l'on **se résigne à rester dans le questionnement**. En effet, se faire à l'idée que l'on ne recevra pas d'informations sur la journée de son enfant peut mettre à mal ce sentiment de bien-être, car la situation reste floue et inconnue pour le parent. Dans le cas suivant, le papa espère pouvoir discuter avec l'enseignante de la journée de l'enfant, mais il comprend par la suite qu'elle ne viendra tout simplement pas.

Chercheur : « Et ce manque d'information te dérangeait ? »

Martin : « Au début oui, mais on s'y habitue vite je trouve. C'est, voilà. Au début on on attend, on attend devant de devant la grille de l'école en espérant que la la prof vienne expliquer un petit peu la journée. Puis au bout d'une semaine on a compris qu'elle ne viendra pas » (13/12/2021 à 18h).

Mais nous pouvons cependant comprendre qu'au fil du temps, devoir **se résigner** amène à pouvoir **s'habituer** et s'adapter à la situation.

Comme expliqué précédemment, s'habituer au mode de fonctionnement de l'école peut aider à vivre une rentrée où le questionnement et l'inquiétude sont atténués. Toutefois, il arrive que **se résigner à rester dans le questionnement** amène tout de même l'émergence d'un sentiment de sérénité lors de la rentrée de son enfant. En effet, c'est le cas lorsque les familles reçoivent de l'école *des informations via d'autres moyens de communication* (par exemple via les applications WhatsApp et Padlet). En effet, la compagne de Martin expliquait que deux QR codes permettant d'accéder directement à la classe, soit via la page internet de l'école, soit via la page web de la classe de l'enfant, étaient mis à disposition des familles. Sur la page de la classe, nous pouvons retrouver toutes les activités exceptionnelles, comme aller au théâtre, qui sont ou seront prévues durant l'année par l'école. Ces informations sont rendues accessibles via la plateforme Padlet (information recueillie hors enregistrement le 13/12/21 à 18h).

4.1.1.6. Rester en retrait pour éviter d'être considéré comme un parent envahissant

Il est constaté que **rester en retrait afin d'éviter d'être considéré comme un parent envahissant** complique le fait **d'obtenir des réponses à ses préoccupations**. En effet, lorsqu'un parent est amené à ne pas vouloir déranger l'enseignante, il se retrouve dans une situation où le dialogue et les interactions sont limités, voire parfois inexistantes.

Chercheur : « D'accord. Ces questions justement, ces inquiétudes, est-ce que vous avez eu l'occasion d'en discuter avec des professionnels là-bas ou vous avez dû justement vous fin rester un peu sur "votre faim" à ce niveau-là du manque d'information ? ».

Judith : « C'était assez euh.....ben on n'ose pas non plus être trop sur les professeurs ou sur la direction, on a peur d'être une maman type un peu excusé moi du terme mais chiant donc du coup j'avais peur qu'on mette une étiquette à mon fils même si je sais qu'en tant que professionnelles on ne peut pas la mettre mais voilà je n'étais plus là pour veiller sur lui et puis avec le Covid c'était le masque, on ne pouvait pas rentrer dans la classe donc c'était pas du tout adéquat pour moi en tout cas » (6/04/22 à 18h30).

Lors de cet échange, on peut comprendre que des familles évitent d'aller déranger les enseignantes, de peur de se voir attribuer par l'école une étiquette de parent envahissant. Dans le cas ci-dessus, même si des questions sont présentes chez les familles, celles-ci évitent d'aller trouver l'enseignante de peur d'être stigmatisées comme des parents stressés en étant sur le dos des professionnelles. Afin d'éviter d'endosser cette image de parent intrusif, il peut arriver que l'on décide simplement de rester en retrait, limitant donc le contact avec le corps professoral. Cette distance relationnelle qui se crée entre le parent et l'enseignante entrave la possibilité d'obtenir des réponses à ses questions et préoccupations. Cette distance relationnelle qui se construit entre les familles et l'école donne difficilement les moyens aux parents de se sentir rassurés lors de la rentrée de l'enfant.

Accepter le règlement

Notre matériau nous indique que **rester en retrait afin d'éviter d'être considéré comme un parent envahissant** passe aussi par **accepter le règlement** de l'école. La dernière phrase de l'échange ci-dessous montre que cette capacité d'adaptation est rendue possible tant que la maman conçoit que les décisions prises par l'école sont légitimes et convenables. La maman se trouve dans une situation où le règlement de l'école est acceptable et mérite d'être respecté.

Chercheur : « Et ça vous dérange alors ? Vous vous êtes habitué à ce système ? »

Judith : « Maintenant je m'y habitue, c'est, c'est dommage, mais je pense qu'il y a après certain temps l'humain est bien fait, s'habitue à certaines choses. J'ai toujours ce pincement au cœur en me disant que je le jette sur le seuil mais bon (rire). Je respecte aussi leur leur sécurité aussi pour elles et aussi pour les petits » (6/04/22 à 18h30).

Mais comment cela se passerait-il si les décisions de l'école étaient illogiques et absurdes ? Dans ces circonstances, le règlement de l'école serait-il toujours respecté ou du moins accepté par les familles ? Il arrive que des règles aillent à l'encontre des principes défendus par des

familles, amenant ces derrières à manifester leur mécontentement et leur désaccord. Plus précisément, il peut arriver que les parents soient *choqués* de l'information délivrée par les professionnelles, comme expliqué précédemment dans la partie « Recevoir des informations de l'école ». C'est le cas lorsque la maman reçoit des informations relatives à la journée de son enfant, en particulier sur une punition, et qu'elle exprime son incompréhension et son désaccord avec les décisions prises par l'institutrice. Bien loin d'une rentrée rassurante et en confiance, elle vit ici une situation d'inconfort, de colère et de révolte.

Protéger son enfant

Des familles ne veulent pas que d'autres parents puissent rentrer en classe de peur que ces derniers portent atteinte à l'intimité de leur enfant. En effet, on peut tout aussi bien considérer que cette distance physique amenée par la présence des barrières aide à répondre à des souhaits et à des attentes, permettant ainsi à certains de se sentir rassurés lors de ce moment de rentrée.

Chercheur : « Donc la barrière, c'est très bien ? »

Martin : « Mouai, puis c'est très bien aussi dans le fait que je me dis que, fin l'école l'école, c'est, c'est, c'est leur truc aux aux enfants, ils ont-ils ont leurs petites habitudes et tout ça. Et j'aurais pas envie que les autres parents aillent voir non plus ce que ma fille fait à l'école et tout ça quoi. Donc j'ai pas non plus aller voir ce que les enfants des autres font ».

Chercheur : « Chacun son monde alors ? ».

Martin : « Ouai, c'est oui en gros » (13/12/21 à 18h).

En d'autres mots, **rester en retrait afin d'éviter d'être considéré comme un parent envahissant** permet de **protéger l'intimité de son enfant** quand on considère que l'école est un milieu réservé aux enseignantes et aux enfants. La distance physique des barrières délimite ainsi, d'un côté, l'espace réservé aux enseignantes et aux enfants, et de l'autre, celui réservé aux parents.

Par ailleurs, **rester en retrait afin d'éviter d'être considéré comme un parent envahissant** permet aussi de **protéger son enfant d'une possible prise en charge délétère de la part des professionnelles**. En effet, des familles craignent que leur(s) enfant(s) pâtissent d'une prise en charge néfaste de la part des professionnelles s'ils se montrent trop insistants.

Judith : « Oui cette crainte par rapport voilà, on peut être peut-être un peu trop envahissante ou une maman un peu trop stressée ou une maman donc du coup. Voilà certaines professionnelles, bon, il y en a de moins en moins peuvent être pas toujours sympa en tout cas avec l'enfant, donc euh » (6/04/22 à 18h30).

La maman se trouve ici dans une situation où elle préfère garder ses questions et ses craintes pour elle afin de protéger son enfant d'une possible prise en charge délétère de la part des enseignantes. On comprend dans cet extrait qu'elle n'ose pas prendre le risque de passer pour un parent trop stressé afin de ne pas être cataloguée comme maman envahissante et donc d'éviter que son enfant subisse de possibles répercussions quant à son suivi à l'école. Par ailleurs, il se peut que l'on décide tout de même d'aller oser déranger l'enseignante afin de discuter d'un sujet

considéré comme important ou préoccupant. Cela se produit lorsqu'il s'agit de discuter d'un *cas extrême*, comme la santé de son enfant par exemple.

Chercheur : « Est-ce qu'il y aura vraiment une situation que vous avez vécue, qui a fait que vous vous êtes allé trouver quelqu'un dans l'établissement, la directrice, la puéricultrice, l'enseignante. Vraiment une situation qui a fait que vous avez décidé de d'aller discuter avec une personne et de laisser tomber la barrière d'avoir peur de déranger ? ».

Judith : « Bah oui, avec au niveau de son audition, mais c'est la seule fois où je me suis permise d'ici avec lui ».

Chercheur : « Donc c'est au niveau de la santé à ce niveau-là ? ».

Judith : « Oui » (6/04/22 à 18h30).

Dans ce cas-ci, la maman décide de ne pas rester en retrait et d'aller trouver l'enseignante afin de parler d'un souci de santé qui concerne son enfant, dans le but de protéger le bien-être de ce dernier. De plus, comme elle l'explique, c'est la seule fois où elle s'est permise de déranger l'enseignante, lui permettant d'éviter l'étiquette de parent envahissant. En l'occurrence, la maman s'est permise exceptionnellement d'aller trouver un jour l'enseignante afin de parler du problème d'audition de son enfant. Elle considérait en effet que cette information était nécessaire à partager avec la communauté éducative afin qu'elle puisse être prise en compte dans le suivi de l'enfant.

Cette distance existant entre les familles et les enseignantes est aussi entretenue par le fait de se résigner à rester dans le questionnement, n'amenant ainsi donc pas de contact entre le parent et l'école. En ce sens, **se résigner à rester dans le questionnement** peut renforcer le fait de **rester en retrait pour éviter d'être considéré comme un parent envahissant**. Plus précisément, se faire à l'idée que certaines informations quant à la scolarité de l'enfant ne seront pas partagées, que ce soit de l'enseignante vers le parent ou du parent vers l'enseignante, amène à ne plus rentrer en contact avec le personnel de l'école. Cela pousse donc à rester en retrait, limitant ainsi les contacts et les interactions avec le monde scolaire. Mais la situation inverse est aussi envisageable, car **rester en retrait** renforce aussi l'idée de devoir **se résigner à rester dans le questionnement**. En effet, entretenir une distance relationnelle avec l'enseignante limite les échanges et donc la transmission d'informations, obligeant le parent à se résigner à ne recevoir que les informations que l'école décide de lui donner.

Judith : « De répercussion sur mon enfant en tout cas, durant sa journée donc je préfère garder cette crainte et rester un peu distante ».

Chercheur : « Donc vous résigner un petit peu à... ».

Judith : « À ne pas poser toutes mes questions, oui (rire) ».

Chercheur : « Qu'est-ce que ça vous fait de ne pas pouvoir, à part garder en vous une certaine, une certaine peur, une angoisse, comment faites-vous pour pouvoir faire fi de ça ? ».

Judith : « On prend sur soi. On s'angoisse toute la journée mais on prend sur soi ».

Chercheur : Pour le bonheur de son enfant ? ».

Judith : « Oui, je lui demande comment sa journée s'est passée. S'il me dit que ça a été ben je me résigne à ça été. J'ose encore croire que ça va (rire) » (6/04/22 à 18h30).

Ainsi, la maman exprime qu'elle se trouve dans une situation où elle préfère préserver et conserver une certaine distance avec les professionnelles de l'école, entraînant ainsi sa résignation à ne pas poser toutes ses questions et à devoir rester dans l'inconnu et dans le questionnement.

4.1.1.7. Être reconnu comme un parent acteur dans et par l'école

Il est constaté qu'**être reconnu comme un parent acteur dans et par l'école** évite d'engendrer une situation où l'on **reste en retrait afin d'éviter d'être considéré comme un parent envahissant**. En effet, lorsque le parent se sent pris en considération par l'école et qu'il sait qu'il a le droit d'émettre son avis, cela limite le fait de rester en retrait et d'être distant avec l'école.

Solène : « On appelle les instituteurs et tout le monde se tutoie donc y a pas cette notion, si c'est pas l'impression de de dominance du corps enseignant supérieur entre guillemets ou tout puissant oui ».

Jonas : « C'est plaisant quoi ».

Chercheur : « Dans les rôles alors ? ».

Solène : « Oui on est plus d'égal à égal et le parent est pris en considération et l'enfant était en considération évidemment en fonction de ce qui est possible de mettre en place tout n'est pas forcément possible, mais dans la mesure du possible, ils essaient toujours de s'ad...de s'ad...de s'adapter (...) » (12/03/22 à 11h).

En effet, la présence d'une certaine égalité dans les rôles occupés au sein l'établissement entre les enseignantes, les parents et leur(s) enfant(s) amène les familles à interagir avec l'école. En ce sens, les familles sont prises en compte et on comprend que l'école essaye aussi de s'adapter aux demandes et aux attentes des parents. Entretenir un climat où les interactions et les échanges ne sont pas millimétrés ni sporadiques, permet donc de franchir la barrière relationnelle qui se dresse entre l'école et les familles. Cependant, il arrive qu'en ayant cette possibilité d'être considéré d'égal à égal dans les rôles au sein de l'école, on désire tout de même rester en retrait afin d'éviter de passer pour un parent envahissant *en gardant et conservant sa place de parent*.

Martin : « Ouai mais, je suis pas d'accord avec ça parce que le le fait si, si on pouvait rentrer justement donner notre avis sur tout ça. Comment dire ? Ça dévaloriserait un petit peu le, le métier justement de de l'institutrice qui, elle, connaît son boulot, c'est elle qui s'occupe en partie de l'éducation de de ma fille. Et je vais pas moi me permettre de rentrer en classe et de lui expliquer ce qu'elle doit faire et tout ça, ou même de la regarder (...) j'aimerais pas moi me retrouver avec des parents qui rentrent dans ma classe, qui me regardent travailler toute la journée et tout ça ».

Chercheur : « Une certaine distance professionnelle ».

Martin : « Ouais, bien sûr, mais pour moi enfin c'est, c'est logique quoi. C'est ça doit rester comme ça » (13/12/2021 à 18h).

Nous pouvons lire dans l'extrait ci-dessus que même si la situation permettait de donner son avis à l'enseignante sur des situations vécues à l'école, il conviendrait de respecter une distance avec les professionnelles afin de respecter le métier de l'enseignante et de ne pas empiéter sur un terrain qui n'appartient pas aux parents. Dans cette situation, on considère que le parent ne connaît pas le métier d'enseignant et que les institutrices sont qualifiées dans leur domaine : « *elle, connaît son boulot, c'est elle qui s'occupe en partie les l'éducation de de ma fille* ».

Faire partie de l'école

Nous avons noté qu'**être reconnu comme un parent acteur dans et par l'école** amène les familles à pouvoir **se sentir appartenir à l'école**. En outre, ce sentiment d'appartenance qui se développe envers l'école aide les familles à vivre une rentrée à l'école maternelle rassurante, où l'aspect anxiogène est amoindri. En d'autres termes, se sentir impliqué dans l'établissement scolaire de son enfant participe à la mise en place d'un climat propice au bien-être des parents et de leur(s) enfant(s).

Solène : « Ben justement, le fait de demander aux parents d'être acteurs, donc d'emblée, on nous dit, voilà, si vous avez un talent si vous avez quelque chose, que vous avez envie de partager musicien, vous faites des choses particulières, de l'art ou des choses comme ça ? Ben on, on cale un moment dans la semaine dans le mois ou un moment qui convient à chacun dans l'organisation de classe et dans l'organisation du parent. Et vous venez montrer aux enfants, ce que vous faites. Dès l'accueil ».

Jonas : « Et c'est même en maternelle qu'en primaire. Voilà à titre d'exemple. Il y a la maman d'un petit élève qui est d'origine chinoise et je pense il y a 2 semaines, elle est venue leur apporter de la pâtisserie, leur faire apprendre... ».

Solène : « La calligraphie en chinois ».

Jonas : « C'est génial ». (12/03/22 à 11h).

Dans l'extrait ci-dessus, les parents expriment que le fait de se sentir reconnu comme un parent acteur dans l'école de son enfant permet d'impliquer les familles dans l'établissement scolaire, ce qui crée un sentiment d'appartenance. Dans cette optique, demander aux familles de participer aux activités de l'école permet de venir renfoncer cet état de confiance en donnant la possibilité aux familles de vivre une rentrée à l'école maternelle où leur participation est souhaitée et encouragée.

Une distance peut toutefois se créer entre les familles et l'équipe pédagogique, mettant à mal le fait de **se sentir appartenir à l'école** de son enfant. Les parents qui étaient reconnus comme des personnes actrices dans l'école perdent alors ces possibilités de participer à la vie scolaire de leur(s) enfant(s). Dans ce cas-ci, cette distance est due à la crise sanitaire et aux mesures qui en ont découlé, amenant une perte de contact humain avec la communauté éducative.

