

Table des matières

1. Introduction	3
2. Cadre théorique	4
2.1 L'enfant et son développement	5
2.2 Théorie de l'attachement	6
2.3 Une psychologie de la transition	8
2.7 Synthèse	15
3. Méthode	19
3.1 Entretien semi-directif	19
3.2 Population	19
3.3 Déroulement	20
3.4 Analyse des résultats	20
3.5 Biais et difficultés	21
4. Résultats et discussions	22
4.1 Avant la rentrée	22
4.1.1 Le parcours de l'élève avant la première entrée à l'école	22
4.1.2 Prise de contact avec les parents avant la rentrée	22
4.1.3 Pré-rentrée	23
4.2 Le premier jour d'école	25
4.2.1 Les attentes envers les parents et les enfants	25
4.2.2 Organisation de l'espace	26
4.2.3 Déroulement du premier jour	27
4.2.4 Les parents	30
4.2.5 Comportements des élèves vulnérables	30
4.3 Durant toute l'année	31
4.3.1 Accompagnement des enfants pour passer du statut d'enfant à celui d'élève	31
4.3.2 Relation parents-école	34
4.4 Adaptation des stratégies	36
5. Conclusion	39
6. Remerciements	41
7. Bibliographe	42
8. Annexes	44

1. Introduction

Couettes tirées, chaussures neuves aux pieds, pantoufles, et récréation dans le sac à dos fraîchement acquis, me voilà prête à entrer à l'école. Prête ? Vraiment ?

La première rentrée scolaire est l'ouverture du chemin de la connaissance. Elle est le début d'une grande aventure pour chacun d'entre nous. Mais quel est son prix ? Devenir grand au prix d'une séparation. Au cri de la sonnerie résonnent les cris enfantins, cris de joie ou de tristesse. Suivra ensuite un temps d'adaptation propre à chacun. Cette porte à franchir peut développer en nous des sentiments de crainte et de curiosité, un mélange de réjouissance et de stress. L'inconnu attire et repousse. Certains ont la possibilité d'être assistés par une première préparation mentale grâce à des parents avisés, en participant, par exemple, aux préparations des fournitures scolaires durant les vacances d'été. D'autres, en revanche, ne bénéficient que de peu de préparation à la séparation. Ce qui aboutit à un temps d'adaptation particulièrement long et difficile.

Le thème de la première rentrée scolaire nous a paru très pertinent. Etant toutes les deux inscrites dans le profil de formation pour l'enseignement au cycle 1, nous avons souhaité en apprendre davantage sur cet événement inévitable et sensible. De plus, à travers plusieurs expériences, notamment dans les cours d'introduction de gestion de la classe et de la psychologie du développement, nous avons déjà pu constater que les transitions pouvaient être vécues de façon très différentes d'une personne à l'autre.

Nous nous sommes dès lors questionné sur le rôle et les attentes des enseignant/es. Nous avons voulu comprendre quelles mesures peuvent être prises pour favoriser une bonne transition. De là ont découlé plusieurs réflexions telles que l'accompagnement de l'enfant par l'enseignant dans cette phase sensible, les capacités des enseignants/es à répondre aux besoins et à l'hétérogénéité des élèves, la place que les enseignants/es attribuent aux parents, à quel moment l'élève s'est-il adapté à la culture scolaire, et en quoi la réussite de ce passage a-t-elle une importance pour la suite de la formation des élèves, les enjeux psychologiques de la transition, le fonctionnement des stratégies et leurs impacts, etc.

Nous avons décidé de travailler sur la question de départ suivante, qui englobe ces différentes réflexions:

« Quelles sont les stratégies relevées par les enseignant/es pour accueillir les élèves lors de l'entrée au primaire ? »

Dans un premier temps, nous allons présenter le cadre théorique. Suite à cette première partie, nous allons présenter les aspects que nous avons pris en compte pour mener notre recherche et nous allons proposer une liste de plusieurs stratégies qui semblent faciliter la transition de l'enfant à l'élève.

2. Cadre théorique

Selon Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet (2012) la transition qui mène du statut d'enfant au statut d'élève est déterminante et peut influencer le développement cognitif, social et la réussite de l'élève. Elles précisent également que les apprentissages cognitifs dépendent de la façon dont le besoin socio-affectif de l'enfant sera pris en compte. Cela exige une attention particulière et un accompagnement soutenu de la part des enseignant/es (Curchod, Doudin, & Lafortune, 2012).

L'entrée au cycle initial de la scolarité est une période de fragilité où le jeune enfant passe de la cellule familiale à l'école. Cette période se fait ressentir par un mélange de joie, mais également de stress. Certains élèves peuvent se sentir plus stressés et vulnérables par rapport à d'autres durant une période de transition (André, April, & Moreau, 2009). L'enfant doit s'adapter à un nouveau groupe d'appartenance dont les valeurs, les types d'interactions, les routines et les règles peuvent être familiers, mais aussi étrangers selon les milieux ethniques, culturels et l'expérience de l'enfant (Curchod, Doudin, & Lafortune, 2012; Bautier, 2006) : « Enfants et parents aborderont donc de manière bien différente l'entrée au cycle initial selon qu'elle représente pour eux une promotion réjouissante ou, au contraire, une possible déloyauté envers une culture, ses valeurs et ses croyances » (Curchod, Doudin, & Lafortune, 2012, p.15).

Afin d'approfondir la question de départ, nous avons retenu le champ de la psychologie du développement de l'enfant. A travers celle-ci, nous préciserons quelques aspects de la théorie de l'attachement pour comprendre l'influence du comportement parental sur le développement de l'enfant et les limites des stratégies de l'enseignant/e. Ensuite, nous allons interroger la psychologie de la transition qui interroge le développement des personnes en période de changement, en soulevant quelques-uns de ses points essentiels pour comprendre ses enjeux. Nous allons également nous questionner sur la relation école-famille afin de relever l'importance de la coopération entre parents et enseignant/es pour une continuité entre

le milieu familial et le milieu scolaire. Puis, nous allons proposer quelques réflexions sur l'enfant et son milieu scolaire.

Enfin, nous allons terminer cette partie de théorie en discutant des impacts de cette transition sur les futures compétences scolaires des élèves.

Au travers de ce cadre théorique, nous avons voulu comprendre quelles sont les stratégies que l'enseignant/e peut mettre en place pendant la rentrée pour favoriser cette transition du milieu familial au milieu scolaire. Mais avant de débiter la présentation de notre cadre théorique, il nous a paru important de clarifier le statut actuel du cycle initial.

Depuis la rentrée scolaire 2013, la LEO (loi sur l'enseignement obligatoire) est entrée en vigueur dans le canton de Vaud. Dès lors, la nomination des années scolaires a changé et les deux premières années du cycle initial (anciennement école enfantine) s'appellent dorénavant 1P et 2P et deviennent obligatoires. Celles-ci ne sont plus considérées comme un cycle enfantine, mais sont intégrées au premier cycle primaire (Delma & Hefti, 2009).

Ainsi, il est selon nous, important de se poser la question de la place restante du développement des apprentissages sociaux, et du temps nécessaire à une transition réussie, au profit des exigences plus scolaires.

2.1 L'enfant et son développement

Chaque individu est différent et est influencé par l'environnement dans lequel il grandit, mais il peut tout de même avoir des points communs avec d'autres individus selon la phase de développement dans laquelle il se trouve (Bee & Boyd, 2003). En effet, selon la théorie de la psychologie du développement, les stades de développement cognitifs et physiques sont plus ou moins les mêmes d'un individu à l'autre selon son âge, au sein d'une même culture. Toutefois, le développement de la personnalité et des relations sociales peut être totalement différent d'une personne à l'autre, étant donné que l'environnement dans lequel chacun grandit est différent. L'enfant possède ainsi des caractéristiques qui lui sont propres et des compétences développées avant la rentrée scolaire : genre, aptitudes, langue maternelle, expériences vécues, habiletés sociales, indépendance, curiosités et agressivité (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012). Par conséquent, il est important de prendre conscience des besoins de l'enfant selon le stade de développement dans lequel il se trouve tout en tenant compte de la différence de fonctionnement de chacun.

Selon Bee et Boyd (2003), à l'âge préscolaire les enfants sont capables d'exprimer ce qu'ils ressentent dans une situation ou dans une autre, ils sont également capables de masquer une émotion et de faire semblant. La gestion des émotions s'apprend petit à petit au travers des

parents et des normes sociales intégrées au cours des années. Toutefois, les enfants difficiles, prématurés ou ceux qui rencontrent des « retards au niveau du langage » (Bee & Boyd, 2003, p.190) auront plus de peine à exprimer ou encore à gérer leurs émotions. Dès lors, nous pouvons envisager que des moments de parole en classe autour des émotions donnent l'occasion de s'exprimer sur ce qu'ils vivent et ressentent, surtout durant cette période de transition qui représente un chamboulement émotionnel pour les enfants.

A l'âge préscolaire, l'enfant est petit à petit capable de comprendre son rôle en tant qu'individu dans différentes sphères sociales telles que la famille, l'école ou encore dans les jeux de rôle (Bee & Boyd, 2003). Le fait que l'élève puisse avoir des moments de jeu dans lequel il joue un personnage l'aide à prendre conscience de son « moi social » et de trouver quelle est sa place dans la classe.

2.2 Théorie de l'attachement

Il existe des liens entre la qualité des relations parents-enfants et la réussite scolaire (Moss, St-Laurent, Pascuzzo, & Dubois-Comtois, 2007). L'adaptation scolaire, qui inclut l'acquisition de compétences académiques et sociales, est influencée par le climat affectif qui caractérise les relations parent-enfant au sein de la famille (Moss et al, 2007). Cette relation influence également le développement ultérieur de la relation entretenue par l'enfant avec le monde extérieur (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012).

Dans les années 1950, le psychiatre Bowlby a formalisé la théorie de l'attachement (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012). Selon lui, l'enfant intériorise les réponses parentales qui déterminent le comportement d'attachement (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012). Ainsworth, psychologue du développement, reconnaît, dès les années 1950-1960, trois types d'attachements : attachement sécurisant, attachement résistant ambivalent et attachement évitant (Bee & Boyde, 2003). Main et Soloman ont rajouté plus tard le type insécurisé/désorganisé (Bee & Boyde, 2003). Ces formes d'attachement vont déterminer la manière dont l'enfant va explorer son environnement (Moss, et al. 2007; Delma, & Hefti, 2009; Jaccard, 2007). Moss et al. (2007), s'appuyant sur les résultats d'une recherche longitudinale, montrent que le type d'attachement sécurisant permet de meilleures compétences sociales et cognitives ainsi que des habiletés d'autorégulation des émotions. Un enfant avec ce type d'attachement aura plus de chances d'appréhender son environnement avec la certitude d'un soutien de l'adulte (Curchod-Ruedi, & Chessex-Viguet, 2012; Delma, & Hefti, 2009). Les attachements insécurisés, quant à eux, mènent à une agressivité, une anxiété et un retrait social (Moss, et al. 2007).

Selon Bee et Boyd (2003), le type de relation entretenue avec les pairs dépend du niveau d'habiletés sociales que l'enfant a développé par le passé avec ses parents ou des interactions avec d'autres enfants dans différentes sphères. Ces habiletés sociales sont : « un ensemble de comportements qui permettent habituellement d'être accepté comme partenaire de jeu ou comme ami dans un groupe » (Bee & Boyd, 2003, p.204). Plus les habiletés sociales sont développées, plus l'enfant va réussir à s'intégrer dans un groupe et y trouver sa place. Par contre, moins elles sont développées, plus l'enfant va avoir de la peine à se faire accepter par le groupe. Il a tendance à être agressif, ce qui provoque le rejet de la part de ses pairs et le conduit à être plus agressif jusqu'à le rendre perturbateur. L'enfant ne sait simplement pas comment s'y prendre pour développer des relations sociales et c'est un aspect qu'il devra apprendre. Les enfants qui ont un niveau d'habiletés sociales peu développé jouent souvent à des jeux parallèles qui consistent à jouer près des autres sans pour autant interagir (Bee & Boyd, 2003; Parten, 1993). Ce nouveau monde qu'est l'école, est un lieu qui peut favoriser l'agressivité puisque l'enfant a de la peine à trouver sa place dans le groupe. L'accompagnement est nécessaire pour lui permettre d'acquérir ces habiletés sociales.

Certains enfants ont un caractère difficile et peuvent dès lors développer une certaine vulnérabilité (Bee & Boyd, 2003). Ces enfants, s'ils n'ont pas reçu un soutien efficace de la part de leurs parents, vont également avoir des problèmes dans les relations sociales et avoir de la peine à les maintenir. Afin que ces enfants ne rencontrent pas ces problèmes relationnels et pour en diminuer le risque, ils doivent recevoir un soutien, de l'amour et un bon accompagnement de la part des parents (Bee & Boyd, 2003). Une bonne collaboration entre l'enseignant/e et les parents est nécessaire pour que des solutions efficaces soient trouvées.

