

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	2
AVERTISSEMENTS	3
RÉSUMÉ.....	4
1. INTRODUCTION	9
2. PROBLÉMATIQUE.....	10
2.1. DÉFINITION ET IMPORTANCE DU SUJET.....	10
2.2. CONTEXTE	11
2.2.1. <i>Aspects historiques</i>	11
2.2.2. <i>Aspects légaux</i>	12
2.2.3. <i>Le système scolaire suisse</i>	13
2.3. ETAT DE LA QUESTION DANS LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE	14
2.4. VISÉE DE LA RECHERCHE	15
2.5. ANGLE DISCIPLINAIRE	15
3. CADRE CONCEPTUEL.....	16
3.1. TRANSITION	16
3.1.1. <i>Une transition de qualité</i>	17
3.1.2. <i>Le modèle écologique de Bronfenbrenner</i>	17
3.1.3. <i>Le modèle centré sur les effets dynamiques de Rimm-Kaufman et Pianta</i>	18
3.1.4. <i>La psychologie des transitions</i>	19
3.1.5. <i>L'accompagnement des transitions</i>	20
3.1.6. <i>La préparation à l'école</i>	21
3.1.7. <i>Les implications de la transition à l'école</i>	22
3.2. RELATIONS ÉCOLE-FAMILLE	24
3.2.1. <i>Les rôles</i>	24
3.2.2. <i>Les ethnothéories</i>	26
3.2.2.1. Du côté des parents	27
3.2.2.2. Du côté des enseignants	28
3.2.3. <i>Les stratégies éducatives parentales</i>	28
3.2.4. <i>La participation parentale</i>	28
3.2.4.1. Le modèle du processus de participation parentale	29
3.2.4.2. Les types de rapport à l'école.....	31
3.2.5. <i>La communication école-famille</i>	32
3.2.6. <i>La collaboration école-famille</i>	33
3.2.6.1. La coéducation	34
4. QUESTIONS DE RECHERCHE	35
4.1. QUESTION DE RECHERCHE.....	35
4.2. SOUS-QUESTIONS DE RECHERCHE	35
5. MÉTHODOLOGIE	35
5.1. MÉTHODE DE RECHERCHE.....	35
5.2. RÉCOLTE DE DONNÉES	36
5.3. ÉCHANTILLON	36
5.4. PROTECTION DES DONNÉES ET CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	38
5.5. MÉTHODE D'ANALYSE DE CONTENU	38
6. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES	38

6.1.	LA TRANSITION FAMILLE-ÉCOLE	39
6.1.1.	<i>Vécu de la transition</i>	39
6.1.2.	<i>Accompagnement de la transition</i>	42
6.1.3.	<i>Préparation à l'école</i>	42
6.1.4.	<i>Implications de la transition</i>	43
6.2.	LES ETHNOTHÉORIES ET LES STRATÉGIES ÉDUCATIVES PARENTALES	44
6.2.1.	<i>Représentations sur l'éducation, structure familiale et styles parentaux</i>	44
6.2.2.	<i>Rapport entre ethnothéories scolaires et parentales</i>	45
6.2.3.	<i>Evolution des ethnothéories et des pratiques éducatives</i>	45
6.3.	LES RÔLES.....	46
6.3.1.	<i>Evolution du rôle de parents à celui de parents d'élèves</i>	46
6.3.2.	<i>Répartition des rôles (enseignants-parents)</i>	46
6.3.3.	<i>Reconnaissance des rôles et des compétences</i>	47
6.4.	LA PARTICIPATION PARENTALE	48
6.4.1.	<i>Rôle parental</i>	48
6.4.2.	<i>Compétence parentale</i>	49
6.4.3.	<i>Invitations de l'école</i>	50
6.5.	LA COLLABORATION ET LA COMMUNICATION ÉCOLE-FAMILLE	51
6.5.1.	<i>Coéducation</i>	51
6.5.2.	<i>Echanges école-famille</i>	52
7.	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	55
8.	CONCLUSION	57
8.1.	PERSPECTIVES PRATIQUES.....	57
8.2.	PROLONGEMENTS ET PERSPECTIVES	58
8.3.	ANALYSE CRITIQUE.....	58
9.	BIBLIOGRAPHIE	60
	ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ	67
10.	LISTE DES ANNEXES	68

TABLE DES FIGURES

FIGURE 1 : Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979).....	18
FIGURE 2 : Le modèle écologique et dynamique de la transition (Rimm-Kaufmann et Pianta, 2000, cités dans Jacques et Deslandes, 2002, p.254).....	19
FIGURE 3 : Le modèle du processus de participation parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997, cités dans Deslandes et Bertrand, 2004, p.414).....	30

TABLE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : Sept aspects de distinction entre maternage et éducation (Katz, 1983, p.303).....	25
TABLEAU 2 : La typologie des ethnothéories (Conus et Ogay, 2014, p.114).....	27
TABLEAU 3 : Les rapports à l'école (Montandon, 1991, p.115).....	32
TABLEAU 4 : Les caractéristiques des participantes.....	37
TABLEAU 5 : Les caractéristiques des enfants et de leur milieu.....	37
TABLEAU 6 : Participation.....	48
TABLEAU 7 : Invitations.....	50
TABLEAU 8 : Différences entre l'ancien et le nouveau système scolaire.....	51
TABLEAU 9 : Echanges.....	52
TABLEAU 10 : Mots-clés.....	55

1. INTRODUCTION

Cette recherche traite de la transition entre la famille et l'école sous l'angle des parents d'élèves. Ce point de vue est moins souvent considéré que celui des élèves mais n'en est pas moins intéressant. En effet, à la première rentrée de leur enfant aîné, les parents deviennent des parents d'élèves. Ils sont désormais tenus de partager leur enfant avec une nouvelle instance mais aussi de s'organiser selon les contraintes qu'elle impose. La transition est un moment crucial dont les enjeux sont conséquents car ils donnent souvent la couleur à la suite de la scolarité. En effet, mieux la transition se déroule, plus sereines seront les relations école-famille et meilleure sera la scolarité de l'élève.

Par conséquent, la question de départ vise à se demander comment les parents d'élèves vivent la transition famille-école et de quelles manières elle les influence.

Initialement, nous voulions traiter des pratiques enseignantes lors de la première rentrée scolaire. Ce sujet ayant déjà été abordé dans plusieurs mémoires, nous avons décidé de nous intéresser au point de vue des parents. Les motivations du choix de ce thème sont multiples. Nous arrivons bientôt au terme de notre formation HEP et souhaiterions vivement enseigner dans les degrés 1H-2H. Nous sommes consciente que des relations fructueuses entre les deux instances que sont la famille et école profitent à l'élève et également au bien-être de la famille et de l'enseignant. A notre avis, la meilleure façon de les favoriser est de bien connaître et comprendre ce que les parents vivent et attendent de l'enseignant. D'une part, plus ces deux milieux se connaissent, plus le regard qu'ils portent l'un sur l'autre est positif (Deslandes, 2006). D'autre part, une bonne connaissance du sujet nous permettrait d'accompagner au mieux les parents lors de cette étape cruciale qu'est l'entrée dans le monde scolaire de leur enfant. La fréquentation récente des salles des maîtres et les propos tenus en ces lieux par mes collègues expérimentés lors des stages HEP ont confirmé que les relations avec les familles étaient un sujet récurrent avec lequel il fallait compter. Il conviendra donc dans notre pratique future d'y être spécialement attentive et de soigner ces contacts. Nous avons vu là une raison supplémentaire d'orienter notre recherche sur cette interface famille-école. En définitive, nous avons porté notre choix sur ce sujet pour son intérêt intrinsèque mais également pour ses applications concrètes dans notre future activité professionnelle.

Pour réaliser ce travail de recherche, nous allons suivre un plan que nous vous exposons en quelques lignes.

Nous commencerons par poser le cadre général de la recherche. Pour ce faire, nous définirons le sujet et le placerons dans son contexte d'un point de vue historique, légal mais également par rapport au système scolaire suisse. Nous évoquerons l'état de la question dans la littérature scientifique, ce qui nous permettra de fixer la visée de la recherche et l'angle disciplinaire.

Dans un deuxième temps, nous présenterons les deux grands concepts qui structurent notre recherche, soit la transition et la relation école-famille. La première thématique sera abordée d'une manière générale telle une période de transformation et de façon plus précise centrée sur la transition de la famille à l'école. La relation école-famille est composée de plusieurs sous-concepts qui en éclairent toutes les facettes concernées par notre recherche : les rôles, les ethnothéories, les stratégies éducatives parentales, la participation parentale et la communication et collaboration école-famille. Les deux

notions principales ne sont pas distinctes mais se lient car la transition famille-école marque le début des relations entre ces deux milieux.

Après avoir établi notre question de recherche ainsi que les sous-questions, nous présenterons la méthode utilisée, à savoir des entretiens semi-directifs auprès de parents d'élèves.

Nous analyserons les données récoltées et les lirons à la lumière de la théorie établie précédemment. Nous aboutirons à des résultats qui nous permettront de répondre à notre question de recherche.

Notre conclusion répertoriera les perspectives pratiques envisageables, ouvrira de nouveaux débouchés et énoncera les faiblesses et les forces de cette recherche.

Partie théorique

2. PROBLÉMATIQUE

2.1. Définition et importance du sujet

De nombreuses études ont été menées sur les effets de l'entrée à l'école chez l'enfant. Pour Jacques et Deslandes (2002), ce moment crucial marque une transition considérable dans la vie du nouvel écolier. Les parents préparent leur enfant à la vivre en se basant sur leurs propres stratégies éducatives et leurs conceptions de l'éducation qu'on appelle ethnothéories. L'élève débarque donc dans un monde régi par une culture qui n'est pas forcément en adéquation avec les pratiques éducatives qu'il a connues jusqu'alors. Il doit s'en accommoder et y trouver sa place.