Judith : « Si il y avait une sortie à la ferme où s'il avait une sortie, je ne sais pas moi dans un dans un parc animalier, on pouvait les accompagner, on pouvait demander, on prenait notre véhicule ou sinon on montait dans le car, avec avec eux ici-bas, non. Ils doivent vraiment suite encore une fois au COVID, rester avec l'encadrement et les éducateurs, qu'ils ont des garderies, les professeurs de gym, les musiques donc voilà, rapatrier un peu tout, tout leur leur métier ».

Chercheur : « Donc, en mettant à distance les parents ici ? ».

Judith : « Oui, ils n'ont pas le choix en même temps » (6/04/22 à 18h30).

En effet, **la perte de ce contact humain** dû aux impacts de la covid limite les occasions de **se sentir appartenir à l'école**. Dans le verbatim ci-dessus, on comprend qu'avant la covid-19, les familles étaient autorisées à participer aux activités pédagogiques telles qu'une visite à la ferme. En effet, les parents avaient l'occasion d'être acteurs dans l'école et pouvaient participer aux sorties scolaires. Malheureusement, les mesures prises par l'école en raison de la crise sanitaire,

ont créé une distance entre les familles et l'école. Cette distance sanitaire a ainsi limité le développement et la mise en place d'un sentiment d'appartenance des familles envers l'école, amenant les familles à vivre une rentrée où le contact humain n'était pas une priorité.

4.1.1.8. Mesurer le choc entre la crèche et la maternelle

Notre matériau exprime l'idée que **mesurer le choc entre la crèche et la maternelle** limite le fait de **se sentir et d'être rassuré lors de la rentrée en maternelle**. En effet, nous pouvons lire ci-dessous que la maman compare l'école maternelle à une jungle où les enfants doivent se gérer seuls et où les parents n'ont plus droit à ces moments privilégiés avec les professionnelles. Cette différence séparant ces deux mondes ne permet pas aux familles de vivre une rentrée à l'école maternelle rassurante, car cette nouvelle culture scolaire est inconnue, ou du moins énigmatique, aux yeux des parents.

Judith : « Je pense qu'à l'école c'est un autre monde que moi, je vis tous les jours au sein de ma crèche. Moi, j'appelle l'école la jungle, clairement. Ce n'est plus un milieu. Voilà, ce n'est pas un milieu éducatif, c'est chacun pour soi et celui qui pourra survivre à ça c'est très bien. Donc moi voilà l'école, je sais pas... »

Chercheur : « Donc, vous voyez une énorme transition en fait, un creux entre la la crèche et la maternelle ? »

Judith : « Ah oui, oui moi je bois la tasse, quand je dois aller les faire passer à l'école mes enfants donc c'est assez difficile pour moi en tout cas (rire) » (6/04/22 à 18h30).

Ainsi, le passage du monde de la crèche vers le monde de la maternelle n'a pas été simple à vivre pour cette maman, car elle était dans une situation inconfortable et inconnue. On peut remarquer une différence dans la manière et la fréquence de recevoir des informations de la part des puéricultrices et des enseignantes. En outre, à la crèche, les familles ont droit à des moments privilégiés avec les professionnelles leur permettant de savoir comment s'est passée la journée de leur(s) enfant(s). L'exemple ci-dessous montre que le papa regrette ce manque d'informations à l'école maternelle. En effet, il se rend compte que ces moments individualisés avec les puéricultrices et les enseignantes ne sont pas prévus dans le monde scolaire.

Martin : « Un petit peu un petit peu, ouai. Manque d'information ou ça le fait que...Enfin, je peux, je peux comprendre, me mettre dans la position des profs et et pour eux bah c'est normal que ce soit comme ça mais pour moi qui ai vécu un an et demi, si je dis pas de bêtises non deux ans, deux ans de de crèche pour la petite pendant deux ans à la crèche qui, tous les jours j'avais mes cinq minutes avec la puéricultrice qui m'expliquait la journée de la petite et tout ça quoi » (13/12/2021 à 18h).

Cependant, il peut tout aussi bien arriver que l'on mesure ce choc entre les deux mondes, tout en arrivant à y trouver du réconfort lors de cette étape de la vie qu'est la transition vers la maternelle. C'est en effet le cas lorsque l'on voit son enfant serein lors de la rentrée et qu'il se réjouit d'aller à l'école.

Martin : « Non, la rentrée, comme j'ai dit, elle s'est très bien passée. Le, l'important c'est que ça se passe bien pour elle quoi. Nous, on passe au second plan. Euh. Oui, j'aurais aimé être mieux informé mais, voilà comme j'ai dit, la la première semaine après bah on s'habitue. Et c'est comme ça. Autrement, ce qu'on ce qu'on se dit, c'est que ce soit, qu'elle le vive bien, c'est je pense, c'est le plus important, pour nous » (13/12/2021 à 18h).

En effet, déposer son enfant le matin à l'école en voyant qu'il a le sourire et qu'il court vers ses copains et copines permet aux familles de s'appuyer sur un élément rassurant lors de ce moment anxiogène. Ainsi, c'est par le biais de l'enfant que les familles trouvent un soulagement lors de la rentrée en maternelle.

Carence dans les échanges

Mesurer le choc entre la crèche et la maternelle engendre aussi une situation d'inconfort quand on constate la présence d'une carence dans les échanges avec les enseignantes. Ce déficit communicationnel se manifeste lorsque l'on n'obtient pas de réponses à ses préoccupations de la part des professionnelles scolaires. En effet, obtenir des informations lorsque l'enfant est à la crèche et ne plus en recevoir lorsqu'il est à l'école maternelle amène les familles à se questionner et, par la suite, à se plaindre d'un tel contraste quant aux échanges et au partage d'informations entre le monde de l'école et les parents. En effet, la compagne de Martin exprimait l'idée que l'école maternelle n'informait pas bien les familles, comparativement à la crèche qui, elle, le faisait régulièrement et délivrait des informations précises sur l'enfant. Par la suite, elle a décidé d'en discuter avec le corps enseignant afin de leur faire part de son mal-être. L'école lui a répondu que les enseignants n'avaient pas toujours le temps et que cette démarche d'information restait compliquée à mettre en place à l'école maternelle (Information recueillie hors enregistrement le 13/12/21 à 18h). Ainsi, **se plaindre d'un manque de communication** est le reflet d'une transition qui a été vécue difficilement ne permettant pas le développement d'un sentiment de sérénité lors de cette rentrée scolaire. En revanche, il se peut toutefois que cette absence de sentiment de sérénité dérange moins lorsque les parents ont déjà eu *l'occasion de vivre une rentrée avec un autre enfant*. Dans ce cas-ci, la maman exprimait qu'elle avait déjà vécu une rentrée avec ses petits neveux, l'amenant ainsi à être déjà informée et au courant des pratiques et des modes de fonctionnement de l'école, ce qui lui a permis d'être rassurée lors de ce moment de transition. Ce fossé qui sépare le monde de la crèche ou de la maison de l'école maternelle peut aussi amener une situation où les familles désirent préparer au mieux leur enfant pour la rentrée à l'école maternelle. Qu'en est-il des familles n'ayant pas connu un mode d'accueil ? Aurait-elles aussi anticipé la rentrée en préparant progressivement l'enfant à la transition à venir ?

Préparer la rentrée

Nous pouvons comprendre que **mesurer le choc entre la crèche et la maternelle** amène aussi à **préparer progressivement la rentrée de son enfant** pour l'aider à vivre ce moment harmonieusement et non brutalement.

Judith : « Ben j'avais pris congé donc du coup il a fait d'abord le lundi il a fait 3h, le mardi également, le mercredi il a fait une demi-journée normale je vais dire, et ensuite le jeudi on m'a proposé de faire la sieste et que si ça n'allait pas on allait me retéléphoner, et le vendredi une journée complète avec sieste ».

Chercheur : « D'accord, donc un peu progressive alors ? »

Judith : « Ouai une adaptation ».

Chercheur : « Et ce principe vous a plu ? Le fait de pouvoir faire progressivement les choses ou ? »

Judith : « Oui oui parce que je n'étais pas prête à ce qu'il rentre comme ça entièrement une journée complète. J'avais beaucoup de questions, beaucoup de craintes et c'était le mettre aussi avec des personnes que je ne connaissais pas donc euh...c'était l'inconnu pour lui mais pour moi aussi » (6/04/22 à 18h30).

Ainsi, vivre une transition en passant de la crèche vers la maternelle est un moment de la vie que l'on désire vivre à son aise tout en disposant d'un temps d'adaptation. En effet, lorsqu'elles **mesurent le choc entre les deux mondes** et comprennent que les modes de fonctionnement sont différents entre la crèche et la maternelle, les familles ont besoin d'un moment d'adaptation afin de s'habituer aux manières de procéder au sein du nouvel établissement. Ce changement de repères amène les parents à devoir et vouloir **préparer progressivement la rentrée de l'enfant**, par exemple en prenant congé afin de pouvoir accompagner son petit à l'école, ce qui nous amène à dire que **préparer progressivement la rentrée de son enfant** permet aux familles **de se sentir rassurées lors de la rentrée en maternelle**.

Martin : « On a visité l'école. Oui, on a pu aller visiter l'école malgré la crise COVID à ce moment-là (...) Voilà, ça a été une préparation elle a reçu sa malette pour son anniversaire pour ses deux ans, elle est rentrée à la rentrée en septembre à deux ans et neuf mois. Et entre-temps, ben on l'a beaucoup préparée pendant les deux mois qui ont précédé, pendant les grandes vacances, elle a, elle a eu ses congés de la crèche pendant trois semaines. Et on lui a, on lui a beaucoup expliqué à ce moment-là que elle allait retourner à la crèche pendant une semaine ou deux, je me souviens plus des des périodes exactes. Et puis qu'après elle allait aller à l'école. Et on lui expliquait souvent, parce que vu qu'on marche beaucoup ici autour de la maison et que l'école est juste ici au-dessus de notre rue, quand on allait faire les courses à pied, tout ça, on passait devant l'école et on lui expliquait que c'est là qu'elle allait passer ses journées et tout ça » (13/12/2021 à 18h).

Dans l'extrait ci-dessus, nous pouvons lire que vivre une rentrée à l'école maternelle passe par préparer son enfant en lui achetant une malette, en allant se promener autour de et dans l'école, et en lui expliquant au fur et à mesure que ce serait bientôt son nouvel environnement de vie. **Préparer progressivement la rentrée de l'enfant** en organisant des activités pour vivre un futur changement permet à l'enfant et aux parents de vivre une transition préparée où les notions d'inconnu et de flou sont atténuées. Cependant, il peut aussi arriver que **préparer progressivement la rentrée de l'enfant** ne permette pas de se sentir rassuré lors de la rentrée de celui-ci. C'est en effet le cas lorsque les familles *doutent* et se questionnent sur les activités mises en place et sur l'efficacité de celles-ci.

Martin : « Elle a reçu sa malette pour son anniversaire, mais encore une fois, c'était c'était longtemps avant, je sais pas si on a bien fait de faire tout ça, ça a été » (13/12/2021 à 18h).

On peut lire que Martin se trouve dans une situation de doute et de questionnement. En effet, il ne sait pas vraiment si le fait de préparer l'enfant en avance est une bonne chose ou non. Comme expliqué précédemment, **préparer progressivement la rentrée de l'enfant** donne la possibilité aux parents, mais aussi à l'enfant, de **se sentir rassurés** lors de ce moment de transition qui peut être source de stress et amener son lot de craintes et de questionnements. Les familles, en préparant progressivement ce moment avec des activités visant à familiariser l'enfant avec son nouveau milieu, recherchent finalement son bien-être en minimisant les situations inconnues, par exemple en allant faire le tour du quartier et en allant voir à quoi ressemble la future école. De ce fait, **préparer progressivement la rentrée de l'enfant** contribue à **protéger le bien-être de son enfant**.

Judith : « Oui, j'ai été sur place, je lui ai montré bah voilà que normalement l'école était là, le le bâtiment, mais que y avait eu l'eau dedans. Il avait bien compris parce que les inondations on les a un petit peu vécus aussi et puis ensuite je lui ai montré que le côté des maternelles était là parce qu'il a son frère et sa sœur, mais dans les autres blocs de préfabriqués, et donc il savait qu'il serait vraiment séparé » (6/04/22 à 18h30).

Ainsi, la maman désire que son enfant ne soit pas perdu et impressionné lors de la rentrée qu'il sera amené à vivre. Malheureusement, cette rentrée a été impactée par des inondations, modifiant ainsi toute la structure de l'établissement. De ce fait, cette maman a été amenée à se rendre sur place afin d'expliquer la (ré)organisation de l'école pour que son enfant visualise son nouveau lieu de vie. On peut ainsi comprendre que la maman cherche à préserver son enfant du fait d'être apeuré par la situation exceptionnelle présente dans l'école. Ainsi, en préparant la rentrée de son enfant, en se rendant sur place et en lui expliquant la situation, la maman tente de préserver le bien-être de son enfant afin que ce dernier – et elle-même par la même occasion – puisse vivre une rentrée rassurante.

4.1.1.9. Accorder sa confiance à l'école

Connaître les professionnelles

À partir de notre matériau, nous pouvons constater que ne pas avoir confiance dans les professionnelles empêche de se sentir rassuré lors de la rentrée. En particulier, ne pas connaître les personnes qui vont s'occuper de son enfant et ne pas savoir comment elles procèdent durant la journée entraîne un manque de confiance envers les professionnelles. Ainsi, **accorder sa confiance** passe d'abord par **connaître les professionnelles** qui prennent en charge l'enfant durant la journée.

Judith : « Oui et pas de confiance non plus, on ne connaît pas, même si elles sont professionnelles qui se disent puéricultrices ou institutrices, je ne les connaissais pas, comment elles allaient agir... » (6/04/22 à 18h30).

Dans ce cas, vivre une situation où l'on reste dans l'inconnu, sans vraiment connaître les personnes qui vont s'occuper de son enfant, amène à vivre une rentrée compliquée, non-rassurante, s'éloignant d'une rentrée douce, confortable et sécurisante, car les liens entre les personnes ne sont pas encore établis.

Construction d'un climat de confiance

Nous constatons que **se sentir rassuré lors de la rentrée à l'école maternelle** passe aussi par **accorder sa confiance à l'école**. Mais accorder sa confiance ne se fait pas du jour au lendemain ; c'est une relation qui se construit progressivement entre les familles et les professionnelles. Dans l'extrait qui suit, on peut comprendre que la maman se trouve dans une situation où elle n'a pas encore accordé sa confiance à l'école, mais où ce processus a déjà débuté, quand elle explique qu'il faut passer par l'étape de « s'appriivoiser ».

Chercheur : « Concernant la communication avec les...justement...les professionnels de là-bas, si vous devriez la qualifier ? Peut-être qu'il y a eu une progression peut être qu'au début elle était d'une certaine manière et qu'elle a évolué par la suite ? ».

Judith : « Il faut un petit peu s'appriivoiser au début. On n'ose pas trop comme je vous dis pour qu'on aille à éviter l'étiquette » (6/04/22 à 18h30).

Dans notre cas, cette confiance n'a pas encore été complètement établie et gravite autour de la communication avec les enseignantes de l'école. On peut comprendre que pour cette maman, la confiance passe d'abord par apprendre à s'appriivoiser, à mieux se connaître, avant de pouvoir rentrer en contact avec d'autres personnes dans l'école. **Accorder sa confiance à l'école** peut aussi passer par la qualité de la prise en charge de son enfant lors de la rentrée. En l'occurrence, lorsque l'on **s'inquiète de la sécurité des lieux** et de la qualité de la surveillance présente dans l'école, on arrive difficilement à **accorder sa confiance à l'école**, ce qui amène à vivre une rentrée stressante et anxiogène.

Chercheur : « Comment avez-vous vécu cette rentrée avec votre enfant ? ».

Judith : « Euh particulière et stressante, parce que l'école a été inondée, donc on est rentré dans des préfabriqués et donc c'était un petit peu l'inconnu. Euh, dans des lieux complètement aussi inconnus même si c'était sur le même site mais on était sur les parkings. Et puis mon fils à tendance à s'échapper facilement à la vigilance de l'adulte donc j'étais très stressée par rapport à la sécurité à l'extérieur au niveau des barrières » (6/04/22 à 18h30).

Dans l'extrait ci-dessus, on peut comprendre que les inondations ont détruit les bâtiments de l'école, ceux-ci nécessitant des réparations et des réhabilitations. La maman s'inquiétait particulièrement de la prise en charge dans l'école quant à la surveillance de son enfant. De ce fait, elle avait des craintes quant la sécurité de son enfant, qui devait faire une première rentrée dans une école en chantier et en rénovation. Cela nous amène donc à comprendre que **s'inquiéter de la sécurité des lieux** permet difficilement de **se sentir rassuré lors de la rentrée de son enfant à l'école maternelle**. Ce sentiment **d'inquiétude quant à la sécurité des lieux** est renforcé par le fait de devoir **rompre avec ses rituels scolaires**. L'extrait susmentionné

laisse entrevoir que la rentrée s'est effectuée différemment des autres fois, amenant un changement dans les habitudes et les routines des familles vis-à-vis de la rentrée scolaire. Cette maman était donc dans une situation où ses codes et ses habitudes se sont vus perturbés et modifiés.

