
Vivre sereinement la transition maternel-primaire : le point de vue d'enfants et d'un de leurs parents.

Auteur : Thoreau, Raphaëlle

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 formation des adultes

Année académique : 2021-2022

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/14307>

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.

Vivre sereinement la transition maternel-primaire : le point de vue d'enfants et d'un de leurs parents.

Par Raphaëlle THOREAU

Sous la direction de Florence Pirard

Vivre sereinement la transition maternel-primaire :
le point de vue d'enfants et d'un de leurs parents.

Par Raphaëlle THOREAU
Sous la direction de Florence PIRARD

Mémoire présenté en vue du grade de Master en sciences de l'éducation
à finalité formation d'adultes

Composition du jury :

Charlène LEROY

Florence PIRARD

Annelise VOISIN

REMERCIEMENTS

Merci aux enfants, et à leurs parents, qui ont accepté de me faire confiance en se livrant sur ce moment important de leur scolarité. Vos témoignages m'ont permis de bien comprendre votre expérience transitionnelle et de vous prêter la voix qui vous revient.

Merci à ma promotrice, Florence Pirard, et à son assistante, Marie Housen, pour votre réactivité, votre exigence, la pertinence et la justesse de vos retours toujours adressés avec bienveillance. Merci pour le temps que vous n'avez jamais hésité à allouer à mon accompagnement. Quel honneur d'avoir pu faire équipe avec vous !

Merci à ma directrice pour son soutien. Je mesure la chance que j'ai d'avoir bénéficié de sa compréhension et sa souplesse dans les aménagements opérés pour mener de front activité professionnelle et reprise d'études.

Merci à ma famille et mes amis (avec une mention spéciale à mes Sophie) pour votre soutien infaillible. Un merci tout particulier à vous, mes parents, d'avoir retroussé vos manches pour me seconder activement par vos nombreux coups de main. Votre présence à tous m'a permis de tenir bon jusqu'au bout !

Enfin, et non des moindres, merci infiniment à mon mari, Benoît, et à nos trois enfants Lucie, Siméon et Louis d'avoir joué le rôle de supporters inconditionnels malgré les sacrifices que ce projet un peu fou aura occasionnés. Ce master, je vous le dois : c'est tous ensemble que nous y sommes arrivés !

Table des matières

INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : REVUE DE LA LITTERATURE	3
1. PARCOURS DE VIE	3
2. TRANSITIONS SCOLAIRES	3
2.1. DEFINITION.....	4
2.2. CARACTERISTIQUES	4
2.2.1. Normes.....	4
2.2.2. Prévisibilité.....	4
2.2.3. Processus	5
2.2.4. Verticalité et horizontalité.....	5
2.2.5. Ruptures et adaptabilité.....	5
2.3. MODELE ECOLOGIQUE DE BRONFENBRENNER (1979)	6
2.4. CONTEXTE DE TRANSITION EN BELGIQUE FRANCOPHONE	8
2.4.1. Scolarisation (Schoolification)	9
2.4.2. Différences entre maternel et primaire	9
2.4.3. Impacts du changement	10
2.4.4. Réforme	10
2.5. ACTEURS DE LA TRANSITION	11
2.5.1. Enfants et agentivité (agency).....	11
2.5.2. Parents.....	13
2.5.2.1. Responsabilité partagée	13
2.5.2.2. Acculturation	13
2.5.2.3. Implication parentale	14
2.5.2.4. Typologie d'implication parentale (Epstein, 2010)	14
2.5.2.5. Devoirs et implication parentale	16
2.5.2.6. Typologie des relations parents-école (Larivée, 2019)	18
2.5.2.7. Communication, sujets d'échanges et intrusion	19
2.5.3. Enseignants.....	20
2.6. FACILITATEURS	20
2.6.1. Continuités scolaires.....	21
2.6.2. Pratiques et dispositifs.....	21
2.6.3. Pratiques transitionnelles	22
2.7. FREINS.....	23
CHAPITRE II : METHODOLOGIE	24
1. LE CHOIX D'UNE METHODE DE RECHERCHE	24
2. CONCEPTION DE LA RECHERCHE	24
2.1. DESCRIPTION DU CONTEXTE D'UNE RECHERCHE	24
2.2. RECHERCHE PARALLELE	25
2.3. REFLEXION ETHIQUE	26

3. SELECTION DES PARTICIPANTS.....	27
3.1. RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS.....	27
3.2. DESCRIPTION DES PARTICIPANTS	28
3.2.1. <i>Participants enfants</i>	28
3.2.1.1. Sélection des participants enfants	28
3.2.1.2. Présentation des participants enfants.....	28
3.2.2. <i>Participants parents</i>	29
3.2.2.1. Sélection des participants parents	29
3.2.2.2. Présentation des participants parents	29
3.3. METHODE DE RECUEIL DES DONNEES	29
3.3.1. <i>L'entretien avec les enfants</i>	29
3.3.2. <i>L'entretien semi-directif avec les parents</i>	31
3.3.3. <i>Question de temporalité</i>	32
4. DEROULEMENT DE LA RECHERCHE.....	33
5. ANALYSE DES DONNEES	35
5.1. METHODE PAR THEORISATION ANCRÉE (MTA).....	35
5.2. ÉTUDE DES RESULTATS	36
5.3. INCIDENCE CONTEXTUELLE	37
CHAPITRE III : PRESENTATION DES RESULTATS.....	38
1. RESULTATS ENFANTS.....	39
1.1. VIVRE SEREINEMENT SA RENTREE EN PRIMAIRE	39
1.2. FIER DE SE VOIR GRANDIR PAR L'ÉCOLE – DESIRER RECEVOIR DES DEVOIRS	40
1.3. CRAINDRE LA RECREATION OU S'EN REJOUIR ?	41
1.4. REGRETTER LES ACTIVITES LUDIQUES DU MATERNEL – STRESSER D'ÊTRE GRONDE	44
1.5. RETROUVER SES COPAINS	47
1.6. AVOIR BENEFICIE D'UNE PREPARATION A LA RENTREE EN PRIMAIRE	48
1.6.1. <i>Préparation familiale</i>	48
1.6.2. <i>Préparation à l'école</i>	49
1.7. DECHANTER DE SA RENTREE EN PRIMAIRE	50
1.8. SCHEMATISATION DES RESULTATS ENFANTS.....	51
2. RESULTATS PARENTS.....	51
2.1. OBTENIR DES REPNSES A SES PREOCCUPATIONS	52
2.2. MANQUER D'INFORMATIONS.....	52
2.2.1. <i>Bénéficier d'une disponibilité de l'enseignant</i>	52
2.2.2. <i>Déplorer l'inadéquation du contenu des informations communiquées</i>	54
2.2.3. <i>Se fier aux informations perçues chez son enfant</i>	55
2.3. SE RASSURER / RASSURER SON ENFANT.....	56
2.3.1. <i>Vivre sa première rentrée comme parent d'élève</i>	56
2.3.2. <i>Préparer son enfant à la rentrée</i>	58
2.4. REDOUTER LA GESTION DES DEVOIRS	59
2.5. CRAINDRE LA RENTREE	60
2.6. SCHEMATISATION DES RESULTATS PARENTS.....	62

CHAPITRE IV : ANALYSE ET DISCUSSION	63
<i>Se questionner : gage d'une réflexivité continue</i>	63
<i>Jouer à faire-semblant : une ouverture vers les apprentissages structurés ?</i>	63
<i>Bénéficier d'une préparation à l'entrée en primaire : un processus familial ?</i>	64
<i>Manquer d'informations ou d'opportunités de rencontres ?</i>	65
<i>S'épanouir dans les relations : un tremplin pour s'engager dans les apprentissages</i>	66
<i>Se contraindre à s'adapter aux règles du primaire : responsabilité unique de l'élève ?</i>	68
<i>Se confronter à la difficulté : du défi au plaisir d'apprendre</i>	69
<i>Passer d'enfant à élève... ou souffrir pour grandir ?</i>	69
<i>Passer de parent d'enfant à parent d'élève : quel est le bon code ?</i>	70
<i>Devenir élève : « se repérer dans une culture de la consigne » ?</i>	71
<i>Culture scolaire ou ethnocentrisme scolaire ?</i>	72
<i>S'impliquer dans les devoirs : travail ou amusement ?</i>	72
 CHAPITRE V : LIMITES ET PERSPECTIVE	74
 CONCLUSION	77
 BIBLIOGRAPHIE	79
 ANNEXES	87
ANNEXE 1: DOCUMENTS DE TRACES VIERGES.....	1
1.1. <i>Support de traces en M3</i>	1
1.2. <i>Support de traces en P1</i>	1
ANNEXE 2 : RECUEIL DE TRACES DE M3.....	2
ANNEXE 3 : RECUEIL DE TRACES DE P1	8
ANNEXE 4 : PRESENTATION DES PARTICIPANTS.....	13
4.1. <i>Les enfants</i>	13
4.2. <i>Les parents</i>	14
ANNEXE 5 : OUTILS DE METHODOLOGIES VISUELLES.....	16
5.1. <i>Catalyseurs d'échanges</i>	16
5.2. <i>Cartes émotions</i>	17
ANNEXE 6 : GUIDE D'ENTRETIEN ENFANTS	18
ANNEXE 7 : GUIDE D'ENTRETIEN PARENTS	20
7.1. <i>Version initiale (Salve 1)</i>	20
7.2. <i>Version finale (Salve 2)</i>	22
ANNEXE 8 : SCHEMATISATION ENFANTS	24
ANNEXE 9 : SCHEMATISATION PARENTS.....	25
 RESUME	26

INTRODUCTION

Les transitions sont des moments charnières essentiels dans la scolarité de l'enfant : elles soulignent le début de son histoire d'élève et de sa relation naissante avec l'école. Elles impliquent des ajustements des individus à l'environnement éducatif, des ajustements du milieu éducatif aux familles accueillies mais aussi de déconstruire des repères liés aux expériences déjà vécues ainsi que la prise en compte réciproque des cultures familiale et scolaire (Duval, Lehrer, Pirard & Housen, 2021). Selon Early (2009, p. 4), « l'adaptation des enfants à leurs expériences scolaires précoces a des conséquences à long terme sur le développement cognitif et social et sur le décrochage scolaire ». Des études menées en Europe (UE) révèlent que les expériences positives de transition entre les différents milieux éducatifs peuvent constituer un levier favorisant le développement des enfants ainsi que leur réussite scolaire. Elles confirment également l'idée selon laquelle les expériences négatives peuvent déboucher sur des difficultés pérennes engendrant une sous-performance (Dumcius et al., 2014). L'expérience liée aux premières transitions détermine la capacité d'adaptation de l'enfant aux transitions ultérieures, son engagement et ses apprentissages futurs (Duval et al., 2021). Il est donc indispensable de consacrer à ces tournants toute l'attention nécessaire, en vue, non seulement d'éviter un effet de rupture dommageable mais, surtout, d'assurer une transition en douceur par la mise en place de pratiques transitionnelles.

A un niveau institutionnel, la transition maternel-primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) fait l'objet d'un intérêt croissant et constitue une des priorités du Pacte pour un Enseignement d'excellence (2017) ; il existe bien une volonté de développer une continuité des apprentissages entre ces deux niveaux d'enseignement. Cette transition fait d'ailleurs l'objet d'une recherche exploratoire dans ce cadre (Demonty et al., 2020). Notre expérience d'enseignante dans les années de transition et la conscience de l'enjeu majeur qu'elles recouvrent, nous a amenée à appréhender cette problématique, non pas dans le cadre d'un travail de fin d'études (TFE) mais dans celui d'un mémoire en sciences de l'éducation.

Cette recherche consiste à comprendre finement le vécu d'enfants – acteurs hautement impliqués dans cette transition – ainsi que de leurs parents. Le but est d'identifier les freins et les leviers à l'œuvre dans ce processus, mais aussi d'étudier les situations faisant varier ces expériences singulières. Pour ce faire, nous avons rencontré et recueilli les points de vue d'enfants et d'un de leurs parents d'un même établissement. L'objectif est de rendre intelligibles les expériences des

acteurs interrogés afin d'en comprendre les mécanismes sous-jacents et d'en dégager des enseignements utiles tant au développement de la réflexivité des enseignants qu'à la régulation des pratiques éducatives.

Ce travail est subdivisé en cinq chapitres. Dans le premier, le lecteur découvrira un cadrage théorique s'articulant autour de trois notions: les parcours de vie, les transitions scolaires et la transition entre la troisième maternelle (M3) et la première primaire (P1).

Le deuxième chapitre présente la méthode qualitative à laquelle nous avons eu recours pour mener cette recherche. Celle-ci est inspirée de la *méthode par théorisation ancrée (grounded theory method)* telle qu'explicitée par Lejeune (2019). La rédaction de ce chapitre revêt une forme plutôt singulière en regard des protocoles habituels dans un mémoire de sciences de l'éducation. L'objectif est de permettre au lecteur de découvrir le processus spécifique d'une recherche qualitative par théorisation ancrée.

Le troisième chapitre constitue le noyau de notre recherche. Il présente nos résultats comme une tentative de théorisation à laquelle nous sommes arrivés dans la compréhension du vécu des enfants et de leurs parents lors de leur transition maternel-primaire. Il est scindé en deux parties, selon chaque public cible, et se base sur une analyse documentée tout au long de la recherche.

Le quatrième chapitre livre la discussion permettant d'articuler de manière croisée nos résultats d'analyse enfants et parents aux référents théoriques ; nous y développons différentes réflexions auxquelles ceux-ci nous ont amenés. Ces parties de résultats et d'analyse se veulent davantage étoffées pour le public enfant, celui-ci constituant le point d'attention de notre recherche. Le cinquième chapitre expose les limites et perspectives de notre travail en y portant un regard critique. Enfin, la conclusion présente une synthèse des résultats obtenus.

1. Parcours de vie

La recherche que nous menons s'inscrit dans le paradigme très large du parcours de vie tel que défini par Spini et Widmer (2009, p. 5), comme « l'étude des trajectoires des individus tout au long de leur vie, de la conception à la mort ». Ce paradigme est ainsi développé à la croisée des chemins entre la psychologie, la sociologie et l'anthropologie, et cherche à saisir les diverses logiques qui structurent les trajectoires des individus mais aussi à mieux comprendre les interactions qui les lient aux contextes sociaux dans lesquels elles prennent place (Spini & Widmer, 2009). Toujours selon ces auteurs, de multiples processus sont en jeu à chaque période de la vie ; ils répondent aux demandes et aux opportunités rencontrées par les individus dans un ensemble de trajectoires (cognitives et affectives) qui peuvent prendre des directions différentes, caractérisées à la fois par des gains et des pertes, et par une certaine adaptation.

Dans ces parcours de vie, les transitions jouent un rôle important en tant que processus de passage d'une situation à une autre, à savoir le niveau situé entre les deux étapes de vie (Duval et al., 2021). Ainsi, selon Lalive d'Épinay et Cavalli (2009, p. 25) « la vie humaine se compose d'étapes [...] reliées entre elles par des transitions entraînant des changements de rôle et de statut, voire d'orientation de vie ou même d'identité [...] ». On parlera généralement de transition dans le parcours de vie quand le changement est dicté par le système socioculturel qui lui fixe des règles et par un calendrier, tel que par exemple, les étapes de la scolarisation.

2. Transitions scolaires

Les transitions scolaires s'inscrivent dans ce champ épistémologique dans la mesure où elles constituent des bifurcations, des tournants (*turning point*) en marquant ainsi le passage d'une étape à une autre du parcours de vie. Certains auteurs, dont Early (2009), s'accordent pour affirmer que ces transitions scolaires ne seront pas sans effet, sans répercussion, sans impact. Ces étapes de transition, quand elles sont réussies, représentent un atout considérable en vue de la réussite scolaire et des perspectives d'avenir de l'élève (Van Laere et al., 2017). Des recherches menées en Union Européenne (UE) montrent que les transitions entre les niveaux d'éducation peuvent impacter le **développement des enfants** et leur **réussite scolaire**. Les expériences positives peuvent jouer un rôle de facilitation ; à l'inverse, des expériences négatives peuvent engendrer des difficultés à long terme provoquant une sous-performance (Dumcius et al., 2014). Mais qu'entend-on par « transitions scolaires » ?

2.1. Définition

Selon Fabian et Dunlop (2002, cités par Duval & Bouchard, 2013), ces transitions renvoient à ce **processus** de changement par lequel les enfants passent d'une étape à une autre, en plus de générer une période de modification dans l'environnement pédagogique. Dans leur rapport de recherche sur la transition entre l'école maternelle et l'école primaire, les chercheuses de l'UMons et de l'ULB (Carosin et al., 2020, p. 3) ajoutent une notion de **temporalité** de la transition scolaire et précisent la présence d'acteurs-clés. Elles la définissent « [...] comme un processus long qui s'étend sur plusieurs années, et dans le cadre duquel des acteurs de plusieurs systèmes (en particulier, la famille et les enseignants) jouent un rôle clé dans l'accompagnement de l'enfant ». En définissant la transition scolaire comme « un ensemble de processus en interactions au cours du temps qui seront eux-mêmes vécus, selon les contextes et les individus, différemment », Dockett (2014 ; cité par Cosnefroy, 2015, p. 68) complète les auteurs précédents en mettant en lumière la **variabilité** des expériences propres à chacun en lien avec ce changement. En faisant référence aux **tensions** générées entre changement et stabilité, ainsi qu'à l'**adaptation** aux nouveaux challenges, Rimm-Kaufman et Pianta (2000) ajoutent de nouveaux éléments à la notion de processus.

S'il est difficile aujourd'hui de proposer une définition universelle de la notion de transition scolaire, tant elle est employée dans des contextes et des sens multiples (Cosnefroy, 2015), il est possible d'en identifier certaines caractéristiques.

2.2. Caractéristiques

2.2.1. Normes

Ces transitions scolaires peuvent être qualifiées de **normatives**, car elles concernent une forte majorité de la population contrairement à d'autres transitions ; ces dernières, hautement probables, suivent un calendrier plus souple ou plus aléatoire (comme le mariage, par exemple) (Lalive d'Epinay & Cavalli, 2009).

2.2.2. Prévisibilité

Cette transition scolaire est le fait d'une bifurcation **prévisible**, plus ou moins ritualisée. Duval et son équipe (2021) reprennent le classement des transitions de Schlossberg (2005) selon un degré de prévisibilité ; ces transitions sont réparties en trois types. D'abord, les transitions **anticipées** : elles désignent les événements majeurs et planifiables auxquels l'individu sera confronté et aura donc pu se préparer (une entrée en primaire familiarisée, une naissance, un mariage). Ensuite, les transitions **non anticipées** : elles s'appliquent aux événements imprévus, n'ayant pas permis

une réelle préparation préalable (une entrée en primaire brusque, un accident). Enfin, les **non-événements** : ils qualifient les projets amorcés mais non aboutis.

2.2.3. Processus

La **notion de processus** est à distinguer de celle de *procédure*. Le terme *processus* renvoie à des phénomènes organisés dans le temps. Ainsi, la **temporalité** de cette transition scolaire n'est pas soudaine mais s'étale bien dans la durée. Rimm-Kaufman et Pianta (2000) ajoutent qu'il s'agit d'un processus commençant en maternelle et continuant en première primaire.

Élément pour notre recherche

Cette temporalité constituera un point d'attention dans notre méthodologie, comme nous l'explicitons par la suite.

2.2.4. Verticalité et horizontalité

Deux types de transitions sont définis par Lazzari et ses collègues (2019) : d'une part, les transitions **verticales** qui caractérisent des changements peu fréquents mais durables, tel le passage d'un cadre éducatif à un autre. L'entrée de l'enfant à l'école primaire constitue une étape importante entre deux stades de sa vie, de même que la rencontre qu'elle génère entre ces deux milieux. D'autre part, les transitions **horizontales** désignent les divers changements vécus lors d'une journée, tels le passage entre l'environnement familial (la maison) et le cadre éducatif (l'école) ou encore le déplacement d'un local à un autre.

2.2.5. Ruptures et adaptabilité

En fonction des auteurs, la **notion de rupture** peut être évoquée sous le vocable « changement », « discontinuité », ou encore « tournant » (*turning point*). Dockett et Einarsdottir (2017) précisent que, dans son histoire, le champ de l'éducation et de la petite enfance a longtemps été marqué par la **discontinuité**, notamment entre l'éducation maternelle et primaire, tant au niveau des objectifs et des buts qu'au niveau des exigences et des attentes. Duval et Bouchard (2013) ajoutent que les **changements** opérés dans **l'environnement** pédagogique entre le maternel et le primaire peuvent créer un ajustement variable selon les enfants ; par exemple, la position assise accompagnée d'une concentration élevée sur de plus longues périodes.

D'après Fabian et Dunlop (2002, cités par Duval & Bouchard, 2013), le fait d'appréhender l'inconnu peut être source de confusion et de stress chez des enfants, générant un risque pour leur adaptation. Il nous semble donc important de nous attarder sur cette **notion d'adaptabilité**. Selon

White et Sharp (2007), les résultats des recherches indiquent que la plupart des enfants s'adaptent correctement, mais que les **changements** dans le programme et la pédagogie influent sur leur plaisir d'apprendre à l'école. Le fait que ce soit aux enfants de s'adapter à l'école est en contradiction avec la vision de l'école qui s'adapte à l'enfant (Carosin et al., 2020). Nous assistons à un changement de paradigme qui soutient l'idée que **ce n'est plus à l'enfant de s'adapter à l'école mais à l'environnement scolaire de s'adapter à l'enfant**. *A contrario*, Duval et Bouchard (2013, p. 20) parlent d'**ajustement socioscolaire** des enfants – qu'elles définissent comme étant « leur capacité à s'ajuster aux nouvelles exigences sociales et scolaires du milieu éducatif » (telle qu'être attentif et participer aux activités de la classe, par exemple) – duquel dépend leur réussite éducative. Pareillement, Bart et ses collègues (2007, p. 21) font référence à la capacité de l'enfant à « répondre aux exigences de l'école, à établir des relations positives et significatives avec les adultes et les pairs de sa classe, ainsi qu'à être émotionnellement stable ». Ces prises de position semblent en contradiction avec le changement de paradigme signifiant que c'est aujourd'hui à l'école de s'adapter à l'enfant.

Lazzari et ses collègues (2019) précisent que la capacité d'**adaptation** de l'enfant lors de la transition scolaire sera interdépendante avec celle de ses parents. Selon Duval, Lehrer, Pirard et Housen (2021), l'enfant a davantage de facilités à s'adapter lorsque ses parents se sentent prêts, aidés par les actions que l'école organise pour les accueillir.

Élément pour notre recherche

La notion de processus / de rupture, l'adaptation, le rôle des individus impliqués et leur spécificité apparaissent saillantes dans les différentes définitions proposées. Dans le cadre de notre recherche, nous nous focaliserons sur une temporalité couvrant les quelques mois entourant l'entrée en primaire. Nous nous intéresserons au vécu spécifique et variable de deux des acteurs-clés de cette transition, l'enfant et son parent, lors de leur adaptation aux défis en jeu.

2.3. Modèle écologique de Bronfenbrenner (1979)

Dans leur vie, les enfants sont amenés à devoir s'adapter à certains changements tels que la modification de la fratrie, l'entrée en milieu d'accueil ou à l'école, un déménagement... Ces changements sont appelés « transitions écologiques » quand « la position d'une personne dans le système écologique est modifiée parce que cette personne change de rôle, de milieux ou les deux » (Absil, Vandoorne & Demarteau, 2012, p.7). Cela renvoie au modèle écologique de Bronfenbrenner

(1979, cité par Bronfenbrenner, 1986) qui suggère d'observer l'enfant dans ses **différents contextes** de vie afin d'en comprendre son développement.

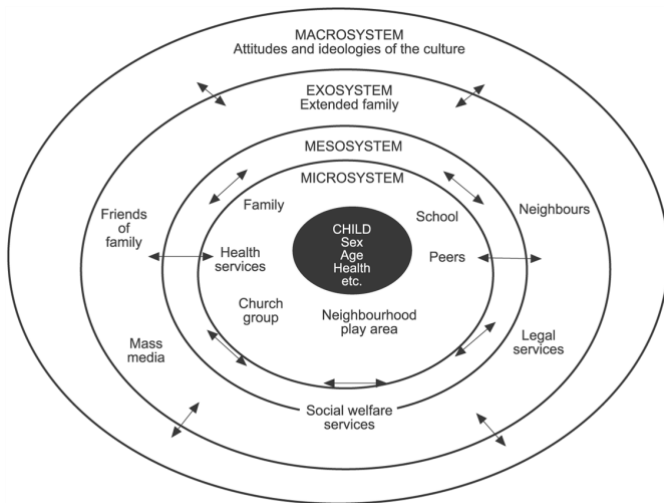


Figure 1. Modèle écologique de Bronfenbrenner (1979)
(Dockrell & Messer, 1999, p. 139)

Ce modèle, qui s'intègre dans une perspective systémique, est souvent cité lorsque l'on parle de la transition scolaire, l'idée centrale étant que **l'environnement** influence la qualité et le développement de l'enfant. La particularité de ce modèle est qu'il permet d'examiner l'aspect mouvant de l'environnement pédagogique et le processus d'ajustement de l'enfant à celui-ci (Duval & Bouchard, 2013). Il identifie les nombreux **intervenants** qui gravitent autour de l'enfant et qui sont impliqués dans la complexité des relations école-famille.

1. Le **microsystème** est constitué du milieu immédiat dans lequel l'enfant évolue, qu'il s'agisse du contexte physique ou social, tels que sa classe (de maternelle et de primaire), sa famille, ses pairs... Étant influencé par les microsystèmes et interagissant avec eux, l'enfant est considéré comme un **agent actif** (Housen & Pirard, 2021). La transition entre l'école maternelle et l'école primaire constitue un passage d'un microsystème à un autre.
2. Le **mésosystème** est composé des différents microsystèmes. Il représente les réseaux de relations interpersonnelles qui se nouent entre eux et qui peuvent contribuer ou non à l'ajustement socioscolaire de l'enfant, dont le partenariat école-famille (Housen, 2021). Les relations et la collaboration entre les enseignants concernés par la transition peuvent déboucher sur des pratiques transitionnelles qualitatives (Duval & Bouchard, 2013).
3. L'**exosystème** englobe le voisinage, la famille élargie, le système scolaire... et influe sur les interactions vécues entre les microsystèmes de l'enfant. L'organisation de la profession des parents peut impacter les interactions entre les microsystèmes et influencer alors l'exosystème (Housen & Pirard, 2021). Ce dernier se compose également des attentes des enseignants envers les élèves ou les programmes éducatifs (Cosnefroy, 2010).

4. Le **macrosystème**, système le moins proche de l'enfant, comprend les valeurs, les croyances et les idéologies diverses. Des choix sociétaux devront être effectués par ses acteurs ; ils seront ensuite concrétisés en politiques gouvernementales dans l'exosystème.

Ces systèmes évoluent dans le temps et sont concomitants avec des événements influençant la vie à l'intérieur des systèmes. Il s'agit d'une vision globale mais essentielle pour comprendre et décrypter ce qui se joue au niveau relationnel entre l'école, l'enfant et les familles, compte tenu de leur univers propre et de leur culture. Ce modèle permet également de mettre en évidence le fait que la construction d'un **climat de confiance** entre l'école et la famille est déterminante dans la qualité des relations à venir. Comme Carosin et ses collègues (2020, p. 12) le soulignent, « ce modèle permet de penser les différents contextes, les acteurs impliqués, leurs rôles dans une transition réussie et l'importance de l'interaction des intersystèmes pour assurer la cohérence des interventions ».

Élément pour notre recherche

Tout d'abord, l'influence de l'environnement étant capitale, nous voulons nous donner la possibilité d'en percevoir finement les caractéristiques spécifiques en orientant notre choix vers un établissement connu de la chercheuse. Ensuite, la prise en compte de l'enfant dans ses différents contextes sera au centre de notre recherche ; la récolte de traces se déroulera ainsi dans les deux microsystèmes (en maternelle et en primaire) entre lesquels l'enfant transite. Enfin, les intervenants gravitant autour des élèves jouant un rôle majeur, nous avons choisi d'intégrer les parents à notre public cible. Au même titre que les enfants, ils sont considérés comme agents actifs et participent, à part entière, à nos récoltes de données.

2.4. Contexte de transition en Belgique francophone

Afin de comprendre ce qui se joue lors de la transition du maternel vers le primaire, il y a lieu de clarifier le contexte dans lequel ce processus s'inscrit. En Belgique francophone, un enfant peut intégrer l'école maternelle à tout moment de l'année scolaire à partir de deux ans et six mois accomplis, bien qu'il n'y ait pas d'obligation scolaire avant la troisième maternelle (FW-B, 2021). Cette étape constitue la **première transition** de l'enfant entre un milieu d'accueil ou son environnement familial et l'école maternelle. La **seconde transition** réside dans le passage de l'enfant entre l'école maternelle et l'école primaire ; il s'agit bien de deux mondes très différents, comme ont pu le montrer Duval et Bouchard (2013) dans leurs recherches menées au Québec.

2.4.1. Scolarisation (*Schoolification*)

Bien que consciente des différences d'organisation entre les systèmes éducatifs québécois et francophone, nous pourrions considérer de manière assez schématique, à la lecture de ces auteures, que le contexte d'apprentissage et de développement de la maternelle recourt principalement au jeu et à l'activité spontanée. Toutefois, il nous semble important de nuancer ces propos en prenant en compte la tendance actuelle de **schoolification** qui consiste à scolariser l'école maternelle en mettant la priorité sur les apprentissages scolaires explicites tels que la phonologie, le vocabulaire, les mathématiques... Ainsi, « le but de la préscolarisation devient toujours plus celui d'une préparation à l'école primaire » (Garnier, 2020a, p. 2). Cette primarisation des pratiques enseignantes en maternelle peut donc provoquer une diminution du jeu dans les classes (Garcia Perez, 2022).

2.4.2. Différences entre maternel et primaire

L'aménagement spatial **maternel** se caractérise par la division de la classe en différents centres d'apprentissages, généralement appelés « coins ». Selon ces auteures, l'environnement est pensé afin de veiller au respect de l'enfant dans sa manière d'apprendre et dans son niveau de développement. De plus, l'**horaire** tend à être adapté à ses besoins ; il tient compte des périodes d'activités moins longues et des temps de routine, repos, collation... (Duval et Bouchard, 2013).

L'environnement pédagogique du **primaire** consiste davantage en la transmission de contenus disciplinaires (mathématiques, français, éveil...) par l'enseignement systématique. L'espace est adapté à un enseignement systématique, favorisant une gestion de classe qui incite à l'autonomie et à la concentration. Le plus souvent, chaque enfant s'installe à son pupitre personnel et possède son propre matériel scolaire. Les périodes d'apprentissage sont plus longues et les enfants sont amenés à rester assis et concentrés plus longtemps. Ils reçoivent des devoirs à effectuer à la maison et réalisent des évaluations.

Ces différents changements dans les deux environnements éducatifs respectifs évoqués ici créent une **rupture** dans la manière de fonctionner des élèves ; certains rencontrent des difficultés d'ajustement liées à l'anxiété générée par cette situation. Selon les auteures, mieux les élèves s'adaptent, « plus ils sont susceptibles d'être prêts à apprendre de manière formelle en primaire » (Duval & Bouchard, 2013, p. 151).

2.4.3. Impacts du changement

Si la notion de changement peut être colorée négativement, ou tout du moins faire peur aux acteurs concernés, il conviendra cependant d'être attentif à l'éventuel impact positif de ce dernier. En effet, comme de nombreux auteurs l'ont démontré, cette transition peut avoir un **impact**, positif ou négatif, sur le bien-être, les performances scolaires et la motivation. Duval et ses collègues (2021) soulignent que ces périodes de transition peuvent provoquer une grande fragilité chez l'enfant mais également créer des opportunités de développer de nouvelles aptitudes. De plus, White et Sharp (2007) ont montré qu'outre les difficultés liées au passage d'un environnement pédagogique basé sur le jeu à une organisation centrée sur les disciplines scolaires et sur un style pédagogique plus formel (Duval & Bouchard, 2013 ; Duval et al., 2020), la transition vers la première année a suscité le plaisir des enfants à vivre de nouvelles expériences et à résoudre des défis. Ces auteures font également référence à Bennett (2007) en reconnaissant que bon nombre d'entre eux s'impatientent à l'idée de cette transition vers l'école et ressentent, lorsqu'elle est couronnée de succès, un sentiment de maîtrise et de réussite. Ce temps de transition peut donc bien constituer une **période d'opportunités**.

2.4.4. Réforme

Depuis de la rentrée scolaire 2020-2021, l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) connaît une réforme majeure, constituée de l'entrée en vigueur du **Pacte pour un Enseignement d'excellence** (2017). Un des axes de ce Pacte prévoit la mise en place d'un nouveau tronc commun redéfinissant le parcours de l'élève depuis son entrée en première maternelle jusqu'à la troisième secondaire.

La transition maternel-primaire fait l'objet d'un intérêt croissant et constitue une des priorités du Pacte pour un Enseignement d'excellence (2017) résidant dans la volonté de développer une continuité des apprentissages entre ces deux niveaux d'enseignement. Ainsi, dans une logique de continuité pédagogique, la troisième année de l'enseignement maternel est devenue obligatoire en septembre 2020. Cette mesure veut lutter contre les inégalités socio-économiques, en donnant la possibilité à tout enfant d'atteindre un niveau de maîtrise qui lui permet de poursuivre sa scolarité de façon optimale (Carosin et al., 2020). Dans le cadre de la mise en place du Pacte (2017) et du tronc commun, la FW-B s'est dotée du « Référentiel des compétences initiales » des enfants (FW-B, 2020), premier du genre pour le maternel, identifiant les modalités spécifiques d'apprentissage de l'école maternelle et les domaines propres à l'épanouissement de l'enfant. Il prétend aussi « respecter le développement global de chaque élève et contribuer ainsi à une transition

harmonieuse vers l'enseignement primaire » (FW-B, 2020, p. 15). Mais ce référentiel favorisera-t-il ou non la transition entre le maternel et le primaire dans le sens du paradigme défini plus haut ? Répondra-t-il à ces enjeux fondamentaux en reconnaissant que ce n'est plus à l'enfant de s'adapter à l'école mais à l'environnement scolaire de s'adapter à l'enfant, engageant la responsabilité d'une multiplicité d'acteurs ?

2.5. Acteurs de la transition

Dockett et Einarsdóttir (2017) identifient des **acteurs** pouvant faciliter cette transition. La métaphore du pont – dont la résistance varie selon les liens établis, la solidité des armatures et fondements des deux côtés – illustre la place occupée par différents



Figure 2. Illustration de la métaphore du pont
(Carosin et al., 2020, p. 20)

acteurs. Les principaux intervenants liés à cette transition sont les enfants, les parents et les enseignants (maternels et primaires, la direction). Bien que leur place nous apparaisse comme essentielle dans ce processus, notre recherche se centrant sur le point de vue des enfants et de leurs parents, nous n'évoquerons que brièvement le rôle des enseignants dans ce cadre théorique.