Quelques enfants ont également une tendance à être agressifs et il existe plusieurs raisons à cela. Selon Bee et Boyd (2003), le comportement agressif chez l'enfant est souvent dû à un sentiment de frustration, mais il peut provenir d'adultes qui se trouvent autour de lui et qui ont une tendance à réagir de manière agressive dans différentes situations. L'enfant a plusieurs façons d'exprimer cette agressivité; soit par la violence physique ou verbale. C'est ainsi souvent un enfant blessé qui veut blesser à son tour. Toujours selon Bee et Boyd (2003), certains enfants agressifs n'ont pas appris qu'il existe des différences entre des gestes accidentels ou intentionnels. Ils ont tendance à être agressifs et user de violence physique ou verbale si, par exemple, un autre enfant est accidentellement tombé sur eux. Ces gestes accidentels ou intentionnels peuvent être expliqués en classe pour diminuer l'agressivité chez les enfants enclins à l'être dans ce genre de situations.

Les enfants qui grandissent dans un milieu défavorisé ont en général un accompagnement moins soutenu de la part de leurs parents. Ils ont reçu moins de stimulations intellectuelles, ce qui engendre des difficultés au niveau de l'apprentissage (Bee & Boyd, 2003). N'ayant pas les moyens d'avoir les ressources nécessaires à un bon développement intellectuel, ils ont un plus grand risque d'échecs scolaires (Bee & Boyd, 2003). Les enfants qui grandissent dans une structure familiale instable rencontrent également des difficultés au niveau des relations sociales, cognitives ou émotionnelles (Bee & Boyd, 2003).

Delma et Hefti (2009) ont observé différents profils d'élèves lors des premiers jours à l'école infantine. Elles ont ensuite interrogé les parents, l'enseignant/e et les élèves. Les résultats de cette recherche ont démontré qu'il existe un lien fort entre l'angoisse des parents par rapport à la séparation lors de la rentrée scolaire et le ressenti des enfants. Selon elles, le climat de confiance entre enseignant/e et parent est primordial pour favoriser un sentiment de sécurité chez l'enfant (Delma & Hefti, 2009). Les résultats prouvent également que parler de l'école avant la rentrée et le fait d'être inscrit dans une structure d'accueil (garderie), facilite l'intégration scolaire.

L'enseignant/e a donc cette tâche difficile de mettre en place des stratégies qui permettent une bonne transition entre la famille et l'école, tout en prenant compte des différences de chacun afin d'accompagner au mieux les élèves qui ont des manques à différents niveaux. Selon Gary et Ladd (2005), il est important de comprendre le type de soutien reçu par l'enfant de la part de sa famille, car celui-ci peut varier le type d'adaptation scolaire à mettre en place et donc la façon dont est vécue la transition d'un milieu à l'autre.

La collaboration avec les parents peut permettre à l'enseignant/e de comprendre où en est l'enfant dans son développement et ce qui est à mettre en place pour favoriser les processus de développement liés à la transition.

2.3 Une psychologie de la transition

Tout au long de son parcours de vie, l'individu vit des changements multiples et de différents types qui vont entraîner un processus transitionnel. Ces transitions ont toutes un impact plus ou moins important sur lui. Elles peuvent soit le faire évoluer, le faire stagner ou le faire régresser dans son développement personnel (Curchod, Doudin, & Lafortune, 2012).

En psychologie, la notion de transition est issue d'approches de la psychologie du développement. Cette notion comporte deux idées: d'un côté, la personne vit une rupture avec une forme de routine antérieure, de l'autre, la personne est nécessairement en changement pour s'adapter à de nouvelles conditions (Zittoun, 2002).

Les transitions sont donc des moments durant lesquels une personne traverse un chamboulement dans ses habitudes. Zittoun (2002) les décrit comme une période de changement important. Cette rupture fait douter des certitudes de la personne sur elle-même ou sur le monde, de ses représentations de soi et de ses propres capacités (Zittoun, 2012).

La personne en transition prend place dans un nouvel environnement, souvent inconnu et une adaptation est nécessaire pour qu'elle s'y sente bien. Cette adaptation, ou dynamique de réajustement comme dirait Zittoun (2012), se fait à différents niveaux et peut être sociale, cognitive ou émotionnelle. Comme l'affirment Montemayar et Moret (2013) ces trois niveaux sont intimement liés entre eux et doivent nécessairement être pris en compte pour vivre une bonne transition.

Lors d'une période de transition, il y a trois types de processus indépendants les uns des autres et liés au développement de la personne:

- Un processus d'apprentissage et de construction des connaissances, où l'individu acquiert de nouvelles compétences sociales, cognitives et pratiques.
- Des dynamiques de changement identitaire, où l'individu redéfinit son identité et sa nouvelle place dans l'espace social impliquant ainsi des enjeux de reconnaissance et d'estime de soi.
- Un processus de construction de sens de la rupture ou de la situation « qui permet à l'individu d'en gérer les émotions, de les situer dans un champ de valeur ou de les inscrire dans un nouveau récit de soi » (Zittoun, 2012, p.7).

Il est nécessaire de laisser du temps à l'individu pour se développer dans la période de changement. Zittoun (2012) précise qu'il est important de comprendre que les transitions sont plus faciles quand l'individu se concentre que sur l'un des trois aspects à la fois.

Selon l'auteure, il existe différentes ressources qui permettent de faciliter le processus de transition. En effet, si la transition se vit dans un cadre adéquat, certaines composantes de ce cadre sont alors susceptibles d'en favoriser une issue développementale (Zittoun & Perret-Clermont, 2002). Elles sont liées aux cadres sociaux dans lesquels elles ont lieu, à la qualité de l'espace relationnel, à la présence de ressources symboliques et à la possibilité de moments de « gratuité » (Perret-Clermont & Zittoun, 2002). Ces moments de « gratuités » se traduisent par une marge d'erreur. Les transitions étant des périodes de transformation, « les personnes peuvent avoir besoin d'une *marge d'essai et d'erreur*, de rêverie sur le présent et le futur, de repli sur soi » (Perret-Clermont & Zittoun, 2002, p.14). L'erreur est formative. Elle permet

d'explorer différentes solutions possibles et de relancer la recherche de solutions (Perret-Clermont & Zittoun, 2002).

Les expériences vécues dans un milieu vont être un soutien dans les nouvelles situations et vont pouvoir être réutilisées ou réajustées en fonction des besoins. Cela exige de savoir prendre suffisamment de distance par rapport au passé et au présent. Le dialogue, la possibilité de devoir soi-même instruire, le portfolio et le bilan de compétences permettent de savoir faire usage de son expérience et donc de faciliter la transition. De plus, l'usage de ressources symboliques tel qu'un lien entre un film, une image, une chanson, un roman, un conte et des situations de la vie quotidienne permet de mieux comprendre et vivre ce passage en répondant au besoin de signification. La construction de signification de la situation est l'une des composantes essentielles du développement de la personne (Perret-Clermont & Zittoun, 2002).

Il est donc important qu'à travers ces stratégies, l'élève puisse développer sa confiance en lui-même et sa capacité à s'adapter aux normes sociales, explicites et implicites du monde de l'école (Perret-Clermont & Zittoun, 2002). Ainsi, en plus de sa propre expérience, celle des autres offre également des ressources importantes (Perret-Clermont & Zittoun, 2002).

Finalement, Zittoun (2012) ajoute que la dimension de la relation à autrui semble être transversale des autres ressources. Les échanges permettent notamment un soutien émotionnel, la reconnaissance identitaire, la construction de sens et l'échange de savoirs. L'enfant peut même voir en l'autre un modèle identificatoire (Perret-Clermont & Zittoun, 2002). Pour autant que la qualité des relations qui nouent les personnes soit positive, le dialogue de l'enseignant/e ou des pairs amène à l'échange d'expériences et donc à la prise de distance nécessaire pour réfléchir à son expérience (Zittoun, 2012).

Les périodes de transition peuvent donc être développementales lorsque certaines constructions de significations sont possibles, étant elles-mêmes liées à la possibilité de réélaborations identitaires et d'apprentissage (Perret-Clermont & Zittoun, 2002).

Concernant la première rentrée scolaire, Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet (2012) relèvent qu'il faut instaurer des stratégies dans trois domaines importants pour favoriser la réussite de la transition et permettre ainsi un bon début de scolarité: l'enfant et son milieu familial; l'enfant et le milieu scolaire; les interactions entre l'école et la famille. L'enseignant/e a donc une grande responsabilité sur ses épaules et doit pouvoir être capable d'observer les enfants pour savoir où ils en sont dans l'adaptation à l'école afin de les accompagner au mieux.

2.4 Du milieu familial au milieu scolaire

La première rentrée scolaire est une transition importante pour les enfants et un bon accompagnement est nécessaire pour que chacun puisse la vivre au mieux. Pour certains enfants, la difficulté d'adaptation dans ce nouveau milieu est plus difficile et l'enseignant/e ainsi que les parents devraient en être conscients et être attentifs aux besoins de l'enfant (Normand-Guérrette, 1996). Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet (2012) se sont intéressées aux opinions d'enseignant/es en formation continue en les interrogeant sur ce qui permet une bonne entrée à l'école et elles remarquent que ces dernières ont surtout cité des compétences que les enfants doivent avoir acquises avant la première rentrée. Il s'agit de compétences sociales, communicationnelles, psychoaffectives et techniques. Toujours selon Curchod-Ruedi et Chessex Viguet (2012), ceci confirme que le niveau d'exigence de la part de l'école est très élevé envers ces jeunes élèves avant la rentrée, dès leur rentrée et durant le parcours scolaire.

Il est important de créer un lien entre le milieu familial et le milieu scolaire (Curchod-Ruedi, & Chessex-Viguet, 2012; Delma, & Hefti, 2009). L'entrée à l'école peut être vécue comme une continuité (connivence) ou au contraire donner la sensation d'une rupture (étrangeté) par rapport à ce que les enfants ont l'habitude de vivre dans leur famille (Bautier, 2006; André, April, & Moreau, 2009). Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet (2012) préfèrent l'idée d'une « continuité relationnelle et d'expérience plutôt que de rupture » (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012, p.24) entre les deux mondes. Elles expliquent qu'en entrant à l'école, l'élève est déjà porteur d'apprentissages et d'expériences. L'école ne représente donc pas une rencontre nouvelle et inattendue avec un monde de contraintes inconnues, mais succède aux règles de la famille (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012). Il est donc important, en tant qu'enseignant/e, de souligner les liens entre la sphère familiale et la sphère scolaire (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012).

Selon Bautier (2006), certaines familles ont un fonctionnement proche de celui attendu à l'école. Pour ces enfants, les liens sont donc plus facilement repérables et ils sont plus armés à décoder le langage scolaire. En effet, le langage familial se rapproche du scolaire. Tandis que les liens sont moins ou peu existants pour d'autres enfants dont « les parents appartiennent à des familles de catégories sociales moins scolarisées tant sur le plan culturel que sur le plan de la communication » (Bautier, 2006, p.70). Buchman et Kriesi (2010), précisent que les enfants de classe moyenne sont plus enclins à avoir des contacts avec des adultes et des représentants de diverses institutions. Ceci s'avère d'autant plus probable si les familles ont un capital social plus élevé (Buchman & Kriesi, 2010). Cette socialisation familiale invite à poser des

questions aux adultes. Ceux-ci auront plus tendance à soutenir l'enfant dans l'acquisition des compétences scolaires. Il s'agit donc, en tant qu'enseignant/e, d'être conscient de cette hétérogénéité de cultures, afin d'accompagner les parents et les enfants à effectuer ce passage de la façon la plus agréable possible (Bautier 2006).

Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet (2012) constatent que les représentations qu'ont les familles de l'école obligatoires et les attentes varient selon le milieu. Selon les auteures, la plupart des parents attendent de l'école qu'elle assure, dès ses débuts, la réussite et le bon développement de l'enfant par des apprentissages cognitifs précoces. Les apprentissages socio-affectifs ne doivent toutefois pas être laissés de côté au profit d'une scolarisation axée sur des apprentissages uniquement cognitifs (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012).

Les parents attendent de l'école qu'ils forment les enfants à l'école et les enseignant/es attendent des parents qu'ils préparent les enfants à l'école (Normand-Guérrette, 1996). Une mauvaise compréhension des attentes de chacun et la fuite d'un éventuel échec personnel ont pour conséquence un renvoi mutuel de la responsabilité des difficultés vécues (Normand-Guérrette, 1996). Dans le cas où les parents et les enseignant/es développent des techniques éducatives, il est donc important de créer une collaboration et une meilleure communication afin de définir les mêmes objectifs pour favoriser le développement psychologique et social de l'enfant (Normand-Guérrette, 1996).

2.5 L'enfant et le milieu scolaire

D'après Gary et Ladd (2005), la relation de l'enfant envers l'école dépend du soutien social reçu par l'enseignant/e, par les pairs et de la manière dont il est traité. Une fois qu'une impression négative de l'école est développée, elle devient encore plus négative au fur et à mesure de la scolarité. L'enseignant/e doit donc créer un espace émotionnellement sécurisant au sein de la classe (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012; Delma, & Hefti, 2009). Les chercheurs en systémique parlent de fonction encadrante : « Cette fonction encadrante permet l'organisation d'un groupe en système caractérisé par un tissu relationnel qui atténue et contient les dysfonctionnements comportementaux et permet un climat plus favorable » (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012, p.20). Une des fonctions de l'enseignant/e est notamment de pouvoir réguler, à travers différents moyens, les situations d'impulsivité du groupe ou d'un élève. Il est donc important que l'école considère cette dimension et favorise ainsi l'intégration à un groupe d'appartenance (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012).