Judith : « (...) donc on est rentré dans des préfabriqués et donc c'était un petit peu l'inconnu. Euh, dans des lieux complètement aussi inconnus même si c'était sur le même site mais on était sur les parkings (...) » (6/04/22 à 18h30).

Accorder sa confiance à l'école passe aussi par le fait de **se sentir appartenir à l'établissement scolaire** de son enfant. Dans l'extrait suivant, nous pouvons remarquer que cette idée de prise en considération par l'école est essentielle afin de pouvoir accorder sa confiance à l'établissement scolaire de son enfant. On comprend que cette maman a confiance dans l'école où se trouve son enfant, car elle sait qu'elle peut aller trouver l'enseignante si quelque chose la dérange et qu'elle sera écoutée.

Solène : « Non, dans l'ensemble, on n'a jamais rien à dire à ce niveau-là. On n'a jamais, on n'a jamais rien eu à redire à ce niveau-là. On a toujours été dans cette sensation d'être considéré, d'être pris en compte. Quand il y avait quelque chose qui me gênait ou qui nous dérangeait là, tout de suite, ça été rectifié. Elles ont toujours essayé de prendre le temps au maximum en prenant les enfants, oui, ça aussi en accueil, on a on a la classe qui donne sur la cour et donc en général on finit par dire au revoir à l'enfant par la fenêtre et donc elles les prennent dans leurs bras, elles les rassurent quand l'enfant pleure (...) » (12/03/22 à 11h).

Comme expliqué précédemment lors de la présentation des résultats, **obtenir des réponses à ses préoccupations** nécessite de **bénéficier de moments d'échange avec la communauté éducative**. Ainsi, **accorder sa confiance à l'école** implique de **bénéficier de moments d'échange avec la communauté éducative**, ceux-ci permettant **d'obtenir des réponses à ses préoccupations**.

Solène : « On a souvent des photos aussi pour nous montrer ce qu'ils font et pour nous intégrer aux activités. Il demande aussi régulièrement à un parent pour accompagner, lorsqu'il y a des activités. Ils vont souvent dans les bois ou en fin d'année, au cirque, au cinéma. Donc c'est des moments où les parents ont la possibilité d'accompagner, donc c'est aussi le principe de l'école, c'est d'intégrer le parent dans l'école, donc on a, on est souvent sollicité, ou en tout cas on est souvent, on nous propose régulièrement de participer » (12/03/22 à 11h).

En ce sens, nous pouvons comprendre que proposer des activités aux familles permet d'instaurer un climat de confiance entre les familles et l'école, en intégrant les parents aux sorties scolaires.

5. Analyses des résultats et discussion

Ce travail a donné lieu à un partage d'expériences de la vie de la part des familles, montrant toute la complexité et l'importance de tenir compte de ce que nous disent ces dernières afin de pouvoir confirmer, infirmer, nuancer ou encore préciser des théories existantes sur ce sujet qu'est la transition vers maternelle. Rappelons-le, l'objectif de ce mémoire est d'essayer de mieux comprendre comment des familles susceptibles d'être en situation de précarité vivent une rentrée à l'école maternelle. Les résultats obtenus dans ce mémoire peuvent être considérés

comme un approfondissement de la dimension « **se rassurer** » présente dans la schématisation de Marie Housen concernant les résultats obtenus dans son travail de recherche. L'intérêt de ce mémoire est de comprendre comment être rassuré, lors d'une rentrée à la maternelle, peut voir le jour pour des familles pouvant être en situation de précarité. Dans le cadre de ce travail, nous avons pu constater qu'être rassuré lors d'une rentrée à la maternelle est essentiel lors d'une transition de la crèche/du foyer familial vers le monde de l'école. En ce sens, les données récoltées lors de ce mémoire amènent à préciser la dimension « **se rassurer** », besoin identifié dans des familles lors d'une rentrée à la maternelle. En effet, dans la **figure 7**, (consultable en annexe 10.7) nous pouvons voir que **se rassurer** est une dimension satellite, un besoin nécessaire des familles afin qu'elles puissent **interagir avec la/les personnes qui prennent en charge l'enfant**. En revanche, dans la **figure 8** (consultable en annexe 10.8), **se rassurer** se situe au centre de la schématisation, montrant que certaines dimensions gravitant autour de cette étiquette sont des leviers à sa mise en place, alors que d'autres lui font obstacle. En ce sens, ce mémoire s'intéresse plus précisément au fait d'être rassuré lors de ce moment de transition, ce qui permet d'amener un regard complémentaire et une compréhension parfois nuancée quant aux relations écoles-familles dès l'entrée à l'école maternelle.

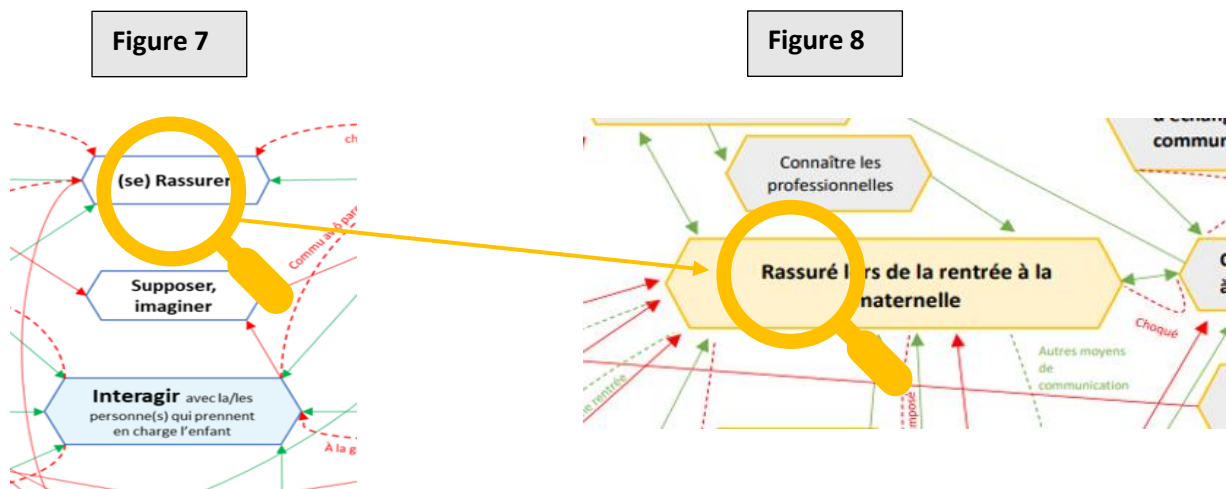


Figure 7. Schématisation des relations écoles-familles (Housen, 2022) (voir annexe 7).

Figure 8. Schématisation des relations écoles-familles (Guillaume Horin) (voir annexe 8).

5.1. Être rassuré lors de la rentrée, ou du moins tenter de l'être

Un premier point qui mérite d'être abordé se trouve être la discontinuité que l'on peut vivre et ressentir lors d'une transition vers la maternelle. En effet, nos résultats évoquent des termes comme « transition anxiogène et stressante » ou encore l'idée de se sentir noyé lors de ce moment de changement, ce qui montre la difficulté de passer d'une structure comme la crèche ou la maison vers la maternelle. Ce constat est soutenu par Garnier (2009) quand elle exprime que notre système divisé entraîne une discontinuité dans le suivi et l'accompagnement de l'enfant. Il n'est pas rare que des termes comme questionnements, craintes ou inquiétudes apparaissent lorsqu'une transition vers la maternelle est vécue par les familles (Conus, 2015 ; Mallet & Gaudron, 2005 ; Ruel, 2009). Une rentrée en maternelle, peu importe le contexte de vie des familles, apparaît ainsi comme un moment de flou, d'inconnu et donc de questionnement. En ce sens, la transition vers la maternelle peut se révéler un moment inquiétant à vivre pour les parents et leur(s) enfant(s) (Housen et al., 2022). Cependant, même si ce moment reste complexe à vivre, une rentrée à l'école maternelle avec son enfant est un moment de vie que les familles doivent expérimenter à un moment ou à un autre de leur vie. Effectivement, les familles sont amenées à vivre une transition qui se veut verticale anticipée, qui voit l'enfant à quitter durablement la crèche ou son milieu familial (Schlossberg, 2005 ; Ruel, 2009). Afin d'œuvrer vers la mise en place d'un climat rassurant lors de la transition vers le monde de la maternelle, il est nécessaire de se pencher sur la question de ce qui peut aider ou entraver le bien-être des familles et leur possibilité de jouer un rôle actif lors de ce moment de changement de cadre de vie, permettant ainsi de renforcer leur sentiment de confiance et de compétence. En ce sens, **être rassuré** lors de la rentrée en maternelle nécessite de pouvoir **obtenir des réponses à ses préoccupations, d'accorder sa confiance à l'école** et de **bénéficier de moments d'échange avec la communauté éducative**. Cependant, vivre une rentrée vers la maternelle amène aussi à **mesurer le choc entre les deux mondes** lorsque l'on compare le mode de fonctionnement de la crèche à celui de l'école maternelle. Afin que les familles puissent vivre une rentrée sereine et rassurante dans le monde scolaire, des pratiques transitionnelles peuvent être mises en place, mais il est nécessaire d'appuyer ces pratiques sur les besoins et les attentes rencontrés par les familles (Petraikos & Lehrer, 2011 ; Pirard, 2019). Dans cette même optique, Petraikos et Lehrer (2011) précisent que les familles peuvent avoir besoin de communiquer avec l'équipe éducative qui s'occupe de leur(s) enfant(s). En effet, nos résultats montrent que la communication entre l'école et les familles, en ce compris les liens avec les autres parents et les autres enfants, est un élément phare à prendre en compte afin de tendre vers

la mise en place d'un cadre sécurisant. On peut comprendre, au travers de ces différentes dimensions, que la communication est présente, ou du moins nécessaire, pour chacune d'entre elles.

5.1.1. Communiquer avec le monde de l'école

Dans les résultats obtenus précédemment, il s'avère que la communication entre les familles et le monde de l'école est un élément constitutif majeur lors d'une rentrée en maternelle. Rappelons-le, afin d'espérer tendre vers un principe de partenariat, et ce dans une logique de coéducation, il est intéressant de construire un climat propice aux échanges entre les parents et les professionnelles. C'est ainsi que l'on peut travailler avec les familles afin d'œuvrer conjointement à l'accompagnement de l'enfant lors de sa rentrée à l'école maternelle (Cantin, 2004). Ainsi, cette communication demeure un outil opportun afin de répondre aux besoins de chaque enfant et ses parents lors de la rentrée à l'école maternelle et tout au long de sa scolarité (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Dans la suite de ce travail, à la lumière des résultats présentés précédemment, nous allons aborder la place accordée à cette communication lors d'une rentrée à la maternelle.

5.1.2. Obtenir des réponses à ses préoccupations ? Deux manières d'être informé

Nos résultats montrent l'importance d'obtenir des réponses à ses questionnements, ses préoccupations et ses inquiétudes, ce qui offre la possibilité de se sentir rassuré lors d'une rentrée à l'école maternelle. Ruel (2009) et Vitiello (2020) accordent de l'importance à l'établissement d'un climat communicationnel entre l'école et les familles afin d'atténuer cet aspect nébuleux présent durant la rentrée de l'enfant, permettant ainsi de rassurer les familles lors de ce moment de transition qui peut se révéler être une source d'inquiétude et de stress. Cependant, on comprend aussi qu'obtenir des réponses à ses questions peut se jouer de deux manières différentes : soit les familles reçoivent des informations sur la journée de l'enfant de la part de l'enseignante, soit elles doivent aller les chercher d'elles-mêmes afin d'être tenues informées de ce qui se passe dans l'école. Ces résultats révèlent deux manières assez contrastées d'obtenir des réponses à ses préoccupations, le parent prenant d'un côté l'initiative de la recherche d'informations, l'école décidant d'un autre côté de délivrer des informations aux parents. Cette deuxième manière d'obtenir des informations peut faire écho à la première forme de collaboration dans la pyramide de Larivée et ses collègues (2006). Plus précisément, cette forme de collaboration est nommée *consultation* où c'est l'école qui communique des informations aux familles concernant leur(s) enfant(s). Pourtant, dans le modèle écologique de Rimm-Kaufman et Pianta (2000) nous avons pu remarquer que des doubles flèches exprimaient bien l'idée que les personnes présentes dans l'environnement de l'enfant interagissent entre elles,

reflet d'un échange bidirectionnel. Nos résultats montrent toutefois que des familles ont l'opportunité d'échanger avec les professionnelles sur le déroulement de la journée de l'enfant lorsqu'il est à l'école.

Cependant, il est constaté dans d'autres cas que les informations reçues par les familles concernent des situations exceptionnelles survenues durant la journée telles qu'un enfant qui frappe un condisciple ou encore un enfant qui a été puni et mis au coin. Dans ces situations, qu'en est-il des informations quotidiennes concernant le développement et le bien-être de l'enfant ? **Ainsi, existe-il réellement une réciprocité dans des relations asymétriques entretenues entre le monde de l'école et les familles ? Comment permettre aux familles qui ne reçoivent que peu d'informations d'en recevoir plus, ou du moins suffisamment pour pouvoir se sentir rassurées ?**

Avoir accès au lieu de vie de l'enfant ? Une solution à ce manque d'information ?

La présentation des résultats a mis en lumière qu'avoir l'opportunité de rentrer en classe permet aux parents de rencontrer l'enseignante afin de discuter de questions ou d'inquiétudes susceptibles de survenir lors d'une rentrée en maternelle. Brougère (2005) appuie cette idée en expliquant que rentrer en classe favorise les échanges entre les familles et les professionnelles, amenant ainsi des partages d'informations. Dans un même ordre d'idée, rentrer en classe donne aussi la possibilité aux familles de discuter avec l'enseignante sans pour autant avoir planifié un rendez-vous avec cette dernière (Mangez et al., 2002), ce qui crée des contacts directs informels entre l'école et les familles (Maire-Sandoz & Périer, 2018). Lazzari et ses collègues (2020) montrent l'importance de mettre en place des occasions informelles de rencontre, améliorant ainsi la communication entre les professionnelles et les familles.

Toutefois, il ne faut pas oublier que la classe à elle seule peut déjà fournir des informations aux familles nécessitant d'être rassurées lors de la rentrée de l'enfant. En effet, il est aussi possible d'obtenir des réponses à ses préoccupations grâce à l'organisation de la classe, aux travaux affichés aux murs, et à la disposition du matériel. Cet autre moyen d'obtenir des informations n'est rendu possible que si les familles ont accès à la classe de l'enfant et qu'elles peuvent y rentrer. Avoir l'opportunité de rentrer en classe donne notamment la possibilité aux familles de découvrir les travaux réalisés et de comprendre ce que l'enfant fait de ses journées en classe. Robin et Rousseau (2012) insistent sur l'idée que les familles devraient avoir l'occasion d'avoir accès à ces informations afin de pouvoir comprendre certaines pratiques et activités pédagogiques réalisées dans l'école et le sens qu'on peut leur attribuer. **Mais le fait de rentrer en classe garantit-il toujours le fait de pouvoir discuter avec l'enseignante ? Rentrer en classe donne-t-il toujours la possibilité aux familles d'obtenir des réponses à leurs**

préoccupations ? N'y aurait-il pas des conditions favorables à ces échanges permettant de se sentir rassuré ?

Des conditions afin de rendre ce moment de classe bénéfique pour les familles

Laisser le temps aux familles

Nos résultats soulignent qu'avoir l'occasion de rentrer en classe tout en sachant que l'on ne dérange pas donne l'opportunité aux familles de bénéficier d'un moment d'adaptation en classe avec leur(s) enfant(s) lors de la rentrée, ce qui favorise un climat serein et non-stressant. Dans les résultats obtenus, on peut noter qu'avoir l'occasion de pouvoir retirer et accrocher le manteau de son enfant est un rituel du matin important à conserver pour les parents et leur(s) enfant(s) afin de vivre ce moment de séparation d'une manière douce et non-expéditive. Les familles sont ainsi amenées à vivre une rentrée avec leur(s) enfant(s) de manière non-brutale et un tant soit peu rassurante. Ainsi, avoir droit à un moment de familiarisation donne la possibilité à l'enfant d'appivoiser son nouvel environnement en présence de personnes connues – ici, les parents – et de créer des liens avec les professionnelles (Lesage & Masson, 2005). Qui plus est, avoir l'opportunité de rentrer en classe avec son enfant permet aux familles de pouvoir rassurer ce dernier s'il en a besoin et qu'il le demande, sauf si le parent est amené à devoir respecter des contraintes horaires liées à son travail, l'empêchant de rester.