Une transition de qualité offre à l'enfant une chance d'une bonne adaptation à l'école (Christensen, 1998, cité dans Jacques et Deslandes, 2002). L'enfant, sa famille et son école y participent. Cet auteur soutient également que la transition famille-école s'inscrit dans la thématique générale des relations école-famille puisqu'elle coïncide avec le point de rencontre entre ces deux milieux. La collaboration naissante entre eux est essentielle et doit perdurer pour la réussite de l'élève. Elle passe notamment par une communication riche, une clarification des rôles entre parents et enseignants, une bonne connaissance de l'enfant et du système scolaire. De plus, elle exige de la reconnaissance et du respect pour les compétences de chaque partie.

Il n'y a pas que l'enfant qui vit un changement conséquent lors de son entrée à l'école. Les parents aussi sont touchés, encore plus s'il s'agit de leur aîné (Conus, 2015). Leurs habitudes, leurs rôles, voire même leurs représentations sont chamboulés. Ils deviennent parents d'élèves et doivent trouver un équilibre entre l'engagement dans le milieu familial et le milieu scolaire (Dockett et Perry, 2007, cités dans Conus, 2015). De plus, ils sont confrontés à un nouvel acteur, l'enseignant, susceptible de remettre en question leurs pratiques éducatives et d'imposer ses conceptions de l'éducation à l'enfant (Mangez, Joseph et Delvaux, 2002). L'école, avec ses demandes et ses obligations, modifie la vie familiale à plusieurs niveaux. Toutes les familles sont différentes et vivent ce moment particulier de diverses manières.

Les enjeux sont donc de taille. Si la transition entre les deux systèmes est bien vécue, il y a plus de chances que les relations école-famille soient saines et fructueuses et que l'enfant soit encouragé à fréquenter le milieu scolaire.

2.2. Contexte

2.2.1. Aspects historiques

Les relations école-famille ont sensiblement évolué depuis les années 60 (Kherroubi, 2008). Gayet (1999) affirme que les parents soumis n'existent plus. Ils ne sont plus sous la coupe des régents dont les actes et paroles étaient considérés comme « vérité d'évangile » (p.6). La docilité des parents face à l'école s'est transformée en une volonté de participer. De nouveaux parents sont nés. Ils sont maintenant considérés comme des adultes capables de comprendre l'école.

Les valeurs familiales se sont modifiées. De plus, les enfants « n'ont plus qu'une seule fonction matérielle » mais ils ont pour but de « donner du sens à la vie de leurs parents » (Herzog, 2000, p.18). Ainsi, les parents s'impliquent plus pour leur fille ou leur fils et sont en droit d'exiger une école de qualité qui aidera leur enfant à obtenir une bonne formation. L'accès à l'école s'étant libéralisé, il n'est plus considéré comme un privilège mais plutôt comme un droit que chacun possède (Gayet, 1999).

Develay (1998, cité dans Gayet, 1999) voit plusieurs raisons à la volonté de participer des familles. Selon lui, le niveau d'instruction de la société s'est élevé. En conséquence, elle se rend bien compte de l'importance de l'école et de ses enjeux. La réussite scolaire amène généralement à un avenir social et professionnel sûr. Les parents sont donc conscients des risques liés à l'échec précoce des enfants ; ils craignent le redoublement. La manière d'enseigner qu'ils ont connue diffère de celle dont bénéficie leur enfant. Cet écart pousse les parents à comprendre le nouveau système scolaire et à s'y intéresser. Finalement, la situation enseignante se prolétarise.

La domination de la structure familiale « conventionnelle », c'est-à-dire de type nucléaire dans laquelle le père ramène de l'argent à la maison et la mère se charge des tâches ménagères s'est peu à peu estompée. Elle fait maintenant place à de nouveaux types de familles (familles monoparentales ou recomposées, parents divorcés, père au foyer,...). Actuellement, l'école se retrouve dans une situation où elle doit s'adapter aux divers genres de familles (Herzog, 2000).

Kherroubi (2008) est d'avis que, depuis les changements historiques des années 60, les tâches éducatives sont partagées ce qui oblige les deux systèmes, soit l'école et la famille, à collaborer. Cependant, les malentendus qui naissent entre ces deux partenaires rendent leurs relations plus difficiles (Madiot, 2010).

D'un point de vue officiel, les rôles des parents et de l'école sont clairement déterminés. Dans la pratique, cette répartition pose parfois problème. En cas de difficultés scolaires, les deux instances se renvoient la balle, s'accusant mutuellement de l'échec vécu par l'élève (Herzog, 2000). Maulini (1997a) le confirme en disant que les familles et l'école considèrent « souvent leurs relations en terme d'adversité et non de partenariat » (p.12).

Les enseignants se sentent menacés par le droit de regard des parents. Selon Moreau (2003), la plupart sont réticents à la collaboration. Prévôt (2008) a réalisé une enquête auprès de 2492 parents hétérogènes ayant pour objectif de cerner leurs attentes et leurs besoins en matière de parentalité. Il en ressort que les préoccupations quotidiennes des participants sont la scolarité (73,2%) et l'éducation (64,4%) de leur enfant indépendamment de leurs moyens financiers et intellectuels, du type de famille, du statut des représentants (père, mère ou beaux-parents), de l'âge et de sexe de l'enfant. Ils n'ont cependant pas tous la même façon de le montrer. De plus, ils ne sont pas tous égaux face à l'institution scolaire (Périer, 2005). Les familles populaires ou migrantes ne sont pas familières avec la culture scolaire. Dans une majorité de cas, celle-ci ne ressemble guère à leur culture familiale. Les ethnothéories, c'est-à-dire les conceptions sur l'éducation des enfants, diffèrent. Ces parents préfèrent donc rester à l'écart, par peur d'être stigmatisés ou jugés. Ils confient leur enfant à l'école mais marquent une différence entre le métier d'enfant et celui d'élève. Au contraire, les familles proches de la culture scolaire considèrent l'école comme un prolongement de la vie familiale (Maulini, 1997a). Ainsi, la distance idéale avec l'école n'est pas facile à trouver. Selon leurs actions, les parents sont considérés tantôt comme démissionnaires, tantôt comme trop intrusifs dans la vie de l'école.

L'idéal serait donc de favoriser une collaboration école-famille minimisant les malentendus et travaillant pour un objectif commun : la réussite et l'épanouissement de l'élève. Lorsque les enfants sont petits, on utilise souvent le terme de coéducation, éducation partagée entre parents et professionnels. Il n'y a pas de rivalité entre ces deux parties, simplement une envie d'apprendre de l'autre (Rayna et Rubio, 2010).

2.2.2. Aspects légaux

Les deux parties, parents et enseignants, doivent répondre à des demandes officielles et légales concernant l'éducation et l'instruction des enfants ainsi que la collaboration entre les deux instances de socialisation.

Les parents sont soumis à l'autorité parentale qui leur impose des droits et des devoirs allant dans le sens de l'enfant et favorisant son épanouissement. Elle est définie dans le code civil suisse (2016).

Art. 301 B. Contenu / I. En général

1. Les père et mère déterminent les soins à donner à l'enfant, dirigent son éducation en vue de son bien et prennent les décisions nécessaires, sous réserve de sa propre capacité.

Art. 302. B. Contenu / III. Education

1. Les père et mère sont tenus d'élever l'enfant selon leurs facultés et leurs moyens et ils ont le devoir de favoriser et de protéger son développement corporel, intellectuel et moral.
2. Ils doivent donner à l'enfant, en particulier à celui qui est atteint de déficiences physiques et mentales, une formation générale et professionnelle appropriée, correspondant autant que possible à ses goûts et ses aptitudes.
3. A cet effet, ils doivent collaborer de façon appropriée avec l'école et, lorsque les circonstances l'exigent, avec les institutions publiques et d'utilité publique de protection de la jeunesse (Code civil suisse, 2016).

Du point de vue officiel, les rôles de la famille et de l'école sont clairement définis dans le cahier des charges du personnel enseignant établi par le Département de l'Education, de la Culture et du Sport du canton du Valais [DECS] (2006). Ce document indique que l'école et la famille jouent un rôle essentiel. Toutes deux possèdent des responsabilités éducatives formelles devant la loi et la société. Il mentionne également que :

Les parents ont toujours été et resteront les premiers éducateurs de l'enfant. Ils ont le droit et le devoir de mettre en place ses bases intellectuelles et émotionnelles et de développer son système de valeurs et d'attitudes, d'autant plus que l'avenir d'un enfant est fortement conditionné durant la période préscolaire. Ils doivent aussi exercer leurs responsabilités de parents d'élèves. De son côté, l'Etat, par le système éducatif, doit former les jeunes à devenir de bons citoyens et de bons professionnels et leur donner les bases d'un apprentissage et développement personnel tout au long de la vie. (DECS, 2006, p.5)

Selon la loi sur l'instruction publique du 4 juillet 1962, le rôle fondamental de l'école valaisanne est de « seconder la famille dans l'éducation et l'instruction de la jeunesse » (DECS, Fédération Romande des Associations de Parents d'Elèves du Valais Romand [FRAPEV] et Société pédagogique Valaisanne [SPVal], 2007, p.2).

Force est de constater que la collaboration école-famille est recommandée tant du côté des parents que du côté des enseignants. Une bonne application de ces points peut favoriser une transition de qualité. De plus, une relation positive entre les parents et les enseignants apporte bien d'autres bénéfices selon Deslandes (2006). En effet, si les relations entre les parents et l'enseignant sont bonnes, l'enfant connaîtra un meilleur ajustement socio-scolaire et aura une estime de soi plus développée. Du côté des parents, la participation s'accroîtra. Ils se sentiront soutenus dans leur rôle parental et amélioreront leur sentiment de compétence parentale en matière d'aide à offrir à leur enfant. Le fait que ces deux instances se côtoient contribue chez les enseignants à porter un regard plus positif sur les parents en tant qu'éducateurs.