2.5.1. Enfants et agentivité (*agency*)

La manière dont l'enfant vit et prend part (**empowerment**) à ces événements relatifs à un tournant de sa vie dépend, d'une part, des différents **types de soutien** dont il peut bénéficier de la part des acteurs de l'éducation et des liens qui s'établissent entre eux et, d'autre part, de **son implication personnelle** selon la place qui lui est octroyée dans cette transition. L'enfant est considéré comme acteur à part entière du système. Garnier (2015) retient le terme « **agency** » pour désigner les enfants comme des acteurs actifs sociaux indépendants. Cette auteure insiste sur le fait que cette notion d'*agency* leur attribue un rôle d'acteur social et de participant **actif** : « l'enfant comme acteur social et l'enfance comme construction sociale » (Garnier, 2015a, p. 161). Cette conception rejoint celle de Dockett et Einarsdóttir (2017) qui considèrent que les enfants sont des agents actifs de leur propre transition, adoptant une gamme de stratégies et d'approches alors qu'ils naviguent dans leurs nouveaux statuts, environnements, interactions et attentes. Dans cette même logique, Razy (2021) entend faire de la recherche AVEC les enfants et non SUR les enfants, leur donnant ainsi une place active au sein de la société dans laquelle ils interagissent.

Garnier (2015a) met en évidence **quatre déclinaisons** du concept d'*agency*, mettant en tension l'**individu** et le **collectif**.

1. La première renvoie à la capacité individuelle de l'enfant d'agir de manière **autonome**, en tant qu'acteur de sa propre construction, tant dans sa prise de décision, que dans ses initiatives ou les choix qu'il pose.
2. La seconde fait référence à sa **participation**, sa capacité personnelle à manifester un pouvoir d'agir sur son environnement. Les enfants sont des agents influençant et agissant sur l'action d'autrui ou les structures environnantes.
3. Outre les aspects individuels et propres à chacun développés ci-dessus, la troisième renvoie à une *agency* **collective**, celle d'un groupe social minoritaire auquel appartient l'enfant.
4. La quatrième porte sur les contraintes de l'*agency* de l'enfant dans son rapport avec celle des **adultes**. Selon les termes employés par Garnier (2015a), une certaine tension se manifeste entre la volonté personnelle de l'enfant, son « émancipation », et le pouvoir des adultes de s'exprimer pour lui, son « assujettissement ». Cette dichotomie met en lumière des questions relatives à l'expression des compétences des enfants et de la prise en compte de leurs besoins, à leurs droits et à leurs responsabilités dans lesquelles les adultes interviennent. De manière plus générale, le terme de « structure » repris par l'auteure englobe ces « mécanismes de domination, d'intériorisation et de reproduction sociale » (Garnier, 2020, p. 3).

Élément pour notre recherche

Ces déclinaisons corroborent l'intérêt de questionner les enfants – indépendamment des adultes – dans le cadre de cette recherche, donnant toute légitimité à leurs propos et à leur expérience.

Dans une perspective différente, des auteures telles que Duval et Bouchard (2013) relèvent des facteurs d'adaptation de l'enfant au système, notamment l'influence du **genre** de l'élève sur la transition. Elles se basent sur les découvertes de plusieurs chercheurs pour rapporter que le genre de l'enfant constitue un aspect influençant potentiellement l'aptitude d'ajustement dès la première année (Lemelin & Boivin, 2007 ; Deslandes & Jacques, 2004 ; West, Denton & Reeney, 2000). Ces auteures relatent une étude de Lemelin et Boivin (2007) affirmant que les filles manifestent généralement une meilleure disposition que les garçons à satisfaire les exigences et les attentes de l'école dès l'entrée en primaire.

Élément pour notre recherche

Fort de cette lecture, nous avons veillé à obtenir une parité dans le genre des enfants interrogés afin d'en varier les profils.

2.5.2. Parents

Aujourd'hui particulièrement, les professionnels de l'éducation sont encouragés à créer une dynamique propice à des fins éducatives dans leurs relations avec les parents d'élèves (Larivée & Monceau, 2019). En effet, encourager l'implication des parents permettrait d'améliorer la qualité de l'enseignement grâce à une régulation de proximité, en collaboration avec l'enseignant.

2.5.2.1. Responsabilité partagée

Selon Chartier et Payet (2014), le principe de **responsabilité partagée** oriente idéalement la relation entre l'école et la famille. Les professionnels et les parents doivent coopérer dans l'intérêt de l'enfant. Une collaboration efficace et le partage d'informations s'avèrent nécessaires. Cependant, les auteurs dénoncent les risques qui en découlent, à savoir l'exclusion de certaines familles ou la légitimation de l'intrusion des enseignants dans la vie privée de celles-ci. Les familles (l'enfant y compris) – étant considérées comme les partenaires essentiels dans le soutien de cette transition – sont souvent soumises aux **attentes de l'école** relatives à leurs pratiques éducatives, souhaitées proches de celles du milieu scolaire, de manière à renforcer les motivations, les apprentissages et la persévérance (Larose et al., 2004). D'après Millet et Thin (2017, p. 81), il existe un clivage entre les parents « mobilisés », qui concordent avec les attentes de l'école, et les « démissionnaires », volontiers accusés de « gêner le jeu institutionnel, particulièrement lorsque leur enfant connaît des difficultés scolaires ». Les auteurs précisent que ce comportement, perçu par l'institution au sujet de ces familles, est souvent le fruit d'une relation de domination reniée. Dès lors, cette situation ne permet pas aux parents et aux membres de l'institution de devenir des partenaires sur pied d'égalité dans les relations.

Un point d'attention particulier est souvent mentionné dans la littérature à l'égard des familles issues de milieux socio-économiques plus défavorisés dont la culture scolaire est éloignée de la culture familiale.

Élément pour notre recherche

La population fréquentant l'établissement étudié comptant un certain nombre de familles de ce type, il nous semble opportun d'en développer quelques aspects dans cette partie théorique.

2.5.2.2. Acculturation

Selon Périer (2005), l'institution scolaire contraint les parents, notamment ceux de milieux populaires, à un travail **d'acculturation** nécessitant de se soumettre à des codes et des règles implicites qui ne leur sont pas familiers, afin de pouvoir recevoir de la reconnaissance

des enseignants. Les professionnels les perçoivent trop souvent comme étant mal à l'aise avec la langue d'enseignement et, de ce fait, avec les apprentissages (Lazzari et al., 2019). Au surplus, les auteurs notent que les enseignants ont des attentes moindres envers eux, ce qui porte préjudice à leur **sentiment de compétence** et les incite à remettre en question leur capacité à assurer un suivi scolaire de qualité (Larose et al., 2004). Cette attitude, liée au sentiment d'**efficacité parentale** impactant leurs croyances en leurs propres habiletés à remplir leur rôle, place rapidement l'enfant en posture « d'autonomie scolaire et en charge de son destin » (Périer, 2005, p. 110). Il est donc important de construire un dialogue et une reconnaissance entre les professionnels et les parents dès les premières années de scolarisation ; cela constitue un enjeu majeur (Périer, 2019).

2.5.2.3. Implication parentale

Epstein (2011) qualifie d'**implication parentale** la manière dont le parent participe à la scolarisation de son enfant ainsi qu'aux activités dans lesquelles il s'engage à la maison, à l'école ou dans la société. Toutefois, les recherches menées par Tazouti (2014) se basant sur des méta-analyses, révèlent les effets faibles ou modérés de l'**implication parentale** sur les performances scolaires. En revanche, sa concrétisation sous forme de présence à l'école, d'accompagnement dans les progrès de l'enfant et de contacts qualitatifs parents-professionnels engendre des effets positifs sur ses **aptitudes sociales** et son **bien-être**. L'auteur souligne aussi que par leurs implications, les parents manifestent à leur enfant l'importance qu'ils accordent à l'école et lui signifient leurs attentes envers lui. La perception de contrôle et de compétence est ainsi accrue chez l'enfant qui se considère comme davantage efficient dans sa tâche scolaire. Enfin, l'implication parentale permet de clarifier les liens entre les deux milieux éducatifs de l'enfant.

D'autres travaux, dont ceux d'Epstein (2010), allant dans ce sens, ont montré l'importance du **rôle parental** – ou des croyances parentales – sur ce que les parents pensent devoir faire pour accompagner leur enfant, à quel point ces derniers pourront être les prédicteurs d'une **implication scolaire** (Demonty, 2020) et constituent un facteur facilitant ou, au contraire, entravant la transition scolaire. Cette implication parentale peut se manifester par diverses pratiques dans le contexte familial, à la maison, et/ou dans celui de l'école (Demonty et al., 2020). Dans ce processus, elle doit prendre sa part de responsabilité et jouer un rôle de facilitateur.

2.5.2.4. Typologie d'implication parentale (Epstein, 2010)

Afin de comprendre comment se concrétise l'implication parentale, présentons la typologie établie par Epstein (2010). Elle reprend les **six types de pratiques** d'implications parentales, dans les relations école-familles, relatives : aux rôles et compétences parentales (1), à la communication

(2), à la participation bénévole (3), à l'apprentissage et à l'encadrement de l'enfant à la maison (4), aux comités et gestion de l'école (5) et à la collaboration avec la communauté (6).

Type d'implication parentale	Finalité d'une pratique/d'un dispositif mis en place dans le cadre scolaire
Rôles et compétences parentales	Aider les familles à comprendre le développement de leur enfant/adolescent et à établir un environnement familial soutenant l'enfant en tant qu'élève.
Communication	Créer et mettre en application des modes de communication effectifs et bidirectionnels au sujet des programmes scolaires et des progrès de l'élève.
Participation bénévole	Obtenir de l'aide des parents et l'organiser en vue de soutenir l'école et les activités des élèves.
Apprentissage et encadrement de l'enfant à la maison	Fournir aux familles des informations et des idées sur la manière avec laquelle elles peuvent encadrer leur enfant à la maison lors, par exemple des devoirs ou d'activités/ de décisions liées à ses apprentissages.
Comité et gestion de l'école	Avoir des parents de tous horizons dans les comités et obtenir la contribution de tous les parents lors des prises de décisions.
Collaboration avec la communauté	Identifier et intégrer au sein de l'école, les ressources et les services disponibles au sein de la communauté pour renforcer et soutenir l'école, les élèves et les familles. Organiser des activités pour en faire profiter la communauté et augmenter les opportunités d'apprentissage des élèves.

Figure 3. Typologie d'implication parentale selon la typologie d'Esptein (2010) et finalité d'une pratique/d'un dispositif (Demonty et al., 2020, p. 10)

D'après Larivée (2011), les activités de cette typologie dans lesquelles les parents s'impliquent le plus sont la **communication** et les **apprentissages à la maison**. En revanche, celles qui remportent le moins d'implication concernent les rôles et compétences parentales ainsi que la collaboration avec la communauté. Les motifs invoqués par les parents faisant varier le degré d'implication demeurent le temps et l'intérêt. L'âge de l'enfant intervient également selon la qualité des informations rapportées à la maison. Des enseignants interrogés attribuent les écarts observés à un suivi irrégulier des parents ou à un manque de connaissances nécessaires au soutien d'un enfant en difficulté. Il s'agit là d'un paradoxe considérable relatif à l'implication parentale : d'une part, la littérature prône une **meilleure collaboration** et une **plus grande implication** des parents ; d'autre part, les familles ne sont pas forcément en mesure de pouvoir le faire. L'école a une responsabilité au sujet des exigences qu'elle porte envers ses élèves et leur famille, mais celles-ci sont-elles favorables à l'amélioration des performances scolaires ? Pour les professionnels, il serait effectivement important de conscientiser les parents aux conséquences possibles de ces types d'implication tout en tenant compte des divers contextes familiaux afin d'éviter toute forme d'exclusion ou d'instrumentalisation.

2.5.2.5. *Devoirs et implication parentale*

En semaine, les fins de journée sont rythmées par les devoirs, comme un rituel de transition de l'école vers la famille (Caillet & Sembel, 2009). Dans la littérature, ceux-ci sont aussi repris sous le vocable de « **travail hors la classe** » – désignant les activités écrites et/ou orales données par l'enseignant aux élèves et réalisées hors de sa supervision – destiné à poursuivre le travail effectué en classe (Giraud, 2010). Ils impliquent l'engagement des élèves comme sujets de leur scolarisation, leur capacité à se motiver pour s'en acquitter et leur concentration sur la possibilité d'un travail autonome (Liquète & Maury, 2007 ; cités par Caillet & Sembel, 2009). Selon Pluies (2018, p. 16), « la continuité, à la maison, de la pratique des compétences cognitives est primordiale puisque, d'après les professionnels, elle permet leurs acquisitions, tremplin pour l'émergence d'une appropriation ». Elle précise toutefois que l'environnement familial – par l'histoire de vie et les compétences sociales des parents – peut affecter l'acquisition des compétences des enfants ainsi que leur potentielle transférabilité et appropriation à la maison. En effet, faisant l'objet de nombreuses interrogations et critiques, ce travail hors la classe se maintient malgré tout et continue de se développer : sa conservation relevant probablement « de croyances partagées sur l'éducation qui, (...) à défaut de déboucher sur des pratiques satisfaisantes, ont pour principale vertu de souder des groupes d'acteurs » (Rayou, 2009, p. 10). Selon cet auteur, s'il paraît légitime de consolider les apprentissages faits en classe, il y a lieu de dénoncer le risque d'inégalités d'apprentissage et la variation des traitements reçus dès lors que les élèves ne s'acquittent pas de ce travail.

Les recherches menées par Rayou (2009) auprès des différents acteurs (enseignants, parents, élèves) montrent que les avantages énoncés (fixer les apprentissages, identifier les difficultés d'adaptabilité de l'enseignement, favoriser l'autonomie, impliquer les parents...) prédominent sur les critiques formulées à son égard (répétitions, pénibilité, étude par cœur...). Cette terminologie de « travail hors la classe » met en évidence le fait qu'une partie de l'apprentissage scolaire a lieu en dehors de l'école et qu'il incombe donc aux élèves et aux familles d'en saisir la responsabilité. Notons que les recherches menées par Caillet et Sembel (2009, p. 41) indiquent que « les parents jouent le jeu » et qu'une majorité d'entre eux comprennent l'intérêt des devoirs et de leurs modalités.

Les familles et les enseignants pensent généralement que l'encadrement de ce travail hors la classe et la communication école-famille sont les **vecteurs** les plus importants d'**implication** des parents dans la scolarité de l'enfant (Larivée, 2011). Cependant, ces devoirs à la maison peuvent générer

une **tension** entre l'école et les parents, qu'ils soient attendus ou controversés. L'intervention des parents suscitant un conflit ou créant un trouble au sujet des concepts enseignés à l'école peut nuire à l'enfant (Cooper, 2007, cité par Larivée, 2012).

Larivée et ses collègues (2013) identifient trois facteurs modifiant l'implication des **parents** dans le cheminement scolaire de leur enfant : les facteurs **organisationnels** (compatibilité avec une vie professionnelle et familiale...), les facteurs **relationnels** (relation avec l'école, comportements des professionnels...), les facteurs **psychologiques** (vécu scolaire des parents, sentiment d'incompétence...).

D'autres auteurs, tels que Deslandes et Bertrand (2004), mentionnent d'autres facteurs influençant l'**implication des parents** dans le suivi scolaire de leur enfant : l'âge de l'enfant, le niveau socioéconomique de la famille, l'existence de difficultés scolaires (chez l'enfant ou le parent) et le degré de scolarisation de l'enfant, les parents s'impliquant davantage au début du parcours scolaire. Ces auteurs relatent également une communication de meilleure qualité des mères avec l'enseignant dès lors que leur enfant est un garçon ainsi qu'une diminution de l'implication des parents au fil des années. Dauber et Epstein (1993) constatent également que les parents dont le nombre d'enfants est peu élevé s'investissent davantage dans le suivi à domicile.

D'après Epstein (2011), le type d'implication suscité par l'enseignant impactera la **mission éducative** qu'assumeront les parents à la maison, en particulier, lorsqu'il s'agit de familles issues de milieux défavorisés ou comportant un niveau d'instruction faible ; en effet, ces parents sont exposés à des préjugés relatifs à leurs compétences éducatives. Lorsque l'enfant ne se plie pas à la norme imposée, une **rupture** se crée et ses parents sont souvent exposés à une **pression institutionnelle**. Demeurant souvent fort éloignés de la culture scolaire, ils se voient rapidement écartés (Bisson-Vaivre & Kherroubi, 2017).

Nous parlons ici des **attentes** des enseignants envers les parents mais ceux-ci ont également des attentes envers les professionnels. Deslandes et Morin (2002, cités par Deslandes & Bertrand, 2004) constatent une divergence entre les attentes respectives des différents acteurs scolaires. En effet, les enseignants ont des attentes envers les parents au niveau de l'encadrement du travail à domicile et les parents espèrent un retour d'information des enseignants sur les travaux effectués à domicile.

2.5.2.6. Typologie des relations parents-école (Larivée, 2019)

Dans l'optique de favoriser des relations égalitaires basées sur la confiance réciproque, Larivée et ses collègues (2019), qui s'inscrivent dans une philosophie basée sur le partenariat et le partage du pouvoir, permettent une lecture critique de la **typologie des relations parents-école**. Ils considèrent que plus le niveau de collaboration est bas (niveau 1), moins bonne est la qualité de la relation. En revanche, plus on progresse dans les niveaux de collaboration, plus la qualité de relation augmente en se basant sur la communication bidirectionnelle, la reconnaissance d'expertise, le partage des responsabilités... *A contrario*, une communication unidirectionnelle ne provoque, quant à elle, aucune rétroaction. Ce cas de figure ne permet pas aux familles de ressentir une philosophie basée sur le **partenariat** et le **partage du pouvoir** (Larivée et al., 2019).

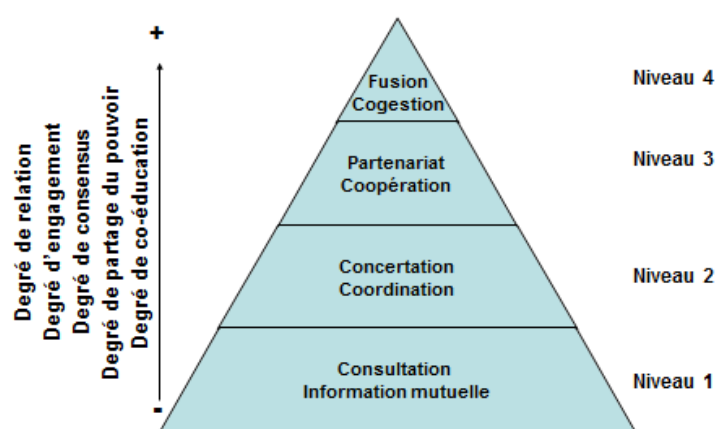


Figure 4. Typologie des relations entre parents-école (Larivée et al., 2019, p. 5)

Sur ce schéma, l'auteur mentionne la « **co-éducation** » (Larivée, 2019). Cette notion se base sur une relation de confiance et une communication forte entre les enseignants et les parents, passant par de multiples occasions de rencontres et d'échanges pour collaborer. Il s'agit d'une « relation entre éducateurs dits "premiers", que sont les parents, et éducateurs professionnels qui œuvrent en parallèle. [...] L'importance de la qualité des occasions directes ou indirectes de rencontre entre coéducateurs [...] est souhaitable pour davantage de continuité et de cohérence » (Rayna, Rubio & Scheu, 2010, p. 16).

On en déduit l'importance de créer un **dialogue réciproque** fondé sur une relation d'égalité et de confiance mutuelle entre les parents et les professionnels plutôt que de considérer la participation des parents comme un instrument pour atteindre des objectifs fixés par les institutions éducatives (Lazzari et al., 2019), ce que d'autres auteurs, tels que Vandebroek et Peeters (2013) appellent **l'instrumentalisation** des parents au sein de l'institution scolaire. Selon eux, le contenu de ces collaborations entre parents et professionnels relève de la plus haute importance. Dans les faits, ils constatent qu'elles ne portent principalement que sur l'évaluation des élèves (Francis, 2013).

2.5.2.7. Communication, sujets d'échanges et intrusion

La nécessité d'une **communication** de qualité semble déterminante. Anderson et Minke (2007) avancent que communiquer en vue de créer une relation positive entre les familles et l'école revient à l'initiative de l'établissement et dépend de l'engagement des enseignants. En effet, c'est à eux que revient en premier lieu la responsabilité de soutenir les enfants et les familles dans leurs **rôles actifs**, ainsi que la mise en place des conditions qui rendent cette relation possible. Perier (2008) ajoute que cela est d'autant plus vrai pour les parents peu acculturés à l'école. Précisons toutefois que les pratiques transitionnelles – auxquelles nous ferons référence par la suite – devraient inclure des dispositifs de communication même **avant** que l'enfant n'entre en primaire, car ce processus de passage commence en maternelle et continue en première primaire (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Même si ces pratiques peuvent s'avérer bénéfiques, elles nécessitent une attention particulière afin de ne pas limiter les relations école-famille à une simple transmission unidirectionnelle d'informations (Housen & Pirard, 2021). En effet, l'objectif est de créer une relation de **confiance** et une **collaboration** entre les acteurs à des fins de **co-éducation**. Une communication **bidirectionnelle** s'avère donc essentielle pour encourager le dialogue et susciter une certaine continuité (Duval et al., 2021). Bisson-Vaivre et Kherroubi (2017) attirent l'attention sur le caractère fastidieux que peut représenter la mise en place d'une « co-éducation », particulièrement lorsque s'est développée une relation asymétrique entre parents et école.

Outre les occasions et la manière de communiquer, le **sujet** sur lequel portent ces échanges peut lui aussi s'avérer délicat. Selon Chartier et Payet (2014), les discussions sur le travail scolaire d'un élève font largement entrer l'école dans les familles. En effet, chercher à identifier ce qui se passe à la maison est souvent une pratique utilisée par l'enseignant pour expliquer la cause de ce qui fonctionne mal en classe. Ces auteurs précisent donc que chercher des informations sur les habitudes familiales, suspectées d'avoir une influence négative sur le comportement et les résultats scolaires de l'élève, peut placer l'échange dans la sphère de **l'intrusion** et de l'incrimination tacite de causalité. Plusieurs recherches (Deshayes, Payet, Pelhate & Rufin, 2019, p. 12) présentent l'intrusion dans la sphère domestique comme une « ligne rouge » à ne pas franchir, ce comportement créant le malaise et l'incertitude dans les familles. Larivée et Monceau (2019) confirment ces propos en rappelant que vouloir s'immiscer dans la sphère familiale, même pour protéger l'enfant, peut susciter des entraves à la création d'une relation de confiance. Toutefois, Chartier et Payet (2014) ajoutent que les parents ont tendance à divulguer des informations privées, au-delà de celles demandées par les enseignants. Cette forme de confiance peut se retourner contre eux, car ces informations donnent des indications

supplémentaires aux professionnels leur permettant de relativiser leur posture intrusive dans leur recherche d'informations.

Par ailleurs, les discussions relatives aux activités menées en classe par les enseignants sont limitées ; cela donne à penser qu'ils veulent éviter d'être questionnés sur leurs **pratiques** (Chartier & Payet, 2014). Il apparaît dès lors que ces activités conduites en classe relèvent d'un caractère davantage privé. Le déficit de réciprocité dans le **décloisonnement** des deux environnements de l'enfant renforce la sensation d'intrusion dans la sphère familiale, les classes restant closes. Il y a donc lieu de reconsidérer la délimitation de la frontière entre l'école et les familles afin de développer, par des actions partagées, un **partenariat** fécond avec les parents.

2.5.3. Enseignants

Selon Carosin et son équipe (2020), les principaux acteurs jouant un rôle déterminant dans cette transition sont les enseignants de l'école maternelle et de première année primaire. Elles soulignent l'importance de la collaboration, de la communication et de la cohérence entre eux ; leurs **représentations** sur cette transition influencent aussi leurs pratiques. Duval et Bouchard (2013) insistent sur le rôle des professionnels par l'aide qu'ils peuvent apporter à l'enfant ; il s'agit de développer un **sentiment d'identité** dans l'environnement éducatif dans lequel il s'intègre. Ainsi, les enseignants maternels s'efforceront de préparer les enfants aux comportements, jugés adéquats, par les enseignants du primaire. Mais est-ce au maternel de préparer au primaire ? Moss (2013, cité par Carosin et al., 2020, p. 17) déplore que « les enseignants du niveau maternel sont souvent perçus par les enseignants du primaire comme des partenaires "juniors" ou moins experts ». Dès lors, des temps d'échange et de réflexion en équipe maternel-primaire, ainsi que des activités vécues ensemble, nous apparaissent nécessaires pour appréhender au mieux ces deux microsystèmes et permettre une meilleure compréhension mutuelle. Une fois les représentations potentiellement approximatives ou erronées levées, il leur sera alors possible de développer leurs pratiques transitionnelles sur base d'éléments ancrés dans le **contexte réel** dans lequel ils s'inscrivent.

2.6. Facilitateurs

Lazzari et ses collègues (2019) rappellent la nécessité – mentionnée dans la littérature – d'organiser des pratiques de transition centrées sur la **famille** et non uniquement sur l'enfant, dans le but de donner la parole aux parents dans un **contexte dialogique** plus égal et réciproque avec les professionnels.

2.6.1. Continuités scolaires

Dockett et Einarsdottir (2017) s'appuient sur les propos de Peters (2000) pour affirmer que la **discontinuité** permet aux enfants impliqués dans la transition de **vivre des défis**. Selon Peters (2000), toutes les discontinuités vécues lors de la transition ne sont pas nécessairement délétères, mais nécessitent d'être limitées et accompagnées afin de restreindre un sentiment de rupture. Si la discontinuité peut présenter certains avantages, cela ne peut masquer l'importance de la **continuité**. En référence à Dewey, Thievenaz (2019) précise que la continuité dans la vie quotidienne des enfants **entre l'école et la maison** est la base de toute activité éducative. Ceci nous a incité à développer, plus haut, le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, cité par Bronfenbrenner, 1986). Une des idées-clés de Dewey est d'appuyer l'expérience d'apprentissage sur les expériences antérieures, amenant ainsi un sentiment de continuité. Dockett et Einarsdottir (2017) soulignent, elles aussi, l'importance de la continuité entre les milieux, les contextes et les situations favorisant l'instauration d'un **équilibre** entre les expériences nouvelles et familières.

2.6.2. Pratiques et dispositifs



Figure 5. Continuités scolaires (selon la théorie de Carosin et al., 2020).

La littérature sur le sujet traite de certaines **pratiques et dispositifs** qui pourront contribuer au soutien des continuités (dont nous avons évoqué préalablement l'importance) lors de la transition maternel-primaire.

Carosin et ses collègues (2020) proposent que ces pratiques et dispositifs s'organisent autour de différentes **continuités scolaires**.

1. La **continuité identitaire et sociale** de l'élève où les acteurs qui l'accompagnent prennent en considération sa singularité et l'environnement socio-culturel dans lequel il a évolué.
2. La **continuité pédagogique et curriculaire** dans les programmes scolaires et les méthodes d'enseignement (collaboration entre enseignants, pratiques et dispositifs pédagogiques).
3. La **continuité matérielle et environnementale** dans le matériel utilisé et l'aménagement des différents environnements scolaires.
4. La **continuité administrative et organisationnelle** dépendant de la capacité des directions d'écoles, des acteurs institutionnels et des décideurs politiques à engendrer des conditions favorables à la mise en œuvre des initiatives à tous les niveaux systémiques. Cette continuité influence les autres continuités ; elle joue un rôle de facilitateur.

2.6.3. Pratiques transitionnelles

Miser sur la **continuité par les pratiques transitionnelles** entre ses différents milieux de vie autorise l'enfant à profiter d'étayages qui lui permettront de faire face à de futures phases de changements et de transitions toute sa vie durant (Duval et al., 2021). Afin d'accompagner l'enfant et sa famille dans ce passage vers l'école, ces pratiques doivent être organisées **préalablement** à la rentrée et prolongées pendant et après cette étape (Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000). Mais quels sont les facilitateurs ? Quels dispositifs et pratiques pouvons-nous mettre en place ? Duval et Bouchard (2013) ciblent certaines **actions** de l'école permettant aux enfants de mieux se familiariser à ce nouvel environnement. Ces actions se basent sur la **qualité des pratiques de transition** et assurent une **continuité** entre les deux environnements maternel et primaire.

1. La **quantité des pratiques de transition** permet un meilleur ajustement socioscolaire des élèves. Or, pour que le nombre de pratiques mises en place soit suffisant, il est nécessaire que les enseignants concernés en reconnaissent préalablement l'importance (Duval & Bouchard, 2013). Toutefois, le nombre de ces pratiques ne suffit pas à régler la question des difficultés d'ajustement des élèves.
2. La **qualité** des pratiques de transition est elle aussi déterminante dans l'efficacité de la démarche. Les auteures précisent que ces pratiques se doivent d'être significatives, c'est-à-dire qu'elles se basent sur les besoins de l'enfant tout en veillant à son rythme développemental. Selon Early (2009), les pratiques qui se révèlent être les plus efficaces sont **individualisées** et impliquent l'enfant, sa famille et l'enseignant avant son entrée effective en première année.
3. L'**harmonisation** des pratiques pédagogiques dans une perspective d'ajustement graduel à l'univers scolaire constitue la dernière recommandation de Duval et Bouchard (2013). Elle permet de favoriser une continuité pédagogique entre les milieux, nécessitant une concertation entre les divers partenaires.

Dans cette même idée, Bronfenbrenner (1979, cité par Bronfenbrenner, 1986) avance qu'assurer de nombreux liens entre les environnements pédagogiques issus de la collaboration entre les enseignants, permet de contrôler les discontinuités entre ces différents contextes éducatifs. Dans le même esprit, Peters (2000) invite à apporter aux enfants un soutien et un **étayage** adaptés afin de réduire cette discontinuité et de les aider à gérer celle qui persiste de manière à ce qu'elle soit bénéfique. Certaines difficultés sont perçues dans la pratique professionnelle en début de première année, telles que le rythme, le fonctionnement moindre par ateliers, la position assise...

Adapter les conditions mises en place dans le système scolaire par les professionnels et agir sur le contexte afin que celui-ci soit davantage respectueux des besoins des enfants peuvent également jouer ce rôle de soutien et d'étayage.

2.7. Freins

Si certains enfants vivent sereinement ce passage et semblent profiter des pratiques transitionnelles mises en place, d'autres éprouvent des difficultés à s'adapter à l'organisation de l'école primaire ou déchantent. Nous devons donc nous interroger sur la présence d'un éventuel **effet Mathieu**, qui ne profiterait qu'aux plus forts (Crahay, 2001). Lors de ce processus, les meilleurs sont-ils destinés à accentuer leur avance ? Les recherches montrent que, telle qu'elle est organisée aujourd'hui, l'école tend à favoriser involontairement les enfants issus de milieux favorisés dont les parents connaissent le fonctionnement du système éducatif (Van Laere et al., 2017 ; Lazzari et al., 2019). Pour contrecarrer cet effet, ne serait-il pas pertinent d'élaborer un dispositif basé sur une trame commune à tous les enfants, et ensuite, de mettre en place des pratiques différenciées en fonction des besoins de chacun ?

1. Le choix d'une méthode de recherche

Comprendre le vécu des enfants et de leurs parents lors de la transition entre l'école maternelle et l'école primaire et en identifier les freins et leviers à l'œuvre, voilà l'objet principal de notre recherche. Il nous a paru important d'ancrer ces éléments dans le vécu des personnes interrogées. Une méthode de recherche qualitative nous semble être l'option pertinente, permettant la compréhension de la complexité du réel (Mucchielli, 1994). Dans cette démarche qualitative, nous avons choisi de nous inspirer de la méthode par théorisation ancrée (*Grounded Theory Method*) élaborée par Glaser et Strauss (1967) et explicitée par Lejeune (2019). Peut-être moins aisée qu'une analyse quantitative, cette approche nous semble mieux adaptée pour comprendre la complexité du phénomène que nous investiguons. Elle nous permet une analyse de l'expérience des participants lors de cette transition.

Ce choix méthodologique détermine la présentation de notre travail. Une première revue de la littérature a été élaborée avant de se rendre sur le terrain. Au vu du caractère itératif de la démarche compréhensive ouverte mise à l'œuvre, de nouvelles notions sont apparues à la suite des entretiens et de l'analyse de leurs données. Nous posons dès lors le choix méthodologique de développer de manière ancrée certains nouveaux points théoriques dans la partie *discussion* en fonction de ce que les analyses auront donné à approfondir. Il s'agira donc d'une « démarche itérative de théorisation progressive d'un phénomène » (Paillé, 1994, p. 151).

2. Conception de la recherche

2.1. Description du contexte d'une recherche

Nous avons décidé de mener notre recherche là où nous enseignons, car l'équipe enseignante y est consciente des difficultés rencontrées par des enfants et leur famille, elle porte un intérêt à ces questions de transition et a déjà mis en place certaines pratiques transitionnelles. Il nous paraissait dès lors pertinent d'y mener notre étude afin d'en dégager des éléments *a priori* plus riches. Effectivement, des pratiques y sont déjà mises en œuvre, nous en connaissons le sens recherché par les professionnels dans le contexte et nous sommes assurée d'y avoir accès dans le cadre de ce mémoire.

Institutrice maternelle et primaire de formation, nous travaillons depuis 2005 en primaire dans cet établissement de grande taille du centre-ville (environ 600 élèves), organisant trois classes par niveau et dont les élèves sont issus d'une population mixte. L'indice socio-économique en maternelle est de 8 et en primaire de 10. L'école est scindée en deux implantations : l'école maternelle et l'école primaire, distantes d'environ 200 mètres. Avec l'équipe éducative, nous avons constaté que la transition entre le maternel et le primaire pouvait constituer un passage difficile. Si différentes pratiques ont déjà été mises en place pour tenter de faciliter ce passage, cela reste malgré tout fastidieux pour certains enfants. L'enjeu de ce travail est de permettre une meilleure compréhension des mécanismes sous-jacents à la transition selon les points de vue d'enfants et de parents. La réflexion relative à la mise en place de dispositifs facilitant ce passage fera office d'étape ultérieure à ce travail de recherche et sera menée, notamment, avec l'équipe pédagogique dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence.

Adoptant une posture de praticienne-chercheuse menant notre recherche dans notre contexte éducatif propre, nous sommes amenée à investiguer de plus près les pratiques de l'équipe éducative (Pirard, 2021) – nécessitant une mise à distance –, de même qu'à échanger avec certains élèves et parents. Dès lors, il nous importe de poser une série de balises, comme éviter de nous mettre dans la position d'interroger nos collègues. Nous avons donc opté pour le recueil du point de vue des enfants et des parents, laissant de côté pour cette recherche celui des enseignants. Pirard (2021) souligne l'importance, en tant que professionnel sur le terrain, de rester vigilant à prendre du recul par rapport à nos pratiques et à nos références professionnelles. Par exemple, il s'agira notamment de ne pas chercher à vérifier nos propres représentations de professionnelle relatives aux freins et aux leviers potentiellement à l'œuvre dans cette transition, mais d'accepter de faire un pas de côté pour apprendre du vécu exprimé par le participant interrogé. Notre choix de ne pas poser d'hypothèses prédéfinies répond à cette logique d'ouverture, laissant la possibilité à toute expérience d'émerger, de s'exprimer et de trouver sa place dans l'analyse du phénomène, aussi inattendue qu'elle puisse paraître.