Cohérence dans les informations reçues

Il faut toutefois être attentif à une harmonisation des informations délivrées par les professionnelles afin que le parent ne se sente pas davantage perdu lors de la transition. Dans les résultats précédents, une maman avait notamment reçu deux avis contraires de la part d'une enseignante et d'une puéricultrice quant au bienfait potentiel de rentrer en classe pour rassurer son enfant. Monceau et Larivée (2019) rappellent qu'aborder des sujets sensibles et intimes, comme ici « comment rassurer son enfant » ainsi que « l'impact de rentrer en classe sur le bien-être de son enfant », peut amener une détérioration – voire une perte – de la confiance accordée par les familles aux professionnelles de l'école. De ce fait, recevoir des informations divergentes sur ce qu'il faut faire ou ne pas faire à l'école (par exemple, rentrer ou non en classe) déstabilise et égare le parent, qui ne sait plus qui écouter ni quoi faire. Cependant, il est intéressant de noter que certaines informations communiquées par les enseignantes sur la journée de l'enfant, peuvent choquer les familles et nuisent ainsi au côté rassurant lié au fait d'être tenu informé.

Nous venons jusqu'à présent de parler d'échange entre familles et enseignantes, mais qu'en est-il des échanges avec les autres personnes qui côtoient aussi le monde scolaire ?

5.1.3. Bénéficiaire de moments d'échange avec la communauté éducative

Cet aspect concerne des occasions de partage qui peuvent prendre place tant en classe que dans la cour, ou encore hors du contexte scolaire comme durant des activités d'intégration des familles organisées par l'établissement. Cependant, Pirard et ses collègues (2016) rappellent que des parents peuvent développer un sentiment de crainte d'être jugés par les autres familles, ce qui complexifie ces moments d'échange et de partage. Dans notre cas, ces moments d'échange prévus dans l'enceinte de l'école, hors temps scolaire par exemple, donnent l'opportunité aux familles de se rencontrer et d'apprendre à se connaître autrement que devant les barrières de l'école ou dans la classe. Ces activités d'intégration culturelle permettent d'inclure au sein de l'école toutes les familles, quels que soient leurs horizons social et culturel. En effet, des activités comme des soupers ou des dîners permettent aux familles de discuter de questionnements ou d'inquiétudes avec d'autres parents qui auront peut-être des réponses à ces incertitudes. Maire-Sandoz et Périer (2018) nomment ces endroits donnant l'occasion aux familles de discuter avec d'autres familles de la scolarité de leur(s) enfant(s) dans un cadre structuré et sécurisant des lieux passerelles ou encore des lieux de médiation. Bénéficiaire de moments d'échange avec la communauté éducative concerne aussi des moments de partage avec les enseignantes où les familles peuvent prendre le temps de discuter de la rentrée et de la scolarité de leur(s) enfant(s). À Pistoia, l'accueil des familles au sein des écoles est un principe important à promouvoir lors de la transition vers la maternelle, car cela permet d'inclure et de respecter les habitudes culturelles des familles (Godechard, 2021).

Nous voyons donc que ces échanges d'informations entre les parents et les professionnelles permettent de construire et d'enrichir ses propres connaissances et ses savoirs en ce qui concerne les besoins et le développement de l'enfant. Blanc et Bonnabesse (2008) ainsi que Humbeek et ses collaborateurs (2007) utilisent le terme de « personne-ressource » pour parler des familles comme de personnes essentielles et complémentaires qui échangent avec les professionnelles. Ces personnes-ressources permettent de développer une co-construction des informations concernant l'enfant, et ce dans un but d'enrichissement mutuel. Dans cette optique, bénéficier de moments de partage avec des enseignantes ou avec d'autres parents donne aux familles l'occasion d'obtenir des réponses à leurs préoccupations éventuelles, ce qui leur permet de vivre une rentrée rassurante où l'inconnu et le flou sont dissipés ou, du moins, atténués.

5.1.4. Perdre ce contact humain avec le monde scolaire

Le contact humain et relationnel que l'on peut établir lors d'une rentrée à la maternelle varie en fonction des circonstances et des situations vécues par les familles. À la lumière de nos résultats, nous remarquons que ce contact est minime et codifié lorsque, par exemple, l'école demande

aux familles d'attendre aux barrières de l'école afin de déposer ou de récupérer leur(s) enfant(s) en fin de journée. Dans ce cas, le contact humain est limité par les structures de l'école et ses modes de fonctionnement, n'offrant que peu d'occasions d'échanger avec les enseignantes. Ce constat va dans le sens de l'étude réalisée par Lazzari et ses collègues (2020), qui ont constaté que les familles qui devaient attendre à la porte de la classe n'avaient pas l'occasion d'échanger avec les professionnelles de l'école.

Nos résultats soulignent aussi que les familles qui avaient auparavant le droit de rentrer en classe se sont vues contraintes de devoir rester en dehors de la classe, et même de l'école, en raison des circonstances exceptionnelles survenues avant la rentrée, notamment de la covid-19 et des inondations. Effectivement, la crise sanitaire et les inondations ont entraîné des modifications des règles établies au sein de l'école, amenant les familles à devoir fonctionner autrement qu'à leur habitude. D'une part, ayant dévasté les locaux, les inondations ont entraîné des travaux dans l'école, engendrant des aménagements et des modifications dans le fonctionnement de cette dernière ; d'autre part, la pandémie de covid-19 a affaibli les contacts humains présents lorsque les familles avaient l'occasion de se rencontrer et de discuter en classe. Ce changement d'habitude a été une source de stress et d'anxiété supplémentaire à l'inconnu et le questionnement déjà présents chez les familles lors de ce moment de rentrée scolaire (Duval et al., 2021). De ce fait, les familles ayant dû vivre une rentrée scolaire à la maternelle dans des circonstances anxiogènes comme une crise sanitaire ou bien des inondations, se sont retrouvées dans une situation où l'inconnu et les inquiétudes se sont ajoutés à un questionnement déjà présent lors de ce moment de transition vers le monde de la maternelle. Il est intéressant de mentionner que ne pas avoir ou perdre ce contact humain, que ce soit à cause du règlement de l'école ou des situations inédites évoquées précédemment, amène les familles à vivre une rentrée dans un cadre non-rassurant et propice à l'anxiété. Dans cette même optique, nos résultats nous montrent qu'une distance relationnelle est constatée entre les parents et les professionnelles, éloignant ainsi les familles du monde de l'école. Concrètement, cette distance relationnelle se construit afin d'éviter d'endosser une étiquette de parent envahissant et intrusif susceptible de porter préjudice au bien-être de l'enfant. Il est troublant d'observer ce comportement de méfiance surtout quand on sait que c'est l'inverse qui est souhaité et souhaitable. En effet, de nombreux auteurs, tels que Cantin (2004), Deslandes (2001) ou encore Larivée et ses collègues (2006), défendent l'idée de construire une collaboration avec les familles afin de pouvoir impliquer les parents dans le développement et le suivi de l'enfant. Cette collaboration entre les familles et les professionnelles permet effectivement de fournir un accompagnement adapté aux besoins de l'enfant (Larivée et al., 2013). **En effet, qui sont les**

personnes les plus à même de fournir des informations précises et spécifiques concernant l'enfant, si ce n'est les parents eux-mêmes ?

5.1.5. Négocier, se résigner, s'habituer ou rentrer en conflit ?

Certains parents sont amenés à devoir négocier avec les professionnelles afin de trouver des solutions quant à la prise en charge de leur(s) enfant(s) (Housen et al., 2022). Cette négociation peut concerner les besoins de l'enfant afin de respecter son individualité au sein d'un groupe. Brougère (2005) mentionne le terme de « profil de coopération » pour exprimer l'idée que les familles arrivent à interagir avec l'école afin de participer à l'accompagnement de leur(s) enfant(s), et ce afin que l'école puisse répondre au mieux aux besoins de ce dernier. Nous retrouvons cette idée au travers de nos résultats, lorsque l'école propose aux familles de venir participer à ces activités – telles que des soupers ou des dîners –, ce qui permet aux parents et aux professionnelles de discuter du suivi et de l'encadrement de l'enfant (Mangez et al., 2002). Par ailleurs, il arrive que les familles essayent de partager avec les professionnelles des informations concernant leur(s) enfant(s) sans que ces dernières ne soient prises en compte, ce qui peut engendrer une situation conflictuelle, liée à des désaccords entre l'école et les familles, où le dialogue n'est pas instauré (Housen et al., 2022). Mangez et ses collègues (2002) emploient le terme de « lutte » pour évoquer une situation où les parents communiquent leurs inquiétudes et leurs mécontentements à l'école. Si ces avis ne sont pas pris en compte par les professionnelles, cela peut engendrer une sorte de violence symbolique ou psychologique, comme le développement d'une relation conflictuelle entre l'école et les familles par exemple. Cependant, il a aussi été constaté que des familles ne désirent pas aller au contact des professionnelles, de peur de se voir attribuer une étiquette de parent envahissant qui pourrait porter préjudice au bien-être de leur(s) enfant(s) dans son encadrement scolaire. En ce sens, la peur de déranger, la crainte de passer pour un parent envahissant ou le fait de considérer que l'école est un monde réservé aux professionnelles et aux enfants peuvent être des éléments qui détériorent et affaiblissent les relations avec les professionnelles (Larivée et al., 2013 ; Périer, 2015). De plus, cette crainte de déranger et de gêner les enseignantes dans leur travail amène les familles à se distancer de l'école et à ne plus interagir avec elle, gardant pour elles leurs questionnements et leurs inquiétudes (Ichou, 2010 ; Mangez et al, 2002, ; Vatz-Laaroussi, 1996). Dans ce cas, les familles ne résistent pas ou plus au mode de fonctionnement de l'école et ne cherchent plus à conserver des interactions avec les professionnelles, provoquant une rupture dans les échanges. De ce fait, les parents sont amenés à garder pour eux leurs préoccupations, les conduisant progressivement à se résigner à la situation (par exemple à ne

plus être informé régulièrement de la journée de l'enfant, comme à la crèche), même si elle ne correspond pas à leurs attentes.

*Lorsque nous résistons à ce qui est,
nous donnons le pouvoir à ce qui
nous fait peur, ce qui suscite en
nous un profond sentiment
d'impuissance.*

Figure 9. La résignation (Portelance, 2009).

Ainsi, les familles qui essayent au départ de rentrer en contact avec les professionnelles se retrouvent par la suite dans une situation où elles sont amenées à subir les événements et demeurent, par la même occasion, impuissantes face aux insatisfactions et aux désagréments qui surviennent (Portelance, 2009). Par ailleurs, la situation présentée précédemment peut amener les familles à se replier sur elles-mêmes, sans que leurs inquiétudes et craintes ne soient résolues (Mangez et al., 2002). Cependant, il peut arriver que la situation vécue par les familles soit considérée comme exceptionnelle et urgente (comme le cas d'une suspicion de surdité chez l'enfant), amenant les parents à oser aller déranger les enseignantes afin de leur faire part d'informations utiles et même indispensables au bien-être de l'enfant (Sellenet, 2008).

Par la suite, lorsque les familles se résignent à ne plus recevoir d'informations comme à la crèche, et que cette situation perdure dans le temps, il arrive que les parents s'habituent et s'adaptent aux modes de fonctionnement de l'école. En outre, savoir s'adapter à une situation désagréable, comme lorsque les familles doivent rompre du jour au lendemain avec leurs rituels scolaires, peut aussi découler d'une volonté de respecter le cadre instauré par l'école, même si les codes et les règles de l'école ne correspondent pas aux valeurs et aux attentes des familles (Housen et al., 2022). Cependant, se voir imposer des modes de fonctionnement que l'on considère comme absurdes ou insensés empêche les familles d'aisément comprendre et accepter les règles établies par l'école (Changkakoti & Akkari, 2008). C'était le cas lorsque les règles de l'établissement scolaire concernant la crise sanitaire ne semblaient pas logiques aux yeux des familles, les décisions prises par l'école ne bénéficiant alors que de peu de crédibilité.

5.1.6. Mesurer le choc avec le monde de la maternelle

Vivre une rentrée à la maternelle signifie, pour les familles et leur(s) enfant(s), devoir changer de cadre de vie et de modes de fonctionnement. En effet, vivre le changement entre la crèche et l'école comme une rupture amène à constater une différence entre ces deux univers, reflet d'un système divisé et fragmenté (Pirard, 2021). De plus, ce changement d'environnement et de culture amène les parents et l'enfant à devoir s'approprier rapidement de nouveaux codes encore

méconnus (Ogay, 2019). Plus précisément, les familles vivent ce changement comme une rupture dans les habitudes et les codes, agrémentée de questionnements, de peurs et de craintes portant atteinte à leur bien-être et à celui de leur(s) enfant(s). En ce sens, cette rupture est le symbole d'une discontinuité dans l'accompagnement de l'enfant et son suivi (Garnier, 2009). Dans les résultats, nous pouvons lire des termes comme *se sentir noyé* ou encore *considérer l'école comme une jungle*, ce qui laisse entrevoir que les familles font face à un fossé sans pont entre leurs expériences passées et le monde de la maternelle. Cette non-continuité entre le monde de la petite enfance et le monde de la maternelle amène les familles à vivre ce moment de transition dans l'inconnu et le flou, ce qui engendre un sentiment de stress et d'anxiété chez les parents. En revanche, un élément permet tout de même de venir aider les parents à se sentir rassurés lors de ce moment de rupture. Nos résultats montrent en effet que les familles se voient rassurées lorsqu'elles constatent que leur(s) enfant(s) est serein et heureux d'aller à l'école. Les familles considèrent alors qu'elles passent après le bien-être de l'enfant et que le principal est que ce dernier soit heureux. C'est en ce sens que cette recherche de continuité entre ces deux univers est essentielle, car elle cherche à favoriser le bien-être de l'enfant, mais aussi celui des parents, surtout quand on sait que le but de cette continuité est d'apporter une part de connu dans un monde nouveau, inexploré et inconnu. Rappelons-le, « une transition de qualité désigne une transition harmonieuse et réussie, soit une transition qui s'est bien déroulée pour l'enfant, sa famille ainsi que pour les adultes qui les entourent » (Ruel, 2009, p. 23). En misant ainsi sur cette recherche de continuité, on tend vers la mise en place d'une transition qui se veut rassurante, non brutale et respectueuse pour tous (Camus et al., 2004 ; Ruel et al., 2014).

Par ailleurs, vivre une rentrée en maternelle amène les familles à se rendre compte que la communication avec les professionnelles diffère de ce qu'elles ont pu connaître auparavant. En particulier, lorsque les familles sont habituées à être informées régulièrement quant à la journée de l'enfant, elles regrettent et déplorent que ce ne soit plus le cas lors de la rentrée à la maternelle. Ainsi, ce changement dans la communication, qui peut alors être considérée comme superficielle et ponctuelle, influe sur le fait d'être rassuré lors de la rentrée. En effet, l'écart entre ces nouveaux modes de fonctionnement et les expériences passées est trop grand, ce qui ne permet pas de se sentir rassuré lors de la rentrée. De plus, cela pose question quand on sait que la façon dont les interactions vont être mises en œuvre entre les parents et les professionnelles auront un impact sur la qualité de la transition (Ruel et al., 2018). Cependant, il est intéressant de noter qu'avoir déjà vécu une première rentrée avec un autre enfant permet aux familles de vivre ce moment en ayant déjà des réponses à certaines de leurs inquiétudes et préoccupations (Payet, 2018, p. 30). Il arrive aussi que, face à ce moment de grand changement qu'est la

transition vers la maternelle, les familles soient amenées à vouloir préparer la rentrée de leur(s) enfant(s). En effet, les familles décident, avant la rentrée, d'acheter une malette à l'enfant, d'aller se promener autour de l'école et d'expliquer le changement à venir, ou encore de visiter la future classe de l'enfant (LoCasale-Crouch et al., 2008), et ce afin d'amener le changement de manière progressive et non brutale. De ce fait, ces pratiques transitionnelles peuvent être considérées de haute intensité, car les familles sont également actrices aussi dans le processus de transition (Early, 2009). **Mais ces pratiques transitionnelles doivent-elles être mises en place seulement par les parents ?**



À Pistoia, la transition est réfléchi afin de permettre aux familles de vivre ce moment avec douceur et respect sans avoir ce sentiment de rupture. Plus précisément, à la Scuola Dell'Infanzia Parco Drago, on peut voir que des pas sont tracés sur le sol dans le but de relier la crèche à l'école afin d'établir une continuité entre les structures d'accueils (Godechard, 2021).