2.2.3. *Le système scolaire suisse*

Les analyses des tests du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves [PISA] effectués en 2000 ont révélé une forte corrélation entre l'origine sociale de l'élève et ses résultats scolaires. Pour contrer ces inégalités, la Suisse a décidé de suivre l'exemple donné par d'autres pays (France, Finlande, Canada,...) en allongeant la durée de la scolarité obligatoire et en la prenant en charge plus tôt (Coradi, Nicolet et Wolter, 2003, cités dans CDIP, 2014). Ainsi, le concordat HarmoS, ayant pour objectif d'harmoniser les champs fondamentaux de l'école suisse, a rendu obligatoire l'école enfantine. Avant cette décision, 86% des enfants suisses (année scolaire 2011/2012) la fréquentaient tout de même bien qu'elle ait été facultative (CDIP, 2014).

Actuellement, dans tous les cantons ayant accepté le concordat HarmoS, et dont le Valais fait partie, la scolarité obligatoire commence lorsque l'enfant est âgé de quatre ans et s'étend sur onze ans. L'école enfantine est désormais inscrite dans le cycle élémentaire qui dure 4 ans. L'entrée à l'école marque une transition significative entre le milieu familial et le monde scolaire (CDIP, 2014 ; Conus, 2015). Selon le concordat HarmoS, durant le premier cycle, la socialisation et la familiarisation avec le travail scolaire sont mises au premier plan (Wannack, Sörensen Criblez et Gilliéron Giroud, 2006). On constate donc que le cycle élémentaire, et plus particulièrement ses deux premières années, a pris de

l'importance, considéré désormais comme une base cruciale pour la suite du parcours scolaire (Giulani et Payet, 2014).

2.3. Etat de la question dans la littérature scientifique

La vie d'une famille est largement influencée par la scolarité des enfants. En effet, elle s'organise selon les contraintes imposées par l'école. (Perrenoud, 1994) De son côté, l'école aussi est marquée par les familles. En effet, les parents sont ceux qui ont la plus forte emprise sur les performances scolaires de leur progéniture. Ils peuvent les favoriser en créant un environnement agréable dans lequel la vision de l'école est positive et les attentes sont élevées (Bouchard et Saint-Amant, 2000). On constate donc que la transition entre le milieu familial et le milieu scolaire marque le début d'une interaction entre deux agents qui s'influencent mutuellement.

Kherroubi (2008) rapporte que, lors de la transition famille-école, les parents se soucient en premier lieu des aspects organisationnels et de l'intégration de leur enfant dans son groupe. Ils considèrent ce lieu comme celui dans lequel on peut appliquer les règles apprises à la maison. En France, des ATSEM (agent territorial spécialisé des écoles maternelles) ont été engagés pour assister les enseignants de maternelle. Un de leurs rôles est de rassurer et d'accompagner l'enfant mais également de répondre aux soucis des parents.

Lors de cette transition, le cas des mères a passablement été étudié. Francis (2000) s'est penché sur la situation des mères des milieux populaires. Toutes sont favorables à l'entrée à la maternelle de leur enfant bien qu'elles soient conscientes des contraintes imposées. Elles voient dans l'école une structure accessible qui permet l'ouverture sur un monde riche en contacts et stimulant. Malgré une séparation douloureuse, elles sont généralement prêtes à laisser leur enfant car elles estiment que l'exclusivité de la relation mère-enfant est un frein à son adaptation sociale. En revanche, elles ont conscience qu'elles ne pourront plus le protéger comme auparavant. C'est pourquoi, elles se rassurent de savoir ce que vit leur enfant dans le contexte scolaire, notamment au niveau de son intégration avec ses pairs et du contact avec la maîtresse. Francis (2000) fait une constatation importante : la communication entre les deux instances est primordiale, car si elle vient à manquer, les mères se sentiront inaptes à exercer leur fonction de parents d'élèves.

Parmi tous les autres facteurs familiaux en lien avec la réussite scolaire, la scolarité des parents se démarque. C'est elle qui est le plus en corrélation avec les performances scolaires, surtout dans les premières années d'école (Epstein, 1988, citée dans Bouchard et Saint-Amant, 2000). Les recherches de Zill (1999) et de Hill (2002, cités dans Deslandes et Jacques, 2004) précisent qu'une mère ayant fait des études favorisera des relations école-famille positives, une participation parentale élevée et un ajustement socio-scolaire de l'enfant réussi.

De plus, le vécu scolaire des parents joue un rôle sur l'importance qu'ils donneront à l'école. Si, par exemple, dans leur enfance, ils se sentaient obligés d'y aller, ils auront intériorisé des représentations négatives de l'école, qu'ils reporteront inconsciemment sur leur enfant (Roy, 1995, citée dans Cyr, Legros, Lalonde, 2002). Généralement, il s'agit de parents des milieux populaires. Ils souhaitent tout de même que leur enfant réussisse, tout en restant très fatalistes sur son avenir (Cyr, Legros, Lalonde, 2002).

Rouillard et Schneider (1995, cités dans Valiquette, 2004) ont déclaré que la séparation mère-enfant lors de la transition famille-école se passe assez naturellement si ceux-ci ont un attachement de type sécurisé. En effet, avec cet attachement, l'enfant est rassuré d'explorer le monde qui l'entoure car il a confiance dans le soutien de son parent (Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet, 2012). Valiquette (2004) souligne que, pour certains enfants, la séparation a déjà eu lieu s'ils fréquentaient régulièrement la crèche. Cependant, les parents n'ont pas le même regard sur la garderie que sur l'école. La garderie est davantage associée à l'idée de socialisation alors que l'école fait plutôt référence aux apprentissages. Les parents ont généralement plus d'attentes envers l'école (Cloutier, 1987). Ils reconnaissent par contre que la communication avec l'enseignant est moins facile qu'avec l'éducateur (Francis, 2000). En outre, fréquenter une garderie permet une meilleure adaptation sociale et scolaire au cycle élémentaire (Vitaro, Desmarais-Gervais, Tremblay, Gagnon, 1992).

Les premières années de scolarité sont importantes. En effet, les performances démontrées durant cette période ont une influence sur la persévérance aux études (Bouchard et Saint-Amant, 2000).

2.4. Visée de la recherche

Les recherches effectuées rendent principalement compte de la manière dont les enfants débutent leur scolarité. Les parents sont peu pris en considération bien qu'ils vivent aussi plusieurs changements lorsque leur enfant commence à fréquenter l'école. Quand celui-ci n'est pas encore scolarisé, les parents sont les seuls maîtres de son éducation et de sa socialisation. Avec son entrée dans le système scolaire, ils deviennent des parents d'élèves qui doivent partager leurs tâches éducatives avec l'école. Ainsi, il serait intéressant de s'attarder plus longuement sur les conséquences de l'entrée à l'école pour les parents d'élèves.

Notre recherche vise donc à :

- » Comprendre comment les parents d'élèves vivent la transition famille-école de leur enfant et ce qu'elle implique sur leur vie quotidienne
- » Savoir quel impact a eu l'entrée à l'école de leur enfant sur :
 - > Leurs ethnothéories et stratégies éducatives parentales
 - > Leurs rôles
 - > Leur participation parentale
- » Comprendre comment ils perçoivent et ils appliquent concrètement la collaboration et la communication avec l'école

2.5. Angle disciplinaire

L'angle disciplinaire choisi est volontairement assez général. Il s'agit de celui des sciences de l'éducation. En effet, notre thème touche autant à la sociologie qu'à la psychologie ou encore à la pédagogie. Le point de vue sociologique est utilisé quand nous traitons des rôles, des valeurs familiales, des types de familles, des cultures scolaires ou familiales,... Le vécu des parents d'élèves a plus trait à la psychologie. Le dernier point, l'aspect pédagogique, sera traité du point de vue des parents.

3. CADRE CONCEPTUEL

3.1. Transition

De manière générale, les transitions sont des périodes de transformation que chacun rencontre sur son chemin de vie (exemples : déménager, entrer dans le monde du travail, devenir parents, arriver à la retraite,...) (Sapin, Spini et Widmer, 2007). Dans le cadre de ce travail, nous nous intéresserons plutôt aux transitions scolaires, particulièrement celle de l'entrée à l'école.

Plusieurs auteurs donnent des définitions du concept de transition scolaire. Elles sont regroupées dans Jacques et Deslandes (2002). Il est intéressant de les parcourir car elles ne sont pas toutes similaires. Pour Ramey et Ramey (1999), ce terme désigne le processus durant lequel l'enfant, sa famille et son école s'adaptent mutuellement dans le but de favoriser la réussite de l'enfant dès sa scolarisation. Christensen (1998), quant à lui, indique que cette transition coïncide avec le point de rencontre entre les deux principales instances de socialisation de l'enfant, soit la famille et l'école. Ladd (1996) définit la transition à l'école comme étant un changement radical vécu dans des conditions d'éducation non-familiales. Christensen (1998) et McCadden (1996) s'accordent à dire qu'elle est un passage critique dans la vie du jeune élève.

Toutes ces définitions se rejoignent sur un point : les transitions vécues durant le parcours scolaire sont des moments-clés. Durant sa vie d'élève, l'enfant puis l'adolescent en connaît plusieurs. Les principales sont l'entrée dans la scolarité, le passage de la 2H à la 3H, le saut du primaire au secondaire, la transition de l'école obligatoire à une formation tertiaire ou le début de la vie professionnelle. Chacune d'entre elles demande toute l'attention des professionnels de l'école (Doudin, Curchod et Lafortune, 2012).