[2.2. Recherche parallèle](#)

La partie *parents* de notre travail s'appuie sur une recherche menée par Housen, Genette et Pirard (2022) sur la première transition scolaire où le point de vue de parents et de professionnels ont été analysés. En effet, certaines dimensions déjà relevées lors de cette première transition scolaire se rejouent lors de la seconde (les relations école-famille, par exemple). Notre recherche, quant à elle,

se situe au niveau de cette deuxième transition scolaire qui se déroule au moment du passage du maternel vers le primaire et concerne le point de vue d'enfants et de parents. Lors de nos entretiens, nous avons voulu adopter une posture compréhensive, scientifiquement valide, permettant à toute donnée expérientielle d'émerger, tout en gardant à l'esprit notre focus sur **les préoccupations des parents dans cette transition**. Notre partie *parents* vient donc compléter cette recherche en lui donnant un développement spécifique à leur vécu lors de l'entrée en primaire de leur enfant.

2.3. Réflexion éthique

Nous avons centré le noyau de la réflexion éthique autour de la définition de notre échantillon de recherche. Nous souhaitons la mener au sein de notre établissement scolaire. Toutefois, demander à des parents d'interroger leur enfant et récolter leur propre avis sur la transition scolaire telle qu'ils la vivent au sein de notre établissement pouvait amener des biais à la démarche. En effet, bien que notre posture puisse représenter un avantage relationnel entre le participant et la chercheuse par une confiance préétablie, on pourrait aussi imaginer une certaine attitude conformiste chez les enfants et leurs parents dans la mesure où ces derniers connaissent notre place au sein de l'institution scolaire. Or, c'est en tant que « sujets de droit » (Mayne & Howitt, 2015, cités par Garnier & Rayna, 2021, p. 663) dont ils sont les premiers experts que nous cherchons à les faire participer à notre recherche. Il nous semble dès lors indispensable de veiller d'une part à éviter toute « asymétrie de pouvoir » (Garnier & Rayna, 2021, p. 663), et d'autre part, à leur fournir les ressources utiles leur permettant de s'impliquer dans la recherche qui les concerne. Dès lors, outre le dispositif méthodologique de recueil de traces et de données auprès des enfants développé précédemment, des précautions évitant tout risque de biais ou de rapport d'influence ont été prises. D'abord, l'introduction d'une demande auprès de notre direction pour ne plus enseigner dans ces années de transition pendant la durée de ce mémoire. Nous avons dès lors été affectée à un emploi d'enseignante polyvalente dans les classes de P5-P6. Ainsi s'atténue le lien hiérarchique entre la chercheuse et les participants. Ensuite, nous avons eu à cœur de veiller à adopter une posture transparente et compréhensive : le cadre de la recherche est clairement explicité préalablement et répété en début d'entretien afin de permettre au participant de bien comprendre son droit de se retirer de l'étude à tout moment et sans justification, s'il le souhaite. De plus, les entretiens avec les parents sont menés dans un endroit, *a priori* neutre, laissé au libre choix des participants. Atteindre un certain niveau de confiance privilégiant l'installation d'un climat propice à une richesse d'échange mutuel est un enjeu majeur.

3. Sélection des participants

Nous ne sommes pas dans l'idée d'inférer des résultats à une population sur base d'un échantillon représentatif puisque nous n'avons pas opté pour un mémoire de recherche quantitative. Dans l'option de recherche qualitative à visée compréhensive qui est la nôtre, nous nous sommes inspirée de la méthode par théorisation ancrée (MTA), telle que décrite par Lejeune (2019). Dans ce contexte, nous avons cherché des participants aux profils contrastés afin d'avoir accès à une diversité de vécus sur le phénomène à l'étude : « ce sont en effet des événements, des phénomènes et non des personnes qui sont d'abord échantillonnées » (Paillé, 1994, p. 153). Lejeune (2019) précise qu'« il s'agit de découvrir toutes les caractéristiques du phénomène à l'étude ainsi que toutes les articulations attestées afin, *in fine*, d'en proposer une schématisation intégrée » (p. 31) qui sera présentée en annexes (8 et 9).

Les participants sont donc des enfants et un de leurs parents volontaire de l'établissement retenu. L'idée est de donner la parole aux acteurs-clé à qui cette opportunité n'est pas fréquemment laissée (OCDE, 2021), notamment les familles plus vulnérables ou éloignées de la culture de l'école. Nous avons donc voulu veiller, autant que possible, à la diversité des participants recrutés.

3.1. Recrutement des participants

Le recrutement s'est réalisé par l'intermédiaire d'un courrier (Annexe confidentielle 1)¹ expliquant notre recherche et distribué aux enfants de P1 à destination de leurs parents. Ceux-ci étaient invités à répondre via un talon à déposer dans une boîte du hall d'entrée de l'école. En cas d'accord, ils indiquaient sur ce talon leurs coordonnées pour être contactés en vue d'un entretien et/ou marquaient leur acceptation pour une rencontre de la chercheuse avec leur enfant. Nous avons reçu plusieurs réponses positives et pris contact avec six de ces parents en veillant à diversifier les profils, grâce à un échange avec une enseignante de M3 connaissant bien les enfants et leur famille. Les personnes n'ayant pas répondu sont principalement des familles allophones, éloignées de la culture scolaire ou tout simplement moins promptes dans le retour de documents administratifs. Les informations reprises ci-dessous sont anonymisées par le recours à des noms d'emprunt.

¹ Ce document reprenant des données confidentielles, il figure dans un dossier spécifique réservé au jury de mémoire.

3.2. Description des participants

3.2.1. Participants enfants

3.2.1.1. Sélection des participants enfants

Les participants ont été choisis selon notre volonté d'observer une certaine mixité basée sur certains critères ayant hypothétiquement un impact sur la transition. Par nos lectures et notre pratique professionnelle, nous identifions que les origines ethniques, le genre de l'enfant, sa position dans la fratrie et la classe fréquentée peuvent s'avérer être d'éventuels facteurs d'influence que nous souhaitons étudier. La plupart de ces éléments ont été pris en compte dans l'identification des enfants retenus sur base :

- d'un accord parental reçu pour l'entretien individuel avec l'enfant puis avec son parent,
- d'une discussion avec une enseignante de M3,
- d'une analyse préalable de traces recueillies auprès des enseignants maternels et primaires.

Pour les enseignantes de M3, ces traces étaient destinées à donner aux enfants l'opportunité d'exprimer leur vécu et d'utiliser ce support afin d'échanger avec eux en classe, mais aussi chez eux avec leurs parents, une fois collectées dans leur cahier de vie. Elles consistaient à interroger les enfants à l'aide de dessins et d'une "dictée à l'adulte" sur leur état d'esprit et leurs préconceptions en lien avec leur entrée en P1. Une réflexion similaire a été proposée en début de P1 sur la façon dont ils vivaient leur entrée en primaire ([Annexe 1](#)). L'analyse de ces traces nous a notamment permis de varier les profils d'enfants selon leur émotion à l'idée d'entrer en primaire ainsi que leur place dans la fratrie ([Annexes 2](#) et [annexes 3](#)).

3.2.1.2. Présentation des participants enfants

Dans le tableau qui suit, le lecteur retrouvera le prénom anonymisé des enfants retenus, ainsi que diverses informations relatives à leur profil. Une description plus approfondie, la perception que son parent a de lui et un avis sur la passation de l'entretien se trouvent en annexes ([Annexe 4.1](#)).

<u>Prénom</u>	<u>Genre</u>	<u>Origine</u>	<u>Place fratrie</u>	<u>Classe</u>	<u>Parent rencontré</u>	<u>Émotion M3</u>	<u>Émotion P1</u>
Safia	F	Maroc	2/2	Mme Dupont	Maman	☹	☺
Achille	M	Belgique	1/1	M. Badret	Maman	☹	/// ²
Héloïse	F	Belgique	2/2	M. Badret	Maman	☺	☺
Claudy	M	Belgique	2/3	M. Tramin	Papa	☺	☹
Aya	F	Maroc-Belgique	1/3	M. Badret	Maman	☺	☹
Jean	M	Afrique	4/4	Mme Dupont	Maman	☺	☺

Tableau 1. Présentation des participants enfants

² L'enfant n'a pas rendu son document. Nous n'avons donc pas de trace en début de P1.

3.2.2. Participants parents

3.2.2.1. Sélection des participants parents

Quant à la sélection des parents, tous les participants sont parent d'un des enfants interrogés. Parmi les six adultes, nous comptons principalement des mamans : seul un papa a accepté de répondre à notre demande. Le cas échéant, les aînés de fratrie fréquentent ou ont fréquenté l'établissement.

3.2.2.2. Présentation des participants parents

Le lecteur trouvera dans le tableau qui suit le prénom des parents interrogés, anonymisés, avec précision de leur origine, du nombre de leurs enfants et de la place de l'enfant dans la fratrie. Une brève description d'éléments relatifs à leur profil et, selon leur éventuelle formulation, la raison de leur participation à notre étude se trouvent en fin de travail ([Annexe 4.2](#)).

Prénom	Genre	Origine	Nombre d'enfants	Parent de	Place fratrie³
Damien	M	Belgique	3	Claudy	2/3
Valérie	F	Belgique	1	Achille	1/1
Cindy	F	Belgique	3	Aya	1/3
Mélanie	F	Belgique	2	Héloïse	2/2
Farida	F	Maroc	2	Safia	2/2
Pascaline	F	Afrique	4	Jean	4/4

Tableau 2. Présentation des participants parents

3.3. Méthode de recueil des données

3.3.1. L'entretien avec les enfants

Prioritairement, notre recherche a ciblé les entretiens réalisés auprès des enfants que nous considérons comme des sujets « experts de leur propre vie » (Draghici & Garnier, 2020, p. 17). Garnier et Rayna (2017) soulignent l'originalité de considérer les points de vue des jeunes enfants dans le contexte francophone où la recherche « auprès des enfants » reste généralement peu développée. Adopter le point de vue de l'élève est indispensable pour se détacher d'un regard « adulto-centré » (Delalande, 2003). Dans la même idée, Razy (2014) dénonce une forme de perplexité quant à la pertinence de faire de la recherche avec les enfants par crainte, notamment, de recueillir un reflet des relations de pouvoir. Garnier (2020b), quant à elle, met en évidence le risque d'inégalité induite par la mise à l'épreuve que constitue la situation sociale de l'entretien. Il ne s'agit donc pas de faire PARLER les enfants, car cela peut être discriminant par le poids du langage verbal mettant d'emblée en évidence des faiblesses (Garnier, 2020b), mais plutôt de

³ Place dans la fratrie de l'enfant en transition, pour lequel le parent a été interrogé.

travailler AVEC eux en axant notre méthodologie de manière à leur fournir les ressources facilitant leur expression. D'où notre réflexion autour du développement d'une créativité méthodologique pour investiguer le point de vue des enfants (Garnier & Rayna, 2017). C'est dans ce cadre que l'approche « mosaïque » d'Alison Clark (Clark & Moss, 2011) prend tout son sens. Cette auteure propose, au travers d'une combinaison de moyens d'expression verbale ou non-verbale et privilégiant les **méthodes visuelles et narratives** (Lazzari et al., 2019), de faire émerger les connaissances tacites et implicites des enfants qu'ils ne sont pas toujours à même d'exprimer (Garnier & Rayna, 2017). Ils sont donc considérés comme « des co-chercheurs dans l'étude de leurs propres expériences quotidiennes » (Draghici & Garnier, 2020, p. 20). Il apparaît également que les « formes non verbales de communication sont essentielles et doivent être reconnues comme des formes d'expression à part entière, rendant visible "ce qui parle" aux enfants et utilisant les méthodologies visuelles à titre de voix des enfants » (Garnier & Rayna, 2017, p. 10).

Les entretiens avec les enfants ont dès lors été conçus de manière à mobiliser ces méthodologies visuelles ([Annexe 5.1](#)) et à respecter une durée d'une vingtaine de minutes, compte tenu des capacités attentionnelles de leur l'âge. L'enseignant leur a d'abord demandé de recourir au dessin pour exprimer le vécu de leurs débuts en première année. Ils ont ensuite procédé à la "dictée à l'adulte" afin de poser des mots écrits sur leur production. Puis, lors de l'entretien individuel ([Annexe 6](#)), des images illustrant diverses émotions leur ont été présentées. Ils avaient à choisir celle qui représentait le mieux leur ressenti en première année. Garnier (2015b, p. 3) stipule que « les images ne disent rien d'elles-mêmes. Elles appellent des mises en mots ». Ce que l'enfant va dire sur base des images proposées par la chercheuse et choisies par l'enfant est une co-construction impliquant ces deux acteurs. Garnier (2015b) reprend les termes de Papinot (2007) en désignant les malentendus possibles pouvant émaner au sujet de la signification des supports utilisés. Afin de les rendre productifs pour la recherche, il convient donc à la chercheuse de traquer toute erreur d'interprétation. Lors des premiers entretiens, quatorze images étaient proposées. Face à cette quantité, les enfants semblaient perdus et éprouvaient des difficultés à choisir. Plusieurs images trop semblables parasitaient leur observation : ils demandaient quelles étaient les différences entre elles. Il y avait donc un risque de choix dû au hasard plus qu'à la décision réfléchi. Au vu de leurs réponses, nous avons écarté les cartes trop ressemblantes et avons retenu les huit plus suggestives (celles fréquemment utilisées par les enfants en classe) en veillant à un juste équilibre entre les illustrations d'émotions négative et positive ([Annexe 5.2](#)). Ces divers supports ont donc servi de médiateurs de communication pour l'échange oral (Razy, 2014).

L'approche plurielle et complémentaire des processus nous paraît particulièrement intéressante à développer dans le cadre de ce mémoire. Nous épouserons ainsi le point de vue de l'approche mosaïque développée par Clark (2011, citée par Garnier & Rayna, 2017, p. 13) pour qui « loin d'être un système fermé de techniques qui seraient comme des "recettes" pour recueillir les points de vue des enfants, cette approche se veut à l'inverse ouverte, adaptable, en prise avec la diversité des enfants et des visées de recherche ». Précisons que pour l'approche mosaïque, les perspectives des enfants sont traitées avec d'autres points de vue, dont ceux de leurs parents, dans des contextes donnés (Garnier & Rayna, 2017), afin de mettre en lumière leurs interactions. Dans notre cas, nous n'exploiterons pas les entretiens avec les parents dans le but de recueillir leur point de vue sur l'expérience de leur enfant. En revanche, outre la mise en mots de leur vécu personnel sur la transition maternel-primaire, nous espérons y trouver des éléments (contextuels ou autres) nous permettant de comprendre plus finement l'expérience exprimée par l'enfant.

3.3.2. L'entretien semi-directif avec les parents

Si l'on se réfère à Kauffman (1996), la richesse du social nécessite une méthode qui permet de faire surgir la complexité du réel. Dès lors, dans le cadre de notre recherche, nous optons pour un entretien compréhensif de type semi-directif auprès des parents. Cette technique d'entretien nous semble appropriée au vu du type de données que nous espérons récolter, à savoir les facteurs influençant les vécus de la transition maternel-primaire tout en veillant à ne pas induire les parents dans des directions qu'ils n'auraient pas développées d'eux-mêmes. L'ouverture relative de ces entretiens semi-directifs nous apparaît donc particulièrement appropriée. Selon Blanchet et ses collègues (1985), l'entretien semi-directif permet de récolter des données discursives qui soient à la fois fiables (concordant véritablement avec ce que la personne interrogée pense) et valides (appropriées aux objectifs de la recherche).

Par ailleurs, ce type d'entretien permet au chercheur de disposer d'un guide d'entretien en ayant à l'esprit quelques questions correspondant à des thèmes qu'il souhaite investiguer (Bénony & Chahraoui, 2013). Notons toutefois que, si le guide d'entretien existe ([Annexe 7](#)), l'ordre dans lequel les thématiques sont abordées reste libre et en adéquation avec le fil de la discussion (Ghiglione & Matalon, 1998). Avant de procéder aux entretiens, il était nécessaire d'avoir réfléchi aux thèmes à investiguer, tels que : leurs préoccupations, la façon dont ils ont vécu l'entrée en primaire de leur enfant, leurs premières impressions, leurs liens avec l'école, leurs besoins à ce moment-là... Certains auteurs, dont Lejeune (2019), ne pensent pas qu'il soit judicieux de rester accroché à un canevas de

questions « toutes prêtes ». Cependant procéder à la rédaction de questions-types nous a permis de poser une réelle réflexion préalable autour du choix des mots.

La phase de cadrage, si elle s'avère essentielle dans tout entretien (Guittet, 2013), nous apparaît d'autant plus nécessaire afin de nous permettre d'instaurer dès les premiers temps de la rencontre un climat de confiance et de bienveillance avec les parents, les rassurer quant au caractère confidentiel de la rencontre, leur rappeler le contexte global dans lequel s'inscrit la recherche, répondre à leurs éventuelles questions, mais surtout constituer un moment qui permet de rompre la glace. Après le cadrage, nous avons entamé la phase de questionnement telle que proposée par Guittet (2013). Nous avons veillé à ne pas tomber dans les dérives d'un guide d'entretien trop rigide risquant de couper la dynamique relationnelle instaurée dans le cadre de l'interview. Une posture empathique et une attitude compréhensive (décrite par H.E. Porter⁴) s'avèrent propices à l'installation d'un climat de confiance débouchant sur une meilleure qualité d'information. Le but est de vivre cette rencontre dans un contexte réel et de gagner en authenticité, sans induire un effet de désirabilité sociale. Les entretiens ont donné lieu à des échanges nourris et éthiquement respectables et, suivant la demande des parents, se sont déroulés soit à leur domicile, soit sur leur lieu de travail ou dans un local de l'école.

Garnier (2015b) suggère le recours à la méthodologie visuelle pour construire des points de vue. Aussi, il nous a semblé intéressant de comprendre la vision des parents sur base d'un support visuel leur permettant de percevoir l'expérience de leur enfant. Dans notre recherche, nous nous sommes inspirée de cette idée en invitant les parents – quand une difficulté d'expression en faisait ressentir le besoin – à prendre connaissance et à confronter les traces proposées par les enseignants de M3 et P1 au sujet de la transition de leur enfant. Cette démarche n'a pas d'emblée été proposée à tous les parents, car nous avons posé le choix d'éviter de les orienter sur un élément issu du support. Nous voulions éviter le risque de nous priver d'informations davantage représentatives de leur vécu personnel et vierges de toute influence du vécu de leur enfant.

3.3.3. Question de temporalité

A l'issue des rencontres avec les participants, enfants et parents, nous avons constaté une divergence en matière de richesse de contenu entre les entretiens, les clivant en deux catégories : les uns, riches en matériau expérientiel et les autres, moins fournis. Nous nous sommes

⁴ http://fr.wikimediation.org/index.php?title=Les_six_attitudes_de_Porter

alors questionnée sur les causes potentielles de ce constat. Concernant les enfants, les entretiens *a priori* les plus intéressants sont ceux menés en début de dispositif. Les deux derniers offraient effectivement peu de nouveaux éléments et demeuraient davantage superficiels. Cela nous amène à penser qu'interroger des enfants sur un vécu tout proche nous permet d'accéder à un niveau de finesse expérientielle qu'il est fastidieux d'atteindre selon une temporalité plus éloignée. A propos des parents, le constat dressé est assez similaire : les entretiens ayant permis une richesse d'analyse supérieure sont surtout ceux menés en octobre. *A contrario*, ceux réalisés en décembre apportent certes des éléments intéressants mais d'ordre plus factuels, laissant plus modérément parler leur expérience liée à la transition vécue.

4. Déroulement de la recherche

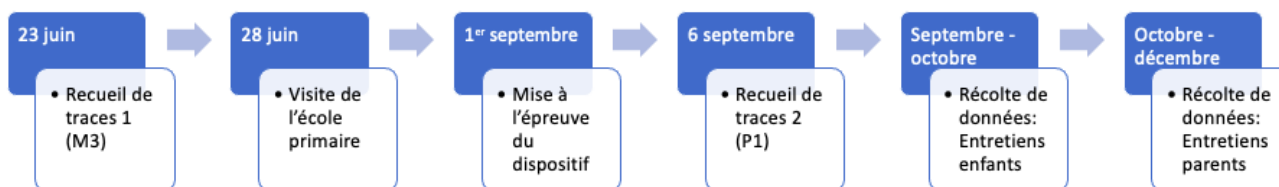


Figure 6. Planification de la recherche

Les enseignantes maternelles ont conçu un support afin de permettre aux enfants d'exprimer leurs représentations sur l'école primaire avant que la transition n'ait lieu. Avec l'accord préalable de l'équipe, ces traces ont pu être utilisées dans le but d'adopter une démarche plus longitudinale, mais aussi de nourrir l'échange, et ainsi le recueil de données au moment des entretiens avec les enfants.

C'est ainsi qu'à la fin juin, il a été demandé aux enfants de M3 de dessiner leur classe de P1 telle qu'ils l'imaginaient, d'expliquer ce qu'ils allaient y faire, ce qui allait être différent, les questions qu'ils se posaient et comment ils se sentaient à l'idée de rentrer en P1. Le recours à la "dictée à l'adulte" a permis de garder trace de leurs propos.

Ces mêmes enfants, une semaine plus tard, sont allés visiter l'école primaire et y ont vécu une activité en classe avec les élèves de P1 dans le but de leur présenter le matériel scolaire et les compétences acquises en lecture par ces plus grands au terme d'une année scolaire. Ce dispositif est mis en place depuis plusieurs années par l'équipe éducative afin de faciliter la transition.

Ensuite, dès les premiers jours ayant suivi la rentrée et avec la collaboration des enseignants de P1, un second temps de récolte de traces a été organisé. Il a été demandé aux enfants de compléter un support fort similaire à celui proposé en fin de M3 : dessiner sa classe actuelle, expliquer via la "dictée à l'adulte" ce qu'il fait en P1, comment il se sent, ce qui est différent, ce qui l'a étonné et les questions qu'il se pose.

Nous avons ensuite procédé à la récolte de données par entretiens avec les enfants en septembre-octobre 2021 afin de baser les échanges sur un vécu proche. Une mise à l'épreuve du dispositif a été préalablement effectuée avec un enfant non participant (avec l'accord de ses parents) afin d'en tester la pertinence méthodologique ainsi que l'optimalité logistique : test des supports d'enregistrement et vérification de l'audibilité, choix du local afin de nous assurer du calme aux horaires concernés évitant au maximum les bruits parasites pouvant perturber le bon déroulement de l'entretien, la concentration de l'enfant et la qualité d'enregistrement.

Prénom	Trace 1	Trace 2	Date d'entretien	Durée	Annexes confidentielles⁵
Safia	23 juin 2021	6 septembre 2021	3/09/21	21 min.	2.1
Achille	23 juin 2021	6 septembre 2021	3/09/21	29 min.	2.2
Héloïse	23 juin 2021	6 septembre 2021	7/09/21	16 min.	2.3
Claudy	23 juin 2021	6 septembre 2021	14/10/21	24 min.	2.4
Aya	23 juin 2021	6 septembre 2021	19/10/21	35 min.	2.5
Jean	23 juin 2021	6 septembre 2021	29/10/21	12 min.	2.6

Tableau 3. Recueil de traces et de données chez les participants enfants

Les entretiens avec les parents, ont eu lieu en octobre et en décembre 2021, afin que les familles aient pu prendre leurs marques dans ce nouvel environnement et aient bien à l'esprit les ressentis suscités par cette transition récente. Dans une démarche itérative, le mois de novembre a été mis à profit pour procéder à une première analyse des entretiens menés et à une auto-découverte de la méthode d'étiquetage (Lejeune, 2021) en vue d'une adaptation du guide d'entretien pour les interviews suivantes.

Prénom	Parent de	Entretien	Lieu de l'entretien	Durée	Annexes confidentielles
Damien	Claudy	11/10/21	Lieu de travail	50 min.	3.1
Valérie	Achille	18/10/21	Domicile	55 min.	3.2
Cindy	Aya	25/10/21	École	1h12 min.	3.3
Mélanie	Héloïse	1/12/21	Lieu de travail	36 min.	3.4
Farida	Safia	13/12/21	Domicile	40 min.	3.5
Pascaline	Jean	15/12/21	École	21 min.	3.6

Tableau 4. Recueil de traces et de données chez les participants parents

⁵ Ces entretiens étant confidentiels, les verbatims ont été rassemblés en un dossier spécifique réservé au jury de mémoire.

5. Analyse des données

5.1. Méthode par théorisation ancrée (MTA)

L'analyse de nos données a été réalisée à l'aide de la méthode par théorisation ancrée (MTA). Cette méthodologie implique une démarche itérative amenant à la théorisation progressive du phénomène à l'étude (Paillé, 1994). Plusieurs éléments caractérisant cette démarche ont guidé notre recherche :

- **Itération** : dans la MTA, les activités de problématisation, collecte de matériau, analyse et rédaction des résultats s'organisent non pas de manière séquentielle mais parallèle, se superposant et s'influencent de manière itérative, permettant un enrichissement mutuel (Lejeune, 2019).

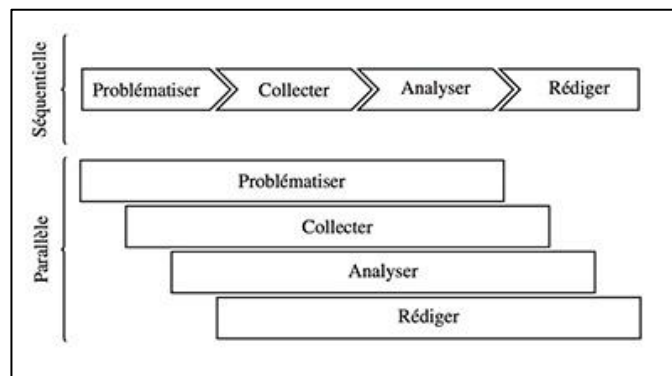


Figure 7 : Organisation séquentielle et parallèle de la recherche (Lejeune, 2019, p. 24)

- **Théorisation** : elle ne se limite pas à des fins de résultats mais est considérée comme un processus mettant en lien des éléments saillants d'un phénomène afin d'en dégager le sens ou d'en permettre une nouvelle compréhension (Paillé, 1994).
- **Ancrage** : il « renvoie à une orientation radicalement empirique » (Lejeune, 2019, p. 32), signifie que « tout élément de conceptualisation s'appuie sur un élément empirique attesté » (Lejeune, 2019, p. 141), permettant d'ancrer la théorie sur un matériau de terrain, sur le vécu des participants. Cet ancrage dans le matériau empirique se veut donc fondamental pour documenter « le maillage entre le terrain et la théorie » (Lejeune, 2019, p. 32).

Après avoir récolté le matériau empirique, l'étape de l'analyse consiste à décrypter les données brutes et complexes en leur donnant un sens, de manière à faire émerger des catégories qui déboucheront sur la production de nouvelles connaissances. Nous nous sommes donc employée à :

- **coder** par étiquettes en veillant à exprimer l'expérience des participants (codage ouvert) ;

- **articuler** ces étiquettes deux à deux afin de les mettre en relation. Elles qualifient les *catégories* envisagées pour l'élaboration théorique en cours ;
- **sélectionner** les articulations qui permettent de comprendre notre phénomène de recherche. Ces articulations forment une schématisation qui soutiendra la mise en mots des résultats.

Toutes ces étapes énoncées sont soutenues par l'élaboration d'un journal de bord qui permet de consigner les bifurcations de la recherche mais aussi les réflexions du chercheur. Garnier et Rayna (2021, p. 660) avancent l'idée que « l'enracinement social et culturel des chercheurs peut non seulement les conduire à imposer leurs propres valeurs dans la recherche, mais aussi les rendre aveugles au mode de penser et d'agir des participants ». En effet, Olivier de Sardan (2008) va dans ce sens en soulignant que l'expérience personnelle du chercheur l'influence inévitablement à chaque étape de sa recherche. L'analyse qu'il opère et les résultats qu'il construit ne sont dès lors pas vierges de sa personnalité ainsi que de sa préoccupation. Même si Paillé (2011) précise que cette subjectivité est nécessaire pour autoriser le chercheur à s'assumer en tant qu'interprète du phénomène qu'il étudie, elle ne le dispense nullement d'une prise de recul ainsi que d'une posture réflexive et critique. Tout au long du processus, nous avons donc veillé à développer une « subjectivité assumée mais contrôlée » (Housen & Pirard, 2021, p. 30), notamment par des interactions dialogiques avec des collègues étudiants-chercheurs lors du cours de *Pratique de la recherche qualitative* dispensé par Marie Housen, ainsi qu'avec notre promotrice et son équipe.

5.2. Étude des résultats

Préalablement aux résultats de notre étude, nous souhaitons apporter quelques précisions d'ordre **méthodologique**. Une fois les transcriptions achevées, nous avons commencé à y apposer nos *étiquettes* en vue de l'élaboration de la schématisation du phénomène à l'étude. Notons que nous avons opté pour un emploi épïcène du masculin dans la rédaction de celles-ci, afin d'en améliorer la lisibilité et d'en garantir l'anonymat. Nous avons procédé à une phase de codage axial nous permettant de découvrir les différentes articulations et cas négatifs. Ensuite, il a fallu sélectionner en se focalisant sur les caractéristiques centrales qui ressortaient de la phase de codage, laissant de côté les éléments plus périphériques, afin d'accroître la finesse d'analyse. Concernant la schématisation des enfants, le recours à un examen parallèle des traces recueillies en fin de M3 et début de P1 auprès de l'ensemble des enfants concernés par cette transition nous a aidée dans l'identification ancrée des éléments saillants à l'œuvre dans notre phénomène étudié. Rappelons

néanmoins que l'ensemble des dimensions présentées sont liées entre elles selon un processus complexe que nous invitons le lecteur à visualiser en se référant aux schématisations reprises en annexes 8 et 9.

5.3. Incidence contextuelle

Pour une des trois classes de première année, la rentrée a été quelque peu modifiée. L'enseignant titulaire, Monsieur Badret, n'a pu prendre ses fonctions. Au pied levé, il a été remplacé par Madame Jacquemin, jeune institutrice fraîchement diplômée, qui a assumé la charge de la classe dès la rentrée scolaire et jusqu'au mois de janvier. Il nous faut préciser cet élément contextuel, car il a engendré une situation particulière évoquée à de nombreuses reprises dans nos entretiens. Ne pas le spécifier rendrait la compréhension des verbatims relativement complexe.

CHAPITRE III : Présentation des résultats

À travers la présentation des résultats, cette partie du mémoire apporte un éclairage nuancé sur les vécus d'expérience des enfants, ainsi que d'un de leurs parents, lors de la transition maternel-primaire. Ayant voulu donner, dès le début de cette recherche, toute sa légitimité aux entretiens menés auprès des enfants, c'est de manière dissociée que seront présentés les résultats des enfants et ceux de leurs parents. Nous commencerons dans un premier temps par la présentation des résultats du côté des enfants, puis poursuivrons dans un second temps avec ceux du côté des parents. Notons que les extraits de verbatims des enfants se présenteront majoritairement sous forme de dialogue entre la chercheuse et le jeune participant : ces derniers formulant moins spontanément des réponses longues et ouvertes, s'est installée naturellement une dimension interactionnelle dans les échanges. Dès lors, ne pas mentionner les questions de la chercheuse complexifierait la compréhension du lecteur. En revanche, concernant les extraits d'entretiens avec les adultes, seuls les propos du participant sont repris, fluidifiant ainsi la lecture.

Précisons que dans la mise en place d'un dispositif d'entretien compréhensif, le langage occupe une place déterminante. Notre rencontre avec Claudy a mis en évidence une embûche à la compréhension mutuelle, attirant notre attention sur les effets du langage.

CHERCHEUSE : « Claudy, quel est ton meilleur souvenir de l'école ? »

CLAUDY : « Mon meilleur souvenir de l'école ? (...) C'est que j'aimerais trop avoir des voitures [qui appartiennent] à l'école. C'est ça mon souvenir ! »

CHERCHEUSE : « Mais, ton... tu sais ce que c'est un souvenir ? »

CLAUDY : « Oui. C'est quand on remporte⁶ quelque chose [un objet à la maison]. »

(Claudy, 19/10/2021)

Cet extrait nous montre ici la représentation sémantique du mot « souvenir » de Claudy qui, bien qu'elle soit correcte, diffère du sens émis par la chercheuse dans ce contexte spécifique. Nous constatons que les représentations sémantiques des enfants ne sont pas toujours similaires à celles des adultes. Afin d'éviter tout biais de langage, notre posture de chercheuse implique d'en prendre conscience ; nous devons veiller à clarifier le sens des termes en vue d'une meilleure compréhension mutuelle.

⁶ Dans le sens de "ramener" un objet chez soi, en guise de souvenir.

1. Résultats enfants

Du côté des enfants, comprendre leur vécu en lien avec la transition maternel-primaire nous a amenée – à travers nos démarches itératives – à préciser l’analyse autour de ce qui contribue à **vivre sereinement sa rentrée en primaire**. Dès lors, nous avons identifié qu’être fier de grandir par l’école/de faire comme les grands contribue à se réjouir de rentrer à l’école primaire. Cependant, être fier de grandir par l’école dépend de la capacité de l’enfant à savoir faire tout ce que l’enseignant demande. Il s’agit donc ici de mieux comprendre, du point de vue des enfants, ce qui aide ou entrave leur propension à vivre sereinement ou non leur entrée en primaire.

1.1. Vivre sereinement sa rentrée en primaire

Les mots choisis pour cette formulation permettent de couvrir une temporalité ancrée dans notre matériau, exprimant le vécu des participants dans ce contexte spatial et temporel allant de la fin de 3^e maternelle au début du primaire.

Vivre son entrée à l’école primaire constitue pour l’enfant un changement important, valorisé à ses yeux par l’apprentissage de nouvelles choses. Pour certains, il prend la forme d’un rite de passage, signifiant qu’ils grandissent, ce qui implique d’endosser les caractéristiques propres à l’apprentissage, mais aussi au nouvel environnement, telles que les devoirs et la découverte de nouveautés comme la lecture, l’écriture, le calcul.

CHERCHEUSE : « Est-ce qu’il y a quelque chose qui est chouette pour toi en première année ? »

HELOISE : « C’est qu’on va commencer à être plus grands et on a de nouvelles choses à apprendre.

(...) Oui, j’aime bien apprendre de nouvelles choses. »

CHERCHEUSE : « Qu’entends-tu comme “nouvelles choses” ? »

HELOISE : « À lire, à faire des calculs, à travailler sur un ordinateur, à écrire. » (Héloïse, 7/09/2021)

CHERCHEUSE : « Grâce à quoi est-ce que tu es content d’être en première année ? »

JEAN : « Pour apprendre. » (Jean, 29/10/2021)

« Ça m’a étonnée que je devenais très grande. (...) Parce que j’allais dans une école des grands et qu’on me dirait plus "Haha une petite de maternelle !" » (Héloïse, 7/09/2021)

Sur base de l’analyse de notre matériau, nous constatons que **vivre sereinement sa rentrée en primaire** est influencé par certaines conditions particulièrement saillantes. D’une part, être fier de grandir/de faire comme les grands, contribue à se réjouir de rentrer à l’école primaire. D’autre part, attendre l’apprentissage de nouveautés – telles que lire, calculer, écrire... – contribue également à cette réjouissance.

1.2. Fier de se voir grandir par l'école – Désirer recevoir des devoirs

Quel que soit l'environnement de l'enfant, il grandit. Dans le cadre de cette recherche, nous avons cherché à comprendre en quoi le fait d'être à l'école le faisait grandir, ce qui nous a conduit à la formulation **grandir par l'école**. Quand on questionne ce qui contribue à ce développement reviennent principalement deux aspects : les devoirs et les nouveaux apprentissages.

