

De la crèche à l'école : quels sont les vécus et points de vue de familles et d'enseignant.e.s dans la transition vers l'école maternelle ? Études de cas.

Auteur : Pedoni, Melissa

Promoteur(s) : Pirard, Florence

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

Diplôme : Master en sciences psychologiques, à finalité spécialisée en psychologie clinique

Année académique : 2021-2022

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/14351>

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.



Université de Liège

Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

De la crèche à l'école : quels sont les vécus et points de vue de familles et d'enseignant.e.s dans la transition vers l'école maternelle ? Études de cas.

Sous la direction de Madame Florence PIRARD

Lectrices: Mesdames Fabienne GLOWACZ et Marie STIEVENART

Mémoire présenté par Melissa PEDONI
en vue de l'obtention du grade de Master
en Sciences Psychologiques, à finalité
spécialisée en Psychologie Clinique.

Année académique 2021 – 2022

Remerciements...

Tout d'abord, je tiens à remercier particulièrement ma promotrice, Madame Florence Pirard, pour l'accueil réservé à mon projet de mémoire et pour sa présence, son soutien, ses échanges et sa compréhension durant ce long processus. Je remercie également Madame Marie Housen pour tous les écrits commentés et les partages qui s'en sont suivis. Ce soutien et les retours constructifs m'ont permis d'avancer non seulement d'un point de vue académique, mais surtout personnel.

Mes remerciements vont aussi aux familles et aux enseignants, pour l'intérêt qu'ils ont porté à ma thématique, leur participation ainsi que nos riches échanges. Sans eux, ce projet n'aurait jamais pu voir le jour.

Je tiens à remercier, Mesdames Fabienne Glowacz et Marie Stievenart, lectrices de ce mémoire pour le temps et l'intérêt que vous accorderez à cette étude.

Enfin, je remercie de tout cœur mes amis, mes collègues, ma famille et surtout ma belle-famille qui m'ont encouragée et soutenue durant tant d'années. Par ailleurs, je tiens à remercier plus particulièrement les personnes qui m'ont aidée à la relecture de ce mémoire, leur disponibilité et leurs conseils bienveillants.

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION | 4 |
| REVUE DE LA LITTERATURE | 6 |
| CHAPITRE 1 : MILIEU DE VIE FAMILIAL | 6 |
| 1. DEFINITION DE LA FAMILLE | 6 |
| 2. CONTEXTE FAMILIAL | 7 |
| 3. ATTACHEMENT | 11 |
| CHAPITRE 2 : MILIEU DE VIE D'ACCUEIL COLLECTIF AVANT LA SCOLARITE | 16 |
| 1. FAMILIARISATION AVEC CES NOUVEAUX CONTEXTES | 16 |
| 2. CHOIX D'UN MILIEU D'ACCUEIL : LA CRECHE | 16 |
| 3. RELATIONS ETABLIES AU SEIN DE LA CRECHE | 17 |
| CHAPITRE 3 : MILIEU DE VIE SCOLAIRE | 18 |
| 1. RENCONTRE AVEC LE MILIEU SCOLAIRE | 18 |
| 2. CONDITIONS D'ACCUEIL A L'ECOLE MATERNELLE | 18 |
| 3. CHANGEMENTS DECOULANT DU PASSAGE VERS L'ECOLE MATERNELLE | 20 |
| 4. IMPLICATION DES FAMILLES DANS LE MILIEU SCOLAIRE | 21 |
| 5. TYPES DE RELATIONS | 24 |
| 6. EFFET DU CONTEXTE SANITAIRE ACTUEL SUR L'ENTREE A L'ECOLE MATERNELLE | 26 |
| CHAPITRE 4 : TRANSITIONS ET RITES DE PASSAGE | 27 |
| 1. RITES DE PASSAGE | 27 |
| 2. VECUS DES TRANSITIONS | 28 |
| QUESTIONS DE RECHERCHE | 33 |
| METHODOLOGIE | 34 |
| 1. RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS | 34 |
| 2. PREMIERS CONTACTS AVEC LES PARTICIPANTS | 34 |
| 3. PANEL DES PARTICIPANTS ET CONTACT AVEC LES ECOLES | 34 |
| 4. COLLECTE DES DONNEES | 35 |
| 5. L'ANALYSE QUALITATIVE DES DONNÉES | 37 |
| PRESENTATION DES RESULTATS | 38 |
| A. CONTEXTES SCOLAIRES ET POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS | 38 |
| 1. ANALYSE DE CAS DE MONSIEUR D | 38 |
| 2. ANALYSE DE CAS DE MADAME E. | 41 |
| B. POINT DE VUE DES FAMILLES | 47 |
| A) CONTEXTES DES ENTRETIENS | 47 |
| B) ANALYSES ET ETUDES DE CAS | 48 |

| | |
|--|---------------|
| 1. ÉTUDE DE CAS : LA FAMILLE D'ELSA | 48 |
| 1.1. PRESENTATION DE LA FAMILLE | 48 |
| 1.2. ANALYSE | 48 |
| 2.. ÉTUDE DE CAS : LA FAMILLE DE RACHEL | 53 |
| 2.1. PRESENTATION DE LA FAMILLE | 53 |
| 2.2. ANALYSE | 53 |
| 3. ÉTUDE DE CAS : LA FAMILLE DE NOAH | 58 |
| 3.1. PRESENTATION DE LA FAMILLE | 58 |
| 3.2. ANALYSE | 58 |
| 4. ÉTUDE DE CAS : LA FAMILLE D'OLIVIA | 63 |
| 4.1. PRESENTATION DE LA FAMILLE | 63 |
| 4.2. PRESENTATION DE LA FAMILLE | 64 |
| 5. ÉTUDE DE CAS : LA FAMILLE DE LEO | 68 |
| 5.1. PRESENTATION DE LA FAMILLE | 68 |
| 5.2. ANALYSE | 69 |
| INTERPRÉTATIONS ET DISCUSSIONS | 75 |
| 1. TRANSITIONS ET RITES DE PASSAGES DE LA CRECHE A L'ECOLE | 75 |
| 2. PROCESSUS DE FAMILIARISATION | 77 |
| 3. CONTEXTE SCOLAIRE | 79 |
| 4. CONTEXTE FAMILIAL | 81 |
| CONCLUSION ET PERSPECTIVES | 82 |
| BIBLIOGRAPHIE | 84 |

INTRODUCTION

Chaque année, plusieurs familles sont confrontées au passage du milieu collectif vers l'école maternelle, aussi bien pour les enfants que les parents. Cette transition, qualifiée par des changements et modifications, nécessite un réajustement de ces personnes étant confrontées à ce nouveau milieu. C'est tout au long d'un processus, que cette transition, n'étant pas déterminée par le moment de la rentrée scolaire, se déroule en fonction des transformations auxquelles les familles sont confrontées (Cowan, 1991).

C'est toute la famille qui est concernée par cet événement, que ce soit par les modifications que les parents vivent suite au nouveau contexte sociétal, ou par les répercussions que le processus transitionnel a sur le système familial impacté par le déséquilibre créé durant cette période. Celle-ci, se trouve confrontée au soutien de l'enfant, tout en s'appropriant le nouveau contexte sociétal et en essayant de garantir le maintien de la stabilité/de l'équilibre familial (Minuchin, 1998).

La transition est une période sensible pour les familles, impliquant beaucoup d'enjeux personnels et relationnels, qui s'opère par l'ajustement des différents milieux de vie de l'enfant par le biais d'échanges en vue de créer de futurs liens au sein du nouvel environnement. Pour ce faire, ces échanges réciproques entre la famille et les écoles devraient débuter avant même que l'enfant ne soit confronté à l'environnement scolaire et également perdurer dans le temps (Ramet & Ramey, 1999).

C'est suite à ma propre expérience du milieu d'accueil, que m'est venu cet intérêt pour la thématique du processus transitionnel perçu et vécu par les familles. Certaines d'entre-elles, ayant déjà vécu le passage avec leur aîné à l'école maternelle, se retrouvent dépourvues et en difficulté lorsqu'elles sont exposées à ce nouveau milieu. Les parents étant amenés à découvrir ce nouveau milieu scolaire (ainsi que les attentes qui en découlent), se voient confrontés seuls à ces transformations, appropriations et changements liés à leur ajustement au premier contexte qu'est la crèche.

Dans ce mémoire, par le biais de leur vécu, nous allons essayer de comprendre le processus transitionnel graduel traversé par les familles. Aussi, afin de mieux déterminer les enjeux qui en découlent, nous allons essayer de découvrir les manières dont les différentes familles ont perçu ce passage. C'est au travers de rites de passage que nous allons analyser les moyens utilisés et/ou mis en place par les familles, afin de faire face, à cette situation.

Nous ne partons pas seulement des différentes dynamiques familiales pour comprendre les enjeux de cette transition, il importe également de mettre en avant leurs perceptions du premier contact préalable avec le milieu scolaire, celui-ci étant déterminant pour établir de futures relations.

De plus, les témoignages et la perception des enseignant.e.s. vont nous permettre de découvrir les moyens qu'ils proposent et mettent à disposition des familles afin de leur faciliter la découverte de l'école et l'ajustement progressif à celle-ci.

Cette recherche exploratoire se base sur cinq études de cas et comprend différents entretiens compréhensifs menés, dans un premier temps avec les familles et par la suite avec les deux enseignant.e.s. Ayant accepté de partager leur point de vue quant au passage des enfants à l'école maternelle, leurs témoignages apportent une vision complémentaire à celle des familles quant aux moyens mis à leur disposition pour l'accueil et leur implication lors de ce processus.

Nous soulignons que, suite la pandémie mondiale à laquelle nous avons tous été exposés, notre recherche a été menée dans des conditions particulières. Les mesures sanitaires ne permettant pas de proximité physique avec les participants, nous avons été contraints de revoir la façon dont nous allions entrer en relation avec les sujets.

Par la revue littéraire, nous allons aborder les différents milieux de vie de l'enfant en partant du milieu familial (qui reprend tous les concepts et enjeux au niveau de la systémique et des fonctions sous-jacentes), à savoir ; le contexte auquel les familles ont dû se confronter et s'ajuster, la représentation de la crèche, l'environnement scolaire, les conditions d'accueil ainsi que la place et les moyens proposés pour les familles. La partie méthodologique, qui a permis de réaliser cette étude exploratoire, vous est détaillée. Les études de cas, analysées, en fonction des différents paramètres, permettent de répondre à notre questionnement. Les résultats sont mis en perspective dans une discussion, pour finalement conclure en mettant en avant les pistes et limites qui se rapportent à cette étude.

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Lors de cette revue littéraire, nous allons nous pencher sur certaines notions qui nous guident tout au long de notre recherche, tels que le milieu familial, le milieu d'accueil collectif, le milieu scolaire et par conséquent les transitions. Avant de nous centrer sur la construction du lien entre les familles et l'école, nous allons approfondir les concepts familiaux. Ceci, pour mieux comprendre les enjeux et implications que des événements individuels peuvent avoir sur le milieu familial (le début dans le milieu d'accueil, la rentrée scolaire, etc.).

Le contexte familial, les rôles parentaux et les enjeux qui en découlent, déterminent les relations qu'entretiennent les différents protagonistes. Afin de mieux comprendre comment se tissent les liens familiaux, nous allons nous centrer sur l'attachement ; lien vital qui est établi entre l'enfant et ses parents, qui représente un fondement pour la constitution de relations futures.

Nous nous ciblons exclusivement sur le type d'accueil collectif et les relations établies ; notre recherche traitant de la transition d'une crèche commune vers l'école maternelle. Ensuite, sur base de ces informations, nous allons traiter le chapitre qui concerne le milieu scolaire, la rencontre avec ce milieu, les conditions d'accueil et l'implication des familles à l'école. Enfin, nous aborderons dans le dernier chapitre, le processus transitionnel de la famille, du milieu collectif vers l'entrée dans le milieu scolaire, ainsi que les interrelations entre ces milieux de vie.

Chapitre 1 : Milieu de vie familial

1. Définition de la famille

L'entité familiale se constitue d'un ensemble d'individus qui sont reliés et qui interagissent entre eux. Bien que les membres d'une même famille soient en interrelations, chacun se développe par rapport à sa trajectoire individuelle et à son rythme, suivant sa propre évolution. Les implications mutuelles et les liens qui se tissent, engendrent des retentissements sur l'ensemble du système. Inversement, l'individu est confronté à des moments clés de sa trajectoire de vie impactant la dynamique familiale et mettant à l'épreuve l'équilibre présent au sein du système (Goldbeter-Merinfeld, 2016 ; Dupont, 2018 ; Courtois, 2002).

La famille, un système ouvert et en transformation, est donc sensible aux modifications se rapportant à son propre développement mais également aux modifications extra-familiales. Le système familial est notamment confronté à des modifications macros telles que l'évolution sociétale, en ce compris l'évolution des normes et des valeurs qui se rapportent à la société. Ces

influences extra-familiales entraînent des répercussions sur le système, que ce soit par rapport aux membres de la famille ou aux relations partagées entre eux et avec l'environnement. La famille se voit donc transformée suite aux changements découlant du contexte sociétal et des événements individuels. Ces trajectoires de vie respectives des membres de la famille sont reliées entre elles et impactent le système familial. Un ajustement de celui-ci est nécessaire car il est exposé à des changements perpétuels (externes, internes, individuels ou globaux), tout en assurant une stabilité au sein du système (Minuchin, 1998 ; Courtois, 2002 ; Courtois, 2003 ; Elder, 2001). C'est donc une entité qui évolue et se modifie tout en réussissant à promouvoir et à garder cette stabilité familiale (Minuchin, 1998 ; Courtois, 2003).

Les trajectoires de vie se définissent en fonction de deux pôles : l'aspect évolutif qui rencontre les caractéristiques du développement de chacun (socio-affectif, physique et social) et l'aspect historique qui représente le passé et tout ce qui définit les individus, les familles ou les sociétés (Dupont, 2018 ; Courtois, 2002).

Ces trajectoires sont représentées par l'évolution et le passage de moments clés de la vie. Cette traversée des différentes étapes que constitue le cycle de vie, est une notion malléable et ajustable au contexte sociétal que les familles rencontrent. Chacune d'entre elles ne poursuit pas les mêmes étapes à travers le cycle de vie, en fonction de l'évolution de chacun ainsi que de la diversité des modèles familiaux. Néanmoins, les membres d'une famille, du fait de leur développement, sont susceptibles d'être exposés à certains éléments représentés, dont l'arrivée d'un enfant, la scolarisation de celui-ci, etc. (Dupont, 2018).

2. Contexte familial

Le système familial répond à deux finalités. D'une part, il soutient ses membres au niveau psychique et relationnel, d'autre part, il s'approprie le contexte externe d'une société qui évolue, étant imprégnée d'une culture, tout en garantissant l'ajustement et la continuité de celui-ci (Minuchin, 1998).

Des influences *internes*, liées à l'évolution des individus et des systèmes, ou *externes*, liées au changement sociétal et à l'adaptation face à ces institutions qui en font partie, nécessitent une transformation continue de la structure familiale en assurant le maintien et la cohérence de cette entité. Le système familial représente donc un socle stable sur lequel peuvent s'appuyer les membres, mais plus globalement tout le système, lorsque des changements transitionnels surviennent et lorsque des ajustements en découlent (Minuchin, 1998).

Cette stabilité au sein du milieu familial est assurée par l'identité qui est transmise aux individus. Celle-ci est empreinte du sentiment d'appartenance, en étant raccordée au système familial, ce qui se traduit par l'appropriation de comportements, d'attitudes et de réactions qui persistent tout au long de la trajectoire de vie. Par ailleurs, elle est marquée de cette capacité d'être séparée de son système familial, en existant en dehors de cette vision collective que représente la famille. L'enfant appartient à cet ensemble, qui comprend ses propres normes, valeurs et relations entre les individus dépendant de leurs liens et de la place de chaque membre au sein du système familial. Grâce au sentiment d'appartenance, qui représente un sentiment de sécurité et de protection pour les individus qui en font partie, l'enfant se forge sa propre identité imprégnée de ce cadre familial. Il développe les premières interactions au sein du milieu familial exposé à la différence par rapport à l'autre et à la diversité intergénérationnelle. Cette séparation par rapport au système familial est présente lors d'interactions au sein des différents contextes de vie de l'enfant ou de toute relation en dehors de la famille (Minuchin, 1998 ; Houzel, 2002).

2.1. Sous-systèmes au sein de la structure familiale

La structure familiale est conçue de membres reliés les uns aux autres formant plusieurs sous-systèmes qui interagissent ensemble. Tout d'abord, le **sous-système conjugal**, qui réunit deux personnes essayant de trouver un ajustement mutuel et une symbiose entre elles. Cette relation se base sur une disponibilité et un accompagnement de la personne. Ensuite, à la naissance de l'enfant, la famille atteint une autre dimension, qui passe d'une relation dyadique à triadique. Il s'agit du **sous-système parental**. Cette transformation demande aux parents le maintien du lien conjugal, tout en ajoutant la relation avec l'enfant à celle qui s'est fondée entre eux. De nouveaux rôles vont se rajouter à leur dynamique de base, en découlent diverses interactions et fonctionnalités. Les tâches correspondant à la parentalité divergent en fonction du développement de l'enfant en bas âge et sont les suivantes : le soutien, la contenance octroyée, les soins fournis et la satisfaction de ses besoins. De même, que l'accompagnement, la supervision et la mise en place d'un cadre fixe pour l'enfant (Kuersten-Hogan & McHale, 2021 ; Minuchin, 1998). Enfin, le **sous-système fraternel** représentant la relation et le contact qui s'établit entre les enfants d'une famille. Ces échanges entraîneront des répercussions sur l'établissement de futurs liens. Le premier milieu social de l'enfant étant la famille, ce dernier se base entre autres sur le lien fraternel ou des relations tissées en dehors du système familial pour établir une relation avec des pairs. Il importe que le milieu familial soit flexible afin d'accueillir l'ouverture de l'enfant vers d'autres réseaux sociaux (Minuchin, 1998).

Le système familial, où chaque individu occupe une place précise en fonction des autres membres et où l'ensemble se construit sur des liens intergénérationnels et des liaisons familiales, est régi entre autres par les sous-systèmes qui se construisent. Cette entité détermine également la place des individus au sein du réseau sociétal. Une souplesse est nécessaire afin de permettre l'échange et la collaboration avec les milieux externes pour s'adapter aux changements. Le but étant de trouver un équilibre entre les influences qui proviennent de l'intérieur ou de l'extérieur, en s'ajustant à ces transformations (Houzel, 2002 ; Kuersten-Hogan & McHale, 2021).

2.2. *Rôles familiaux*

Les rôles, représentés en fonction des conduites qui se mettent en place, déterminent le type de relation. Ils correspondent aux attitudes et aux comportements spécifiques qui sont exercés par la personne qui occupe cette fonction. Les relations correspondent aux échanges entre plusieurs personnes accomplissant des rôles différents. En effet, la fonction que la personne occupe définit le type de partage que celle-ci peut avoir avec d'autres individus (Cowan, 1991).

La transition a des effets sur le plan individuel et familial concernant les rôles, les relations et l'organisation globale du système. Les transformations de rôles se concrétisent de diverses façons (Cowan, 1991) :

- le **retrait** ou le **rajout** d'un rôle – comme celui d'élève – à ceux qui sont déjà présents,
- sa **redéfinition** : en ajustant les attitudes et attentes liées à cette fonction, par exemple lors du passage de l'école maternelle en primaire, le statut d'élève est reconceptualisé,
- des **changements** transitionnels par rapport à un rôle déjà existant : à la suite de l'évolution de l'enfant, le parent se sent plus investi dans son rôle.

Les rôles définissent les propriétés et les fonctions individuelles puis ils déterminent les relations qui se mettent en place entre les personnes. Lorsqu'un membre de la famille est concerné par une modification de rôle, comme celui de statut d'élève, cela implique tout le système familial. Le passage à l'école va impacter l'enfant de différentes manières au niveau de ses conduites, de son identité et de son statut par rapport aux autres. Les membres de la famille doivent s'ajuster à ce changement de rôle, que ce soit au niveau organisationnel ou en fonction des attitudes des uns envers les autres. Ces changements modifient également les rôles existants au sein du milieu familial et les parents qui deviennent parents d'élèves (Cowan, 1991).

2.3. *Rôle parental*

La parentalité est un processus transitionnel, où les individus acquièrent tout d'abord le statut de parents, puis, au fur et à mesure, commencent à assimiler ce rôle et ce vécu. Les parents sont soumis à diverses transformations explicites et implicites impliquant surtout des processus psychologiques. Ce rôle parental est exercé de différentes façons auxquelles se rapportent une multitude de tâches liées aux soins, à l'accompagnement, au soutien, au contact de l'enfant avec le monde extérieur, etc. (Houzel, 2002 ; Kuersten-Hogan & McHale, 2021).

Houzel (2002) a déterminé trois pôles autour desquels se rattachent les vécus, les attitudes et les fonctions concernant le rôle parental :

En premier, « **l'exercice** » étant la base de la parentalité, le cadre établi qui lie chaque parent à des obligations et des responsabilités. En outre, le système familial fait référence à des normes et des valeurs, qui correspondent à des permissions et des attentes destinées à tous les membres. La famille représente le premier milieu social pour l'individu assurant un cadre qui le confronte à certaines limites.

Ensuite, le vécu des parents, nommé « **l'expérience** » ; ce sont des changements implicites ou explicites, qui renvoient à ce sentiment d'être parent et au processus de parentalité. Ce ressenti parental réunit l'aspect représentationnel, qui repose sur l'image de soi en tant que parent, sur les expériences personnelles, sur l'imaginaire, etc. L'autre versant concerne les émotions qui sont reliées au vécu du parent (Houzel, 2002).

La responsabilité du parent ne concerne plus seulement une personne, il doit également garantir le bien-être de l'enfant, subvenir à ses besoins et soutenir son évolution globale. Grâce à des prédispositions biologiques qui se mettent en place à partir de la grossesse jusqu'au moment de la période postnatale, la mère est exposée à des changements corporels et mentaux qui garantissent l'ajustement et la prise en charge de l'enfant dès sa naissance. Du côté du père, l'engagement dans la création de la famille, la part active lors des soins à fournir ainsi que les tâches qu'il prend en charge au sein du sous-système parental lui permettent d'avoir un lien avec l'enfant qui s'élabore progressivement. De plus, le père participe également à l'évolution de l'enfant, ce qui se répercute au niveau du lien parental qui se crée (Houzel, 2002 ; Mosca & Garnier, 2015 ; Guédeney, 2010 ; De Montigny et al., 2017).

Enfin, « **la pratique** » représente la part active du rôle parental : accompagnement de l'enfant dans son évolution et ses apprentissages, dans sa construction identitaire et son intégration au sein de la société. Le parent doit subvenir aux besoins de l'enfant par le biais des soins corporels

ainsi que des soins assurant le bien-être global de l'enfant. Ce sont des moments d'échanges où les deux protagonistes sont partenaires et agissent ensemble autour de ces soins. Les tâches évoluent en fonction du développement de l'enfant, comme à la rentrée scolaire où les parents sont confrontés à des changements majeurs concernant ses besoins (Houzel, 2002 ; Dockett et al., 2012).

Les changements vers le statut parental sont impactés par la signification qu'octroie le parent à la présence des enfants et à son engagement parental. Les fondements construits sont nécessaires pour garantir un ajustement par rapport aux sollicitations diverses (environnement, relations, etc.) : il se base sur **l'identité** qui, en tant que parent, s'assimile au versant expérience expliqué par Houzel (2002), et qui correspond donc aux représentations qui sont imprégnées par les vécus personnels, les conduites, les ressentis, les espérances, les valeurs du parent associant les souvenirs infantiles à ceux du vécu momentané. L'assimilation de ces éléments reflète la représentation qu'il a de lui-même. De plus, cette identité parentale permet d'apporter **un cadre**, flexible et adaptable, sur lequel s'appuie le parent afin d'établir des réponses adéquates, d'analyser les attitudes et de conscientiser les émotions éprouvées en tant que figure parentale.

3. Attachement

3.1. Lien d'attachement

Ce sont les échanges interactifs avec l'enfant, de la grossesse à la période postnatale, qui sont essentiels dans la construction du lien d'attachement. Ce ne sont pas seulement les parents qui vont construire ce lien, mais toute personne connue aux yeux de l'enfant et qui répond à certains critères, tels que la régularité, la fréquence des partages et l'adéquation des réponses à ses manifestations. Les adultes prennent soin de l'enfant qui se tourne vers eux, afin de bénéficier d'un soutien et d'un accompagnement lorsqu'il est exposé à des émotions intenses. Ainsi, l'attachement se base sur des interactions entre deux individus (adulte – enfant) qui se mettent en place lors de situations suscitant des émotions diverses (joie, tristesse, colère, etc.). En effet, le lien d'attachement s'établit à travers une relation stable et constante entre deux individus (Guédeney, 2010 ; Cyrulnik, 2016).

La relation d'attachement poursuit un but spécifique pour l'enfant : celui de garantir la proximité de l'adulte, par le biais du partage, du lien qui se crée entre les deux et qui lui permet ce rapprochement. L'enfant met en place des comportements correspondants à son stade évolutif, ayant donc une fonction et un sens précis. Ce sont des conduites qui sont déclenchées

par diverses situations qui activent des émotions suscitées par des éléments externes liés à l'environnement ou par des éléments internes propres à l'enfant. Au fur et à mesure de l'évolution, le système d'attachement est sollicité lors de divers moments tels que la séparation, l'exposition à des inconnus ou la confrontation avec des éléments angoissants. Les comportements d'attachement adoptés diffèrent en fonction des personnes, tout en poursuivant le même objectif et en ayant le même sens : susciter l'adulte afin qu'il se rende près de l'enfant pour lui fournir les soins nécessaires et entretenir cette relation mutuelle. En fonction de son développement, l'enfant présente différents comportements pour appeler l'adulte. En tant que bébé, il s'agit plutôt de pleurs et de cris, puis lorsqu'il obtient des réponses favorables émanant de l'adulte lui montrant de l'intérêt, apparaissent alors les sourires et le babillage, qui sont aussi une manière pour l'enfant de garantir le maintien de cette relation. Viennent enfin des comportements plus actifs (ramper, changement de posture, toucher, s'accrocher à l'adulte, etc.) et l'enfant devient par voie de fait acteur dans l'établissement de cette nouvelle relation. Ces interactions et attitudes vont être emmagasinées, comme des représentations qui s'activent en fonction des situations que l'enfant va rencontrer (Mintz & Guédeney, 2016 ; Guédeney, 2010).