La première transition scolaire vécue est évidemment celle du passage de la famille à l'école. Elle se déroule sur une longue période. Elle commence une année avant la rentrée et continue tout au long de la première année scolaire (Rimm-Kaufmann et Pianta, 2000 cités dans Jacques et Deslandes, 2002). Durant cette période, le changement de statut d'enfant à élève s'opère. (Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet, 2012). Bien que la majorité des enfants soient gardés par d'autres personnes que leurs parents avant l'entrée à l'école, cette transition reste remarquable, notamment à cause de la rigueur scolaire (Rimm-Kaufmann, 2004). L'entrée à l'école marque les premiers pas de l'enfant dans le monde scolaire. Pour certains, il s'agit même de la première expérience de socialisation en dehors du milieu familial. L'élève doit faire face à de nouveaux défis, tels que le changement ou la modification de son écologie sociale, le nouvel environnement physique ou encore les diverses interactions avec son enseignant et ses pairs (Jacques et Deslandes, 2002). Il les relève avec plus ou moins de succès. Cela dépend, en grande partie, de sa culture familiale. Si cette dernière se rapproche des attentes de l'école (exemple : respect des règles, écoute, participation au travail collectif, curiosité intellectuelle, concentration,...), l'élève s'y habituera facilement. Au contraire, dans le cas où elle s'en éloigne, l'adaptation se relèvera plus ardue (Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet, 2012). D'ailleurs, le respect des normes scolaires et sociétales seraient fortement liés à la réussite scolaire (Ladd, 2003, cité dans Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet, 2012).

Cette transition vécue du côté des parents est aussi un moment fort. Leur enfant passe du statut d'enfant à celui d'élève alors qu'eux-mêmes deviennent parents d'élèves. Cette

position exige de trouver un nouvel équilibre entre l'engagement dans le milieu familial et le milieu scolaire (Dockett et Perry, 2007, cités dans Conus, 2015). Leurs rôles évoluent. Ils doivent s'y adapter et apprendre à collaborer avec une nouvelle instance qui a le pouvoir de remettre en cause leurs pratiques éducatives et d'imposer ses conceptions de l'éducation à l'enfant (Mangez, Joseph et Delvaux, 2002).

3.1.1. Une transition de qualité

Une transition de qualité se caractérise par la préservation dans le temps des relations entre les différents milieux dans lesquels l'enfant se construit : parents et familles, environnement éducatif et milieux de services. (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000, cités dans Jacques et Deslandes, 2002). Le ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec [MELS] (2010) assure qu'une transition de qualité permet à l'enfant de se sentir bien et en sécurité dans son nouveau milieu de vie, de se positionner positivement par rapport à l'école et ses apprentissages et de stimuler sa confiance face à la réussite scolaire.

Il y a plusieurs conditions nécessaires pour que la transition soit de qualité. Jacques et Deslandes (2002) ont répertorié, à ce sujet, plusieurs propos de différents auteurs. Pour La Paro, Pianta et Cox (2000), il faudrait une forte participation parentale, une communication adéquate entre parents et enseignants et finalement, une préparation de l'enfant à l'école ainsi qu'un engagement de sa part. Ramey et Ramey (1994) expliquent comment juger de la qualité de la transition. Pour cela, il faut observer plusieurs indicateurs. Est-ce que l'enfant aime l'école et a envie d'y aller ? Ses habiletés sociales et académiques évoluent-elles positivement ? Les enfants sont-ils suivis par leurs parents tant à la maison qu'à l'école ? La communauté éducative est-elle unie pour faciliter la transition ?

Le MELS (2010) donne six points, cités ci-dessous, qui favorisent une transition de qualité. Les parents sont reconnus comme étant les premiers éducateurs de leur enfant. Les responsabilités de la qualité de la transition sont partagées entre tous les acteurs. Toutes les personnes qui connaissent l'enfant doivent participer en personnalisant les pratiques transitionnelles. Ces dernières sont planifiées, organisées et évaluées. La mise sur pied des ressources nécessaires demande du temps qui doit être reconnu. Finalement, tous doivent être conscients de l'importance de l'entrée à l'école pour le développement de l'enfant.

3.1.2. Le modèle écologique de Bronfenbrenner

Le modèle développé par Bronfenbrenner (1979) schématise une vision globale et structurée de l'environnement dans lequel évolue l'enfant. Le développement de ce dernier est influencé par ces différents milieux qui interagissent entre eux. L'auteur parle de son modèle en ces termes :

L'écologie du développement humain implique l'étude scientifique de l'accommodation progressive et mutuelle entre un être humain qui grandit et les changements des propriétés des milieux dans lesquels la personne vit, étant donné que ce processus est influencé par les relations entre ces milieux et les contextes qui les englobent (Bronfenbrenner, 1979, cité dans Absil, 2012, p.4-5).

Les divers milieux sont classés en 6 sphères : l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème et le chronosystème. Elles sont imbriquées les unes dans les autres comme des poupées russes.

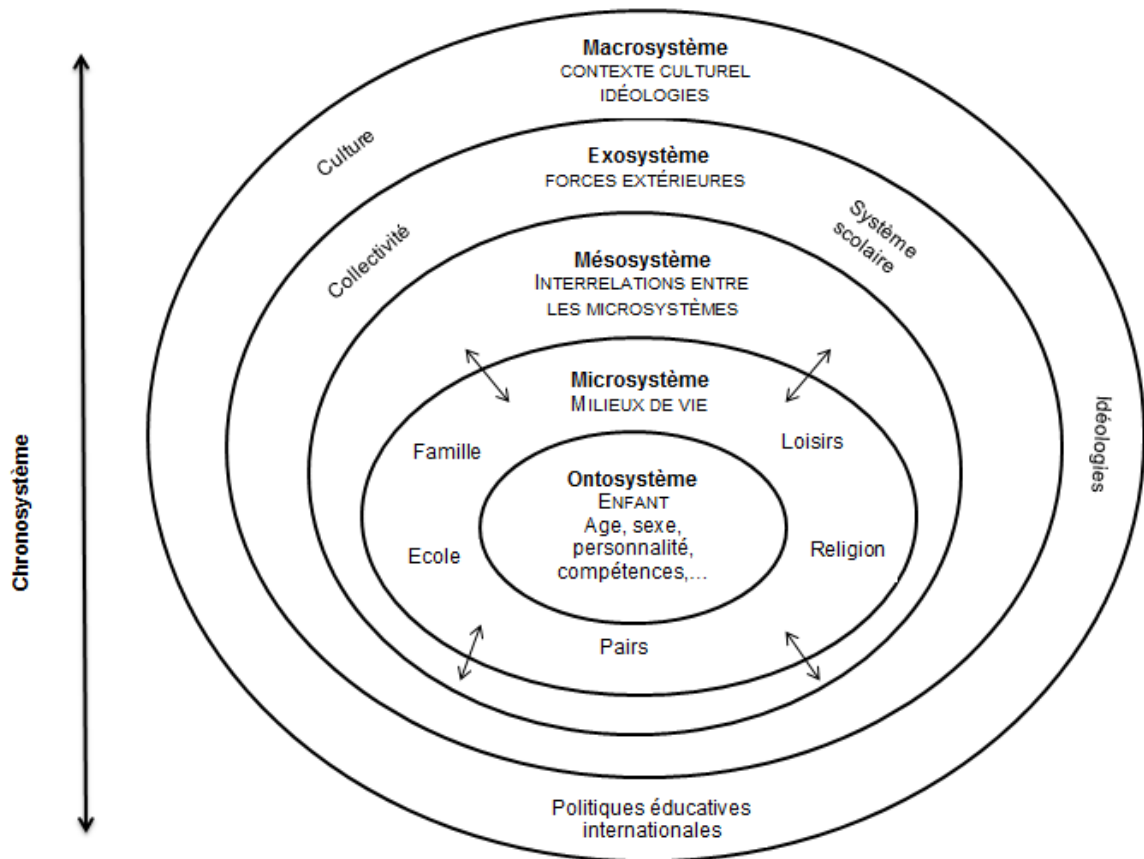


Figure 1. Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979)

L'ontosystème regroupe les caractéristiques propres à l'enfant telles que son âge, son sexe, sa position dans la famille, ses compétences, ses difficultés, ... Le microsystème est le milieu qui est le plus proche de l'enfant. La famille et l'école en font partie. Le mésosystème englobe les différents microsystèmes et leurs interactions. Les relations entre l'école et la famille sont donc à classer dans cette sphère du modèle. L'exosystème a une influence indirecte mais forte sur le microsystème. Il contient notamment les programmes éducatifs, la politique, la finance... Par exemple, le concordat HarMoS oblige les enfants de quatre ans à entrer à l'école. Le macrosystème est plus large. Il englobe le contexte culturel et idéologique dans lequel tous les milieux évoluent. Son influence est plus subtile. Le chronosystème, dernier élément ajouté à ce modèle, accompagne l'enfant dans les divers milieux qu'il va fréquenter et les rôles qu'il va occuper durant son évolution au fil du temps.

Le modèle de Bronfenbrenner est essentiel pour comprendre le modèle présenté dans le point suivant.

3.1.3. Le modèle centré sur les effets dynamiques de Rimm-Kaufman et Pianta

Il existe plusieurs modèles conceptuels du passage à la maternelle conçus par Rimm-Kaufman et Pianta (2000, cités dans Jacques et Deslandes, 2002) : modèle centré sur l'élève, modèle centré sur les effets directs et unidirectionnels, modèle centré sur les effets directs et indirects, modèle centré sur les effets dynamiques.