HELOISE : « C'est bien parce que j'adore faire des devoirs. »

CHERCHEUSE : « Tu peux me dire ce que tu aimes dans les devoirs ? »

HELOISE : « C'est d'apprendre (...). » (Héloïse, 7/09/2021)

Grandir par l'école passe par un désir de **recevoir des devoirs**, ce dès son premier jour en première année. L'enfant entre à "la grande école", alimenté par cette norme culturelle symbolisant qu'à l'école primaire, on devient grand. Certains s'attendent dès lors à faire comme leurs aînés... or s'ils ne reçoivent pas de devoirs le jour de la rentrée, leurs attentes ne sont pas rencontrées, provoquant dans ce cas une déception.

« Héloïse était, je me rappelle très... très triste et presque même un peu en colère les premiers jours parce qu'il n'y avait pas de devoir donc ça, c'était vraiment pour elle une grosse déception. » (Mélanie, maman d'Héloïse, 12/12/2021)

Par contre, si cette attente est rencontrée, elle permet à l'enfant de se rassurer et de se voir grandir. Au sein des familles ayant plusieurs enfants, l'observation d'un aîné à la maison accroît ce désir de recevoir des devoirs. En revanche, si le cadet voit son aîné accablé par le travail, cela l'amène à **craindre les devoirs** et l'empêche d'être serein pour la première année.

SAFIA : « Ben je croyais qu'on allait faire beaucoup de devoirs. »

CHERCHEUSE : « Ah, pourquoi tu croyais que t'allais faire beaucoup de devoirs ? »

SAFIA : ...

CHERCHEUSE : « Est-ce parce que tu voyais ton grand frère faire ses devoirs ? »

SAFIA : « Oh oui ! Et il en avait beaucoup ! (...) Plus que 9, j'imagine. »

CHERCHEUSE : « Plus que 9 ! Et toi, tu imaginais quoi dans ta tête quand tu voyais ton grand frère faire ses devoirs ? »

SAFIA : « Que j'en aurais 27. »

CHERCHEUSE : « Tu pensais que tu en aurais encore plus que lui et ça te faisait quoi, ça ? »

SAFIA : « (...) mmm... plutôt inquiète. »

CHERCHEUSE : « Plutôt inquiète... donc tu étais inquiète (...) Et finalement ça se passe comment tes devoirs ? »

SAFIA : « Bien »

CHERCHEUSE : « Est-ce que tu en as 27 comme tu le craignais ? »

SAFIA : « Non... » [amusée] (Safia, 3/09/2021)

Aussi, recevoir des « petits » devoirs rassure et contribue à vivre sereinement la rentrée. En effet, l'enfant ne pourra se rassurer qu'une fois la rentrée effective, constatant que les devoirs sont en principe peu nombreux, courts et faciles à leurs yeux.

« Mais j'aime bien les devoirs, ils sont tout petits. » (Safia, 3/09/2021)

L'apprentissage est souvent associé au contexte de l'école, pourtant ces extraits montrent qu'il se poursuit à la maison. Au-delà de cet apprentissage, il s'agit aussi peut-être de prendre une nouvelle place dans la famille, d'être vu comme un grand à la maison.

Différentes attitudes face aux devoirs sont révélées par les enfants interrogés. Celles-ci varient selon les situations qui suscitent alors chez eux un vécu personnel tel que le fait d'adorer les faire, de les craindre, d'être tiraillé entre s'y atteler et jouer.

ACHILLE : « (...) une autre chose que j'attends un peu c'est les devoirs et que en même temps j'ai pas trop envie de faire les devoirs (...) Parce que... Je me réjouis de savoir plus de choses et tout ça. »

CHERCHEUSE : « Oui... Et pourquoi est-ce que tu ne te réjouis pas trop d'avoir des devoirs ? »

ACHILLE : « Parce que... au fait, euh... j'aurai moins de temps à faire tous les trucs que j'ai envie de faire à la maison. » (Achille, 3/09/2021)

Achille continue à vivre des émotions négatives après la rentrée, malgré la découverte du travail à domicile matérialisée. Il exprime précisément et vit une tension manifeste autour des devoirs, tiraillé entre l'envie de savoir plus de choses et la frustration d'avoir **moins de temps pour les loisirs**. Ce qu'il n'apprécie pas, c'est la contrainte liée au devoir qu'il reçoit. Si celui-ci consistait à jouer, probablement qu'il le vivrait tout différemment. Son envie de pouvoir jouer après l'école domine sur celle d'apprendre de manière scolaire. Là aussi, nous pouvons questionner sur le vecteur d'apprentissage qui fait sens à ses yeux : peut-être ne passe-t-il pas par les devoirs. Malgré un vécu différent des devoirs, nous identifions comment ce qui se vit à l'école se répercute aussi sur ce que l'enfant vit à la maison.

En revanche, à l'opposé du continuum, vivre les devoirs comme un loisir contribue à s'en inventer davantage, afin de prolonger son plaisir engendré par la satisfaction de continuer à apprendre.

CHERCHEUSE : « Ha... tu trouves que tu en as beaucoup... [des devoirs] ? »

HELOISE : « Non ! Je voudrais en avoir plus ! »

CHERCHEUSE : « Haaaa ! D'accord, je n'avais pas compris... [rires]. Mais, alors pourquoi tu dis à maman que tu en as beaucoup ? »

HELOISE : « Ben... pour en faire en plus. »

CHERCHEUSE : « D'accord, je comprends. Tu te donnes des devoirs en plus à faire, en fait. (...) Tu peux me dire ce que tu aimes dans les devoirs ? »

HELOISE : « C'est d'apprendre (...). » (Héloïse, 7/09/2021)

1.3. Craindre la récréation ou s'en réjouir ?

Cette étiquette **craindre la récréation** englobe en réalité différentes craintes vécues par les enfants. Celles d'avoir peur de se faire bousculer par des plus grands, de subir leur brutalité, de pâtir du bruit et de ne pas retrouver ses amis dans la cour.

Rencontrer des grands dans la cour de récréation amène les enfants à ressentir des émotions ambivalentes : l'attirance et la crainte. L'**attirance**, lorsqu'ils les observent car ils incarnent ce à quoi ils aspirent, ils les considèrent comme des modèles, forts et sereins.

« Ce qui m'a étonnée, c'est que tous les grands étaient forts. Et les grands que je voyais, ils allaient... ils étaient pas tristes. » (Aya, 14/10/2021)

« Quand même des fois, les grands venaient... y avait quelques grands de 6e année qui venaient nous aider l'après-midi pour faire des travaux [sic] plus difficiles. » (Aya, 14/10/2021)

« Madame Garelle appelait par exemple Simon et quand ils venaient, les grands qu'elle connaît..., et puis ils venaient nous aider. (...) on était encore petits, nous, et chaque grand nous protégeait quand il y avait des grands qui nous tapaient ou qui nous poussaient. (...) ils réussissaient à faire partir les grands qui nous embêtaient. » (Aya, 14/10/2021)

Jouir de relations privilégiées avec les grands, garantit – outre une certaine fierté – une aide ou une protection en cas de difficulté permettant dès lors de se rassurer. Cependant, quand ces espoirs ne sont pas rencontrés et que ces grands ne prêtent pas d'intérêt majeur aux « petits » fraîchement arrivés en primaire, naît alors de la déception face à leurs désirs non rencontrés.

« Bah je rêvais de être connue, ben avec tous les grands qui deviennent mon ami. C'est pas le cas. » (Aya, 14/10/2021)

Leur **crainte** des plus grands se manifeste dans la cour de récréation : ils s'emportent dans leurs jeux, se courent après et bousculent accidentellement les plus jeunes, les mettant dans une situation d'anxiété face à la brutalité qu'ils subissent. Dès lors, **être choqué par la violence de leurs jeux** quand ils dégénèrent en bagarres amène à **craindre de les subir** à son tour.

*« Je voyais des grands qui faisaient la bagarre, des grands qui se poussaient, des grands qui se frappaient, des **grands** qui se giflaient, des grands qui se... (...) Bah ça m'a fait penser que ils allaient me faire ça aussi mais maintenant que j'ai vu qu'ils se foutaient des petits, je n'ai plus peur d'aller en primaire. » (Aya, 14/10/2021)*

Le terme « grand » employé par les enfants qualifie les différentes catégories d'âges. Cette notion illustre tantôt un idéal à atteindre, pour eux associé aux apprentissages, tantôt un statut connoté négativement, car source de difficulté.

Les enfants ayant des grands frère.s/sœur.s en primaire se sentent **rassurés par la présence d'un aîné** espérant ainsi leur protection. En revanche, jouir d'une relation privilégiée avec un grand varie selon les situations.

CHERCHEUSE : « Et quand t'es dans la cour, tu demandes de l'aide à qui ? »

HELOISE : « euhhh à tous les gens qui passent près de moi (...) Ma sœur, c'est sûr qu'elle ne voudra pas, elle ne veut jamais jouer avec moi. »

CHERCHEUSE : « Et si quelqu'un t'ennuie ? »

HELOISE : « Là, je vais quand-même près d'elle ! » (Héloïse, 7/09/2021)

Cet extrait nous montre que les grands ne protègent pas de tout. Leur rôle auprès des plus petits varie selon les situations, pouvant se montrer indifférents jusqu'à une certaine mesure, puis une fois un seuil atteint (un danger), ils assurent une protection. Dès lors, les grands protègent de la violence, mais pas de l'ennui.

La crainte fréquente liée aux **bousculades involontaires des plus grands** pris dans leurs jeux amène les plus petits à **craindre la récréation**.

« J'aimais mieux les maternelles mais les primaires je les aime pas parce que il y a des grands des fois qui me poussent et y a des grands des fois qui m'embêtent. (...) ils me bousculent et ça, ça me rend triste ; même mes grands amis me poussent. » (Aya, 14/10/2021)

« Aussi qu'au début, j'étais un peu... j'avais un peu peur d'aller à l'école. (...) J'avais trop d'idées négatives et je croyais que tout le monde allait me bousculer mais en fait, les grands ils bousculent tout le temps dans la cour, et des fois j'ai des gros chagrins le soir. (...) À cause de tous les copains qui m'ennuient et tout ça, ils veulent pas jouer avec moi. Ils me bousculent dans le rang, dans la cour. Il y a beaucoup de bruit et tout ça. » (Achille, 3/09/2021)

L'espace dans la cour étant limité – par rapport au nombre d'enfants qui la fréquentent – crée une densité qui amène les enfants à **pâtir du bruit** et à éprouver des difficultés, étant plus petits, à **retrouver leurs amis** dans la foule... ce qui les empêche de **vivre sereinement** les récréations.

*« Dans la cour, il y a beaucoup plus de monde qu'en maternelle. (...) je me cogne partout, parce que les gens, ils me poussent (...) J'aurais besoin de beaucoup **moins d'enfants** dans la cour (...). » (Héloïse, 7/09/2021)*

CLAUDY : « C'est que quand je suis arrivé en primaire, et bah... et bah... y'avait quelqu'un qui avait crié et (...) et moi j'avais, j'avais j'avais pleuré ch'ai pas pourquoi. »

CHERCHEUSE : « T'avais eu un peu peur...? C'était dans l'école ou dans la rue ? »

*CLAUDY : « Non. Dans l'école. C'était dans la cour (...) C'est un enfant qui avait crié (...) et j'avais **mal aux oreilles** et j'ai pleuré. » (Claudy, 19/10/2021)*

*SAFIA : « Ben y a 3 cours différentes mais je m'y retrouve plus. (...) elles sont trop grandes (...) pour jouer à des jeux, il y a trop de grands donc **on voit rien**. »*

CHERCHEUSE : « Ah, et qu'est-ce que tu voudrais mieux voir ? »

SAFIA : « Ben, où mes amis se trouvent. » (Safia, 3/09/2021)

En revanche, les récréations représentent pour les enfants séparés de leurs amis, ainsi que pour les fratries, l'opportunité réjouissante de se rejoindre, primant sur la crainte d'être bousculé.

CHERCHEUSE : « Et comment tu te sens dans la cour de récréation ? »

ACHILLE : « Mmh... Un peu euh... Un peu... Un peu euh... content... (...) euh... mmhhh.. Content comme ça, oui. Parce qu'au fait, je revois mes amis. » (Achille, 3/09/2021)

CHERCHEUSE : « Tu peux m'expliquer pourquoi tu es content d'être en première année ? »

JEAN : « Parce que je suis content d'être à l'école et dans la cour avec mon frère et ma sœur. » (Jean, 29/10/2021)

Enfin, **être déçu par les espaces** de la cour, tant à cause de sa taille que des jeux dont elle dispose, contribue à **appréhender les temps de récréation**. En effet, la cour de maternelle proposait des toboggans et jeux multiples et variés, comparativement à celle de l'école primaire, permettant de laisser s'exprimer leur imagination et leur besoin de jouer.

*« (...) j'aimerais trop avoir un toboggan (...) aussi, il y avait un toboggan en maternelle. »
(Claudy, 19/10/2021)*

« En maternelle y a plus de jeux et tout, il y a des maisons et quand on joue à papa, maman, on peut jouer là et nous il y a pas de maison. Y a que des jeux grands. Et en plus moi j'aimerais bien qu'on enlève le train, mais qu'on mette quand même un toboggan ou une balançoire ou... un avion, quelque chose de grand quoi. (...) C'est différent, on n'avait pas des choses... plus de choses par terre [dans la cour] (...) on pouvait peut-être faire semblant qu'on vivait dans notre voiture et là on n'a rien pour faire semblant qu'on vit quelque chose, on peut pas jouer dans les toilettes, on peut rien faire. » (Aya, 14/10/2021)

1.4. Regretter les activités ludiques du maternel – Stresser d'être grondé

Cette comparaison de manque de jeu se manifeste également dans les activités vécues en classe : **regretter les activités ludiques du maternel**, telles que le bricolage, les ateliers, les jeux de société, les moments libres... empêche de vivre sereinement sa rentrée en primaire.

« Au fait, le bricolage qu'on faisait en maternelle et tout ça. J'adorais ça. On faisait beaucoup de bricolages. » (Achille, 3/09/2021)

SAFIA : « Je croyais qu'on allait faire quelques petits jeux de société. »

CHERCHEUSE : « Ça va venir, tu sais (...). Vous allez aussi en faire de temps en temps. Et qu'est-ce que tu trouves le plus chouette ? »

SAFIA : « Rien. Il faudrait juste qu'il y ait un peu plus de jeux de société. »

CHERCHEUSE : « Ah ça, ça te manque ? »

SAFIA : « Oooooohh oui ! » (Safia, 3/09/2021)

Cependant, certains enfants trouvent un plaisir à vivre des activités plus scolaires et espèrent qu'elles les **confrontent à leurs difficultés**, pouvant être vécues soit comme un challenge et une opportunité de grandir davantage soit – en cas de réussite – comme un révélateur du fait que l'on grandit effectivement. Dès lors, devenir grand, c'est faire des choses difficiles comme les devoirs.

HELOISE : « Aussi [en maternelle] c'était beaucoup moins difficile de faire les activités en classe. »

CHERCHEUSE : « Et t'aimes bien quand c'est difficile ? »

HELOISE : « oui parce que je deviens grande, j'apprends et... je... je... quand j'aurai fini cette année de première primaire, quand je rentre en 2^e et bien je saura [sic] déjà faire tout ce que Madame nous demande. » (Héloïse, 7/09/2021)

La fin de ce verbatim met en lumière une volonté d'Héloïse à répondre aux consignes de son enseignante, pour cela encore faut-il avoir la capacité de les comprendre, ceci de manière distincte des apprentissages en tant que tels.

Toutefois, l'effet d'**être confronté à la difficulté** varie d'un enfant à l'autre : pour certains, elle est stimulante car assimilée à **savoir faire ce que l'enseignant demande**. En revanche, lorsque la tâche est perçue comme étant trop facile, cela empêche de se voir grandir et donc de vivre sereinement sa rentrée. Pour d'autres, **être confronté à la difficulté** peut générer un **stress d'être grondé** en cas d'erreur (par ses parents ou l'enseignant) mais également lors de non réponse aux attentes (ne pas savoir faire ce que madame attend d'eux). Aussi, savoir faire ce que l'enseignant demande empêche de se stresser / d'être grondé ; inversement moins l'enfant sait faire ce qu'il demande, plus il est stressé d'être grondé. Il en résulte que stresser d'être grondé empêche de vivre sereinement la rentrée.

ACHILLE : « ... que mon travail, que mes contrôles ont des bonnes gommettes parce qu'en fait, il a une gommette rouge et là elle est pas contente (...) c'est compliqué pour moi parce que ma maman, elle va un peu se fâcher sur moi (...). Elle me fait des petites remarques parce que j'ai des petits... parce qu'un jour j'ai eu une petite remarque de Madame, elle m'a fait une remarque [maman]. »

CHERCHEUSE : « Et tu te sens comment quand c'est un peu compliqué ? »

*ACHILLE : « Euh.... un peu **stressé**. » (Achille, 3/09/2021)*

CHERCHEUSE : « Et si maman ne t'aide pas, ça te tracasse ou pas ? »

SAFIA : « Oui !!! »

CHERCHEUSE : « Pourquoi ça ? »

SAFIA : « Baaaaaah, j'ai pas envie de faire de fautes. » (Safia, 3/09/2021)

S'il arrive à des enfants de craindre **l'erreur**, d'autres ne la redoutent pas : ils semblent avoir intégré que c'est aussi en faisant des erreurs qu'on apprend. Ils sont sereins dans ces situations de difficulté, car l'opportunité d'apprentissage prend le dessus. Toutefois, n'y a-t-il pas lieu de distinguer le statut de l'erreur ? Dans certains cas, elle est bannie alors que dans d'autres cas, elle est admise par son statut positif. Il incombe donc à l'enfant de décoder les situations faisant varier le statut de l'erreur ainsi que le sens qu'elle peut avoir pour son parent ou pour son enseignant.

*CHERCHEUSE : « [sur les traces de M3] Tu avais dit que tu allais [en primaire] apprendre à lire, à faire des calculs, avoir un bulletin, faire des mathématiques, des **fautes**. Qu'est-ce que tu penses des fautes ? »*

HELOISE : « En fait, quand on fait des erreurs, on apprend. » (Héloïse, 7/09/2021)

Cependant, un enfant en situation d'être systématiquement grondé après avoir commis une erreur pourrait-il ne pas la craindre ? Quelle en est la cause : erreur dans la tâche ou mécompréhension des attentes de l'enseignant ? Notre matériau ne nous permet pas de répondre à cette hypothèse pouvant faire office de piste pour des recherches futures. Aussi, **être confronté à la difficulté** (qu'elle soit liée à la tâche ou au décodage de l'attendu) requiert des ressources attentionnelles et cognitives particulièrement élevées pouvant amener les enfants à s'épuiser à comprendre / répondre à ce que l'enseignant demande.

CHERCHEUSE : « Tu sais me dire ce qui est dur pour toi en classe, Achille ? »
ACHILLE : « Le travail parce que je suis fort...euh... parce que les travaux [sic] des autres jours me font épuiser pour le travail de de du jour qui va avoir, qui va aller l'autre jour... »
CHERCHEUSE : « Donc les travaux des autres jours t'épuisent pour les jours qui suivent ?... Oui, d'accord, et pourquoi est-ce que c'est fatigant ? »
ACHILLE : « Parce qu'on fait, je fais un travail et le lendemain à cause du travail de hier, pareil, je suis épuisé. » (Achille, 3/09/2021)

Outre les situations d'erreur, **stresser d'être grondé** amène les enfants à vouloir répondre aux attentes de l'adulte, à **se contraindre à s'adapter aux règles du primaire**, telles que rester assis longtemps, garder la même place, écouter, se taire, demander la permission, bien se comporter... au risque de **subir la sévérité de l'enseignant**. Notons également que ces attentes peuvent elles-mêmes subir des variations inter-enseignants mais aussi intra-enseignant, ce qui en complexifie le décodage pour les enfants.

CHERCHEUSE : « Et qu'est-ce que tu trouves qui n'est peut-être pas très chouette ? »
SAFIA : « Mmmmmh... Quand Madame s'engueule ! »
CHERCHEUSE : « Quand Madame se fâche ? »
SAFIA : « Ouais... (...) parce que les autres, ils parlent pendant qu'elle parle, ils jouent avec leur fiche alors qu'ils ont pas le droit. Madame a même des lions pour dire comment on est en classe. »
(Safia, 3/09/2021)

Il s'agit d'un cadre de fonctionnement différent de celui des maternelles, ressenti par les enfants comme l'un étant plus flexible et l'autre plus rigide, pouvant les amener à regretter la liberté du maternel.

CHERCHEUSE : « Et comment tu te sens quand tu es dans la classe ? »
HELOISE : « Je me sens contente... Et quand même un peu triste parce qu'on doit tout le temps rester dans sa place. En plus que à l'école maternelle, on pouvait tout le temps changer de place. (...) On doit rester tout le temps sur une chaise (...) Parce qu'on doit tout le temps regarder la tête droite sur le tableau et ça me donne mal à la tête. » (Héloïse, 7/09/2021)

« Quand même on reste assis tout le temps, on se lève presque jamais. Et j'aimais mieux en maternelle, on savait plus bouger, elle racontait plus de choses. Et en plus, là, même on pouvait aller où on veut, on disait "on peut aller aux toilettes ?" Elle disait "oui mais dépêche-toi" et mais là elle dit "non, tu attends" même si on a vraiment très besoin. » (Aya, 14/10/2021)

Dans ces classes dont est issu notre matériau, il revient davantage à l'enfant de s'adapter au fonctionnement du primaire et non à l'école de s'adapter à l'enfant. Les enfants interrogés nous ont soumis cette difficulté d'adaptation et ce regret du fonctionnement maternel. Cette crainte saillante **d'être grondé** engendre pour celui qui subit la réprimande une **peur de pleurer** suscitant à son tour des **moqueries**, une humiliation de la part de ses camarades.

« J'ai peur, ohlala moi si elle me gronde, je crois que je pleure. » (Safia, 3/09/2021)
« Ce que j'ai peur, c'est que si je pleure ... j'ai peur qu'il ait des personnes qui se moquent un peu de moi et tout ça... » (Achille, 3/09/2021)

En revanche, **rigoler avec son enseignant** aide l'enfant à l'apprécier, diminuant ainsi sa crainte d'être grondé, lui permettant alors d'être serein.

CHERCHEUSE : « Pourquoi est-ce que tu te sens super bien ? »

*CLAUDY : « Parce que dans la classe là et ben Monsieur, il me dit des trucs qui fait rire [sic]. »
(Claudy, 19/10/2021)*

À l'inverse, ne pas trouver facilement de connivence avec son enseignant amène à ne pas l'apprécier.

CHERCHEUSE : « Est-ce qu'il y a des choses que tu as envie de me dire encore par rapport à comment c'est depuis que tu es en première année ? »

AYA : « Ben j'aime pas ma maitresse (...) elle est quand même un peu énervante (...) Des fois, elle, elle, elle, elle fait aller son klaxon de voiture (...) Ça veut dire, on la regarde et on se tait (...) Et puis on n'écoute toujours pas et elle est obligée de faire super fort comme ça, DIIIIIIING (...) Ça me casse les oreilles ! » (Aya, 14/10/2021)

1.5. Retrouver ses copains

Retrouver ses copains contribue à **vivre sereinement la rentrée en primaire**. En effet, cela permet à l'enfant de ressentir de la joie, de **se rassurer**, de se sentir en sécurité grâce à la présence de personnes connues et affectivement importantes dans ce nouvel environnement.

CHERCHEUSE : « Alors, est-ce que tu peux m'expliquer maintenant pourquoi tu as choisi cette image-ci [pour exprimer comment tu te sens lors de cette rentrée] ? »

ACHILLE : « Elle est contente. »

CHERCHEUSE : « Tu veux bien m'expliquer pourquoi t'as choisi celle-là ? »

ACHILLE : « Parce que... euh... au fait... euh... C'est parce que je suis content d'avoir tous mes copains et tout ça parce que je les vois pas souvent (...) Normalement, Fernand il devrait pas être dans ma classe, mais en fait il est dans ma classe (...) Aussi qu'au début, j'étais un peu, j'avais un peu peur d'aller à l'école. (...) Parce que au fait, dans ma classe, je crois, je croyais être un peu tout seul, me sentir triste et tout, tout ça. » (Achille, 3/09/2021)

En revanche, être séparé de certains de ses amis ayant été affectés à une autre classe contribue à s'inquiéter d'être seul. Toutefois, cette inquiétude est diminuée par la présence de ceux qu'il a choisis pour être avec lui et/ou la réjouissance de retrouver les autres dans la cour de récréation.

CHERCHEUSE : « (...) Est-ce que tu es avec les mêmes copains qu'en maternelle ? »

SAFIA : « Oui mais pas en classe (...), ils sont dans une autre classe. Madame nous a séparés. »

CHERCHEUSE : « Et ça tu en penses quoi ? »

SAFIA : « C'est pas bien (...) parce que j'ai envie d'encore être avec elles. »

CHERCHEUSE : « Ah, et tu les vois encore parfois ? »

SAFIA : « Mmmm... oui. (...) Dans la cour de récré et dans les couloirs. »

CHERCHEUSE : « Donc tu joues avec elles dans la cour de récré (...), tu les vois encore de temps en temps. Ça te suffit de les voir comme ça ? »

SAFIA : « Oui ! Ben, à chaque récré, en réalité. » (Safia, 3/09/2021)

Néanmoins, vivre des situations qui amènent un enfant à rester en retrait suscite la crainte de rester tout seul, sans avoir la possibilité de jouer avec ses amis.

*« ...Tout le monde en fait... tout le monde joue avec les autres et moi je suis tout seul dans la cour (...) parce que Luc, il joue plutôt avec Yannick, Jean, Isman. (...) J'ai l'impression qu'ils ont pas hyper envie de jouer avec moi. (...) Luc [décide] dit : attends, et quand, voilà, c'est bon... C'est sonné... (...) et ça m'embête parce que je peux jamais jouer à la fin avec lui. »
(Achille, 3/09/2021)*

1.6. Avoir bénéficié d'une préparation à la rentrée en primaire

1.6.1. Préparation familiale

Avoir **bénéficié d'une préparation familiale** permet de se rassurer. Cette préparation au sein de la famille est concrétisée par l'exemple d'un aîné, par les informations communiquées par un plus grand ou par les parents, par la préparation matérielle et le jeu symbolique (jouer à l'école).

CHERCHEUSE : «...Et comment est-ce que tu savais tout ça de l'école primaire ? »

AYA : « Bah c'est maman qui m'a expliqué. »

CHERCHEUSE : « (...) Et vous avez fait quoi avec maman pour te préparer à l'école primaire ? »

AYA : « Bah d'abord, on a fait des photos de ma mallette, on les a envoyées à les autres [sic]... par exemple on les a envoyées dans le groupe des 8 filles. (...) On a, mais quand même on s'est préparé, on a joué à l'école. (...) Dans notre maison on a quand même des crochets comme l'école. (...) Et après j'ai repris ma mallette et je me suis habituée à la prendre parce qu'on a mis toutes mes choses dedans. » (Aya, 14/10/2021)

CHERCHEUSE : « Qu'est-ce que t'as fait pour te préparer à l'école primaire ? »

HELOISE : « Ben j'ai acheté ma mallette (...), mon plumier, je me suis servie de mon sac à dos, mon sac à dos de maternelle comme sac de diner. (...) Et aussi j'ai acheté mes crayons de couleur, mes marqueurs, mes crayons d'écriture. Et c'est tout. » (Héloïse, 7/09/2021)

Avoir bénéficié d'une préparation familiale, et notamment d'une préparation du matériel scolaire, contribue à se réjouir de la rentrée. En effet, cette propriété individuelle de son matériel scolaire est inhérente à l'entrée en primaire. Aya, quant à elle, stipule s'être également préparée en discutant avec sa maman, mais aussi en jouant à l'école, mettant en évidence toute l'importance des jeux symboliques autour du « faire-semblant » et l'*agency* de l'enfant.

Les enfants ayant un aîné déjà familier avec la culture scolaire du primaire bénéficient d'une préparation. Même si l'effet de cette préparation varie selon le vécu propre de l'aîné, la place dans la fratrie joue un rôle capital : en effet, par l'observation active du cadet envers son aîné, il se prépare, même inconsciemment ou involontairement, à ce qu'il va vivre. **Bénéficiaire d'informations récoltées auprès des aînés** empêche de **manquer d'informations**, ce qui contribue à vivre sereinement la rentrée.

CHERCHEUSE : « Et est-ce qu'il y a autre chose qui t'a étonnée à l'école primaire ? »

HELOISE : « Non... ma grande sœur m'avait expliqué (...). » (Héloïse, 7/09/2021)

En revanche, lorsque les informations recueillies auprès de l'ainé inquiètent alors ça empêche de vivre sereinement la rentrée. Cela a été illustré plus haut par Safia qui redoutait les devoirs après avoir vu son grand frère surchargé de travail.

1.6.2. Préparation à l'école

Comme présenté dans notre partie méthodologique, l'activité phare de la préparation transitionnelle organisée à l'école consiste en la visite, en fin de maternelle, de l'école primaire ainsi qu'une animation commune organisée par les P1 pour les M3. Les enfants interrogés ne sont pas réellement revenus sur cette activité. La conduite de l'entretien et/ou sa temporalité ne nous ont-elles pas donné accès à ce vécu ? Cependant, des verbatims permettent d'identifier certaines expériences préparatoires.

« Quand j'ai visité l'école ici, ben j'ai vu qu'il avait une tête comme ça. » (Claudy, 19/10/2021)

CHERCHEUSE : « Est-ce que tu étais déjà venu à l'école primaire toi, avant de commencer la première année ? »

ACHILLE : « Oui, parce que un jour, il avait une fête.... C'était chez Madame Inès, je crois, c'était genre une pêche aux canards. (...) on pouvait avoir un jeu, je crois. C'est genre qu'il y avait un petit magasin, c'était genre des petites montres, des pistolets à eau. » (Achille, 3/09/2021)

Dès lors, se souvenir d'une expérience passée positive vécue dans l'école primaire permet de découvrir les espaces, les personnes... et de se rassurer.

Les pratiques transitionnelles scolaires ayant principalement lieu en toute fin de maternelle, un enfant ayant manqué les derniers jours d'école n'y participera pas. Ne pas avoir bénéficié de la visite de l'établissement primaire, ni d'une préparation intense sur ce passage obligatoire ne semble pas aider Achille à vivre sereinement sa rentrée. **Manquer d'informations** sur ce qu'il va faire en première année l'entraîne à **vivre brusquement sa rentrée**, telle une transition non anticipée. Le caractère soudain de l'entrée en primaire provoque de la peur, causée par le passage d'une situation de présence maximale à la maison à une présence scolaire totale.

CHERCHEUSE : « OK, tu peux m'expliquer : il est comment là, sur l'image que tu as choisie ? »

ACHILLE : « Il a peur. »

CHERCHEUSE : « Il a peur ? Toi aussi tu as un peu peur ? »

ACHILLE : « Oui (...) Parce que en fait, pendant les grandes vacances, j'étais souvent la maison, puis pouf... euh, je suis plus à la maison. »

CHERCHEUSE : « Ah oui. C'est un peu difficile de venir tout de suite beaucoup à l'école d'un coup comme ça ? »

ACHILLE : « Ben oui. »

CHERCHEUSE : « Et c'est quoi qui te fait un peu peur ? »

ACHILLE : « En fait, en fait je sais pas ce qui va se passer et tout ça, euh... je sais pas trop ce qu'on va faire à l'école. Je sais qu'on va faire des devoirs mais les autres choses... » (Achille, 3/09/2021)

En revanche, dans la situation où l'enseignant attendu et espéré ne prend pas ses fonctions, manquer cette information évite de s'inquiéter à l'avance.

CHERCHEUSE : « Et qu'est-ce qui t'a étonné quand tu es entré en première année à l'école primaire ? »

ACHILLE : « C'est pas comme je pensais. (...) Je croyais que ça allait être Monsieur Badret, mais c'était Madame Jacquemin [une remplaçante]. » (Achille, 3/09/2021)

Dans ce cas, **manquer d'information** permet de **vivre sereinement la rentrée**.

Nous synthétiserons donc en disant qu'avoir **bénéficié d'une préparation à la rentrée en primaire** diminue pour l'enfant l'impression de **manquer d'informations** sur ce qui l'attend et lui permet de **vivre plus sereinement** sa rentrée.

1.7. Déchanter de sa rentrée en primaire

Déchanter de sa rentrée en primaire ne constitue pas tout à fait le cas inverse de **vivre sereinement** sa rentrée qui exprimerait plutôt l'idée de **se tracasser/se stresser**. Dans ce cadre-ci, **déchanter** signifie la non rencontre d'attentes, des espoirs déçus. Les situations amènent l'enfant à se projeter sur ce qu'il va vivre : soit elles sont ancrées dans des éléments liés à son vécu, aux préparations transitionnelles dont il a pu bénéficier, soit elles sont élaborées par son imagination. Dans les deux cas, elles peuvent correspondre de manière fidèle ou non à la réalité finalement vécue lors de son entrée en primaire, suscitant de la sérénité ou de la déception. L'attribution de l'enseignant à la classe peut notamment susciter une déception chez l'enfant, tout comme l'organisation de l'école (prise des repas au réfectoire, temps alloué pour manger, durée des récréations...), l'aménagement des espaces, le contenu des activités... pointant par effet de comparaison diverses discontinuités entre le maternel et le primaire. Lorsque la réalité ne correspond pas à ce qu'il avait imaginé, il passe inévitablement par un temps de déconstruction de ses représentations initiales.