3.2. Établissement de cette relation et des figures d'attachement

À la naissance, l'enfant se tourne vers les adultes qui se trouvent à proximité de lui, sans cibler une personne en particulier. Néanmoins, il y a une prévalence pour la mère étant donné la relation prénatale où un lien s'est créé dès l'espace in-utéro et l'environnement postnatal, malgré la diversité que représentent ces deux milieux. Il y a donc une cohérence concernant les sensations corporelles et auditives, comme une enveloppe sensitive (voix, langage, toucher, etc.), qui accompagne l'enfant de la grossesse jusqu'à sa naissance et qui se perpétue lors du partage avec un sentiment de familiarité et fournit une base pour l'évolution de l'enfant. De plus, la disponibilité de la mère et le temps passé en présence de l'enfant lui permettent de répondre rapidement et fréquemment à ses sollicitations quand celles-ci se manifestent (Mintz & Guédeney, 2016 ; Cyrulnik, 2016).

La fréquence des soins fournis à l'enfant ainsi que l'établissement d'un lien (régulier et stable, basé sur l'échange sensibilisé aux états émotionnels de l'enfant) permettront à l'enfant de reconnaître cette personne pourvoyeuse de soins comme figure d'attachement. Lorsque l'enfant est exposé à une situation angoissante suscitant un comportement d'attachement, il est alors orienté vers une personne particulière « représentant sa figure d'attachement primaire. Les figures d'attachement supplémentaires viennent ensuite se mettre en place (le père, la famille proche, les professionnel.le.s, les enseignants, etc.) si elles répondent aux besoins physiques et

émotionnels de l'enfant, en lui fournissant des soins en priorité et en s'investissant dans la relation mutuelle avec lui. À côté des ajustements adéquats à l'enfant, la régularité au niveau de sa prise en charge par l'adulte présent dans son environnement permet l'établissement de ce genre de liens forts (Mintz & Guédeney, 2016).

3.3. *Base de sécurité et caregiving*

À la suite de la relation que l'enfant a construite avec sa figure d'attachement, celui-ci ressent un sentiment de sécurité. Le système d'attachement répond au besoin de proximité de l'enfant avec l'adulte, afin qu'il puisse s'ouvrir au monde et aller à la découverte de son environnement. L'attachement et l'exploration sont deux systèmes reliés, ils sont interconnectés : lorsqu'un enfant part explorer le monde qui l'entoure, le système d'attachement sommeille en lui jusqu'au moment où la distance devient trop importante, alors il reprend le relais. L'enfant doit avoir confiance en ses propres capacités pour affronter le monde, tout en se fiant à la présence de ses figures d'attachement en cas de nécessité. La prédominance du système est fortement liée à l'âge de l'enfant et à la richesse du contexte qu'il côtoie. Le développement moteur est un activateur de cette envie d'aller explorer l'espace lui permettant ainsi, par ses propres moyens, de gérer la distance avec sa figure d'attachement. Les deux éléments suscitent des aptitudes et des capacités différentes, l'enfant favorise la proximité avec l'adulte afin d'être apaisé en cas de besoin, ce qui le rend apte à manifester ses expressions émotionnelles. L'exploration requiert une curiosité pour l'environnement qui l'entoure, une envie de découvrir le milieu externe tout en respectant ses propres capacités (Guédeney, 2010 ; Delage, 2019).

Le *caregiving* représente une fonctionnalité du lien d'attachement, des comportements venant de la part des parents ou toute autre figure d'attachement. Ces conduites impliquent une responsabilité et un dévouement pour l'enfant, les priorités étant son bien-être et sa sécurité. C'est donc aux parent.s ou à une autre figure d'attachement de répondre aux manifestations de l'enfant, en étant disponibles afin de lui garantir une présence, un soutien, un accompagnement et un apaisement global. Ce système est activé quand les adultes sont attentifs et qu'ils sont amenés à répondre aux besoins des autres, que ce soit en tant que parent, famille ou professionnel.le.s (Guédeney, 2010).

3.4. *Types d'attachement*

Le système d'attachement se rapporte à l'environnement et aux réponses qui en découlent par rapport aux manifestations de l'enfant. L'attachement est dit *secure* quand l'enfant bénéficie de moments de partage de qualité et lorsqu'il reçoit des réponses adéquates à ses attitudes. Cela

lui procure un sentiment de sécurité, un bien-être corporel (apaisement, décontraction, etc.). L'enfant manifeste des besoins, qui évoluent en fonction de son âge et des situations auxquelles il est confronté. Quand les réponses de l'environnement sont insatisfaisantes et que la relation avec l'enfant est de moindre qualité, il s'agit d'un attachement *insecure*. L'enfant est amené à développer des stratégies entre son contexte, ses capacités développementales et ses besoins : premièrement, l'attachement « évitant » où l'enfant est peu expressif au niveau des manifestations émotionnelles et où il ne se tourne pas vers sa figure d'attachement ; l'enfant reste focalisé sur son environnement. Ensuite, l'attachement dit « ambivalent », où les comportements de l'enfant sont ambigus : il recherche le contact avec l'adulte tout en étant en pleurs ou en colère. L'enfant accentue l'expression de ses émotions et du besoin d'attachement, laissant de côté l'exploration. Enfin, l'attachement dit « désorganisé » où la réaction de l'enfant au moment des retrouvailles est désemparée (évitement, immobilité, résistance, stéréotypie, etc.) comme une perte de repères : l'enfant est tiraillé entre la tendance à fuir et le besoin de proximité (Guédeney, 2010).

3.5. Évolution du système d'attachement

Le développement de l'enfant lui permet, par le biais des comportements d'attachement, de devenir plus entreprenant. Citons par exemple l'échange verbal entre l'enfant et le parent, l'expression faciale et corporelle dirigée vers l'adulte lui garantissant cette base de sécurité. Il prend ainsi une part active dans la relation à la suite des développements physique, intellectuel et langagier qui s'opèrent. L'enfant maîtrise donc la distance qu'il va prendre avec l'adulte afin d'explorer le monde qui l'entoure tout en sachant qu'il peut revenir à tout moment vers sa base de sécurité. L'enfant qui a accès au langage commence, en communiquant, à anticiper et à préparer la séparation avec sa figure d'attachement. Le partage réciproque est donc un échange entre le parent et l'enfant. Un « objectif » mutuellement décidé et correspondant à leurs attentes est mis en place. Des ajustements peuvent donc prendre place, montrant ainsi la part active que l'enfant a dans la relation. Les émotions fortes (accueil à la crèche par exemple) sont ainsi basées sur un partage réciproque et sur la reconnaissance des émotions de chacun (Mintz & Guédeney, 2016).

3.6. Représentations

La répétition des interactions permet à l'enfant de les intégrer quand celles-ci se maintiennent sur le long terme. Ce sont les relations émotionnelles établies avec ses figures d'attachement au début de son développement qui permettent l'élaboration d'un modèle représentationnel.

L'enfant possède une représentation relationnelle avec chaque parent et il est capable de se représenter des moments de partage à trois. De plus, l'enfant ne fait plus systématiquement appel à des comportements d'alerte, ce sont les représentations qui s'activent en fonction des situations rencontrées. L'enfant diversifie le type de relations qu'il entretient avec les personnes qui l'entourent et, par conséquent, se rend compte qu'elles sont différentes les unes des autres (Delage, 2007 ; Delage, 2019 ; Kuersten-Hogan & McHale, 2021).

3.7. Relations multiples

Précédemment, nous avons souligné le fait que l'enfant est capable de se représenter chaque relation qu'il entretient avec un adulte spécifique et qu'il la perçoit différemment des autres, tout en étant capable de mettre en liens les différentes représentations relationnelles. Il importe que l'enfant puisse s'appuyer, dans son milieu de vie respectif sur une personne qui lui est connue et qu'il côtoie fréquemment, afin de lui garantir un sentiment de sécurité et de protection. En outre, celle-ci doit rester à sa disposition afin d'interagir avec lui pour subvenir à ses besoins. Une fois cette sécurité fournie, l'enfant est capable d'investir l'environnement et les éléments qui l'entourent, mais aussi de se tourner vers la nouveauté. En fonction des relations et de la spécificité de chaque relation qu'il entretient avec les individus, l'enfant peut s'orienter préférentiellement vers l'une ou l'autre personne (Cyrulnik, 2016 ; Delage, 2019).

L'enfant est donc doté d'aptitudes pour fonder des liens d'attachement à l'extérieur du milieu familial. L'établissement d'une telle relation nécessite que chaque personne prenant en charge l'enfant, doive garantir des interactions régulières, stables, prévisibles tout en restant à l'affût de ses manifestations et à l'écoute de l'enfant. Il se représente individuellement chaque relation et peut assimiler le tout dans un ensemble. Les représentations sont associées aux contextes dans lesquels elles ont lieu, comme des repères présents pour l'enfant (Delage, 2019).

3.8. Relations familiales

Le système familial établit un type d'échange relationnel et un environnement propice pour garantir un sentiment de sécurité permettant à l'enfant d'explorer, d'investir son environnement et de se lancer dans des expériences multiples, débouchant sur de nouvelles connaissances et promouvant cette envie d'en découvrir davantage. Ce cadre familial représente un contexte qui sert de repère, dans lequel les individus se sentent en sécurité et qui leur garantit un cadre stable leur permettant de se détendre. La famille est habituellement le premier endroit où l'enfant est exposé à des interactions sociales, à des opportunités de découvertes et à des apprentissages dans son milieu de vie. C'est au cours de sa petite enfance que l'enfant assimile le plus, surtout

quand l'espace familial est propice à l'exploration, en respectant ses capacités développementales. Ces expériences précoces au sein du milieu familial exerceront des influences sur les apprentissages scolaires et la manière dont il va les accueillir. Il importe que l'enfant se sente en sécurité pour qu'il puisse être capable d'aller vers la nouveauté, de découvrir les sollicitations émanant par exemple du milieu scolaire (Delage, 2007 ; Cyrulnik, 2016 ; Trudelle & Montambaut, 1994).

Chapitre 2 : Milieu de vie d'accueil collectif avant la scolarité

1. Familiarisation avec ces nouveaux contextes

La rencontre d'un nouvel environnement ne doit pas être brusque ou faire référence au moment de séparation que l'enfant va être amené à vivre sans ses parents. C'est en présence de ceux-ci qu'il est capable de découvrir plus paisiblement les nouveaux espaces et les personnes qui en font partie. Ce moment permet à l'enfant de comprendre que d'autres personnes vont être amenées à prendre soin de lui, tout en garantissant le maintien de sa sécurité et de son bien-être général. Grâce à la base de sécurité procurée par ses figures d'attachement, l'enfant est capable de s'ouvrir au monde, en explorant les lieux. L'accompagnement de ses parents lui garantit un soutien émotionnel qui lui permet d'aller du familier vers la nouveauté. L'enfant est d'autant plus rassuré quand il ressent la confiance de ses figures d'attachement (Foucher, 1988).

2. Choix d'un milieu d'accueil : la crèche

Les raisons qui justifient le choix d'un milieu d'accueil collectif peuvent être multiples. Elles se basent sur l'image des parents concernant la prise en charge de leur enfant et certaines conditions fonctionnelles (l'aspect financier, la proximité, la disponibilité, etc.). Ce choix d'un milieu d'accueil collectif peut être rassurant pour le parent puisque l'enfant se retrouve dans un établissement avec un groupe de professionnel.le.s qui l'accompagnent, le prennent en charge au quotidien. L'enfant est ainsi entouré d'un ensemble de personnes qu'il côtoie, que ce soit des professionnel.le.s ou des pairs (Bouve, 2017).

De plus, la crèche est basée sur un projet pédagogique qui met en place des milieux de vie et des dispositifs adaptés à l'âge des enfants. Des pratiques collectives partagées entre les professionnel.le.s sont également mises en œuvre afin de répondre aux besoins de l'enfant. Ce sont des éléments qui vont favoriser la progression de l'enfant et son ouverture au monde qui l'entoure. La collectivité expose également l'enfant à la relation avec les pairs où celui-ci est confronté à des échanges et des interactions sociales, que ce soit par le biais du rassemblement

ou du jeu qui se met en place (Bouve, 2017). Cette confrontation au groupe doit être perçue comme un moment de découverte de son entourage et du contexte dans lequel il évolue, où il rencontre des pairs et toutes les interactions qui en découlent. Entre les enfants, des échanges se mettent en place et des explorations mutuelles, au sein du milieu d'accueil il importe de veiller à préserver l'enfant par rapport aux capacités développementales qu'il possède. Il importe de lui ménager des moments où il se trouve des espaces et des pratiques qui tiennent compte des besoins de l'enfant (Manni, 2002).

3. Relations établies au sein de la crèche

Au sein du milieu d'accueil, une relation individualisée est construite entre les professionnel.les et l'enfant. Ces protagonistes sont impliqués dans l'interaction, l'enfant étant un individu à part entière ayant ses prédispositions personnelles et familiales. Le bien-être général de l'enfant dépend donc de l'investissement de ces trois acteurs (professionnel.les, famille, enfant), qui fondent une dynamique relationnelle et s'influencent mutuellement. Les interactions dyadiques entre les protagonistes impactent l'ensemble de la triade. Si un partage est teinté par des difficultés de communication cela entraînera des répercussions sur les autres interactions. De plus, sachant que la relation dépend fortement de l'état général de chacun, il est important de prendre en considération le rôle et le vécu de chacun. Les professionnels ne doivent pas se mettre dans une posture d'expert au risque de priver le parent de ses découvertes et expériences faites de sa propre initiative. Ce comportement risquerait également de provoquer chez le parent, une certaine insécurité par rapport à ses compétences. Le ressenti du parent doit être également reconnu par les puéricultrices, car l'état de ce dernier vient influencer la relation qui est construite avec le milieu d'accueil (Delage, 2019 ; Ongari, 2019 ; Brandibas, 2014).

La collectivité expose l'enfant à un groupe de pairs. Afin de leur fournir le plus de cohérence, il importe de maintenir le même rassemblement durant l'accueil. Des relations favorables entre enfants peuvent engendrer des répercussions positives sur les interactions futures. Ce sont les professionnel.les qui doivent assurer la vie en collectivité, en adaptant le milieu de vie afin que chacun ait sa place, en subvenant assez rapidement aux besoins de l'enfant, pour lui procurer un sentiment de sécurité. La mise en œuvre de ces pratiques essayant d'apporter à l'enfant une base de sécurité, lui permet d'investir l'espace quand l'adulte n'est pas disponible. Par exemple : la présence d'un adulte référent qui prend quotidiennement en charge l'enfant, l'aménagement de l'espace riche et sécurisé qui permet l'exploration par ses propres moyens et la confiance en ses capacités qui est nécessaire pour se livrer à ses expériences (Ongari, 2019).

Chapitre 3 : Milieu de vie scolaire

Lors de la transition scolaire, la famille occupe deux fonctions. D'un côté, elle assure un soutien et une stabilité pour l'enfant qui est confronté à de multiples changements et de l'autre, elle est elle-même exposée à des transformations, des obstacles et des défis à relever. (Dockett et al., 2017).

1. Rencontre avec le milieu scolaire

La présence de la figure d'attachement, au moment où l'enfant découvre son environnement scolaire, assure à l'enfant le rétablissement du lien par le biais de plusieurs moyens (le contact visuel, l'échange verbal, le toucher, etc.). Ce sont des signes qui fournissent réconfort et soutien encourageant l'exploration de ce nouveau milieu. En outre, les parents sont aussi impactés par le passage que vivra leur enfant, confrontés à l'inconnu du milieu scolaire auquel l'enfant fera face. La visibilité au niveau des espaces, les adultes et le fonctionnement du milieu scolaire vont pouvoir réconforter les parents, qui à leur tour, pourront conforter leurs sentiments auprès de leur enfant, ce qui aura des répercussions sur son ajustement. (Foucher, 1988).

2. Conditions d'accueil à l'école maternelle

2.1. Environnement scolaire

L'école est un milieu de vie dans lequel l'enfant existe et évolue, mais c'est également un lieu où l'accent est mis sur les apprentissages scolaires. Ces deux aspects peuvent être complémentaires ou contradictoires, le focus étant mis par l'école maternelle sur les compétences scolaires et les connaissances que l'enfant doit acquérir. Cependant, il importe au début de la scolarité des enfants qu'ils soient pris en considération tels qu'ils sont en englobant tous les aspects qui les concernent : leur identité, leur évolution, leur vécu personnel et familial. Cela, afin de tendre au fur et à mesure au nouveau statut d'élève (Pirard, 2019).

Tout au long de la journée, ils sont exposés à leur vécu et aux sollicitations de l'environnement qui représentent également des moments d'apprentissage et d'évolution personnelle pour l'enfant. Les professionnels doivent donc considérer les enfants dans leur globalité. L'enfant explore cet espace en cohérence avec son développement ainsi que les individualités et les besoins qui diffèrent d'un enfant à l'autre. Il faut tenir compte de ces influences, des répercussions sur les activités et des ajustements qu'il doit mettre en place à différents moments de la journée, le tout en dehors du contexte d'apprentissage mis en place par les professionnels (Pirard, 2019).

Aussi, les familles renvoient prioritairement à l'enseignant des questions ciblées sur le vécu et le développement de leur enfant (par rapport à son bien-être, à sa sécurité, à l'attention qui lui est fournie, etc.) plutôt que de favoriser l'aspect des apprentissages scolaires qui bien souvent prend le dessus dans ce milieu (Pirard, 2019).

2.2. Les conditions d'accueil

L'accueil des enfants en maternelle n'est pas en cohérence avec ce qui est vital et nécessaire pour le jeune. L'enfant a besoin de repères stables prévisibles que ce soit par rapport à l'environnement ou encore aux adultes qu'il fréquente quotidiennement. Ce sont des conditions nécessaires pour garantir la sécurité de l'enfant (Pirard, 2019 ; Bouchat, 2015).

Cependant ces prédispositions ne sont pas toujours rencontrées au sein du milieu scolaire. Comme l'aménagement de l'espace et l'organisation du déroulement de la journée de l'enfant, qui implique aux enfants des changements d'environnement et des ruptures au niveau des activités que les enfants entreprennent (Bouchat, 2015).

En outre, cette discontinuité et ce fractionnement de la journée est aussi en lien avec les professionnel.le.s présents dans le quotidien de l'enfant. Souvent il s'agit de plusieurs personnes qui se suivent en fonction des tâches et des fonctions qu'elles occupent. Ce manque de stabilité au niveau des repères humains accentue les ruptures vécues par l'enfant, puisqu'il n'y pas de suivi constant du vécu de leur journée. Cela se ressent également lorsque les parents questionnent les professionnel.le.s, parfois incapables de leur donner réponses souvent s'il s'agit des demandes concernant les soins.

Il y a donc un manque de continuité et de stabilité qui est dû à l'organisation et au fonctionnement de certains établissements scolaires, comme les moyens mis en place pour garantir des structures adaptées aux besoins des jeunes enfants. De plus, certains critères qui concernent la mise à disposition de plusieurs professionnel.le.s en fonction des temps de travail et des ressources disponibles de l'école. Le tout en hiérarchisant leur travail au sein de l'école en fonction de leur statut professionnel (Bouchat, 2015).

Dès lors certaines mises en place sont possibles de prévoir afin d'exposer le moins possible les enfants à un sentiment d'insécurité que ce soit par le manque de prévisibilité ou encore des changements incessants. Grâce à certaines conditions d'accueil proposées par les professionnel.le.s : avant même la rentrée scolaire, la découverte de l'environnement inconnu pour l'enfant en présence de son parent afin qu'il soit en toute sécurité pour explorer l'environnement. Au quotidien, l'accès de l'enfant à ses affaires personnelles en lui garantissant

une place (porte-manteau nominatif, présence, doudou, etc.) et des pratiques ritualisées qui dans le temps feront office de repères pour l'enfant (Bouchat, 2015).

L'enseignant est parfois confronté à certaines contraintes par rapport aux conditions d'encadrement du groupe classe : l'espace, souvent restreint, ne correspond pas aux besoins développementaux de l'enfant, le nombre d'enfants est trop conséquent par rapport aux personnes qui les prennent en charge, les ruptures occasionnées par les nombreux changements de professionnel.le.s, de locaux ou de structure, etc. Ces éléments peuvent amener les enseignants à développer certaines attentes liées aux habilités des enfants qui intègrent l'école maternelle. Ces espérances des professionnelles sont alors disproportionnées en fonction des capacités de l'enfant et les stigmatisent, s'ils ne correspondent pas à cette image. C'est également une tension en plus pour les familles qui vivent ce passage vers le milieu scolaire (Pirard 2019).

3. Changements découlant du passage vers l'école maternelle

Le passage vers l'école maternelle fait face à une scission entre deux systèmes : d'une part celui de l'accueil de la petite enfance (0 à 3 ans) et d'autre part le préscolaire (2,5 à 6 ans), ayant chacun sa sensibilité : la première les soins à prodiguer à l'enfant et la deuxième le cadre scolaire et l'éducation celui-ci. Huser et al. (2016) mettent en avant la « métaphore du pont » dans laquelle des liens sont à créer entre ces deux systèmes divergents, afin d'accompagner les familles grâce à des chemins que l'on tisse vers ce passage. Cette transition apporte des modifications tant individuelles que relationnelles et contextuelles. Cependant, ce ne sont pas seulement les changements qui sont à relever mais également les aides et les ressources mises en place pour accompagner tous les protagonistes (enfants, familles, professionnel.le.s). La transition est fondée dans un environnement social qui imprègne tant les personnes concernées par ce changement que les dynamiques relationnelles qui en découlent. Ce n'est donc pas seulement le vécu et les espérances de l'enfant qui sont pris en considération, mais également tout ce qui touche au système familial (Dockett et al., 2012 ; Huser et al., 2016 ; Vandenbroeck, 2003).

Suite au passage vers l'école maternelle, l'enfant est exposé à certains **changements personnels** qui impactent tout d'abord le déroulement et le rythme de la journée. De plus, des marqueurs sociaux présents manifestent ce changement de statut, comme les attitudes corporelles, verbales et certains accessoires (cartable, gourde, etc.) qui accompagnent l'enfant à l'école. D'autres modifications plus personnelles en découlent telles que les émotions

suscitées par ce nouveau milieu, des attentes qui leurs sont adressées ainsi que de nouvelles compétences qui se développent. L'enfant doit faire preuve de ressources sociales et individuelles qui lui permettent de prendre un rôle actif et de répondre aux diverses sollicitations de cet environnement. Cette transition implique également des transformations individuelles pour les parents qui sont confrontés à un retour dans le milieu scolaire en accédant à un nouveau rôle, celui de parent d'élève. Or, l'attribution de cette nouvelle fonction est accompagnée d'un échange avec le milieu scolaire qui pourra leur permettre de constater qu'ils ne seront plus les seuls garants de l'éducation de leur enfant. Ils seront confrontés au regard des autres sur leurs compétences parentales. La mise en place d'un climat de confiance est nécessaire afin que les parents confient leur enfant et que l'enseignant assure ce cadre (Griebel&Niesel, 2009 ; Dockett et al., 2012 ; Deslandes & Jacques, 2004).

Au **niveau relationnel**, les enfants, préalablement accueillis dans un milieu d'accueil, sont confrontés à des liens qui se dénouent que ce soit avec les professionnel.le.s ou certains enfants qu'ils côtoient. Ceci implique la création de nouveaux liens au sein du milieu scolaire ayant des enjeux relationnels différents (cadre, attentes, etc.). Au sein du système familial, des modifications relationnelles se mettent en œuvre, telle que l'autonomie de l'enfant et ce, en lien avec la place qu'il occupe aussi au sein de la fratrie. En parallèle, les changements actés au niveau de l'enfant se retrouvent également auprès des parents, comme le détachement de certaines personnes et la mise en place de nouveaux liens, dont celui avec l'enseignant. Mentionnons aussi la rencontre avec l'enseignant et la mise en place d'un type relationnel qui est propre au milieu et aux professionnel.le.s que les parents découvrent. De même, la place grandissante de l'enfant au sein du milieu familial nécessite un ajustement parental afin de lui assurer une plus grande liberté (Griebel&Niesel, 2009 ; Dockett et al., 2012).

Le **contexte environnemental et organisationnel** change : l'enfant est confronté à des espaces plus conséquents et à des enfants plus âgés ainsi qu'à des adultes différents qui le côtoient tout au long de la journée. Au sein du milieu familial, l'organisation est également impactée par le passage à l'école maternelle, citons par exemple les moyens de garde en dehors des heures et des périodes scolaires (garderie, famille élargie, organisme, etc.) (Griebel&Niesel, 2009).

4. Implication des familles dans le milieu scolaire

L'implication des familles peut être présente sous différentes formes et variable en fonction du contexte et des occasions proposées par l'école. Premièrement, cela concerne la fonction parentale envers l'enfant et l'exercice qui en découle, tel que décrit précédemment par Houzel

(2002). L'échange entre les familles et l'école correspond à une manière de s'impliquer dans cette relation. Le parent a une part active, qu'il s'agisse de sa présence au sein de l'école, lors d'activités scolaires ou à domicile pour les travaux journaliers, ou encore la place qu'il occupe au sein de l'institution (Epstein, 2011, cité par Larivée et al., 2013).

La participation des parents aux moments des rencontres initiées au sein de l'école, par le biais d'activités, de réunions, etc., fait donc partie de leur implication dans la relation établie avec l'école. Ce sont des opportunités qui permettent une meilleure appréhension, l'accès aux informations qui se rapportent à l'établissement et au fonctionnement du système scolaire. Deuxièmement, la création de cette relation se base sur la prise en considération des attentes et des besoins propres à la famille afin que les parents se sentent reconnus dans leur rôle et fassent partie du processus scolaire de leur enfant. Les familles alimentent les échanges dans un objectif commun, celui d'accompagner au mieux leur enfant à l'école en garantissant le bien-être de celui-ci (Huser et al., 2016 ; Conus, 2015).

Durant ce passage, les familles sont elles-mêmes confrontées à ce nouvel environnement auquel elles essaient de faire face, ainsi qu'aux modifications qui en découlent, en s'ajustant à leur nouveau statut de parent d'élève et aux attentes scolaires. Il va de soi que même si l'école a été présentée le premier jour de la rentrée, ceci n'est nullement suffisant pour pouvoir être paré à toutes les nouvelles conditions auxquelles les parents et l'enfant vont être confrontés. C'est donc en même temps que leur enfant, que les parents découvrent le milieu scolaire, ce qui leur permettra de préparer et d'aider au mieux celui-ci à anticiper ce nouvel environnement. Les collaborations avec l'école sont d'autant plus importantes pour faciliter cet échange avec les parents et leur prise en considération, qui atténue l'impact émotionnel que génère la transition scolaire auprès de l'enfant (La Paro et al., 2003 ; Kang et al., 2016 ; Griebel&Niesel, 2009).