Différentes stratégies peuvent être utilisées par les enseignant/e pour répondre à l'hétérogénéité du groupe classe et soutenir une cohésion de groupe : les rituels, favoriser

l'entraide entre enfants, renforcer la communication verbale par des images, l'alternance entre l'individuel et le collectif et accepter l'hétérogénéité comme une évidence quotidienne et non comme une menace (Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet, 2012)

Selon Perret-Clermont et Zittoun (2002), les ressources symboliques et l'espace rêverie permettent une aide à la transition en s'éloignant de la réalité pour mieux l'accepter. Les ressources symboliques sont la possibilité d'un *échange de parole et d'écoute*, où les enfants s'expriment et se constituent une communauté d'émotions et d'expériences, des *rituels* structurant l'espace et le temps scolaire qui favorisent l'adaptation aux normes, les histoires lues ou racontées, mettant en scène des épreuves de la vie humaine (Zittoun, 2012). Selon Delma et Hefti (2009), une autre stratégie peut être l'utilisation de l'objet transitionnel, objet qui permet à l'enfant de mieux vivre la séparation en gardant un lien entre les deux milieux à travers un objet affectif qui agit sur le côté émotionnel de la transition. Ces ressources stratégiques permettent de laisser le temps à l'élève d'appivoiser et de réaliser sa vie scolaire (Zittoun, 2012). L'enseignant/e doit également garder à l'esprit la création de liens entre la maison et l'école (Delma & Hefti 2009). Les meilleurs indicateurs d'une réussite scolaire sont: la participation aux activités de la classe, la coopération, le respect de la culture de l'école, et l'initiative (Gary & Ladd 2005).

2.6 Transition et capacités scolaires: l'impact d'une bonne transition

Margetts (2009) a publié un article concernant une recherche longitudinale réalisée à Melbourne en Australie et qui explore la relation entre l'adaptation des enfants à l'entrée à l'école élémentaire et leur développement six ans plus tard, en mesurant les domaines des compétences sociales, comportementales et scolaires. Les compétences sociales et le comportement adaptatif chez les enfants ont été mesurés dans trois domaines: les compétences sociales, les problèmes de comportement (internalisation, externalisation, hyperactivité) et les compétences académiques. D'après cette recherche, les difficultés sociales, affectives, comportementales et scolaires présentes lors de la première année élémentaire ont tendance à persister jusqu'à l'adolescence (Margretts, 2009). A l'inverse, les niveaux inférieurs de compétences sociales tels que comportements d'extériorisation, d'hyperactivité et de problèmes de comportement, ainsi que des niveaux plus élevés de coopération et de compétences sociales dans la première année de scolarité, sont significativement associés à de bonnes compétences sociales et académiques en cinquième année (Margretts, 2009). Les résultats suggèrent que les mesures de coopération, des compétences sociales, de l'hyperactivité et des compétences scolaires dans la première année

de scolarité, prédisent des mesures équivalentes en cinquième année, bien que les enfants aient fréquenté l'école pendant près de six ans (Margretts, 2009). Ces résultats confirment également que les niveaux inférieurs de développement des enfants sont liés à un statut socio-économique faible, y compris les résultats sociaux et cognitifs (Margretts, 2009). Ceci peut s'expliquer par le fait que les enfants de familles à faible revenu sont moins susceptibles d'avoir des parents «impliqués», et plus susceptibles d'éprouver du stress associé à des difficultés d'emploi des parents (Margretts, 2009).

Buchmann et Kriesi (2010) se sont également demandé si la qualité de la transition lors de l'entrée à l'école, dans le sens de l'intégration réussie du rôle d'élève, a une influence sur les apprentissages scolaires à l'école primaire. Les grandes transitions, notamment celle de la première rentrée scolaire, sont des événements critiques du parcours d'une vie qui vont avoir une influence significative sur la poursuite du développement (Buchman & Kriesi, 2010; Margretts, 2009). D'après eux, les enfants qui entrent dans leur première classe sont très vite confrontés au devoir de remplir les attentes institutionnelles en terme d'apprentissage, de travail et de comportements sociaux dans le contexte scolaire. La somme de ces compétences permet donc de passer du statut d'enfant à celui d'élève. Le plus ou moins bon passage de la culture familiale à la culture scolaire peut, dès lors, influencer durablement les futures capacités d'action et d'adaptation sociales et cognitives de l'élève. L'entrée à l'école implique donc de répondre aux exigences des différentes normes scolaires et de s'adapter au nouvel environnement social qui entoure les enfants (Buchman & Kriesi, 2010). Dans le même temps, la culture de l'école institutionnalisée accorde une grande valeur aux bonnes relations sociales, au respect mutuel avec les enseignant/es ainsi qu'avec les autres élèves (Ladd, 2005). Selon les résultats de l'étude longitudinale sur des enfants suisses de langue française et allemande âgés de six, sept et neuf ans, une transition de bonne qualité aurait donc bien un effet positif sur les apprentissages scolaires à l'école primaire, même si l'origine sociale et les compétences de l'enfant entrent également en ligne de compte (Buchman & Kriesi, 2010). Les caractéristiques individuelles, les facteurs scolaires, l'accès à la garderie et quelques mesures précoces de transitions influencent l'adaptation des enfants (Margretts, 2009). Une bonne transition devrait donc se traduire par une motivation sociale, de réussite et de bons résultats scolaires (Buchman & Kriesi, 2010). La motivation sociale, à travers l'apprentissage coopératif et l'augmentation de l'envie d'aller à l'école, influence les résultats scolaires (Buchman & Kriesi, 2010). Les enfants bien intégrés ont pris rapidement leur rôle d'élève et passé avec succès l'événement critique qu'est l'entrée à l'école et le changement de statut. Par conséquent, ils peuvent se concentrer pleinement sur les apprentissages scolaires (Buchman

& Kriesi, 2010). Différents facteurs peuvent influencer une bonne transition: l'origine sociale, les capacités cognitives de base de l'enfant et d'autres caractéristiques de l'environnement familial (Buchman & Kriesi, 2010). Les parents connaissant la culture scolaire et ses attentes, sont plus en mesure de fournir un environnement familial d'apprentissages correspondant à l'enseignement scolaire et à pourvoir des ressources productives et humaines liées à l'école (Buchman & Kriesi, 2010). Les enfants socialement motivés et bien intégrés ont de meilleures réussites scolaires (Gary & Ladd, 2005; Buchman & Kriesi, 2010).

Ces deux recherches nous suggèrent donc que les compétences scolaires d'un élève peuvent être prédites par la mesure de leur adaptation durant la première année de scolarisation.

2.7 Synthèse

Nous avons pu voir que l'enfant possède des caractéristiques qui lui sont propres et qu'il existe des liens entre la qualité des relations parents-enfants et la réussite scolaire (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012). L'enseignant/e se doit alors de tenir compte de celles-ci afin d'y adapter ses stratégies. Le type d'attachement, le fait d'être allé dans une structure d'accueil, le climat de confiance entre l'enseignant/e et les parents ou le fait d'avoir parlé de l'école dans la famille sont autant d'éléments qui influencent l'intégration de l'élève (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012).

En définissant le concept de transition, nous avons pu comprendre qu'il inclut deux idées: d'un côté, la personne vit une rupture avec une forme de routine antérieure et de l'autre, la personne est nécessairement en transformation pour s'adapter à de nouvelles conditions (Zittoun, 2012). Cette réadaptation doit se faire à trois niveaux: cognitif, social et émotionnel (Zittoun, 2012). Cette transition peut être source de développement si elle permet des transformations chez l'individu au niveau de ses compétences et savoirs sociaux, cognitifs et techniques, de sa redéfinition identitaire et au niveau du sens que peut avoir cette transition dans son histoire (Zittoun, 2012).

Nous avons aussi pu remarquer que la première rentrée scolaire est une transition importante pour les enfants et un bon accompagnement est nécessaire pour que chacun puisse la vivre au mieux. Celle-ci devrait être accompagnée à travers des stratégies mises en place dans les trois domaines: l'enfant et son milieu familial, l'enfant et le milieu scolaire et les interactions entre l'école et la famille (Curchod-Ruedi, & Chessex-Viguet, 2012). Il y a donc quatre pôles importants dans cette première rentrée scolaire: *les parents, l'élève, l'enseignant/e* et la *direction* (Delma & Hefti, 2009).

D'autre part, la nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) invite à une vigilance plus élevée dans la transition, car les deux années d'enfantine ont été remplacées par une entrée directe en première année scolaire (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012). Il faudra donc permettre le développement des apprentissages sociaux, et du temps nécessaire à une adaptation réussie, avant les exigences plus scolaires.

De plus, nous avons pu lire qu'il est indispensable, en tant qu'enseignant/e, de comprendre qu'une culture familiale peut être plus ou moins proche de la culture scolaire et donc d'accepter l'hétérogénéité comme une évidence quotidienne (Bautier, 2006; André, April, & Moreau, 2009). Il faut souligner les liens entre la sphère familiale et scolaire en favorisant une collaboration entre les deux pôles.

L'enseignant/e se doit de soutenir socialement l'élève en favorisant l'intégration dans un groupe d'appartenance, le sécurisant émotionnellement au sein de la classe (Curchod-Ruedi, & Chessex-Viguet, 2012; Delma, & Hefti, 2009).

Il y a donc trois groupes de stratégies qui peuvent être mises en place:

1. *Les stratégies favorisant le remaniement identitaire et la dimension sociale:* prise de contact avec les parents avant la rentrée; la collaboration avec les parents; favoriser l'entraide ; la coopération et la communication; l'alternance entre différentes formes de travail (groupe, collectif ou individuel); favoriser l'échange de paroles et d'écoute; accepter l'hétérogénéité d'une classe; favoriser les émotions et l'espace relationnel; favoriser l'échange d'expériences, etc.
2. *Les stratégies favorisant la construction de sens et la dimension émotionnelle:* découverte de la classe avant la rentrée scolaire; avoir des ressources symboliques; un espace rêverie; favoriser la réflexion aux expériences vécues; lire une histoire, un conte; favoriser l'estime de soi; favoriser la gestion des émotions; voir un film, une image, une chanson; lire un roman, un conte; réfléchir à une situation de vie quotidienne; avoir un objet transitionnel; créer des liens entre l'école et la famille; développer des relations positives; favoriser un soutien familial, un soutien des pairs, et des enseignant/es, etc.
3. *Les stratégies favorisant le développement de compétences et la dimension cognitive:* le développement de compétences sociales, pratiques et cognitives; le droit à l'erreur;

donner la possibilité à l'élève d'instruire ses pairs; créer un portfolio; instaurer des rituels et des normes, etc.

Cette liste n'est pas exhaustive et certaines stratégies peuvent faire partie des autres groupes. Finalement, en étudiant l'impact de ces stratégies, nous avons appris que les enfants qui entrent dans leur première classe sont très vite confrontés au devoir de remplir les attentes institutionnelles en terme d'apprentissage, de travail et de comportement sociaux dans le contexte scolaire. La somme de ces exigences permet alors de passer du statut d'enfant à celui d'élève (Buchman & Kriesi, 2010; Margretts, 2009).

Ainsi, les compétences sociales, affectives, comportementales et scolaires dans la première année de scolarité prédisent des mesures équivalentes dans les années suivantes (Buchman & Kriesi, 2010; Margretts, 2009). Les stratégies doivent donc être entreprises dans la première année de scolarité pour répondre à ces difficultés et pour encourager et soutenir les enfants à interagir avec leurs pairs et les adultes de manière positive et inclusive, ainsi, un soutien dans les situations de conflit et non conflictuelles (Margretts, 2009). Il semblerait qu'il y ait donc bien un impact d'une bonne ou d'une mauvaise transition famille-école sur les capacités scolaires (Buchman & Kriesi, 2010; Margretts, 2009). Nous soulignons également le rôle qu'a la famille, l'élève lui-même et l'enseignant/e dans cette transition du milieu familial au milieu scolaire.

Les actions que nous voulons découvrir sont celles mises en place essentiellement par les enseignants/es avant la rentrée scolaire, durant le premier jour d'école et tout au long de l'année. Nous retrouvons les différentes représentations et les actions mises en place dans le parcours d'élèves avant la première entrée à l'école, dans la prise de contact avec les parents avant la rentrée, lors de la mise en place de la pré-rentrée. Nous souhaitons également comprendre quelles sont les attentes des enseignantes envers les parents d'élèves le premier jour d'école, l'organisation de l'espace, le déroulement de la première journée, la réaction des parents et le comportement d'élèves vulnérables. Tout au long de l'année, nous avons voulu comprendre quelles stratégies sont utilisées pour l'accompagnement des enfants afin de les aider à passer du statut d'enfant à celui d'élève et de garder un lien entre la famille et l'école. Nous désirons savoir quelles stratégies ont dû être adaptées et pourquoi. Enfin, nous avons cherché à connaître l'avis des enseignants/es sur l'impact d'une bonne ou d'une mauvaise transition et les répercussions que cela pouvait avoir sur la suite du parcours de l'élève.

Au travers de ces thématiques abordées dans notre cadre théorique, nous avons pu spécifier notre question de recherche en la formulant ainsi:

Quelles sont les actions mises en place par des enseignant/es pour favoriser le passage du statut d'enfant à celui d'élève lors de l'entrée au primaire et avec quels objectifs ?