Nous avons décidé de présenter le modèle centré sur les effets dynamiques. Il s'agit de celui qui est le plus complet car il contient tous les aspects présents dans les autres modèles. De plus, Dockett et Perry (2007, cités dans Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet, 2012) rappellent qu'une bonne transition est « avant tout une entreprise sociale et communautaire » (p.23). Or, le modèle présenté, inspiré par le modèle des systèmes contextuels de Pianta et Walsh (1996) et le modèle bioécologique de Bronfenbrenner et Morris (1998) montre des interactions entre l'élève, sa famille, l'école, la classe et la communauté. Ce schéma d'interconnexions est caractérisé d'écologique et de dynamique car il se développe au fil du temps et exerce des influences directes ou indirectes sur l'élève.

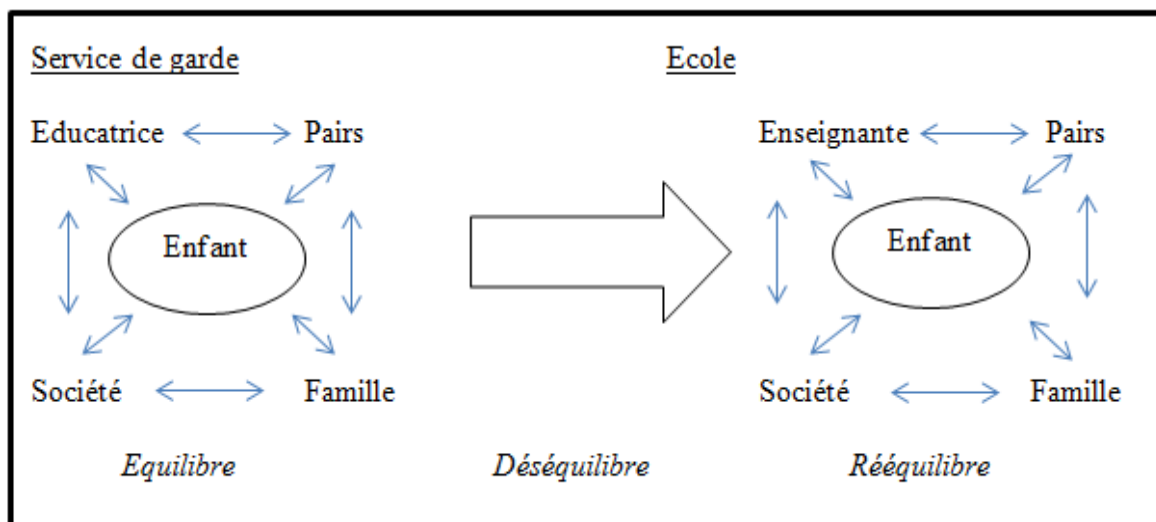


Figure 2. Le modèle écologique et dynamique de la transition (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000, cités dans Jacques et Deslandes, 2002, p.254)

L'entrée à l'école marque un changement (déséquilibre) dans ces interactions. Les relations développées avec tous ces acteurs ont un effet sur la façon dont l'enfant va s'ajuster à l'école (rééquilibre). Lors de cette transition, l'ajustement à l'école montre le degré d'intérêt, d'engagement, de confort et de performance perçu dans le milieu scolaire (Ladd, 1996, cité dans Jacques et Deslandes, 2002).

En conclusion des deux modèles présentés ci-dessus, nous retenons que la transition famille-école ne concerne pas uniquement ces deux milieux mais également tout leur environnement. Chacun de ces éléments subit des influences auxquelles il doit s'adapter à l'interne et en tenant compte des autres sphères du modèle.

3.1.4. La psychologie des transitions

Au cours de sa vie, chaque personne vit sans cesse des changements dont l'importance varie. Quand la routine de l'individu est remise en question, la situation traversée peut être considérée comme une rupture (Zittoun, 2012). L'auteure met en avant plusieurs genres de ruptures. Certaines peuvent apparaître soudainement, comme par exemple un accident, ou, au contraire, être prévues tel un déménagement. Selon leur nature, elles sont maîtrisables ou non par la personne touchée. Finalement, elles peuvent influencer un grand nombre de personnes (ex. guerre) ou seulement la personne concernée et son entourage.

La rupture vécue lors du commencement de l'école est donc prévisible et concerne seulement l'enfant et ses milieux de vie. La maîtrise de la situation reste variable d'un individu à l'autre.

La rupture pousse la personne à trouver un nouvel équilibre, comme le montrent également Rimm-Kaufman et Pianta (2000) dans leur modèle écologique et dynamique. Les transitions sont vues comme des dynamiques de réajustement qui apparaissent consécutivement aux ruptures que vivent les personnes (Doudin, Curchod et Lafortune, 2012). Ce processus demande du temps pour que les nouvelles habitudes soient adaptées au milieu et ancrées chez l'individu (Zittoun, 2012).

Zittoun (2012) met en évidence trois dynamiques de transition qu'une personne vit suite à une rupture. Le processus de remaniements identitaires pour soi et pour autrui est en lien avec les nouvelles relations sociales et met également en avant des enjeux de reconnaissance et d'estime de soi. Le processus d'apprentissage et de définition de nouveaux savoir-faire permet à l'individu de s'adapter en développant des nouvelles façons d'agir et de comprendre. Grâce au processus de construction de sens, la personne essaie de trouver un sens derrière l'événement vécu. Elle clarifie et gère ses émotions, se questionne sur ses valeurs et inscrit l'expérience dans son cursus de vie.

Appliquons ce modèle sur la transition famille-école du point de vue des parents d'élèves. Ceux-ci doivent s'acclimater à la culture scolaire et à leur nouveau rôle de parents d'élèves (processus d'apprentissage et de définition de nouveaux savoir-faire). Leurs actions seront jugées par les enseignants et leur entourage selon leur degré d'adéquation avec les normes données (processus de remaniements identitaires pour autrui). Selon l'appréciation des opinions, les parents se sentiront plus ou moins aptes à accompagner leur enfant (processus de remaniements identitaires pour soi). Ils pourront aussi se demander pourquoi leur enfant doit rentrer à l'école à ce moment donné (processus de construction de sens).

Ces trois processus sont interdépendants, c'est-à-dire qu'un changement dans l'un des trois domaines amènerait tous les autres à se modifier. Par exemple, si les parents sont jugés incompetents par l'enseignant (identité pour autrui), ils se sentiront inaptes à soutenir scolairement leur enfant (identité pour soi).

3.1.5. L'accompagnement des transitions

Il existe plusieurs manières de faciliter les transitions et donc de les rendre de bonne qualité (Zittoun, 2012). Grâce à son vécu, la personne peut se référer à ses expériences antérieures. Pour le faire, elle devra reconnaître les analogies et les différences entre les deux types de situation et ajuster ses compétences et ses savoirs au nouveau contexte. Certains dispositifs d'accompagnement des transitions sont mis en place pour permettre de mieux les appréhender. Les personnes auront également recours à des ressources symboliques telles que des films, des articles, des reportages,... pour comprendre la transition qu'elles vivent. L'échange avec d'autres personnes est lui aussi très riche. Le partage des vécus soutient, rassure et aide à la construction du sens.

Regardons comment ces différentes manières de faciliter les transitions peuvent être mises en lien avec la transition qui nous intéresse, celle de la famille à l'école. Rappelons que nous nous focalisons seulement sur le point de vue des parents. Ces derniers peuvent se référer à leur propre entrée à l'école. S'ils ne s'en souviennent pas, ils se remémorent

d'autres transitions qu'ils ont vécues (ex. transition entre deux postes de travail) et ajustent la situation (expérience personnelle). Ils ont la possibilité de participer aux séances d'informations données par l'enseignant ou par l'établissement (dispositifs d'accompagnement des transitions). Un autre facilitateur serait de lire des articles ou de regarder des reportages sur la thématique pour en découvrir les aspects principaux (usage des ressources symboliques). Finalement, ils peuvent s'appuyer sur l'expérience d'autrui, en discutant, par exemple, avec une amie dont l'enfant est entré à l'école récemment (importance des relations à autrui).

3.1.6. *La préparation à l'école*

Les parents aident leur enfant à vivre cette transition en le préparant à entrer à l'école. Le degré de cette préparation est aussi appelé maturité scolaire. Janus et Orford (2000, cités dans Al Habib, 2014) ont développé un instrument servant à l'évaluer. En se basant sur cinq domaines, il juge si l'enfant est prêt pour l'école ou, au contraire, encore vulnérable. Un enfant jugé « prêt » présente les conditions suivantes idéalement remplies. Il est en bonne santé physique (développement physique général, motricité fine et globale, alimentation et habillement adéquats, propreté, ponctualité et état de réveil). Ses compétences sociales (habiletés sociales, confiance en soi, sens des responsabilités, respect des pairs et des adultes, respect des règles et des routines, habitudes de travail et autonomie, curiosité) sont développées. Il a atteint une certaine maturité affective (comportement pro-social et entraide, expression des émotions, absence de crainte, d'anxiété, de comportement agressif, d'hyperactivité et d'inattention). Son développement cognitif et langagier (intérêts et habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques, utilisation adéquate du langage) est normal, à son niveau. Ses habiletés de communication et connaissances générales (capacité à communiquer de façon à être compris, capacité à comprendre les autres, articulation claire, connaissances générales) sont développées.

En définitive, un enfant bien préparé à l'école démontre des qualités d'habiletés physiques, cognitives, affectives et sociales facilitant sa réussite dès son entrée à l'école (Magnuson, Meyers, Ruhm et Waldfogel, 2004, cités dans Lapointe, Japel et Bellville, 2012).