L'échange avec le milieu scolaire est basé sur un partage de connaissances, de responsabilités concernant l'éducation ainsi que d'ouverture au monde de l'enfant. Cependant le partage se limite davantage à certains types d'événements comme les réunions de parents et les moments d'échanges prévus avec l'enseignant. Les parents accordent de l'importance aux activités organisées dans le cadre du passage de l'enfant à l'école, surtout les pratiques qui concernent la présentation du nouvel environnement et la rencontre avec l'enseignant. Les professionnel.le.s ciblent l'échange en amont sur la rentrée et le milieu scolaire. La mise en place et la valorisation de ces activités dépend de l'enseignant, de son implication, de sa conception du processus transitionnel et de la place qu'il accorde aux familles lors de ce passage. Ce sont les professionnel.le.s qui imprègnent aussi l'expérience parentale, même s'ils

sont exposés à un manque de ressources, tant au niveau de leurs connaissances que des conditions d'accueil des enfants (Griebel&Niesel, 2009 ; Athola et al., 2015 ; Kang et al., 2016).

Au sein du milieu familial, diverses pratiques accompagnent l'enfant dès son entrée à l'école : Anticiper d'initiative la rentrée, en partageant leurs connaissances du lieu et en échangeant autour de ce thème avec l'enfant ; questionner leur entourage et se tourner vers les autres parents, afin d'obtenir des informations sur le milieu scolaire ; garantir un milieu familial à l'enfant en suivant des groupes de pairs, etc. (Kang et al., 2016 ; Griebel & Niesel, 2009).

La proposition d'évènements reliés à la transition de l'enfant expose les enseignants à certains obstacles, dont le nombre d'enfants présents dans la classe, l'organisation en dehors des heures scolaires n'étant pas reconnue officiellement et ne coïncidant pas toujours avec la disponibilité des parents. Ces derniers, de leur côté, rencontrent également diverses contraintes liées à leurs obligations, comme leur travail ou encore la fratrie qui visite également le milieu scolaire. De plus, les pratiques mises en place diffèrent en fonction des professionnel.le.s, de leur positionnement envers ces pratiques, des parents qui y assistent et aucun élément n'est repris dans le programme scolaire concernant ce passage (La Paro et al., 2003 ; Petrakos & Lehrer, 2011).

Malgré les contraintes, La Paro et al (2003) mettent en avant que : ce sont les opportunités créées et présentées aux parents qui permettent d'organiser des rencontres et des partages entre les familles et les enseignants. Il importe que l'organisation de ces moments soit aménagée en concertation avec le parent et en prenant en compte les réalités respectives. Durant ces activités mises en place pour faciliter le processus transitionnel, la famille est intégrée comme partenaire actif dans cette collaboration autour de l'éducation de leur enfant. Cette coopération entre le milieu scolaire et familial est présente grâce aux échanges et à l'engagement mutuel dans diverses activités. Comme Kang et al. (2016) le soulignent, le nombre d'activités suivies par les parents n'est pas représentatif de tout l'engagement familial. Les familles mettent en place des attitudes, des conduites éducatives et des activités influençant également cette transition. Il importe donc que les parents se sentent acteur lors du passage vers le milieu scolaire en ayant des possibilités d'assister à des activités diversifiées qui conviennent à leurs habilités, subviennent aux besoins de la famille et reconnaissent leurs spécificités personnelles (culture familiale, environnement social, etc.) (Griebel&Niesel, 2009 ; Kang et al., 2016 ; Amerijckx & Humblet, 2015).

Diverses occasions sont initiées, soit par le milieu scolaire soit par le milieu familial. Il peut s'agir de la visite d'une classe, à destination des parents se questionnant sur l'établissement que leur enfant va intégrer. C'est un élément qui est repris dans la littérature comme activité en amont sensibilisant l'enfant et la famille avec l'environnement scolaire. Cependant, l'initiative des parents et des enseignants étant de sensibiliser l'enfant à son nouvel environnement, lors de cette visite les parents ne sont pas dans un partenariat avec l'école mais plutôt comme accompagnateurs de l'enfant. Or justement, les parents ont besoin de renseignements préalables sur l'école, sur son organisation, ainsi que sur les attentes et perceptions de l'enseignant. Ce sont des éléments indispensables qui nourrissent également les discussions des parents avec l'enfant sur l'entrée à l'école maternelle. Il apparaît que la discussion est une pratique reprise comme aide pour les familles lors de la transition scolaire, afin d'alimenter adéquatement ces partages. Les familles ont besoin de posséder des informations en amont de la scolarisation, de manière compréhensible et exprimées ouvertement. L'échange avec les professionnel.le.s se retrouvent tout au long de l'année lors de moments formels ou informels. La compréhension du fonctionnement scolaire et du type d'accompagnement nécessaire enrichit les pratiques proposées par les familles. L'intérêt qu'elles porteront à l'école et les préparations en cohérence avec cette réalité forgeront les premières impressions de l'enfant face au milieu scolaire (Kang et al., 2016 ; La Paro et al., 2003 ; Amerijckx & Humblet, 2015).

5. Types de relations

5.1. *Lien entre les familles et les enseignants*

L'échange entre les familles et le milieu scolaire, se fait de manière très standardisée par le biais de certains dispositifs (écrit, outil informatique, etc.) propres à l'environnement scolaire. Cela implique une certaine prédisposition des familles suite aux connaissances requises pour permettre la communication avec l'école. Ce partage se fait également en dehors de la prise en considération des particularités des familles (Teller, 2019).

Les contraintes auxquelles sont exposés les parents dès qu'ils envisagent la scolarisation de leur enfant sont multiples : premièrement, la maîtrise du français surtout en ce qui concerne la lecture et l'écrit. En outre, certaines familles n'ont pas connaissance du milieu scolaire et des implications qui en découlent. Souvent ce principe n'est pas envisagé par l'enseignant qui conçoit les informations qu'il détient sur la scolarité, comme une norme communément répandue. Ce sont les professionnel.le.s qui doivent intégrer chaque famille avec les ressources qu'ils détiennent et être réceptifs à leurs particularités (Teller, 2019).

L'instauration d'un lien de confiance se fait dans les deux sens, la famille se fie aux professionnel.les avec lesquels elle est amenée à communiquer, et inversement ceux-ci considèrent les parents comme des personnes fiables. Le partage est censé avoir lieu dans une dynamique d'échanges où ils s'enrichissent mutuellement. L'enseignant devra faire preuve d'ouverture et de créativité envers les familles, en prenant compte de toutes les réalités auxquelles celles-ci sont confrontées. L'enseignant prendra soin d'intégrer ces sensibilités lors des échanges et diverses demandes qu'il adressera aux parents. Le partage d'informations sur le contexte scolaire dans lequel l'enfant évolue, peut se faire soit de manière collective, telles que les réunions de parents où les enseignants explicitent le déroulement de la journée, le type d'activités proposées, etc. Soit de manière individuelle ciblée sur l'enfant et son vécu au sein de l'école (Teller, 2019).

Dès le début du tissage du lien, c'est le type de communication et la qualité des échanges qui sont prépondérants dans la relation que les protagonistes vont entretenir par la suite. Les relations peuvent être représentées selon différents types d'interaction : le premier concerne une logique « d'assimilation », où les professionnel.le.s vont promouvoir auprès des parents leur manière d'envisager les choses et expriment leurs attentes précisent auprès des familles afin qu'ils s'y ajustent. Les enseignants se positionnent par rapport aux connaissances qu'ils détiennent et les attentes sous-jacentes qui sont adressées aux parents, sans prendre en considération le vécu des familles. Deuxièmement, c'est plutôt le parent qui expose ses demandes et ses espérances de prise en charge de l'enfant auprès des professionnel.le.s.. Dans cette logique « d'accommodation », la position des parents est privilégiée en favorisant leur avis, certes connaisseurs de son enfant. Mais il faut également envisager tout ce qui implique les personnes qui sont présentes, le milieu dans lequel il se situe et les connaissances qu'ils détiennent. C'est effectivement ce partage mutuel, qui est représenté par la « continuité », en respectant le ressenti de chacun et en considérant chacun acteur de la relation. Cet échange laissant une marge de manœuvre à chacun, tout en respectant les frontières des actions ayant lieu au sein du milieu scolaire ou familial (Camus et al., 2012 ; Conus, 2015).

Donc il importe peu à la création du lien de se situer dans une logique « d'assimilation » où le milieu scolaire expose leurs pratiques et fonctionnement. Ce partage se doit d'être réciproque en intégrant la famille dans cette dynamique et surtout de la reconnaître dans sa fonction parentale, le savoir sur son enfant. Lorsque les enseignants accordent de l'intérêt aux préoccupations des parents par rapport à l'état général de l'enfant et pas exclusivement la

matière scolaire, cela apaise les parents et transmet un sentiment de bien-être à l'enfant (Ogay, 2017 ; Conus, 2015).

Le positionnement du professionnel vis-à-vis du parent, plutôt que le message véhiculé, renvoie le parent à la prise en considération de son statut, de sa compétence parentale, par le biais du type de relation qu'il a construit avec l'enseignant. Cependant, les parents sont les seuls acteurs au sein du système familial, ils sont libres de mettre en œuvre un cadre éducatif. Le milieu de vie de l'enfant ne consiste pas en une prolongation des pratiques de l'espace scolaire (Conus & Moscoso, 2015).

5.2. Relations entre professionnel.le.s

Plusieurs acteurs sont à considérer, au-delà de l'enfant et des familles, il y a les professionnel.le.s tant du secteur de la petite enfance que du milieu scolaire. Les divergences sont multiples et cet écart entre les deux persiste, néanmoins il importe de trouver un moyen de créer des liens afin d'accompagner ce passage. Les deux services sont concernés par cette transition et il leur incombe cette tâche de soutenir les enfants. L'échange basé sur une ouverture mutuelle en apprenant à se connaître, à découvrir les milieux, à comprendre les pratiques et leurs fonctionnements respectifs, afin de dépasser les différences et de se responsabiliser face à cette transition. Cette relation entre professionnel.le.s est une opportunité de partage sur leurs réalités et une possibilité d'établir des pratiques, un cadre commun en respectant le système de chacun. L'élément central étant l'enfant, les familles en tant qu'individus ayant des besoins et des capacités qui leurs sont propres, l'objectif de ce partage étant d'accompagner au mieux les familles et de soutenir tous les professionnel.le.s concernés (Griebel & Niesel, 2009 ; Huser et al., 2016 ; Athola et al., 2015).

6. Effet du contexte sanitaire actuel sur l'entrée à l'école maternelle

La transition représente un événement normatif qui est prévu dans le temps, ce qui octroie tant aux professionnels qu'aux familles une certaine prévisibilité de son arrivée. Cependant, ce passage est teinté de l'inconnu que perçoivent surtout les familles face à ce milieu scolaire qu'ils sont amenés à découvrir. La crise sanitaire vient ajouter pour tous les protagonistes une variable procurant de l'insécurité, tant pour le présent que pour le futur (Duval et al., 2021).

Des adaptations au niveau scolaire sont nécessaires afin de répondre aux mesures sanitaires imposées : pour éviter de mélanger les groupes de personnes, les acteurs des classes doivent rester entre eux, qu'il s'agisse d'élèves ou d'adultes prenant en charge les enfants. Ces

aménagements entraînent des répercussions surtout sur l'organisation du temps de repas où les enfants mangent dans leur classe, mais aussi sur les temps de pause qui sont ajustés afin de garder un regroupement fixe d'enfants (Duval et al., 2021).

Dans ces conditions particulières de rentrée, il importe de faire preuve de créativité et d'adaptation par rapport aux conditions mises en place. Il faut donc veiller à créer du lien et des partages avec les familles par le biais de différents moyens (mail, site internet, format papier, échange verbal, etc.), ceci sans perdre l'essence même, qui consiste à établir le contact et accompagner les familles.

Malgré les ajustements imposés et les adaptations nécessaires au sein du milieu scolaire, certains enseignants maintenaient l'accompagnement du parent lors du premier jour d'école dans le respect le plus strict des consignes d'hygiène. Ils étaient persuadés de l'importance de la présence des parents lors de l'accueil de l'enfant en maternelle. Ces pratiques étaient envisagées souvent de manière informelle, mais aussi grâce à la direction qui appuyait le choix des professionnel.le.s et qui défendait également ce point de vue (Duval et al., 2021).

Chapitre 4 : Transitions et rites de passage

1. Rites de passage

Le cycle de la vie représente une succession d'étapes, traversées par tout individu, qui mettent à l'épreuve l'équilibre familial durant un moment passager. Ces différents changements qui en découlent, peuvent être ponctués par des rites de passage. Ceux-ci peuvent se représenter, tel un processus, le long d'un continuum pouvant comprendre trois niveaux. Le premier, « les rites préliminaires », à proximité de l'environnement stable et connu, devant procéder à une séparation de celui-ci. Le dernier « les rites postliminaires », permettent l'assimilation à ce nouveau contexte qui comprend l'ajustement et la modification de l'environnement avec les personnes concernées. Dans l'entre deux, « les rites liminaires » constituent le moment de passage entre ces deux états, synonymes de constance et de changement. Les différents types de rites peuvent prendre une telle ampleur qu'ils représentent un événement à part entière, se répartissant dans le temps et constituant un processus en soi (Courtois, 2003 ; Van Genep, 1909).

Les rites s'inscrivent entre la position de départ qui fait référence à quelque chose de familier pour le système, pour tendre vers la découverte et l'initiation d'éléments nouveaux, impliquant une modification pour tout un chacun. Les rites de passage sont donc des moyens qui

soutiennent les transformations en tendant vers la continuité et l'équilibre familial. Ils ont une fonction dynamique, d'instructions futures, de création d'un environnement nouveau. Le rite, se situant dans une logique de réitération à certains moments de la vie, implique des comportements et des conditions spécifiques qui sont associés à ces événements, accompagnant entre autres le cycle de vie (Courtois, 2003 ; Van Genep, 1909).

2. Vécus des transitions

2.1. *Définition des transitions*

Les transitions sont représentées par des transformations et des changements, qui ont lieu à certaines périodes de notre vie (parentalité, rentrée scolaire, changement des conditions de vie, etc.). Ce moment de passage crée une perte générale d'équilibre, nécessitant une appropriation du nouvel environnement par le biais de différents moyens, dont les rites de passage. Durant ce processus, certains changements sont impliqués touchant à de nouvelles actions et conduites (nouveau savoir-faire), à la compréhension accordée à cette transformation (sens) et aux attitudes de la personne (identité). (Cowan, 1991 ; Zittoun, 2012).

C'est un processus qui ne se concrétise pas à un moment précis, dans notre cas de figure par le passage physique de la crèche à l'école. Il y a des changements et des modifications qui sont impliquées à plusieurs niveaux et qui mettent plus ou moins de temps avant de se réaliser en fonction des personnes. La transition impose un ajustement aux personnes qui y sont confrontées, les transformations entraînant des restructurations individuelles et familiales. Les changements concernent différents aspects engagés (relations, statuts, fonctions, etc.) qui sont reliés les uns aux autres. En outre, le vécu intrapsychique se réfère à ce changement perçu par la famille, mais est aussi en relation avec le monde environnant. Un certain décalage peut survenir entre le ressenti de la personne et le changement qui s'opère : certaines attentes découlent de l'acquisition du statut de parent d'élèves, or les réactions et attitudes des personnes diffèrent. Certains parents ont besoin de plus de temps que d'autres, soit pour réaliser qu'ils sont exposés à cette nouvelle fonction, soit pour reconsidérer progressivement leurs implications en tant que parents, même si, par définition, ils ont tous acquis ce nouveau rôle (Cowan, 1991).

Tout d'abord, certaines transitions se réfèrent à des changements qualifiés de normatifs, quand ceux-ci sont anticipatifs et traversés par une multitude de personnes. Ces moments de passages sollicitent des conditions similaires, représentant une ressource potentielle. Ensuite, d'autres

transitions qui ont lieu de manière abrupte, se rapportent à l'occasion de certains événements de la vie (Cowan, 1991 ; Zittoun, 2012 ; Bronfenbrenner, 1986).

Les conditions similaires, rencontrées lors des transitions normatives, peuvent représenter une ressource potentielle pour les familles. Elles peuvent aussi correspondre à des partages et des liens tissés avec d'autres qui les accompagnent à travers cette période. De même, les familles qui y sont confrontés¹ peuvent se fonder sur leurs expériences personnelles (fratrie, propre expérience scolaire) (Zittoun, 2012 ; Cowan ; 1991).

2.2. Processus transitionnel vers le milieu d'accueil

C'est la première fois que l'enfant va vivre la séparation avec son milieu familial, en étant exposé à un nouveau contexte doté d'autres sollicitations sensorielles et contextuelles. La découverte, tant des professionnel.le.s, que de l'environnement ou des pratiques mises en œuvre s'effectue en présence des parents, afin de maintenir les liens d'attachement que l'enfant a établi avec eux. Suivant la maturité affective de l'enfant et en l'absence de ses figures d'attachement, il ne possède généralement pas les ressources internes nécessaires pour faire face aux situations suscitant toutes ces émotions. L'enfant peut alors faire référence à un objet, qualifié d'« objet transitionnel », le premier élément, qu'il possède, extérieur à son propre corps. Cet objet étant de préférence stable et pouvant être utilisé à tout moment, renvoie à un sentiment de bien-être et de protection grâce à ses propriétés sensorielles. Au sein de notre société, cet objet est représenté, il a une valeur culturelle et l'enfant l'utilise, s'il est aussi investi par les figures d'attachement qui l'emploient également. De l'autre côté, l'établissement de relations de qualité avec les professionnel.le.s de la petite enfance à travers le temps représenteront des figures d'attachement supplémentaires et lui procureront un sentiment de sécurité. Certaines conditions devant être remplies afin d'assurer un tel lien avec l'enfant, comme le maintien de pratiques individualisées, l'apport de repères humains et environnementaux stables, etc. (Brandibas, 2014 ; Ongari, 2019).

Un espace est accordé aux parents et à l'enfant durant lequel s'effectue le « temps de familiarisation », se référant à un cadre souple qui s'ajuste au vécu de la famille en se confrontant à ce nouvel environnement et aux adultes présents. La connaissance du rythme de l'enfant est primordiale pour harmoniser et garder une cohérence par rapport à ses routines. Au moment de la rencontre, un partage mutuel entre les professionnel.le.s et les parents (une collaboration) se met en place en respectant les rôles de chacun et en maintenant une continuité

¹ A quoi? Transitions normatives

entre les milieux de vie. Lorsque l'enfant est présent dans le milieu d'accueil, il importe qu'il soit apaisé et attentif afin de bénéficier pleinement de ce moment à la crèche. Il est accompagné par ses parents assurant leur présence et la prise en charge de l'enfant durant cet instant, en interagissant avec lui par le jeu ou les soins corporels. La puéricultrice reste en retrait et observe l'échange parents-enfant. Grâce aux partages avec les parents qui suivent les manifestations de leur enfant, la séparation est progressivement mise en place, d'abord pendant un court instant puis prolongée ensuite en fonction du rythme de chacun (Ongari, 2019 ; Brandibas, 2014).

Durant ce processus, la puéricultrice entretient la construction d'un lien avec les parents à travers le temps ; cette relation est garante de la continuité qui persiste entre le milieu d'accueil et le contexte familial. Les parents sont en mesure de confier leur enfant à une structure d'accueil quand ils se rendent compte qu'ils sont en accord avec les pratiques mises en œuvre et les choix éducatifs proposés, même s'ils sont parfois confrontés à des divergences par rapport à leurs pratiques éducatives mises en place dans le milieu familial. L'enfant ressentant la relation de confiance qui se construit, elle lui permet d'éprouver un sentiment de sécurité tant d'un côté que de l'autre. Cette constatation est d'autant plus importante pour lui quand il est à distance de ses figures d'attachements primaires tout en étant conscient de leur retour (Ongari, 2019 ; Brandibas, 2014 ; Bouve, 2017).

2.3. Processus transitionnel au sein du milieu scolaire

Le moment de la transition entre les deux milieux est une période sensible avec des enjeux multiples par rapport au bien-être de l'enfant, à son évolution globale et à l'appropriation de certaines habilités, comportements et conduites. Un lien favorable entre la famille et l'école favorise le bien-être de l'enfant envers l'école et augmente les bénéfices qu'il en retire. L'instauration de cette relation doit prendre place en amont de la rentrée à l'école maternelle, par le milieu scolaire et les mises en place qu'ils proposent aux familles, ainsi que des pratiques à la préparation scolaire. Les premiers liens s'établissent grâce à des échanges avec l'établissement scolaire et au sein du système familial (Ramey & Ramey, 1999 ; Bronfenbrenner, 1986 ; Jacques & Deslandes, 2002).

Selon Ramey et Ramey (1999), ce processus transitionnel s'étend sur les premières années de vie de l'enfant et au-delà. L'ajustement réciproque entre ces différentes instances (enfant, famille, école) est prépondérant pour les futures années de scolarité de l'enfant, dont l'enseignement primaire, etc. Le processus commence avant la rentrée à l'école et continue tout

du long, que ce soit au sein du milieu familial ou à l'école (Bronfenbrenner, 1986 ; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) :

- l'échange en amont avec le nouvel environnement en recourant à des communications verbales, des partages d'informations et une première prise de contact,
- les effets de la transition sur le système familial qui se répercute sur les comportements, les interactions, les modes de communication entre les membres de la famille et avec les contextes environnants,
- les modifications de l'enfant, du système familial et les changements relationnels au fil du temps entre les deux milieux.

2.4. Confrontation aux différents contextes lors de la scolarisation

Comme énoncé précédemment, la prise de contact et les relations instaurées avant l'entrée à l'école maternelle jouent un rôle significatif durant la transition. De plus, l'environnement unique que représente le milieu scolaire est pris en considération sans négliger les interrelations qui existent par rapport à d'autres contextes. L'enfant est influencé par ces différents milieux de vie (famille, pairs, communauté, école, etc.) et inversement, ils impactent également l'environnement scolaire (Jacques & Deslandes, 2002).

L'environnement scolaire diffère de ce que l'enfant et sa famille ont connu auparavant, ils sont confrontés à un nouveau milieu, auquel sont attribuées diverses conditions et particularités, comme par exemple la salle de classe, avec un adulte en moyenne pour une vingtaine d'élèves, ou le type de relation que l'enfant entretient avec son enseignant. Dès son arrivée à l'école maternelle, l'enfant est confronté à un nouveau statut qui le place face à des exigences et des objectifs définis, pour augmenter ses capacités et ses compétences (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000 ; Jacques & Deslandes, 2002).

Il est important de prendre en considération le fait que l'enfant et son environnement sont mutuellement interreliés. L'enfant est en réalité imprégné par son contexte de vie alors que ce dernier est lui aussi influencé par les particularités de l'enfant. Les changements occasionnés par le passage dans le milieu scolaire peuvent inférer sur l'enfant, ce qui a des répercussions au sein du milieu familial, sur les relations qu'il entretient avec les membres de la famille ou encore sur la place qu'il occupe (Ramey & Ramey, 1999).

Ainsi, le modèle de Bronfenbrenner (1986) reprend la totalité des domaines qui interagissent entre eux et il importe de tous les considérer pour saisir toute l'ampleur des relations qui peuvent

interagir. Tout au long de son évolution l'enfant doit être pris en considération dans les milieux de vie dans lesquels il se développe et qui s'étoffent progressivement car ceux-ci sont reliés à l'enfant et aux interactions qui en découlent. Ces systèmes s'imbriquent les uns aux autres de la manière suivante (Absil et al., 2012) :

- premièrement, les **microsystèmes** représentent les contextes qui impliquent directement la personne, dont le milieu familial qui est le premier lieu de développement. Au fur et à mesure de son évolution, d'autres contextes (milieu d'accueil, école, activités extrascolaires, etc.) se rajoutent et prennent part à l'évolution de l'enfant,

- deuxièmement, les interactions entre les différents microsystèmes qui existent sont représentées par les **mésosystèmes**. Ceci signifie que les microsystèmes ne se rapportent pas seulement à la personne, mais interagissent les uns avec les autres par le biais de différents modes de communication.

Les deux sous-systèmes qui suivent ne renvoient pas directement à la personne, mais à tout ce qui l'entoure et ils influencent plus indirectement les interrelations dans les milieux de vie de la personne (Absil et al., 2012 ; Bronfenbrenner, 1986) :

- troisièmement, les **exo-systèmes** représentent des paramètres externes qui ont des répercussions sur les microsystèmes (conditions d'éducation, du travail, de la société, etc.). Chaque élément implique les membres et les milieux respectifs qui vont avoir un impact sur la personne,

- quatrièmement, les **macro-systèmes** sont des éléments plus globaux (les valeurs, les religions, les cultures, les politiques, etc.) qui se rapportent moins directement aux milieux de vie mais déteignent sur les différents systèmes.

Par ailleurs, la dimension temporelle (appelée chronosystème) vient s'ajouter aux quatre systèmes précédemment énoncés. Ainsi, Bronfenbrenner (1986) l'a ajoutée pour affiner les quatre autres systèmes, en prenant en considération l'aspect temporel tout en évitant de rester ancré sur le momentané. Chaque système possède sa propre rythmique tout en étant en interrelations avec les autres (Absil et al., 2012). La temporalité joue un rôle particulier au sein du processus transitionnel, tant au niveau du déroulement et de l'échelonnement de celui-ci sur le plus long terme, qu'en fonction des relations qui se tissent entre les différents milieux de vie évoluant avec le temps. Les relations créées ne déterminent pas seulement les liens entre les différents milieux de vie, mais représentent de nouvelles manières d'interagir sur l'ensemble

(milieux de vie, enfant, etc.) (Jacques & Deslandes, 2002). Cette imbrication de différents contextes représentés par les mésosystèmes met en avant le lien qui unit l'enfant, l'école et la famille. L'aspect interrelationnel mais aussi contextuel est envisagé que ce soit par rapport aux milieux de vie, à la famille et à des facteurs plus globaux (société, administration, communauté).

QUESTIONS DE RECHERCHE

Sur base de la théorie développée précédemment, nous nous posons les questions suivantes :

- Comment les familles perçoivent-elles et vivent-elles la transition de la crèche vers l'école ?
- Quels sont les moyens mis en place pour l'accueil des familles, en partant de leur perception, en complémentarité avec le point de vue des enseignants ?

Grâce aux entretiens individuels, nous établissons un parallèle entre la perception des familles et celle des enseignant.e.s, quant au dispositif d'accueil proposé à l'école maternelle.