ClicCours.com

3. Méthode

3.1 Entretien semi-directif

En nous basant sur une méthode descriptive, nous avons opté pour une recherche qualitative et nous avons mené une enquête auprès de cinq enseignants/es du premier cycle pour recueillir une palette des différentes actions mises en place sur le terrain pour favoriser la transition famille-école. Nous avons décidé de mener des entretiens semi-directifs avec quatre enseignantes dans nos deux établissements scolaires de stage durant le cinquième semestre de formation et une enseignante à Bâle-Campagne durant le stage du quatrième semestre en mobilité-out. En effet, les nouvelles décisions quant aux limites des lieux pour mener notre recherche pour le mémoire professionnel ne nous ont pas permis de dépasser les établissements scolaires où nous étions en stage.

Cette démarche nous a permis d'accéder aux représentations, au vécu et au ressenti des enseignantes dans le but de comprendre si elles ont conscience des enjeux que représente la transition entre la famille et l'école pour les enfants.

Pour mener ces entretiens semi-directifs, nous avons élaboré une guide d'entretien (annexe 1) en nous appuyant sur notre cadre théorique, avec des questions prédéfinies ainsi que des relances pour orienter la personne interviewée. En effet, nous avons voulu donner une certaine liberté de réponse à la personne interviewée tout en gardant un fil rouge. La question de recherche figure sur le document. Nous avons abordé les concepts clés de la recherche sous forme de questions et de relances.

3.2 Population

Nous avons interviewé cinq enseignantes:

- E1, a 14 ans d'expérience dans l'enseignement en 1-2P, dans le canton de Vaud
- E2 a 15 ans d'expérience dans ce même domaine, dans le canton de Vaud
- E3 a 15 ans de pratique en 1-2, dans le canton de Vaud
- E4, a 20 ans d'expérience dans un *Kindergarten* avec des 1-2P, dans le canton de Bâle-Campagne
- E5 a 35 ans de pratique dans l'enseignement en 1-2P, dans le canton de Vaud

3.3 Déroutement

Pour entreprendre notre recherche de terrain nous avons dû faire une demande de consentement à la direction des deux établissements scolaires du lieu de stage (annexe 2). Suite à ces accords, nous avons contacté les enseignants/es pour mener notre entretien de recherche.

Les questions que nous avons préparées ont été dévoilées dès le début. L'entretien a débuté par un contrat de communication où nous avons rappelé notre objet d'étude à l'enseignante, qu'il s'agit d'un entretien confidentiel d'une durée de 15 et 60 minutes par lequel nous souhaitons comprendre sa propre expérience.

Nous avons enregistré tous nos entretiens à l'aide de nos téléphones mobiles. Ensuite, nous avons retranscrit ceux-ci mot à mot sans tenir compte des moments de silences ou des intonations, nous permettant d'analyser et de faire ressortir les données essentielles pour notre recherche. Puis, nous avons reporté ces éléments dans une grille d'analyse (annexe 3) qui a permis de relever le vécu et les stratégies mises en place par les enseignantes.

3.4 Analyse des résultats

Nous avons procédé à une analyse qualitative des données en comparant les résultats obtenus à travers les différents entretiens et le cadre théorique. Nous avons trié nos données en les classant en quatre catégories. En effet, en nous basant sur les représentations des enseignantes, nous avons pu relever le vécu et les stratégies récoltées à quatre niveaux: des enseignantes, des parents, de la direction et des élèves. Ensuite, nous avons analysé les cinq entretiens de manière individuelle avec une grille d'analyse semi-établie sur la base des questions d'entretien. Cette grille n'était donc pas fixe et comportait quatre rubriques (Enseignants-Parents-Direction/Etablissement-Elève). Nous l'avons modifiée en fonction des réponses que les enseignantes ont données aux questions d'entretien. Après avoir fait ce travail de manière individuel, nous avons confronté nos résultats pour voir quelles sont les catégories choisies par chacune des enseignantes et dans quelles cases les parties d'entretiens étaient classées. En suivant les règles des accords inter juges, bien que nous n'étions que deux, nous avons classé ensemble tous nos résultats dans une seule grille d'analyse en nous mettant d'accord sur la pertinence et l'emplacement des parties d'entretiens.

Nous avons donc retenus cinq grands thèmes pour analyser nos résultats: les actions mises en places avant la rentrée scolaire, le premier jour d'école, durant toute la première année d'école, les modalités d'adaptation des stratégies et enfin l'impact de ces actions.

3.5 Biais et difficultés

L'une de nous étant stagiaire dans la classe de deux des cinq enseignantes, il a été parfois difficile de faire réellement expliquer des stratégies en détail sans sous-entendu.

Ayant passé un entretien en suisse allemand lors d'un séjour linguistique, il a parfois été difficile de réellement comprendre l'entier d'une explication. Heureusement, lors de la réécoute des enregistrements, nous avons pu compléter nos lacunes en mettant nos compétences linguistiques en commun.

Il est important de relever ici la subjectivité des stratégies relevées par les enseignantes ainsi que leurs représentations des élèves et des parents. En effet, l'entretien ayant été fait qu'avec des enseignantes, celles-ci parlent des parents, des élèves et de la direction de leur point de vue. Aucune observation n'a été faite pour vérifier ces actions.

Il faut aussi mentionner notre propre subjectivité quant au choix de la pertinence des réponses relevées. Les accords inter juges permettent de se rendre compte de cette subjectivité des interprétations des résultats. Celle-ci dépend, en effet, de notre propre vécu et de notre propre expérience.

4. Résultats et discussions

4.1 Avant la rentrée

4.1.1 Le parcours de l'élève avant la première entrée à l'école

Plusieurs enfants ont déjà fait partie d'une structure d'accueil (garderie) avant d'entrer à l'école. D'après E4, ces enfants auraient plus de facilité à entrer en relation avec leurs pairs. En effet, cela facilite l'intégration scolaire (Delma & Hefti, 2009).

Pour les enseignantes interrogées, le passage d'une structure comme une garderie à l'école permet un passage moins difficile lors de l'entrée au cycle 1, car les enfants ont eu l'occasion de côtoyer d'autres enfants, de développer quelques compétences sociales et de vivre dans un autre cadre que celui de la maison. En effet, les élèves ayant déjà vécu la transition entre le milieu familial et le milieu de la garderie, peuvent réinvestir ces stratégies d'adaptations lors de la rentrée scolaire (Zittoun, 2012). Les enfants qui n'ont pas eu cette occasion risquent, selon elles, d'avoir plus de peine à s'adapter au cadre scolaire. Il faut également tenir compte des enfants qui ont eu une maman de jour et ceux qui n'ont fait partie d'aucune structure avant l'entrée à l'école. D'après E5, ces derniers ont généralement plus de difficultés lors de la transition famille-école.

4.1.2 Prise de contact avec les parents avant la rentrée

Toutes les enseignantes interrogées adressent des lettres aux parents avant la rentrée scolaire dans le but de transmettre des informations pratiques (horaire, matériel à se procurer,...). Elles mentionnent également qu'elles se tiennent à la disposition des parents par mail ou par téléphone pour d'éventuelles questions. D'après les enseignantes, cela permet de rassurer les parents pour la préparation de la rentrée et à l'élève d'être prêt le premier jour. Cela évite également des dépenses inutiles lors des achats du matériel scolaire.

E3 et E4 s'adressent aussi aux futurs élèves dans cette lettre. Elles leur souhaitent la bienvenue de différentes manières afin de créer un premier lien de confiance et de donner envie aux enfants de venir à l'école. En effet, comme nous l'avons vu, l'entrée au cycle initial est une période de fragilité où l'élève va devoir subir une rupture avec le milieu familial (Bautier, 2006). En s'adressant à l'enfant, les enseignantes préparent cette transition en le rassurant et en lui donnant un sentiment de sécurité en s'exprimant d'une manière qu'elles décrivent comme « aimable et positive ». E3 envoie également un petit autocollant que les enfants vont pouvoir coller en classe.

Cette lettre est un premier moyen de se diriger vers un climat de confiance entre l'enseignant, le parent et l'élève. Ce climat est favorable à un sentiment de sécurité chez l'enfant (Delma & Heft, 2009). De plus, cela permet d'inviter indirectement les parents à parler de l'école à la maison et ainsi faciliter l'intégration scolaire de l'enfant. E4 soulève l'importance d'écrire la lettre en utilisant un langage compréhensible pour tous les parents.

L'enseignante E4 nous dit: « J'ai commencé ma carrière en écrivant des lettres trop poétiques. Je me suis rendu compte, grâce à des retours de parents, qu'une lettre plus « simple » est plus facilement abordable pour tous les parents. Cela est surtout le cas pour des parents de langue étrangère. »

4.1.3 Pré-rentrée

Dans les établissements scolaires des différentes enseignantes que nous avons interrogées, peu de choses sont organisées avant la rentrée scolaire par la Direction. Certains d'entre eux, organisent une réunion pour les nouveaux parents qui a lieu un soir entre le mois de janvier et le mois mars. Tous les enseignants/es concernés sont présents ainsi que la doyenne. On y présente en général la politique de l'établissement, le programme, les horaires, etc. Les parents y sont invités accompagnés de leur enfant et c'est l'occasion pour eux de rencontrer le/la futur/e enseignant/e de leur enfant et de lui poser toutes sortes de questions. Dans les établissements de E3, E4 et E5 rien n'est organisé, ceci est laissé au bon vouloir des enseignants/es. Lorsque E1 et E2 ont commencé à travailler, la direction a mis à disposition un petit budget pour soutenir les enseignantes dans la préparation de la prise de contact avec les parents. Elles ont notamment mis à disposition des timbres pour l'envoi des lettres avant la rentrée scolaire. Actuellement, tout est devenu très administratif selon E1 et E2. Elles regrettent de ne plus ressentir ce soutien de la part de la direction. Toutefois, un aménagement du temps est organisé par la direction pour cette première rentrée. En effet, pendant que les élèves de première année vivent leur première rentrée officielle, les élèves de deuxième ne sont pas présents.

E3, E4, et E5 invitent les parents et les élèves à venir à un après-midi portes ouvertes avant la rentrée officielle. Voici l'extrait d'une invitation à une pré-rentrée, selon E4:

« Cher enfant, bientôt tu entreras en 1P. Si tu es curieux de savoir qui nous sommes et de connaître ta nouvelle place de jeux, tu peux venir nous rendre visite avec tes parents. »

Ces pré-rentrées ne sont pas obligatoires. D'après E3, E4 et E5, environ la moitié des élèves et leurs parents sont présents. Les parents qui y ont participé montrent moins de signes

d'angoisses lors de la rentrée officielle. Cette première visite permet donc de rassurer les parents et les élèves. En effet, durant cette après-midi, les parents sont encore présents auprès d'élèves qui viennent explorer la classe qui les attend. Il n'y a donc pas encore de rupture nette entre l'élève et les parents. E4 ajoute que « c'est une manière de développer le sentiment de confiance entre les parties ». Ces enseignantes sentent le besoin de permettre à l'enfant de vivre une transition moins brutale en lui permettant de découvrir les lieux en toute liberté et sans contraintes scolaires avant le jour J.

E3 et E5 ne préparent pas le déroulement de cette pré-rentrée. Elles laissent simplement les portes de leurs classes ouvertes et se tiennent à la disposition des parents. Généralement, les parents en profitent pour poser des questions ou faire connaissance. Certains élèves jouent aux jeux présents en classe. D'autres préfèrent visiter la classe en tenant la main de leurs parents. Les deux enseignantes n'invitent pas encore les élèves à venir jouer sans les parents car elles considèrent que l'enfant a encore besoin de ce lien rassurant.

Dans la classe de E4, tous les élèves de 1P doivent obligatoirement porter un sautoir jaune qui permet aux enfants de traverser la route en étant visibles. Lors de la pré-rentrée, E4 offre celui-ci emballé dans un papier lumineux aux élèves présents. Elle explique aux élèves que grâce à ce sautoir ils entrent à l'école et deviennent officiellement des élèves de 1P. Puis, les parents applaudissent. Ce cadeau symbolique va permettre à l'élève un premier remaniement identitaire qui va impliquer des enjeux de reconnaissance et d'estime de soi (Zittoun, 2012). D'après E4, il est important que les élèves gardent un souvenir très positif de cette première rentrée. En invitant les parents à applaudir, l'enfant va se sentir valorisé et encouragé à passer cette étape.

4.2 Le premier jour d'école

4.2.1 Les attentes envers les parents et les enfants

Les enseignantes que nous avons interrogées ont des attentes différentes envers les parents et les enfants. E4 préfère ne pas avoir d'attente afin d'éviter toute pression envers eux lors de la rentrée scolaire. Cela lui permet de ne pas être déçue si les parents ou enfants ne remplissent pas ses attentes et également de mieux accueillir l'hétérogénéité des enfants dans la classe. E5, quant à elle, trouve nécessaire que les élèves aient un minimum de compétences sociales dès le premier jour.