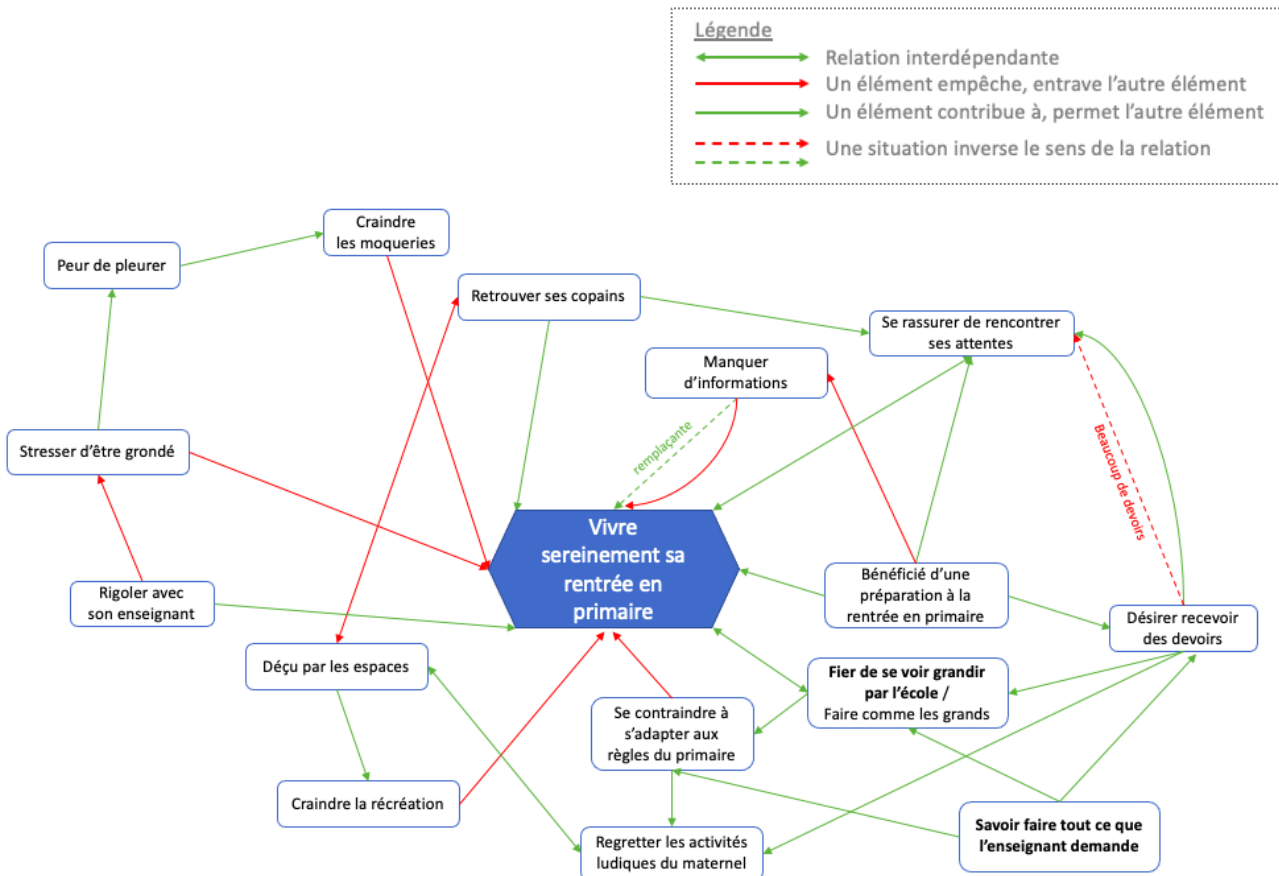
CHERCHEUSE : « L'année passée, tu disais, je me réjouis de faire des devoirs et tu étais très contente à l'idée d'aller en primaire (...). Et maintenant t'es toujours contente ? »

AYA : « Oui... Euh non ! Maintenant on a un minuscule riquiqui, tout petit, petit, petit coin tapis. Et on ne fait pas d'activités ! » (Aya, 14/10/2021)

« J'aime pas ma maitresse (...). Je suis triste, j'ai quand même envie de le voir [mon instituteur] en vrai, pas dans une photo. » (Aya, 14/10/2021)

« Je croyais qu'on jouerait plus, madame crie fort.... Euh... les grands poussent dans la cour... et je fais pas beaucoup de bricolages. » (Safia, 3/09/2021)

1.8. Schématisation des résultats enfants⁷



2. Résultats parents

Du côté des parents, vivre l'entrée de leur enfant à l'école primaire représente un changement majeur. En effet, ce passage incarne la preuve que l'enfant grandit, engendrant un détachement de son parent par rapport à lui. Comprendre les vécus de parents en lien avec la transition maternel-primaire conduit à s'interroger sur ce qui les préoccupe, ce qu'ils recherchent à travers leur demande d'information et l'obtention de réponses à leurs préoccupations ; autant de démarches répondant à un double besoin de (se) rassurer. Dès lors, nous avons identifié certains éléments saillants intervenant dans ce phénomène: le besoin de bénéficier d'informations et de (se) rassurer. Il s'agit donc ici de mieux comprendre leurs points de vues, ce qui les aide et/ou entrave la satisfaction de leurs préoccupations lors de l'entrée en primaire de leur enfant.

⁷ Cette schématisation est reprise dans un format plus lisible en annexe 8.

2.1. Obtenir des réponses à ses préoccupations

L'analyse de nos résultats nous amène à identifier un élément saillant permettant aux parents de répondre à leurs préoccupations : bénéficier d'informations. Différents acteurs apparaissent comme des vecteurs d'informations – explicites ou implicites – à destination des parents : les professionnels (enseignants et direction d'école), les enfants, les parents entre eux et le parent lui-même (par ses propres représentations). L'information fournie par les enfants peut être explicite ou implicite. En effet, d'une part il endosse une posture active (agentivité) dans le processus de transition, notamment par une communication explicite de renseignements de l'école vers la famille. D'autre part, les parents décryptent des informations fournies de manière tacite par leur enfant lors d'échanges informels sur le déroulement de la journée, par leur attitude non verbale, par des signes physiques visibles... Ces données prélevées implicitement offrent également aux parents l'opportunité d'accéder à des informations relatives à l'école. À l'inverse, **manquer d'informations** amène le parent à aller la chercher lui-même en communiquant avec les autres parents, mais aussi à se fier à ses représentations et à supposer des choses.

2.2. Manquer d'informations

Pour les parents, l'entrée à l'école primaire de leur enfant implique d'accepter de ne pas tout savoir de ce qu'il y vit. Face à cette situation à laquelle ils ne peuvent rien changer, plutôt que de s'épuiser à résister, mieux vaut accepter qu'une part de la vie de leur enfant leur échappe, symbolisant dès lors une perte.

« Avec qui nos enfants sont, on ne sait pas. Achille demandait "est-ce que j'aurai des copains ?" (...) tous ces trucs-là n'ont pas été dits, donc c'est les questionnements. » (Valérie, 18/10/2021)

Manquer d'informations empêche de **se rassurer**, mais aussi de rassurer son enfant. Valérie aurait eu besoin d'obtenir des réponses à ses préoccupations afin de se rassurer elle-même, ainsi que son fils, sur des dimensions concrètes permettant une projection sereine.

2.2.1. Bénéficier d'une disponibilité de l'enseignant

Manquer d'informations amène à espérer bénéficier d'une disponibilité de l'enseignant. Ce dernier élément en englobe plusieurs. D'une part, **craindre de déranger l'enseignant** – et/ou de **passer pour un parent pénible** – amène à préférer aller **chercher l'information auprès des autres parents**, à **supposer des choses** (au risque de fantasmer), à **accepter de ne pas tout savoir** ou à **se fier à ses représentations**. Ces réactions contribuent à élaborer des suppositions interprétatives basées

sur des indices recueillis de-ci de-là ou exprimés par son enfant et renferment une part projective considérable pouvant susciter d'éventuels malentendus.

« J'ai su savoir un peu avec qui elle était, on ne peut pas normalement, donc j'ai pu la rassurer de ce côté-là. (...) J'étais très contente du coup de Monsieur Badret parce que j'avais entendu beaucoup de bons échos. (...) On connaît les parents, (...) les gens parlent, c'est inévitable ! » (Cindy, 25/10/2021)

« C'est un peu du ressenti (...). Ça s'est un peu basé sur des rumeurs ou de bêtes réflexions parfois. » (Mélanie, 1/12/2021)

D'autre part, **manquer d'informations** amène à espérer **bénéficier d'une disponibilité de l'enseignant** et à solliciter une rencontre. Dans les deux cas, vivre l'entrée en primaire de son enfant les amène à être **déçus par la mise à distance des parents** et à **regretter les moments d'échanges informels avec les enseignants**, comme ils en avaient la possibilité en maternelle.

« [Le jour de la rentrée] Les enfants étaient dans la cour et les parents, on était derrière les grilles !!! Je trouve ça...mais le, le visuel et ce que ça peut représenter (...) ça m'a un peu choquée, j'avoue (...) j'ai trouvé que c'était assez... brutal. » (Valérie, 18/10/2021)

« J'aurais aimé entrer dans l'école, la monter dans la classe, rester quelques minutes dans la classe, parler plus avec l'enseignant, voir les autres parents aussi. » (Farida, 13/12/2021)

« En maternelle on peut rentrer en classe, (...) Ici c'est vrai qu'on ne voit plus personne, on ne sait plus dialoguer, on ne sait plus demander... Moi j'avais l'habitude de demander "ça a été sa journée ?" Et j'avais le retour (...) là du coup, je ne sais plus. » (Cindy, 25/10/2021)

« C'est vrai que le fait de prendre rendez-vous, on sait que c'est possible mais c'est quand même différent d'une petite discussion informelle, deux minutes parfois. » (Mélanie, 1/12/21)

Cette interaction avec le professionnel est souhaitée par les parents, car elle favorise la construction d'une relation de confiance. En revanche, si les moments d'échanges partagés avec l'enseignant inquiètent davantage les parents, cela les empêche de **faire confiance**.

[Lors d'un rendez-vous] « Elle me sort le journal et me dit, "Ben regardez, ça ne va pas". Je regarde et je ne comprends pas qu'est-ce qui ne va pas, quoi : il a fait cinq monstres, mais il a fait des monstres évidemment très compliqués qui s'entrelaçaient les uns les autres (...) Alors j'ai dit "ben je ne vois pas le problème". L'institutrice dit : "Il y a cinq choses, mais ça a pris du temps !"..." Oui, mais il s'est amusé en le faisant" (...) Pourquoi justement être si rigide ? Moi je peux pas le forcer à dessiner des trucs parce que moi, honnêtement, je trouve que ça n'a pas de sens. Et ça, ça m'a fait, ha... mon Dieu !!! Qu'est-ce que c'est que ça !!! (...) Alors je me tracasse quand même un peu pour le futur. » (Valérie, 18/10/2021)

Même si bénéficier d'une disponibilité de l'enseignant est désiré par les parents – y compris dans le cas où l'information ne manque pas – certains d'entre eux estiment ne pas avoir besoin de les solliciter davantage. En revanche, obtenir des réponses à ses préoccupations nécessite dans certains cas d'interagir avec l'enseignant : un effet de seuil est atteint par le parent qui, une fois l'ampleur d'une situation devenue inacceptable, l'amène à vouloir solliciter une disponibilité de l'enseignant.

« Bah maintenant on est habitués [à avoir peu de contacts] donc ça aide un peu. Voilà, on le prend comme ça et puis en soi y a rien de grave. Mais je suis contente de ne pas avoir des enfants qui ont des problèmes, parce que là, ça m'embêterait davantage. » (Mélanie, 1/12/21)

« Je n'ai jamais été pour me lamenter, pour demander des réunions... surtout quand tout va bien. Mais quand je remarque un souci avec ma fille, donc quand je m'inquiète car ça ne va pas... là j'ai besoin d'avoir un contact avec l'enseignant (...) donc on s'est téléphonées [avec l'enseignante] une heure, enfin beaucoup de choses se sont arrangées. » (Cindy, 25/10/2021)

« J'apprécie la gentillesse des enseignants, la courtoisie, la façon dont on discute s'il y a un problème. (...) Oui, si il y a un problème, je donne mon numéro de GSM, on me contacte et puis voilà, on discute (...). On est en bons termes, on est en contact. On se voit pour en discuter s'il y a un problème. » (Pascaline, 15/12/2021)

Dans cette situation, **bénéficiaire d'une disponibilité de l'enseignant** permet au parent de mettre du sens sur l'obstacle vécu et **se rassurer** en élaborant ensemble des solutions.

2.2.2. Déplorer l'inadéquation du contenu des informations communiquées

En présence d'un canal de communication école-famille probant – c'est-à-dire permettant aux parents d'obtenir des renseignements de manière efficace à leurs yeux –, accéder facilement aux informations diffusées permet de répondre à leurs préoccupations. Toutefois, lorsque les renseignements partagés sont perçus comme inutiles et ne répondant pas à leurs préoccupations, cela les amène à **déplorer l'inadéquation du contenu communiqué** et finalement, à toujours éprouver le sentiment de **manquer d'informations**.

« Ça va parce qu'on avait quand même tout tout bien écrit enfin on a reçu un papier... il faut amener ça. Et finalement, les informations elles viennent. Non pour ça, l'information elle passe quand même vachement. » (Damien, 11/10/2021)

Cet extrait nous montre que pour ce papa, la communication est efficace telle qu'elle est pensée. Il ne manifeste pas un manque d'informations. Par contre, Valérie mentionne bénéficier de renseignements mais, ceux-ci ne répondant pas à ses attentes, elle manque d'informations sur les choses qui lui paraissent essentielles.

« Papyrus...? Bah, je trouve que c'est pas efficace. Je trouve que déjà, ils ne la remettent pas à jour. (...) Déjà, quand tu cherches les informations, tu trouves les informations de l'année passée (...). Et je trouve que c'est vraiment des informations tellement brèves et expéditives. Ok pour quand il faut vendre des lacquemants ou des chocolats ou des trucs comme ça, mais les vraies informations de base, tu ne retrouves rien là-dedans, quoi. (...) Je trouve que c'est pas un truc très utile quoi (...). Y'a pas de communication, zéro communication. » (Valérie, 18/10/2021)

Ces deux extraits mettent en évidence qu'il ne suffit pas d'avoir un canal de communication efficace, mais qu'il est aussi nécessaire de veiller au contenu des informations communiquées aux familles, sans quoi elles ne trouvent pas de réponses à leurs préoccupations. Aussi, déplorer l'inadéquation du contenu des informations transmises contribue à **se sentir envahi par l'école dans sa vie**

familiale, celles-ci ne faisant pas sens à leurs yeux. De même qu'obtenir des réponses à ses préoccupations empêche de se sentir envahi.

« Je fais abstraction sur tout ce qu'il y a de l'école et que d'être encore un petit peu dans ce truc de scolarité, papyrus, machin, oui j'ai vraiment, franchement pas envie (...) Non, c'est vrai que c'est beaucoup, voilà beaucoup... (...) Ça fait tellement du bien quoi de d'un peu se déconnecter de tout ça quoi. » (Damien, 11/10/2021)

Par cet extrait, ce papa nous montre que l'école prend une place excessive dans sa vie familiale et que l'arrivée automatique de messages via l'application peut être vécue comme intrusive lorsqu'il y en a trop, allant à l'encontre d'un besoin de se déconnecter. Si cette intrusion dans la sphère familiale est ressentie par les informations reçues, dans son cas, elle l'est aussi par la gestion de la scolarité. Nous développerons la dimension des devoirs dans un point ultérieur.

2.2.3. Se fier aux informations perçues chez son enfant

Que le parent manque d'informations ou non, **se fier aux informations perçues chez son enfant** lui permet, si elles sont ressenties positivement, de se rassurer notamment sur les ressources dont il dispose pour s'impliquer activement dans sa transition.

« Je suis très attentive à ce qu'elle dit, à son comportement, à son non-verbal, parce qu'Aya elle est très non-verbale, aussi son visage... je décèle beaucoup de choses sur son visage (...) Je fais fort confiance au ressenti d'Aya. » (Cindy, 25/10/2021)

En effet, faire **confiance aux signaux exprimés par son enfant** permet d'être **rassuré par ses capacités**, mais aussi **d'être épaté par l'autoresponsabilisation** dont il peut faire preuve. Dans cette situation, le parent ressent moins le besoin d'interagir avec l'enseignant. En revanche, lorsque les signaux exprimés par son enfant sont perçus comme inquiétants, se fier aux informations empêche de se rassurer. Aussi, se fier aux informations perçues chez son enfant amène le parent à **faire confiance à l'enseignant**, dans la mesure où celles-ci sont rassurantes. Par contre, dans le cas où le parent voit les besoins des enfants non respectés, se fier à ces informations entrave la probabilité de faire confiance à l'enseignant.

« On espère tous que l'autre instituteur va revenir, donc Monsieur Badret, pour qu'il y ait plus d'attention et d'adaptation par rapport aux enfants et parce que je trouve que c'est dur. (...) J'ai l'impression que les enfants ne sont pas assez entendus. (...) Il faut avancer quoi [dans les apprentissages], et que les besoins de l'enfant ne sont pas écoutés. (...) Il est tellement créatif et là ça ne va pas, surtout en première primaire quoi, de freiner l'imagination des enfants et de leur demander de rentrer dans un moule au fait. Il y a certains enfants à qui ça convient sûrement, mais le mien, ça lui convient pas du tout. » (Valérie, 18/10/2021)

Dans ce cas, le parent espère le retour du titulaire afin d'individualiser la prise en charge des enfants de manière à satisfaire leurs besoins propres et singuliers. Toutefois, ce manque de prise en compte des besoins ressenti par la maman est-il lié à l'absence de l'enseignant titulaire ou simplement à

l'entrée en primaire ? Notre matériau ne nous permet pas de savoir si la situation aurait été autre avec le titulaire plutôt qu'avec sa remplaçante.

2.3. Se rassurer / Rassurer son enfant

La notion de *rassurer* englobe différents rôles parentaux interdépendants. Il s'agit pour le parent d'une part de **se rassurer** lui-même dans ce changement qu'il est amené à vivre, d'autre part de **rassurer son enfant** dans les changements qu'il traverse, celui-ci étant dépendant de la manière dont le parent a pu obtenir des réponses à ses préoccupations. Plus il se sent inquiet ou préoccupé, plus il va tenter d'interagir et de chercher de l'information pour se rassurer et/ou rassurer son enfant.

Plusieurs facettes contribuent à rassurer ou, au contraire, à inquiéter : manquer d'informations, vivre sa première rentrée comme parent d'élève, craindre la rentrée, se rassurer d'être un bon parent (en préparant son enfant à la rentrée), se fier à ses représentations et obtenir des réponses à ses préoccupations. Ces diverses sources éventuelles de réassurance ou d'inquiétude sont autant de raisons qui peuvent pousser le parent à **vouloir interagir avec les professionnels**.

2.3.1. Vivre sa première rentrée comme parent d'élève

Les premières interactions avec le professionnel ou les échos préalablement reçus vont influencer les jugements du parent sur l'enseignant et l'équipe éducative. Il sera difficile par la suite de les remettre en question une fois cette opinion forgée.

« Vu son manque d'expérience, vu sa non-expérience puisque c'est le cas, elle n'est pas du tout apte à faire ça, elle est trop concentrée sur ce qu'elle doit faire et je ne peux pas lui reprocher. »
(Valérie, 18/10/2021)

« J'étais très contente du coup de Monsieur Badret parce que j'avais entendu beaucoup de bons échos (...) puis il n'est pas là, donc déception ! Euh puis bah on attend qu'il revienne parce que c'est pas facile. » (Cindy, 25/10/2021)

Pour favoriser une qualité de relation entre l'école et la famille, il est donc primordial d'accorder toute l'importance nécessaire à ces premiers temps de rencontres entre les acteurs impliqués dans cette transition, en octroyant aux parents une place centrale. Si pour l'enfant, son entrée en primaire s'apparente à un rite de passage provoquant un changement de statut, pour le parent cette étape n'est en rien insignifiante, surtout lorsqu'il s'agit de sa « première fois ».

« J'ai vécu cette étape beaucoup plus sereinement que pour Barbara [son ainée]. J'imagine que le fait que ça ne soit pas la première, ça aide un peu. Voilà, j'étais très inquiète pour Barbara, car on ne

savait pas comment ça allait se passer. Et puis maintenant, ayant vu qu'avec Barbara ça s'était bien passé, du coup j'étais plus rassurée. » (Mélania, 1/12/2021)

« Ça s'est passé plus calmement, étant donné que c'était le deuxième enfant, donc je savais comment ça se passait. » (Farida, 13/12/2021)

« Ici comme Aya est la première, elle n'a pas... elle découvre par elle-même... et nous avec elle ! » (Cindy, 25/10/2021)

Avoir **vécu une transition préalable inquiétante** amène à **se tracasser** pour le suivant, conscient des soucis causés par l'accompagnement d'un enfant en difficulté d'apprentissage.

« Il a bien travaillé. Aux premiers contrôles, il avait des dix, des neufs, neuf et demi (...). Ça s'est très bien passé. (...) Par rapport à ses frères et sœurs (...) c'est sans difficulté (...) par rapport au travail. Quand elle n'a pas bien travaillé [la grande], elle a des difficultés et tout et là ça m'inquiète. » (Pascaline, 15/12/2021)

L'analyse du matériau nous montre donc une divergence des vécus entre les parents qui peut être influencée par une familiarisation préalable avec la culture scolaire – et les codes spécifiques du primaire – par rapport à ceux qui la découvrent. Être **rassurés** ou **inquiets par la transition préalable d'un ainé** impacte la manière de vivre cette rentrée. En d'autres termes, être déjà familiarisé avec l'école permet de se rassurer. En revanche, lorsque cette expérience préalable avec l'école inquiète, cela empêche de se rassurer.

Vivre sa première rentrée comme parent d'élève suscite des sentiments ambivalents : **se réjouir de voir son enfant grandir**, mais aussi **redouter la rentrée en primaire**.

*« Donc moi très fière, très confiante... Je me réjouissais qu'elle rentre vite, qu'elle fasse ses débuts, qu'elle voie un peu ce que c'est, qu'elle **grandisse**. (...) Je suis super fière... (...) Ma fille ainée qui rentre en primaire. (...) C'était plutôt moi qui étais un peu plus excitée qu'elle en fait, je me réjouissais tellement. » (Cindy, 25/10/2021)*

Cindy attend impatiemment cette transition pour son ainée, preuve irréfutable qu'elle grandit. Dans la situation où le vécu scolaire du parent est douloureux, vivre sa première rentrée comme parent d'élève prend une connotation beaucoup plus négative, sans réjouissance et amenant même à **redouter la rentrée**.

« Je me disais "pauvre petit ! Le pauvre il va rentrer en primaire"... l'énorme changement de on joue en maternelle – je fais bref – on s'amuse, on est debout, on joue et là on est assis sur un banc... » (Valérie, 18/10/2021)

« Je comprends qu'il n'a pas envie d'aller à l'école. Il est dans un truc où il est libre de faire un peu ce qu'il veut, et tout en tout en apprenant plein de choses (...) Et là [en primaire], c'est pas le cas, c'est là que je trouve que la transition est dure. » (Valérie, 18/10/2021)

Valérie projette sur son enfant son vécu personnel qui lui a laissé un goût amer de sa scolarité, craignant que l'école ne génère à son tour souffrance et mal-être chez son enfant.

2.3.2. Préparer son enfant à la rentrée

Lorsque le parent lui-même ne connaît ni l'environnement ni les professionnels qui y travaillent, il est alors tributaire des pratiques transitionnelles mises en place par l'école et des possibilités qui lui sont proposées pour obtenir des réponses à ses préoccupations qui lui permettront ensuite de soutenir la familiarisation de son enfant.

Lorsqu'il s'agit d'un aîné, **vivre sa première rentrée comme parent d'élève** et **manquer d'informations** relatives au déroulement de la transition complique la préparation de son enfant. Cependant, préalablement et selon les informations dont il dispose, le parent va **préparer son enfant à la rentrée** que ce soit par la discussion, par la préparation matérielle de ses effets scolaires, par l'achat de cahiers de vacances ou par des jeux symboliques, ce qui contribue à **se rassurer d'être un bon parent** et à **vivre sereinement la rentrée de son enfant**. Une fois l'entrée en primaire effective, **accompagner son enfant dans l'adaptation** contribue à **rassurer**, tant le parent, que l'enfant.

« Je lisais la liste avec elle, (...) elle mettait d'autres petits dessins animés et alors je lui disais "Tu vois là il est en primaire (...)" donc je lui expliquais (...) et elle a visualisé et alors elle m'a posé quelques questions. (...) Voilà, j'aime bien la préparer avant pour pas que la déception soit trop... (...) Même moi, j'aime bien être préparée à l'avance et ne pas tomber des nues comme ça, y a rien à faire je trouve que psychologiquement, c'est important. Et je pense que le fait de savoir à l'avance l'a aidée. (...) C'est tout bête, mais je pense que ça rassure déjà beaucoup et (...) ça donne des bonnes bases quand on est prêt. » (Cindy, 25/10/2021)

« A la maison, surtout avec son papa, ils ont fait des exercices, des calculs même. Il ne savait pas lire, mais il demandait toujours... je veux lire, je veux lire. (...) Je peux dire qu'il est intelligent. C'est dû aussi aux préparatifs. Il s'est préparé pour aller en primaire. Il a aussi l'envie d'apprendre. » (Pascaline, 15/12/2021)

En revanche, pour Valérie, **avoir détesté l'école étant enfant** l'amène à **redouter la rentrée** et à **refuser de contraindre son enfant dans les activités préparatoires** familiales s'il n'y manifeste pas d'intérêt.

« J'ai essayé de préparer un petit peu en achetant des cahiers de vacances l'été passé avec des trucs de devoirs, des machins comme ça, mais ça n'a jamais pris. (...) Il n'avait rien à foutre de ça donc du coup, ben non. Après, préparer, même sa mallette, il n'avait même pas envie d'aller la chercher, son plumier, rien à foutre, donc en fait, lui, il veut que jouer en fait. Que jouer. Ça ne l'intéresse pas du tout en fait, l'école. (...) n'a pas envie de faire des exercices, les devoirs... Oui, c'est limite et ça ne l'intéresse pas, donc, du coup, moi j'ai rien fait non plus pour, euh, pour forcer. Écoute, on va pas l'emmerder pendant les vacances, à faire des cahiers, il sera toujours temps d'apprendre. » (Valérie, 18/10/2021)

Elle se conforme d'abord aux diktats des normes culturelles qui font d'elle une bonne maman en achetant des cahiers et en tâchant de préparer son enfant « comme il se doit ». Toutefois, pas

réellement convaincue par ces pratiques, elle n'insiste pas face à la réaction perçue de son enfant. Pour elle, préparer son enfant à son entrée en primaire contribue à l'empêcher de jouer, à le priver de son enfance.

2.4. Redouter la gestion des devoirs

L'intrusion dans la sphère familiale énoncée plus haut est également relayée dans des entretiens concernant les devoirs, par les difficultés que cette gestion peut susciter. Les craintes exprimées sont surtout fondées sur une projection future de ce que seront les devoirs dans les années à venir et non sur ce qu'ils sont réellement actuellement en première année. Nous nous questionnons alors sur les informations dont disposent les parents pour fonder leurs projections. Nous émettons l'hypothèse qu'**établir un dialogue de confiance** entre l'enseignant et les familles permettrait aux parents d'exprimer leurs craintes, de **recevoir davantage d'informations** et de se rassurer pour leur gestion.

*« Pour les devoirs (...) quand on dit qu'y a des devoirs, il y a une petite douleur dans le corps qui débute, un petit cancer qui fait mal... J'ai dit : écoute avec les horaires de papa, moi je peux pas les faire à la maison, c'est pas possible (...) tu iras tous les jours à l'étude, je suis désolé mais oui, t'as pas le choix, oui. Je peux pas faire autrement (...). **Plus tard**, quand qu'on aura des devoirs de plus en plus compliqués et qu'il va falloir qu'il étudie, là je sais pas vraiment comment je vais faire... bon, l'étude, ça doit venir aussi un peu de lui. (...) Parce que moi, je je fais pas étudier à 19h30-20h. Non, c'est l'heure d'aller au lit. Donc oui ça, ça me fait un peu un peu peur (...) il dépend vraiment de l'étude en fait et ça, c'est un peu plus compliqué. (...) Sinon, c'est toujours la solution des grands-parents qui viennent le rechercher plus tôt, qui eux peuvent le faire réviser. » (Damien, 11/10/2021)*

En cas d'incompatibilité entre les horaires professionnels et celui de son enfant, **se fier à ses projections** amène le parent à **redouter la gestion des devoirs**. Aussi, être **confronté à ses difficultés pour accompagner son enfant** dans son travail scolaire contribue également à redouter la gestion des devoirs. Dans cette situation, les recours à une externalisation du suivi scolaire (études surveillées, écoles de devoirs, gestion par les grands-parents...) permet de répondre aux attentes de l'école, **se rassurant alors d'être perçu comme un bon parent**.

Mélanie et Farida, dans leur cas, précisent qu'**avoir un enfant qui a des facilités** d'apprentissage soulage la gestion des devoirs.

*« Ce n'est pas trop intrusif. Objectivement, les filles ont toujours eu des devoirs et ça n'a jamais été en soi des trucs..., on n'a jamais mis deux heures pour faire des devoirs, même pas une. Donc c'est vrai que c'est **raisonnable**. » (Mélanie, 1/12/2021)*

Notons que le caractère *raisonnable* des devoirs soumis aux enfants varie selon les contextes familiaux. Dans le cas où les parents ont la possibilité de se rendre disponibles pour en assumer le suivi, prendre du temps – aussi court soit-il – ne semble pas problématique. Cependant, lorsque

les parents ont un emploi du temps peu compatible avec celui de l'école, placer un suivi scolaire dans leur journée peut se révéler fastidieux.

*« Ce n'est pas excessif. (...) Là maintenant en première année, je trouve que non... c'est soft. Mais encore une fois, parce qu'elle n'a pas de difficulté. Les parents et les enfants qui ont des **difficultés**, c'est autre chose quoi. Là, il n'y en a pas ! » (Farida, 13/12/2021)*

Ces deux extraits nous amènent à nous questionner sur les raisons des facilités/difficultés d'apprentissage des enfants. Ne pourrions-nous pas nous demander si ce ne sont pas plutôt les devoirs qui sont adaptés aux capacités de leur enfant ? Cela impliquerait une responsabilité du système scolaire évitant de cibler l'enfant comme unique responsable de la situation, qu'elle lui soit favorable ou non.

2.5. Craindre la rentrée

La transition permet aux parents de confirmer ou d'infirmer leurs représentations sur ce qu'est l'école primaire et en quoi le rôle de parent d'élève consiste.

*« Moi je m'attendais au même niveau qu'en maternelle, je m'attendais à la même suite et je dirais même, je m'attendais à encore plus (...) Moi j'attends ça, j'attends parce que je veux le niveau pour ma fille. (...) Enfin j'ai des attentes qui pour le moment sont un peu revues à la **baisse** et je l'ai dit l'autre jour à Madame : " (...) N'hésitez pas à relever le niveau". Franchement, c'est ce que j'attends. » (Cindy, 25/10/2021)*

Rencontrer ses attentes de travail associées à l'école primaire contribue à répondre à ses préoccupations et à se rassurer. En revanche, si ces attentes de travail ne sont pas rencontrées et que le niveau est inférieur à celui espéré, alors **déchanter par rapport à ses projections** empêche de se rassurer.

Mélanie, quant à elle, exprime **se représenter qu' "à l'école primaire, on travaille !"**, ce qui contribue à la **stresser**.

*« Et puis peut-être la représentation qu'on se fait aussi, on a l'impression dans nos représentations que les primaires c'est important, comme si les maternelles ne l'étaient pas, mais enfin je veux dire que l'apprentissage va vraiment commencer, alors du coup, c'est un peu **stressant**. (...) Je trouve ça quand même étonnant, les représentations qu'on a de ce passag- là en fait. (...) Mais ce côté "Les maternelles c'est pour jouer, les primaires c'est pour apprendre", c'est vraiment un truc que j'ai dû déconstruire tout de suite lorsque mes filles sont arrivées en maternelle. J'ai tout de suite compris que c'était pas vrai du tout. » (Mélanie, 1/12/2021)*

Mélanie exprime un stress lié à l'entrée de sa seconde fille en primaire. Sa représentation sur l'école primaire « c'est pour apprendre, donc c'est important » résiste à son expérience antérieure d'une rentrée en première année avec son aînée. Sa connaissance préalable tend à **confirmer**

ses représentations de l'école primaire, ce qui peut contribuer à **la stresser** ou à **appréhender** l'entrée de sa seconde fille en primaire. Dans ce cas, **vivre une seconde rentrée comme parent d'élève** constitue aussi une source de stress.

Lors de l'entrée de son aînée en maternelle, **confronter ses croyances à l'expérience vécue** l'a amenée à **déconstruire ses représentations** que l'école maternelle « c'est pour jouer », ce qui aura probablement contribué à la rassurer. Le contexte du maternel ne faisait pas ressentir à Mélanie des attentes aussi formelles de l'école envers elle, ou du moins, elles étaient peu conscientisées. Aussi, cet environnement ludique a suscité son étonnement par les apprentissages insoupçonnés qui y ont été vécus et qu'elle a finalement perçus. La comparaison qu'elle énonce entre l'entrée en maternelle de ses filles et leur entrée en primaire traduit une pression sociétale qui repose sur les parents, une fois qu'ils endossent leur nouveau statut de parent d'élève. S'en ressent une crainte émergente de ne pas savoir bien faire. En effet, à un niveau systémique, l'arrivée en primaire va de pair avec une attente supérieure de l'École⁸ envers les parents en termes d'implication et de responsabilisation. L'École attend d'eux qu'ils assument un rôle actif, ce qui contribue à les stresser et à craindre la rentrée de leur enfant en primaire.

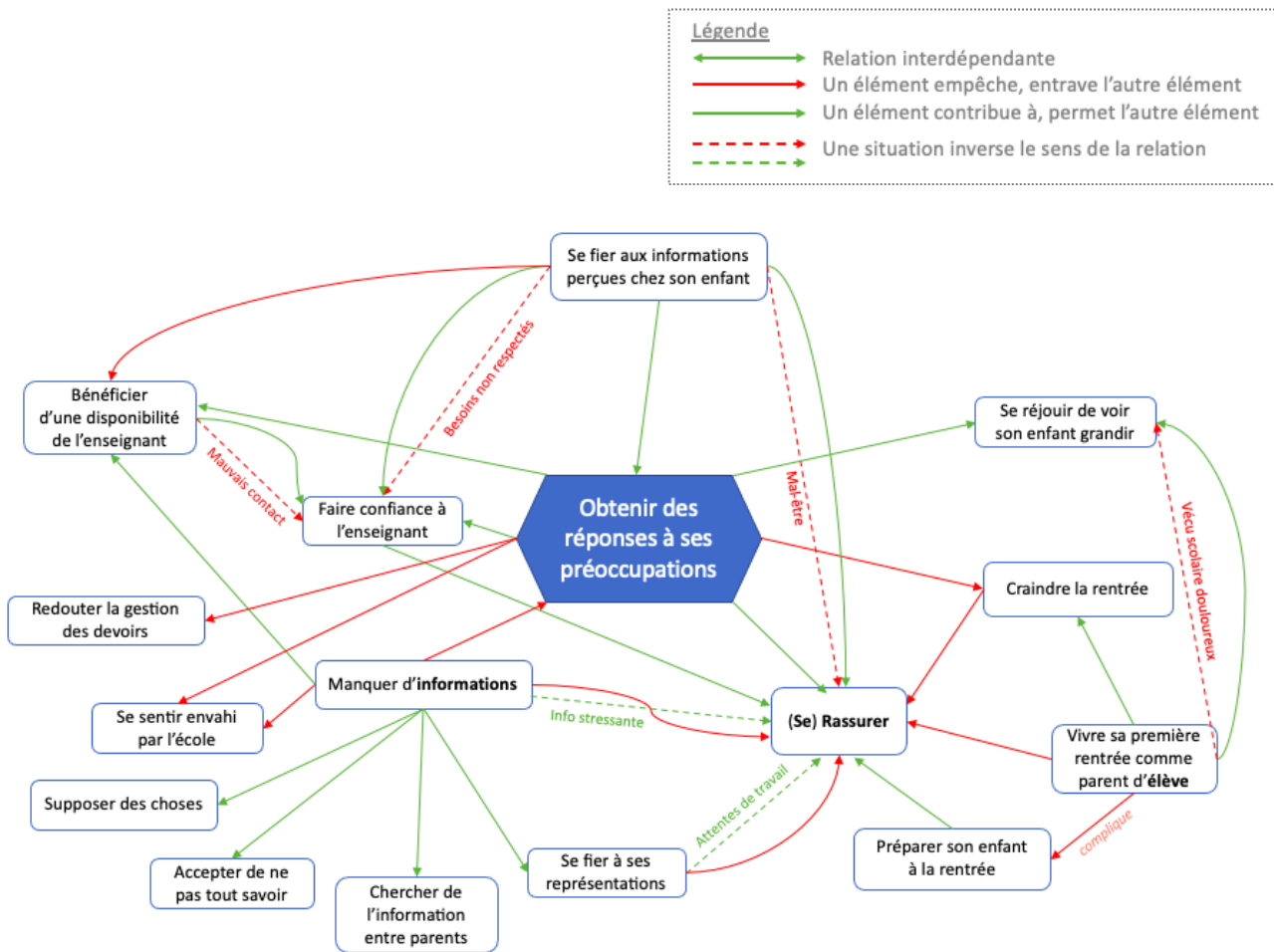
Nous concluons cette partie relative à l'analyse des résultats parents et enfants en insistant, à la lumière de cet extrait, sur l'importance du soin à réserver à la préparation et à l'accueil des familles en transit.