Dans ce chapitre, cinq expériences de passage de la crèche vers l'école maternelle sont analysés à travers le double éclairage d'enseignant.e.s et des familles impliquées. Nous allons d'abord découvrir les différents contextes scolaires auxquels les familles vont être confrontés suivi du contexte de la recherche ainsi que des familles, ensuite analysé en fonction de quatre paramètres :

- **les processus de familiarisation** durant lesquels d'une part l'enfant et sa famille se confrontent et découvrent progressivement l'école, ce nouveau contexte pour eux et d'autre part l'enseignant fait connaissance avec l'enfant et ses parents ;
- **les rites de passage** reprenant ces événements qui se succèdent tout au long du processus de transition pour permettre à la famille d'y faire face ;
- **les types de relations** qui s'établissent entre le milieu familial et le milieu scolaire, qui sont susceptibles d'influencer les vécus de l'enfant et de sa famille ;
- **les actions et dispositifs mis en place** tel que les propositions de la famille et/ou des professionnel.le.s visant à faciliter le passage de l'enfant.

METHODOLOGIE

1. Recrutement des participants

La constitution d'un panel s'est effectuée au sein d'un seul contexte de départ, celui d'une crèche communale (Annexe 1), il s'agit d'un milieu familial de base. Chaque enfant des familles qui ont témoigné a fréquenté ce même milieu d'accueil. La directrice de la crèche a été rencontrée afin de lui expliquer l'objectif et le déroulement de l'étude. Par ailleurs, le Pouvoir Organisateur (PO) de la commune a également reçu un courriel explicatif (Annexe 2). Le but de ce premier contact était aussi d'avoir leur accord pour apposer des affiches et déposer des lettres d'information, dans la crèche (hall d'entrée et vestiaires des section des grands), à destination des parents. Les familles ciblées étant celles dont le passage d'un enfant à l'école maternelle était récent ou imminent. Si les parents manifestaient un intérêt pour la thématique de la recherche, ils avaient la possibilité de remplir un talon-réponse et de le déposer dans une urne se trouvant à l'entrée de la crèche, afin d'être recontactés par le chercheur.

2. Premiers contacts avec les participants

Trois parents ont manifesté leur intérêt pour la recherche, et ce en toute liberté sans interpellations des professionnelles. Après avoir contacté ces familles, il apparaît que deux d'entre elles venaient de vivre le passage vers l'école tandis que l'autre avait un enfant qui allait prochainement débiter sa scolarité. À la suite d'une prolongation de la période de recherche, trois familles additionnelles allant vivre le passage à la rentrée de septembre ont accepté d'être recontacté. Le premier contact avec les six familles participantes se fait par appel téléphonique. Son objectif est de clarifier le déroulement de la recherche et de s'assurer de leur disponibilité. Nous avons pu établir un premier rendez-vous et choisir ensemble le moyen de communication (téléphone ou visioconférence) à utiliser, vu le contexte sanitaire. Les participants reçoivent alors les documents par mail tels que les formulaires d'information et de consentement, qui seraient détaillés lors de notre première rencontre. Le mail contient également un lien d'accès à la plateforme en ligne, ce moyen de communication étant majoritairement choisi par les participants pour échanger dans le respect de l'intimité et la confidentialité.

3. Panel des participants et contact avec les écoles

Lors des premiers entretiens avec les six familles du panel, un temps a été consacré à l'explication du cadre de la recherche, du déroulement des entretiens, du respect de la confidentialité et de la libre participation des familles. C'est aussi à ce moment que les

informations sont récoltées concernant l'établissement scolaire que l'enfant fréquente. Les parents savent dès leur participation à la recherche qu'un contact avec l'école sera établi dans un deuxième temps afin de récolter le point de vue des professionnel.le.s sur les transitions. Les entretiens, tant des familles que des professionnel.le.s, apportent une complémentarité dans la vision du processus transitoire. Grâce à certains accords de parents, le contact téléphonique avec les directeurs d'école a pu être établi, afin de demander si les enseignants qui accueillent les enfants à l'école maternelle seraient intéressés de témoigner. Au cours de cette étude, une famille a malheureusement mis fin à sa participation pour des raisons personnelles. Par conséquent, l'échantillon définitif est constitué de cinq familles d'enfants étant scolarisés dans cinq établissements différents. Au sein de ces écoles, deux enseignant.e.s ont accepté de participer à l'enquête, selon le même processus que les familles, se limitant cependant à un seul entretien. Que ce soit pour les familles ou les enseignant.e.s participant à l'étude, nous avons décidé de ne pas indiquer pour cette recherche, de lieu de résidence ou encore de noms d'établissements qui puissent donner des indications sur les participants, et ce pour des raisons de confidentialité et d'anonymat.

4. Collecte des données

Nous allons nous centrer sur cinq études de cas qui possèdent un point commun, celui du contexte de départ. Chaque famille ayant côtoyé le milieu d'accueil pour par la suite vivre le passage dans cinq structures scolaires différentes. Le point de départ reprend les liens précis qui se retrouvent dans cette connaissance du lieu et des repères spatio-temporels communs pour les familles qui vont témoigner. C'est à partir de là que le phénomène social prend place pour se répandre à travers d'autres contextes (Albarello, 2011).

Lors de cette étude, nous nous basons sur « ... la parole, qui va devenir l'élément central du dispositif » (Kaufman, 2016, p. 16). Ce sont des témoignages qui ont été récoltés en se basant sur un guide d'entretien. Suite au contexte sanitaire, les entretiens se sont faits à distance par le biais de dispositifs digitaux, dans notre cas de figure c'était la visioconférence. La retranscription des entretiens nous a permis d'effectuer l'analyse qualitative des données.

4.1. Entretien compréhensif

Au début de l'entretien, une grille de questions a été élaborée en fonction de la problématique et de la revue littéraire. Ce guide d'entretien sert de cadre afin de resituer les participants dans

la trame du sujet. L'enchaînement des questions se développe petit à petit dans un échange qui laisse la place à l'écoute de ce que les participants apportent. Le chercheur accorde de l'importance aux paroles partagées par le participant, il s'implique dans cet échange, afin qu'il débouche sur une discussion prenant en compte la personne en elle-même et son vécu (Kaufman, 2011).

L'attitude du chercheur doit être ouverte à ce que les participants lui rapportent, ne se référant à aucun concept ou représentation. Le chercheur explore le monde qui l'entoure et se laisse surprendre par ce qu'il découvre (Kaufman, 2011 ; Paillé & Mucchielli, 2012). « Écouter n'est jamais facile. Cela exige un certain silence intérieur et une disponibilité à ce qui est, à ce qui se présente à soi. » (p. 128, Paillé et Mucchielli, 2012).

L'entretien compréhensif demande également une réflexion en temps réel afin de rebondir sur certains éléments amenés en veillant à formuler avec justesse la question qui permet au participant de continuer dans sa pensée (Kaufman, 2011).

Dans cette optique, la formulation d'une question pour clarifier les propos du sujet permet aussi d'approfondir l'échange qui se met en place. En outre, un moment d'arrêt lors de l'entretien permet de promouvoir un moment de réflexion pour le participant et de s'assurer des questions en tant que chercheur (Kaufman, 2011).

4.2. La grille d'entretien

Cette grille, qui est donc constituée d'un ensemble de questions représente une ligne de conduite permettant d'entraîner et d'engager les participants dans le développement de certaines caractéristiques reliées à l'objet de la recherche. L'objectif de ces entretiens étant de continuer cet enchaînement, par un partage mutuel autour de la thématique en essayant de dépasser la simple réponse aux questions (Kaufman, 2011).

La clôture des entretiens peut amener les participants à vouloir compléter certains propos n'ayant pas eu l'opportunité d'aller au bout de leurs idées. Le chercheur est libre de prendre les paroles en compte, sachant que la fin peut également amener un effet libérateur pour le participant (Kaufman, 2011).

4.3. L'entretien à distance

Les participants avaient le choix d'effectuer l'entretien par téléphone ou visioconférence. Le dispositif informatique choisi par les participants était celui de la visioconférence qui permettait

d'échanger à distance et d'avoir le contact visuel durant l'entretien. Cette procédure confrontait les participants à l'inconnu et pour certains à la découverte d'un programme qui permet de faire fonctionner le dispositif en question. Après avoir dépassé cette première étape de mise en marche, nous étions également confrontés à des difficultés de connexion, que ce soit la visibilité réciproque, la qualité audio de l'échange ou encore les ordinateurs qui nécessitaient des manipulations diverses durant l'entretien.

À côté de ces constatations qui nous ont accompagnées tout au long de la recherche se rajoute l'interface particulière que représente ce type de dispositif pour mener des entretiens. Tout d'abord, sur l'écran se trouvait à la fois la représentation de la personne avec laquelle nous échangeons, mais également sur une partie de l'écran, une représentation de soi. Celle-ci projetant la propre image au moment du partage du vécu (Tordo, 2020).

De plus, l'échange par visioconférence ne permettait pas de capter le regard de la personne. Nous nous situons face à une représentation globale de l'endroit dans lequel se trouve la personne. Le partage de regards dans les yeux laissant la place à la prise en considération de la vision d'ensemble (Tordo, 2020). Ce qui rajoute une difficulté pour le chercheur dans la prise en considération du propos et de renvoyer l'intérêt que nous portons à leurs paroles aux participants.

En outre, les participants essayaient de prévoir les entretiens à des moments où ils étaient disponibles pour échanger. Néanmoins, certaines familles ont eu des interruptions, par la présence des enfants lors du partage ou encore l'arrivée de leur mari devant la caméra, qui débouchait sur la présentation de ceux-ci. Ce dispositif impliquait l'organisation des familles, afin de se libérer un temps d'échange amenant parfois une irruption dans leur domicile ou dans leur quotidien.

5. L'analyse qualitative des données

Les méthodes qualitatives sont une démarche de compréhension pour cerner et découvrir des phénomènes sociaux en essayant de saisir le sens des éléments rapportés lors des témoignages. L'analyse qualitative des données rend la parole aux participants, par ce biais nous essayons de rester fidèles aux propos des personnes, en respectant le sens qu'ils donnent à leur vécu (Paillé & Mucchielli, 2012).

Durant l'analyse, le chercheur se doit d'être libre mentalement, d'honorer les propos des participants dans une optique de recherche et de compréhension de l'autre. L'approche du

chercheur doit être neutre au moment de la thématisation, ne renfermant pas les participants dans des cases. Lors de l'analyse thématique, divers processus sont mis en place (la thématisation, le relevé des thèmes) afin de respecter le plus possible les propos et la signification donnée à leurs paroles. Dans un deuxième temps, il y a la mise en lien et la création de relations par rapport à une certaine ligne de conduite qui permet d'établir des connexions (Paillé & Mucchielli, 2012).

Finalement, l'analyse des données se base sur un cadre théorique permettant de faire des allers-retours entre les témoignages concrets et les modèles généraux (Paillé & Mucchielli, 2012). Nous nous intéressons donc à ce que les participants amènent, dans une logique de respecter le sens des propos, en se basant sur des témoignages pour effectuer des liaisons qui permettent de faire un rapprochement avec des éléments tirés de la revue littéraire. L'objectif de cette démarche n'étant pas seulement de se baser fidèlement sur les propos des participants, il s'agit aussi de maintenir une cohérence avec les lignes de conduite de l'étude, les questionnements et le fondement théorique qui construisent cette recherche.

PRESENTATION DES RESULTATS

A. Contextes scolaires et point de vue des enseignants

1. Analyse de cas de Monsieur D

1.1. Présentation du métier d'enseignant et de l'environnement de travail

Monsieur D. enseigne depuis 2002, il a travaillé dans différents milieux scolaires : classes verticales (regroupement des 1^{re}, 2^e et 3^e maternelles), classe de 1^{re} maternelle. Depuis 11 ans, il enseigne en classes d'accueil ou en première maternelle dans l'école (E1). Les six derniers mois de l'année scolaire, Monsieur D. s'occupait exclusivement de la classe d'accueil.

La description du métier d'enseignant en maternelle est, selon lui : d'apprécier les enfants, d'éprouver du plaisir en jouant avec eux et de les accompagner dans leurs apprentissages. Le métier implique également la mise en place « d'objectifs disciplinaires et de compétences ».

Monsieur D. souligne que ce qui diffère d'une école à l'autre, ce sont les conditions d'accueil et la personnalité de l'enseignant qui se reflètent dans les pratiques mises en place. A l'école (E1), en fonction du nombre d'enfants et de l'organisation du bâtiment, il est seul à encadrer la classe d'accueil (une vingtaine d'enfants) tout au long de la journée hormis les récréations. « *Je travaille seul en classe et ça, en effet, c'est pas toujours évident au niveau des moments*

critiques, la mise à la sieste, les repas, les passages aux toilettes, lorsqu'il faut langer un enfant. Tous ces moments-là, je dois m'arranger pour faire soit attendre un peu les enfants, soit les mettre en activité autonome ou alors lors des récréations. » (60-63, Annexe 7). La classe de Monsieur D. dispose d'un espace adjacent, accessible grâce à un mur amovible, où sont disposés les lits pour la sieste des enfants. D'autres activités peuvent avoir lieu dans cet espace ainsi que dans le « couloir » où est placé un module.

1.2. Dispositifs mis en place pour l'accueil des enfants et des parents

L'école organise une journée portes ouvertes (qui a dû être annulée à cause du Covid) mais Monsieur D. se questionne sur la raison du peu de parents attirés généralement par cet événement. Il invite également les parents à une visite d'école, le moment idéal et le plus bénéfique étant pour lui de l'effectuer un ou deux jours avant la rentrée de l'enfant. *« Ça ne sert à rien de venir deux ou trois mois à l'avance, l'enfant aura complètement oublié. Un ou deux jours avant de commencer, lui montrer l'endroit pour rassurer l'enfant, c'est bien. Ça c'est ce que j'essaie de mettre en place. » (231-234, Annexe 7).*

Exceptionnellement et en accord avec la direction, le 1^{er} septembre, Monsieur D. autorise les parents à accompagner les enfants jusqu'à l'entrée de la classe. Cependant, le reste de l'année, dans le cadre du contexte sanitaire, les parents sont contraints de laisser les enfants devant l'entrée de l'école. Suite à cette mesure, la transmission d'informations est relayée à Monsieur D. par l'intermédiaire de l'enseignant faisant l'accueil. *« ...c'est une discussion très brève. On ne peut pas se dire je prends dix minutes pour échanger avec le parent. Alors là je dis il faut prendre rendez-vous et on fait ça en dehors des heures scolaires. » (276-278, Annexe 7).*

Accueil le premier jour d'école

Dès l'arrivée d'un nouvel élève, Monsieur D. procède à un rituel d'accueil qui consiste à l'accompagner pour lui faire découvrir son nouvel environnement, en lui présentant la classe et son mode de fonctionnement. Lorsque l'élève est attiré par un jeu, l'enseignant en profite pour prendre progressivement ses distances en le laissant s'intégrer. *« D'abord je lui donne la main, je me mets à son niveau et je fais le tour de la classe avec lui. Je lui montre un petit peu où il peut jouer, ce qu'il peut faire, et en fonction du tour, il y a souvent un ou deux petits jeux qui l'intéressent un peu et où il aimerait bien aller, toucher. » (319-322, Annexe 7).*

De plus dans un souci supplémentaire d'intégration et de personnalisation, Monsieur D. propose certaines activités d'accueil dans sa classe. *« On leur donne une place au porte-manteau avec*

une petite étiquette. On leur donne une place sur le tableau des présences, au coin rassemblement. On les présente aux autres enfants, on fait un jeu avec le prénom, on se dit bonjour » (48-51, Annexe 7). Monsieur D. accorde de l'importance au ressenti de l'enfant lors de la découverte du nouvel environnement scolaire, il insiste sur le fait que celui-ci ressorte avec une première expérience positive.

Moyens d'échange avec les parents

Habituellement, deux réunions de parents sont organisées sur l'année scolaire. Monsieur D. constate que les parents présents sont souvent ceux qu'il connaît et rencontre régulièrement en fin de journée. Suite au contexte sanitaire, l'école a adapté son mode de fonctionnement pour recevoir les parents (une réunion répartie sur deux soirées).

Un cahier de communication est proposé aux parents comme moyen d'échange, dans lequel ils peuvent noter les informations importantes et remarques éventuelles concernant l'enfant. Ce cahier sert également de lien pour transmettre les informations de l'école (mot de la direction, réunions de parents ...). Monsieur D. relève quotidiennement ces cahiers et répond si nécessaire. Par moment, il partage par ce biais un vécu important du quotidien de l'enfant ou répond à des demandes particulières.

Aménagement et organisation de la classe

Dans un souci d'accueillir au mieux les enfants, Monsieur D. met sa classe à disposition pour la garderie du matin (accueil des enfants de maternelle). *« Avant l'école est déjà disponible, mais sous forme de garderie et ça se passe quand même dans la classe, mais on accueille tous les enfants de maternelle. »* (135-136, Annexe 7).

Monsieur D. anticipe la dynamique de sa classe en aménageant des espaces clairs et bien définis : coins fixes (rassemblement, bibliothèque, « maison », « gourdes », etc.), tables réservées à certaines activités (jeux éducatifs, dessin, plasticine, etc.) et bacs de jeux pour manipuler. L'organisation de la classe permet aux enfants d'investir l'espace et à l'enseignant de se consacrer à des activités spécifiques avec certains d'entre eux.

1.3. Types de relations

Selon Monsieur D., la relation de l'enfant à l'école est liée aux ressentis des parents. *« Si les parents sont rassurés, et bien, le matin, lors de la préparation de l'enfant pour l'amener à l'école*

se fera déjà dans un climat beaucoup plus serein, que si les parents sont stressés, inquiets. » (406-408, Annexe 7). Les trois éléments qu'il soulève sont :

- l'aspect esthétique du cadre. *« On ne dépose pas un enfant n'importe où. », « Le cadre scolaire, oui. S'il y'a beaucoup d'espace. Si on voit qu'il y a des jeux, un cadre vert, une belle cour de récréation. Ce qui est beau est souvent attirant. »* (413/ 416-417, Annexe 7) ;

- la personnalité de l'enseignant. *« Donc il faut que je me présente aussi, je donne mon nom mon prénom, que je travaille depuis "x" années avec les tout-petits, que j'habite le village à côté et que j'ai aussi trois enfants à la maison. »* (397-399, Annexe 7) ;

- l'ambiance ressentie au sein de la classe. Malheureusement, suite au contexte sanitaire et au dispositif mis en place pendant la pandémie, rares sont les parents qui ont eu l'opportunité de percevoir cette ambiance.

Par ailleurs, l'enseignant reconnaît qu'il y a peu de moments prévus par l'école pour établir un premier contact avec l'enfant et ses parents. D'initiative, il les invite donc à découvrir la classe et l'enseignant fin août, même si certains le connaissent déjà, ce qui importe c'est surtout la rencontre avec l'enfant. Dès l'arrivée d'un nouvel élève dans sa classe, Monsieur D. trouve important de recevoir certaines informations personnelles (propreté, allergies, médicaments, etc.) nécessaires pour sa prise en charge. Par la suite, l'enseignant consacre en priorité le temps d'accueil aux enfants, ce qui explique qu'il limite le contact matinal avec les parents. Il propose également d'autres moyens d'échanges tels que des rendez-vous personnalisés ou le cahier de communication. *« J'explique aux parents que je refuse d'avoir un contact, même de deux trois minutes avec eux, verbalement car je garde la place d'accueil à l'enfant et pas aux parents. »*, (251-252, Annexe 7).

2. Analyse de cas de Madame E.

2.1. Présentation du métier d'enseignant et de l'environnement de travail

En 2005, Madame E. termine ses études d'institutrice maternelle ainsi qu'une année de spécialisation en psychomotricité. Elle débute alors sa carrière professionnelle en qualité de psychomotricienne. Après 5 ans, elle complète la psychomotricité par un mi-temps dans l'enseignement maternel. Depuis 2015, elle se consacre totalement à l'école maternelle, d'abord dans des classes verticales (regroupement de 1^{re}, 2^e et 3^e maternelles) et maintenant en accueil/première maternelle.

De par son vécu de psychomotricienne, Madame E. souligne que le métier d'enseignant est mieux intégré au sein de la structure scolaire et dans la collaboration avec les collègues. Elle estime que sa position lui permet de construire une relation plus établie avec l'enfant. *« C'est beaucoup plus riche, le contact avec les enfants est totalement différent. Eux ils nous prennent, ben la madame, c'est vraiment la personne de référence... »* (52-53, Annexe 8).

Depuis 4 ans, l'école fonctionne selon la pédagogie Montessori. L'investissement des professionnelles, leur implication au niveau des formations et d'autres ressources étaient nécessaires afin d'initier ce changement. Néanmoins, il leur a fallu du temps pour mettre en place cette méthodologie. L'« école Montessori » rencontre un grand succès, rien que par le biais du « bouche à oreille » et via les connaissances des élèves déjà inscrits.

Madame E. apprécie cette méthode, même si elle trouve que ce n'est pas toujours adapté aux plus jeunes enfants. *« Je trouve que ils ont quand même encore besoin qu'on soit derrière eux un petit peu et qu'on les guide. Quand ils viennent chercher une activité, il y en a certains qui zonent encore un petit peu. »* (405-407, Annexe 8). De plus, elle reconnaît qu'un suivi de l'évolution des enfants est nécessaire pour s'assurer de la continuité de l'apprentissage de chacun.

L'enseignante travaille au sein d'une équipe de 5 personnes (deux titulaires, une puéricultrice et deux assistantes maternelles) pour la classe d'accueil et de première maternelle. La puéricultrice prend en charge la classe d'accueil (maximum 10 enfants), dans le local à l'étage, les assistantes sont disponibles en tant que soutien. Madame E. met en avant la richesse du travail collaboratif, que ce soit sur le terrain où chacun met à profit ses idées ou dans la préparation des activités. Cet esprit d'équipe facilite la remise en question via des visions différentes sur chaque situation.

2.2. Dispositifs mis en place pour l'accueil des parents et des enfants

Madame E. explique que lorsque les parents prennent contact avec l'établissement scolaire, c'est le directeur qui les reçoit, pendant ou en dehors des heures scolaires. Il en découle que les parents et l'enfant n'ont pas toujours l'occasion de rencontrer les professionnelles. Les visites leur permettent de découvrir le nouvel environnement ainsi que d'obtenir des explications sur le fonctionnement scolaire. L'enfant peut passer un moment en classe en présence de son parent. Certains parents déposent cependant leur enfant le premier jour d'école sans visite préalable.

«... en général les parents viennent quand même visiter. Je vais dire huit fois sur dix, les parents viennent à l'avance visiter. » (304-305, Annexe 8).

Le premier jour d'école, les parents ont la possibilité d'accompagner leur enfant en classe. Suite au contexte sanitaire, les professionnelles veillent à porter le masque durant ce moment, ce qui n'est habituellement pas le cas. Madame E. demande de laisser un objet personnel à l'enfant pour l'accompagner après le départ du parent.

Dans la mesure du possible, l'enseignante conseille aux parents de laisser l'enfant des demi-journées à l'école à plus ou moins long terme (quelques jours/semaines/mois). Par son propre ressenti, Madame E. est consciente que la confrontation aux changements et à l'inconnu représentent une source de stress pour l'enfant. *« Parce que il arrive, il ne nous connaît pas, il ne connaît pas l'endroit, il ne connaît pas les autres enfants. » (190-191, Annexe 8).*

Découverte de l'environnement scolaire

Lors de la visite et le premier jour d'école, les parents ont la possibilité d'accompagner leur enfant en classe. Les professionnelles veillent à ce que les parents ne s'éternisent pas, afin d'éviter de « perturber » la classe. *« Et le premier jour qu'il arrive, les parents restent avec un petit moment, et puis quand les parents le sentent ou quand ils me disent écoutez je dois aller travailler, est-ce que vous savez le prendre, les parents partent et puis c'est parti. » (381-383, Annexe 8).*

Mise à disposition de ressources et de moyens d'échange

Lors de l'inscription, les parents reçoivent un document de bienvenue avec toutes les informations importantes sur l'accueil de l'enfant et sur l'environnement scolaire. Ils sont par ailleurs invités à compléter un questionnaire permettant « de faire plus ample connaissance avec l'enfant » qui va intégrer la classe. *« ...on donne un formulaire aux parents pour un petit peu expliquer, et puis alors on demande aux parents s'ils veulent bien remplir une fiche qui nous donne de plus amples informations sur l'enfant. » (170-171, Annexe 8).*

Madame E. utilise l'application « ClassDojo » proposée par l'école comme moyen d'échange avec les parents. Elle lui permet d'entrer en contact de manière individuelle avec les parents ou de manière collective avec toute la classe. Ce dispositif offre entre autres la possibilité de partager avec les parents des moments vécus au sein de la classe. Même si l'application est active à tout moment, Madame E. apprécie qu'elle n'émette pas de messages en dehors des

heures scolaires. Cette application lui permet aussi de voir si les parents ont bien consulté les messages privés ou adressés au groupe classe.

L'école propose également une farde de communication qui a pour seule fonction la transmission des informations de l'école vers les parents. Elle reste dans la mallette tant que les parents n'ont pas retiré le(s) document(s) soumis.

Aménagement de l'espace et accompagnement des enfants

La classe de première maternelle se compose de plusieurs coins thématiques (vie pratique, mathématiques, animaux, etc.). Les enfants fonctionnent de manière individuelle en prenant un plateau d'activités dans le coin de leur choix. La classe d'accueil présente le même fonctionnement, avec des coins thématiques adaptés (sensoriel, artistique, vie pratique, ...). Les enfants de la classe d'accueil sont guidés et soutenus par Madame K., la puéricultrice. « *Ils sont aussi libres, mais K. les prend plus à côté d'elle et elle dit viens près de moi, on va faire ça.* » (421, Annexe 8). Madame E., de son côté, accompagne les élèves de première maternelle en leur montrant la marche à suivre afin qu'ils puissent la reproduire. Au-delà de la pédagogie Montessori, Madame E. pratique également certaines activités plus guidées avec les enfants.

Accueil des enfants

Pour marquer l'événement, l'enfant reçoit une photo souvenir de son premier jour d'école. « *Le premier jour en classe d'accueil, nous on met la date, ici avec le panneau, nous on leur fait une photo et cela nous permet d'avoir une photo et eux ils retournent avec un petit souvenir. Parce que le premier jour de l'école, c'est quand même une étape.* » (360-363, Annexe 8). De plus, il reçoit un feuillet avec les noms et photos de tous les enfants de la classe (accueil et première maternelle), qui permet aux parents de se représenter le groupe et de faire le lien avec les dires de leur enfant. Les professionnelles préparent aussi une étiquette personnalisée pour la mallette et le porte-manteau de l'enfant.