5.1.7. Accorder sa confiance

Un dernier constat pouvant être émis concerne le fait que vivre une rentrée à la maternelle demande aux familles de reconstruire des liens de confiance avec d'autres personnes. En effet, les familles sont amenées à devoir créer de nouveaux liens avec des personnes inconnues afin d'essayer de construire une part de connu dans un univers totalement nouveau. Cette construction de lien vise à apprendre progressivement à connaître les personnes, permettant ainsi de construire un sentiment de sécurité et d'assurance ; en effet, « nous avons un peu plus confiance dans les autres quand nous les percevons comme familiers ou similaires à nous-mêmes » (Shell, 1999, p. 136, cité par Lempereur, 2016). Comme l'exprime Shell (1999, cité par Lempereur, 2016), la mise en place d'un climat de confiance est rendue possible lorsque les personnes nous sont connues ou du moins familières. Dans les résultats obtenus, nous pouvons remarquer que le terme « apprivoiser » apparaît, montrant ainsi une tentative de familiarisation avec le monde de l'école afin de créer du lien avec les professionnelles. Sellenet (2008) rappelle qu'il convient de travailler AVEC les familles afin de construire une relation de confiance avec elles. En effet, afin de promouvoir la mise en place d'un cadre rassurant et sécurisant lors de la rentrée, les familles ont besoin de construire du lien avec les enseignantes de l'école. Cependant, construire ces liens avec de nouvelles personnes demande aussi aux familles d'accorder leur confiance à l'école et à ses professionnelles, ce qui ne peut se faire d'un coup de « baguette magique » ni du jour au lendemain. En effet, accorder sa confiance peut demeurer un processus

complexe et difficile à accomplir pour tout un chacun (Vasseur & Cabié, 2005). De ce fait, devoir accorder sa confiance lors d'une de transition, qui est déjà un moment anxiogène à vivre pour les familles, ne se fait pas aisément ni sans peine. Afin d'y parvenir, les familles doivent connaître les personnes qui s'occuperont de leur(s) enfant(s) et attester de leurs compétences dans l'encadrement et le suivi de ce dernier. Marzano (2010) précise que considérer quelqu'un comme fiable se produit progressivement, car il faut pouvoir constater ses qualités et ses compétences, ce qui peut engendrer, par la suite, la construction d'une relation de confiance. Cette relation de confiance est notamment nécessaire afin que les familles puissent se sentir rassurées lorsqu'elles confient leur(s) enfant(s) aux professionnelles de l'école pour le reste de la journée. Marzano (2010) mentionne que la confiance signifie « qu'on remet quelque chose de précieux à quelqu'un, en se fiant à lui et en s'abandonnant ainsi à sa bienveillance et à sa bonne foi ». Cantin (2004) rappelle que la mise en place d'un partenariat avec les familles nécessite la construction d'une confiance réciproque entre celles-ci et l'école, et ce, dans le but d'encadrer et de suivre convenablement l'enfant dans sa scolarité en essayant de répondre à ses besoins et à ses attentes.

La mise en place, par les professionnelles, d'un sentiment d'appartenance et de reconnaissance des familles permet à celles-ci d'accorder leur confiance à l'école. En effet, les familles qui se sentent impliquées dans les activités de l'école et dans le suivi de leur(s) enfant(s) arrivent à accorder leur confiance à l'école sans trop de difficulté. Lorsque les familles savent qu'elles ont le droit de partager avec les professionnelles de l'école des informations ou remarques, tant positives que négatives, avec les professionnelles de l'école, le climat se révèle effectivement propice au fait d'oser et de pouvoir accorder sa confiance. Monceau (2010, cité par Monceau & Larivée, 2019) mentionne que les relations horizontales entre l'école et les familles sont propices à des échanges plus égaux, montrant aux parents que leurs avis sont souhaités et nécessaires. Camus et ses collaborateurs (2012) précisent qu'entretenir un dialogue entre les familles et les professionnelles est fondamentale afin de tendre vers la mise en place d'une relation de confiance et de respect mutuel. **Posons-nous maintenant une question : comment accorder sa confiance à un monde auquel on n'appartient pas ? Ogay (2019) rappelle que l'ethnocentrisme scolaire pouvant exister au sein de notre société creuse encore davantage l'écart entre les familles les moins familières de la culture scolaire et du monde de l'école.**

6. Limites et perspectives

Quelques limites

Dans cette partie du mémoire, nous allons faire part de certaines limites inhérentes à ce travail, lesquelles entraînent une prise de distance et un regard critique sur les données récoltées.

6.1. Un travail en théorisation avec un guide d'entretien

Lors de ce travail par théorisation ancrée, nous avons fait le choix d'adopter l'utilisation d'un guide d'entretien comme outil lors des interviews a été effectué. De ce fait, le guide d'entretien nous a permis d'avoir une certaine sécurité et de rebondir face aux éventuels moments de blancs pouvant survenir lors des échanges. En effet, Lejeune (2019) mentionne qu'un tel guide peut être une aide dans la réalisation d'un entretien, afin de garder en mémoire les sujets à aborder. Cependant, l'utilisation d'un guide d'entretien composé de questions peut aussi influencer et orienter certaines réponses données par les participants. Par exemple, lors de plusieurs entretiens, des termes tels que « resigner » ou « résignation » figuraient dans les questions présentes dans le guide d'entretien, orientant sûrement la discussion autour de ces notions. Paillé (2017) recommande de réaliser des entretiens se voulant plus libres et moins directifs. En effet, en fonctionnant de la sorte – c'est-à-dire si l'entretien avait été libre et ouvert, sans question préalable –, les réponses auraient peut-être été moins orientées.

6.2. Une partie visible de l'iceberg

Durant les différents entretiens réalisés dans le cadre de ce mémoire, les familles nous ont fait part de leur vécu concernant la transition vers l'école maternelle. Lors de ce travail, nous avons tenté, avec une attention toute particulière, de rendre compte le plus justement et fidèlement possible des vécus partagés par les familles. En ce sens, Paillé (2017, p. 2) parle de phénoménologie qui demande « de s'en tenir à ce qui se présente, tel que cela se présente, comme cela se présente ». Dans ce cadre, une question mérite que l'on s'y intéresse de plus près : « Ai-je vraiment su capter toutes les nuances concernant le vécu apportées par les familles concernant la rentrée de leur(s) enfant(s) ? ». Nous répondrons à cette question par la négative, en reconnaissant tout simplement que n'étant pas encore parent, nous n'avons peut-être pas compris toute la complexité potentielle d'une rentrée scolaire. En ce sens, les données récoltées dans ce mémoire ne représentent qu'une partie visible de l'iceberg concernant la question de la rentrée en maternelle, un grand nombre d'éléments de réponses pouvant encore être apportés afin de venir éclairer ce phénomène d'étude.

6.3. Une saturation pas toujours évidente à réaliser

Une troisième limite de ce mémoire concerne les résultats, et plus particulièrement la saturation de ces derniers. Lejeune (2019) explique qu'une saturation d'une catégorie se produit lorsque le chercheur a pu constater comment fonctionne chacune de ses propriétés et peut donc décider, par la suite, l'arrêt de la recherche. Dans notre situation, la décision d'arrêter la recherche n'était évidemment pas due à une saturation des catégories, mais plutôt à une contrainte de temps et aux réalités de terrain. En effet, la réalisation d'un mémoire ne se fait pas sans embûche, certaines réalités bien présentes sur le terrain peuvent venir faire obstacle au bon déroulement de la recherche, obligeant de temps à autre à devoir adapter et ajuster la planification du travail. En définitive, dans le cadre de ce mémoire, nous n'avons pas pu identifier toutes les situations qui font varier les catégories relevées lors de l'analyse.

Quelques perspectives

À cette étape du mémoire, nous allons maintenant aborder des perspectives pouvant être proposées dans le cadre de futurs mémoires en Sciences de l'Éducation. En effet, ces idées de prolongements ont pour objectif de creuser davantage la question de la transition vers la maternelle, mais en suivant d'autres directions, permettant peut-être d'éclairer et d'enrichir ce phénomène d'étude.

6.4. Éléments non saturés pouvant être une piste de réflexion

Lors de la présentation des résultats, nous avons pu noter que demander un rendez-vous avec l'enseignante est possible lorsque les familles ont des inquiétudes ou des questions concernant la rentrée de leur(s) enfant(s). Cependant, nous avons aussi pu lire ceci : « *si on en a réellement besoin* », ce qui sous-entendrait qu'il faut une bonne raison de demander un rendez-vous avec l'enseignante. Il serait intéressant de continuer à creuser plus en profondeur dans ce sens afin de découvrir quelles pourraient être les raisons qui poussent des familles à demander des entrevues avec les professionnelles. Une autre piste qui pourrait être approfondie concerne le respect des règles établies par l'école par les familles. Nous pouvons remarquer dans ce travail que si les règles semblent logiques et légitimes, elles peuvent être acceptées par les familles. En revanche, la notion de *transgression* des règles établies par le monde scolaire n'a pas été abordée. En ce sens, il pourrait être intéressant de se pencher sur les raisons qui pousseraient des familles à ne pas respecter les règles de l'école et les amèneraient à vouloir transgresser le règlement.

6.5. Revenir sur le choix initial

Lors de la réalisation de ce mémoire, certains choix méthodologiques ont été effectués afin de pouvoir réaliser ce travail dans le temps imparti. Initialement, la question de recherche s'intéressait aux familles pouvant être en situation de précarité vivant une transition avec un premier enfant. Par la suite, le choix de conserver seulement les familles susceptibles d'être en situation de précarité et vivant une transition a été effectué, en raison de certaines difficultés rencontrées, comme expliqué dans le point 3.3.1 *Évolution de la recherche*. Ainsi, lors d'une recherche ultérieure, il pourrait être intéressant d'essayer d'avoir accès au vécu de familles pouvant être dans une situation de précarité et vivant une transition avec un premier enfant comme initialement prévu dans ce mémoire. Cet élément d'une toute première transition vécue par les familles pourrait effectivement avoir un impact sur la manière d'appréhender une rentrée à la maternelle. En effet, le fait qu'un aîné soit déjà inscrit dans l'établissement semble faciliter ce moment de transition vécu par le cadet vers l'école maternelle (Zotian, 2015, cité par Pirard et al., 2016).

6.6. Changer de méthode de recherche

Durant cette année académique 2021-2022, de nombreux échanges avec madame Housen, qui supervisait et encadrait ce mémoire, ont eu lieu. Lors d'une discussion concernant l'avancement de ce travail, la question de faire ce mémoire en réalisant une étude de cas a été abordée, mais les conditions nécessaires afin de procéder de la sorte n'étaient pas réunies. En effet, ce mémoire a été réalisé dans différentes écoles, ce qui ne permettait pas de réaliser une étude de cas. De ce fait, un mémoire qui s'intéresserait ainsi à la transition vers la maternelle du point de vue de familles fréquentant une même école pourrait apporter un éclairage supplémentaire à ce phénomène d'étude sur les pratiques transitionnelles mises en place dans l'établissement en question. En effet, récolter le vécu de familles pouvant être en situation de précarité, vivant une rentrée en maternelle et provenant d'une seule et même école pourrait venir nuancer et enrichir la réflexion gravitant autour de la transition vers le monde scolaire.

7. Conclusion

Dans ce mémoire qualitatif à visée compréhensive, où un essai par théorisation ancrée a été réalisé, un intérêt majeur a été porté aux familles avec enfant vivant une transition vers le monde de la maternelle. La spécificité de ce travail s'avère être l'attention portée aux familles pouvant être en situation de précarité, les plaçant potentiellement dans une situation de vulnérabilité.

La méthode par théorisation ancrée utilisée dans ce mémoire a permis d'accéder à une partie du vécu des familles qui rapportent qu'expérimenter une transition vers le monde de la maternelle est source de stress, d'anxiété, d'inconnu, et donc de questionnements. De ce fait, il en est ressorti qu'être rassuré lors de ce moment de grand changement est un élément fondamental pour les familles et que cela est rendu possible grâce à une communication entre les parents et le monde de l'école. Nous avons pu observer qu'obtenir des réponses à ses préoccupations, savoir accorder sa confiance aux professionnelles, bénéficier de moments d'échange avec la communauté éducative et mesurer le choc entre les deux mondes sont autant d'éléments qui peuvent être propices ou néfastes à l'instauration d'un cadre rassurant lors d'une rentrée en maternelle.

Notons tout d'abord que le travail de recherche réalisé par Marie Housen et ses collègues (2022) concernant les relations écoles-familles, et plus précisément du point de vue des familles, nous permet de comprendre qu'il est important d'obtenir des réponses à ses préoccupations lors d'une rentrée à l'école maternelle, où l'interaction avec l'enseignante est requise. Néanmoins, n'existerait-il pas d'autres sources que l'enseignante ou la puéricultrice afin d'obtenir des réponses à ses préoccupations ? Dans ce mémoire, il a été identifié que la classe (sa disposition, son organisation et ce qui la compose, comme des peintures et des travaux) peut déjà fournir des informations aux familles, permettant de répondre en partie à certaines questions ou interrogations présentes lors de la rentrée de l'enfant. Dans cette optique, d'autres éléments ou conditions ne pourraient-ils pas apporter des réponses aux questionnements des familles ?

Ensuite, un autre élément que l'on retrouve tant dans ce mémoire que dans le travail de thèse est l'idée de créer des liens entre la maison et l'école afin d'assurer une forme de continuité entre ces deux mondes qui se veulent encore fort distants. En effet, c'est le cas lorsque les familles mesurent le choc entre les deux mondes et cherchent à préparer progressivement la rentrée de leur(s) enfant(s). Cependant, préparer la rentrée de son enfant s'effectue-t-il de la même manière que l'on ait fréquenté ou non un milieu d'accueil ? Ainsi, dans une perspective de continuité, il pourrait être intéressant de réaliser deux mémoires distincts, l'un se concentrant sur des familles provenant d'un milieu d'accueil vivant une rentrée à l'école, et l'autre s'intéressant à des familles

n'ayant pas fréquenté de structures d'accueil mais vivant une transition vers le monde de la maternelle à partir du foyer familial. Il serait alors intéressant de recueillir le vécu et les expériences des familles et de comprendre ainsi plus précisément et plus finement cette idée de préparer progressivement la rentrée de son enfant.

Enfin, la notion de confiance accordée par les familles aux professionnelles est un enjeu majeur lors d'une rentrée en maternelle. En effet, les familles doivent reconstruire des liens de confiance avec un nouveau monde et les nouvelles personnes qui y appartiennent afin de pouvoir se sentir rassurées lors de la rentrée de leur(s) enfant(s). Comme nous l'avons vu précédemment, accorder sa confiance se fait plus facilement lorsque nous interagissons avec des personnes que l'on considère comme familières (Lempereur, 2016). En ce sens, il est intéressant de se préoccuper des familles qui peuvent ne pas être familières de l'institution scolaire et de sa culture composée de règles et de codes (Changkakoti & Akkari, 2008). Comment des familles qui se sentent étrangères et éloignées d'un système peuvent-elles réussir à lui accorder leur confiance ?

En guise de conclusion, cette recherche nous a donné l'occasion d'accéder au vécu des familles grâce à un partage d'expérience de vie, celui-ci soulignant l'importance de tendre l'oreille et d'écouter ce qui peut faire sens aux yeux des familles et ce qu'elles ont à nous apprendre afin de pouvoir tenter de répondre à leurs besoins et à leurs attentes. Nous pouvons envisager cela comme une co-construction où parents, enfants, professionnelles, membres de la famille, amis et personnes prenant en charge l'enfant apportent tous leur pierre à l'édifice afin d'œuvrer vers la mise en place d'une rentrée sécurisante, douce et respectueuse.