« Nos représentations nous inquiètent ou nous rassurent au même titre que notre enfant nous inquiète ou nous rassure. » (Mélanie, 1/12/2021)

L'interdépendance entre enfant et parent souligne l'importance des espaces/temps pour rencontrer l'enseignant, poser ses questions et s'informer. Nous émettons l'hypothèse que le fait de pouvoir être informé, poser ses questions et obtenir réponse à ses préoccupations contribue à déconstruire ses croyances, à se rassurer, à dépasser une impression, ou au contraire, à la confirmer. Aussi, notre matériau n'étant pas exhaustif, il serait intéressant de creuser davantage lors d'une recherche future les questions relatives aux représentations qui inquiètent ou qui rassurent dans ce processus de transition.

⁸ Dans le sens de « l'institution scolaire » de manière plus globale.

2.6. Schématisation des résultats parents⁹



⁹ Cette schématisation est reprise dans un format plus lisible en annexe 9.

CHAPITRE IV : Analyse et discussion

Sur base des résultats et de leur schématisation, présentés dans le chapitre précédent, cette partie explore différents points soulevés par la littérature en proposant, notamment, un nouveau regard sur certaines questions. Il s'agit de tenir compte, de manière croisée, du point de vue des enfants et de leurs parents.

Se questionner : gage d'une réflexivité continue

Dans le cadre de la passation des entretiens avec les enfants, nous observons, pour Safia, une divergence entre les propos qu'elle tient dans nos échanges (plutôt colorés négativement) et le smiley qu'elle colorie sur sa feuille de traces en début de P1 (enthousiaste). Notre posture ouverte, critique et réflexive nous incite, tout au long du processus de recherche, à identifier les variations, à nous questionner sur leur contexte, à en chercher des réponses et/ou à formuler des hypothèses interprétatives. Ces deux prises d'informations, éloignées de quelques jours, sont considérées comme légitimes et fidèles au vécu de l'enfant. Il nous importe donc de nous interroger sur l'origine des fluctuations de cet avis : le moment de la journée, un événement positif ou négatif temporellement proche, un état de fatigue, une désirabilité sociale... ? Cela nous rappelle qu'une recherche s'intéresse à une situation à un instant précis ; elle est donc – pour les enfants comme pour les parents – fluctuante et évolutive.

Jouer à faire-semblant : une ouverture vers les apprentissages structurés ?

A plusieurs reprises dans nos résultats, l'idée de jouer à faire-semblant est évoquée, soit lors de jeux spontanés des enfants dans la cour de récréation de maternelle, soit à la maison avec la famille, afin de se préparer à la rentrée à l'école primaire. Cela illustre le rôle actif des enfants. Ils ne sont pas « seulement » des récepteurs de pratiques pensées pour eux, mais s'approprient ce qui leur arrive ou va leur arriver. Clerc-Georgy, Martin et Maire Sardi (2020) qualifient le jeu « d'activité maitresse de l'enfant » entre 3 et 7 ans, celle-ci étant la plus appropriée à son développement à cet âge. La situation imaginaire élaborée lors du jeu du faire-semblant « entraîne l'enfant à anticiper, à prévoir, à différer ses actions et ses émotions, à attendre, à négocier » (Clerc-Georgy et al., 2020, p. 37). Suite aux travaux de Vygotsky, Elias et Berk, ces auteurs ajoutent que les enfants s'impliquant régulièrement et avec persévérance dans des jeux symboliques à plusieurs, affichent de meilleures

capacités d'**autorégulation** – capitales dans la scolarité de l'enfant – lors des moments d'apprentissage structurés. Le jeu du faire-semblant leur permet de développer leur capacité à agir par la pensée et à s'affranchir des premières impressions ressenties ; c'est le « moyen privilégié pour apprendre et entrer dans le monde scolaire et disciplinaire » (Clerc-Georgy et al., 2020, p. 46). Recourir à ce type de jeu imaginaire se révèle donc être une approche probante pour faciliter l'entrée en primaire des enfants et leur **ajustement socioscolaire** – tel que défini par Duval et Bouchard (2013) – à ce nouvel environnement.

Bénéficiaire d'une préparation à l'entrée en primaire : un processus familial ?

Nos résultats mettent en évidence le fait qu'avoir bénéficié d'une préparation – familiale et/ou à l'école – à l'entrée en primaire permet de rassurer l'enfant en transit et son parent, en édifiant un pont entre les deux microsystemes impliqués. L'analyse de notre matériau révèle que cette étape de transition engage tant l'école que les parents, mais de manière libre et dissociée. Cette préparation implique un rôle actif des enfants (**agency**) et des parents ; elle concerne principalement l'anticipation matérielle et le partage d'informations permettant à chacun de se rassurer (les lieux, l'organisation, les adultes référents, le matériel scolaire...). Les pratiques transitionnelles scolaires qui y sont instaurées se déroulent principalement en toute fin de maternelle ; un enfant ayant manqué les derniers jours d'école n'y participera donc pas. Prévoir une planification de ces actions selon un processus plus étendu, jalonné par divers moments-clés, diminuerait ce **manque d'informations** ; cela aiderait l'enfant à appréhender l'inconnu, qui peut être source de confusion et de stress, générant un risque pour son **adaptation** (Fabian & Dunlop, 2002 ; cités par Duval & Bouchard, 2013).

Toutefois, Lazzari et ses collègues (2019) rappellent que la capacité d'adaptation de l'enfant au cours de la transition scolaire sera **interdépendante** d'éléments tels que sa participation aux activités transitionnelles et l'adaptation de ses parents. Les entretiens menés avec Achille et sa maman (Valérie) illustrent cette difficulté mutuelle d'adaptation dans la situation où ils n'ont pu participer à l'activité transitionnelle organisée par l'école. En conséquence, ils n'ont pas été en mesure de s'engager comme le reste du groupe dans le processus de transition. Pour autant, le même niveau de progrès que les autres enfants ne sera-t-il pas atteint, comme le mentionnent les recherches de Lazzari et son équipe (2019) ? Notre matériau ne nous permet pas d'y répondre actuellement. Cependant, nous devons rester prudente afin d'éviter d'instrumentaliser la transition

au profit de potentiels progrès futurs. Duval, Lehrer, Pirard et Housen (2021) insistent sur le fait que l'enfant a davantage de facilités à se familiariser lorsque ses parents se sentent prêts, aidés par les actions que l'école organise pour les accueillir. L'analyse des entretiens montre que la place laissée aux familles dans cet établissement de la FW-B, lors de ce processus de transition, reste limitée. Les pratiques transitionnelles mises en place concernent principalement les enfants ; cela a pu engendrer un manque d'informations chez les parents. Les enfants sont effectivement des acteurs majeurs pour la recherche et la mise en place de régulations des pratiques éducatives. Mais, outre l'intérêt d'écouter ce que les enfants ont à nous dire, Lazzari et ses collègues (2019) affirment que, pour favoriser des transitions harmonieuses, il est indispensable d'adopter une approche centrée sur la **famille**, incluant, par conséquent, l'enfant. Donner davantage la parole aux parents contribuerait à développer un dialogue égal et réciproque entre la famille et les professionnels.

Manquer d'informations ou d'opportunités de rencontres ?

Le point précédant évoquait, entre autres, le manque d'information ressenti par les enfants en cas de faible préparation à la transition. Ce besoin de bénéficier d'informations est largement étayé dans nos entretiens avec les parents ; ils corroborent les recherches menées par Lazzari et son équipe (2019) déplorant la mise à distance des parents une fois les enfants entrés en primaire. Le changement drastique des **modes de communication** et les **opportunités réduites de rencontre** avec les professionnels entre les deux établissements inhibent l'élaboration d'un réel **partenariat famille-école** (Lazzari et al., 2019). Cependant, des relations de qualité procurent des effets bénéfiques pour les différents acteurs tels que : une réussite scolaire bonifiée, une présence plus régulière à l'école, une meilleure adaptation sociale et scolaire, une amélioration des compétences éducatives des familles, une prévention des difficultés ainsi que des attitudes et représentations positives à l'égard de l'école (Demonty et al., 2020). Nos résultats, selon la temporalité toute proche de la rentrée, pointent majoritairement les difficultés d'adaptation sociale et scolaire. Ces auteures précisent que l'**implication parentale** représente une des dimensions déterminantes dans les relations familles-école et qu'une dynamique doit se créer afin de s'enrichir réciproquement. Les parents interrogés dans le cadre de notre recherche expriment d'ailleurs ce souhait de construire une dynamique interactionnelle avec les professionnels, notamment par l'opportunité de rencontres informelles. Selon Lazzari et son équipe (2019), la prise en considération par les enseignants des préoccupations des parents, de leurs craintes et de leurs connaissances relatives

à leurs propres enfants est cruciale. Dans cet établissement de la FW-B, favoriser une approche centrée sur la famille (Lazzari et al., 2019) en créant des opportunités de rencontres et de **communication bidirectionnelle** (Epstein, 2010 ; cité par Demonty et al., 2020) pourrait satisfaire une attente parentale visant, en prenant activement place dans le système, à obtenir les informations répondant à leurs préoccupations. Des projets pilotes mis en place dans le cadre du projet START (Lazzari et al., 2019) soutenant les transitions dans les premières années de vie, se sont montrés fructueux, notamment en Italie, où un dispositif d'implication des parents d'enfants nouveaux arrivants a été développé. Ceux-ci déclarent s'être sentis écoutés, accueillis et rassurés par les professionnels, davantage préoccupés dans un premier temps par le bien-être socio-émotionnel de l'enfant que par les apprentissages scolaires ; cela a facilité la transition pour eux-mêmes ainsi que pour leur enfant (Lazzari et al., 2019).

S'épanouir dans les relations : un tremplin pour s'engager dans les apprentissages

Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) suggère d'observer l'enfant dans ses différents contextes de vie afin d'en comprendre son développement. Si les récoltes de traces s'effectuent au niveau de l'environnement maternel, notre prise de données, quant à elle, ne se déroule que lorsque l'enfant a effectivement intégré l'environnement primaire. Cependant, les entretiens ayant lieu à des moments proches de la rentrée en P1, l'enfant procède spontanément à des retours comparatifs avec son environnement maternel faisant interagir ces **deux microsystèmes** (maternel et primaire) par le souvenir ou les projections qu'il exprime envers l'un ou l'autre.

Leur enseignant ainsi que les plus grands élèves de l'école sont perçus par les enfants interviewés comme des intervenants déterminants. Impliqués dans les relations à l'œuvre lors de leur transition, ils contribuent à faciliter ou à contraindre leur adaptation au nouvel environnement. De plus, d'autres **acteurs**, comme les parents et la fratrie, interviennent également dans nos résultats. Bien que la littérature considère l'enfant comme **agent actif** (Housen & Pirard, 2021), car il agit avec ces deux microsystèmes, il n'en manifeste pas lui-même de conscience explicite ; cela ne l'empêche pas de s'impliquer dans le processus, par sa volonté à répondre aux attentes de l'école primaire, par exemple.

Dans le cadre de la relation interpersonnelle enfant-enseignant, le besoin pour l'enfant d'établir une relation positive avec son titulaire se manifeste par le rire ou la gentillesse. Cette relation entre l'élève et son professeur représente un lien intersubjectif conditionné par l'**affectivité** (Espinosa, 2016). Cette auteure distingue la relation pédagogique et la relation éducative, les deux étant interdépendantes. La **relation pédagogique** consiste à transmettre du savoir. Elle est davantage exprimée dans nos entretiens que la **relation éducative**, définie comme « une relation pédagogique au cours de laquelle les partenaires se rencontrent humainement, au-delà, ou en plus, du savoir à transmettre, transmis, à acquérir ou acquis » (Espinosa, 2016, p. 5). Lorsqu'ils entrent en primaire, les enfants interrogés vivent leurs premières rencontres avec leur enseignant. Cette relation qui se crée se veut davantage institutionnelle qu'humaine et n'a pas encore permis aux acteurs de s'investir dans la création d'un **lien humain**. Cette situation offre une hypothèse de réponse aux propos relatifs à l'affection que l'élève peut porter à son enseignant : « Je n'aime pas ma maitresse » vs « Il me fait rigoler ». Cela plaide en faveur d'une période de familiarisation.

Quant à des parents interrogés, ils expriment leurs attentes élevées en termes d'apprentissages. Or, pour que ces apprentissages puissent avoir lieu, le professionnel devra instaurer des « conditions relationnelles affectives satisfaisantes, c'est-à-dire non-défensives » permettant à l'élève de **s'engager** dans l'activité d'apprentissage et de se sentir concerné (Houssaye, 1995 ; cité par Espinosa, 2016, p. 12). En revanche, si l'enseignant impose un **climat contrôlant**, il risque d'encourager ses élèves à accomplir des tâches pour des motifs externes (Bressoux, 2012). De même, les parents mettent en avant l'importance du bien-être de leur enfant. Aussi, lorsque le professionnel est perçu comme sévère et motivant ses élèves par la pression, l'enfant le craint, générant potentiellement du stress. Selon Espinosa (2016), l'anxiété et l'inquiétude mettent à mal momentanément des compétences et des capacités de l'enfant, tandis que la peur et le malaise provoquent l'évitement, le refus et la fuite. Nous percevons donc une interdépendance entre le bien-être scolaire et les apprentissages. Dès lors, pour le professionnel, tenter d'éviter l'apparition de telles émotions chez ses élèves semble être indispensable. Au même titre, il ne peut ignorer l'**effet enseignant**, principal facteur d'influence sur l'apprentissage des élèves (Bressoux, 1994).

Se contraindre à s'adapter aux règles du primaire : responsabilité unique de l'élève ?

Les divergences entre le maternel et le primaire, développées dans notre partie théorique, sont notablement relayées dans nos résultats, notamment en matière de règles rigides propres à l'environnement primaire qui, par effet de comparaison, prennent d'autant plus d'ampleur. Elles contraignent les élèves à s'adapter aux nouvelles exigences de l'école et à son fonctionnement plus rigide. Cette contrainte coexiste avec le regret et le manque de pratiques plus ludiques, telles que vécues en maternelle. Les recherches menées par Lazzari et son équipe (2019) mettent en évidence les changements relatifs au temps, très peu relayés dans nos résultats. En revanche, ces auteurs corroborent les changements relatifs à l'espace et aux règles/attentes du nouvel environnement. Duval et ses collègues (2020) précisent que les transitions scolaires ne se limitent pas à l'adaptation des élèves à un nouvel environnement éducatif (ajustement socioscolaire), mais nécessitent également la déconstruction de leurs repères liés à l'ancien. Cette notion d'**ajustement socioscolaire** (Bouchard, 2013) est ancrée dans nos résultats : dans ces classes de P1, il incombe bien aux enfants de s'adapter à l'environnement éducatif et non l'inverse. Nous constatons donc une divergence avec le paradigme actuel qui soutient l'idée que ce n'est plus à l'enfant de s'adapter à l'école mais à l'environnement scolaire de s'adapter à l'enfant (Carosin et al., 2020), tout en reconnaissant le rôle actif qu'il peut jouer dans ce qui est mis en place pour lui. Nos résultats corroborent ceux de la recherche START (Lazzari et al., 2019) : pour l'enfant, s'adapter aux activités initiées par les adultes plutôt que d'apprendre via le jeu initié par lui-même suscite un sentiment de perte de contrôle sur le contexte d'apprentissage (Lazzari et al., 2019).

La transition consiste donc bien en un processus dynamique influencé par des discontinuités. Nos résultats mettent principalement en lumière les **discontinuités pédagogiques, matérielles et environnementales** (Carosin et al., 2020) : les dispositifs d'enseignement diminuant la place du jeu (discontinuité pédagogique), le choix du matériel moins ludique dans les classes et dans la cour (discontinuité matérielle), ainsi que l'aménagement des différents espaces tels que la cour ou la classe (discontinuité environnementale). Duval et son équipe (2020) mentionnent également la **discontinuité socioaffective** englobant les modifications du réseau social en jeu. Dans notre cas, nous l'identifions lors de la constitution des nouvelles classes en P1 et dans la nature des interactions avec l'enseignant dont le vécu peut varier selon les enfants et les situations (*Rigoler avec son enseignant vs Craindre la sévérité*).

Se confronter à la difficulté : du défi au plaisir d'apprendre

Ces changements amènent des enfants à déchanter de leur rentrée en primaire et à regretter le cadre ludique et flexible du maternel ; cela peut générer une variété d'émotions négatives. Cependant, ces changements ne provoquent pas systématiquement des effets néfastes. Dans certaines situations, nous constatons, comme White et Sharp (2007), que vivre de nouvelles expériences d'apprentissage et relever des défis suscitent chez les enfants le plaisir de se voir grandir. En situation d'équilibre dans les méthodes pédagogiques, le passage d'un environnement basé sur le jeu à une organisation dotée d'un style pédagogique plus formel (Duval & Bouchard, 2013 ; Duval & al., 2020) a constitué une période d'**opportunités**, cette transition leur ayant permis de vivre des **réussites** (Bennett, 2007 ; cité par White et Sharp, 2007). Dans cette situation, la transition a un impact positif sur le bien-être et la **motivation**, provoquant une envie croissante d'**apprendre**, manifestée notamment par le désir de recevoir davantage de devoirs.

Cependant, pour que ces opportunités d'apprentissage puissent favoriser des réussites et un sentiment de satisfaction, l'analyse de notre matériau pointe l'importance de situer le niveau de complexité de la tâche dans la **zone proximale de développement** (ZPD) de l'enfant. Lorsque la demande de l'enseignant est perçue comme étant trop complexe, cela confronte l'enfant à des difficultés qui génèrent du stress. En revanche, si la tâche est perçue comme étant trop simple, cela l'empêche de se voir grandir et donc de vivre sereinement la rentrée. Il revient donc à l'enseignant de situer précisément la ZPD de chaque élève et d'y ajuster ses activités, l'essentiel étant de créer des situations permettant à chaque élève de relever un défi tout en développant le plaisir d'apprendre.

Passer d'enfant à élève... ou souffrir pour grandir ?

L'idée de rite de passage et de **changement de statut** de l'enfant (et de son parent) lors de son transit de l'école maternelle vers l'école primaire apparaît à l'analyse ; ce phénomène est amplifié dans notre cas par un changement d'implantation. Dans le langage de l'anthropologie, le rite de passage définit « un changement radical de statut social » (Gleyse & Valette, 1999, p. 1). Hatchuel (2010) qualifie ces passages – marqués par une entrée ou par la reconnaissance d'une communauté – de « nouveaux rituels ». Lazzari et ses collègues (2019) ne parlent pas de changement de statut mais d'identité passant d'individu perçu comme compétent et autonome (en

maternel) à novice incompetent (en primaire), devant dès lors redéfinir son rôle. Chaque personne traverse différemment cette épreuve mais elle sera, en tout état de cause, dépassée. Hatchuel (2010) qualifie le rituel de passage de processus convertissant un cheminement émotionnel propre au sujet (état d'esprit vécu par l'enfant à travers la transition) en un aboutissement social visible (son entrée effective en primaire), au cours duquel l'individu négocie le changement et son dénouement. Bien que dénuée d'épreuve initiatique, cette transition peut être assimilée à un rituel de passage ou rite d'entrée dans la mesure où, une fois celui-ci effectué, il n'est plus possible d'être comme avant (Gleyse & Valette, 1999). Au terme de ce changement, l'enfant intègre une nouvelle catégorie sociale qui le qualifie d'**élève** du primaire.

Ce **changement de statut** d'*enfant* à *élève* amène le sujet à composer avec les rituels et les différents acteurs, même s'il n'y adhère pas totalement (Bourdieu, 1982). Cela se marque dans leur expression forte de la difficulté potentielle qu'ils éprouvent dans ce contexte propre à intégrer et négocier avec les nouvelles **règles** ainsi que les dispositifs pédagogiques du primaire : tels que devoir rester assis longtemps, garder la même place, se taire... Cette situation n'est toutefois pas immuable : une volonté de l'école à tenir davantage compte du point de vue des enfants, à s'adapter plus à eux, pourrait renverser la tendance. Ces règles précitées concernent « le corps des enfants et la privation de mouvement individuel spontané » générant de « la souffrance corporelle par la privation de vie » (Gleyse & Valette, 1999, p. 5). A l'inverse de l'enfant, il est attendu de l'élève qu'il contrôle son corps et observe le silence, même si son corps semble résister. Devenir élève entraîne pour les enfants une contradiction entre l'acceptation de leurs besoins de mobilité et la prescription institutionnelle de les contraindre afin qu'ils se conforment à ce nouveau statut (Gleyse & Valette, 1999). Cette rupture radicale entre la manière dont est pensé l'individu en maternelle et en primaire nous amène à avancer qu'il faut **souffrir pour grandir**. Afin de mener délicatement l'enfant vers l'élève, Brougère (2010) suggère de laisser une place au jeu dans cette transition.

Passer de parent d'enfant à parent d'élève : quel est le bon code ?

Si l'entrée à l'école primaire implique un changement de statut pour l'enfant, il en va de même pour ses parents. Dans ce contexte singulier, nos entretiens mettent en évidence la difficulté de parents à entrer dans leur nouveau rôle. Monceau (2008 ; cité par Conus, 2017) précise que cette transition de l'enfant constitue un moment crucial pour ses parents – particulièrement lorsqu'il s'agit de l'ainé. Ils découvrent leur nouveau **statut de parent d'élève** les invitant à changer de rôle dans la société. Se familiariser avec ce dernier implique leur engagement dans la démarche de changement de **rôle**

et de redéfinition **identitaire** (Conus, 2017). Cela nécessite l'élaboration d'un nouvel équilibre partagé entre l'implication des parents dans l'environnement familial et scolaire : s'emparer de leur nouveau rôle de parents d'élève, s'intégrer dans un contexte scolaire méconnu et créer de nouvelles relations, notamment avec l'enseignant de son enfant (Conus, 2017). Nos résultats corroborent ces éléments : ils soulèvent le besoin manifeste des parents d'obtenir des réponses à leurs préoccupations leur permettant de tendre vers cet équilibre partagé. En définitive, devenir parent d'élève nécessite de déjà connaître, voire assimiler, le fonctionnement de l'école, le rôle des divers professionnels et la géographie des lieux (Ogay et al., 2019).

Devenir élève : « se repérer dans une culture de la consigne »¹⁰ ?

Nos résultats révèlent une nécessité pour l'enfant de décrypter les attentes de l'enseignant ; à défaut, il ne pourra réaliser ce que l'adulte demande et craindra l'erreur ou la réprimande. Mais qu'en est-il réellement des attentes de l'enseignant ? Ne sont-elles pas issues d'un environnement typique auquel l'enfant doit s'acculturer ? N'est-il pas nécessaire pour l'enfant de comprendre ce que l'enseignant attend de lui et d'apprendre à y répondre avant de se focaliser sur l'apprentissage des contenus scolaires ?

Selon Brougère (2010), l'école est le seul endroit où, contrairement aux autres, l'éducation se matérialise de manière organisée et structurée, la dotant d'une culture spécifique, en rupture avec ce qui est autre qu'elle. Entrer à l'école primaire signifie donc pour les enfants entrer dans une culture singulière, laissant au dehors leurs autres cultures considérées comme particulières. Les difficultés de familiarisation pointées dans nos résultats en témoignent : ce passage consiste bien en la transformation d'un enfant en un élève par une « rupture nécessaire pour entrer dans le savoir légitime » (Brougère, 2010, p. 113), l'immergeant dans une pédagogie centrée sur l'enseignant et non sur lui-même. Nous avons également identifié que, dans cet établissement, il incombe davantage à l'enfant de s'adapter à l'école que l'inverse. En effet, cet auteur précise que la caractéristique principale du discours de l'enseignant est de poursuivre un double objectif : apprendre dans le contexte scolaire et savoir comprendre/respecter les attendus au devenir élève. Dès lors, devenir élève consiste à s'orienter dans un univers de consignes (Brougère, 2010) initié par l'adulte. Faisant preuve d'autonomie, il montre sa faculté à les appliquer sans avertissement de l'enseignant.

¹⁰ Brougère (2010, p. 115)

Culture scolaire ou ethnocentrisme scolaire ?

Comme nous l'avons déjà développé, s'il revient à l'élève « d'intérioriser le principe scolaire » (Brougère, 2010, p. 115), il en va de même pour les parents. Être peu familiers avec la culture scolaire les empêche de s'approprier leur rôle de manière à répondre aux attentes de l'école. Nos entretiens nous le montrent ; cela est d'autant plus vrai lorsque l'enfant en transit est un ainé. Bien qu'omniprésente, la **norme scolaire** demeure peu explicite, restrictive et exclusive (Conus, 2017). Cette entrave réfère à l'**ethnocentrisme** qui, tel un « narcissisme de groupe » (Bizumic et al., 2009, cités par Ogay et al., 2019, p. 4), consiste à « considérer son propre cadre de références à la fois comme le seul légitime, le seul possible, et censé être partagé de tous » (Cargile & Bolkan, 2013 ; cités par Conus, 2017, p. 153). Sauf expérience antérieure négative avec l'école, les parents interrogés s'efforcent de répondre aux normes véhiculées par les professionnels. Cette vision tend à se répandre dans l'institution scolaire – notamment dans la relation des professionnels avec les parents – par la socialisation aux normes scolaires (**scolarisation**), selon un processus d'**acculturation** (Ogay et al., 2019).

S'impliquer dans les devoirs : travail ou amusement ?

Selon Caillet et Sembel (2009), le travail hors la classe – bien que presque toujours vécu tant par les parents que par les élèves comme une **obligation** (ou même une contrainte) – apparaît dans les propos recueillis auprès d'élèves comme aussi routinier que les autres habitudes du soir (goûter, repas, jeu, toilette, sommeil...). Nos résultats confirment cette idée mais mettent en évidence deux rapports divergents relatifs à cette obligation de travail scolaire. Selon qu'il réponde ou non aux attentes des enfants, cette situation est **attendue** et même appréciée par certains ; pour d'autres, elle constitue un **frein** au jeu et aux loisirs. Cette limitation du divertissement compromet l'existence d'une vie après l'école, dénuée de lien avec le travail scolaire, pouvant susciter de la culpabilisation et structurant le temps quotidien de l'enfant entre contraintes et plaisirs (Caillet & Sembel, 2009). En revanche, les enfants en attente de devoirs, et en ayant compris le sens, peuvent y déceler une opportunité d'apprentissage. La recherche menée par Galand et ses collègues (2006) illustre ces propos : lorsque les contenus d'apprentissage sont perçus par les élèves comme une occasion d'atteindre un pouvoir supérieur de compréhension et d'action sur le monde, ils permettent un **engagement** soutenu dans la scolarité. Thibert (2016) ajoute qu'à partir du moment où l'enfant

a compris ce que l'école attend de lui et qu'il s'engage dans ce qu'il fait, il y trouve du **plaisir** et ressent davantage le sentiment de s'amuser que de travailler.

La mise en œuvre des devoirs à la maison peut générer une tension potentiellement nuisible à l'enfant en cas de conflit avec son parent (Larivée, 2012). Marchay (2009) explique que l'enfant n'est pas toujours enclin à se remettre au travail après sa journée d'école et témoigne souvent un intérêt très limité face à la tâche assignée. Nos résultats illustrent majoritairement deux des trois facteurs cités par Larivée et al. (2013) modifiant l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant, notamment les devoirs. Il s'agit des facteurs organisationnels et psychologiques. Dans notre matériau, les **facteurs organisationnels** sont orientés, au niveau de l'exosystème (Bronfenbrenner, 1979, cité par Bronfenbrenner, 1986), vers la difficulté exprimée par des parents à combiner la gestion des devoirs avec les horaires d'une vie professionnelle, impactant les interactions possibles entre les microsystèmes (Housen & Pirard, 2021). Les facteurs **psychologiques** sont illustrés par un parent marqué par une expérience scolaire douloureuse, rendant difficile une attitude équilibrée envers son enfant. Sa volonté étant toutefois de le soutenir scolairement sans lui communiquer son aversion pour l'école.

Regard sur notre méthodologie

Par une réflexion intense, des remises en question récurrentes et des quêtes de sens, nous avons voulu saisir la complexité de l'analyse par théorisation ancrée. La méthodologie développée dans le cadre de cette recherche s'apparente à la GTM, cependant elle s'écarte de la méthode « pure » telle que décrite par Lejeune (2019) dans son ouvrage.

En effet, le contexte lié à l'entrée en primaire comportant certaines contraintes temporelles, il ne nous a pas été possible de mener les entretiens selon la méthode résolument **itérative** ; cela nous aurait menée à une échéance trop éloignée du phénomène à l'étude, risquant alors de perdre en qualité de données récoltées. Toutefois, l'alternative envisagée de regrouper les entretiens adultes en deux salves permettant une analyse intermédiaire en vue d'une adaptation du guide d'entretien s'est révélée être un bon compromis. L'essence de la démarche d'analyse nous semble avoir été conservée dans la mesure où nos résultats sont, d'une part, présentés sous la forme d'une schématisation ancrée sur le vécu des participants ; d'autre part, rendent compte de sa variabilité et, dès lors, contribuent à leur intelligibilité. Lejeune (2019) précise que l'analyse par théorisation ancrée est un outil utile pour toute recherche : le déroulement proposé dans le manuel se veut guidant mais ne doit nullement constituer un frein à l'avancement de l'étude.

Nous avons l'ambition de réaliser une **recherche avec les enfants** alors que notre formation nous a plutôt initiée à des démarches centrées sur les adultes. Le choix des ressources (cartes émotions et traces de M3-P1) comme médiateurs de communication pour l'échange oral s'est avéré fécond, tant comme accès au vécu que comme support de relance. Aussi, avoir procédé aux entretiens avec les enfants selon une temporalité proche de la rentrée a été riche au niveau des éléments expérientiels qu'ils ont pu relater. En revanche, les entretiens menés plus tardivement livraient un contenu davantage factuel qu'expérientiel. Aussi, dans le cas d'une recherche ultérieure, il serait intéressant de planifier une nouvelle rencontre en milieu d'année scolaire, tant avec les enfants qu'avec leur parent, afin de saisir les nuances ou variations apparaissant plus tard.

Quid de nos représentations initiales ?

Mener une recherche de ce type implique de reconnaître nos représentations préalables et de prendre du recul par rapport à celles-ci afin de rester dans une posture ouverte à toute expérience émergeant de l'entretien avec le participant, qu'il soit un enfant ou un adulte. Laisser de côté notre regard d'enseignante ou de maman n'a pas toujours été aisé : les retours bienveillants de notre promotrice et de son assistante nous ont aidée à en prendre conscience et à nous décentrer davantage. Cela montre l'importance des conditions de réalisation d'une recherche où l'implication fait partie des modes de production de connaissance.

Variété des profils des participants et raison de leur participation

Lors de la recherche de participants, nous voulions – en réponse à un critère d'exemplarité – constituer une variété de profils afin de nous rapprocher au mieux de la mixité sociale qui habite cet établissement. Plus encore, nous souhaitions pouvoir entendre, écouter et comprendre ce que les familles dites les plus éloignées de la culture scolaire avaient à nous dire. Nous pourrions aussi nous questionner sur cet aspect : ces familles sont-elles éloignées de l'école ou l'école est-elle éloignée de ces familles ? Bien que l'école ait une part de responsabilité dans ce tournant, ces familles sont en effet les plus enclines à éprouver des difficultés lors de la transition maternel-primaire ; de même, la variété culturelle est plus difficile à appréhender objectivement (Pluies, 2018). La diversité des profils souhaitée pour la recherche est donc dépendante de la volonté des familles à participer. Dans notre recherche, nous déplorons effectivement que ces familles dites éloignées de la culture scolaire ne soient que très peu présentes parmi les réponses positives obtenues. En effet, les personnes n'ayant pas donné suite à notre requête sont principalement des familles allophones, peu acculturées à l'école ou moins prompts dans le retour de documents administratifs. Le canal de présentation de la recherche – écrit et non nominatif – n'a-t-il pas réfréné ces familles à répondre positivement ? Nous émettons l'hypothèse qu'une sollicitation personnelle et orale aurait pu déboucher sur un accord avec ces familles ; en revanche, elle n'aurait pas respecté le cadre validé par notre comité d'éthique.

Aussi, nous nous sommes questionnée sur la raison ayant poussé les participants à répondre favorablement à notre sollicitation. Nous émettons l'hypothèse que notre rôle d'enseignante au sein de l'établissement ou les éventuels échanges préalablement amorcés, dans un cadre personnel ou professionnel, ont joué un rôle de facilitateur avec ces familles. Toutefois, notre statut n'a pas

suscité le même effet positif sur les familles dites plus éloignées de la culture scolaire. Les familles répondantes – enfants et parents – nous ont identifiées comme personnes « connues », et inversement pour certains d'entre eux ; cela a probablement créé une base propice à l'élaboration d'une relation de confiance. Outre cette hypothèse, certains parents ont d'emblée exprimé leur intérêt pour le sujet de notre recherche, en lien direct avec leur expérience de ce moment. Enfin, constatant une déception, une difficulté de leur enfant suite à leur entrée en primaire, des parents ont perçu dans cette sollicitation une opportunité d'échange et l'ouverture d'un espace de parole potentiellement bénéfique à leur enfant.

A posteriori, nous pensons que notre situation d'enseignante dans l'établissement aura joué un rôle de facilitateur, tant dans l'accès aux participants que dans la qualité de la relation qui a pu s'établir avec la chercheuse. Aussi, la connaissance des contextes interne et externe de l'école concernée ainsi que de son fonctionnement nous a permis de gagner en qualité d'analyse et en temps. Une question reste tout de même en suspens : notre fonction n'a-t-elle pas eu un effet pervers sur les parents dits plus éloignés de la culture scolaire ? N'a-t-elle pas contribué à les tenir à distance ? Notre recherche ne nous permet pas actuellement d'y répondre.

CONCLUSION

La recherche exploratoire que nous avons menée vise à mieux comprendre les vécus d'enfants – ainsi que de leur parent – autour de la transition maternel-primaire. Elle se veut exploratoire car, en FW-B, peu d'études qualitatives s'étaient jusqu'ici intéressées de cette manière aux vécus des enfants dans ce contexte de transition, à leurs préoccupations, à leurs attentes et à la façon dont ils vivent ce processus. S'être essayée à faire de la recherche avec des enfants constitue donc la spécificité de ce mémoire.