D'après une étude nationale effectuée par le National Center for Educational Statistics et reprise dans Rimm-Kaufmann (2004), « être prêt à l'école » n'a pas la même signification pour les parents que pour les enseignants. Les enseignants jugent l'enfant apte s'il est en bonne santé, bien reposé et nourri, capable de communiquer de manière compréhensible, curieux et demandeurs d'apprentissages. Les parents mettent davantage l'accent sur les compétences scolaires, telles que savoir compter ou connaître l'alphabet.

En préparant leur enfant pour l'école, les parents ne leur transmettent pas tous les mêmes valeurs éducatives. Le premier groupe prône le conformisme (discipline, respect d'autrui, politesse,...). Le deuxième se rattache à l'autonomie (initiative, curiosité intellectuelle, créativité, esprit critique,...). Le second modèle est valorisé par les classes moyennes et supérieures et les enseignants (Bergonnier-Dupuy, 2005).

L'école s'attend à ce que tous les parents aient préparé leur enfant à devenir des élèves. Les familles devraient « livrer à l'école un enfant « scolarisable » » (Glasman, 1992, p.112).

3.1.7. Les implications de la transition à l'école

Lors de la transition, le monde familial et l'environnement scolaire se côtoient pour la première fois durablement. « Dans notre société, le destin d'une famille est pour une part lié à la scolarité de ses enfants » (Perrenoud, 1994, p.89). Cet auteur a recensé toutes les influences qu'imposait l'école à la famille. Nous allons les développer les unes après les autres.

Le rapport au temps : L'école applique de fortes contraintes temporelles. Elle fixe l'âge d'entrée à l'école, la durée de la scolarité obligatoire, les jours de congé, les vacances et les horaires. Les familles sont tenues de les respecter et doivent, pour ce faire, aménager leur vie privée et professionnelle (engager une maman de jour, baisser le temps de travail, confier les enfants à des structures d'accueil,...). Certaines contraintes temporelles sont moins visibles. Normalement, l'enfant doit arriver en classe en ayant suffisamment dormi, avec ses devoirs faits et avec une allure présentable. Les parents doivent donc planifier leur temps en conséquence. Le temps familial respecte celui des études. Il faut tout de même préciser que ces obligations ont un avantage. Elles structurent les vies familiales en créant des rythmes et des routines.

Le rapport à l'espace : En Suisse, il n'est pas possible de choisir son école publique. L'enfant fréquente celle de la commune dans laquelle il habite. Si ce choix ne convient pas aux parents, libre à eux de l'instruire à la maison, de le placer en école privée ou de déménager. Bien que l'école n'oblige pas les familles à habiter dans ses environs, elle exige toutefois que les élèves soient à l'heure en cours. En matière d'organisation (déplacement en voiture, correspondance des transports publics) et de coût (placement en internat), les parents ont tout intérêt à résider proche du lieu de scolarisation de leur enfant. De plus, des horaires réguliers ainsi que des vacances fixes restreignent la flexibilité.

Le budget : Bien que l'école soit « gratuite », elle entraîne tout de même des dépenses pour la famille, la principale étant les écolages. Divers frais annexes sont également à prendre en compte, tels que les fournitures scolaires, les frais de déplacement, les dépenses vestimentaires, les participations aux sorties et éventuellement les cours d'appui. En revanche, l'école évite d'autres charges financières. Son instruction est gratuite et offre aux élèves plusieurs accès culturels ou sportifs (emprunts de livre à la bibliothèque, visites de musée, initiations sportives,...). Elle s'occupe des actions de prévention, des opérations de dépistages voire même des traitements médicaux à prix réduits. Lorsque les élèves mangent sur place, les coûts sont généralement modiques.

Les tâches : Les parents doivent présenter leur enfant conformément aux attentes de l'école. En d'autres termes, il doit être reposé, nourri, lavé, coiffé, correctement habillé et en bonne santé. Répondre à ces demandes, évite que l'enfant soit stigmatisé et ressente de la honte des éventuels manquements de sa famille envers lui. Outre ce minimum, la famille doit également assurer l'encadrement du travail scolaire à domicile. Ses tâches sont de deux natures : officielles (remplir des formulaires, répondre aux messages, participer aux réunions, prendre connaissance des informations reçues ainsi que des résultats de l'élève) et relationnelles (encourager, féliciter ou réprimander son enfant, discuter avec l'enseignant,...). Finalement, comme les élèves sont en formation, ils ne sont plus disponibles en tant que « main d'œuvre » familiale. C'est aux parents d'assumer les petits services que les enfants n'ont plus le temps de rendre, occupés par leurs tâches scolaires.

Le contrôle des conduites et attentes de l'école : La bonne volonté de l'enfant n'est pas toujours de mise quand il s'agit de répondre aux demandes de l'école. Pourquoi aller se coucher si tôt alors que l'on pourrait continuer à jouer ? La tâche qui incombe aux parents est de contrôler que leur enfant s'adapte aux exigences scolaires. Celui-ci reçoit également des conseils et des recommandations, par exemple pour le comportement sur le chemin de l'école. Une autre forme de surveillance indirecte passe par le contrôle de la conduite en classe. Les parents répriment ou récompensent leur enfant en fonction des informations qu'ils reçoivent sur son comportement et ses résultats scolaires.

L'éducation encadrée : Du point de vue de l'école, le rôle des familles est d'éduquer leur enfant de manière à ce qu'il effectue correctement son « métier d'élève ». Si les familles n'y parviennent pas, elles sont rapidement jugées irresponsables ou impuissantes. Quoi qu'il en soit, la plupart des parents essaient d'offrir à leur enfant un capital culturel et intellectuel scolairement adapté. Cependant, tous n'en ont pas la même conception et ne comprennent pas forcément ce que l'école attend de leur part.

La famille dépossédée de ses enfants : L'obligation d'aller à l'école force les familles à se séparer de leur enfant. Cet éloignement peut être vécu comme une « dépossession ». L'entrée à l'école renforce encore ce sentiment car l'enfant sera pris en charge par d'autres adultes. Les parents peuvent avoir le sentiment que celui-ci leur échappe. De plus, l'école a le pouvoir de « transformer » le jeune élève. En lui inculquant des savoirs, des savoir-faire et des valeurs, elle peut l'éloigner de sa culture familiale ou lui faire adopter des modes de pensées divergents ou différents de ceux de sa famille.

Les affects : Les événements vécus à l'école sont riches en émotions. Lorsque l'enfant rentre à la maison, il ramène avec lui les sentiments et les états d'esprit qui l'ont aminé durant sa journée. Or, sa situation émotionnelle affecte également sa famille : discussion à table à propos de la journée vécue, dispute à cause d'une mauvaise note,... Les mères sont particulièrement sensibles aux changements d'humeur et d'attitude de leur enfant.

La famille jugée : L'école évalue sans cesse les élèves. Par conséquent, elle juge indirectement la famille puisque c'est elle qui a initialement éduqué l'enfant. Cette opinion a une incidence sur l'image de soi et les capacités de ce dernier. L'école aurait tendance à ne récompenser que les parents des bons élèves.

Une faille dans la sphère privée : La famille est un refuge dans lequel on peut vivre à l'abri des indiscretions. Or, l'enseignant a accès à des informations personnelles telles que des difficultés financières, des situations familiales difficiles, des problèmes de santé et encore de certaines « déviances » des parents. Il ne cherche pas volontairement à le savoir mais le découvre en côtoyant la famille et surtout en écoutant les déclarations des élèves. Souvent, les enfants ne font pas la distinction entre ce qui doit rester dans la sphère privée et ce qui peut être divulgué en classe. L'école a également un droit de regard sur les familles dans le domaine de la protection de l'enfance, par exemple en repérant les enfants maltraités ou livrés à eux-mêmes. En outre, l'endroit où habite la famille exerce également une certaine influence : dans un petit village où tout le monde se connaît, les informations circulent vite, par exemple.

Le rapport à l'avenir : La plupart des parents sont conscients que le succès scolaire favorise la réussite professionnelle. Ainsi, ils sont soucieux de prévenir l'échec scolaire.



Or, si les parents n'y arrivent pas, ils connaissent une déception qui est parfois difficile à surmonter.

L'insertion sociale : Chaque année, l'élève change de degré, d'enseignant et même parfois de camarades. Le réseau de relations doit donc sans cesse être renouvelé. Au travers de l'école, à divers degrés, les parents aussi créent des liens. En conséquence, l'insertion des parents dans le monde social est transformée lorsque l'enfant commence l'école. Ils doivent intégrer leur nouveau rôle social, celui de parents d'élèves.

Perrenoud (1994) précise bien que l'impact des contraintes exercées sur la famille n'est pas vécu identiquement par tout le monde. Tout dépend de la manière dont elle les voit et de ce qu'elle en fait. Cette vision résulte notamment de son appartenance sociologique, de ses ethnothéories, de sa manière de vivre et de son style éducatif. Par exemple, une famille qui n'a pas les moyens de partir en vacances ne se sentira pas lésée par l'impossibilité de voyager sur le temps scolaire. De plus, la scolarisation est tellement considérée comme allant de soi que les obligations qu'elle impose passent souvent inaperçues. Généralement, ce n'est que lorsque les familles vivent des événements particuliers, qu'elles s'en rendent compte.

3.2. Relations école-famille

La préparation à la transition, en amont, puis la participation parentale durant la scolarité ne sont pas les mêmes dans toutes les familles. Nous verrons comment elles dépendent de la perception des rôles de chacun, des ethnothéories et des stratégies éducatives. Nous étudierons également comment s'articulent les relations école-famille en particulier dans les domaines de la collaboration et de la communication.