8. Bibliographie

- Akkari, A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. Bilan des recherches récentes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 25(1), 103-130. <https://doi.org/10.3917/rief.025.0103>
- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 23 avril 2020 établissant le classement des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire en application de l'article 4 du décret du 30 avril 2009, organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité (2020). *Moniteur belge*, 11 mai, p.33400.
- Blanc, M.C., & Bonnabesse, M.L. (2008). La coéducation : un enjeu de société. In M.C. Blanc & M.L. Bonnabesse (Eds.), *Parents et professionnelles dans la structure d'accueil de jeunes enfants. Enjeux, intérêts et limites des interactions* (pp. 108-114). ASHéditions.
- Bouchat, C. (2014, 28 août). Renforcer la qualité de l'accueil des tout-petits à l'école. *Le Soir*.
- Brogère, G. (2005). Introduction – Parents et professionnels face à l'accueil et à l'éducation du jeune enfant. In S. Rayna & G. Brogère (Eds.), *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels* (pp. 9-23). INRP.
- Claes, M., & Comeau, J. (1996). L'école et la famille : Deux mondes ? *Lien social et Politiques*, 35, 75-85. <https://doi.org/10.7202/005075ar>
- Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pereira, L., Petit, P., & Pirard, F. (2004). Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans) : à la rencontre des familles. ONE. https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Brochures/Pratiques-accueil-A-larencontre-des-familles.pdf
- Camus, P., Dethier, A., & Pirard, F. (2012). Les relations familles-professionnels de la petite enfance en Belgique francophone. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(32), 17-33. <https://doi.org/10.3917/rief.032.0017>
- Cantin, G. (2004). Établir une relation de partenariat avec la famille... ça s'apprend. Saint-Jérôme, Québec : Cégep de Saint-Jérôme. <http://educ.info/xmlui/handle/11515/955>
- Changkakoti, N. & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité: au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441. <https://doi.org/10.7202/019688ar>
- Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2019. Chiffres clés de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants en Europe – Édition 2019. Rapport Eurydice. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

- Conus, X. (2015, novembre 13). *Devenir parent d'élève : Scolarisation des pratiques éducatives parentales et enjeux de reconnaissance*. <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01257976/document>
- Conus, X. (2018). Mobilisation des écrits scientifiques dans une recherche inductive sur la négociation des rôles entre enseignants et parents minoritaires. *Approches inductives : travail intellectuel et construction des connaissances*, 5(1), 37-63. <https://doi.org/10.7202/1045152ar>
- Deslandes, R. (2001). « A vision of home-school partnership: three complementary conceptual frameworks. In F. Smit, K. Van der Wolf & P. Slegers (eds.), *A bridge to the future. Collaboration between parents schools and communities. Parent participation*. (11-24). ITS, Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen.
- Duval, S., & Bouchard, C. (2013). La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire et l'ajustement socioscolaire des élèves de première année. *Initio. Revue sur l'éducation et la vie au travail, numéro hors-série, 1*, 18-29. https://www.researchgate.net/publication/282348866_La_transition_de_l'education_prescolaire_verse_enseignement_primaire_et_l'ajustement_socioscolaire_des_eleves_de_premiere_annee
- Duval, S., Lehrer, J., Pirard, F., & Housen, M. (2021). La pandémie, source de risques et d'opportunités pour la mise en place de pratiques de transition collaboratives lors de l'entrée à l'école. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 5(1), 1-26. <https://doi.org/10.51657/ric.v5i1.41066>
- Early, D. (2009). Services et programmes qui influencent les transitions des jeunes enfants vers l'école. In Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. <https://www.enfant-encyclopedie.com/preparationlecole/selon-experts/services-et-programmes-qui-influencent-les-transitions-des-jeunes>
- Fédération Wallonie Bruxelles. (2019-2024). Déclaration de politique de la Fédération Wallonie-Bruxelles 2019-2024. Consulté le 18 juillet 2022, à l'adresse <https://gouvernement.cfwb.be/files/Documents/D%c3%a9claration%20de%20Politique%20Communautaire%202019-2024.pdf>
- Francis, V. (2015). Recherches en éducation familiale. Approche d'un champ d'études et d'un outil de la coéducation : Le cahier de vie. *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus*, 22-39. <https://hal.parisnanterre.fr/hal-01406819>
- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue française de pédagogie. Recherche en éducation*, 169, 5-15. <https://doi.org/10.4000/rfp.1278>

- Garreau, L., & Bandeira-De-Mello, R. (2010). La théorie enracinée en pratique : Vers un dépassement de la tension entre scientificité et créativité dans les recherches basées sur la théorie enracinée ?
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00580543>
- Gaussel, M. (2014). Petite enfance : de l'éducation à la scolarisation. *Dossier de veille de l'IFE*, 92, 1- 32. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/92-avril-2014.pdf>
- Genette, C. (2021). Confier son enfant à la crèche: du côté des pères. Un essai de théorisation ancrée. [Mémoire de master, Université de Liège]. ORBi. <http://hdl.handle.net/2268.2/13351>
- Glowacz, F. (2019). Approche clinique et psychosociale des processus d'exclusion et de réinsertion sociale. Notes de cours. Université de Liège.
- Godechard, S. (2021). Pistoia, voyage au bout de l'extraordinaire. PowerPoint. Université de Liège.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory* ; pour innover ? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Hennebo, N. (2009b). *Guide du bon usage de l'analyse par théorisation ancrée par les étudiants en médecine*. Université Lille 2.
- Housen, M., Genette, C., & Pirard, F. (2022). Les relations écoles-familles dès l'entrée à l'école maternelle. Université de Liège.
- Humbecq, B., Lahaye, W., Balsamo, A., & Pourtois, J.-P. (2007). Les relations écoles-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664. <https://doi.org/10.7202/016280ar>
- Ichou, M. (2010). Rapprocher les familles populaires de l'école. Analyse sociologique d'un lieu commun. Paris, France : Institut d'Études Politiques de Paris.
- Jacques, M., & Deslandes, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école famille. Comprendre la famille. In Actes du 6e symposium québécois de recherche sur la famille, C. Lacharité et G. Pronovost (Eds.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jamin, V. (2016). Un établissement scolaire « clé sur porte » du développement professionnel ? *Comment le collège lycée expérimental (CLE) de l'Académie de Caen soutient-il le développement professionnel de ses enseignants ?* [Mémoire de master, Université de Liège]. ORBi. <http://hdl.handle.net/2268.2/2171>
- Jésu, F. (2010). « Principes et enjeux démocratiques de la coéducation : l'exemple de l'accueil de la petite enfance et notamment des conseils de crèche », dans S. Rayna, M.-N. Rubio, H. Scheu, *Parents-professionnels : la coéducation en question*, Toulouse, érès, p. 36-48.

- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4^e éd). Armand Colin.
- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C., & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543. <https://doi.org/10.7202/016275ar>
- Larivée, S. J., Terrisse, B., & Richard, D. (2013). La collaboration école-famille : quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 34(2), 105-131. <https://doi.org/10.3917/rief.034.0105>
- Lazzari, A., Balduzzi, L., Van Laere, K., Boudry, C., Rezek, M., & Prodger, A. (2020). Sustaining warm and inclusive transitions across the early years : Insights from the START project. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 43-57. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707361>
- Le Goff, J. (2011). La stigmatisation des familles monoparentales: Thérapie familiale dans des quartiers dits « difficiles ». *Dialogue*, (4)194, 45-56. <https://doi.org/10.3917/dia.194.0045>
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer* (2e éd.). De Boeck Supérieur.
- Lempereur, A. (2016). Négociateur en confiance. *Gestion 2000*, 33(1), 105-129. <https://doi.org/10.3917/g2000.331.0105>
- Lesage, C., & Masson, M. (2005). La période de familiarisation. FRAJE asbl. https://ekladata.com/hHfmdl4FF2cYds6ATIHMb_53hjQ/texte_periode_familiarisation.pdf
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A.J., Downer, J.T., & Pianta, R.C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 124-139. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.001>
- Maire-Sandoz, M.-O., & Périer, P. (dir). (2018). Relation écoles-familles de la maternelle au lycée. Analyses, ressources et outils. *Institut française de l'Éducation*, 3, pp.8-82.
- Mallet, P., & Gaudron, J.P. (2005). Émotions et transitions : problématiques et contributions empiriques internationales Emotions and transitions : International theoretical frameworks and empirical research. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(3), 1-8. <https://doi.org/10.4000/osp.614>
- Malsch, A. M., Green, B. L., & Kothari, B. H. (2011). Understanding parents' perspectives on the transition to kindergarten: What early childhood settings and schools can do for At-risk families. *Best Practice In Mental Health*, 7(1), 47-66. <https://www.semanticscholar.org/paper/Understanding-Parents%27-Perspectives-on-the-to-What-Malsch-Green/ef09483a761adb45c54a9e14d73af5a046bd5a46>

- Mangez, É., Joseph, M., & Delvaux, B. (2002). *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation.*
- Manni, G. (Ed.). (2002). Accueillir les tout-petits, oser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité. Office de la Naissance et de l'Enfance-Fonds Houtman.
https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Brochures/referentiel-accueillir-lestout-petits-osser-la-qualite-ONE.pdf.pdf
- Marzano, M. (2010). Qu'est-ce que la confiance ? *Études*, 412(1), 53-63.
<https://doi.org/10.3917/etu.4121.0053>
- Masson, M. (2014). La journée d'un enfant en classe d'accueil : pas vraiment une sinécure ! *Santé conjuguee*, 67, pp.97-100.
- Mayfield, M.I. (2003). Teaching Strategies: Continuity among Early Childhood Programs: Issues and Strategies from an International View. *Childhood Education*, (79)4, 239-241.
<https://doi.org/10.1080/00094056.2003.10521201>
- McIntyre, L.L., Eckert, T.L, Fiese, B.H., DiGennari, F.D., & Wildenger, L.K. (2007). The transition to kindergarten: Family expériences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, (35)1, 83-88. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0175-6>
- Monceau, G., & Larivée, S. J. (2019). Tentations et tentatives d'éduquer les parents. *Sociétés et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 22(1), 1-16.
<https://journals.openedition.org/sejed/9930>
- Nunez Moscoso, J., & Ogay, T. (2016). L'entretien enseignant-famille à l'école maternelle : Quelles dynamiques organisationnelles, quels savoirs mobilisés ? *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 147-181.
<https://doi.org/10.7202/1036897ar>
- Ogay, T. (2019). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 39, 337-352.
<http://dx.doi.org/10.24452/sjer.39.2.5014>
- Olivier-Pijper, V., Cramm, J., Buntinx, Wil., & Neiboer, A. (2018). Organisational environment and challenging behaviour in services for people with intellectual disabilities: A review of the literature. *Elsevier*, 12(4), 238-253. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2018.06.004>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P. (2017). Chapitre 3. L'analyse par théorisation ancrée. In *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (p. 61-83). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.santi.2017.01.0061>
- Pannecouke, I., Lahaye, W., Vranken, J., & Van Rossem, R. (2014). *Pauvreté en Belgique.* Academia Press.

- Payet, J.-P. (2018). *École et familles : une approche sociologique*. De Boeck.
- Payet, J.-P., & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement désqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : Pratiques, épreuves et limites. *Éducation et sociétés*, 34(2), 55-70.
<https://doi.org/10.3917/es.034.0055>
- Périer, P. (2015). L'enfant entre deux mondes : Désqualification parentale et autonomisation scolaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 48(1), 105-126.
<https://doi.org/10.3917/lsdle.481.0105>
- Périer, P. (2017). Les familles immigrées aux marges de l'école. Dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire. *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (16)1, 229-251. <http://journals.openedition.org/cres/3078>
- Périer, P. (2018). École et précarité familiale : Quelles frontières invisibles entre parents et enseignants ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), 25-43.
<https://doi.org/10.3917/rief.044.0025>
- Petrakos, H., & Lehrer, J. (2011). Parents' and Teachers' Perceptions of Transition Practices in Kindergarten. *Exceptionality Education International*, 21(2), 62-73
<http://dx.doi.org/10.5206/eei.v21i2.7676>
- Pirard, F., Crepin, F., Morgante, A., & Housen, M. (2016). Le vécu des familles en situation de précarité à l'entrée à l'école maternelle. In Actes du Colloque international « Petite enfance: socialisation et transition ». <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01260036>
- Pirard, F. (2019). Faire place à une approche globale de l'enfant. In J. David, V. Degraef, J. Mottint, F. Pirard, M. Teller, S. Cyrano, & N. Wauters (Eds.), *Voir l'école maternelle en grand! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité* (pp.40-53). Bruxelles, Belgique : Fondation Roi Baudouin.
- Pirard, F. (2021). Les milieux d'accueil dans leur contexte historique et politico-administratif. Notes de cours. Université de Liège.
- Portelance, C. (2009). *La guérison intérieure par l'acceptation et le lâcher-prise*. Jouvence éditions.
- Quéré, L. (2001). La structure cognitive et normative de la confiance. *Réseaux*, 108(4), 125-152.
<https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2001-4-page-125.htm>
- Rapport-activites-2020-chiffres.pdf. (s. d.). Consulté le 20 juillet 2022, à l'adresse https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRESENTATION/Rapports_d_activite/rapport-activites-2020-chiffres.pdf
- Rayna, S. (2021). L'approche pédagogique de Pistoia: Source d'inspiration. PowerPoint. Université de Liège.

- Rimm-Kaufman, S.E., & Pianta, R.C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
[https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Riutort, P. (2019). Précis de sociologie (5^e éd). Puf.
- Robin, F. et Rousseau, M. (2012). Différentes formes de collaboration entre école maternelle et familles issues de milieux défavorisés : pistes pour comprendre. *Education & Formation*, 297, 49-59.
- Royen, E. (2019). L'enfant est-il prêt à entrer à l'école maternelle ? Croyance de parents et de professionnel-le-s [Mémoire de master, Université de Liège]. ORBi.
<http://hdl.handle.net/2268.2/6449>
- Ruel, J. (2009). Les transitions de vie : un regard sur la première transition scolaire. *Revue Pré-scolaire*, 47(2), 20-27. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v47n2.pdf
- Ruel, J., Bérubé, A., Moreau, A. C., & April, J. (2018). Pratiques déployées lors de la transition vers la maternelle des enfants vivant en milieu défavorisé. *Revue Internationale de l'Education Familiale*, 2(44), 109-129. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0109>
- Ruel, J., Moreau, A., & April, J. (2014). Modélisation des processus en jeu en contexte de transition scolaire d'enfants ayant des besoins particuliers. *Phronesis*, 3(3), 13-25.
<https://doi.org/10.7202/1026391ar>
- Ruel, J., Moreau, A., Bérubé, A., & April, J. (2015). Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire. Évaluation du « Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité ». Rapport final de recherche. Gatineau, Québec : Université du Québec en Outaouais et Pavillon du Parc.
- Schlossberg, N-K. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions : le cas particulier des non-événements. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34(1), 85-101.
<https://doi.org/10.4000/osp.345>
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860-871.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.860>
- Sellenet, C. (2008). Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. *Vie sociale*, 2(2), 15-30. <https://doi.org/10.3917/vsoc.082.0015>
- Vallon, S. (2006). Qu'est-ce qu'une famille ? Fonctions et représentations familiales. *Érès VST Vie sociale et traitements*, (89)1, 154-161. <https://doi.org/10.3917/vst.089.0154>
- Van Laere, K., & M. Vandenbroeck. 2017. Early Learning in Preschool: Meaningful and Inclusive for All? Exploring Perspectives of Migrant Parents and Staff. *European Early*

Childhood Education Research Journal, 25 (2), 243–257.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1288017>

Vasseur, A., & Cabié, M.-C. (2005). La relation de confiance fondement de la résilience en psychiatrie. *Recherche en soins infirmiers*, 82(3), 43-49.
<https://doi.org/10.3917/rsi.082.0043>

Vatz-Laaroussi, M. (1996). Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées ? *Lien social et Politiques*, (35), 87–97.
<https://doi.org/10.7202/005245ar>

Vitiello, V. E. (2020). Parents', teachers', and administrators' views on children's transitions to kindergarten. *Dialog*, 23(2), 90-94.