E1 va plus loin en disant que des savoir-faire, la joie de venir à l'école et un sentiment de sécurité sont également nécessaires dès le premier jour. Nous retrouvons ici des attentes en lien avec les compétences élevées que plusieurs enseignants attendent de la part des élèves dès l'arrivée à l'école. Nous avons vu que Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet (2012), suite à leur recherche, ont réalisé que plusieurs enseignants/es attendent des enfants qu'ils aient des compétences sociales, communicationnelles, psychoaffectives et techniques déjà présentes avant l'entrée à l'école. Cependant, nous pensons que ces attentes sont élevées à ce stade de développement de l'enfant, sachant que ces compétences vont justement être travaillées et développées durant les premières années d'école. Nous avons également constaté que le milieu familial dans lequel l'enfant grandit joue un rôle très important pour acquérir ces compétences. Le risque de ces attentes est de moins bien accueillir les différences entre les élèves. L'enseignant doit donc pouvoir garder une certaine ouverture pour accueillir et accompagner au mieux les élèves qui n'ont encore pas ou très peu développé ces compétences. E2 ressent une appréhension envers les élèves allophones, car elle craint que ces derniers soient en trop grand décalage avec les autres élèves de la classe. Elle préfère que les enfants parlent déjà plus ou moins bien la langue enseignée à l'école. Là encore, nous retrouvons les attentes liées aux compétences communicationnelles.

E1, quant à elle, a des attentes qui sont essentiellement tournées vers les parents. Elle attend d'eux une présence importante que ce soit lors du premier jour d'école ou tout au long de l'année. La préparation qu'ils ont donnée à leur enfant pour cette première rentrée lui paraît également importante pour que l'arrivée en classe le premier jour se passe bien. De plus, l'école ayant un rythme différent de la maison, elle trouve nécessaire que les enfants soient préparés avant la première entrée à l'école. Nous constatons que E1 donne une importance à ce que les enfants vivent une continuité entre la maison et l'école et qu'il est nécessaire d'éviter que les enfants vivent une rupture. Toutefois, nous avons constaté que le cadre de certaines familles est trop éloigné du cadre de l'école et que c'est également à l'enseignant/e

de favoriser un lien entre la famille et l'école (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012) afin de créer une bonne collaboration et de définir les objectifs communs pour le bon développement de l'enfant (Normand-Guérrette, 1996). E1 relève également que la confiance des parents envers l'école et l'enseignant/e va permettre aux enfants de se sentir plus rapidement en confiance. Nous avons vu que le sentiment de confiance développé entre l'enseignant et les parents permet de favoriser le sentiment de sécurité chez l'enfant. Cela permet à l'enfant de s'adapter plus rapidement à ce nouveau milieu qui est l'école (Delma & Hefti, 2009).

4.2.2 Organisation de l'espace

Concernant l'organisation de l'espace le premier jour et tout au long de l'année, nous avons vu que l'enseignant/e doit créer un espace émotionnellement sécurisant au sein de la classe (Curchod-Ruedi, & Chessex-Viguet, 2012; Delma, & Hefti, 2009). Nous avons relevé les différentes préparations que les enseignantes entreprennent pour le premier jour de la rentrée et l'importance qu'elles y donnent.

E1 n'aménage pas la classe de manière particulière, elle met simplement le matériel en place et accroche un panneau sur lequel est écrit « Bienvenue » sur la porte d'entrée. E2 décore légèrement la classe pour rendre le lieu un peu plus accueillant, elle déplore néanmoins le manque de temps pour faire plus. Elle se dit que la classe sera de toute manière décorée par les dessins et bricolages des élèves durant l'année. Les classes de E1 et E2 restent donc « sobres » et nous supposons que ces deux enseignantes ne donnent pas une grande importance à l'organisation et l'aménagement de l'espace pour le premier jour de la rentrée scolaire.

E3 prépare tout le matériel, l'emplacement des élèves et donne une importance au rangement avant l'arrivée des élèves. Comme E3, E5 organise et aménage également sa classe pour rendre le lieu accueillant, mais elle reste attentive à ne pas « surcharger » la classe afin d'éviter que les élèves ne reçoivent trop d'informations en une seule fois durant ce premier jour. Elle fait en sorte que les élèves se sentent dans un espace sécurisant. Ces deux enseignantes ont conscience que la classe doit être un lieu accueillant pour les élèves.

A Bâle-Campagne, l'enseignante E4 a une réflexion très précise quant à l'organisation de l'espace pour accueillir les élèves. Elle réfléchit aux moindres détails pour permettre un espace accueillant et émotionnellement sécurisant. Elle pense à réorganiser l'espace de la même manière que lors de la pré-rentrée, pour que les élèves retrouvent la classe exactement comme lors de ces journées portes ouvertes. Elle ajoute qu'elle essaye de porter les mêmes vêtements qu'elle a portés durant la pré-rentrée pour que les élèves la reconnaissent

immédiatement. Elle choisit des couleurs chaudes et lumineuses pour décorer la classe qui, selon elle, correspondent à la tranche d'âge des enfants. Elle orne les fenêtres de rideaux et place des plantes dans la salle. Selon elle, ces dernières dégagent une énergie positive. Elle met également à disposition des grandes étoffes afin de permettre à un enfant qui en ressent le besoin durant l'année, de construire une cabane et ainsi d'être dans un coin isolé. Les élèves ont un coin collectif où les chaises sont mises en cercle. Elle n'attribue pas de table aux élèves, mais elle les laisse choisir une chaise le premier jour pour se déplacer dans les différents ateliers tout au long de l'année. Les élèves reçoivent donc deux étiquettes avec leurs prénoms qu'ils vont coller sur une chaise et dans les vestiaires. Elle précise que cela permet à l'élève d'avoir un espace qui lui appartient, ce qui amène un sentiment de sécurité. Nous nous sommes demandées d'où provenaient les réflexions de E4 pour aménager l'espace de sa classe. Elle nous a révélé qu'elle a enseigné dans une école Steiner et que c'est durant cette période qu'elle a pris conscience de l'importance de la mise en place d'un environnement sécurisant et accueillant pour les élèves.

4.2.3 Déroulement du premier jour

Les enseignantes interrogées nous ont beaucoup parlé de la préparation et la mise en place du premier jour de la rentrée scolaire. Elles nous ont toutes dit qu'il est important de préparer un maximum cette journée et de réfléchir à tous les aspects possibles de son déroulement. E3 précise qu'il s'agit de la journée qu'elle prépare le mieux. Plusieurs aspects sont à préparer afin de répondre aux questions des parents. Par exemple, il faut organiser l'aspect administratif et pratique comme les horaires, le déroulement des journées dans la semaine, la présentation du bâtiment, le lieu où les parents récupèrent les enfants, les vêtements de gym, etc. L'objectif étant que les parents et les enfants s'y sentent bien.

Toutes les enseignantes interrogées enseignent dans une classe à double niveau 1P et 2P. Toutefois, lors de la première rentrée officielle, les élèves de 1P sont accueillis pendant une demi-journée avec leurs parents dans la classe. Les enseignantes disent que cela permet d'éviter aux parents de 2P de réentendre les explications sur le fonctionnement scolaire. Les enseignantes ont ainsi plus de temps pour se consacrer aux nouveaux élèves et aux parents.

Les parents et les élèves prennent connaissance des lieux et se familiarisent avec l'espace. Toutes les enseignantes ont évoqué l'idée de mettre d'emblée les parents en confiance et de les rassurer. En effet, comme nous avons pu le voir, l'entrée au cycle initial de la scolarité est une période de fragilité où le jeune enfant passe de la cellule familiale à l'école. Cette période se fait ressentir par un mélange de joie, mais également de stress pour les parents et pour

l'enfant. Certains élèves peuvent se sentir plus stressés et vulnérables par rapport à d'autres durant une période de transition (André, April, & Moreau, 2009). Un autre point qui a été mis en avant est la présentation de l'enseignant/e. Elles ont toutes dit qu'il était important d'être « sympa, présente, souriante, patiente, accueillante, ouverte, positive, etc. ». Le but étant que les parents aient une bonne impression dès le départ. Le lien de confiance sera d'autant plus fort avec l'élève, s'il l'est avec les parents. Après avoir accueilli les parents et les élèves en classe, toutes les enseignantes interrogées distribuent les brochures scolaires et expliquent le fonctionnement de l'école (horaires, cahier de communication, brochure de l'établissement, etc.). Comme nous l'avons vu, certaines cultures familiales se rapprochent moins du fonctionnement de l'école (Bautier, 2006). Il est donc important de pouvoir informer tous les parents du fonctionnement de celle-ci. Bien que les enseignantes précisent que ces informations peuvent sembler *logiques* ou *rébarbatives* pour certains parents.

E2 insiste également sur la manière d'accueillir les enfants et les parents:

« Accueillir les enfants et les parents c'est important et c'est vrai que moi j'accueille d'abord les enfants et je les fais asseoir devant les parents et je leur parle, je me présente. Je leur parle toujours avec une petite marmotte et puis après pour qu'ils disent leur prénom je leur donne la marmotte et ils se la passent et je dis aux enfants que c'est Madame timide et qu'elle va rester toute l'année dans la classe et après je leur explique que je vais parler aux parents. »

Ici, l'utilisation de la marmotte peut être vue comme un objet symbolique, pour autant que l'élève se l'approprie et lui donne du sens. Elle permet aux enfants d'oser s'exprimer et de parler au travers de cet objet.

E1 précise que les élèves ne viennent pas à l'école dans le but unique de s'amuser, mais pour atteindre des objectifs spécifiques. Elle ajoute également qu'il faut rappeler les objectifs de l'école:

« J'explique aussi aux parents qu'on a des attentes spécifiques auprès de leurs enfants, qu'on a des objectifs qu'on va devoir atteindre ensemble. »

Après avoir fini ce premier moment, E1, E2, E3 et E4 invitent les élèves et les parents à s'asseoir et à écouter la lecture d'une histoire. Ces histoires lues mettent en scène la première rentrée scolaire d'un personnage de fiction. Cette ressource symbolique va permettre aux enfants de mieux comprendre ce qu'ils vivent et de prendre de la distance avec la réalité pour mieux l'accepter. Les enseignantes précisent qu'il s'agit d'histoires où le personnage réussit le passage entre le milieu familial et le milieu scolaire et cela permet de rassurer les élèves.

Après la lecture, E4 invite également les élèves à s'exprimer sur leur propre ressenti. Nous avons pu voir qu'il est important de créer des espaces de parole qui permettent de parler des émotions à l'école, afin de mieux pouvoir les gérer. Ces stratégies sont également réinvesties durant l'année. Ensuite, les élèves de E4 dessinent sur une grande feuille avec les parents. Il peut s'agir d'un grand dessin en lien avec l'école ou d'un dessin libre. Ce dessin est ensuite affiché au mur de la classe. Il s'agit d'un objet transitionnel qui permet de garder un lien avec les parents.

E3 fait un masque qui ressemble au personnage principal de l'histoire du livre. Les élèves le colorient en classe avec les parents. Ils pourront apporter celui-ci à la maison, en souvenir de leur première rentrée scolaire. Là aussi, l'objet transitionnel permet de marquer le changement identitaire et de créer un premier lien entre le milieu scolaire et familial.

Toutes les enseignantes invitent les parents à partir après la moitié de la demi-journée. Les enseignantes acceptent toutefois que les parents restent un peu plus de temps auprès d'enfants qui ont plus de difficulté avec la séparation.

Quand les parents sont partis, les élèves peuvent jouer seuls. Les jeux à disposition sont des jeux intuitifs ou du matériel pour des jeux de rôles (déguisements, dînettes). Nous avons pu voir que ces moments sont essentiels pour le développement de l'élève. En effet, le fait que l'élève puisse avoir des moments de jeux dans lequel il joue un personnage, l'aidera à prendre conscience de son «moi social» et de trouver quelle est sa place dans la classe. (Bee & Boyd, 2003).

E5 met à disposition des peluches qu'elle appelle « doudous de la classe ». Elle précise qu'il s'agit d'une ressource affective et rassurante qui reste en classe et qu'il est interdit de prendre chez soi.

En fin de demi-journée, E1, E2, E3 et E5 saluent les élèves et les raccompagnent jusqu'à l'entrée de l'école. A Bâle-Campagne, E4 ressent la nécessité de soigner ce premier moment de départ. Cinq minutes avant la sonnerie, elle chante une chanson de Ursi Kaufmann, dont voici les paroles en allemand (annexe 4):

« Wer hat an der Uhr gedreht ? Ist es wirklich schon so Spät ? Soll das heissen -

Ja, ihr Leut' ! Kindergarten ist aus für heut' !

Bitte, bitte macht doch weiter, fröhlich, spassig und ganz heiter. Denn wir bleiben

gern noch hier und spielen noch ein Spiel mit dir. Heute ist nicht jeder Tage - wir

kommen wieder - keine Frage !

Nous avons approximativement traduit la chanson ainsi:

Qui a tourné les aiguilles de la montre ? Est-ce vraiment si tard ? Cela voudrait dire: « Oui mes amis, le jardin d'enfants est terminé pour aujourd'hui. »

S'il te plait, s'il te plait continuons de manière joyeuse, amusante et très gaie. Car nous sommes bien ici et voulons encore jouer à un jeu avec toi. Aujourd'hui n'est pas tous les jours – nous reviendrons – c'est certain.