Organisation quotidienne de la classe

Le matin, les aidantes accueillent les enfants à l'entrée et les conduisent en classe où les enseignantes les prennent en charge. Les enfants d'accueil et de première maternelle sont regroupés jusqu'au début des cours. Lors des repas, Madame K. est présente en alternance avec une enseignante et la priorité est accordée aux enfants qui vont à la sieste. Celle-ci est alors

prise en charge par une aidante, mais la puéricultrice reste à proximité pour s'occuper des enfants qui ne se reposent plus.

Les moments de regroupement des classes d'accueil et de première maternelle se font aussi à l'occasion des récréations, repas, siestes, fins de journée, anniversaires et activités cuisine du mercredi. Madame E. précise que ces moments de partage permettent à tous les enfants de côtoyer chaque enseignant et de les rassurer pour leur entrée en première maternelle. *« On se rendait compte l'année passée quand ils étaient avec Madame K. et qu'ils redescendaient avec nous, ben ils ne nous connaissaient pas vraiment, ils avaient un peu peur. Alors qu'on était leurs instits et voilà quoi. »* (263-265, Annexe 8).

2.3. Types de relations

Depuis le contexte sanitaire, les rencontres avec les parents se limitent à la fin de journée. Madame E. déplore cette situation qui ne lui permet plus de rencontrer les parents en matinée. *« Le contact est nettement moins qu'avant. Parce qu'avant les parents pouvaient amener les enfants en classe, on pouvait un petit peu discuter ou pas. »* (85-86, Annexe 8). Afin de pouvoir toucher tous les parents, l'école met en place l'application « ClassDojo » (échanges en ligne) et deux réunions de parents sur l'année. De plus, si nécessaire, les professionnelles peuvent voir les parents à d'autres moments.

Travail en équipe en lien avec les parents

Lorsque les professionnelles sont interpellées par certains parents, Madame E. déclare que le travail en équipe lui permet de se sentir soutenue et par moment d'avoir un « témoin » ou d'en discuter ensemble afin de clarifier certaines situations.

3. Projets de l'école (E3) (projet d'établissement, projet pédagogique, projet éducatif) : contexte scolaire et dispositifs mis en place

L'établissement scolaire est constitué d'un enseignement maternel et primaire. L'école maternelle se compose de groupes mélangés pour les 1^{res} et 2^{es} et les 3^{es} années séparées. De par sa situation géographique, l'école comprend deux sections : une germanophone et une francophone. Le bilinguisme est un aspect central du projet de l'école, surtout l'apprentissage d'une deuxième langue par le contact naturel (groupes linguistiques régulièrement mélangés).

Lors de l'inscription, l'école met à disposition une fiche qui permet aux parents de fournir des informations concernant leur enfant, ainsi que des données personnelles. Dans le projet, l'école

invite à la participation lors de la première réunion de parents, qui fournit toutes les informations nécessaires pour la scolarisation de leur enfant.

Afin de s'assurer de la prise de connaissance des différents documents fournis, l'école sollicite la signature des parents. En outre, le projet souligne l'importance d'une communication entre parents et enseignants dans « une atmosphère ouverte et constructive », au bénéfice de l'enfant et de ses apprentissages, tant au sein du milieu scolaire que familial. Cette communication se retrouve également au sein de l'équipe éducative par la mise en place de moyens internes pour promouvoir l'échange et la collaboration.

Le projet met en avant les diverses festivités proposées à l'école au cours de l'année, pour les élèves et/ou les parents.

4. Projets de l'école (E4) (projet d'établissement, projet pédagogique, projet éducatif) : contexte scolaire et dispositifs mis en place

C'est une école fondamentale qui se dit ouverte à tout le monde et respecte les différences des familles. L'enfant est au centre du projet et est pris en considération comme une personne à part entière.

Les réunions de parents sont mises en place selon les besoins de chaque classe et représentent une possibilité pour expliquer le fonctionnement, énoncer les attentes de l'école ou remettre les bulletins. Lorsque les parents souhaitent un échange particulier, l'école leur demande de les prioriser en fin de journée, pour permettre aux professionnel.le.s d'être entièrement disponibles le matin pour les élèves. Pour toute autre demande, les professionnel.le.s sont disponibles sur rendez-vous.

La communication, entre l'équipe éducative et les parents, est assurée en maternelle, par le biais d'un cahier de communication, celui-ci doit être signé et remis dans la mallette de l'enfant. En primaire, c'est un journal de classe qui est l'outil d'échange et de suivi des activités en classe.

5. Projets de l'école (E5) (projet d'établissement, projet pédagogique, projet éducatif) : contexte scolaire et dispositifs mis en place

L'école comprend un enseignement maternel et un enseignement primaire. Elle met en avant un nombre restreint d'élèves procurant un climat familial, ainsi qu'un espace extérieur verdoyant avec divers aménagements de jeux.

Parmi les documents remis à l'inscription figure un mot d'accueil chaleureux à l'adresse des enfants, mais aussi des parents. Dès le début, l'école met en avant sa disponibilité en cas de questions ou d'interpellations. L'établissement s'engage à entretenir des échanges entre les professionnel.le.s et les parents pour répondre à leurs questions. L'école met aussi en place divers moyens qui garantissent la proximité : journée portes ouvertes, activités organisées par le comité des parents, etc.

Les deux principaux moyens de communication entre les parents et l'équipe éducative sont la farde de communication (outil pour partager un message/papier, que les parents doivent consulter et rendre) et la réunion de parents fin janvier (date communiquée dans les documents). C'est en primaire que se rajoute le journal de classe comme moyen d'échange au quotidien.

Concernant l'accueil des enfants de maternelle, l'école demande aux parents de les déposer dans la cour et de ne pas attendre devant la classe, ni de s'éterniser au moment de la séparation. En fin de journée, les enfants sont récupérés à la barrière par leurs parents. Lorsque les parents rencontrent une difficulté, ils peuvent s'adresser à l'équipe éducative entre 8h15 et 8h30 ou demander un rendez-vous en dehors des heures scolaires.

B. Point de vue des familles

A) Contextes des entretiens

Les cinq familles ont participé à deux entretiens qui se sont déroulés avec un intervalle différent, suivant la scolarité des enfants et/ou la disponibilité des parents. Vu le contexte sanitaire, ils se sont déroulés par visio-conférence, avec les mamans. Ce sont elles qui, de prime abord ont manifesté leur intérêt pour l'étude et ont participé aux entretiens, même si les papas étaient conviés. Ceux-ci, lorsqu'ils n'étaient pas au travail, assurent la prise en charge de leurs enfants, généralement dans une pièce différente. Cela n'a pas été le cas pour deux familles (Elsa et Léo) où la maman gère les enfants qui sollicitent son attention. Parfois, il est arrivé que ces mamans les intègrent un moment dans l'échange.

Par ailleurs, à l'une ou l'autre reprise, les entretiens ont été brièvement interrompus, soit par un membre de la famille, soit par un souci technique. Il est important de noter, qu'en fonction des dynamiques familiales, le reflet du point de vue des papas dans les discours maternels est différent. Les mamans d'Elsa et Rachel sont plus investies dans le contact avec l'école, car les papas sont fort occupés par leur travail pour subvenir aux besoins de la famille. Néanmoins, les échanges avec les papas sont présents durant des moments de partage en famille ou lors de

discussions entre parents. Les mamans de Noah et Léo s'organisent avec les papas, en fonction des disponibilités de chacun pour assurer la relation avec l'école. La maman d'Olivia bénéficie du soutien des grands-parents, car ni ses horaires de travail, ni ceux de son mari, ne leur permettent d'être totalement disponibles pour l'organisation scolaire. Le papa s'implique cependant dans les décisions concernant son enfant.

B) Analyses et études de cas

1. Étude de cas : La famille d'Elsa

1.1. Présentation de la famille

La famille d'Elsa est originaire de Roumanie et est arrivée en Belgique en 2012, pour y rejoindre le papa qui y travaillait déjà depuis 9 mois. La sœur aînée, alors âgée de 5 ans, commence sa scolarité pendant un mois dans une école maternelle proche de leur premier domicile en Belgique. Mais dès la rentrée de septembre 2012, suite au déménagement de la famille, elle est inscrite dans une école (E0) de leur nouveau quartier, où elle poursuivra tout son parcours primaire. En septembre 2019, Elsa a un an quand elle intègre la crèche pour des journées complètes, suite à un temps de familiarisation. Sa maman reprend alors sa formation d'aide familiale/aide-soignante en promotion sociale. Au mois d'avril 2021, Elsa a deux ans et demi et entre à l'école maternelle (E1) qui est établie dans la même implantation que l'école secondaire de sa sœur aînée.

1.2. Analyse

1.2.1. Processus de familiarisation

Comme Elsa est une enfant sociable et avenante, la maman fait le choix de l'inscrire dans un milieu d'accueil. Cette décision n'est pas une source d'inquiétude pour elle, mais plutôt une possibilité d'ouverture au monde pour sa fille. « *Ce n'était pas un stress, vous voyez, pour moi dans ma tête je dis si elle a envie de découvrir pourquoi pas, il faut la laisser partir.* » (240, Annexe 9).

En amont de la rentrée en milieu d'accueil de sa fille, la maman bénéficie d'un entretien où la structure ainsi que son fonctionnement lui sont présentés. Cependant la maman ressent « quelque chose qu'elle ne peut pas contrôler » au moment de confier son enfant à la crèche. Ce qui prime pour la maman, c'est la réaction de l'enfant. De plus, le fait qu'elle puisse voir la structure et le fonctionnement de la crèche, ainsi que de participer aux premiers moments

d'accueil d'Elsa, ont permis à la maman d'être tranquilisée. *« Ça s'est super bien passé, la crèche très transparent, il m'a tout montré, tout expliqué. J'étais aussi présente pendant l'accommodation, voilà, ce que je trouve normal aussi. »* (170, Annexe 9).

Choix d'école et premiers contacts

La maman découvre le passage de la crèche vers l'école, quand le milieu d'accueil lui annonce qu'Elsa va bientôt atteindre l'âge de la scolarisation. Elle ne connaissait pas cette démarche, ne l'ayant pas vécue avec sa fille aînée, directement scolarisée à son arrivée en Belgique. En février, sans possibilité de garde, la maman entreprend la procédure d'inscription à l'école maternelle pour le mois d'avril, sans s'interroger sur la possibilité de rester davantage dans le milieu d'accueil. *« Alors cette étape jusqu'à 4 ans et demi, je ne la connaissais pas, c'est avec Elsa que je viens de découvrir. Alors je sais jusqu'à 2 ans et demi, on a la crèche et après c'est l'école. »* (267, Annexe 9).

Le choix de l'école maternelle est alors principalement basé sur des aspects pratiques et sur les ressentis propres à la maman. La sœur aînée d'Elsa a changé d'établissement pour effectuer ses études secondaires à l'école (E1) qui propose également l'accueil dès l'école maternelle. *« ...Cela semble une école bon aussi, ce n'est pas une mauvaise école », « C'est quand même propre, c'est ça... C'est la propreté que je regarde aussi. »* (61-63, Annexe 9).

La maman est alors confiante quant à la scolarisation d'Elsa dans cette école. A l'école (E1), le processus de familiarisation se fait en deux temps. D'abord au moment de l'inscription de février, la maman reçoit les informations générales et visite une partie de l'établissement. Ensuite, au mois d'avril, Elsa est intégrée par l'enseignant dans le milieu scolaire suivant les pratiques qu'il met en place au sein de sa classe, dont la maman ignore le déroulement.

1.2.2. Rites de passage

Avant le passage d'Elsa de la crèche à l'école maternelle, la maman exprime avoir pris conscience du changement auquel son enfant va être confronté. L'école favorise l'autonomie grandissante de l'enfant qu'elle assimile à « un agir seul », sans les personnes de référence qu'il côtoyait au sein du milieu d'accueil.

Premier contact et passage vers l'établissement scolaire

Peu avant la rentrée d'Elsa à l'école maternelle, la maman téléphone pour annoncer l'arrivée de sa fille cadette et se renseigner sur l'organisation. L'information partagée à cette occasion

par l'école, se limite à la communication des horaires. C'est progressivement que la maman prépare sa fille à la transition vers l'école maternelle. « *Déjà avant que l'on part de la crèche, je lui ai expliqué : bientôt tu ne viens plus ici, c'est fini la crèche, encore un peu et tu vas à l'école* » (319, Annexe 9). Quand Elsa était plus petite, la maman avait instauré un rituel qui se définissait par un « bonjour la crèche » en y arrivant. Depuis son départ de la crèche pour l'école, c'est par un « au revoir la crèche » que le passage devant celle-ci est symbolisé.

Dans un premier temps (une semaine ou deux), la maman attendait un retour plus régulier et plus complet des professionnel.le.s sur le déroulement des journées d'école. « *Peut-être que moi je restais encore connectée à la crèche, j'attendais quand même une semaine du entretemps. C'est quand même un passage, je ne sais pas. J'attendais quand même qu'il me dise aussi le quotidien, pour moi c'est important. Une semaine, deux, le temps que les parents et enfants arrivent à se prendre l'habitude de la nouvelle institution, les nouvelles euh.* » (1055-1060, Annexe 9).

Décision d'un changement d'école

Après réflexion, la maman envisage un transfert d'école. Sa motivation s'accroît au fil des jours, car ses attentes ne sont pas rencontrées à l'école (E1), contrairement à ce qu'elle avait déjà vécu précédemment à l'école (E0) avec l'aînée. Malgré la différence d'établissement, la maman pensait rencontrer le même mode de fonctionnement. « *Comme j'ai eu déjà l'expérience avec la grande dans une autre école, ça a été quand même une différence.* » (91, Annexe 9). Elle inscrit donc Elsa à l'école (E0) et en informe les professionnel.le.s de l'école (E1) à la sortie des classes. Le lundi suivant, à la fin de la première matinée à la nouvelle école (E0) d'Elsa, la maman est informée du refus administratif de changement d'école. « *Je pensais pas que aujourd'hui en 2021, il y a une loi qui peut décider à ma place.* » (102, Annexe 9).

Refus du transfert scolaire et fin d'année

Au vu de l'état d'incompréhension de la maman, privée de choisir librement le mieux pour son enfant, et de prime abord fâché face à cette situation, le papa d'Elsa prend ses renseignements qui confirment les informations communiquées à la maman par la directrice. Contrairement à la maman, il accepte la situation, ce qui la renvoie à sa propre responsabilité. La maman n'ayant pas d'autre possibilité de garde, sa fille retourne dans l'école (E1). Après un mois de scolarisation, Elsa est hospitalisée. De santé fragile, elle ne fréquente plus l'école, elle n'y retourne que les derniers jours de juin pour dire « au revoir ».

1.2.3. Actions mises en place par le parent et liens avec les dispositifs scolaires

Progressivement, la maman d'Elsa anticipe l'entrée à l'école maternelle grâce aux moyens suivants : un échange régulier à propos de l'école , une visualisation de l'établissement scolaire et de son environnement au cours de promenades ou en déposant sa sœur aînée à l'école (E1), ainsi qu'une préparation de sa fille au niveau de son autonomie, autant à travers ses comportements que ses attitudes. « ... j'essaie de la faire gérer elle-même pour qu'elle peut communiquer avec nous, nous expliquer. » (357, Annexe 9).

La maman exprime un mal-être après coup : un sentiment de solitude et besoin non rencontré de communication et de visibilité du quotidien de son enfant à l'école. « *Mais quand la petite a commencé l'école, je me suis trouvée un peu seule, pour vous dire la vérité. Moi, comme parent.* » « *Mais j'étais malheureuse d'un autre côté, car il y avait ce manque de communication direct entre moi et les profs.* » (15-42, Annexe 9).

Dispositifs proposés par l'école

A l'inscription, la visite d'école se limite à une partie de la section maternelle, pour cause de contraintes liées à l'entretien du bâtiment. La maman reçoit une farde contenant des informations relatives à la préparation de la rentrée scolaire, comme le matériel (sac à dos, gourde, boîte à tartines, etc.) avec lequel Elsa a pu se familiariser. Néanmoins, la maman prend l'initiative d'appeler l'école pour annoncer l'arrivée de sa fille et recevoir de plus amples renseignements. « *Mais j'avais déjà une farde avec les choses que je devais préparer pour elle, je l'ai reçue quand j'ai fait l'inscription. J'ai téléphoné quand même en avance pour savoir sa présence.* » (256-260, Annexe 9).

Moyens d'échange

La maman conçoit le « journal de classe » comme un outil indispensable qui permet aux parents de fournir des renseignements sur l'enfant et aux professionnel.le.s de transmettre des informations sur le déroulement de la journée. L'école ne mettant pas en place ce type de dispositif, elle prend l'initiative d'en proposer un, dans lequel elle écrit les informations qu'elle trouve pertinentes concernant sa fille. C'est le même jour, que la maman reçoit le cahier prévu par l'école, ce qui la déroute, ne sachant plus quel cahier utiliser.

L'école organise une réunion de parents au mois de juin, mais la maman n'y participe pas. « *Et en plus j'ai eu plus l'intérêt, pour dire aussi la vérité. J'ai eu plus l'intérêt d'aller voir...* »

(747-748, Annexe 9). Elle suppose que c'est à cette occasion qu'elle aurait pu obtenir plus d'informations sur le vécu de son enfant à l'école.

Possibilités pour combler le manque de visibilité et de connaissance du contexte scolaire

Même durant la scolarisation de l'enfant à l'école (E1), la maman ne visualise pas les lieux de vie de son enfant et reçoit peu d'informations sur les activités journalières. Afin d'en voir plus, elle fait le tour du bâtiment pour essayer de regarder par la fenêtre de la classe, sans succès.

1.2.4. Types de relations

Le premier jour de la rentrée scolaire, la maman constate immédiatement le peu de temps consacré à l'échange avec les parents durant l'accueil des enfants, car l'enseignant a beaucoup d'élèves à prendre en charge en même temps. « *J'ai été, mais il était vite et je n'ai pas eu le temps pour... Il y avait beaucoup d'enfants qui entraient aussi, il devait les prendre tous et...* » (542-543, Annexe 9). Ses propres observations lui font conclure un manque de personnel, en tout cas, pour répondre à ses attentes et lui consacrer du temps. « *C'est pour ça qu'ils couraient à droite, à gauche à prendre les enfants, voilà. Ils n'avaient pas trop le temps de trop rester à mon côté le temps que je souhaitais.* » (287-288, Annexe 9). C'est très difficile à vivre pour la maman, qui souligne combien le besoin de communication par rapport au vécu de sa fille est important et rassurant pour elle.

Demande et besoins de communication

La maman adresse donc à l'enseignant ses demandes et questionnements sur les besoins d'Elsa dans ce nouvel établissement. « *Mais quand même, une semaine ou deux, je pense qu'on a besoin en tant que parent d'être rassuré de ce côté-là.* » (23, Annexe 9). Même si elle trouve ses attentes légitimes, elle n'ose cependant pas trop insister face au « stress » des professionnel.le.s, se remet en question et culpabilise. « *Je suis aussi quelqu'un quand je vois que quelqu'un est stressé, qu'il n'a pas de temps, je ne force pas non plus... c'est là j'ai dit peut-être que c'est ma faute, je devais quand même.* » (1002-1004, Annexe 9). La maman est tiraillée entre son besoin de recevoir des informations sur le vécu de sa fille et son mal-être de devoir insister pour le combler. Elle persévère cependant pour avoir des réponses à ses questions. Durant la première semaine, la maman décrit ses échanges avec l'enseignant comme un « contact minime direct » ; c'est pourquoi, de sa propre initiative, elle transmet un cahier de communication, avant de recevoir celui prévu par l'école.

Quant à ses propositions d'amélioration de la relation avec l'école, elle revient sur la prise en considération du parent, sur la disponibilité d'écoute des professionnel.le.s et sur un retour plus complet du vécu de l'enfant. Tous ces éléments justifient pour elle le changement d'école de sa fille à la fin de la première semaine de scolarisation. C'est dans un contexte de précipitation qu'elle l'annonce. « *J'ai dit juste vendredi merci et au revoir. Nous on ne vient plus, parce que je la change d'école. J'ai dit à la personne qui était... Un tout grand merci à vous tous et voilà. Ça c'était ma dernière chose que j'ai dit vendredi.* » (632-633, Annexe 9). Avant le changement, la maman assure à l'enseignant que sa décision n'est pas directement liée à lui en tant que professionnel, mais plutôt à un choix personnel.

Suite à l'impossibilité de changement d'école, la maman est très surprise et reste dans l'incompréhension qui suscite en elle un mal-être supplémentaire. Dans sa relation avec l'école, la maman est constamment à la recherche de compréhension et ne conçoit pas le manque de flexibilité de la part des professionnel.le.s, surtout dans un contexte de scolarisation non obligatoire. « *...et là je pense qu'on doit avoir un peu de savoir être et savoir-faire pour pouvoir dépasser les moments.* » (393, Annexe 9).

2.. Étude de cas : La famille de Rachel

2.1. Présentation de la famille

Rachel, âgée de 2 ans et demi, a une sœur de deux ans son aînée, Lisa qui est actuellement en 2^e/3^e maternelle à l'école (E2). Les deux sœurs sont allées à la même crèche communale. Rachel l'intègre à ses 6 mois, au moment où Lisa commence sa scolarisation, en septembre 2019. La rentrée scolaire de Rachel à l'école (E2) se fait en septembre 2021, la maman diminue alors son temps de travail afin d'être davantage disponible pour s'occuper de ses filles. Le papa étant indépendant, ses horaires ne lui permettent pas de se rendre à l'école pour accompagner ses enfants.

2.2. Analyse

2.2.1. Processus de familiarisation

Après la visite de plusieurs milieux d'accueil des environs, les parents choisissent d'inscrire leur aînée à la crèche communale. Au début plutôt « réfractaires » à la vue de cette structure imposante, cette impression s'estompe lors de la visite, grâce entre autres à la rencontre du personnel « accueillant et familial ». Certains critères confirment ce choix, tels que la répartition

des enfants en groupes du même âge, le suivi de la puéricultrice de référence à travers les différentes sections et les locaux en adéquation avec le développement de l'enfant.

Pour Rachel, le premier contact avec la crèche se fait lors d'une familiarisation de trois fois par semaine sur une durée de trois semaines. Ce dispositif prend beaucoup de temps et nécessite une organisation de la part des parents, qui doivent être présents. « *Mais j'ai bien conscience du fait que pour l'enfant c'est positif. Cela permet déjà de créer un petit peu des liens avec la puéricultrice qui va s'occuper d'eux, aussi bien nous, qu'avec l'enfant pour voir aussi* » (278-280, Annexe 10). Selon la maman, ces moments partagés permettent à l'enfant et aux parents de faire connaissance avec la puéricultrice, ainsi que de lui « donner les clés » des particularités de leur enfant.

Choix de l'école

Pour l'ainée, et par la suite pour Rachel, leur choix se porte sur l'école (E2) du village, car ils trouvent que c'est important de « faire partie de la vie du village ». La maman s'y rend seule, dans un premier temps, pour découvrir la structure et avoir une première impression générale. La deuxième visite de la maman s'effectue en présence de l'ainée, où elles sont toutes deux invitées à passer une demi-journée en classe. A cette occasion, la maman reçoit les explications concernant la méthodologie qui favorise l'autonomie et l'envie d'apprendre des enfants. « *Mais quand j'ai été voir l'école et j'ai vu ce système-là, cela m'a conforté dans mon choix, non seulement c'est l'école du village mais en plus, on a une pédagogie qui est chouette avec cette référence.* » (85-87, Annexe 10).

Au mois de juin 2021, en prévision de sa future rentrée, Rachel accompagnée de sa maman, visite à son tour la classe d'accueil/1^{re} maternelle. La maman n'y retrouve pas le même accueil qu'avec son aînée, elles découvrent seules les différents ateliers, les institutrices étant moins disponibles pour elles. « *Là on paraissait un peu comme un cheveu dans la soupe, j'avais l'impression cette fois-là. Tout le monde avait l'air très occupé...* » (122-123, Annexe 10). Malgré cela Rachel se sent « comme un poisson dans l'eau » et participe à la vie en classe avec les autres enfants.

2.2.3. Rites de passage

Selon la maman, la crèche est un atout pour la future scolarité des enfants. Dès leur plus jeune âge, ils s'habituent à se séparer des parents, à ce que d'autres personnes s'occupent d'eux, à la vie en collectivité... La maman n'anticipe pas le fait que Rachel quitte définitivement la crèche,

mais elle est bien obligée d'y faire face. « *Un pincement au cœur de se dire que c'est fini et que ce lien qu'on a pu créer, à partir du 1er septembre, ce sera fini quoi.* » (205-206, Annexe 10).

Expériences et prise en considération lors de la rentrée scolaire

Que ce soit à la crèche ou à l'école, la maman explique ne pas avoir vécu la même expérience avec ses deux filles. Comme les débuts de l'aînée sont plus difficiles tant pour elle que pour ses parents, la maman anticipe le passage à l'école en prévenant les professionnel.le.s et accompagne quotidiennement Lisa.

Par contre, pour la rentrée scolaire de Rachel, la maman est plus sereine, parce qu'elle définit sa fille comme moins tracassée et moins sensible, comme le papa. Pour elle, Lisa, lui ressemble beaucoup plus dans sa manière d'être. « *C'est vraiment encore une fois fort le caractère de l'enfant je trouve, qui va faire qu'on va le vivre d'une manière ou d'une autre.* » (322-324, Annexe 10). Rachel est enthousiaste et impatiente d'aller à l'école, où elle va rejoindre sa grande sœur (même si la maman lui explique qu'elle sera dans une autre classe). Sa maman décrit sa rentrée scolaire « *comme une lettre à la poste, finalement* » (43, Annexe 10).

La personnalité de Rachel, l'expérience de la maman et la connaissance de l'établissement scolaire rendent le passage moins préoccupant pour la maman.

Premier contact avec l'établissement scolaire

Régulièrement, Rachel accompagne sa maman pour déposer sa grande sœur à l'école ; la visibilité de l'établissement scolaire se limitant à l'extérieur, suite aux restrictions sanitaires. Au mois de juin, Rachel a l'opportunité de passer une demi-journée en classe avec sa maman, elle rencontre les professionnelles et découvre l'ambiance de la classe ainsi que ses différents espaces. Selon la maman, pour l'enfant « *c'est très important de ne pas arriver le 1er septembre vraiment dans l'inconnu.* » (142-143, Annexe 10).