9. Tables des illustrations

9.1. Listes des figures

Figure 1. Principes des 4S (Schlossberg, 2005, p. 3).	3
Figure 2. Modèle écologique et dynamique de la transition (Rimm-Kaufman, 2000).....	8
Figure 3. Les diverses formes de collaboration (Larivée, 2003, cité par Larivée et al., 2006).	14
Figure 4. Différentes postures des parents face à l'école (Mangez et al., 2002).....	23
Figure 5. Organisation de la recherche (Lejeune, 2019, p. 24).	30
Figure 6. Ligne du temps de la recherche.....	37
Figure 7. Schématisation des relations écoles-familles (Housen, 2022) (voir annexe 7).....	62
Figure 8. Schématisation des relations écoles-familles (Guillaume Horin) (voir annexe 8).....	62
Figure 9. La résignation (Portelance, 2009).	70
Figure 10. Schématisation des relations écoles-familles (Marie Housen).....	XIII
Figure 11. Schématisation des relations écoles-familles (Guillaume Horin).	XIV

10. Annexes

10.1. Guide entretien Martin

Contexte	<p>Êtes-vous né(e) en Belgique ? Si non : dans quel pays ?</p> <p>Vivez-vous seul ou bien avec quelqu'un ?</p> <p>Combien d'enfants avez-vous ?</p> <p>Est-ce la première fois que vous vivez une rentrée à l'école maternelle ?</p> <p>Votre/vos enfants ont-ils connu d'autres structures avant cette rentrée ? Milieu d'accueil - Familles - crèche - autres ?</p> <p>Comment s'appelle l'enfant qui vient de faire sa première rentrée ?</p> <p>Quelle est sa place dans la fratrie ? (Ainé-cadet-benjamin)</p> <p>Comment amenez-vous votre enfant à l'école ? (Pied – bus – voiture).</p> <p>Habitez-vous loin de l'école de votre enfant ? Quel quartier/région ?</p>
Parents	<p>Pouvez-vous me parler de votre parcours scolaire ?</p> <p>Est-ce que pour le moment vous travaillez ? Dans quoi ? À temps plein/partiel ?</p> <p>Travaillez-vous seul(e) ou tous les deux ?</p>
Attentes	<p>Qu'espérez-vous que la classe d'accueil apporte à votre enfant ?</p> <p>Qu'attendez-vous de cette classe d'accueil ?</p> <p>Et par rapport à vous, qu'attendez-vous de l'école ?</p> <p>Questions de relance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que vous avez des attentes en termes de communication avec les professionnels ? - Comment souhaiteriez-vous être accueilli (e) dans l'école ? À la barrière, à la porte, dans la classe ? - Comment souhaiteriez-vous pouvoir communiquer avec le/les professionnels ? en direct ?
Ressenti	<p>Comment vous sentiez-vous avant cette rentrée ? heureuse – triste – inquiète – anxieuse – stressée – en colère – autre ?</p> <p>Comment sentiez-vous votre enfant à l'idée de cette rentrée ?</p>
Information avant la rentrée	<p>Connaissiez-vous déjà l'école avant que votre enfant n'y soit inscrit ?</p> <p>Comment avez-vous connu cette école ? bouche à oreille – prospectus – mail – journée porte ouverte – autres ?</p> <p>Y-a-t-il des informations que vous jugiez importantes de savoir sur l'école ? Avez-vous pu obtenir ces informations ? Comment les avez-vous obtenues ?</p>

	Avez-vous discuté de cette rentrée avec des enseignants - d'autres parents – la famille – des amis – autres ?
Aides et préparatifs	
	Avez-vous été aidé dans ce choix ? Avez-vous été aidé dans les démarches effectuées ? Avez-vous été aidé dans les préparatifs de cette rentrée ? Si oui : comment ?
	Avant que votre enfant ne rentre à l'école, comment l'aviez-vous « préparé », prévenu ? Questions de relance : <ul style="list-style-type: none"> - Vous lui aviez peut-être acheté sa malette ? - Vous lui aviez peut-être parlé de l'école ? - Vous lui aviez raconté des histoires ? - Êtes-vous déjà allés vous promener avec votre enfant aux abords de l'école ? - Autres choses que vous auriez pu faire afin d'aider votre enfant à comprendre ce changement ?
La rentrée	
	Comment se sont passés les premiers contacts avec l'école ?
	Des activités avant la rentrée ont-elles été organisées ? Visite de l'école, de la classe, familiarisation, présentation des membres de l'équipe, les lieux de sieste, les cantines et réfectoires...
	Avez-vous eu l'occasion de rencontrer (discuter avec) des personnes ? parents-enseignants-professionnels– autre ?
	Avez-vous pu rentrer en classe avec votre enfant ? Vous a-t-on proposé de rentrer en classe ? Si oui : combien de temps ? avez-vous été sollicité par l'enseignante pour quoi que ce soit ? (Participer à un moment lors de l'accueil ?...)
	Trouvez-vous que toutes les dispositions prises par l'école de votre enfant sont logiques ? légitimes ?
	Pouvez-vous m'expliquer comment s'est passé la rentrée de votre enfant ?
	Comment avez-vous, en tant que parents, vécu la rentrée de votre enfant ?
	Et comment votre enfant a-t-il vécu cette rentrée ?
	Comment qualifieriez-vous cette rentrée ?
	Pourriez-vous me parler d'un moment qui vous a marqué lors de cette rentrée ?
	Question de relance : demander l'inverse de ce qui est exprimé.
	Cette rentrée a-t-elle provoqué des changements dans votre organisation ?
	Depuis que votre enfant est entré à l'école, est-ce qu'il vous paraît différent ? en quoi ?
Échanges et informations durant la	

rentrée et pendant l'année	
	Avez-vous échangé avec un des membres de l'équipe ? quand avez-vous eu l'occasion d'avoir un échange ? Sur quoi avez-vous échangé ?
	Comment avez-vous échangé avec les membres de l'équipe scolaire ? mail-téléphone-sur place-correspondance (prospectus...)
	Qu'attendez-vous de ces échanges ?
	Comment qualifier ces échanges ?
	Les informations reçues étaient-elles de l'ordre du direct (de vous à l'enseignant(e)) ou bien indirecte (par le biais d'une tierce personne).
	Était-ce facile pour vous d'aller trouver l'enseignant(e), était-il/elle disponible ?
	Pourriez-vous me parler d'un moment d'échange avec un professionnel de l'école où vous trouvez que ça s'est particulièrement bien passé ?
	Inversement, un moment où vous trouvez que ça s'est moins bien passé, dans lequel vous vous êtes senti moins à l'aise même si cela n'a pas été forcément perçu par l'interlocuteur que vous aviez en face ?
	Lorsque que vous avez une question-inquiétude : qui allez-vous trouver ? vous sentez vous diminué / jugé ou plutôt en confiance ?
	Lorsque votre enfant rentre à la maison, avez-vous un moyen de savoir ce qu'il s'est passé en classe autrement que via votre enfant ?
Vision de l'école et de la rentrée	
	Quelle est votre vision de l'école ?
	Cette rentrée vous a-t-elle conforté dans la vision que vous aviez de l'école, ou bien cela a changé votre regard sur cette dernière ?
	Trouvez-vous que le moment de la rentrée est un moment important pour vous et votre enfant ? en quoi est-il important ?
	Il y a-t-il des choses que vous auriez souhaité lors de cette rentrée ? Des choses qui vous ont manqué ?
	Avez-vous un élément marquant qui vous semble intéressant à exprimer sur cette rentrée scolaire et qu'il est nécessaire de communiquer à l'école ?
Autres	
	Trouvez-vous que l'école s'est bien adaptée aux circonstances ? (Covid19...) L'accès au lieu ? Le contact avec les personnes ? Le fait d'être assez informé ?...
	Votre avis a-t-il changé à un moment ?
	Si oui : ce changement est dû à quoi selon vous ?
	Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?
Questions sur la séance	
	Avez-vous trouvé certaines questions déplacées ? Si oui : lesquelles ? comment les améliorer ?
	Auriez-vous aimé que certaines parties de l'entretien se passent autrement ?
	En tant que parents : Pensez-vous à des éléments importants concernant cette transition dont je n'aurais pas parlé ?

Informations supplémentaires non envisagées	

10.2. Guide entretien Jonas et Solène

Questions précisées via le 1^{er} entretien	
	<p>1. Comment se passait le repas à la crèche ? Comment se passe-t-il maintenant ici à la maternelle ? Avez-vous perçu une différence dans l'encadrement de votre enfant lors du repas ?</p> <p>2. Est-ce que parfois vous n'allez pas trouver l'enseignante par crainte de la déranger, et peut-être de passer pour un parent envahissant ? Que l'enseignante par la suite vous en tienne rigueur à vous ou votre enfant ?</p> <p>3. À vos yeux, l'école maternelle est-elle importante ? Que ce soit pour vous ou votre enfant ? Avez-vous des attentes particulières vis-à-vis de l'école maternelle ? Si oui : toujours ? Dans tous les cas (même si vos besoins et attentes ne sont pas rencontrés) ?</p> <p>4. Comment se passent les échanges avec l'enseignante ? Avez-vous des moments seuls avec ?</p> <p>5. Comment avez-vous vécu ce moment de transition entre la crèche/maison et l'accueil/1^{ère} maternelle</p> <p>6. Comment vous sentez-vous lorsque vous déposez votre enfant à la crèche ? Comment lui se sent-il ? Y-a-t-il des moments plus faciles ou difficiles que d'autres ?</p> <p>7. Certaines personnes m'ont dit que pour certaines de leurs attentes elles s'étaient résignées et vous, avez-vous eu cette impression de vous résigner par rapport à certaines choses en lien avec la rentrée ?</p> <p>8. Pouvez-vous me parler de comment vous vous êtes préparés pour cette rentrée ? Où avez-vous pu trouver de l'information ? Vous sentiez-vous seul dans vos questionnements ? Si oui : toujours ? Dans tous les cas (même si cela relève de l'intime, ou bien ne regarderait que vous) ?</p> <p>9. Pourriez-vous m'expliquer comment ça se passe lorsque vous déposez votre enfant à l'école le matin ? Est-ce que ça vous convient ? Souhaiteriez-vous que ça se passe autrement ?</p>

	<p>10.Est-ce que ça vous a aidé d'avoir déjà vécu une première rentrée ? En quoi ?</p> <p>11.Comment se passent les échanges avec les enseignants(e)s (échanges rares /ponctuels ou l'inverse) ? Est-ce qu'il y a eu des moments où vous souhaitiez davantage échanger et d'autres moins ? Pourriez-vous m'expliquer ? vous sentez-vous écoutés par les membres de l'école ?</p> <p>12.Qu'est-ce qui vous a aidé dans cette rentrée ? Diriez-vous que vous avez dû vous adapter ? Si oui : même si vos besoins et préoccupations ne sont pas rencontrés ni pris en compte ? Toujours vouloir s'adapter ?</p> <p>13.Vous sentez-vous "appartenir à l'école" ? Vous sentez-vous proche ou plutôt éloigné de l'école et des personnes qui y travaillent ? Avez-vous confiance en l'école ? Vous sentez-vous rassuré dans le choix d'avoir inscrit votre enfant dans cette école ?</p> <p>14.Comment avez-vous choisi l'école de votre enfant ? Est-ce par proximité des lieux ? Pour autre chose ?</p>
--	---

10.3. Guide entretien Judith

	<p>Vivez-vous seule ou bien avec quelqu'un ?</p> <p>Combien d'enfants avez-vous ?</p> <p>Est-ce la première fois que vous vivez une rentrée à l'école maternelle ?</p> <p>Votre/vos enfants ont-ils connu d'autres structures avant cette rentrée ? Milieu d'accueil - Familles - crèche - autres ?</p> <p>Comment s'appelle l'enfant qui vient de faire sa première rentrée ?</p> <p>Quelle est sa place dans la fratrie ? (Ainé-cadet-benjamin).</p> <p>Comment amenez-vous votre enfant à l'école ? (Pied – bus – voiture).</p> <p>Habitez-vous loin de l'école de votre enfant ? Quel quartier/région ?</p> <p>Comment vous sentiez-vous avant cette rentrée ? heureuse – triste – inquiète – anxieuse – stressée – en colère – autre ?</p> <p>Comment avez-vous connu cette école ? bouche à oreille – prospectus – mail – journée porte ouverte – autres ?</p> <p>Comment se sont passés les premiers contacts avec l'école ?</p>
--	---

Avez-vous pu rentrer en classe avec votre enfant ? Vous a-t-on proposé de rentrer en classe ? Si oui : combien de temps ? avez-vous été sollicité par l'enseignante pour quoi que ce soit ? (Participer à un moment lors de l'accueil ?...)

Pouvez-vous m'expliquer comment s'est passé la rentrée de votre enfant ?

Comment avez-vous, en tant que parents, vécu la rentrée de votre enfant ?

Et comment votre enfant a-t-il vécu cette rentrée ?

Comment qualifieriez-vous cette rentrée ?

Pourriez-vous me parler d'un moment qui vous a marqué lors de cette rentrée ?

Question de relance : demander l'inverse de ce qui est exprimé.

Comment avez-vous échangé avec les membres de l'équipe scolaire ? mail-téléphone-sur place-correspondance (prospectus...)

Est-ce que parfois vous n'allez pas trouver l'enseignante par crainte de la déranger, et peut-être de passer pour un parent envahissant ? Que l'enseignante par la suite vous en tienne rigueur à vous ou votre enfant ?

Ne pas vouloir déranger ?

À vos yeux, l'école maternelle est-t-elle importante ? Que ce soit pour vous ou votre enfant ? Avez-vous des attentes particulières vis-à-vis de l'école maternelle ? Si oui : toujours ? Dans tous les cas (même si vos besoins et attentes ne sont pas rencontrés) ?

Comment se passent les échanges avec l'enseignante ? Avez-vous des moments seuls avec ? des moments privilégiés ?

Comment avez-vous vécu ce moment de transition entre la crèche/maison et l'accueil/1^{ère} maternelle

Comment vous sentez-vous lorsque vous déposez votre enfant à la crèche ? Comment lui se sent-il ? Y-a-t-il des moments plus faciles ou difficiles que d'autres ?

Certaines personnes m'ont dit que pour certaines de leurs attentes, elles s'étaient résignées et vous, avez-vous eu cette impression de vous résigner par rapport à certaines choses en lien avec la rentrée ?

Avez-vous dû vous habituer aux modes de fonctionnement de l'école ?

Pouvez-vous me parler de comment vous vous êtes préparés pour cette rentrée ? Où avez-vous pu trouver de l'information ? Vous sentiez-vous seul dans vos questionnements ? Si oui : toujours ? Dans tous les cas (même si cela relève de l'intime, ou bien ne regarderait que vous) ?

Pourriez-vous m'expliquer comment ça se passe lorsque vous déposez votre enfant à l'école le matin ? Est-ce que ça vous convient ? Souhaiteriez-vous que ça se passe autrement ? Préférez-vous rentrer en classe ou rester à la barrière ?

Est-ce que ça vous a aidé d'avoir déjà vécu une première rentrée ? En quoi ?

Comment se passent les échanges avec les enseignants(e)s (échanges rares /ponctuels ou l'inverse) ? Est-ce qu'il y a eu des moments où vous souhaitez davantage échanger et d'autres moins ? Pourriez-vous m'expliquer ? vous sentez-vous écoutés par les membres de l'écoles ?

Qu'est-ce qui vous a aidé dans cette rentrée ? Diriez-vous que vous avez dû vous adapter ? Si oui : même si vos besoins et préoccupations ne sont pas rencontrés ni pris en compte ? Toujours vouloir s'adapter ?

Vous sentez vous "appartenir à l'école" ? Vous sentez-vous proche ou plutôt éloigné de l'école et des personnes qui y travaillent ?

Comment définiriez-vous la communication avec les enseignantes ?
Comment qualifier les échanges ?

Avez-vous été aidé / informé de cette rentrée ? Y-a-t-il des choses qui ont été mises en place pour vous aider lors cette transition ? (Visites -documents – réunion)

Voyez-vous une différence entre la maison et la maternelle ?

Qu'est-ce qui vous aide à vous rassurer dans ce moment de transition vers la maternelle ? l'école vous aide dans ce sens ? En mettant des choses en place ?

Avez-vous préparé votre enfant à cette rentrée ?

Y-a-t-il des activités d'intégration pour les familles ? (Réunion, repas...).

Échangez-vous avec d'autres parents ? Si oui, de quoi ? Cela vous rassure ?

Considérez-vous qu'il y ait une égalité des rôles dans l'école (parents peut agir/communiquer librement...).

Y-a-t-il des moments individuels entre votre enfant et l'enseignante-puéricultrice ? Si non : cela vous dérange-t-il ?

10.4. Guide deuxième entretien Martin

La distance physique : rester à la barrière permettait à Martin de préserver l'intimité de son enfant et d'éviter le regard d'autres parents.

Questions spécifiques à cette barrière physique :

- Aimes-tu cette manière de fonctionner ? tu m'as dit que cela préservait l'intimité de ton enfant, mais n'aimerais-tu pas découvrir aussi son monde ? Mieux comprendre son environnement de vie et ainsi peut-être mieux la comprendre quand elle te raconte sa journée ?
- Y a-t-il une autre raison à vouloir rester hors de l'école ? (Crainte du contact ? temps ? un autre moment serait plus opportun pour visiter la classe ?).
- Que signifie cette barrière physique pour toi à part l'idée de protection et le fait de préserver l'intimité de ton enfant ?
- Y a-t-il une crainte de déranger ?
- Barrière physique mais barrière relationnelle ?

10.5. Guide entretien Silvie

Vivez-vous seule ou bien avec quelqu'un ?

Combien d'enfants avez-vous ?

Est-ce la première fois que vous vivez une rentrée à l'école maternelle ?

Votre/vos enfants ont-ils connu d'autres structures avant cette rentrée ?

Milieu d'accueil - Familles - crèche - autres ?

Comment s'appelle l'enfant qui vient de faire sa première rentrée ?

Quelle est sa place dans la fratrie ? (Ainé-cadet-benjamin).

Comment amenez-vous votre enfant à l'école ? (Pied – bus – voiture).

Habitez-vous loin de l'école de votre enfant ? Quel quartier/région ?

Comment vous sentiez-vous avant cette rentrée ? heureuse – triste – inquiète – anxieuse – stressée – en colère – autre ?

Comment avez-vous connu cette école ? bouche à oreille – prospectus – mail – journée porte ouverte – autres ?

Comment se sont passés les premiers contacts avec l'école ?

Pouvez-vous m'expliquer comment s'est passé la rentrée de votre enfant ?

Comment avez-vous, en tant que parents, vécu la rentrée de votre enfant ?

Et comment votre enfant a-t-il vécu cette rentrée ?

Comment qualifieriez-vous cette rentrée ?

Pourriez-vous me parler d'un moment qui vous a marqué lors de cette rentrée ?

Question de relance : demander l'inverse de ce qui est exprimé.

Comment avez-vous échangé avec les membres de l'équipe scolaire ? mail-téléphone-sur place-correspondance (prospectus...)

Est-ce que parfois vous n'allez pas trouver l'enseignante par crainte de la déranger, et peut-être de passer pour un parent envahissant ? Que l'enseignante par la suite vous en tienne rigueur à vous ou votre enfant ?