3.2.1. Les rôles

Quand il est question de rôles, l'école et la famille aimeraient qu'ils soient clairement définis et que des frontières délimitent les zones de chacun. D'ailleurs, dans l'étude de Prévôt (2008), 20,6% des parents attendent de l'école des informations sur les droits et les devoirs des enseignants, des parents et des enfants. Clarifier précisément les rôles de chacun n'est pas réaliste car, dans les faits, ils s'imbriquent les uns dans les autres. Les parents sont reconnus comme les premiers éducateurs de l'enfant. L'école a la charge de les seconder (DECS, FRAPEV, SPVal, 2007). Ils se partagent donc, dans différentes mesures, l'éducation des enfants.

Dans une société où le maintien du lien social se pose, avec force, sous la pression des intégrismes et des individualismes, la fonction de l'école est bien de tenir intimement mêlé le couple éduquer et instruire. (...) La finalité de l'Ecole n'est pas seulement d'éduquer. Pas plus qu'elle n'est uniquement d'enseigner. La finalité de l'Ecole est d'enseigner pour éduquer (Develay, 1996, p.25).

Katz (1983) a tout de même proposé une distinction entre les rôles des mères et des éducateurs. Voici ce qu'il en ressort.

**Sept aspects de distinction entre maternage et éducation
(tendances principales)**

Échelle des rôles	Maternage	Éducation
1. Portée des fonctions	Illimitée	Spécifique, limitée
2. Intensité de l'affect	Élevée	Faible
3. Attachement	Optimal	Détachement optimal
4. Rationalité	Irrationalité optimale	Rationalité optimale
5. Spontanéité	Optimale	Intentionnalité optimale
6. Partialité	Partial	Impartial
7. Portée des responsabilités	Individuelle	Groupe entier

Tableau 1. Sept aspects de distinction entre maternage et éducation (Katz, 1983, p.303)

L'enseignant est un professionnel. Il reçoit, dans sa classe, une vingtaine d'élèves dont il est responsable et qu'il doit traiter avec impartialité et rationalité. Ainsi, la place des affects est plutôt réservée au monde familial. Dans ce contexte, les parents n'ont à charge que quelques enfants, voire même un seul, qu'ils devront soutenir toute leur vie. En résumé, les relations à l'enfant sont très différentes entre parents et enseignants.

Conus (2015) a étudié l'évolution des rôles des parents et des élèves à trois moments-clés vécus lors de l'entrée en 1H : l'atelier de préparation, le jour de la rentrée scolaire et les premières semaines.¹ L'atelier de préparation a lieu avant la rentrée scolaire. Il a pour objectif d'informer les parents et de favoriser les échanges école-famille. Il en ressort que les enseignantes y détiennent un rôle d'expertes. Avec un ton très directif, elles indiquent aux parents quelles sont les bonnes pratiques éducatives à mettre en œuvre. Les parents ont un rôle, largement défini par l'école, de soutien à l'enseignante et au processus de scolarisation. Lors du jour de la rentrée, ces rôles sont confirmés. Les communications, émanant des maîtresses, sont basées sur des aspects organisationnels et non sur les tâches effectuées en classe et leurs objectifs. Dans le rôle de soutien, s'inscrit désormais l'aspect « logistique » : vérifier que son enfant prenne son matériel, respecter le règlement de l'école,... Durant les premières semaines de cours, deux tendances se dessinent en fonction des enseignantes. Dans le premier cas, une partie d'entre elles transforment leur rôle d'expertes en rôle d'évaluatrices, signifiant aux parents tous les domaines dans lesquels l'enfant n'a pas été bien préparé et comment y remédier. Les parents passent du rôle de soutien à un rôle « d'exécutants des prescriptions correctrices de l'enseignante » (Conus, 2015, p.6). Celles-ci sont en accord avec l'extension du territoire scolaire sur le terrain familial. Face à cela, les parents se sentent soit heurtés, soit heureux d'être de bons parents d'élèves. Dans le second cas, les enseignantes sont plutôt des expertes-conseillères. Elles n'imposent rien, se contentant de conseiller. Les parents sont libres de les suivre ou non. C'est pourquoi, ils exercent, dans ce cas, un rôle de parents-responsables.

On constate donc que, dès l'entrée à l'école, les relations école-famille sont asymétriques puisqu'elles sont largement dirigées par les enseignants qui semblent détenir l'expertise. On assiste à ce que Conus (2015) nomme « une scolarisation des pratiques éducatives parentales » (p.8).

¹ L'étude de Conus porte exclusivement sur des femmes enseignantes. C'est pourquoi, nous utilisons le féminin dans ce chapitre, contrairement à l'avertissement formel livré en page 3 du présent document.

Les tâches dévolues aux parents sont complexes. De plus, elles évoluent au fil du développement de l'enfant. Chaque jour, les parents font face à des problèmes à résoudre, des situations à analyser ou encore à des décisions à prendre. Ils développent alors des savoirs pratiques et fortement contextualisés. On les appelle des savoirs d'action (Miron, 2004). Dans le cas où ces savoirs ne sont pas reconnus par les professionnels, il y a un risque d'usurpation de la compétence parentale. Souvent, elle se fait au nom de l'expertise que possèdent ces professionnels. (Miron, 2004). Pourtant, ce sont les parents qui connaissent le mieux leur enfant. Ils en sont donc les experts. Les parents accordent plus facilement leur confiance si leurs compétences parentales sont reconnues et que l'enseignant ne se positionne pas en expert (Musatti et Rayna, 2010)

Pour les parents qui sont culturellement éloignés de l'école, il est difficile de s'approprier le rôle de parents d'élèves en répondant aux demandes de collaboration de l'école et en se sentant à l'aise (Vincent et Tomlinson, 1997, citées dans Conus, 2015).

3.2.2. *Les ethnothéories*

Les ethnothéories sont tirées du modèle de la niche développementale créé par Super et Harkness (1986, 1996, cités dans Conus et Ogay, 2014). Il convient donc de le présenter. « Ce modèle considère les éléments qui constituent le milieu entourant l'enfant comme n'ayant de sens qu'en fonction du développement de l'enfant et de ses capacités, et en fonction de leur rôle ainsi que de leur influence sur ce développement » (Conus, 2012, p.12). Trois composantes sont présentes dans la niche développementale de l'enfant : les contextes physiques et sociaux dans lesquels vit l'enfant, les pratiques éducatives des parents ou des « caretakers »² et les ethnothéories des parents ou des « caretakers ».

L'enfant est placé au cœur de ces composantes et se différencie par ses caractéristiques personnelles. Les trois domaines sont en étroite relation et s'influencent mutuellement. Par exemple, les ethnothéories donnent naissance aux pratiques éducatives, puis, évoluent au contact de l'expérience. Ainsi, il est probable que les ethnothéories des parents se soient modifiées lors de l'entrée à l'école de leur enfant. Les contextes jouent un rôle dans la mise en place des ethnothéories au travers des pratiques. Ils peuvent rendre difficile la mise en œuvre des pratiques, voire même l'obliger ou, au contraire, l'empêcher (Conus, 2012).

Nous nous concentrerons sur les ethnothéories, tirées du modèle présenté précédemment car elles influent notamment sur les pratiques éducatives mais également sur l'agencement de l'environnement et du contexte de vie de l'enfant (Conus, 2012). Selon Super et Harkness (1986, 1996), elles désignent les conceptions de sens commun, formelles ou informelles, conscientes ou non-conscientes qui sont relatives à l'enfant, plus spécifiquement à son éducation et son développement. Elles servent à qualifier ce qu'est une « bonne » éducation.

Les ethnothéories ont un aspect collectif et individuel. Elles appartiennent à la culture de l'individu. Dans ce sens, elles sont donc similaires au sein du même groupe de culture. Cependant, elles découlent de l'éducation reçue et des expériences vécues par les parents et sont donc, sous cet aspect, plus personnelles (Conus, 2012).

² Personne qui s'occupe de l'enfant (enseignant, éducateur,...)

3.2.2.1. Du côté des parents

Conus et Ogay (2014) se sont concentrés sur les représentations de l'éducation et du développement lors de l'entrée à l'école de l'enfant. Ils ont relevé trois principales formes d'ethnothéorie parentale que peuvent adopter les parents et les enseignants ainsi que leurs caractéristiques :

Type d'ethnothéories	Collectiviste-directif genré	Individualiste-participatif non genré	Individualiste-participatif genré
Stratégies éducatives : modèle instructionnel vs. participatif	Directif +	Participatif +	Participatif ++
Milieu éducatif familial stimulant vs. naturel	Naturel +	Construit-stimulant +	Construit-stimulant +
Représentation de l'usage de la récompense	Utile +	Contre-productif +	Contre-productif ++
Attitudes attendues de l'enfant : maîtrise vs. spontanéité	Maîtrise-Discipline +	Spontanéité +	Spontanéité ++
Rôle développemental de la situation d'échec	A éviter à l'enfant +	Rôle formateur +	Rôle formateur +
Rôles éducatifs familiaux : dyade enfant-parents vs. famille élargie	Famille élargie +	Dyade parents-enfant +	Dyade parents-enfant +
Rôles éducatifs père-mère : différenciés vs. similaires	Différenciés +	Égalitaires ++	Différenciés ++
Buts de l'éducation : intégration sociale vs. réussite individuelle	Intégration sociale +	Réussite individuelle +	Réussite individuelle +
Apprentissages : fonctionnalité vs. développement personnel	Fonctionnalité +	Développement personnel +	Développement personnel +
Rôle éducatif des pairs	Secondaire +	Important +	Important ++
Rythme de développement de l'enfant individuel vs. collectif	Collectif ++	Individuel +	Individuel ++
Éducation selon le genre : égalitaire vs. différenciée	Différenciée +	Egalitaire ++	Différenciée +
Représentation de la personnalité de l'enfant : innée vs. acquise	À acquérir +	Innée +	Innée ++

Tableau 2. La typologie des ethnothéories (Conus et Ogay, 2014, p.114)

Les résultats sont intéressants. La majorité des parents interrogés (africains et portugais) se situent dans la première catégorie. Or, tous les enseignants se trouvent dans les catégories individualiste-participatif non genré et individualiste-participatif genré. On constate donc que les ethnothéories des enseignants sont très différentes de celles de ces parents

immigrés. La culture scolaire, en matière de modèles éducatifs et d'ethnothéories, est soutenue par les enseignants mais reste éloignée de la majorité des parents interrogés (Conus et Ogay, 2014). Ces auteurs soulignent que l'on pourrait certainement retrouver cette divergence chez les parents non-migrants.