Cette chanson permet de développer un sentiment positif vis-à-vis de l'école et de terminer la journée scolaire sur une note joyeuse en donnant envie à l'élève de revenir en classe. En effet, cette chanson va continuer durant toute l'année avant le départ des enfants pour la maison. Elle est aussi très vite enseignée à tous les élèves et permet ainsi le sentiment d'appartenance à un groupe. Ce rituel permet de structurer le temps et de s'adapter aux normes scolaires (Delma & Heft, 2009).

4.2.4 Les parents

Toutes les enseignantes interrogées font part du stress que les parents ressentent le premier jour. Le stress est plus présent chez les parents qui n'ont pas pu vivre une pré-rentree. La plupart des parents, selon elles, sont angoissés à l'idée de laisser leur enfant seul entre les mains d'une «inconnue». E2 raconte que certains parents se demandent si l'enseignant/e saura prendre soin d'eux, notamment au vestiaire lorsque les enfants se changent. Lors du premier jour, les attentes sont très grandes et la méfiance des parents se fait grandement ressentir. E5 dit que « certains parents ne veulent pas laisser jouer leur enfant seul et ont de la peine à partir ». C'est donc dès ce premier contact qu'il est important de rassurer les parents et de leur permettre de se sentir en confiance. Toutes les enseignantes interrogées prennent le temps de les rassurer et de donner un maximum d'éléments qui pourront les mettre à l'aise. Ce premier contact entre les parents et l'enseignant/e va permettre soit de créer le sentiment de confiance ou au contraire renforcer le sentiment de méfiance. Les enseignantes insistent toutes sur le fait qu'elles doivent être bien préparées pour ce premier jour afin de montrer le meilleur d'elles-mêmes.

4.2.5 Comportements des élèves vulnérables

Concernant les enfants qui ont un peu plus de peine à s'intégrer dans ce nouveau monde qui est l'école, les enseignantes décrivent des réactions que l'on peut trouver dans presque chacune de leurs classes. Elles décrivent les enfants vulnérables comme ayant des émotions fortes et négatives. Ils sont « tristes, coléreux, angoissés, ils n'ont pas envie d'être là, ils crient, vomissent, disent avoir toutes sortes de douleurs, se mettent dans un coin de la classe,

sont recroquevillés sur eux-mêmes, etc. ». Cela pourrait s'expliquer par un attachement de type insécure, reflété par de l'agressivité, de l'anxiété et un retrait social (Moss, et al. 2007). En effet, plus le type d'attachement entre le parent et l'élève est sécurisant, plus l'élève pourra appréhender l'environnement avec une certitude de soutien de l'adulte et ainsi développer de meilleures compétences sociales, cognitives et de meilleures habiletés d'autorégulations des émotions (Curchod-Ruedi, & Chessex-Viguet, 2012; Delma, & Hefti, 2009).

E2 ajoute que les élèves vulnérables sont ceux qui n'ont pas eu d'encadrement à la maison ou qui ne savent pas pourquoi ils sont là et la raison pour laquelle ils doivent rester. Nous retrouvons ici une réalité des enfants qui n'ont pas été préparés par les parents à l'entrée dans le monde scolaire. Nous avons vu au travers des recherches de Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet (2012) que ces enfants ne peuvent pas vivre une connivence entre la famille et l'école, mais plutôt une sorte de rupture. Pour ces enfants, l'école est une rencontre avec l'inattendu et l'inconnu. L'enseignant/e devra rapidement trouver une solution et prendre contact avec les parents afin trouver un terrain d'entente. D'après Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet (2012) il est nécessaire que l'enseignant/e soulève des liens entre la sphère familiale et scolaire. L'objectif étant de permettre à l'enfant de vivre ce passage de la manière la plus agréable possible (Bautier, 2006) et de permettre une meilleure adaptation.

4.3 Durant toute l'année

4.3.1 Accompagnement des enfants pour passer du statut d'enfant à celui d'élève

Les enseignants/es ont une grande responsabilité dans la manière d'accompagner les enfants dans ce passage entre le statut d'enfant à celui d'élève. Cette transition qui peut être plus ou moins bien vécue par les enfants demande une attention différente selon les besoins de chacun. En effet nous avons pu voir que l'enfant doit s'adapter à un nouveau groupe d'appartenance dont les valeurs, les types d'interactions, les routines et les règles peuvent être familières, mais aussi étrangères selon les milieux ethniques, culturels et en fonction de l'expérience de l'enfant (Curchod, Doudin, & Lafortune, 2012; Bautier, 2006).

Zittoun (2012) évoque différents types de stratégies pouvant être mises en place, correspondant à trois niveaux différents pour évoquer le processus de transition.¹

Dans la classe de E3, si un élève ne supporte pas la séparation avec le parent, l'enseignante s'isole du groupe avec lui et essaye de le calmer en le rassurant avec des câlins et des paroles:

¹ Remaniement identitaire, construction de sens et acquisition de compétences (savoir faire et savoir être).

« Tu n’as pas à te faire de soucis, nous sommes là pour toi et les autres enfants aussi et je suis sûre que cela va bien se passer. Ta maman viendra bientôt te chercher. »

Elle est attentive, rassure l’enfant lorsque celui-ci se retrouve perdu et triste. Elle lui propose également un jeu ou lui demande de venir voir ce que font les autres élèves. Elle lui explique que d’autres élèves sont là et elle demande à ces derniers de lui expliquer comment ils se sentent. Cela permet de créer un lien d’entraide et de partage pour que l’élève parvienne à parler de ses sentiments, de ses difficultés, lui permettant d’intégrer le reste du groupe dans ses discussions. Les chercheurs parlent de fonction encadrante: « Cette fonction encadrante permet l’organisation d’un groupe en système caractérisé par un tissu relationnel qui atténue et contient les dysfonctionnements comportementaux et permet un climat plus favorable » (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012, p.20).

E2 insiste sur le fait qu’il est important d’apprendre les prénoms des élèves afin de construire la reconnaissance de son identité par ses pairs. Cela permet à l’élève d’être reconnu par les autres et d’être identifié comme étant unique et faisant partie du même groupe de la classe. Les élèves de première année ont souvent des difficultés à trouver leurs marques les premiers jours, raison pour laquelle les élèves de deuxième enfantine sont souvent là pour les aider à s’intégrer plus rapidement. Pour être certaine que ces interactions aient lieu, E4 nomme chaque élève de deuxième année *parrain* ou *marraine* d’un ou de deux élèves de 1P. Ce sont eux qui les prennent en charge en leur montrant l’exemple. Cela permet d’engendrer un sentiment de sécurité chez ces nouveaux arrivants. Lorsque les 1P ont des questions, ils sont également encouragés à les poser d’abord à leur « parrain » ou « marraine ». Si ces derniers ne peuvent pas les aider, ils posent la question à l’enseignante. Nous avons vu que si la qualité des relations unissant les personnes est positive, le dialogue de l’enseignant/e ou des pairs permet l’échange d’expériences et ainsi la prise de distance nécessaire pour réfléchir à sa propre expérience (Zittoun, 2012).

Durant les premières semaines, E1 et E3 rappellent aux élèves pourquoi ils sont à l’école. E3 utilise des petites images pour expliquer les règles de l’école. E1 explique à nouveau que les parents vont travailler et que les élèves restent à l’école pour apprendre à lire et à compter. Nous sommes ici dans des stratégies qui touchent au domaine du *sens et de la dimension émotionnelle* (Zittoun, 2012).

E4 explique qu’elle commence par instaurer quelques bases de la vie sociale dans l’école avant d’entamer l’enseignement des compétences académique. Cela permet, d’après elle, de rassurer l’élève. L’apprentissage de ces gestes est un rituel que l’on retrouve dans toutes les

classes des enseignantes interrogées dans le canton de Vaud. Il existe toutes sortes de rituels comme prendre l'étiquette de prénom sur sa table et la mettre sur un tableau de présence, un élève compte les enfants présents, voir la date du jour, mettre les pantoufles, apprendre à pousser sa chaise, apprendre à respecter les tours de parole et à lever la main pour parler, dire bonjour en serrant la main et en nommant l'élève, demander comment vont les enfants chaque matin. E4 instaure, par exemple, un rituel selon lequel les élèves commencent un jeu dès leur arrivée en classe. Celui-ci a également pour objectif d'avoir plus de liberté pour aider un élève qui a de la peine. Grâce à ces rituels, l'individu développe un processus d'apprentissage et de construction de connaissances, il acquiert de nouvelles compétences sociales, cognitives et pratiques (Zittoun, 2012).

Selon Bee et Boyd (2003), à l'âge préscolaire les enfants sont capables d'exprimer ce qu'ils ressentent dans une situation ou dans une autre et ils sont également capables de masquer une émotion et de faire semblant. Il est important de mettre en place des moments de parole en classe autour des émotions pour que les enfants apprennent à s'exprimer sur ce qu'ils vivent et ressentent, surtout durant cette période de transition qui représente un chamboulement émotionnel pour les enfants. E1, E3 et E4 mettent, pour cela, des peluches à disposition. Si les élèves en ressentent le besoin, ils peuvent parler ou faire un câlin à une petite mascotte ou à une peluche choisie au début de l'année. La mascotte (ou la marionnette) permet de faire parler plus facilement l'élève. E2 propose un coloriage où les élèves colorient un visage qui exprime l'émotion ressentie. Les élèves parviennent plus facilement à exprimer une émotion au travers d'une peluche ou d'un dessin.

E3, E4 et E5 continuent durant l'année à lire des histoires d'enfants qui vont à l'école et E2 enseigne des chansons qui évoquent également ce sujet. Ce sont des histoires et des chansons auxquelles les élèves peuvent s'identifier. Celles-ci accompagnent les dynamiques de changement identitaire, où l'individu redéfinit son identité et sa nouvelle place dans l'espace social impliquant ainsi des enjeux de reconnaissance et d'estime de soi (Zittoun, 2012). L'usage de ressources symboliques permet de faire le lien entre des éléments culturels (un lien entre un film, une image, une chanson, un roman, un conte) et des situations de transitions vécues par l'individu ce qui a pour effet de mieux comprendre et vivre ce passage en lui permettant de construire du sens par rapport à la situation. Elle est l'une des composantes essentielles du développement de la personne (Perret-Clermont & Zittoun, 2002). L'usage de ces ressources culturelles donne la possibilité à un échange de parole et d'écoute. Les enfants s'expriment et se constituent une palette d'émotions et d'expériences, des rituels structurant l'espace et le temps scolaire qui favorisent l'adaptation aux normes. Les

histoires lues ou racontées, mettant en scène des épreuves de la vie humaine, peuvent éventuellement devenir des ressources symboliques, pour autant qu'elles fassent sens (Zittoun, 2012).

E2 trouve important de permettre à l'élève de valoriser ses compétences afin de relever le positif et pas seulement les aspects qui ne vont pas. Il faut aussi expliquer que l'erreur est normale et formative. Elle permet d'explorer différentes solutions possibles et de relancer la recherche de solutions (Perret-Clermont & Zittoun, 2002). Cette enseignante essaye aussi de donner la parole aux élèves qui ne lèvent pas la main pour qu'ils prennent la parole, sans toutefois insister s'ils ne veulent pas le faire. Nous avons vu que l'accompagnement est nécessaire afin de permettre l'acquisition des habilités sociales attendues de l'école. Etant donné que la personne en transition prend place dans un nouvel environnement, souvent inconnu, une adaptation est nécessaire pour qu'elle s'y sente bien (Zittoun, 2002).

4.3.2 Relation parents-école

Lors de l'arrivée dans ce nouveau monde qu'est l'école, certains enfants ont de la peine à quitter celui qu'ils connaissent, c'est-à-dire la maison. Ils doivent se séparer de tout ce qu'ils connaissent et peuvent se sentir comme abandonnés dans un milieu inconnu. Pour les aider à s'intégrer en douceur, l'enseignant/e peut utiliser un objet transitionnel qui permettra à l'enfant d'avoir un lien affectif avec ce qu'il connaît. Souvent il s'agit d'un objet de la maison, mais pas uniquement.

E4 permet à ses élèves d'apporter une peluche, un foulard ou autre qui permet de garder un lien avec la maison. L'enfant est autorisé à le prendre en classe les premiers jours, mais doit pouvoir gentiment s'en séparer en le laissant au vestiaire. Elle soulève également qu'une photographie peut être un très bon objet pour l'enfant, il peut la laisser sur sa table et ainsi être rassuré par la présence d'une image de sa famille. Ces objets affectifs permettent une transition et une adaptation en douceur comme l'affirme Zittoun (2012).

En ce qui concerne les parents, il est bon de créer une zone de confiance et de trouver une manière de collaborer pour que chacun puisse se sentir acteur dans le développement de l'enfant. Ce lien de confiance permettra aux enfants de ne pas rencontrer de problèmes relationnels, ou d'en diminuer le risque. Ils doivent recevoir un soutien, de l'amour et un bon accompagnement de la part des parents (Bee & Boyd, 2003). Une bonne collaboration entre l'enseignant/e et les parents est nécessaire pour que des solutions efficaces soient trouvées.

Les enseignantes gardent un lien avec les parents lors de la première réunion de parents qui a lieu entre la deuxième et la quatrième semaine d'école, mais également lors des rencontres

informelles, des entretiens, d'invitations à des expositions ou à des fêtes et enfin par le biais du cahier de communication de l'élève.