Appréhension concernant le fonctionnement de l'école

Lors de la demi-journée, la maman découvre une organisation différente de celle connue avec son aînée. L'école fonctionne dorénavant avec une classe regroupée accueil/1^{re} maternelle alors que pour sa grande sœur c'était une classe mélangée (accueil, 1^{re}, 2^e et 3^e maternelles). De plus, elle apprend que la classe d'accueil est prise en charge par une puéricultrice dans un lieu différent. Ainsi, les institutrices se centrent davantage sur les premières maternelles, et les accueils les rejoignent ponctuellement (au minimum une fois par semaine). « *Donc si c'est pour*

être finalement la plupart du temps en haut avec une puéricultrice, alors à ce moment-là il n'y a pas vraiment de différence avec la crèche. » (167-168, Annexe 10).

Cette nouvelle organisation pour la rentrée scolaire interpelle plus la maman que le passage en soi. Elle espère que les élèves d'accueil côtoient la classe de première maternelle plus d'une fois par semaine. Sur base de son expérience préalable, la maman a des attentes précises quant à l'évolution de Rachel. Finalement, la maman est rassurée, car les accueils rejoignent la classe de 1^{re} maternelle à plusieurs reprises sur la semaine et partagent ensemble différentes activités.

La maman constate certains changements dans le comportement de Rachel, qu'elle pense liés à son entrée à l'école, mais aussi à son âge (développement de l'enfant). Ceux-ci ont des répercussions sur le milieu familial, car Rachel « s'affirme et se rebelle ». Le comportement de sa fille est perçu différemment à l'école, pour qui il s'agit d'une évolution de l'enfant. Son autonomie et sa confiance en elle permettent aux professionnelles de lui proposer plus de responsabilités au sein de la classe. *« Mais à l'école ça reste dans le cadre comment dire, ça reste hors des crises. A la maison, elle va plus le faire transparaître sous forme parfois de crises, toujours se fâcher et négocier. » (628-620, Annexe 10).*

2.2.3. Actions mises en place par le parent et liens avec les dispositifs scolaires

Sachant que l'école (E2) ne propose pas spontanément de visite en présence de l'enfant, la maman de Rachel prend l'initiative de la contacter pour fixer un rendez-vous. Par expérience, la maman parle progressivement de l'école à Rachel, sans trop insister, jusqu'aux deux dernières semaines avant la rentrée. De plus, elle évoque l'école par le biais de lectures qui sont présentées à l'enfant.

Dispositifs mis en place pour le premier jour en classe d'accueil

L'école autorise les parents à accompagner les enfants dans leur classe le premier jour d'école, ce qui soulage la maman de Rachel, lorsqu'elle l'apprend avant la rentrée. *« Car même s'il y avait le Covid, je trouvais qu'il y avait quand même un minimum pour une entrée à l'école et franchement c'était plus important... » (228-229, Annexe 10).* La maman reste un quart d'heure en classe avec l'enfant. A midi, elle récupère Rachel que les professionnelles décrivent comme étant à l'aise. *« C'était même gai finalement de la voir aussi contente finalement de rentrer à l'école et de la voir aussi sereine et dans son élément. » (499-500, Annexe 10).* La maman reçoit un document reprenant les informations de l'école ainsi qu'un questionnaire à compléter pour prendre connaissance de l'enfant et de ses besoins.

Moments d'échange proposés par l'école

En comparaison avec son expérience à la crèche, la maman ne s'habitue pas aux brefs échanges lors de l'accueil et du retour de ses filles à l'école. « *C'est un choc quand on passe de la crèche à l'école. A la crèche on sait tout, on sait les pipis, les selles, les heures de siestes. A l'école, on ne sait rien, on ne nous dit rien.* » (409-410, Annexe 10). D'autre part, le contexte sanitaire et la sortie simultanée de tous les enfants ne permettent pas aux institutrices de s'arrêter auprès de chaque parent.

Après un mois de scolarisation, l'école propose une réunion de parents pour chaque groupe du maternel, qui seront suivies de rencontres individuelles plus tard dans l'année. Cette organisation implique que la maman doive se partager entre deux réunions parallèles pour ses filles. Elle assiste, à nouveau, aux explications des principes de la pédagogie Montessori et rencontre également les professionnelles. C'est pour elle une occasion de les revoir, puisque les dispositifs d'accueil à l'école limitent les contacts (suite à la pandémie).

Un autre moyen de communication mis en place par l'école, est l'application « ClassDojo » accessible via le téléphone des parents. Elle fournit une certaine visibilité du quotidien des enfants, ainsi qu'une messagerie individuelle où les parents peuvent contacter les institutrices et inversement. Même si elle reconnaît l'utilité de cet outil (transmission d'informations importantes), la maman ne l'utilise que très peu. « *Maintenant c'est bien mais c'est vrai que je n'aime pas spécialement d'aller écrire pour un oui ou pour un non. Je ne l'ai pas spécialement utilisée.* » (423-425, Annexe 10). Les dispositifs précités complétés par les réalisations de l'enfant (bricolages, peintures...) permettent à la maman d'avoir une idée du vécu de Rachel à l'école et de l'aborder à la maison. En effet, elle trouve que les enfants de cet âge « ne racontent pas grand-chose ». « *Mais savoir qu'ils sont en train de parler..., expliquer aussi rebondir aussi et vraiment faire des parallèles entre l'école et la maison.* » (782-783, Annexe 10).

2.2.3. Types de relations

Que ce soit par l'application ou les retours directs, la maman reconnaît l'implication et la disponibilité des professionnelles quand les parents en ont le besoin. « *L'équipe éducative je la trouvais très présente, quand même, même si on les voit peu. Il y a quand même un dialogue qui est possible aussi quand on le souhaite.* » (567-568, Annexe 10). Vu le nombre d'enfants, même si elle constate que les professionnelles veillent à leur bien-être en respectant leur

individualité et leurs besoins, elle admet que le contexte scolaire n'est pas favorable à une attention continuelle de chaque enfant.

La maman privilégie de petites discussions ponctuelles, lorsqu'il n'y a pas trop de monde en fin de journée. Elle se rend compte que les échanges avec les professionnelles sont très variables d'une personne à l'autre et dépendent, selon elle, de la personnalité de l'interlocuteur. « *Chaque enseignant a sa manière de fonctionner et son caractère, il y en a qui sont plus avenants que d'autres.* » (688-689, Annexe 10). La maman ne bénéficie pas de toutes les informations sur la journée de Rachel, car plusieurs professionnelles prennent en charge les enfants à différents moments, dont la puéricultrice que la maman ne voit jamais.

Lorsque nous abordons les améliorations concernant la collaboration avec l'école, la maman aborde son besoin d'échanges avec les professionnel.le.s. Elle déplore le manque de rencontres et de retours directs des professionnelles, qui se limitent parfois uniquement à répondre aux questions des parents. « *Donc voilà un petit peu plus de dialogue en tout cas dans un premier temps, les premiers jours, les premières semaines peut être et cette réunion individuelle plus tôt dans l'année.* » (667-669, Annexe 10).

3. Étude de cas : La famille de Noah

3.1. Présentation de la famille

La maman a une formation d'éducatrice spécialisée, a travaillé comme employée administrative et est actuellement inoccupée. Le papa a un emploi aux « chemins de fer ». Noah est né au mois d'octobre 2018 et fréquente une crèche francophone depuis ses cinq mois. Il a un petit frère, Damien, né en mars 2021, qui y entrera bientôt. Le 1^{er} septembre 2021, Noah débute sa scolarité dans une école germanophone. Même si la famille habite en partie francophone, ce choix se fait pour lui permettre d'approfondir les deux langues qu'il côtoie dans son quotidien (papa et sa famille).

3.2. Analyse

3.2.1. Processus de familiarisation

Le choix de la crèche est déterminé par le souhait des parents de trouver un milieu d'accueil collectif proche de leur domicile. Suite à une pré-inscription, la première réunion explicative

conforte le choix des parents. Peu avant la rentrée, une deuxième réunion leur permet de rencontrer le personnel et d'obtenir les informations du fonctionnement de la crèche.

Le début à la crèche est marqué par une période de trois semaines de familiarisation. « *...je me souviens qu'on avait été pas mal de temps dans le grenier avec C., c'est C. la puéricultrice de référence de Noah.* » (63-64, Annexe 11). C'est habituellement la maman qui accompagne Noah ; le papa ira à deux reprises. L'arrivée de cette période est un soulagement pour la maman, celle-ci étant épuisée d'être « non-stop » avec son bébé (dormant peu la journée), même si le papa prend la relève dès son retour du travail. La maman décrit le déroulement de la familiarisation comme étant « progressif », ce qui lui permet de côtoyer du monde et de se reposer. « *Je me rappelle surtout comment j'étais et que je sortais enfin de chez moi.* » (78, Annexe 11).

Le premier lien avec l'école est établi téléphoniquement par les parents en mars, suivi d'une visite en présence de Noah. Celle-ci leur permet de s'assurer que l'établissement est bien en cohérence avec leurs valeurs, avant de confirmer leur choix commun d'inscription. Pour la maman, le rendez-vous n'a pour objet que la découverte du lieu et l'inscription administrative. Elle regrette que par la suite, l'unique contact établi par l'école consiste en un seul mail, reçu quelques jours avant la rentrée de septembre. Pour combler le manque d'informations et obtenir des renseignements plus concrets, les parents reprennent contact de leur propre initiative.

3.2.2. Rites de passages

Six mois avant la rentrée, le premier contact avec l'établissement scolaire se fait lors du rendez-vous avec le directeur qui est suivi d'une visite d'école. Enceinte à l'époque, son état général ne lui permet pas d'assimiler correctement les informations reçues. Elle se dit qu'avant la rentrée, une deuxième occasion se présentera pour leur réexpliquer le fonctionnement de l'école. « *Et quand je parlais de la temporalité de Noah, mais la mienne aussi c'était dans six mois donc je me suis dit qu'on verra bien à ce moment-là* » (299-300, Annexe 11).

Consciente du temps qu'il reste avant la rentrée scolaire et Noah étant toujours à la crèche, la maman reconnaît ne pas savoir comment aborder le futur passage de son enfant à l'école. « *Moi je me disais toujours bien qu'on verrait ça plus tard, c'était un peu dans un coin de ma tête mais pas, pas à l'avant plan.* » (323-324, Annexe 11). La maman se préoccupe des aspects plus concrets de sa vie et n'arrive pas anticiper la transition de la crèche vers l'école. Cette prise de conscience se manifeste peu avant la rentrée scolaire où, sans nouvelle de l'école (depuis la

réouverture de mi-août), la maman trouve des moyens (passage à l'école et appel téléphonique) pour recevoir des réponses à ses questions.

Arrive le jour de la rentrée scolaire, directement au lendemain du dernier jour à la crèche, où rien de particulier n'est mis en place pour permettre à l'enfant et aux parents de se dire au revoir. « *Donc si j'avais eu l'occasion j'aurais préféré avoir un moment tampon en disant tu vas finir la crèche pour que ce chapitre-là soit fini, puis alors on va dire tu commences l'école.* » (172-173, Annexe 11). Cet enchaînement d'événements et le manque d'informations font que la maman se sent perdue, stressée et n'est pas prête quand elle doit conduire Noah le matin, jusqu'à hésiter à le déposer pour son premier jour d'école.

Le papa n'étant pas disponible, c'est seule qu'elle accompagne Noah à l'école. Ce moment est compliqué pour elle, car elle ne se sent pas accueillie et se dit « brusquée » au moment de la séparation, sans communication, ni visibilité de l'environnement scolaire. « *Donc l'institutrice marche toute seule et moi je la suis avec Noah jusqu'à ce qu'ils rentrent dans le bâtiment, que Noah la suive et moi je me retrouve sur le pas de la porte.* » (594-596, Annexe 11). Heureusement, la maman se console en se disant que la rentrée est un mercredi et que Noah ne restera qu'une demi-journée. Durant les premières semaines, la maman est perturbée de n'avoir que peu de connaissance de l'organisation scolaire, que ce soit au niveau du déroulement de la journée ou des temps de repas. Elle se fie à l'état de Noah afin d'en connaître davantage, surtout que celui-ci est peu expressif.

3.2.3. Actions mises en place par les parents et liens avec les dispositifs de l'école

Comme la visite de l'école s'est déroulée en dehors des heures scolaires, Noah et ses parents n'ont pas eu l'opportunité de découvrir la vie de la classe et de rencontrer l'institutrice. « *Il nous a fait visiter toute l'école et expliqué beaucoup de choses sur le fonctionnement. La différence par rapport à la crèche, par exemple, c'est que c'était oral quoi, alors on marchait et il nous expliquait, donc...* » (259-26, Annexe 11). Par ailleurs, la visite concerne l'ensemble de l'établissement scolaire (maternel et primaire) et de nombreuses informations générales sont fournies, uniquement oralement par le directeur. Selon la maman, lors de cette visite, Noah ne se sent pas concerné, si ce n'est pour la plaine de jeux dans la cour.

Actions des parents

Une semaine avant la rentrée, la maman de Noah se rend à l'école pour remettre son dossier complété depuis l'inscription. C'est un moyen pour elle de recevoir des réponses concrètes aux

questions qu'elle se pose (horaires, lieu d'accueil, matériel à prévoir...). « *Donc je me demandais quand même où est ce que je vais mettre mon fils.* » (351-352, Annexe 11). Lorsque la maman arrive, elle se rend compte que ce n'est pas le moment idéal (préparation de la rentrée par les professionnel.le.s), elle a l'impression de « déranger », mais l'institutrice de Noah est présente et lui fournit les informations demandées.

De retour à la maison, les informations reçues ayant suscité des interrogations supplémentaires, la maman demande au papa d'appeler l'école dans l'espoir de contacter une personne différente qui pourrait leur apporter d'autres précisions. Au téléphone, le directeur l'informe qu'un mail sera transmis aux parents suite à une réunion des professionnel.le.s. Ce mail précise aux parents que, suite au contexte sanitaire, même le jour de la rentrée, aucun parent ne peut accompagner son enfant dans le bâtiment. Chaque parent est également informé du nom de la classe et de l'institutrice de son enfant, ainsi que du lieu d'accueil où ils doivent se rendre. Le samedi précédent la rentrée scolaire, la maman se rend avec Noah à l'école pour lui remontrer les lieux, et il se sent à nouveau attiré par la plaine de jeux. À ce moment-là, que ce soit par le discours de l'enfant ou les échanges des parents, la famille commence à parler de l'école.

Mises en place de l'école

Lorsque la maman retrouve Noah après sa première matinée, elle constate qu'il a vécu une agréable rentrée scolaire. « *Pour moi ça marquait le coup du fait qu'il soit rentré à l'école. Il avait son ballon, sa petite étiquette, je crois que pour lui aussi, ça faisait vraiment beaucoup plus passage.* » (888-889, Annexe 11). De plus, Noah a dans son cartable une feuille d'informations sur les collations.

Le papa assiste à la première réunion de parents. C'est pour lui, l'occasion de découvrir la classe, de rencontrer les professionnel.le.s et d'être informé du déroulement d'une journée type, ainsi que des activités proposées en classe. « *...toutes sortes de petites choses concrètes mais qui bout à bout nous montrent comment se passent leurs journées. Moi ça m'aurait beaucoup soulagé d'avoir ça avant. Il y a vraiment un avant et après 14 septembre.* » (712-715, Annexe 11). Par le biais de cette réunion, les parents de Noah ont un aperçu plus concret de l'ambiance de la classe, permettant de mieux se représenter leur enfant à l'école.

L'école communique via une application (« ClassDojo ») qui permet tant aux parents, qu'aux professionnels de transmettre des informations (soit par la page commune ou par messages privés). Lorsque le comité des parents organise des événements, il passe également par cet outil

ou par les réseaux sociaux. Ces manifestations sont autant d'occasions de rencontres entre les familles et l'école, ce qui représente un plus pour la maman.

Perception des parents

Les parents constatent une évolution de leur enfant dans plusieurs domaines : ses deux langues sont sollicitées à l'école (classe germanophone avec des activités ponctuelles en classe francophone), son autonomie et sa créativité sont favorisées, ses jeux à la maison sont de plus en plus construits... « *En comparant c'est aussi faire le deuil de quelque chose... ce n'est plus notre petit garçon, il sait faire d'autres choses... enfin le deuil c'est négatif alors que là, c'est pas négatif.* » (822-824, Annexe 11).

Communication avec les parents

La maman trouve que les échanges sont assez limités le matin (uniquement les communications importantes), mais bénéficie d'un peu plus d'attention en fin de journée. « *Il y a aussi les retours de l'institutrice qui a vu que j'avais besoin d'un peu plus d'explications, de passage on va dire. Le soir elle prenait trois minutes de son temps, dans la mesure du possible* » (891-893, Annexe 11). De manière générale, la maman souligne qu'il est important de ne pas laisser les parents dans l'expectative par rapport aux informations générales et de les rassurer en anticipant l'organisation de l'année scolaire (communication des dates de réunion).

3.2.4. Types de relations établies

Ce sont les parents qui entreprennent les démarches pour contacter l'école. Le premier rendez-vous est organisé avec le directeur qui prend le temps de leur expliquer tout le fonctionnement de l'école. Par la suite, les parents n'ont plus eu de contact avec l'école. « *Jusqu'au mois d'août on n'a pas eu de nouvelles, ni mail, ni courrier, ni coup de fil. On s'est demandé un peu quoi.* » (324-325, Annexe 11).

Rencontre avec l'équipe éducative

Fin août, la maman fait la connaissance de l'institutrice de Noah, lors d'une rencontre informelle. Celle-ci essaye de la rassurer par rapport au stress généralisé des parents à l'approche de la rentrée. Or, la maman se sent en décalage par rapport à ce propos, qu'elle relie plutôt à son manque global d'informations pratiques à quelques jours du 1^{er} septembre.

La maman constate que ce que les professionnel.le.s présentent comme un mode de fonctionnement habituel ne l'est pas spécialement pour les parents de nouveaux élèves, et quand elle essaie de leur expliquer, elle ne se sent pas entendue. *« C'est là que j'ai aussi senti un fossé entre elle et moi. Comme d'habitude, il n'y avait pas pour moi. Je ne savais pas ce que cela voulait dire comme d'habitude. »* (474-476, Annexe 11).

Établissement de la relation sur le long terme

Au début, c'est la maman qui fait le premier pas vers l'institutrice pour l'interpeller ; avec le temps, les échanges se font plus spontanément et la maman ressent qu'une relation se crée. *« Moi j'ai commencé un peu à comprendre le fonctionnement de l'institutrice et elle le mien. Et donc elle s'arrêtait un peu plus quand elle me voyait, elle me disait comment ça c'était passé. »* (683-683, Annexe 11). La maman constate que tous les parents n'ont pas les mêmes besoins, certains se contentent de déposer leur enfant, d'autres initient l'échange. A son niveau, elle pense avoir plus besoin que certains parents de recevoir un retour. *« Et donc, pour le dire platement, j'avais un peu l'impression d'être "la maman chiante" qui demande des trucs que les autres ne demandent pas. »* (1060-1061, Annexe 11).

Au début, la maman ne se sent pas à sa place dans le milieu scolaire, car elle trouve que la communication ne se résume qu'à des demandes de sa part ou des directives de l'institutrice. C'est au bout de quelques temps que lien de confiance se crée, pour aboutir à des échanges plus constructifs. *« ...quand au début l'institutrice pouvait me faire une remarque ou autre j'avais l'impression que c'était moi qui devait m'adapter à l'école et maintenant il y a plutôt une adaptation de l'école par rapport à moi, enfin je dis par rapport à moi c'est plus par rapport à notre fonctionnement. »* (1042-1044, Annexe 11).

4. Étude de cas : La famille d'Olivia

4.1. Présentation de la famille

Les parents, tous deux originaires d'Italie, se sont mis en ménage et ont eu leur premier enfant, Gilles, très vite après leur rencontre. La maman a entamé des études d'institutrice primaire, qu'elle a interrompues pour devenir employée administrative. Le papa travaille actuellement dans un supermarché. Dès la naissance de Gilles, en octobre 2015, la famille est confrontée à des difficultés relationnelles et comportementales de sa part, entraînant la consultation de plusieurs spécialistes. Les parents se disent que l'arrivée d'un deuxième enfant lui permettrait certainement de profiter d'une relation fraternele. Olivia naît ainsi en septembre 2018 et trouve

en Gilles un frère qui l'apprécie et la protège. Au même moment, Gilles est scolarisé à l'école (E4). C'est début 2019 qu'Olivia fréquente la crèche, pour rejoindre ensuite son frère à l'école, en mars 2021. Cette année 2021 sera en outre marquée par plusieurs changements pour la famille : mariage des parents, déménagement chez les grands-parents maternels, recherches pour l'achat d'une nouvelle maison. Malgré la proximité de l'école (E4) par rapport au domicile des grands-parents, les parents décident de changer leurs enfants d'école pour diverses raisons.

4.2. Présentation de la famille

4.2.1. Processus de familiarisation

Contrairement au choix précédent de garder Gilles au sein du milieu familial, les parents décident d'inscrire Olivia dans un milieu d'accueil, d'une part suite à des tensions familiales et d'autre part suite à un déménagement et à des moyens financiers plus importants. Pour la maman, il s'agit aussi pour sa fille de bénéficier d'autres opportunités. *« ... je me suis dit au moins cela lui permet de ne pas être devant des écrans, de manger sainement, d'être avec d'autres enfants et donc voilà. »* (141-143, Annexe 12).

Avant l'entrée en crèche, les parents participent à une réunion mise en place pour expliquer le fonctionnement, le projet et rencontrer les professionnelles. Par la suite, la période de familiarisation se déroule bien pour Olivia, et les parents sont rassurés. C'est surtout pour la maman que le premier jour à la crèche est rempli d'émotions, car elle culpabilise de rester à la maison, étant en recherche d'un travail. Par conséquent, la crèche lui propose une prise en charge par demi-journées au cours des premières semaines.

Pour ses choix, qu'il s'agisse du milieu d'accueil ou de l'école, la maman est influencée par la façon de présenter l'établissement et par son « feeling » avec les personnes qu'elle rencontre. *« On était mis ensemble dans une pièce bien installés assis sur une chaise avec un écran où on nous montrait vraiment la structure, les différentes pièces, comment elles étaient agencées, etc. en photo. »* (196-198, Annexe 12). Après une première visite non concluante, elle décide de se tourner vers son ancienne école, qu'elle connaît et fait visiter au papa. *« Et moi je me sentais plus rassurée de le savoir dans une école que je connaissais où je connaissais les profs. »* (233-234, Annexe 12). Après la visite de cette école (E4), où la relation avec la directrice (son ancienne institutrice) la réconforte, et qui de plus est située à proximité du domicile des grands-parents maternels, les parents y inscrivent leur enfant.

Comme Olivia accompagne à plusieurs reprises son frère aîné à l'école, elle a l'opportunité de voir l'établissement de l'extérieur et manifeste son envie d'aller le découvrir. Sur les conseils de la directrice, ce n'est que deux ou trois semaines avant la rentrée que la maman se rend à l'école pour l'inscription et profite de ce rendez-vous pour demander une visite de l'école avec Olivia. Elle trouve que, pour sa fille, il est important de visualiser le nouvel environnement et elle pense que ce moment de découverte lui permettra de se rassurer.

4.2.2. Rites de passage

Après l'« au revoir » à la crèche, la maman prévoit une période intermédiaire avant la rentrée à l'école. « ...c'était trop brutal de faire du jour au lendemain, elle se serait demandé quoi puis je voulais que ça se fasse, voilà, qu'il y ait un petit battement entre les deux parce que c'est déjà quand même un grand changement. » (755-758, Annexe 12). Dans un souci de bien-être pour sa fille, elle lui propose également un décompte des jours avant l'école, même si elle n'est pas certaine qu'Olivia saisisse le sens de ses initiatives. Le changement entre la crèche et l'école provoque du stress chez la maman, car elle pense que pour son jeune âge, Olivia va perdre ses repères, ses habitudes et être confrontée à de nombreuses nouveautés (personnes, structures, enfants, etc.). Lorsqu'Olivia était seule à la crèche, la maman était sécurisée par les échanges quotidiens avec les puéricultrices. « C'est un peu mes yeux, quoi je vais dire. Elles vont dire ce que j'ai besoin de voir aussi... C'est un peu comme si j'étais là quoi. » (550-552, Annexe 12). Ce partage lui permettait de se représenter le déroulement de la journée d'Olivia.

A l'école, malgré sa connaissance des lieux, la présence de son fils aîné et ses retours d'une partie du vécu d'Olivia (récréations), la maman n'est pas totalement rassurée. Le manque d'informations concernant la vie de sa fille en classe ne lui permet pas de se projeter, ni de savoir si elle s'y comporte comme à la maison. Comme Olivia manifeste plus de joie de se rendre à l'école que lors des derniers temps à la crèche (où elle pleurait et manifestait son envie de retourner), sa maman en déduit que l'environnement scolaire lui correspond mieux et qu'elle « se tracasse peut-être pour rien ».

D'une manière générale, la maman fait référence à sa propre expérience scolaire, durant laquelle elle a été confrontée à des difficultés (troubles scolaires et problèmes de santé). Celles-ci ont provoqué des redoublements, un mal-être dans le groupe classe ainsi que le dégoût de l'école. La maman est donc plus sensible quant au vécu de ses enfants, elle se met à leur place et met à profit son expérience tout en la relativisant pour leur assurer un mieux-être.

4.2.3. Actions mises en place par le parent et liens avec les dispositifs scolaires

Lors de la visite, en présence de sa maman, Olivia se retrouve en classe sans les élèves qui sont à la récréation. Cela lui permet de la découvrir calmement et d'avoir un aperçu de l'espace. Elles se rendent ensuite dans la cour de récréation où Olivia est confrontée à l'ensemble des enfants. Selon la maman, ce moment est assez anxiogène pour sa fille. Elle trouve que, même si cette visite peut être considérée comme un début de familiarisation, elle regrette qu'il n'y ait rien de prévu comme progression, afin que l'enfant ne soit pas confronté directement à son nouvel environnement. « ...c'est à dire aller une première fois comme on y est allé avec elle et pouvoir la laisser aller peut-être quelques demi-journées ou quelques heures qu'elle puisse vraiment rentrer progressivement en fait. » (1123-1125, Annexe 12). Il est à noter cependant qu'au cours de cette année scolaire, Olivia n'est allée que des demi-journées à l'école (gardée par ses grands-parents).