Du côté des enfants, le recours à la *méthode par théorisation ancrée* nous a permis de mettre en évidence, comme élément phare du phénomène à l'étude, l'idée de vivre sereinement sa rentrée en primaire. Nous avons identifié une fierté de grandir, d'apprendre par l'école et de faire "comme les grands", permettant de se réjouir de rentrer en première année. Ce passage s'accompagne d'un changement de statut amenant l'enfant à devenir élève. Sa propension à grandir dépend de sa capacité, tant à répondre aux attentes de l'enseignant, qu'à s'adapter à ce nouvel environnement. D'une part, apprendre n'est-il pas d'abord conditionné par la capacité de l'enfant à décrypter les attentes du professionnel ? N'est-il pas nécessaire pour l'élève de comprendre ce que l'enseignant attend de lui et d'apprendre à y répondre avant de se focaliser sur l'apprentissage des contenus scolaires ? Voici des hypothèses qu'il serait intéressant de creuser lors de recherches ultérieures. D'autre part, les résultats d'analyse des entretiens menés dans cet établissement révèlent qu'il incombe implicitement à l'enfant de s'adapter à l'école. *A contrario*, certains auteurs tels que Carosin et ses collègues (2020) s'accordent à dire que ce n'est plus à l'enfant de s'ajuster à l'environnement scolaire mais l'inverse. En définitive, tenir compte de différents points de vue, en particulier celui des enfants – sans projection d'adulte –, permet de mieux comprendre ce qui s'accomplit lors de cette transition, de formuler certaines hypothèses interprétatives qui pourront aussi être sources de régulation des pratiques contextualisées, celles-ci ne se limitant toutefois pas aux prescrits.

Du côté des parents, ce passage de l'école maternelle à l'école primaire marque une rupture les amenant à évoluer du statut de parents *d'enfant* à celui de parents *d'élève* ; cela nécessite une adaptation à ce nouvel environnement empreint de normes propres et tacites. Aussi, être peu familiers avec la culture scolaire empêche les parents de s'approprier leur rôle de manière à répondre aux attentes de l'École. Celles-ci consistent en une implication et une responsabilisation

supérieures dans la scolarité de leur enfant. Ces attentes, alors ressenties comme une pression sociale, peuvent faire émerger des craintes augmentant à leur tour leur besoin d'obtenir des réponses à leurs préoccupations. Dans ce phénomène, le levier majeur à la satisfaction de ce besoin réside dans la possibilité de bénéficier d'informations. Celles-ci peuvent être explicites ou implicites et proviennent des divers acteurs impliqués : les professionnels, les enfants, les parents entre eux et le parent lui-même. Outre un canal d'accès aux renseignements efficace, une attention particulière se doit d'être portée aux contenus partagés ainsi qu'à leur fréquence ; à défaut, la communication peut s'avérer inutile ou intrusive. De manière plus globale, la place réservée aux familles en transit ainsi que la préparation et l'accueil dont elles pourront bénéficier seront déterminants dans leur opportunité à satisfaire leurs préoccupations.

Agir activement sur l'amélioration de la transition pourrait passer par un partenariat entre praticiens et chercheurs, travaillant côte à côte sur des processus partagés de réflexion critique. Cela aurait pour but de provoquer un changement transformateur au départ de l'analyse situationnelle, du recueil de données et de leur interprétation jusqu'à l'élaboration collaborative de dispositifs expérimentaux (Lazzari et al., 2019). Cette recherche collaborative menée par ces auteures s'achève ; cependant les démarches expérimentées et les résultats produits peuvent constituer la base de nouvelles actions élaborées et régulées dans un esprit de recherche action. Aussi, en vue d'une continuité, les différents éléments recueillis auprès des enfants mériteraient d'être mobilisés à cette fin. Poursuivre ce travail en actions avec les enfants par la coconstruction de nouvelles activités transitionnelles, la réflexion autour des espaces et l'organisation spécifique de cet environnement procéderait d'une démarche pertinente et sensée.

En conclusion, notre recherche a montré toute l'importance de donner la voix aux enfants, ainsi qu'à leur parent. Leurs expériences – riches, sincères et foncièrement incarnées – se heurtent parfois à certaines pratiques professionnelles. Cela invite donc chaque enseignant à questionner de manière constructive ses représentations personnelles et ses habitudes, puis à s'en décentrer afin de permettre aux enfants – ainsi qu'à leur famille – d'appréhender sereinement la scolarité primaire. Nous avons tout à gagner à devenir partenaires.

BIBLIOGRAPHIE

- Absil, G., Vandoorne, C., & Demarteau, M. (2012). Bronfenbrenner, écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé. ORBi. <https://hdl.handle.net/2268/114839>
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323. <https://doi.org/10.3200/joer.100.5.311-323>
- Bart, O., Hajami, D., & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development*, 16(6), 597-615. <https://doi.org/10.1002/icd.514>
- Bénony, H., & Chahraoui, K. (2013). *L'entretien clinique*. Dunod.
- Bisson-Vaivre, C. & Kherroubi, M. (2017). Parents « gêneurs » ou « acteurs » : La place difficile des parents dans l'école. *Administration & Éducation*, 153(1), 5-8. <https://doi.org/10.3917/admed.153.0005>
- Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens*. Dunod.
- Bourdieu, P. (1982). Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43(3), 58-63. <https://doi.org/10.3406/arss.1982.2159>
- Bressoux, P. (1994). Note de synthèse : les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108(3), 91-137. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1260>
- Bressoux, P. (2012). 13. L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 208-217. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0208>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development : Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Brougère, G. (2010). L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 53, 109-117. <https://doi.org/10.4000/ries.910>
- Caillet, V., & Sembel, N. (2009). *Points de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe : enseignants, parents, élèves*. In P. Rayou, *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire* (pp.33-70). Presses universitaires de Rennes.

- Carosin, E., Houssin, E., Lothaire, S., & Quaghebeur, C. (2020). *Appui scientifique à la réalisation d'un cadastre sur la transition entre l'école maternelle et l'école primaire*. Université de Mons.
- Chartier, M., & Payet, J. P. (2014). « Comment ça se passe à la maison ? » Troubles du rôle professionnel dans l'entretien enseignant-parents. *Revue française de pédagogie*, 187(2), 23-34. <https://doi.org/10.4000/rfp.4462>
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. National Children's Bureau.
- Clerc-Georgy, A., Martin, D., & Maire Sardi, B. (2020). *Des usages du jeu dans une perspective didactique*. In A. Clerc-Georgy, & S. Duval (Eds.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité : Enjeux et pratiques à la maternelle* (pp.33-51). Chronique sociale.
- Conus, X. (2017). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ?* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. RERO+. <https://doc.rero.ch/record/308815/files/ConusX.pdf>
- Cosnefroy, O. (2015). La transition vers l'école élémentaire : le rôle du fonctionnement exécutif à l'arrivée au cours préparatoire. In M.-H. Jacques (Ed.), *Les transitions scolaires* (pp. 65-78). Presses universitaires de Rennes.
- Crahay, M. (2001). Lectures. *Education et sociétés*, 8(2), 163. <https://doi.org/10.3917/es.008.0163>
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (p. 53-71). SUNY Press
- Delalande, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie. *Terrain*, 40(1), 99-114. <https://doi.org/10.4000/terrain.1555>
- Demonty, I., Talbot, J., & Talhaoui, A., Baye, A. & Friant, N. (2020). *Développement d'un cadre méthodologique permettant de recenser les différents dispositifs formels et informels qui favorisent les relations de confiance avec les familles*. Université de Liège et Université de Bruxelles.
- Deshayes, F., Payet, J.-P., Pelhate, J., & Rufin, D. (2019). « C'est déjà les parents qu'il faudrait éduquer ! ». *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 22(1), 1-20. <https://journals.openedition.org/sejed/9569>
- Deslandes, R. & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433. <https://doi.org/10.7202/012675ar>

- Dockett, S., & Einarsdóttir, J. (2017). Continuity and change as children start school. In N. Ballam, B. Perry, & A. Garpelin (Eds.), *Pedagogies of Educational Transitions - European and antipodean research 16* (pp. 133-150). Springer.
- Draghici, C. C., & Garnier, P. (2020). Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants : enjeux politiques et épistémologiques. *Recherches en éducation*, 39(1), 17-29. <https://doi.org/10.4000/ree.300>
- Dumcius, R., Peeters, J., Hayes, N., Van Landeghem, G., Siarova, H., Peciukonyté, L., Ceneric, I., Hulpia, HP. (2014). Study on the effective use of early childhood education and care (ECEC) in preventing early school leaving (ESL). European Commission. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7548dd37-c626-4e2d-bd70-625edf707adc>
- 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, Hors-série*(1), 18-29. <https://www.researchgate.net/publication/282348866> La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire et l'ajustement socioscolaire des élèves de première année
- Duval, S., Vanlint, A., Lehrer, J. & Montminy, N. (2020). Passage de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire : Analyse des perceptions des acteurs et pistes pour le soutenir. In A. Clerc-Georgy, & S. Duval (Eds.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité: Enjeux et pratiques à la maternelle* (pp.)A. Chronique sociale.
- 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/preparation-lecole/selon-experts/services-et-programmes-qui-influencent-les-transitions-des-jeunes>
- Effet Matthieu. (16 juillet 2021). In *Wikipedia*. https://fr.wikipedia.org/wiki/Effet_Matthieu
- Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation*, 26(3), 142-153. <https://doi.org/10.4000/ree.6663>

- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). *Référentiel des compétences initiales*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28316&navi=4694>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021, 6 juillet). *Circulaire 8183 Organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire : année scolaire 2021–2022*. Gallilex. Consulté le 3 mars 2022, à l'adresse https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/48753_000.pdf
- Francis, V. (2013). La scolarité de l'enfant et les partenariats parents-professionnels : des ajustements permanents. In G. Bergonnier-Dupuis, H. Milova & P. Durning (Eds.), *Traité d'éducation familiale* (pp. 346-363). Dunod.
- Galand, B., Philippot, P., & Frenay, M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie*, 155(1), 57-72. <https://doi.org/10.4000/rfp.225>
- Garcia Perez, M. (2022). *Du repérage des opportunités d'apprentissages dans le jeu de faire-semblant d'élèves du premier cycle d'école à son étayage en collectif*. [Projet de thèse de doctorat]. Université de Liège.
- Garnier, P. (2015a). L'« agency » des enfants. Projet scientifique et politique des « childhood studies ». *Éducation et sociétés*, 36(2), 159-173. <https://doi.org/10.3917/es.036.0159>
- Garnier, P. (2015b). L'impératif de « socialisation » : points de vue de parents sur la vie en collectivité des tout-petits. *Sociologies*, 1-17. <https://doi.org/10.4000/sociologies.5128>
- Garnier, P. (2020a). L'obligation d'instruction dès l'âge de trois ans: un tournant dans l'histoire de l'école maternelle en France. *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1-2), 1-16. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1_Garnier-L_obligation-d_instruction-de%CC%80s-l_a%CC%82ge-de-trois-ans-14-11-2020.pdf
- Garnier, P. (2020b). Penser les inégalités sociales entre enfants. *Revue des sciences sociales*, 64(2), 54-61. <https://doi.org/10.4000/revss.5786>
- Garnier, P., & Rayna, S. (2017). *Recherches avec les jeunes enfants*. Peter Lang.
- Garnier, P., & Rayna, S. (2021). La déontologie et l'éthique de la recherche en petite enfance. In J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (Eds.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (pp. 651-668). Presses de l'Université du Québec.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1998). *Les enquêtes sociologiques : Théories et pratique*. Armand Colin.

- Giraud, F. (2010). Note de lecture. Rayou Patrick. *Faire ses devoirs*. Presses universitaires de Rennes. <https://journals.openedition.org/lectures/988>
- Gleyse, J., & Valette, M. (1999). Rites initiatiques et rituels de passage ou de purification, dans l'école, l'éducation physique et le sport. *Corps et culture*, 4. <https://doi.org/10.4000/corpsetculture.562>
- Guittet, A. (2013). *L'entretien : Techniques et pratiques* (8^e éd.). Armand Colin.
- Hatchuel, F. (2010). L'école, lieu de passage et de transmission : un regard anthropologique et clinique. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9(1), 105-120. <https://doi.org/10.3917/nrp.009.0105>
- Housen, M., & Pirard, F. (2021, avril). *Les relations familles/écoles lors de l'entrée à l'école maternelle*. UR interfacultaire Didactifen.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Lalive d'Épinay, C., & Spini, D. (2009). Les principaux tournants de la vie dans la construction autobiographique. Une comparaison internationale. In M. Oris (Ed.), *Transitions dans les parcours de vie et construction des inégalités* (pp. 25-46). Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>
- 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>
- Larivée, S. J., Ouédraogo, F., & Fahrni, L. (2019). La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace : quels types de relation et de soutien sont privilégiés ? *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 22(1), 1-24. <https://journals.openedition.org/seied/9777>
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y., & Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education Journal*, 13(2). <https://doi.org/10.26522/brocked.v13i2.51>
- Lazzari, A., Balduzzi, L., Van Laere, K., Boudry, C., Režek, M., Mlinar, M., & McKinnon, E. (2019). Literature Review on Transitions across Early Childhood and Compulsory School Settings in Europe. *Erasmus+ Programme of the European Union*, Ljubljana. http://amsacta.unibo.it/6210/1/01_LITERATURE-REVIEW.pdf

- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Leroy, G. (2017). Garnier, P. et Rayna, S. (dir.). (2017). Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales. *Recherche & formation*, 83(3), 101-102. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2716>
- Les six attitudes de Porter (31 mars 2015). In *Wikimédiation*. [http://fr.wikimédiation.org/index.php?title=Les six attitudes de Porter](http://fr.wikimédiation.org/index.php?title=Les_six_attitudes_de_Porter)
- Millet, M., & Thin, D. (2017a). Ni gêneurs, ni partenaires, mais sous pression institutionnelle. Les familles d'élèves en ruptures scolaires. *Administration & Éducation*, 153(1). <https://doi.org/10.3917/admed.153.0081>
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B). (2017). *Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Avis n°3 du Groupe Central*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Monceau, G., & Larivée, S. J., (2019). Tentations et tentatives d'éduquer les parents. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 22(1), 1-16. <https://journals.openedition.org/sejed/9930>
- Mucchielli, A. (1994). *Les méthodes qualitatives*. Presses Universitaires de France.
- Ogay, T., Fribourg, H. & Ballif, L. (2019). Quand les parents deviennent parents d'élève. Si la norme scolaire se cache entre les lignes, qui se retrouve en marge ? *Revue [petite] enfance*, 123. <https://www.researchgate.net/publication/334416270> Quand les parents deviennent parents d'élève Si la norme scolaire se cache entre les lignes qui se retrouve en marge
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Bruylant-Academia.
- Organisation de coopération et de développement économiques (O.C.D.E.).(2021). *Starting Strong VI : Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-vi_f47a06ae-en
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23(2), 147–181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. *SociologieS*, 1-13. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3557>
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes.

- Périer, P. (2008). KHERROUBI Martine, GARNIER Pascale & MONCEAU Gilles. Des parents dans l'école. *Revue française de pédagogie*, 164(3), 169-171. <https://doi.org/10.4000/rfp.2070>
- Périer, P. (2019). Jean-Paul Payet, École et familles. Une approche sociologique. *Recherches en éducation*, 36(2), 118-120. <https://doi.org/10.4000/ree.1133>
- Peters, S. (2000). *Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school* (ED447916). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED447916>
- Pirard, F. (2021). La recherche en éducation à la petite enfance et la pratique. In J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron, & I. Laurin (Eds.), *La recherche en éducation à la petite enfance. Origines, méthodes et applications* (pp. 669-689). Presses de l'Université de Québec .
- Pluies, J. (2018). De l'hôpital à la maison : le travail invisible des enfants et de leurs parents dans leurs trajectoires thérapeutiques. *Anthropologie & Santé*, 17(2), 1-20. <https://doi.org/10.4000/anthropologiesante.3905>
- Rayna, S. (2015). La coéducation en question : tous acteurs ? *Spirale*, 73(1), 119-126. <https://doi.org/10.3917/spi.073.0119>
- Rayna, S., Rubio, M. N., & Scheu, H. (2010). Parents-professionnels : la coéducation en questions. Erès.
- Rayou, P. (2009). *Faire ses devoirs*. Presses universitaires de Rennes.
- Razy, E. (2014). La pratique de l'éthique : de l'anthropologie générale à l'anthropologie de l'enfance et retour. *Anthropo Children*, 4(4), 1-28. <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=2046&file=1>
- Razy, É. (27 octobre 2021). [Notes de cours d'Anthropologie de l'enfance et des enfants]. Université de Liège.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten. *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)
- Spini, D., & Widmer, E. (2009). Transitions, inégalités et parcours de vie : l'expérience lémanique. In M. Oris (Ed.), *Transitions dans les parcours de vie et construction des inégalités*. (pp. 3-23). Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Thibert, R. (2016). *Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève*. Dossier de veille de l'IFÉ, 111. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/111-juin-2016.pdf>

- Thievenaz, J. (2019). John Dewey, la théorie de l'enquête. In P. Carré, & P. Mayen (Eds.). *Psychologies pour la formation* (pp. 20-33). Dunod.
- Van Laere, K., Boudry, C., Lazzari, A., Balduzzi, L., Rezek, M., & Podger, A. (2017). *Favoriser l'apprentissage collaboratif des éducateurs jeunes enfants, des enseignants de la maternelle et du primaire*. START. <http://start.pei.si/belgium/>
- Vandenbroeck, M., & Peeters, J. (2013). Democratic Experimentation in Early Childhood Education. In Biesta, G., De Bie, M., Wildemeersch, D. (Eds.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere* (pp. 151–165). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7259-5_11
- White, G., & Sharp, C. (2007). 'It is different. . . because you are getting older and growing up.' How children make sense of the transition to Year 1. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/13502930601161882>
- Williams, P., Bunning, K., & Kennedy, H. (2007). ICTs and learning disability: multidisciplinary perspectives on Project @pple. *Aslib Proceedings*, 59(1), 97-112. <https://doi.org/10.1108/00012530710725232>

ANNEXES

Table des annexes

ANNEXE 1 : DOCUMENTS DE TRACES VIERGES	1
1.1. SUPPORT DE TRACES EN M3	1
1.2. SUPPORT DE TRACES EN P1.....	1
 ANNEXE 2 : RECUEIL DE TRACES DE M3.....	 2
 ANNEXE 3 : RECUEIL DE TRACES DE P1.....	 8
 ANNEXE 4 : PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS	 13
4.1. LES ENFANTS.....	13
4.2. LES PARENTS.....	14
 ANNEXE 5 : OUTILS DE MÉTHODOLOGIES VISUELLES	 16
5.1. CATALYSEURS D'ÉCHANGES.....	16
5.2. CARTES EMOTIONS.....	17
 ANNEXE 6 : GUIDE D'ENTRETIEN ENFANTS.....	 18
 ANNEXE 7 : GUIDE D'ENTRETIEN PARENTS.....	 20
7.1. VERSION INITIALE (SALVE 1)	20
7.2. VERSION FINALE (SALVE 2)	22
 ANNEXE 8 : SCHÉMATISATION ENFANTS.....	 24
 ANNEXE 9 : SCHÉMATISATION PARENTS.....	 25

ANNEXE 1: Documents de traces vierges

1.1. Support de traces en M3

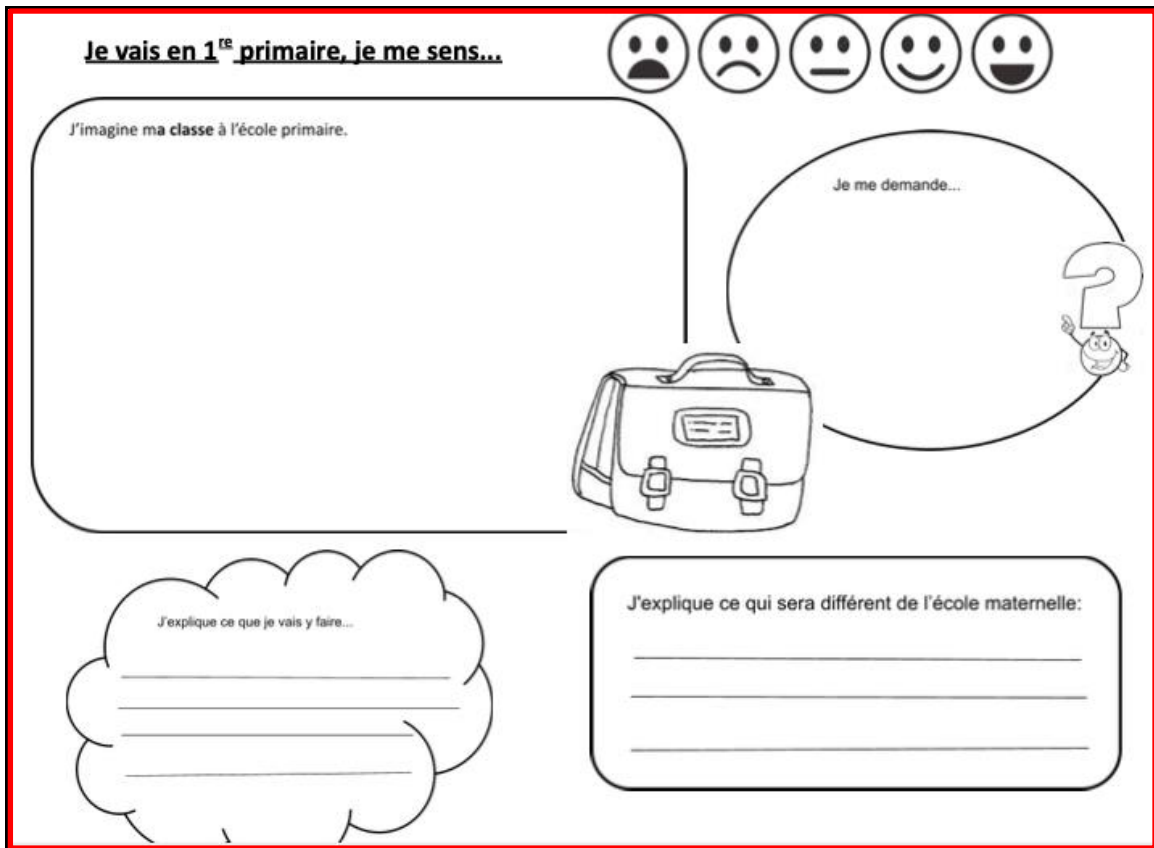
Je vais en 1^{ER} primaire, je me sens...

J'imagine ma classe à l'école primaire.

Je me demande...

J'explique ce que je vais y faire...

J'explique ce qui sera différent de l'école maternelle:



1.2. Support de traces en P1

JE SUIS EN 1^{ER} PRIMAIRE. JE ME SENS...

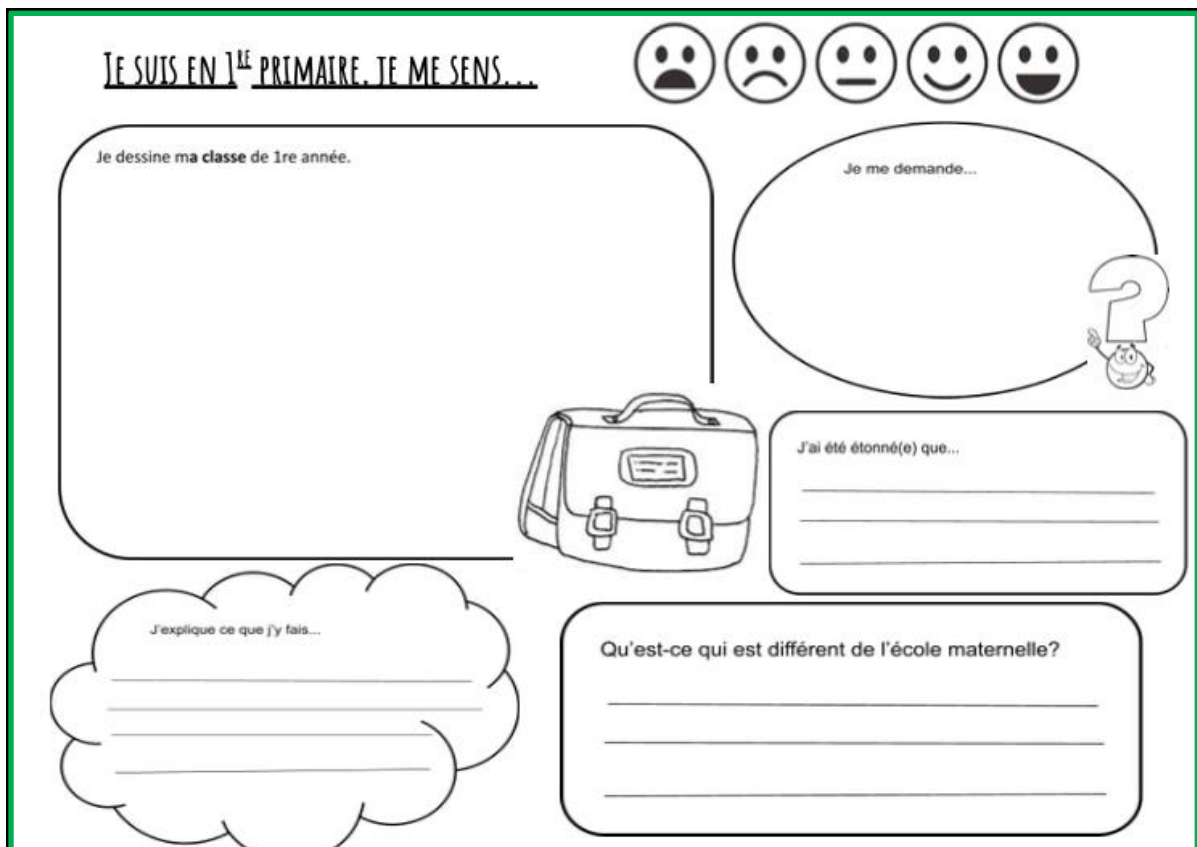
Je dessine ma classe de 1^{re} année.

Je me demande...

J'ai été étonné(e) que...

J'explique ce que j'y fais...

Qu'est-ce qui est différent de l'école maternelle?

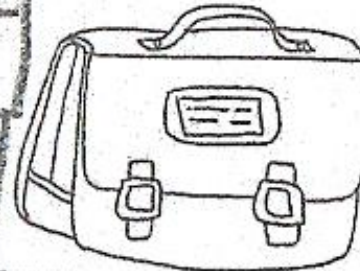
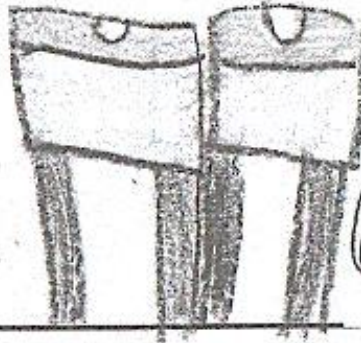


Safia

Je vais en 1^{re} primaire, je me sens...



J'imagine ma classe à l'école primaire.



Je me demande...

Ce qu'on va faire.



J'explique ce que je vais y faire...

*Prendre des jantes dans
la cour, faire beaucoup
de bricole, apprendre
à lire, à compter jusqu'à 100.*

J'explique ce qui sera différent de l'école maternelle:

*On lira des histoires, on ne joue
pas en classe le matin, on aura
des devoirs.*

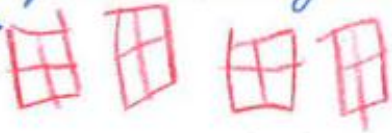
Achille

Je vais en 1^{re} primaire, je me sens...

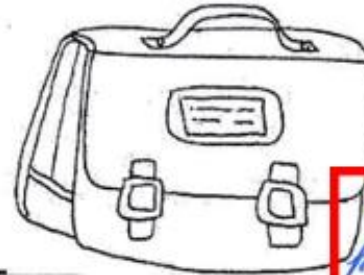


J'imagine ma classe à l'école primaire.

Les chaises ont ligne pour que tout le monde voit le tableau.
Il n'y aura pas de bancs. Il y aura des cartables
pour ranger ses affaires.



Il y aura un coin tapis.



Je me demande...

Comment ça se passe,
à quoi ça ressemble.



Je n'ai pas de frère / sœur en
primaire.

J'explique ce que je vais y faire...

des mathématiques, apprendre
à écrire, à lire, à compter.

J'explique ce qui sera différent de l'école maternelle:

La cour est plus grande. Il n'y a pas de maisons.
Il y a du sable. Il y aura une fête. Il y a des
choses plus compliquées (lire).

Héloïse

Je vais en 1^{re} primaire, je me sens...



J'imagine ma classe à l'école primaire.

les sœurs fêter d'ici oui

la cour

ma mallette de primaire

mon bureau et les cahiers. Il y aura quelqu'un à côté de moi.

mon plumier.

Je me demande...

5-5=10
1-1=2
3-3=6

J'espère ne pas avoir un professeur car il saiffe chaud on fait des futes et s'ennue plus que les madames.

Je pourrai voir [redacted], ma grande sœur.

J'explique ce que je vais y faire...

apprendre à lire, à faire des calculs, avoir nos bulletins, faire des mathématiques, des futes (c'est en faisant des futes qu'on apprend).

J'explique ce qui sera différent de l'école maternelle:

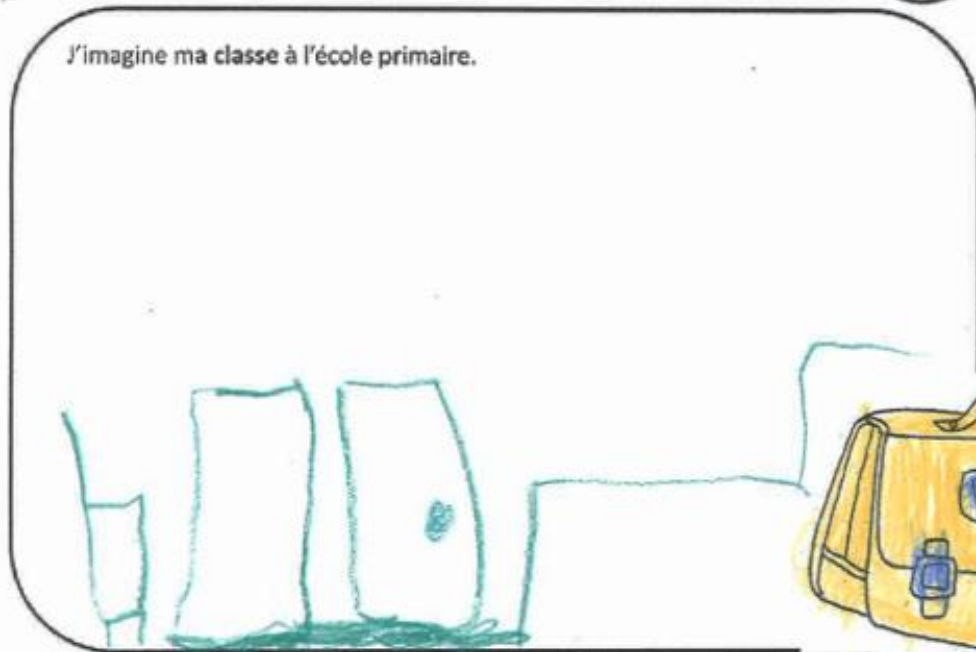
on ne va pas faire des jeux.
en maternelle, c'est beaucoup plus facile (on fait des bricolages, on danse), là on va faire des choses difficiles. j'aurai une nouvelle madame.

Claudy

Je vais en 1^{re} primaire, je me sens...



J'imagine ma classe à l'école primaire.



Je me demande...

si je pourrai mon papa.



J'explique ce que je vais y faire...

je vais faire des
mathématiques et des
devoirs et aussi des
bucelas.

J'explique ce qui sera différent de l'école maternelle:

je ne vais pas... j'ai jamais
pipité.

Aya

Je vais en 1^{ère} primaire, je me sens...



Je me réjouis de faire des devoirs.

J'imagine ma classe à l'école primaire.



On doit s'asseoir par 2 et la maîtresse va écrire les devoirs au tableau et va montrer avec un bâton.



Il y aura une maîtresse et un professeur dans la même classe. qui s'occupe de nous



c'est ma mallette.



Je n'ai pas de grand frère / sœur.

J'explique ce que je vais y faire...

des devoirs, calculer, apprendre à lire, à écouter, écrire. Je vais bien manger (me plus faire semblant qu'on a terminé comme maintenant).

J'explique ce qui sera différent de l'école maternelle:

On ne peut pas faire ce qu'on veut. On aura des plus grandes mallettes. Les tables/chaises vont être rangées bien droites devant le tableau.

Jean

Je vais en 1^{ère} primaire, je me sens...



J'ai hâte de voir mes frères et sœurs.

J'imagine ma classe à l'école primaire. Elle sera rangée, propre, magnifique. Il y aura un tableau, des chaises, des mallettes, plumiers, des cahiers, des fiches, des crayons.

Je me demande...

$$4+8=8+10=10$$

J'aimerais savoir faire tous les calculs.

Et qui je vais aller ?

J'ai 2 sœurs et un frère à l'école primaire.

J'explique ce que je vais y faire...

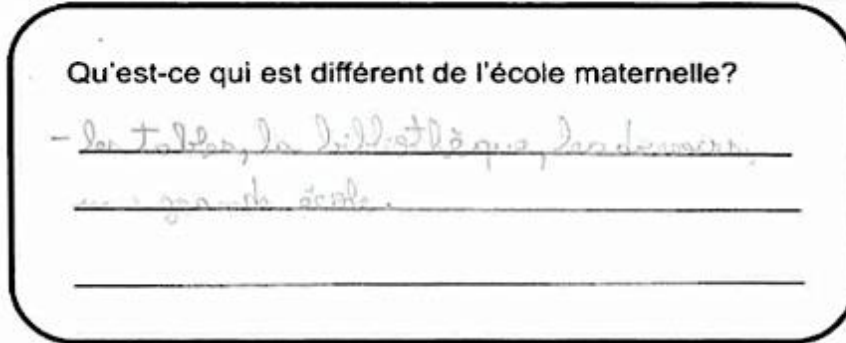
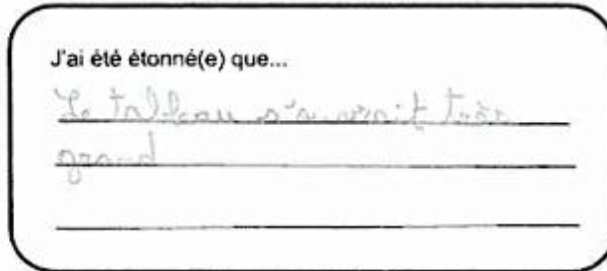
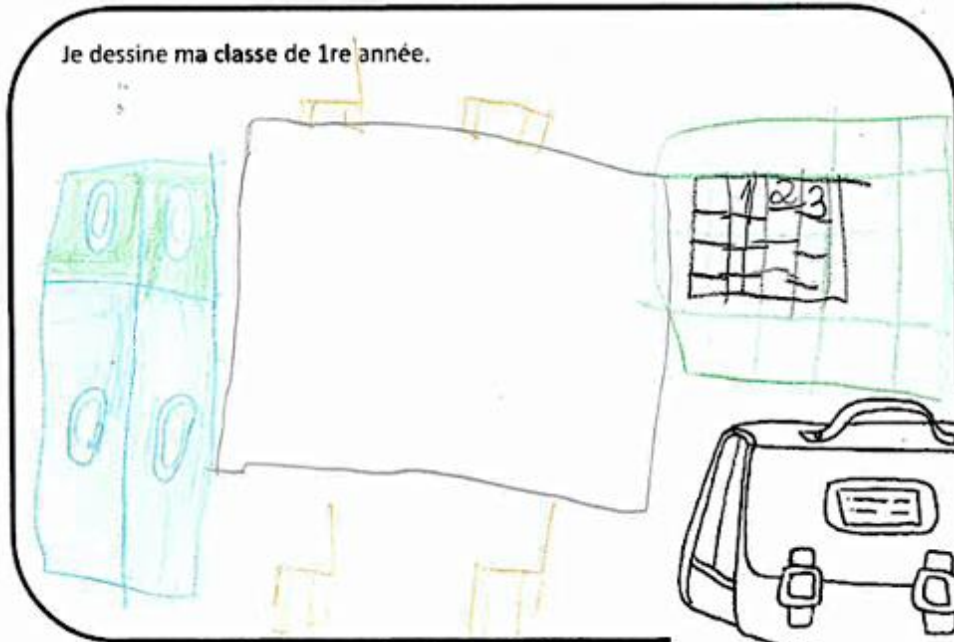
Apprendre les calculs, écrire, dessiner, les nombres, le français, des ateliers, jouer dans la cour et dans la classe.
Compter, lire.