E1, E2, E3, et E5 effectuent cette réunion seulement avec les parents d'élèves de 1P et voient les élèves de 2P dans le cadre d'un entretien pour discuter du bilan d'acquisition des compétences après une année. L'enseignante E4, interrogée à Bâle-Campagne, invite tous les parents de première et de deuxième année à être présents. Elle soutient que cela favorise les liens entre les parents de première et de deuxième année, et que ces derniers peuvent rassurer les parents d'élèves de première année et répondre également à plusieurs de leurs questions. E1 et E4 expliquent aux parents qu'il y a des objectifs qu'ils vont devoir tous atteindre ensemble, qu'il s'agit donc d'un travail de collaboration et qu'il n'y a aucune concurrence.

E1 met l'accent sur une bonne communication. S'il y a une difficulté dans la transition avec un élève, elle contacte les parents pour discuter des difficultés et trouver ensemble une solution. Plus les habiletés sociales sont développées, plus l'enfant parvient à s'intégrer dans un groupe et y trouver sa place. Il est donc important de sensibiliser les parents face à cela et d'observer le comportement des élèves. E1 propose également aux parents de participer à une leçon. E4 explique qu'elle trouve important d'être aimable et polie, mais qu'elle n'entre pas dans une discussion afin d'éviter des réponses pouvant être mal perçues.

Lors des premiers entretiens, E4 a décidé de voir chaque parent des élèves de 1P afin de mieux connaître l'enfant. Elle évite ainsi de parler aux parents uniquement lors d'une difficulté et leur demande de l'aider à mieux comprendre leur enfant. Pour garder et clarifier son rôle et celui des parents, elle met à disposition le numéro d'un téléphone qui reste en classe. Elle précise qu'elle est joignable une demi-heure avant l'heure le matin, à midi et une heure après la sortie des classes. Elle se rend donc disponible pour les parents et cela peut leur donner un sentiment de sécurité. Toutefois, elle préfère limiter les heures d'appels téléphoniques, afin de préserver sa vie personnelle.

Dans le canton de Vaud, les élèves ont un cahier de communication. Celui-ci permet de transmettre les informations de l'école à la maison et vice versa. Certains/es enseignants/es y inscrivent des remarques positives ou négatives sur le comportement ou les apprentissages de l'élève pour informer les parents et les inviter à collaborer. E3 quant à elle, évite toute remarque désagréable par écrit dans l'agenda et préfère prendre contact avec les parents par téléphone. E2 colle chaque semaine le plan de travail de la semaine, pour que les parents voient le travail effectué. E5 colle quatre ou cinq photographies en expliquant en trois lignes le déroulement de la semaine écoulée, afin de rassurer les parents. E1 propose aux parents de faire un dessin avec les élèves pendant le weekend dans la partie réservée aux parents. En

retour, les élèves dessinent ce qu'ils ont fait durant la semaine à l'école. Ces différents échanges au travers du cahier de communication permettent de créer un lien entre l'école et la famille. Les parents sont au courant, semaine après semaine, de ce que leur enfant fait à l'école et l'enseignant/e sait aussi ce que les enfants vivent durant le weekend. Ces échanges permettent aux deux mondes de rester en quelque sorte connectés.

Les parents ont souvent différentes questions durant l'année et nous avons demandé aux différentes enseignantes interrogées de quelle manière ces prises de contact ont lieu.

E3, E4 et E5 nous ont fait part que la majorité des prises de contact des parents se fait par téléphone ou par message téléphonique. Les parents qui viennent chercher leur enfant profitent quelques fois de poser une question avant de quitter le bâtiment. E4 propose tout de même de fixer un rdv si le sujet demande à être plus long, ceci afin de prendre le temps de discuter calmement. Toutes les enseignantes interrogées donnent une grande disponibilité aux parents. Cela favorise également la confiance des parents envers les enseignants/es et permet ainsi de les rassurer.

4.4 Adaptation des stratégies

Les enseignants/es ont tous/tes une manière de faire quant à l'accompagnement de l'enfant dans l'entrée dans le monde scolaire. Toutefois, certains enseignants/es remarquent que leurs stratégies ne conviennent pas et les adaptent en fonction des besoins des enfants. Nous avons voulu savoir si nos enseignantes interrogées ont déjà dû adapter leurs stratégies et quelle en a été la cause.

Pour chacune d'entre elles, les stratégies s'adaptent en fonction de la réaction de chaque élève ou parent. E2 ne comprend pas la nécessité d'un livre en lien avec la rentrée scolaire. Cependant, depuis qu'elle est devenue maman, elle insiste beaucoup plus sur l'utilisation des livres pour créer un lien entre l'école et la famille. Suite à cette remarque, nous supposons que les enseignants/es qui ont eux-mêmes un ou des enfant/s sont plus attentifs/ves à la manière d'accompagner les élèves. Cela suppose que les différents domaines de la vie de l'enseignant/e ont un impact plus ou moins positif sur la manière d'accompagner les enfants. Cet élément n'a malheureusement pas été traité dans ce travail.

Avec les années, E2 a préféré donner une place fixe à chaque élève car elle estime que c'est plus agréable pour elle et pour eux. Selon nous, cela permet de renforcer le sentiment d'appartenance puisque l'enfant a une place prédéfinie dans le groupe-classe.

E4 écrit une lettre en fin d'année pour demander aux parents ce qu'ils ont apprécié et ce qu'elle doit modifier selon eux. Grâce à ces feedbacks, elle a remis en question la séparation

radicale entre l'enfant et le parent dès le premier jour. Elle invite actuellement les parents à rester dans les vestiaires toute la première semaine. Grâce à cela, elle ne doit plus demander aux parents de partir, mais ceux-ci partent d'eux-mêmes, soit parce qu'ils réalisent qu'ils n'ont rien à faire de plus ou parce que leurs obligations les appellent. Ces retours lui ont également permis, dit-elle, d'être plus humaine, compréhensive et productive. Cette enseignante nous a fait part de ses changements de stratégies suite à quelques années de pratique. Dès lors, nous supposons que le nombre d'années dans la profession peut également avoir un impact sur la manière d'accompagner les enfants.

Toutefois, elle propose de ne pas envoyer de lettre si elle sent que l'année ne s'est pas très bien déroulée. Selon elle, il est humain de se protéger des critiques pouvant être destructrices. Nous avons constaté que E4 essaye maintenant de comprendre les besoins des enfants au travers des retours des parents. En effet, nous avons vu que selon Gary et Ladd (2005), il est aussi important de comprendre le type de soutien reçu par l'élève de la part de sa famille, car celui-ci peut varier le type d'adaptation scolaire à mettre en place et donc la façon dont est vécue la transition d'un milieu à l'autre.

4.5 Impact de l'entrée au primaire sur la suite du parcours scolaire

Les comportements que E2 et E3 considèrent comme *positifs* à l'école sont ceux d'enfants aimant venir à l'école, s'adaptant aux règles de l'école et ne demandant pas trop d'efforts, ainsi que le fait d'entrer en contact avec les autres. En effet, une bonne transition doit se traduire par une augmentation de l'envie d'aller à l'école, de réussite et de bons résultats scolaires (Buchman & Kriesi, 2010). L'élève a ainsi réussi la construction du sens de la rentrée scolaire, a développé des compétences cognitives, et est parvenu à accepter sa nouvelle identité (Zittoun, 2012).

Hormis E2, les enseignantes ont eu de la peine à répondre à la question en lien avec le sujet. Nous supposons qu'elles n'ont pas la possibilité d'avoir un suivi avec les élèves plus tard dans leur scolarité, ce qui les empêche de trouver une réponse à cette question.

E2 dit qu'en général, les élèves qui ont rencontré des difficultés d'intégration, en rencontrent également dans les compétences disciplinaires. Selon elle, si la première transition se passe bien, l'élève a moins de peine à s'intégrer par la suite et à entrer dans les apprentissages. Nous avons pu voir que les difficultés sociales, affectives, comportementales et scolaires présentes lors de la première année élémentaire ont tendance à persister jusqu'à l'adolescence (Margretts, 2009).

D'après Buchman, Kriesi (2010) et Margretts (2009), les enfants qui entrent dans leur première classe de 1P sont très vite confrontés au devoir de remplir les attentes institutionnelles en terme d'apprentissage, de travail et de comportement social dans le contexte scolaire. La somme de celles-ci permet donc de passer du statut d'enfant à celui d'élève. Le plus ou moins bon passage de la culture familiale à la culture scolaire, peut donc influencer durablement les futures capacités d'action et d'adaptations sociales et cognitives de l'élève. Toutefois, d'après E1 il arrive aussi que les élèves qui rencontrent des difficultés lors de cette première transition, réussissent à s'intégrer par la suite grâce à l'aide des enseignantes, des pairs et des parents. Nous émettons l'hypothèse que les compétences scolaires d'un élève peuvent dépendre d'autres facteurs que nous n'avons pas étudiés ici (développement de l'enfant, culture familiale, etc.). Elles ne dépendent pas uniquement de la mesure de leur adaptation durant la première année de scolarisation.

Les enseignantes ont toutes relevé l'écart entre la 2P et la 3P au niveau des connaissances disciplinaires. Certaines ont à cœur de réduire cet écart pour aider les élèves qui ont de la peine avec les grands changements. A la fin de la 2P, les élèves de E1 visitent une classe de troisième année pour créer un lien entre le passage de la 2P à la 3P. Cela permet une préparation pour l'entrée en 3P.

5. Conclusion

Ce mémoire nous a permis de prendre conscience de l'impact des transitions sur le parcours de vie de chaque individu. Il nous a permis de développer notre compréhension de la transition entre le milieu familial et le milieu scolaire. Nous avons compris combien il est nécessaire de préparer l'entrée des enfants dans le monde scolaire. Nous avons également pris conscience de l'importance d'adapter les stratégies d'accompagnement par rapport à l'hétérogénéité de la classe. En effet, les stratégies ne sont pas des recettes à appliquer, mais nécessitent une réadaptation constante et demandent une réflexion continue. Nous considérons que ce travail est d'une grande utilité par rapport à notre pratique.

Suite à la partie théorique nous avons posé la question de recherche suivante: Quelles sont les actions mises en place par des enseignant/es pour favoriser le passage de du statut d'enfant à celui d'élève lors de l'entrée au primaire et avec quelles objectifs ?

Différentes stratégies peuvent donc être mises en place pour que les élèves vivent ce processus de transition de la meilleure manière possible. Nous résumons ici ce que nous avons pu relever.

- Avant la rentrée scolaire, le fait de prendre contact et organiser une pré-rentrée permet d'instaurer les premiers contacts avec les parents et les élèves et développe un sentiment de sécurité. Nous avons également appris que les enseignantes bénéficient de peu de soutien de la direction. Nous prenons donc conscience que certaines stratégies risquent de disparaître si les enseignantes n'ont pas connaissance des stratégies à mettre en place avant la rentrée. Il y a toutefois un aménagement de l'horaire lors du premier jour d'école. En effet, les élèves de 1^{ère} et de 2^{ème} ne font pas leur rentrée scolaire officielle au même moment.
- Le premier jour d'école, une organisation réfléchie de l'espace permet d'instaurer un lieu accueillant et émotionnellement sécurisant, autant pour l'enfant que pour l'adulte. Lorsque cette première journée d'activités est soigneusement planifiée, les parents et les enfants présents, participent à un certain nombre d'activités qui développent, là encore, le sentiment de confiance. Cela les invite aussi à passer de manière douce dans les processus de transitions.
- Durant toute la première année, les enseignantes continuent d'accompagner les enfants pour les aider à passer au statut d'élève et elles créent des liens entre le milieu scolaire et le milieu familial. Par exemple, elles mettent en place des rituels structurants et des

ressources symboliques, des objets transitionnels, des échanges d'expériences. Elles sollicitent notamment l'aide des parents et des autres élèves de la classe.

Nous avons relevé que ces stratégies permettent de donner du sens à la transition, d'accompagner le remaniement identitaire et de développer des compétences cognitives (Zittoun, 2012). En effet, en mettant ces stratégies en place, les enseignantes veulent rassurer l'élève et les parents. Ce sentiment de sécurité permet aux parents et aux enseignantes de mieux collaborer et ainsi mieux accompagner l'élève. L'élève en confiance, sera plus à même d'entrer dans les interactions sociales, puis dans les apprentissages.

- A long terme, les enseignantes supposent que la rentrée au cycle primaire qui s'est mal passée peut avoir un impact sur les rentrées suivantes et le travail en classe. Nous supposons que d'autres facteurs que nous n'avons pas étudiés ici (développement de l'enfant, culture familiale, etc.) ont également un impact sur la réussite scolaire. Toutefois, après la deuxième année, il n'y a pas de suivi des élèves par ces enseignantes. Dès lors, nous ne savons pas exactement quel est l'impact de ces stratégies après les deux premières années d'école.

Nous regrettons ne pas avoir pu pousser la recherche. Nous nous sommes limité aux enseignantes pour récolter les données de cette recherche. Il serait tout aussi pertinent d'interroger les parents sur leur représentation face à la rentrée scolaire et d'effectuer des observations dans les classes afin de vérifier l'impact de ces stratégies sur le parcours des élèves. Enfin, l'impact des stratégies peut éventuellement être observée en retrouvant ces jeunes élèves quelques années plus tard.