La maman redoute le questionnement de la puéricultrice, qui s'occupe de la classe d'accueil, concernant la « propreté » de son enfant. Comme Olivia « met toujours des langes », elle se voit, comme son frère à l'époque, privée de l'excursion annuelle. Rien n'étant mis en place par l'école pour accueillir les enfants dans le même cas (9 sur 12 selon la maman), elle est obligée de garder sa fille à la maison. Elle est « choquée » par cette situation qu'elle perçoit comme une punition, voire une discrimination. « ...quand je vois que sur le mur de l'école il fait mis voilà "on accepte tout le monde avec ses différences" et qu'en fait on n'a pas accepté finalement Olivia à une excursion parce qu'elle n'était pas propre... » (1107-1109, Annexe 12). Elle constate une incohérence entre le discours à la crèche concernant la « propreté » et celui dont il est question à l'école.

Sachant qu'ils allaient être confrontés à cette question avec Olivia, tout comme précédemment avec Gilles, les parents ont préparé leur enfant à « l'apprentissage de la propreté », mais sans succès. La maman souligne également les apports de la crèche, grâce auxquels Olivia a acquis des repères et « un rythme régulier » (structuration de la journée en différentes temporalités). « Nous en tant que parents, on ne pense pas à tout non plus. Peut-être qu'on se dit, ils sont encore trop petits... Olivia l'a appris directement en entrant à l'école, mais il y a d'autres choses, qu'elle a appris à la crèche. » (965-968, Annexe 12).

Avant la rentrée, à cause du contexte sanitaire, la maman ignore comment va se dérouler l'accueil des enfants le premier jour, elle suppose qu'elle ne pourra pas rentrer dans l'école. « Contre toute attente », elle peut finalement rentrer dans la cour avec Olivia, mais n'a pas accès

à la classe. Ce moment reste frustrant pour la maman, surtout en comparaison avec ce qu'elle a connu lors de l'accompagnement de son aîné. D'autant plus qu'avec Gilles elle avait pu établir un rituel du matin, lui permettant de le soutenir, de connaître ses affinités et de voir ses attitudes en classe.

Moyens d'échange et visibilité

L'école propose un cahier de communication destiné uniquement à transmettre des informations aux parents, il n'est présent dans le sac de l'enfant que lorsque l'école le juge nécessaire. L'échange d'informations des parents vers l'école se fait donc oralement. Lorsque les grands-parents prennent en charge les enfants, la maman n'est pas certaine de la transmission du message. Suite au contexte sanitaire, la réunion de parents n'a pas eu lieu. De plus, toujours pour cette raison, les parents se trouvent quotidiennement rassemblés à la barrière pour déposer ou rechercher leurs enfants.

Si les parents souhaitent un échange, ils doivent le faire de leur propre initiative. La maman étant plus réservée, cela lui semble compliqué d'aller s'imposer face à la masse de parents. « *Et donc du coup parler aux instits c'était un peu compliqué d'essayer de traverser la foule si je puis dire pour pouvoir parler... je trouve que c'est pas adapté de parler de ça devant tout le monde à la grille.* » (987-990, Annexe 12).

Les parents ont prévenu l'équipe éducative quant aux conditions « dangereuses » et peu accueillantes de début et de fin de journée. L'ensemble de ces éléments contribuent, selon la maman, à un manque de visibilité des apprentissages et de la matière abordée en classe, d'autant plus que, pour Olivia rentrée en mars, elle ne reçoit la farde des travaux qu'en fin d'année.

Concernant les événements qui se passent dans la cour de récréation, c'est grâce aux retours de Gilles que la maman reste informée. C'est ainsi qu'elle apprend, par exemple, la chute de sa fille (dent cassée) qui a nécessité une surveillance médicale de sa part. N'ayant eu aucune information des professionnel.le.s à ce sujet, elle prend conscience de l'effet du manque évident de communication sur la vie de l'enfant (connaissances de l'enfant, bien-être, respect des affaires personnelles, etc.).

A plusieurs reprises, la maman prend l'initiative de téléphoner à l'école ; elle est alors en contact avec la secrétaire ou la directrice qui lui fournissent les renseignements demandés ou la rassurent. La maman est bien consciente que le manque de communication est renforcé par le contexte sanitaire, mais il y a certainement moyen de trouver des alternatives. La maman

propose, par exemple, d'utiliser à meilleur escient les ressources disponibles telles que le cahier de communication, les réseaux sociaux, une réunion de parents par visio-conférence... Après réflexion, la maman reconnaît que la « population » de l'école n'est peut-être pas sur un même pied d'égalité pour utiliser les alternatives qui seraient proposées.

Au vu des éléments énoncés précédemment et après réflexion, les parents décident de changer leurs enfants d'établissement dès la rentrée scolaire de septembre. Il s'agit, selon eux, du moment idéal pour procéder à ce passage, Gilles pour son entrée en primaire et Olivia n'ayant été scolarisée qu'un court moment. Même mûrement réfléchi, ce nouveau changement reste une source de stress pour la maman, qu'elle essaie de canaliser par des éléments positifs.

4.2.4. Types de relations établies

La maman se fie à la formation des professionnelles et suit les pratiques instaurées par la crèche. « *Ce n'est pas elles qui se calquaient sur moi ce que je faisais, mais plutôt moi me calquer sur ce que elles comptaient faire quoi.* » (170-171, Annexe 12). A l'école, suite à l'altercation passée, au sujet de la « propreté » de Gilles, avec la puéricultrice qui prend en charge la classe d'accueil, elle craint de revivre la même expérience avec Olivia. « *... elle m'a sortie, vous n'avez qu'à faire votre travail correctement. Là je me suis sentie vraiment agressée pour le coup et là j'en avais parlé à la directrice, qui m'a dit, oui tu sais bien comment elle est. Elle est aigrie avec le temps, elle vieillit mal...* » (371-374, Annexe 12). Dès le premier contact avec la puéricultrice pour la rentrée d'Olivia, la maman s'aperçoit que la situation n'a pas changé et leurs échanges jusqu'à la fin de l'année se limitent au minimum. « *La puéricultrice, on ne se parlait jamais sauf pour dire : Ah Olivia est revenue sans sa casquette, ah Olivia est revenue sans son foulard.* » (528-530, Annexe 12). Au contraire, les relations avec les institutrices de maternelles et avec la directrice sont tout à fait satisfaisantes pour la maman.

5. Étude de cas : La famille de Léo

5.1. Présentation de la famille

La maman, institutrice primaire de formation, puis directrice d'école, son parcours professionnel la mène à occuper actuellement le poste de déléguée pour les plans de pilotage des écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Habitant en Allemagne, au moment de la naissance de Léo, les parents ont douze mois de congé parental. Léo restera les dix premiers mois avec son papa avant d'intégrer une première crèche. C'est un an plus tard que son petit frère Julien naît. Après quelque temps et pour diverses raisons, les parents décident de changer

de milieu d'accueil pour Léo. Ils trouvent une place disponible à la crèche communale, que Léo fréquente jusqu'à ses deux ans et demi. C'est alors qu'il est scolarisé, au mois de janvier 2021, à l'école (E5).

5.2. Analyse

5.2.1. *Processus de familiarisation*

C'est au cours des quelques mois passés par Léo avec le papa, que les parents commencent à chercher une place dans une crèche, ne souhaitant pas de garde dans un domicile privé avec peu d'enfants. Après une visite favorable, la familiarisation de Léo débute, en présence des parents pour les deux premières séances. A cette occasion, ils se rendent compte que la place de leur fils n'est sans doute pas avec le groupe des petits. De commun accord avec la direction et les professionnelles, Léo se retrouve donc dans la section supérieure. Ce milieu d'accueil est une grande structure avec des changements réguliers au niveau des professionnel.le.s et sans personne de référence clairement établie. Léo ne parvient pas à s'épanouir, les jours et semaines qui passent n'améliorent pas la situation (il pleure le matin, il reste statique la journée...). Suite à une altercation au sujet d'un regroupement d'enfants, la maman fait part de son ressenti et décide de rompre le contrat avec la crèche.

Préalablement à cet événement, les parents recherchent déjà d'autres crèches dans un souci de mieux-être de leur enfant, mais aussi pour eux. La crèche communale les contacte et le premier échange téléphonique avec la maman est assez long, lui permettant de découvrir le fonctionnement, le projet d'accueil et le processus de familiarisation. Celui-ci suscite chez elle des questionnements quant à sa durée et à son organisation, mais elle reconnaît l'utilité de ce déroulement. « *Et je me suis rendue compte que c'était nécessaire et que c'était complètement différent de ce que j'avais vécu à l'autre crèche et que cela allait beaucoup mieux correspondre à mon petit garçon.* » (310-312, Annexe 13). Les parents vivent ce début de familiarisation ensemble en accompagnant leur fils, mais restent méfiants en raison de leur « mauvaise expérience » dans l'autre crèche. La maman reprend vite confiance grâce aux premiers contacts et surtout suite au changement d'attitude de Léo (il arrive en souriant, il est à son aise...). Le papa, quant à lui, profite plutôt du moment de familiarisation à la crèche pour se rassurer à son tour. La maman souligne par ailleurs que ce nouveau milieu d'accueil est beaucoup plus en adéquation avec leurs valeurs et leur « manière d'élever » Léo.

Tout comme pour le milieu d'accueil, le papa laisse à la maman le choix de l'établissement scolaire, sur base de sa connaissance du « monde de l'éducation ». La maman parlant le français et le papa l'allemand, leur premier choix pédagogique se porte sur une école bilingue. Cette école se trouvant en communauté germanophone, Léo ne peut y débiter sa scolarisation qu'à l'âge de 3 ans. De prime abord, le fait que Léo continue de fréquenter la crèche ne constitue pas une contrainte pour eux. Cependant, la puéricultrice attire leur attention sur le départ de la majorité des enfants du groupe de Léo, sur l'arrivée de la section des moyens dans son groupe et sur le fait que l'entrée prochaine à l'école serait favorable pour le développement de Léo. Ces éléments suscitent une réflexion chez la maman, qui se tourne vers plusieurs personnes de son entourage pour se rassurer sur son futur choix. Finalement, les parents commencent ensemble la visite de quelques écoles des environs en communauté française.

C'est l'infrastructure (espaces verts, modules, grande cour, etc.) et la disponibilité d'une garderie sur place qui motivent les parents pour effectuer une deuxième visite de l'école (E5) en présence de Léo. Au cours de celle-ci, la maman est agréablement surprise de la réaction favorable de Léo à la découverte du milieu scolaire et se réjouit que l'institutrice prenne en considération aussi bien l'enfant que ses parents. *« Donc elle a parlé avec nous, elle a répondu à nos questions, mais elle a aussi pris le temps d'essayer de faire connaissance avec Léo de lui parler, de lui montrer des jeux, de lui expliquer aussi à lui les choses. »* (584-586, Annexe 13). C'est dans cette école qu'ils décident ensemble d'inscrire Léo, qui y commence sa scolarité en janvier 2021.

5.2.2. Rites de passage

Suite à leur « mauvaise expérience » dans la première crèche, les parents sont méfiants et ont besoin de temps pour créer une relation de confiance avec les professionnel.le.s, de manière générale. Lorsque Léo revient de son premier jour d'école, inévitablement la maman reste attentive à son état et fait immédiatement référence à cette première expérience qui ressurgit. *« ...le fait qu'il soit fatigué comme ça, c'est qu'il n'arrête pas pendant la journée. Donc c'est qu'il ne reste pas, je refais encore le lien avec la crèche d'avant, il ne restait pas assis toute la journée à ne rien faire et à regarder ce qui se passait. »* (736-739, Annexe 13). La maman réalise l'étape que son enfant vient de franchir en débutant l'école, mais c'est aussi un vrai passage pour elle. *« Mais c'était une page qui se tournait pour moi aussi, donc c'était, à la crèche son dernier jour, ils lui ont fait un petit album photo, je crois que je l'ai regardé trente*

fois cet album. Je l'ai regardé beaucoup plus de fois que lui. » (688-690, Annexe 13). Cette prise de conscience la confronte également à l'évolution de son enfant, qui grandit.

Face à l'inconnu que représente chaque étape à franchir par son enfant, la maman anticipe mentalement différents scénarios, en envisageant parfois le pire, avant de se rassurer par des faits rationnels. Par exemple, le premier jour à l'école, elle est anxieuse quant au nombre de grands par rapport aux petits, elle se rassure en comptant le nombre d'enfants plus petits. D'autre part, ses choix sont influencés par son activité professionnelle dans le milieu de l'enseignement ; elle est préoccupée par certains détails qui, selon elle, n'attirent pas l'attention d'autres parents. « *C'est même un handicap en fait, parce que je préférerais, en fait, être juste un parent lambda, être contente et me dire je ne sais pas et il fait sa vie.* » (429-431, Annexe 13).

Le projet initial des parents de maintenir Léo à la crèche jusqu'à ses trois ans, pour pouvoir débiter sa scolarisation en communauté germanophone, est remis en question par les explications de la puéricultrice. A la crèche, la puéricultrice informe les parents du départ des autres enfants de la section ainsi que le groupe des moyens qui les rejoint. C'est alors que les parents, anxieux par rapport à ces informations, entament une réflexion concernant l'âge d'entrée à l'école, en questionnant d'autres parents de la crèche. « *Là je me suis dit, ah oui, là c'était pas comme ça que j'avais envisagé, le fait qu'il reste à la crèche. Qu'il reste avec des beaucoup plus petits que lui.* » (520-522, Annexe 13). En outre, depuis la naissance de son petit frère, la maman constate chez Léo des comportements plus enfantins.

Lors d'un nouvel échange de la maman avec la puéricultrice, celle-ci donne son avis sur le développement de Léo et ses besoins. Selon elle, l'enfant est en recherche d'autres activités plus dirigées que ce que la crèche propose. C'est vraiment ce discours de la professionnelle et cette mise en lumière des bénéfices de la scolarisation de Léo qui amènent les parents à visiter d'autres établissements francophones. Ils trouvent l'école (E5) qui leur convient et y inscrivent Léo. Durant les premiers mois de scolarisation de Léo, leur idée de base reste présente, surtout pour le papa, qui est plus sensible à la maîtrise des deux langues par Léo. Pour sa part, la maman pensait que l'école (E5) pourrait convenir à long terme. Elle reconnaît donc la demande du papa ainsi que les avantages qu'il amène par rapport à une plus grande école qui inclut également le secondaire.

5.2.3. Actions mises en place par le parent et liens avec les dispositifs scolaires

L'année précédant l'entrée de son fils à l'école maternelle, la maman souhaite découvrir les écoles à l'occasion de journées portes ouvertes. Cela n'est pas possible en 2020, pour cause de restrictions sanitaires, ce qui la conduit à contacter directement différents établissements pour obtenir un rendez-vous. Dans chaque structure scolaire, les parents retrouvent le même fonctionnement lors du premier contact avec l'école : un moment de visite des locaux, le passage en classe avec l'institutrice puis un entretien avec la direction. De même lors de la deuxième visite à l'école (E5), le directeur et surtout l'institutrice restent disponibles pour répondre aux questions, expliquer le fonctionnement et présenter la classe en intégrant l'enfant.

Préparation de l'enfant pour l'école par le milieu familial

A la maison, les parents ont instauré un rituel du soir : ils restent avec l'enfant pour raconter une histoire et la maman profite de ce moment pour lui parler. Elle anticipe le déroulement de la journée du lendemain, car elle pense que connaître les choses à l'avance rassure Léo. *« Jusqu'à présent, cela nous réussit bien, je lui explique vraiment le déroulé comme un film quoi. »* (783-784, Annexe 13). En prévision de la rentrée, la maman parle de l'école avec Léo, le matin elle l'intègre dans la préparation de son sac et fait en sorte qu'il fasse des demi-journées la première semaine, même si le papa est moins enchanté par cette dernière disposition.

C'est elle qui accompagne Léo le premier jour d'école, elle arrive plus tôt afin d'avoir la possibilité d'échanger avec l'institutrice et prendre le temps pour l'accueil de son fils. La maman immortalise ce moment en faisant des photos. Elle a également la possibilité de « faire coucou » à la fenêtre avant de partir. C'est alors qu'elle est prise d'émotions et d'une certaine appréhension, ne sachant pas comment va se dérouler la première matinée. L'accueil vécu le premier jour, représente par la suite un rituel quotidien : elle accompagne Léo dans le hall d'entrée, reste présente le temps qu'il dépose ses affaires, profite de la disponibilité de la professionnelle pour échanger et adresse un dernier signe à Léo par la fenêtre avant son départ.

Dispositifs mis en place par l'école

Lorsque Léo arrive à l'école en janvier, la maman constate que rien de particulier n'est proposé. Elle suppose que c'est plutôt au cours du mois de septembre que des activités spécifiques à la rentrée scolaire sont proposées aux élèves. Lors des visites, les parents reçoivent le projet pédagogique et les documents légaux pour l'inscription de leur enfant. La maman a certaines attentes concernant les soins et les repas de Léo, qu'elle voudrait que la puéricultrice assure. *« ...Je savais que c'était l'école et que c'était différent. Mais je voulais qu'il ait quand même tout le confort qu'il puisse..., qu'il avait avant à la crèche. »*. Dès le début, la maman perçoit

cependant un manque de suivi, par exemple pour l'acquisition de la maîtrise du sphincter ou pour l'accompagnement du repas (quantité bue ou mangée). Contrairement à ce qu'elle imaginait (petite école familiale avec peu d'élèves), des changements de professionnelles au cours de l'année ont engendré une prise en charge des enfants par plusieurs personnes. En conséquence, que ce soit pour Léo ou pour sa maman, ils ne savent pas à qui se référer et cela ne permet pas toujours à la maman de recevoir des réponses à ses questions.

Perception de la maman du vécu de Léo

Afin de s'assurer, elle-même, du bien-être de son fils pendant sa journée, elle fait à plusieurs reprises son jogging dans les environs de l'école. Cela lui permet de voir comment son enfant se comporte ainsi que les autres envers lui, dans la cour de récréation. Elle reconnaît avoir été vigilante afin que Léo ne l'aperçoive pas. Pour savoir ce que Léo fait en classe, la maman consulte la farde qu'il rapporte tous les trois mois. Il est fier de la montrer et ensemble, ils peuvent échanger sur les activités réalisées à l'école.

La maman se rend compte de l'évolution de son fils depuis son arrivée à l'école, que ce soit au niveau du langage, de ses attitudes ou encore de son développement personnel.

Moyens de communication mis en place par l'école

L'organisation habituelle de la réunion de parents n'a pas été permise cette année à cause du contexte sanitaire. La maman, impatiente d'y participer pour la première fois comme parent d'élève, doit se contenter de l'alternative téléphonique proposée par l'école afin de maintenir un échange parents-professionnel.le.s. Elle en ressort avec un retour favorable concernant « l'acclimatation » de Léo à son nouvel environnement. Même si le hasard fait que cette réunion annuelle se tienne peu de temps après la scolarisation de Léo (janvier), la maman déplore qu'il s'agisse du seul dispositif proposé aux parents par l'école (absence de processus de familiarisation en classe, pas de réunion d'accueil, ni d'organisation du premier jour d'école...). La maman est en attente d'un cahier de communication qui n'est pas proposé par l'école. Celle-ci fonctionne avec une farde qui sert uniquement à la transmission de documents d'informations générales aux parents. Lorsqu'elle n'a pas la possibilité d'échanger elle-même le matin, elle trouve le procédé de mettre un papier dans la boîte de collation de Léo afin d'être certaine que les professionnel.le.s le lisent.

5.2.4. Types de relations établies

Échanges avec la puéricultrice de référence de la deuxième crèche

Au moment où la majorité des enfants du groupe d'âge de Léo vont être scolarisés, la maman discute avec la puéricultrice de son souhait de maintenir Léo à la crèche jusqu'à ses 3 ans.

Du point de vue de la professionnelle, la scolarisation de Léo à 2 ans et demi lui serait bénéfique.

« Il est prêt, il peut aller, il est prêt. Je me suis dit si sa puéricultrice qui passe toute la journée avec lui me dit ça. Moi je ne le sentais pas... Je me disais il pouvait encore facilement rester six mois à la crèche, il s'y plaisait tellement bien et je ne voyais pas trop. » (515-518, Annexe 13). La maman reconnaît que cet avis a été pour les parents le déclic pour les amener à visiter des écoles.

Dès le début, dans cette petite école familiale, la maman s'est sentie entendue, notamment par le directeur, qu'elle trouve disponible et compréhensif envers les parents. Concernant l'équipe éducative, la maman entretient une relation quotidienne qui, selon elle, manque de communication. Elle cite en exemple un incident dont Léo a été victime et sur lequel elle n'a eu aucun retour, malgré ses interpellations auprès des professionnel.le.s. Ce n'est qu'après avoir contacté le directeur que, via son intermédiaire, elle obtient les explications attendues. Cet événement n'a pas amélioré la relation de confiance établie avec l'équipe éducative. *« Mais j'ai envie de dire le mal était fait, je me suis quand même dit, cela ne les dérange pas de me le rendre comme ça. »* (882-882, Annexe 13).

La maman reconnaît avoir le besoin d'échanger avec les professionnelles, même si elle est consciente qu'elles ne peuvent pas se permettre de le faire avec tous les enfants. *« ...si je pense avec mon cerveau c'est normal, si je pense avec mon cœur de maman, j'avais l'impression qu'on me le jetait quoi, quand on me le rendait. »* (825-826, Annexe 13). Elle aimerait que la communication soit plus spontanée de la part des professionnelles sur le vécu journalier de l'enfant, pas uniquement pour des informations générales ou pour donner des réponses à ses sollicitations. *« J'aurais bien voulu avoir cette communication qui va dans les deux sens vraiment »* (1195-1196, Annexe 13). Elle constate par ailleurs que d'autres parents n'interpellent pas le personnel pour recevoir des informations, soit parce qu'ils n'osent pas, soit parce qu'ils n'en ressentent pas le besoin. De ce fait, elle s'identifie aux « mamans chiantes », perçues dans son parcours professionnel, mais elle l'assume.

INTERPRÉTATIONS ET DISCUSSIONS

Nous allons interpréter les analyses de cas, en nous basant sur les différents paramètres énoncés précédemment ainsi que sur la revue littéraire. Ceci va nous permettre de mieux comprendre le processus transitionnel vécu par les familles, en relation avec les contextes scolaires ainsi que les moyens mis en place.

1. Transitions et rites de passages de la crèche à l'école

La transition représente une période de changements qui impacte l'équilibre général de la famille. C'est un processus d'adaptation graduel, ne débutant pas par rapport à un événement déclencheur (la rentrée scolaire). Il s'agit plutôt d'un mécanisme de changement d'un état vers un autre dans la temporalité (Cowan, 1991). La transition normative, concernant le passage de la crèche à l'école maternelle vécu par de nombreux enfants chaque année, peut être anticipée par les parents sur base des conditions similaires de rentrée scolaire (Zittoun, 2012). Cependant, les familles et les milieux scolaires vers lesquels elles se dirigent étant différents, chaque passage sera propre à chacune, même si leur point de départ est commun. Cette période provoque des effets sur la dynamique familiale qui engendre un déséquilibre (Cowan, 1991).

Par la mise en œuvre des rites de passage, nous allons essayer de comprendre comment les familles ont affronté cette transition. Dans notre analyse, par le vécu des parents, nous constatons que les familles traversent différents niveaux de rites de passage, partant d'un milieu commun (la crèche) pour tendre vers la découverte d'un nouveau lieu (l'école), en passant temporairement par un espace intermédiaire. (Van Genep, 1909) A chaque niveau rencontré par les familles, nous distinguons les ressentis, les ressources, les défauts de ressources, les influences extérieures... ce qui nous permettra d'amener des pistes pour aider, soutenir et accompagner les futures familles, du milieu d'accueil vers l'école.

C'est lorsque leur enfant se trouve encore en milieu d'accueil que certains parents se projettent dans le futur environnement scolaire, en prenant conscience que la relation établie avec les professionnels va être différente, l'enfant étant amené à devenir plus autonome. D'autres se confrontent mentalement au nouveau milieu, en imaginant certains scénarios et en se rassurant pas des éléments concrets. Lors de la fréquentation de la crèche, certains parents s'aperçoivent que la connaissance du lieu et du déroulement de la journée, les rassurent car ces éléments les aident à se représenter leur enfant dans ce milieu.

Certaines familles disposent d'une expérience passée, par le biais de la scolarisation des ainé.e.s, tempérée par les modifications engendrées suite à la situation sanitaire, mais parfois aussi par des modifications organisationnelles depuis lors. D'autres bénéficient de retours et d'avis de leurs connaissances ou de leur entourage. Une maman perçoit la transition du milieu familial à celui de la crèche pour l'enfant, comme une première expérience de séparation et de vie en collectivité, faisant sens pour son futur parcours.

L'anticipation du futur passage se concrétise pour toutes les familles par la visite d'écoles, et quelques fois au travers de lectures, de conversations ou de rituels symboliques liés au départ d'une structure vers une autre. Parfois le projet initial des parents peut être influencé par manque d'informations des conditions d'accueil ou par certains renseignements transmis par les professionnelles. Celles-ci se positionnant dans une logique « d'assimilation » par rapport aux familles, les privant de faire leur propres expériences et découvertes (Camuns, 2012 ; Ongari, 2019). L'absence d'éléments marquant la fin de l'étape vécue au sein du milieu d'accueil, que ce soit pour l'enfant ou les parents, ne leur permet pas de prendre du recul et rend donc difficile l'anticipation vers le futur.

L'espace intermédiaire entre les deux niveaux est synonyme de changements et de constance (Van Genep, 1909). Certains parents mettent en place un intervalle entre les deux milieux, soit en prévoyant quelques jours de battement entre le départ de la crèche et la rentrée scolaire, soit en débutant la scolarité dans un horaire allégé. En fonction du contexte familial et/ou du rythme de la vie quotidienne, certaines familles se retrouvent du jour au lendemain confrontées au nouveau milieu sans avoir prévu d'étape intermédiaire. Le choc avec la réalité est d'autant plus rude pour elles.

Une maman espérait que le milieu scolaire prévoit un temps d'adaptation, par le biais de communication et partage, pour permettre aux enfants et aux parents de trouver leurs marques dans ce nouveau milieu. Les expériences passées peuvent être source d'anticipation, mais aussi de stress en fonction de leur déroulement. Les positives rassurent les parents, tandis que les négatives sont à l'origine de méfiance ou de craintes. Lorsque les parents ne disposent pas d'assez d'éléments pour se représenter leur enfant dans son nouveau milieu, ils doivent faire appel à d'autres ressources pour se rassurer.

Les parents recherchent des similitudes avec l'ancien milieu, telles que les échanges quotidiens ou la prise en charge de l'enfant (repas, soin, etc.). D'autres regrettent les changements et/ou craignent leurs effets sur leur enfant. C'est progressivement que certains se résignent par rapport

à leurs attentes initiales, alors que d'autres se rassurent en fonction du comportement de leur enfant ou de la présence de la fratrie.