Ne pas vouloir déranger ?

Avez-vous des attentes particulières vis-à-vis de l'école maternelle ? Si oui : toujours ? Dans tous les cas (même si vos besoins et attentes ne sont pas rencontrés) ?

Comment se passent les échanges avec l'enseignante ? Avez-vous des moments seuls avec ? des moments privilégiés ?

Comment avez-vous vécu ce moment de transition entre la crèche/maison et l'accueil/1^{ère} maternelle

Comment vous sentez-vous lorsque vous déposez votre enfant à la crèche ? Comment lui se sent-il ? Y-a-t-il des moments plus faciles ou difficiles que d'autres ?

Certaines personnes m'ont dit que pour certaines de leurs attentes elles s'étaient résignées et vous, avez-vous eu cette impression de vous résigner par rapport à certaines choses en lien avec la rentrée ?

Avez-vous dû vous habituer aux modes de fonctionnement de l'école ?

Pouvez-vous me parler de comment vous vous êtes préparés pour cette rentrée ? Où avez-vous pu trouver de l'information ? Vous sentiez-vous seul dans vos questionnements ? Si oui : toujours ? Dans tous les cas (même si cela relève de l'intime, ou bien ne regarderait que vous) ?

Pourriez-vous m'expliquer comment ça se passe lorsque vous déposez votre enfant à l'école le matin ? Est-ce que ça vous convient ? Souhaiteriez-vous que ça se passe autrement ? Préférez-vous rentrer en classe ou rester à la barrière ?

Est-ce que ça vous a aidé d'avoir déjà vécu une première rentrée ? En quoi ?

Comment se passent les échanges avec les enseignants(e)s (échanges rares /ponctuels ou l'inverse) ? Est-ce qu'il y a eu des moments où vous souhaitiez davantage échanger et d'autres moins ? Pourriez-vous m'expliquer ? vous sentez-vous écouté par les membres de l'écoles ?

Qu'est-ce qui vous a aidé dans cette rentrée ? Diriez-vous que vous avez dû vous adapter ? Si oui : même si vos besoins et préoccupations ne sont pas rencontrés ni pris en compte ? Toujours vouloir s'adapter ?

Vous sentez-vous "appartenir à l'école" ? Vous sentez-vous proche ou plutôt éloigné de l'école et des personnes qui y travaillent ?

Comment définiriez-vous la communication avec les enseignantes ?
Comment qualifier les échanges ?

Avez-vous été aidé / informé de cette rentrée ? Y-a-t-il des choses qui ont été mises en place pour vous aider lors cette transition ? (Visites -documents – réunion)

Voyez-vous une différence entre la maison et la maternelle ?

Lors de cette rentrée, vous sentiez-vous rassurée ? Avez-vous confiance envers l'établissement ?

Qu'est-ce qui vous aide à vous rassurer dans ce moment de transition vers la maternelle ? l'école vous aide dans ce sens ? En mettant des choses en place ?

Avez-vous préparé votre enfant à cette rentrée ?

Y-a-t-il des activités d'intégration pour les familles ? (Réunion, repas...).

Échangez-vous avec d'autres parents ? Si oui, de quoi ? Cela vous rassure ?

Considérez-vous qu'il y ait une égalité des rôles dans l'école (parents peut agir/communiquer librement...). Si oui, l'appréciez-vous ?

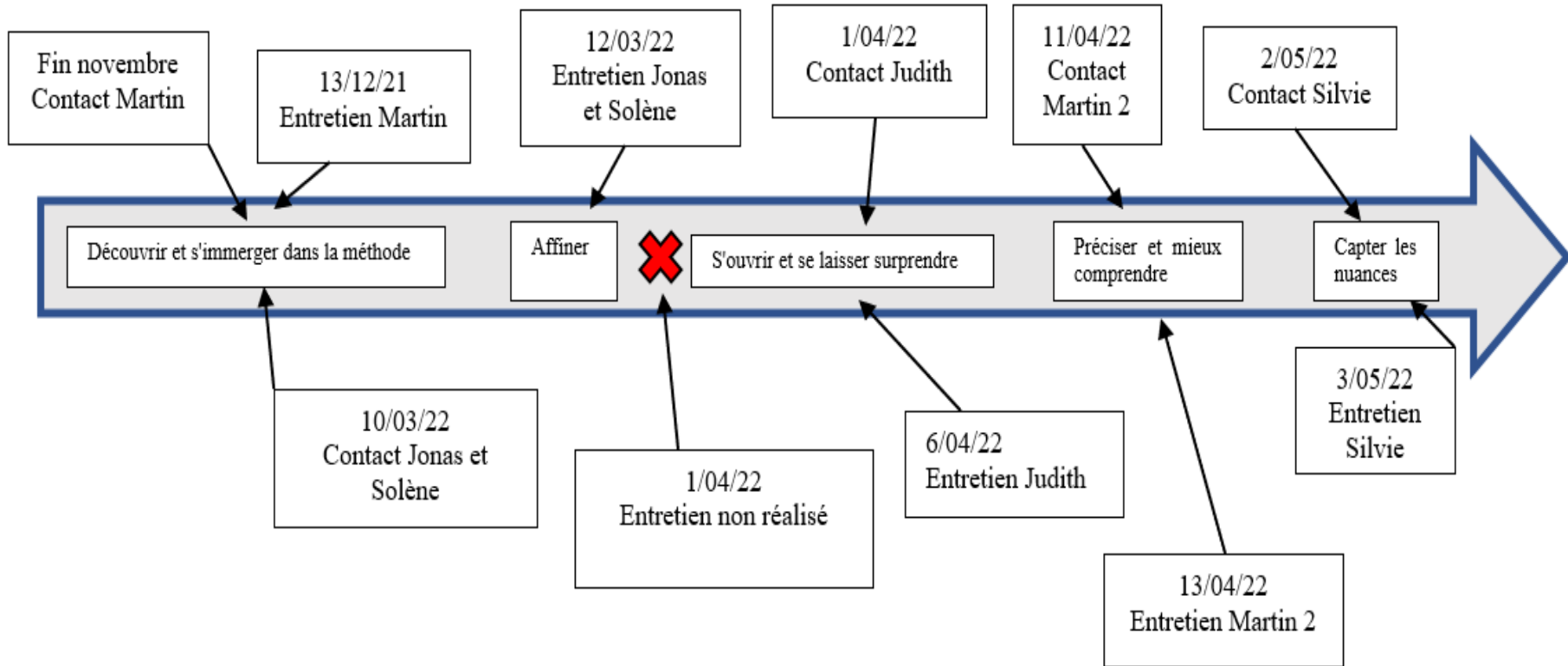
Y-a-t-il des moments individuels entre votre enfant et l'enseignante-puéricultrice ? Si non : cela vous dérange-t-il ?

Avez-vous pu rentrer en classe avec votre enfant ? Vous a-t-on proposé de rentrer en classe ? Si oui : combien de temps ? avez-vous été sollicité par l'enseignante pour quoi que ce soit ? (Participer à un moment lors de l'accueil ...)

Considérez-vous qu'en classe vous avez l'occasion de prendre votre temps ?

Le covid dans tout cela ?

10.6. Ligne du temps du déroulement de la recherche



10.7. Schématisation Marie Housen sur les relations écoles-familles, du point de vue des familles

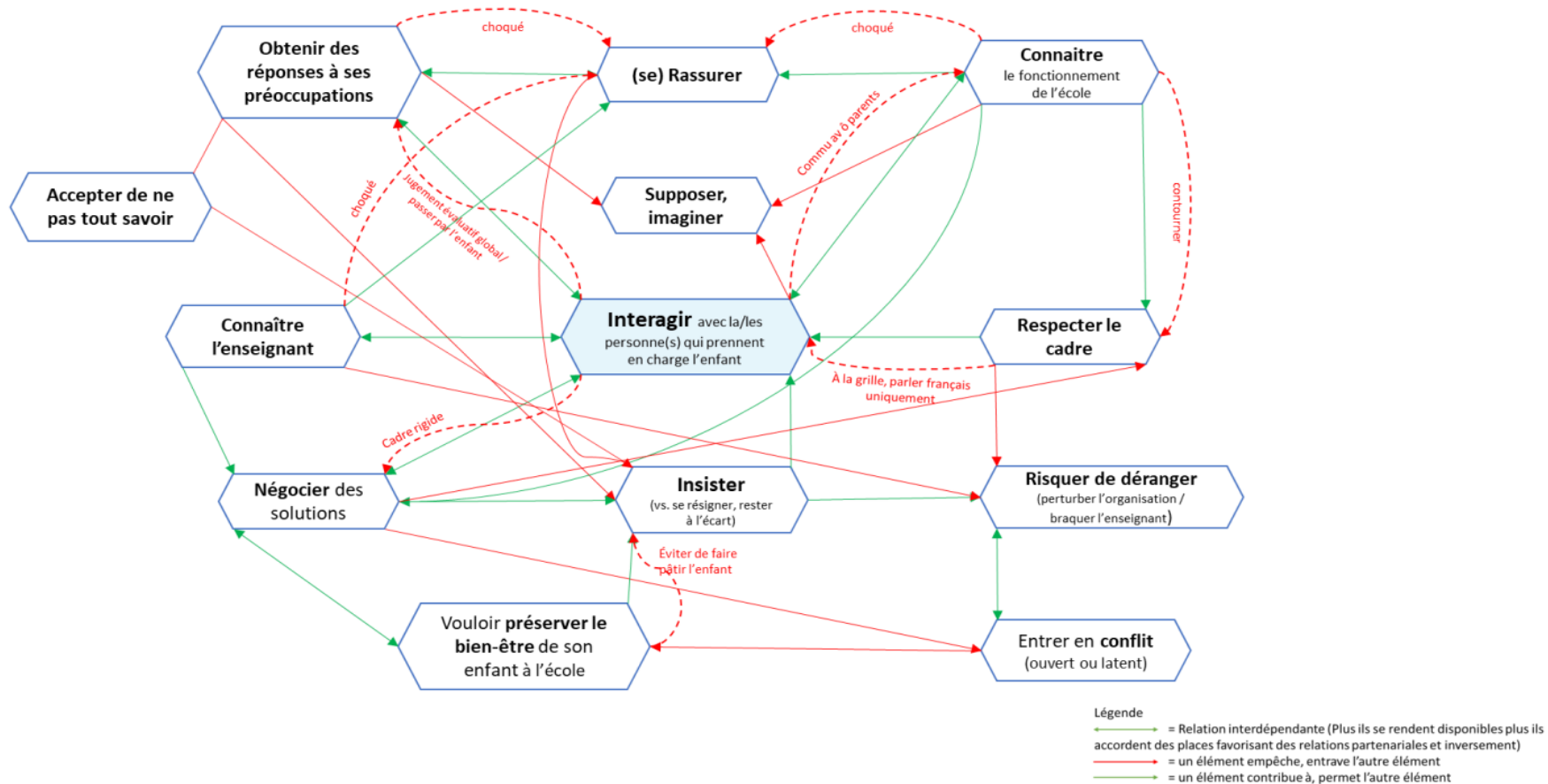


Figure 10. Schématisation des relations écoles-familles (Marie Housen).

10.8. Schématisation Guillaume Horin

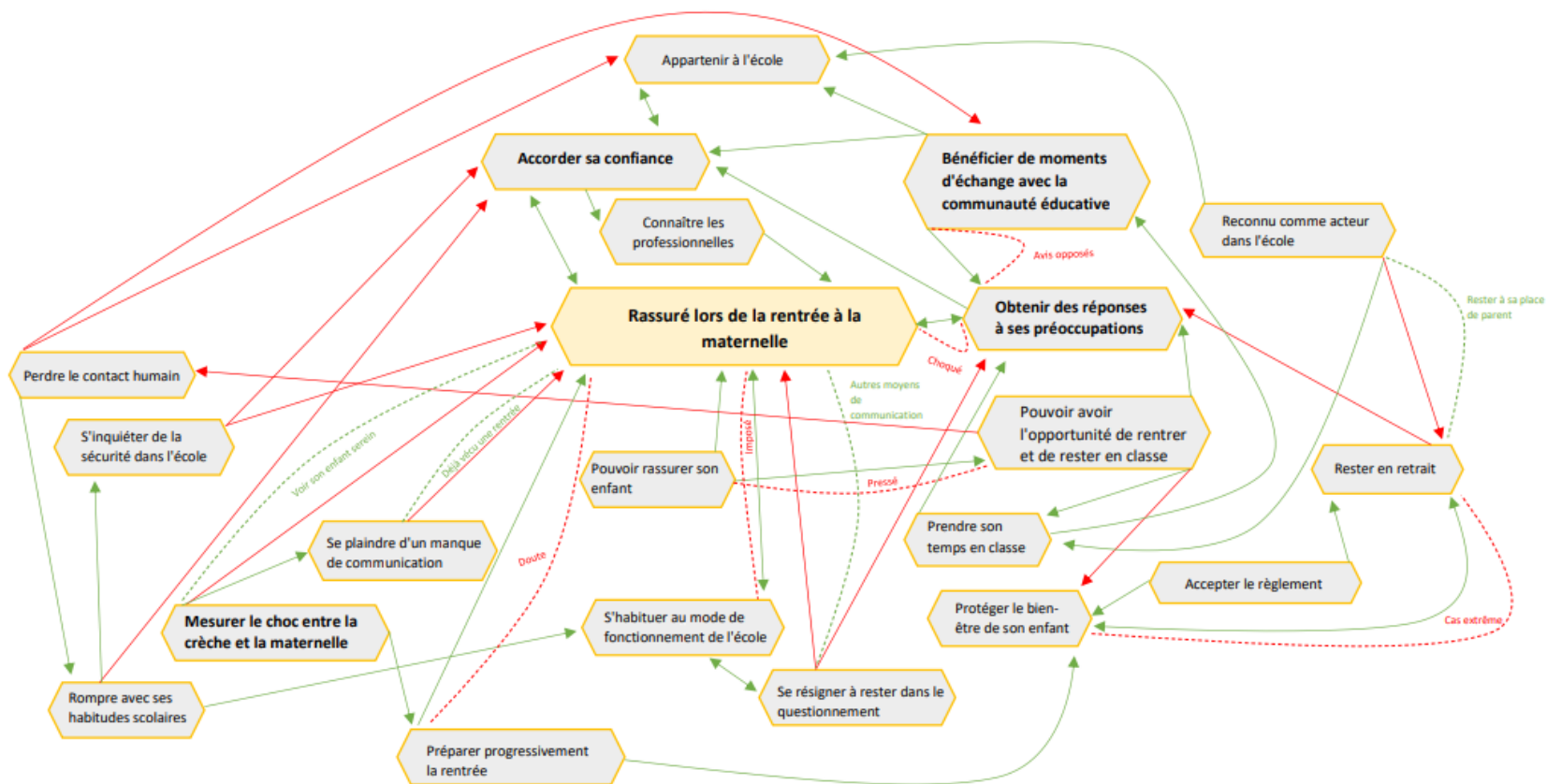


Figure 11. Schématisation des relations écoles-familles (Guillaume Horin).

11. Résumé

Vivre une transition rassurante vers le monde de la maternelle du point de vue des familles

Être parent amène inévitablement à vivre avec son enfant une transition vers le monde de la maternelle. Dans ce mémoire, nous retrouverons des partages d'expériences permettant d'apprendre comment les familles sont amenées à vivre ce moment charnière lors du passage de l'enfant d'un milieu d'accueil/du foyer familial vers ce nouvel univers qu'est la maternelle. Plus particulièrement, l'objectif est de comprendre quels sont les leviers et les obstacles que peuvent rencontrer des familles pouvant être en situation de précarité. Afin de pouvoir mener à bien cette recherche, le recours à l'utilisation de la méthode par théorisation ancrée s'est avéré nécessaire et précieux afin d'appréhender plus finement ce phénomène d'étude.

Lors de ce travail, une attention toute particulière a été portée aux familles susceptibles d'être en situation de précarité vivant une transition vers la maternelle. Pourquoi avoir choisi ce sujet de recherche ? Car il se trouve qu'expérimenter une rentrée dans le monde scolaire n'est pas toujours synonyme de réjouissance. En effet, des termes tels que « anxigène », « craintes » et « inconnu » sont mentionnés par les familles étant amenées à vivre cette expérience de la vie. Même si des pratiques transitionnelles sont proposées par les établissements, on constate que ce moment de transition vers la maternelle reste tout de même délicat et compliqué à vivre.

Nous pouvons dès lors comprendre, au travers de ce mémoire, que les familles ont des éléments de réponses à nous apporter quant à la question de la transition vers la maternelle. En effet, donner la voix aux familles reste nécessaire afin d'arriver à rendre ce moment de la vie plus rassurant et sécurisant. En ce sens, l'école et les familles ont à apprendre l'une de l'autre. C'est en travaillant ensemble que nous pourrons construire le monde de demain, qui on l'espère, ne pourra qu'être meilleur.