Finalement, nous avons eu beaucoup de plaisir à faire ce travail. Nous estimons avoir développé des compétences de collaboration, d'écriture et de méthode de recherche en sciences humaines et sociales. Le fait de travailler ensemble nous a permis de partager nos idées et nos points de vue dans un climat de confiance et de respect. Toutes ces compétences sont une richesse que nous allons réinvestir dans notre pratique.

6. Remerciements

Nous souhaitons remercier les personnes qui nous ont aidées à élaborer ce travail.

Avant tout, nous remercions Madame Deniz Gyger Gaspoz qui s'est toujours montrée disponible et encourageante. Ses précieuses relectures et ses retours nous ont permis de mener le travail de réflexion nécessaire à l'amélioration de ce mémoire.

Nous remercions Monsieur Tardif pour ses enseignements nécessaires à l'élaboration d'un projet de recherche.

Nous remercions également les cinq enseignantes qui nous ont consacré le temps nécessaire à la prise de données. Nous remercions aussi Madame Curchod-Ruedi pour sa disponibilité lors de la défense orale.

Enfin, nous remercions Yves Bulundwe et Daniela Janki pour la relecture de ce travail de mémoire.

7. Bibliographie

André, C., April, J. & Moreau, J. (2009). Les transitions vers le milieu préscolaire. Des moments importants: Les transitions au préscolaire [version électronique]. *Revue préscolaire*, 42 (2), 17-27. Consulté le 15 février 2014 dans:

<http://w3.uqo.ca/moreau/documents/MoreauRUELApril.pfd>

Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école*. Lyon: Chronique Sociale.

Bee, H. & Boyd, D. (2003). *Psychologie du développement. Les âges de la vie*. Bruxelles: De Boeck Université.

Buchmann, M. & Kriesi, I. (2010). Schuleintritt und Schulleistungen im mittleren Primarschulalter. *Zeitschrift für Soziologie*, 36 (2), 325-344.

Curchod, P, Doudin, P. & Lafortune, L. (2012). *Les transitions à l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec

Curchod-Ruedi, D. & Chessex-Viguet, C. (2012). De la famille au cycle initial de la scolarité : rupture ou transition ? In Curchod, P, Doudin P. & Lafortune L. (2012). *Les transitions à l'école* (pp .9-27). Québec : Presses de l'Université du Québec

Delma, D. & Hefti, A. (2009). *La rentrée au cycle initial : lieu de transition entre le milieu familial et le milieu scolaire: Comment les enfants vivent-ils ce passage et quelles stratégies mettent-ils en place ?* Lausanne: Mémoire professionnel, Haute école pédagogique.

Gary, W & Ladd, Ph.D. (2005). Transition entre la maison (ou la garderie) à la maternelle/aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école: une conséquence du développement précoce de l'enfant [version électronique]. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. 1-11. Consulté le 15 février 2014 dans

<http://www.enfant-encyclopédie.com/documents/LaddFRxp-Original.pdf>

Jaccard, D. (2006). *La séparation parent-enfant à la rentrée à la rentrée scolaire du cycle initial (CIN): problématique et cas pratiques*. Lausanne: Mémoire professionnel, Haute école pédagogique.

Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Québec: Beauchemin.

Margetts, K. (2009). Early transition and adjustment and children's adjustment after six years of schooling. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (3), 309-324.

Normand-Guérrette, D. (1996). De la maison à l'école: une transition pour les enfants, un partenariat pour les parents et les enseignants [version électronique]. *PSYchologie préventive*, 29, 20-30. Consulté le 3 mars 2014 dans <http://www.sroh.org/images/stories/francais/pdf/ppvol29p20a30.pdf>

Perret-Clermont, A.-N. & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition [version électronique]. *Education permanente. Revue Suisse pour la Formation Continue*, 1:12-15. Consulté le 22 avril 2014 dans [https://doc.rero.ch/record/9470/files/Zittoun T. - Esquisse d unepsychologie 20080626.pdf](https://doc.rero.ch/record/9470/files/Zittoun_T._-Esquisse_d_unepsychologie_20080626.pdf)

Moss, E., St-Laurent, D., Pascuzzo, K. & Dubois-Comtois, K. (2007). *Les rôles de l'attachement et des processus individuels et familiaux dans la prédiction de la performance scolaire secondaire*. Québec: Rapport final de recherche. Consulté le 27 mai 2014 dans <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/actionConcerte/RF-EMoss.pdf>

Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions: des ruptures aux ressources. In Curchod, P, Doudin P. & Lafortune L. (2012). *Les transitions à l'école* (pp. 261-278). Québec: Presses de l'Université du Québec

8. Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien des enseignants

Question de recherche:

Quelles stratégies mettez-vous en place pour favoriser la transition des élèves entre le milieu familial et le milieu scolaire lors de l'entrée au primaire? Et quel est leur impact ?

- 1) Comment voyez-vous l'entrée à l'école?
- 2) Pensez-vous que l'entrée à l'école primaire peut être vue comme un changement?
Par qui (parents, élèves)?
 - Si oui, quelle est votre vision d'une entrée réussie dans le primaire ?
Quels sont les indices d'une transition réussie?
Quels sont les indices d'une transition qui n'a pas réussi ?
A quel moment et comment peut-on dire qu'une transition est réussie ?
 - Si non, pourquoi?
- 3) Qu'est-ce qui est entrepris avant la rentrée scolaire? Avez-vous des contacts avec les parents, que faites-vous, comment mettez-vous la chose en place, etc. Ce genre de questions qui peuvent orienter la personne.
(Relances possibles: est-ce que l'établissement propose une stratégie? Qu'est-ce que vous entreprenez pour entrer en contact avec les élèves avant la rentrée?)
- 4) Comment organisez-vous l'espace de la classe ? Comment l'aménagez-vous ?
(Relances possibles : quelle est votre attitude face à l'enfant? Comment aménagez-vous la classe? Quelles sont les activités mises en place ? Quels sont les rituels mis en place ?)
- 5) Comment créez-vous un lien entre l'école et la famille ?
(Relances possibles: est-ce que vous prenez contact régulièrement avec les parents? Quelle est votre raison d'une prise de contact?)
- 6) Est-ce que chaque rentrée se ressemble?
(Relances possibles: quel est le pire souvenir que vous gardez ? Quel est le meilleur souvenir ?)
- 7) Quels sont les comportements d'élèves particulièrement fragiles ? (Relance possible: comment réagissez-vous à cela ?)
- 8) En quoi les stratégies permettent-elles de soutenir l'entrée au primaire?
(Relances possibles : comment expliquez-vous à l'élève que ce passage est indispensable ? Utilisez-vous des histoires, des images, des peluches (ou autre) qui

aideraient l'élève à s'identifier et donc à mieux accepter la transition ? Comment travaillez-vous les émotions ?)

9) Quelles peuvent être les obstacles, ou les limites des stratégies ?

(Relances possibles : avez-vous dû abandonner une stratégie ? Comment répondez-vous à ces limites ?)

10) Existe-t-il au niveau de la direction une volonté de soutenir cette transition en mettant à disposition des conditions cadres ?

(Relance possible : pensez-vous qu'elles sont nécessaires ?)

11) Quel est l'impact d'une bonne ou d'une mauvaise entrée au primaire?

(Relances possibles : avez-vous pu suivre des élèves qui ont rencontré des difficultés lors de leur entrée au 3P ? Pour qui aujourd'hui tout se passe bien ? Pour qui est-ce plus difficile ?)

12) Quel(s) conseil(s) pouvez-vous donner à un/e enseignant/e qui débute et qui accueille ses premiers élèves?

(Relance possible : à quoi faut-il faire le plus attention ?)

Annexe 2 : demande d'autorisation d'entretien

XXXXX
XXXXXX
XXXXXXXX

XXXXXXXX
XXXXXXXX
XXXXXXXX
XXXXXXXX
XXXXXXXX

Lausanne, le 2 septembre 2014

Demande d'autorisation

Madame/Monsieur la/le Directrice/eur,

Durant le semestre d'automne, je serai stagiaire à un taux de 50% dans votre établissement dans le cadre de mes études à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne.

Puisque je suis en dernière année de formation, je dois rédiger un mémoire professionnel pour valider mon parcours académique. Ma question de recherche porte sur le thème de la première rentrée scolaire, à savoir les stratégies mises en place par les enseignants pour favoriser la transition entre la famille et l'école. Pour mener à bien ma recherche, j'aurais besoin de faire deux entretiens avec deux différents/es enseignants/es de l'établissement dans lequel je suis en stage.

C'est pour cette raison que je souhaiterais vous demander l'autorisation d'interroger ces enseignants/es au collège de XXXXX. Les données récoltées seront bien évidemment utilisées uniquement dans le cadre de mon travail de mémoire. Afin que vous ayez un aperçu des questions, vous trouverez la grille d'entretiens en annexes.

En attendant de recevoir votre réponse et en espérant que celle-ci sera positive, je vous prie d'agréer, Madame la Directrice, mes salutations les plus distinguées.

XXXXXX

Annexe : questionnaire

Annexe 3 : grille d'analyse des entretiens

Tableau d'analyse entretiens

Rubriques :	Thèmes :	Participants : E1 ; E2 ; E3 ; E4 ; E5	Citations :	Commentaires :
Stratégies mises en place par l'enseignant et leur but	<i>Avant la rentrée</i>			
	<i>Le premier jour d'école</i>			
	<i>Organisation/aménagement de l'espace</i>			
	<i>Accompagnement de l'élève dans la transition</i>			
	<i>Liens créent entre l'école et la famille</i>			
	<i>Adaptation des stratégies</i>			
Représentations de l'enseignant par rapport à la rentrée	<i>Les attentes envers les parents et les enfants</i>			
	<i>Conseils</i>			
Parents (points de vue des enseignantes)	<i>Ce qui est entrepris par les parents avant la rentrée</i>			
	<i>Réactions des parents le premier jour</i>			
	<i>Prise de contact durant l'année</i>			

Soutien de la Direction/établissement (points de vue des enseignants)	Avant la rentrée			
Vécu des enfants (point de vue des enseignants)	Comportements d'élèves vulnérables			
	Le parcours avant la première entrée à l'école			
Impacts pour l'enfant (points de vue des enseignants)	Impact à long terme d'une bonne ou d'une mauvaise transition			

Annexe 4 : chanson « Wer hat an der Uhr gedreht ? » de Ursi Kaufmann

Abschiedslied

Wer hat an der Uhr gedreht?

Wer hat an der Uhr gedreht?
Ist es wirklich schon so spät?
Soll das heißen - ja ihr Leut'!
Der Kindergarten ist aus für heut'!

Bitte, bitte macht doch weiter,
fröhlich, spaßig und ganz heiter.
Denn wir bleiben gern noch hier
und spielen noch ein Spiel mit dir.

Gesprochen:
Heute ist nicht aller Tage -
wir komm' wieder - keine Frage!

Das Lied wird
gesungen nach der Melodie von
"Der rosarote Panther"



La rentrée au primaire : les stratégies relevées par les enseignant/es pour accueillir les élèves lors de cette première rentrés scolaire.

Couettes tirées, chaussures neuves aux pieds, pantoufles, et récréation dans le sac à dos fraîchement acquis, me voilà prête à entrer à l'école. Prête ? Vraiment ?

La première rentrée scolaire est l'ouverture du chemin de la connaissance. Elle est le début d'une grande aventure pour chacun d'entre nous. Mais quel est sont prix ? Devenir grand au prix d'une séparation. Au cri de la sonnerie résonnent les cris enfantins, cris de joie ou de tristesse. Suivra ensuite un temps d'adaptation propre à chacun. Cette porte à franchir peut développer en nous des sentiments de crainte et de curiosité, un mélange de réjouissance et de stress. L'inconnu attire et repousse. Certains ont la possibilité d'être assistés par une première préparation mentale grâce à des parents avisés, en participant, par exemple, aux préparations des fournitures scolaires durant les vacances d'été. D'autres, en revanche, ne bénéficient que de peu de préparation à la séparation. Ce qui aboutit à un temps d'adaptation particulièrement long et difficile.

Afin de situer notre recherche, la première partie de ce travail présente les résultats de quelques travaux qui ont déjà pu être menés sur ce thème.

Pour la suite de notre travail, nous avons choisi d'interroger des enseignantes de 1-2P afin de comprendre quelles étaient leurs représentations face à la rentrée scolaire. Celles-ci nous ont fait part d'une palette de stratégies qu'elle considère comme ayant un impact sur l'adaptation de l'élève à l'école. Nous avons pu relever les stratégies mises en place avant la rentrée scolaire, durant le premier jour d'école et durant tout le reste de l'année pour accompagner l'enfant dans ce passage du statut d'enfant au statut d'élève. Dans ce travail vous trouverez des stratégies, que les enseignantes disent mettre en place dans quatre classes du canton de Vaud et dans une classe d'un *Kindergarten* (niveau 1-2P) à Bâle-Campagne.

Nous avons donc voulu comprendre quel était l'impact de ces stratégies sur le ressenti et le parcours des élèves. Le but de cette recherche est de nous confectionner un bagage de ressources à mettre en place lors de l'organisation de notre première rentrée scolaire.

Mots-clés : rentrée scolaire; cycle primaire; transition; enseignant; accueil; stratégies