Une maman, suite à son ressenti négatif et n'ayant pas retrouvé le même vécu qu'avec son aînée décide de changer son enfant d'école. La législation scolaire ne lui permettant pas cette possibilité en cours d'année, elle se voit contrainte de laisser sa fille dans cet établissement. Nous pouvons constater que durant la suite de la scolarité de son enfant, elle se désinvestit totalement. Une autre maman insatisfaite, prendra la décision de changer d'école à la rentrée suivante.

Sur les cinq familles, seules les deux dont les enfants ont effectué leur rentrée scolaire en septembre n'envisagent pas de changement d'école (y a-t-il un lien de cause à effet ?). Elles s'approprient le nouvel environnement en passant par des modifications et des ajustements individuels et/ou relationnels. Une famille est confrontée aux changements de comportement de leur enfant depuis le passage à l'école et la maman de l'autre famille trouve progressivement sa place en développant une relation plus équilibrée avec l'institutrice.

Les rites de passage suivent une logique de réitération, c'est-à-dire qu'ils ont une dynamique qui permet d'anticiper les prochains cycles. Pour trois familles, c'est effectivement le cas, par rapport aux expériences vécues préalablement avec les aînés. Cela leur a permis de savoir à quoi s'attendre, de se réajuster en cas de besoin ou d'être moins frustrés en tant que parents face aux restrictions engendrées par le contexte sanitaire.

2. Processus de familiarisation

Avant de se poser la question quant au processus en lui-même, nous souhaitons découvrir ce que signifie pour les familles, d'être confrontées à un milieu externe pour confier leur enfant. Nous nous sommes basés sur la vision de Houzel (2002) concernant la fonction parentale déterminée par trois pôles et les implications pour les familles interrogées. Le premier pôle est l'exercice de la fonction : les parents rencontrent des valeurs différentes et doivent accorder leur confiance aux professionnels du nouveau milieu, au cours d'une période d'adaptation. Le deuxième pôle est l'expérience : le vécu des parents suite à cette confrontation au milieu peut être ressenti positivement ou négativement, ce qui peut engendrer des émotions, une remise en question, voire une reconstruction. L'accompagnement de l'enfant par le biais des pratiques constitue le troisième pôle. Le nouveau milieu peut perturber les pratiques éducatives. Les parents s'adaptent, s'approprient ce nouveau mode de fonctionnement ou persèverent dans leurs habitudes, sans pouvoir/vouloir s'ajuster jusqu'à parfois même changer de milieu.

Nous nous centrons ensuite sur la prise de contact avec l'environnement que peut représenter le milieu d'accueil ou dans un deuxième temps l'école maternelle. Nous savons que tous les milieux dans lesquels l'enfant se développe (famille, crèche, école) sont à prendre en considération, par rapport à leur contexte et aux relations qui en découlent (Bronfenbrenner, 1986 ; Absil, 2012). L'entrée en relation avec le milieu d'accueil se fait déjà par le choix de celui-ci. Il est basé sur des conditions fonctionnelles (proximité, disponibilité, coût), sur le projet d'accueil (fonctionnement, structure, personnel) et sur des raisons plus personnelles (épanouissement de l'enfant, changement de structure, occupation professionnelle) (Bouve, 2017).

Le premier contact s'établit généralement par un entretien téléphonique et/ou une réunion d'informations pour les parents. La première période pour l'enfant, accompagné de ses parents, est le temps de familiarisation qui s'étend sur plusieurs semaines et est souvent perçu par les parents comme contraignant au niveau organisationnel. Néanmoins, ils reconnaissent son utilité pour l'ensemble de la famille. Par sa présence, les parents ont l'opportunité de présenter leur enfant, ses habitudes et ses besoins. L'accompagnement des parents permet de sécuriser l'enfant, ils font ensemble connaissance du milieu et établissent une relation avec la puéricultrice de référence. C'est par la fréquence des soins donnés de manière privilégiée et régulière, par une même personne, qu'un lien stable s'établit pour l'enfant. C'est donc dans un milieu prévisible avec peu de professionnelles que l'enfant va savoir vers quelle personne se tourner pour subvenir à ses besoins (Mintz & Guédeney, 2016 ; Delage, 2019).

Nous nous rendons compte que les conditions de base diffèrent d'un milieu à l'autre et que les paramètres externes (normes, espaces, nombre d'enfants, changement de locaux et de personnel...) ne permettent pas une prédisposition favorable et sécurisante pour l'enfant. (Bouchat, 2015 ; Pirard, 2019). De plus, le contexte sanitaire impacte d'avantage les milieux et les familles.

Le premier contact avec l'école s'établit pour les 5 familles par téléphone, à cette occasion elles sollicitent généralement une visite avec leur enfant. Une seule maman, sans être accompagnée de son enfant, n'a rencontré que la direction lors d'une visite partielle des lieux. Effectivement, suite à l'entretien avec l'enseignant concerné, nous apprenons qu'il ne propose ce type de dispositif d'accueil que quelques jours avant la rentrée de septembre. Il ressort que ce premier contact avec le milieu se fait donc avant la rentrée et majoritairement avec la direction pour une visite d'école, et pour certains la rencontre des enseignants avec une incursion en classe. Les

enseignant.e.s interrogés avancement l'importance pour l'enfant de découvrir le nouveau milieu et d'avoir un premier contact avec eux..

Le lien s'établit en premier lieu avec la direction, celle-ci étant perçue positivement, comme étant à l'écoute et disponible, sera sollicitée plusieurs fois en cours d'année scolaire. Pour l'enfant, c'est la présence rassurante des parents qui lui permet l'exploration d'un milieu inconnu et la découverte de nouvelles personnes. Néanmoins, juste un premier contact n'est pas suffisant pour se confronter à toutes les nouvelles conditions rencontrées, surtout que le parent vit ce processus en même temps que l'enfant (La Paro et al., 2003 ; Kang et al., 2016 ; Griebel & Niesel, 2009). La plupart des parents ont prolongé, à plus ou moins long terme, cette découverte progressive du milieu par des demi-journées scolaires pour leur enfant. Ces propositions de temps partiel émanent exclusivement des parents, même si les enseignants reconnaissent leur pertinence et ne sont pas contraires à cette mise en place.

3. Contexte scolaire

Le premier jour de la rentrée, certaines écoles ont fait des exceptions aux mesures sanitaires et ont permis aux parents d'accéder aux établissements. Dans nos cas de figure, seulement deux écoles ont accepté l'entrée en classe des parents lors du début de scolarisation au mois de septembre. Malheureusement, une famille concernée n'a pas pu en bénéficier, car l'enfant est entré en cours d'année. Les autres ont dû se limiter à la cour de récréation pour vivre ce moment.

Dans trois écoles, les parents n'ont pas connaissance de la mise en place des dispositifs établis par l'enseignant pour la rentrée scolaire de septembre, cependant le témoignage des enseignants montre la nécessité qu'ils accordent à cette pratique (place au vestiaire, accompagnement personnel, photo). Pour une seule maman, après la rentrée, elle a pu constater les attentions accordées à son enfant à l'occasion du premier jour d'école. C'est ainsi qu'elle conscientise vraiment le passage.

L'implication des familles dans le contexte scolaire

C'est la qualité des échanges qui vont déterminer le type de relation que les parents auront avec les professionnels (Epstein, 2011, cité par Larivée et al., 2013). Selon les parents, les échanges sont assez restreints surtout en début de journée. Outre les conditions difficiles imposées par la situation sanitaire, ils se l'expliquent par : un manque de personnel, le fait que les interlocuteurs disponibles ne soient pas nécessairement ceux à qui ils veulent s'adresser, leur propre timidité

ou peur de s'imposer, la personnalité peu aimable de certains professionnels et la crainte de les déranger...

Les moyens d'échange mis en place par certaines écoles (cahier ou application), peuvent devenir la norme et amener les enseignants à limiter les contacts réels. Surtout que lors de la pandémie, les professionnels ont dû faire preuve de beaucoup de créativité et ont créé une sorte d'habitude de disponibilité, par le biais de l'outil numérique. Ce dernier représente cependant un frein (voire une discrimination) pour certaines familles (Teller, 2019 ; Duval et al., 2021).

C'est le type de communication et la qualité de celle-ci qui déterminent la relation que les parents entretiennent avec les professionnelles (Camus et al., 2012 ; Conus, 2015). Pour deux familles, le roulement entre les personnes disponibles à l'arrivée ou au retour des élèves ne facilite pas la création d'un lien. Pour deux autres familles, il n'y a pratiquement pas eu de lien, la communication étant rompue, soit suite au vécu personnel des familles, soit suite à la décision de changement d'école. Pour la dernière famille, nous constatons une réelle évolution au niveau du type de communication, ce qui se répercute sur la logique relationnelle sous-jacente que nous pouvons qualifier de « continue ».

L'implication des familles est assurée par l'école grâce à l'organisation d'événements (réunions de parents, journées portes ouvertes, festivités) (Huser et al., 2016 ; Conus, 2015). Vu le contexte sanitaire, cette participation des parents a été fortement limitée, voire inexistante pour certains. Seules deux écoles prévoient une réunion de parents pour l'accueil des enfants en septembre. Une autre école ayant fixé sa réunion annuelle en janvier, c'est un hasard qui a conduit une famille à pouvoir y participer, quelques temps après l'arrivée de leur enfant en cours d'année scolaire (La Paro et al., 2003).

Le besoin d'information ainsi que les attentes quant à la visibilité et la connaissance du milieu scolaire sont communs à l'ensemble des familles (Kang et al., 2016 ; La Paro et al., 2003 ; Amerijckx & Humblet, 2015). Les mamans n'ayant pas vécu la maternelle avec l'ainé et faute d'informations suffisantes mettent en place certaines initiatives pour combler leur manque : appel téléphonique et/ou passage à l'improviste à l'école avant la rentrée, tentatives d'observation de la vie de l'école de l'extérieur... Malgré la stratégie mise en place et les informations reçues par une des mamans, elle perçoit un décalage entre le retour des professionnels et ses propres connaissances, ce qui suscite chez elle des questionnements supplémentaires.

4. Contexte familial

Le passage vers le milieu scolaire engendre un rôle supplémentaire, que ce soit pour l'enfant (qui devient élève) ou pour les parents (qui deviennent parents d'élève). Par rapport à ces nouvelles places qu'ils occupent, un réajustement est nécessaire, concernant les comportements et attentes élaborés par le passé (Cowan, 1991). En effet, lorsque nous nous basons sur les besoins de certaines mamans par rapport à la communication et aux relations établies avec le milieu scolaire, elles constatent que les attitudes diffèrent en fonction des parents. Ce nouveau rôle, implique également pour ces mamans de modifier la perception qu'elles ont d'elles-mêmes, par rapport à leurs besoins accrus d'entrer en relation avec les professionnel.le.s. A plus long terme, une maman se sent plus investie dans son rôle en tant que parent d'élève suite à l'évolution de sa relation avec l'institutrice. D'autres ne veulent pas déranger, soit elles se contentent de l'échange présent, soit elles n'osent pas suivre leur besoin, trop mal à l'aise pour insister auprès des professionnelles. Parfois, elles sont cependant contraintes de le faire pour se rassurer et obtenir des informations.

Le système familial possède une identité qui se traduit par certains comportements, attitudes et réactions (Minuchin, 1998 ; Houzel, 2002). Lorsque celui-ci est confronté au milieu scolaire, c'est grâce à ce sentiment d'appartenance qu'un membre de la famille peut se définir à l'extérieur. La famille étant confrontée à deux milieux différents : c'est par la connaissance des lieux, du déroulement des journées et des attitudes de l'enfant que les parents arrivent à se les représenter. En fonction de la transmission d'informations par l'école, les parents établissent des parallèles entre ce que l'enfant vit dans le milieu d'accueil ou scolaire et à la maison. Ces visibilités permettent à la famille de s'approprier un sentiment de connaissance du nouveau lieu et d'établir des liens et/ou des partages, enrichissant le vécu de leur enfant à la maison. Il s'agit par exemple des dispositifs suivants : un cahier de communication, des fardes de travaux réalisés en classe et de l'application.

La rentrée scolaire de l'enfant a des répercussions sur le système familial, celui-ci étant sensible aux modifications et relations (Minuchin, 1998). Dans notre étude, les parents font effectivement référence à ce changement vécu par l'enfant qui, selon les familles, peut prendre des proportions différentes (prise d'autonomie pour certains, affirmation de soi pour d'autres). Quelles sont les implications pour les parents suite à cette modification du système ?

Au sein de du système familial, face aux pressions internes et externes, l'ensemble essaie de garantir un maintien et une cohérence dans sa dynamique (Minuchin, 1998). Nous constatons

que la majorité des dynamiques se limitent aux familles nucléaires, seules deux sollicitent la famille élargie pour interagir davantage au sein du milieu scolaire. Effectivement, les personnes disponibles peuvent soutenir et soulager les familles confrontées à ce vécu transitionnel. Pour une famille en particulier, la maman se retrouve seule avec son mal-être, renforcé par son incompréhension suite au refus de transfert d'école. Celle-ci est contrainte à poursuivre la scolarisation de son enfant dans l'école initiale, grâce au soutien du papa qui l'aide à l'accepter. Nous constatons l'effet sur le vécu parental et la manière dont ils envisagent le début de la scolarité par : les répercussions sur le système (comportement de l'enfant), les événements (naissance d'un enfant, scolarité de l'ainé.e) et par le soutien disponible (école à proximité des grands-parents). Par rapport aux différences entre les familles, il est d'autant plus important de mettre en œuvre davantage de ressources externes pour tendre vers une stabilité du système et de pouvoir s'appuyer sur celles-ci pour faire face aux passages.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Le vécu des familles nous a permis d'approfondir notre compréhension concernant la transition qu'implique le passage de la crèche à l'école maternelle, ainsi que ses répercussions sur la dynamique et le milieu familial. Néanmoins, nous reconnaissons que la singularité et la particularité de chaque système familial et des événements qui en découlent, ont des impacts différents sur ce passage.

C'est lors du niveau intermédiaire des rites de passage, qu'en découle plusieurs enjeux pour les familles. Nous remarquons une temporalité différente, en fonction du vécu des familles, qui peut être plus ou moins longue, jusqu'à ne pas commencer l'appropriation du nouveau milieu.

Concernant les moyens d'accueil mis en place par l'école, nous constatons que c'est souvent par l'initiative des parents que ceux-ci ont lieu. Ainsi qu'un manquement de la place fondamentale qu'occupe l'enfant (plutôt que les familles dans son ensemble) lors des contacts quotidiens. Cela au détriment de la qualité des échanges (la communication étant d'autant plus impactée suite aux mesures sanitaires), qui influence inévitablement la relation que les familles entretiennent avec les professionnel.le.s.

Néanmoins, certaines exceptions ont été accordées par les directions, ce qui n'est pas le cas de toutes les familles de l'étude.

Par rapport à l'école, nous soulignons que le premier contact avec les familles n'est pas suffisant pour garantir la conception de liens. La qualité des échanges observée étant peu assurée par les professionnel.le.s qui privilégient la prise en charge des enfants obligent les familles à se réajuster ou se contraindre quant à leur besoin de communication.

Néanmoins, une analyse de cas montre que par l'implication des deux protagonistes, la relation qui se crée, leur réserve un échange, certes plus limité, mais néanmoins présent et alimenté mutuellement.

Cette analyse par le biais des rites de passage, nous permet de rencontrer certaines pistes d'actions, telles que la mise en place d'une clarification pour les familles quant au futur parcours de l'enfant à la crèche qui se centre davantage sur le processus de familiarisation. Cependant, nous nous focalisons rarement sur les moyens mis en place pour accompagner le départ et la transition vers le nouveau milieu.

Dans les futures pistes d'approfondissement, ce serait d'autant plus intéressant d'investir la collaboration qui peut se mettre en place entre le milieu d'accueil et l'école, les échanges, les partage de pratiques, tout en gardant un esprit ouvert quant aux enjeux différents de chacun.

Ces pistes d'actions sont à considérer avec beaucoup de précaution, parce qu'il s'agit d'une étude exploratoire basée uniquement sur cinq études de cas ayant eu lieu durant un contexte sociétal particulier. L'étude comporte plusieurs limites, qu'il est important d'envisager, afin d'être conscient des biais utilisés lors d'interprétations des résultats.

Ces dernières sont définies par le manque de représentativité, suite au nombre de participants et la diversité des structures que les familles occupent dans le milieu scolaire ainsi que par le manque de diversité d'outils méthodologiques. Elles sont également marquées le contexte sanitaire qui ne nous a pas permis de rencontrer les participants.

Aussi, le biais de la connaissance du contexte de départ implique que, parfois, le chercheur peut omettre le côté de l'approfondissement des questions sur cette thématique.

Bibliographie

- Absil, G., Vandoorne, C., & Demarteau, M. (2012). Bronfenbrenner, écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé. *APES-Ulg*, 1-19.
- Ahtola, A., Björn, P. M., Turunen, T., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2015). The concordance between teachers' and parents' perceptions of school transition practices: A solid base for the future. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 168-181. <https://doi:10.1080/00313831.2014.996598>
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.
- Amerijckx, G., & Humblet, P. C. (2015). The transition to preschool: a problem or an opportunity for children? A sociological perspective in the context of a 'split system'. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 99-111. <https://doi:10.1080/1350293x.2014.991098>
- Bouchat, C. (2015). *La journée de l'enfant de deux ans et demi à l'école: la continuité en jeu. Enquête pluridisciplinaire en écoles maternelles bruxelloises*. Colloque Petite enfance : socialisation et transitions, Paris, France.
- Bouve, C. (2005). Relations parents-professionnelles dans les crèches collectives : une analyse du point de vue des parents. In Rayna, S. & Brougère, G (Eds.), *Accueillir et éduquer la petite enfance, Les relations entre parents et professionnels* (pp. 99-144). Institut National de Recherche Pédagogique.
- Brandibas, G. (2014). Accueil et temps d'adaptation de l'enfant: quelles articulations entre parentalité et professionnalité ? *Spirale*, 69(1), 103-112.
- 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>
- Camus, P., Dethier, A., & Pirard, F. (2012). Les relations familles-professionnels de la petite enfance en Belgique francophone. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 32(2), 17-33. <https://doi.org/10.3917/rief.032.0017>

Conus, X. (2015). *Devenir parent d'élève: scolarisation des pratiques éducatives parentales et enjeux de reconnaissance*. Petite enfance: socialisation et transitions, Villetaneuse, France.

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

Courtois, A. (2002). Le temps familial, une question de rythmes? *Thérapie familiale*, 23(1), 21-34. <https://doi.org/10.3917/tf.021.0021>

Courtois, A. (2003). Le temps des héritages familiaux : Entre répétition, transformation et création. *Thérapie familiale*, 24(1), 85-102. <https://doi.org/10.3917/tf.031.0085>

Cowan, P. A. (1991). Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. In P. A. Cowan & E. M. Hetherington (Eds.), *Family transitions* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates.

Cyrułnik, B. (2016). Les besoins d'attachement : La niche affective et sensorielle de l'enfant. In Cyrułnik, B. *Boris Cyrułnik et la petite enfance* (pp. 203-214). Philippe Duval éditions.

Delage, M. (2007). Attachement et systèmes familiaux : Aspects conceptuels et conséquences thérapeutiques. *Thérapie familiale*, 28(4), 391-414. <https://doi.org/10.3917/tf.074.0391>

Delage, M. (2019). Nouvelles familles et attachement. In : Humbert, B. P. *L'attachement aujourd'hui : parentalité et accueil du jeune enfant* (pp. 45-68). Philippe Duval.

Deslandes, R., & Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 172-200. <https://doi.org/10.7202/1079122ar>

Dockett, S., Perry, B., & Kearney, E. (2012). Family transitions as children start school. *Family Matters* (90), 57-67.

Dupont, S. (2018). Le cycle de vie familiale: un concept essentiel pour appréhender les familles contemporaines. *Thérapie familiale*, 39(2), 169-181. <https://doi.org/10.3917/tf.182.0169>

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). <https://doi.org/10.51657/ric.v5i1.41066>

Elder Jr, G. H. (2001). Families, social change, and individual lives. *Marriage & family review*, 31(1-2), 187-203.

Foucher, A. (1988). Une expérience de familiarisation progressive des enfants de deux ans à l'école maternelle. *Enfance*, 41(2), 95-103. <https://doi:10.3406/enfan.1988.1868>

Goldbeter-Merinfeld, É. (2016). De temps en temps : de l'individu à la famille. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 56(1), 25-37 <https://doi:10.3917/ctf.056.0025>

Griebel, W., & Niesel, R. (2009). A developmental psychology perspective in Germany: co-construction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. *Early Years*, 29(1), 59-68. <https://doi:10.1080/09575140802652230>

Guedeney, N. (2010). *L'attachement, un lien vital*. Éditions Fabert.

Houzel, D. (2002). Les enjeux de la parentalité. In : Leticia S.-P. (Ed.), *La parentalité: Défi pour le troisième millénaire* (pp. 61-70). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.soli.2002.01.0061>

Huser, C., Dockett, S., & Perry, B. (2016). Transition to school: Revisiting the bridge metaphor. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), 439-449.

Jacques, M., & Deslandes, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école-famille. In : Lacharité, C. & Pronovost, G. *Comprendre la famille : Actes du 6^e symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 247-260). Presses de l'Université du Québec.

Kang, J., Horn, E. M., & Palmer, S. (2016). Influences of family involvement in kindergarten transition activities on children's early school adjustment. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 789-800. <https://doi:10.1007/s10643-016-0828-4>

Kaufmann, J.-C. (2011). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien compréhensif*. Armand Colin.

Kuersten-Hogan, R., & McHale, J. P. (2021). The Transition to Parenthood: A Theoretical and Empirical Overview. In *Prenatal Family Dynamics* (pp. 3-21). Springer Nature

La Paro, K. M., Kraft-Sayre, M., & Pianta, R. C. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147-158. <https://doi:10.1080/02568540309595006>

- 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>
- Le Camus, J. (2006). Le devenir père : Merveilles et déconvenues. *Informations sociales* 132(4), 26-35. <https://doi.org/10.3917/inso.132.0026>
- Mintz, A.-S. & Guédeney N. (2016). L'attachement entre 0 et 4 ans: concepts généraux et ontogenèse. In : Guedeney, A., & Guedeney, N. (dir.), *L'attachement: approche clinique et thérapeutique* (4rd ed., pp. 199-126). Elsevier Masson.
- Minuchin, S. (1998). *Familles en thérapie*. Eres
- Mosca, F., & Garnier, A.-M. (2015). Devenir parents. Une étrange métamorphose. *Thérapie familiale*, 36(2), 167-186. <https://doi.org/10.3917/tf.152.0167>
- Ogay, T. (2017). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(2), 337-352.
- Ongari, B. (2019). Liens d'attachement à la crèche : enjeux et défis. In : Humbert, B. P. (dir.). *L'attachement aujourd'hui : parentalité et accueil du jeune enfant* (pp. 149-180). Philippe Duval.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3rd éd.) Armand Colin.
- Petrakos, H. H., & Lehrer, J. S. (2011). Parents' and teachers' perceptions of transition practices in kindergarten. *Exceptionality Education International*, 21(2), 62-73. <https://DOI:10.5206/eei.v21i2.7676>
- Pirard, F. (2019). Faire place à une approche globale de l'enfant. In : J. David, J. Mottint, F. Pirard, M. Teller, S. Van Lint, N. Wauters & V. Degraef, J. (dir.). *Voir l'école maternelle en grand : des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité* (pp. 41-53). Fondation Roi Baudouin.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1999). Beginning school for children at risk. *The transition to kindergarten*, 217-252.

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied developmental psychology*, 21(5), 491-511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)

Teller, M. (2019). Développer des relations de qualité avec les parents. In : David, J., Degraef, V., Mottint, J., Pirard, F., Teller, M., Cyrano, S. et Wauters, N. (dir.). *Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité* (pp. 87-92). Fondation Roi Baudouin.

Tordo, F. (2020). Transparence digitale et transfert digital dans les consultations en ligne. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux* 65(2), 49-64. <https://doi.org/10.3917/ctf.065.0049>

Trudelle, D., & Montambault, E. (1994). Le sentiment de compétence parentale chez des parents d'enfants d'âge préscolaire. *Service social*, 43(2), 47-62. <https://doi.org/10.7202/706656ar>

Van Gennep, A. (1909). *Les rites de passage: étude systématique des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité, de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement, de la naissance, de l'enfance, de la puberté, de l'initiation, de l'ordination, du couronnement des fiançailles et du mariage, des funérailles, des saisons, etc.* É. Nourry.

Vandenbroeck, M. (2003). From crèches to childcare: Constructions of motherhood and inclusion/exclusion in the history of Belgian infant care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(2), 137-148. <https://doi.org/10.2304/ciec.2003.4.2.4>

Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions: des ruptures aux ressources. In : Curchod, P., Doudin, P.-A. & Lafortune, L (dir.). *Les transitions à l'école* (Vol. 12, pp. 261-279). Presses de l'Université du Québec.

Résumé

L'entrée de l'enfant dans le système scolaire est l'une des transitions auxquelles la famille et l'enfant sont confrontés (Cowan, 1991).

Ce passage d'un contexte familial à un nouvel environnement peut être adouci à l'aide de rites de passage qui sont des moyens pour faire face à ces périodes de déséquilibre familial (Van Genep, 1909). Il importe de reconnaître la situation de l'enfant, son milieu social et son histoire familiale afin d'assurer son bien-être durant cette période d'ajustement mutuel au milieu scolaire (Amerijckx & Humblet, 2015).

Pour ce faire, les échanges réciproques entre la famille et les écoles devraient commencer avant même que l'enfant ne soit confronté à l'environnement scolaire et perdurer dans le temps (Ramey & Ramey, 1999). Notre recherche exploratoire vise à mieux comprendre les vécus, points de vue et ressentis de familles et d'enseignant.e.s par rapport au passage de l'enfant à l'école maternelle, ainsi que les implications des acteurs de l'école dans ce processus transitionnel.

Elle s'appuie sur des études de cas dans une commune bénéficiant d'une crèche communale et de plusieurs écoles maternelles à proximité. Des entretiens compréhensifs ont été menés, d'abord avec des parents et puis avec les enseignant.e.s prenant en charge les enfants concernés.

Le vécu des familles nous a permis d'approfondir notre compréhension concernant la transition qu'implique le passage de la crèche à l'école maternelle, ainsi que ses répercussions sur la dynamique et le milieu familial.