J'explique ce qui sera différent de l'école maternelle:

Allez à l'école de devoirs. Manger dans la cour avec notre collaboration. On va étudier. On va apprendre beaucoup.

Safia

JE SUIS EN 1^{RE} PRIMAIRE. JE ME SENS...



Héloïse

JE SUIS EN 1^{ÈRE} PRIMAIRE, JE ME SENS...



Je dessine ma classe de 1^{re} année.



Je me demande...

POURQUOI LES GRANDS
VONT EN PRIMAIRE
ET PAS EN MATERNELLE ?

J'ai été étonné(e) que...

L'ÉCOLE EST
BEAUCOUP PLUS
GRANDE

J'explique ce que j'y fais...

je reste sur une chaise et
écouter et travailler

Qu'est-ce qui est différent de l'école maternelle?

en maternelle, on ne restait
pas tout le temps sur une
chaise

Claudy

JE SUIS EN 1^{ÈRE} PRIMAIRE. JE ME SENS...



Je me demande...

S'IL Y AURAIT BE
AUCOUP DE
DEVOIRS

J'ai été étonné(e) que...

TOUT LE MONDE
CRIE

J'explique ce que j'y fais...

JE FAIS RATS

Qu'est-ce qui est différent de l'école maternelle?

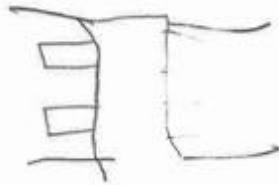
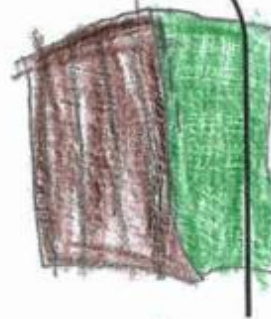
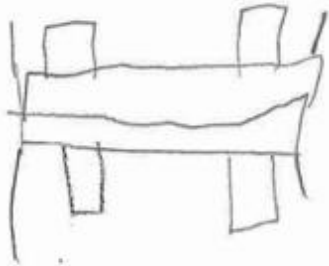
L'ÉCOLE
LE PROFESSEUR

Aya

JE SUIS EN 1^{RE} PRIMAIRE. TE ME SENS...



Je dessine ma classe de 1^{re} année.



Je me demande...

Ni je pourrais écrire
un jeu toute seule



J'ai été étonné(e) que...

de voir la classe avec
le grand tableau et la
grande armoire

J'explique ce que j'y fais...

Je fais le calendrier, je
colle, je coupe, je dessine
un tableau, je range
la classe, je fais le
doigt pour parler

Qu'est-ce qui est différent de l'école maternelle?

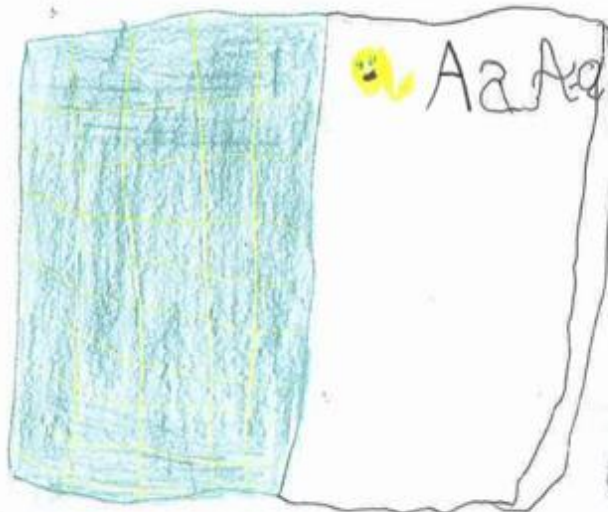
Les jeux dans la cour et
la classe, le travail, senter
amis

Jean

TE SUIS EN 1^{RE} PRIMAIRE. JE ME SENS...



Je dessine ma classe de 1^{re} année.



Je me demande...

Si on peut amener
des jouets.



J'ai été étonné(e) que...

De voir les grand tableau
qui se transforme en
écran.

J'explique ce que j'y fais...

on a travaillé sur les A
Mr A

Qu'est-ce qui est différent de l'école maternelle?

En primaire on a des devoirs,
en maternelle on a pas des
devoirs.

ANNEXE 4 : Présentation des participants

4.1. Les enfants

Safia : Elle est marocaine, comme ses parents, et vit avec eux deux. Elle parle arabe et français à la maison. Elle a un grand frère de six ans son aîné. Elle est décrite par sa maman comme étant scolaire et perfectionniste.

L'entretien s'est déroulé sur le temps de midi. Elle entre facilement en communication, se montrant fort en confiance dès les premiers instants. Elle évoque volontiers ses représentations et ses attentes, élaborées sur base de la scolarité passée de son grand frère dans cet établissement.

Achille : Il est belge, comme ses parents, et vit avec eux deux. Il parle français à la maison et est enfant unique. La maman décrit son fils comme étant un petit garçon rêveur, atypique et peu scolaire.

Son entretien s'est déroulé pendant le temps de midi. Il exprime aisément et avec finesse ses émotions. Il verbalise des descriptions très détaillées sur les espaces et se montre très créatif dans le dialogue. Il ne laisse transparaître aucun malaise et semble parler très librement.

Héloïse : Elle est belge, comme ses parents, et vit avec eux deux. Elle parle français à la maison. Elle occupe la seconde place dans la fratrie : sa sœur aînée a trois ans de plus qu'elle et fréquente toujours cet établissement. Sa maman la décrit comme étant très scolaire, ayant toujours envie d'apprendre et s'inventant par plaisir des devoirs supplémentaires.

L'entretien s'est déroulé pendant le temps de midi. Elle verbalise beaucoup le fait de devenir grande et de vouloir apprendre. Elle a déjà un certain nombre de connaissances des primaires par sa grande sœur qui lui explique beaucoup de choses.

Claudy : Il est belge, comme ses parents, et vit alternativement une semaine chez l'un puis chez l'autre. Il parle français à la maison. Il a un grand frère et une petite sœur. Le papa décrit son fils comme aimant encore se faire mater, bien qu'ayant gagné en autonomie depuis son entrée en primaire.

L'entretien s'est déroulé après l'école, pendant la garderie. Il montre un certain nombre d'interruptions attentionnelles qui nous amènent à nous interroger sur l'opportunité du moment choisi pour l'entretien. Il manifeste aussi une compréhension inattendue de certaines questions,

partant dès lors dans des directions surprenantes et nous amenant à le questionner sur sa représentation de certains mots.

Aya : Elle est belgo-marocaine : sa maman est belge et son papa marocain. Elle vit avec eux deux. Elle parle arabe et français à la maison. Elle occupe la première place dans la fratrie : elle a une sœur et un frère âgés de quatre et deux ans, fréquentant l'école et une crèche. Sa maman la décrit comme ayant une grande capacité d'adaptation et une spontanéité accrue.

Son entretien s'est déroulé après l'école, pendant la garderie. Elle manifeste une grande difficulté à se poser calmement et montre un besoin permanent de bouger. Là aussi, nous nous interrogeons sur le moment choisi pour mener l'entretien. Elle formule des réponses claires et sans filtre, ainsi que certains propos imaginés (dixit sa maman) comme le fait de connaître cinq langues. Elle s'exprime à de nombreuses reprises sur les grands de l'école, manifestant une attirance envers eux. Aya s'est montrée très demandeuse et impatiente à l'idée de vivre cette rencontre avec nous.

Jean : Il est belge d'origine africaine, ses parents sont africains. Il vit avec eux deux. Il parle surtout swahili à la maison et un peu le français. Il occupe la quatrième place dans la fratrie : ses grands frères et sœur ont neuf, dix et onze ans et fréquentent l'établissement. Sa maman le décrit comme étant un garçon agréable, très scolaire, intelligent, ayant toujours envie d'apprendre et lui apportant beaucoup de joie et de sérénité.

Son entretien s'est déroulé pendant le temps de midi. Il manifeste une grande réserve et formule des réponses laconiques exprimant peu son vécu.

[4.2. Les parents](#)

Damien : Il a déjà connu une entrée en primaire avec son aîné. Il est séparé de la maman de Claudy et vit seul. Il travaille. Déçu par le système scolaire actuel, il ressent le besoin de s'exprimer à ce sujet, raison pour laquelle il a accepté de répondre à notre sollicitation.

Valérie : Elle vit une première entrée en primaire en tant que maman. Elle habite avec son conjoint et ils travaillent tous les deux. Elle relate un vécu très douloureux de leur scolarité passée et avoue qu'ils n'apprécient absolument pas le système scolaire actuel. Elle a demandé à participer à notre entretien pour enfin exprimer toutes ses déceptions et énervements causés par l'entrée en primaire de son fils unique.

Cindy : Elle vit sa première entrée en primaire en tant que maman. Elle vit avec son mari et ils travaillent tous les deux. Elle dit accorder une grande importance à la scolarité de sa fille, ayant des attentes d'exigences supérieures en matière d'apprentissages. Elle a souhaité participer à notre recherche, car elle est toujours heureuse de parler des perspectives de sa fille.

Mélanie : Elle a déjà vécu une entrée en primaire avec son ainée. Elle vit avec son conjoint et ils travaillent tous les deux. Elle connaît le monde de l'enseignement et se montre très compréhensive, mais avec des attentes en matière de bienveillance. Elle se questionne sur les représentations sociétales au sujet de l'école maternelle et de l'école primaire.

Farida : Elle a déjà vécu une entrée en primaire avec son aîné. Elle vit avec son mari et ils travaillent tous les deux. Elle parle arabe à ses enfants. Elle dit accorder une grande importance à la scolarité de ses enfants. Elle a accepté de participer à notre recherche, car elle espère que la rencontre permettra à sa fille de verbaliser ses difficultés.

Pascaline : Elle a expérimenté les entrées en primaire de ses aînés. Elle vit avec son mari qui travaille. Elle parle principalement le swahili avec ses enfants. Ses trois aînés rencontrent quelques difficultés scolaires et les enfants participent tous les quatre à l'école de devoirs. Elle dit accorder une grande importance à l'école et aux résultats scolaires, gages d'un bon avenir. Lors de l'entretien, la communication s'est révélée difficile : les réponses étaient très courtes, fermées et l'élocution de la maman rendait fastidieuses la compréhension et les relances.

ANNEXE 5 : Outils de méthodologies visuelles

5.1. Catalyseurs d'échanges

	<p><u>Mémo des émotions</u></p> <p>Il s'agit d'une représentation de 12 émotions, sur des disques en bois (de 7cm de diamètre) et sur une roue indiquant le mot relatif à l'émotion représentée.</p> <p>L'inconvénient de cet outil est la lisibilité complexe des émotions représentées. En effet, les nuances entre les dessins ne sont pas toujours très perceptibles. L'usage de la roue sur laquelle est inscrite l'émotion représentée pallie ce problème pour un enfant qui sait déjà un peu lire. Pour les autres, il faudra l'aide d'un adulte pour aider à l'identification des propositions.</p> <p>L'avantage de cet outil est le vocabulaire proposé à la variété des émotions représentées. Il offre une précision dans la mise en mots du vécu de l'enfant, avec l'utilisation de termes spécifiques.</p> <p>→ <i>Ce matériel a été proposé lors de la mise à l'épreuve du dispositif. Celui-ci n'étant pas retenu par l'enfant, car il le trouvait peu explicite, nous l'avons écarté pour les réelles passations.</i></p>
	<p><u>Et si on jouait avec les émotions ?</u></p> <p>Il s'agit de 14 cartes sur lesquelles sont dessinées des émotions différentes. L'avantage est la lisibilité des dessins : on identifie aisément l'émotion sur le visage dessiné et le format est suffisamment grand (8/11 cm). De plus, il s'agit des cartes utilisées par l'enseignante de M3, les enfants y sont déjà familiarisés.</p> <p>L'inconvénient est qu'il n'y a pas réellement de vocabulaire proposé aux enfants en lien avec les dessins. Cela peut lui compliquer la tâche de mise en mots. Toutefois, cela peut aussi faciliter son choix basé sur l'image sans être surchargé cognitivement par des mots éventuellement complexes ou inconnus.</p>
	<p><u>Traces M3 sur les préconceptions de la P1</u></p> <p>En fin de M3, les enseignantes ont proposé aux enfants de compléter ce document de trace relatif à leurs préconceptions au sujet de la P1. Ils ont réalisé le dessin seuls en classe, puis sont allés près de l'enseignante ou de leur parent (selon les classes) pour procéder à une dictée à l'adulte. Ces documents ont ensuite été rendus aux enfants via leur cahier de vie.</p>
	<p><u>Traces P1 sur leur entrée en primaire</u></p> <p>En début de P1, à la fin de la première semaine d'école, les enseignants ont demandé aux enfants de compléter le même document mais adapté à la rentrée. Cela a été fait à la maison en devoir. Les parents ont échangé avec leur enfant et écrit ce qui ressortait de la conversation. Cette trace figure dans le cahier de religion des enfants.</p>
	<p><u>Feuilles de papier, crayons, marqueurs, ardoise / marqueur effaçable</u></p> <p>L'enfant est averti que s'il le souhaite, il peut à tout moment utiliser le matériel disponible sur la table pour représenter une idée/situation qu'il souhaiterait partager par l'intermédiaire d'un support/outil.</p> <p>→ <i>Aucun n'enfant n'a utilisé le matériel.</i></p>

5.2. [Cartes émotions](#)



Émotions “négatives”



Émotions “positives”

Déroulement de l'entretien

- Enregistré sur 2 supports (GSM + Tablette)
- Transcrit par après
- Pas de prise de note en direct → disponibilité totale pour mener l'entretien
- Certaines questions identiques seront parfois posées dans d'autres mots afin soit d'en préciser la réponse, soit d'y apporter un complément d'information, une nuance.

Catalyseurs d'échanges

- Mémo émotions
- Photolangage des émotions
- Traces de M3-P1 sur l'entrée en primaire (données par les enseignants)
- Documents papier, crayons, marqueurs, ardoise / marqueur effaçable

1. Cadre + consentement oral + explication enregistrement

2. Premières impressions

"Comment te sens-tu depuis que tu es en 1re année?"

→ Choisir une (ou 2) carte.s qui exprime.nt le mieux son état d'esprit. Faire verbaliser pourquoi.

3. Entretien

Parmi ces questions, seront posées celles auxquelles l'enfant n'aura pas précédemment répondu.

Si l'enfant le souhaite, il peut utiliser du matériel pour répondre à des questions (feuilles, marqueurs, ardoise...)

a. Préconceptions:

- As-tu un grand frère/une grande sœur en primaire?
- Que savais-tu déjà de l'école primaire, avant d'y entrer?
- Comment savais-tu cela?

b. Pratiques transitionnelles:

- Avais-tu déjà eu des activités avec les P1 quand tu étais en M3?
- T'es-tu préparé à ton entrée en primaire avec tes parents/ta famille ?

c. Impressions: Qu'est-ce qui t'a **étonné** en entrant en primaire?

d. Dis/Continuités:

- Qu'est-ce qui te semble **différent** des maternelles?
- Qu'est-ce qui te semble être « **la même chose** » qu'en maternelle?
- Quel est ton **meilleur souvenir** de l'école ? (*était-ce en maternelle ou en primaire ?*)
- Est-ce que la **récréation** se passe comme en maternelle?
Explique.
- Est-ce que les diners se passent comme en maternelle? Explique.
- Es-tu avec les **mêmes copains** qu'en maternelle?

e. Positif : Qu'est-ce que tu aimes en P1?

f. Difficultés : Qu'est-ce que tu aimes moins en P1?

- g. **Référent:** À qui demandes-tu de l'aide quand tu en as besoin?
- dans la classe
 - dans la cour
 - à la maison
- h. **Devoirs:** As-tu des devoirs? Comment cela se passe-t-il?
- i. **Codes:**
- Y a-t-il des règles qui te semblent différentes de la maternelle ?
Peux-tu expliquer ?
 - Et inversement, y a-t-il des règles qui te semblent être les mêmes ?
Peux-tu expliquer ?
- j. **Rôle:** Que penses-tu que l'on attende de toi à l'école ? *(Et comme élève ?)*
- k. **Besoin:** De quoi as-tu besoin pour être bien en première année?
- l. **Attentes:**
- Qu'aimerais-tu que ton instituteur.trice fasse avec toi ?
 - Qu'aimerais-tu que tes parents fassent avec toi?
- m. **Implication parentale:**
- Y a-t-il certaines choses que tu fais avec ta famille (parents, grands-parents, frère/sœur...) qui t'aident depuis que tu es entré en primaire ?
 - Parles-tu de l'école à la maison ? Avec qui ?
 - Quelle langue parles-tu à la maison?

4. Sur base des traces de M3 - P1

L'enfant aura ses supports précédemment complétés (en classe et/ou à la maison) sous les yeux et nous les comparerons ensemble.

Je vais en 1^{er} primaire, je me sens... 😞 😐 😊 😄

J'imagine ma classe à l'école primaire.

Je me demande...

J'explique ce que je vais y faire...

J'explique ce qui sera différent de l'école maternelle:

TE SUIS EN 1^{ER} PRIMAIRE, TE ME SENS... 😞 😐 😊 😄

Je dessine ma classe de 1^{er} année.

Je me demande...

J'ai été donné(e) que...

J'explique ce que j'y fais...

Qu'est-ce qui est différent de l'école maternelle?

- Est-ce que ta classe de primaire ressemble à celle de maternelle?
Explique.
- Tu pensais y faire.... Qu'en est-il réellement?
- Tu te demandais... Qu'en penses-tu à présent?
- Tu disais que...serait différent. Qu'en est-il réellement?

ANNEXE 7 : Guide d'entretien parents

Déroulement de l'entretien

- *Enregistré*
- *Transcrit par après*
- *Pas de prise de note de contenu en direct → disponibilité totale pour mener l'entretien*
- *Prise de note ponctuelle relative à une question de relance amenée par l'entretien*
- *Certaines questions identiques seront parfois posées dans d'autres mots afin soit d'en vérifier la fiabilité de la réponse, soit d'y apporter un complément d'information.*
- *Veiller aux 3 façons de communiquer : paraverbal – verbal – non verbal.*

7.1. Version initiale (Salve 1)

1. Cadrage

- **Merci**
- **Objectif** : Comprendre finement comment le parent a vécu la transition de son enfant lors de son entrée en P1
- **Rôles** : Casquette de chercheuse → Questionner un parent qui vit actuellement la situation de transition de son enfant
- **Timing** : 1 heure
- **Méthode**
 - Questions larges / ouvertes
 - Pas de mauvaise réponse : recherche du vécu
 - PAS de jugement
 - Éventuellement questions de précision
 - Pas d'obligation de répondre
- **Enregistrement** : uniquement à des fins de retranscription + anonymisation
- **Accord pour démarrer dans ces conditions ?**

2. Entretien

*Les questions ont été réparties sur base des 5 éléments à questionner en entretien :
Réalité – « Problème » (changement) – Besoins – Demande – Contrat*

1. Réalité :

- a. **Pouvez-vous me décrire votre famille ?**
 - i. *Combien d'enfants avez-vous ?*
 - ii. *Combien sont déjà en primaire ?*
 - iii. *Quelle est la langue parlée à la maison ?*
- b. **Pouvez-vous m'expliquer comment vous avez vécu l'entrée de votre enfant en primaire?**
 - i. *Avant qu'il ne rentre en primaire, quel était votre état d'esprit ?*
 - ii. *Aviez-vous des craintes, des espoirs, des envies, des interrogations ?*
 - iii. *Quels éléments vous amènent à pointer cela ?*

- c. Quelles étaient vos **premières impressions** lors de l'entrée en P1 ?
- d. Comment **imaginez**-vous votre enfant à l'école ?
 - i. *Ce qu'il est*
 - ii. *Comment il se comporte*
 - iii. *Comment vous pensez qu'il vit sa journée ?*
 → représentation des parents
- e. Des **activités/moments** facilitant l'entrée sont-ils mis en place ?
 - i. *à l'école (en M – en P)?*
 - ii. *à la maison ?*
- f. Pouvez-vous me parler les **liens** entre l'école et la maison ?
 - i. *Quels sont les liens entre le vécu passé de l'enfant et l'école ?*
- g. Pourriez-vous me parler de VOTRE **relation** avec l'enseignant ?
 - i. *Quel en est le point fort ?*
 - ii. *Quel en est le point à améliorer ?*

2. « Problème » OU Changement (positif/négatif)

- a. Avez-vous vécu ce passage comme un **changement** ? Une **continuité** ?
Avec quel impact ?
- b. Les changements ont-ils été **bénéfiques**? En quoi ?
- c. Comment décririez-vous l'**adaptation** lors de cette étape ?
- d. Comment avez-vous vécu ce nouveau **rythme scolaire**/rapport au temps ?
 - i. *Quel vous a été le temps nécessaire pour trouver un équilibre dans cette transition ?*

3. Besoin :

- a. Pensez-vous que l'école **attende** des choses de vous en tant que parent ?
Pouvez-vous m'expliquer ?
- b. Vous, en tant que parent, vous sentiez-vous **prêt** à cette entrée de votre enfant dans le primaire ?
- c. Comment trouvez-vous **votre place** dans la scolarité de votre enfant ?
- d. Y a-t-il des situations, lors de ce moment de rentrée, où vous auriez eu **besoin** d'informations supplémentaires, de ressources différentes, d'éléments en plus... ?
- e. D'après vous, quels sont les **freins** dans cette transition ?
- f. D'après vous, qu'est-ce qui a **facilité** la transition ?

4. Demande :

// besoin (Q 3.d)

5. Contrat

→ Clôture

3. Clôture

- Synthétiser
- Quelque chose à ajouter
- Accord pour une nouvelle rencontre en cas de besoin
- Merci
- Signature du consentement écrit

7.2. Version finale (Salve 2)

1. Cadrage

- Merci
- Objectif : Comprendre finement comment le parent a vécu la transition de son enfant lors de son entrée en P1
- Rôles : Casquette de chercheuse → Questionner un parent qui vit actuellement la situation de transition de son enfant
- Timing : 1 heure
- Méthode
 - Questions larges / ouvertes
 - Pas de mauvaise réponse : recherche du vécu
 - PAS de jugement
 - Éventuellement questions de précision
 - Pas d'obligation de répondre
- Enregistrement : uniquement à des fins de retranscription + anonymisation
- Accord pour démarrer dans ces conditions ?

2. Entretien

1. Pouvez-vous m'expliquer comment vous avez **vécu** l'entrée de votre enfant en primaire?
 - a. *Pouvez-vous me décrire quel était votre état d'esprit quelques jours avant qu'il ne rentre en primaire?*
 - b. *Aviez-vous des craintes, des espoirs, des envies, des interrogations ?*
 - c. *Quels éléments vous amènent à pointer cela ?*
2. Quelles étaient vos **premières impressions** lors de l'entrée en P1 ?
3. Quels étaient vos **besoins** lors de cette transition ?
4. Dans un autre entretien, un parent m'a fait part de sa crainte au sujet des **devoirs**. De votre côté, est-ce quelque chose que vous vivez aussi ou est-ce différent ? En quoi ?

5. Comment décririez-vous la **place** que peut prendre l'école dans votre vie familiale ?
 - a. Intrusion ou respect de la vie privée ?
 - b. Comment vivez-vous cela ?
6. Pensez-vous que l'école **attende** des choses de vous en tant que parent ?
 - a. Pouvez-vous m'expliquer ?
 - b. Comment vivez-vous cela ?
7. Comment décririez-vous **l'adaptation** lors de cette étape ?
8. Pour synthétiser : d'après vous, quels sont les **freins** et les **facilitants** dans cette transition ?
9. Pourriez-vous me parler de VOTRE **relation** avec l'enseignant ?
 - a. *Quel en est le point fort ?*
 - b. *Quel en est le point à améliorer ?*
10. Question d'invitation : avez-vous quelque chose à **ajouter** ?

Questions de relance

Rebondir sur des questions ciblées invitant à la description

Qui ?

Quoi ?

Où ?

Comment ?

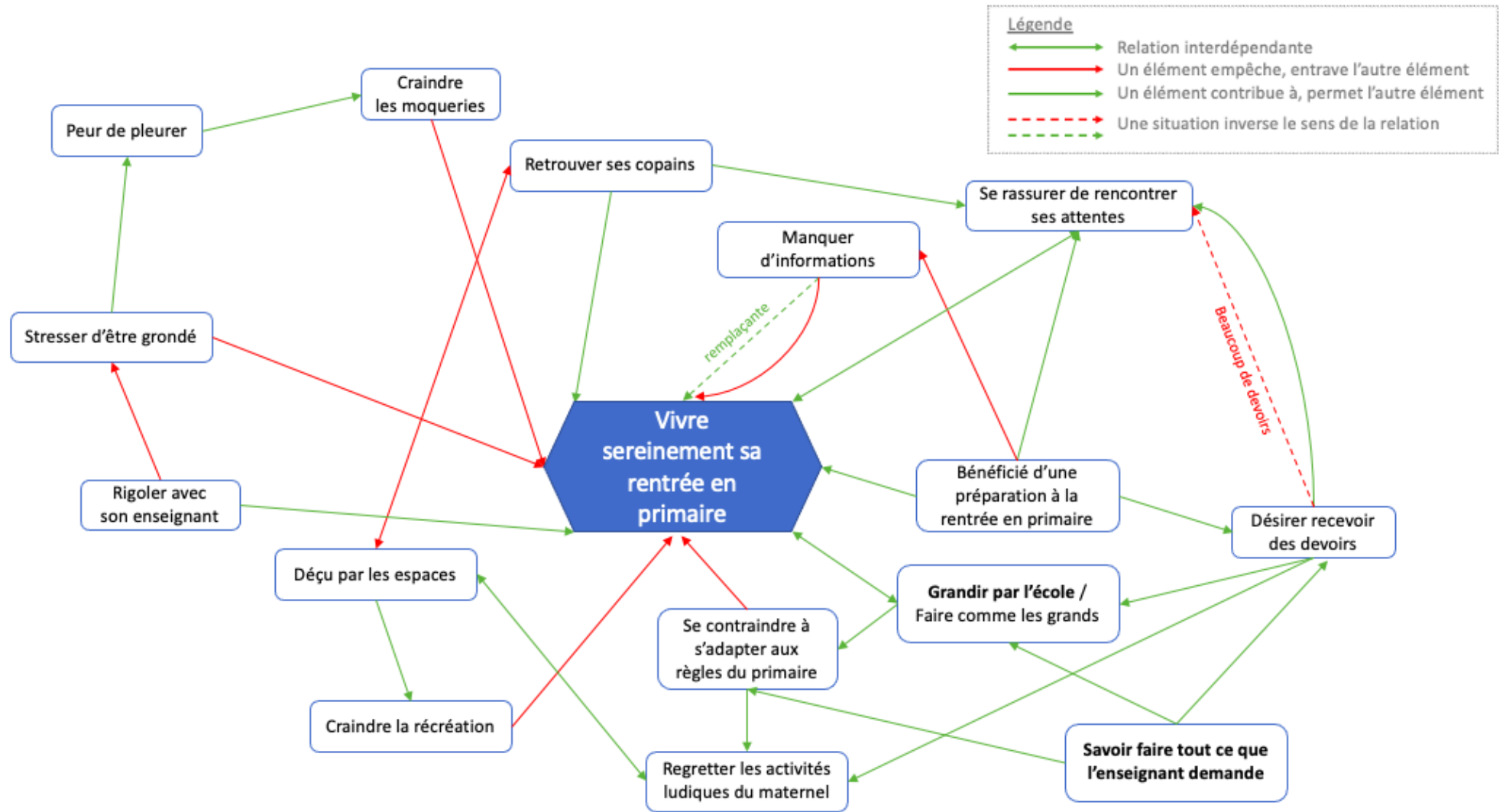
Pourquoi ?

Avec quel résultat ?

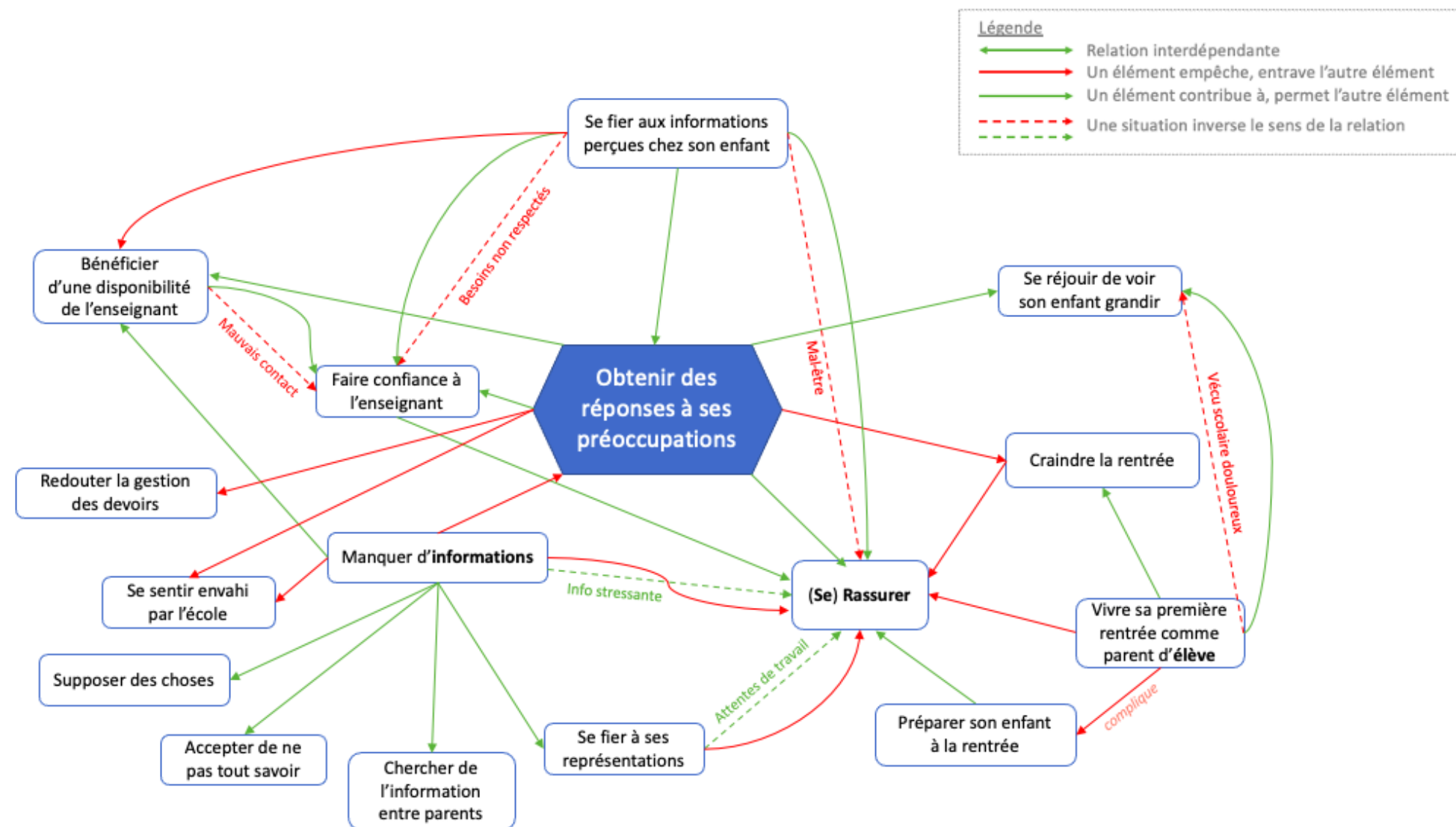
→ vécu, ressenti, émotions, opinions, représentations

- Comment s'est passé... ?
- Comment avez-vous vécu... ?
- Comment vous êtes-vous senti... ?
- Qu'exprimez-vous en disant cela... ? / % à cela... ?
- Votre regard a-t-il évolué ?
- **Que faudrait-il pour qu'il en soit autrement ?**

ANNEXE 8 : Schématisation enfants



ANNEXE 9 : Schématisation parents



Vivre sereinement la transition maternel-primaire : le point de vue d'enfants et d'un de leurs parents.

Les transitions sont des moments charnières essentiels dans la scolarité de l'enfant : elles soulignent le début de son histoire d'élève et de sa relation naissante avec l'école. Ce mémoire s'intéresse donc à la façon dont est vécue la transition entre l'école maternelle et l'école primaire ; il consiste à comprendre finement l'expérience d'enfants – acteurs hautement impliqués dans ce passage – ainsi que d'un de leurs parents. Le but est d'identifier les freins et les leviers à l'œuvre dans ce processus, mais aussi d'étudier les situations faisant varier ces expériences singulières. Le recours à *la méthode par théorisation ancrée* nous a permis de dégager une compréhension fine du phénomène.

Notre volonté étant de récolter le point de vue des enfants, des méthodes visuelles et narratives ont été mobilisées. Aussi, s'être essayée à faire de la recherche avec des enfants constitue la spécificité de ce mémoire. Cet intérêt pour ce sujet trouve son origine dans notre vie professionnelle. Institutrice maternelle et primaire de formation travaillant avec les enfants concernés par cette transition, nos observations d'enseignante nous amènent à constater que ce passage entre la troisième maternelle et la première primaire peut constituer une étape difficile. Malgré la mise en place de différentes pratiques transitionnelles pour tenter de soigner ce passage, celui-ci peut rester malgré tout fastidieux. Si certains enfants s'adaptent et semblent profiter de ces pratiques, d'autres éprouvent des difficultés à s'approprier l'organisation de l'école primaire ou déchantent.

Notre recherche montre toute l'importance de donner la voix aux enfants, ainsi qu'à leur parent. Leurs expériences se heurtent parfois à certaines pratiques professionnelles. Cela invite donc chaque enseignant à questionner de manière constructive ses représentations personnelles et ses habitudes, puis à s'en décentrer afin de permettre aux enfants – ainsi qu'à leur famille – d'appréhender sereinement la scolarité primaire.