3.2.2.2. Du côté des enseignants

Suite aux changements instaurés dans les années 60, les ethnothéories des systèmes éducatifs, en Suisse notamment, se sont renouvelées. Aujourd'hui, la conception principale de l'éducation est centrée sur l'enfant. L'élève est amené à expérimenter par lui-même, à construire ses apprentissages, à s'exprimer librement,... De plus, l'autonomie des élèves est valorisée. Si l'enfant acquiert cette qualité, il aura moins de difficulté à s'insérer dans la société individualiste et compétitive que nous connaissons actuellement (Conus, 2012).

3.2.3. *Les stratégies éducatives parentales*

Les stratégies éducatives incluent, pour Gayet (1995), toutes les règles imposées à l'enfant depuis qu'il est tout petit. Elles apparaissent de manière instinctive chez les parents. Cependant, certaines d'entre elles sont associées à une meilleure réussite éducative. Jacques Lautrey (1980, cité dans Gayet, 1999) les a décryptées sous l'angle des rituels de vie et en a ressorti trois types de familles. Chez les familles rigidelement structurées, les rituels sont respectés à la lettre. Les irrégularités n'ont pas leur place dans ce système. Pour les familles faiblement structurées, rien n'est défini, ni les heures des repas, ni celles du coucher, par exemple. Les perturbations font partie du quotidien. Finalement, les familles soupagement structurées ont trouvé un juste milieu entre rigidité et improvisation. Il en résulte que les familles soupagement structurées sont les plus adaptées à développer des conditions favorables au développement intellectuel de l'enfant et à son adaptation au monde scolaire.

L'étude des styles parentaux tire des conclusions similaires à celles de Lautrey (1980). Il s'agit des types d'autorité que les parents emploient dans leurs rapports avec leur enfant et leur influence sur la réussite scolaire (Bouchard et Saint-Amant, 2000). Les parents démocratiques, un juste milieu entre permissifs et autoritaires, entretiennent les meilleures relations avec leur enfant car ils prônent la participation, encouragent leur autonomie et favorisent leur épanouissement (Dornbush, 1988, cité dans Bouchard et Saint-Amant, 2000). Dans leur étude, Bouchard et Saint-Amant (2000) confirment que les enfants en situation de réussite vivent, à la maison, dans une ambiance de liberté et d'autonomie. Leur dynamique familiale est composée de confiance, d'indépendance, d'efforts et d'encadrement. C'est ce type d'éducation que soutiennent les professionnels. Tout comme nous l'avons constaté avec les ethnothéories, plus le style éducatif de la famille ressemble à celui de l'école, plus l'enfant a de chances de réussir.

3.2.4. *La participation parentale*

La participation parentale fait référence à un ensemble de comportements dont font partie, par exemple, « la préparation de l'enfant à l'école et l'accueil à son retour, la supervision, le suivi et l'engagement actif dans les travaux scolaires, la contribution à la motivation de l'enfant, les interactions avec l'école, le bénévolat à l'école et la participation à des comités

de parents, des réunions et assemblées générales» (Deslandes, 2003, citée dans Deslandes et Bertrand, 2004, p.415). La participation parentale est donc considérée comme une composante du rôle parental (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997, cités dans Deslandes et Bertrand, 2004).

Deslandes (1996, citée dans Deslandes, 2006) a établi plus précisément cinq formes que peut prendre la participation parentale au suivi scolaire : le soutien affectif en termes d'encouragements, de compliments, d'aide aux tâches scolaires et de soutien ; la communication avec l'enseignant par le biais de réunions individuelles, d'appels téléphoniques, de discussions ; les interactions parents-enfant axées sur le quotidien scolaire comme les questions sur l'école, les activités de la journée, les éventuels petits problèmes ; la communication parents-école au travers de la présence à la réunion de parents, la participation à un comité ou à l'association de parents d'élèves et, finalement, les interactions parents-enfant au sujet de l'actualité et des perspectives d'avenir.

3.2.4.1. Le modèle du processus de participation parentale

Le modèle du processus de participation parentale s'est appliqué à comprendre ce qui poussait les parents à participer (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997 cités dans Deslandes et Bertrand, 2004). Il se lit de bas en haut. Les parents s'engagent car ils ont compris leur rôle parental, ils ont le sentiment de pouvoir aider positivement leur enfant et ils reconnaissent les invitations à participer reçues de la part de l'école. Les domaines de participation des parents sont choisis en fonction de leurs intérêts personnels et de leurs compétences, du temps disponible une fois qu'ils ont rempli leurs autres tâches et de leur propre expérience des demandes de collaboration reçues par l'école. Les résultats des élèves sont influencés par la participation parentale de trois manières : le modelage, le renforcement et l'enseignement. Eux-mêmes sont à leur tour influencés par la pertinence des stratégies de participation et par la concordance entre les formes de participation et les attentes de l'école.

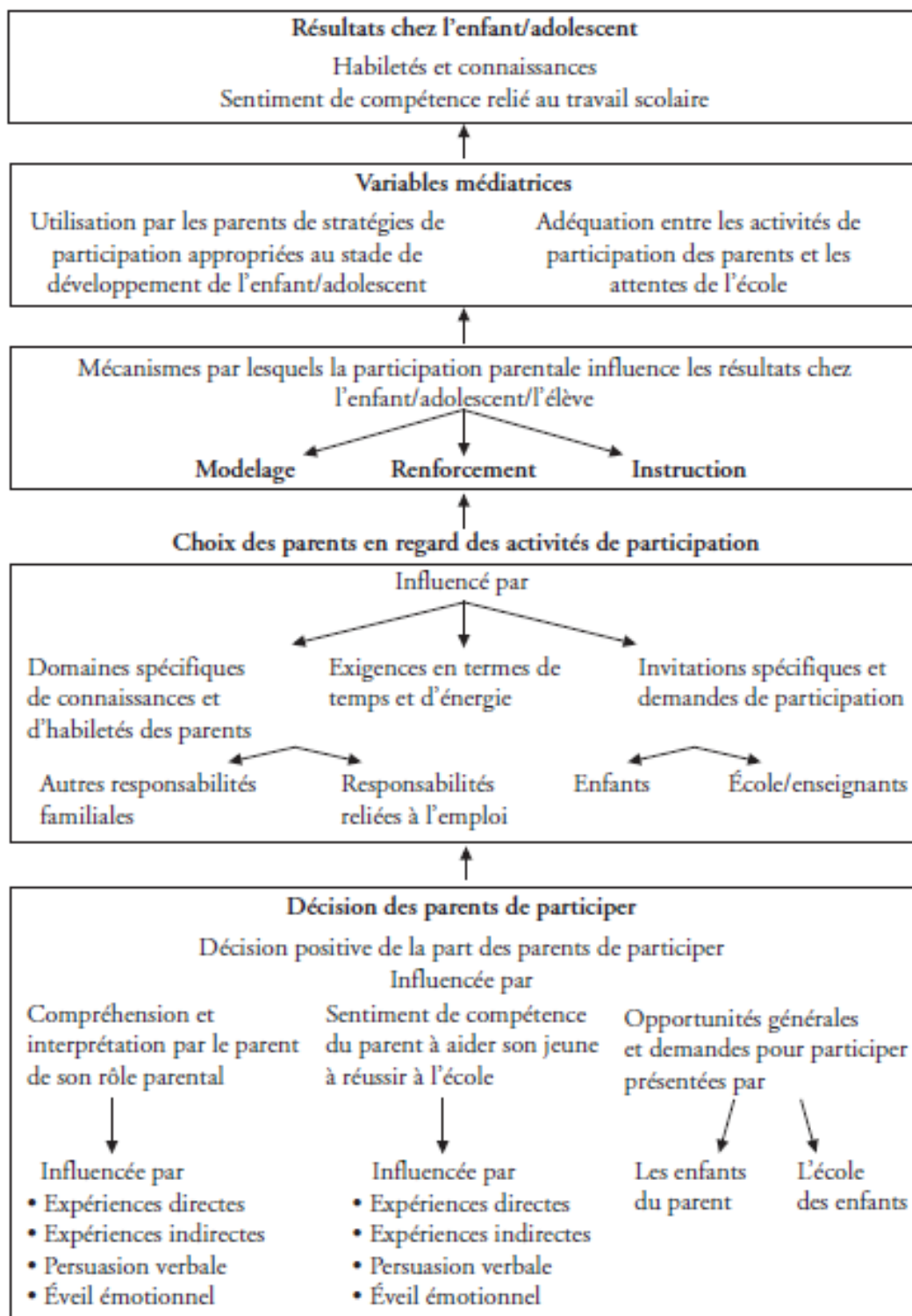


Figure 3. Le modèle du processus de participation parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997, cités dans Deslandes et Bertrand, 2004, p.414)

Dans notre travail, le premier niveau de ce modèle nous intéresse tout particulièrement. Nous allons donc le développer ci-dessous.

Compréhension du rôle parental : Les parents qui sont impliqués dans l'éducation de leur enfant ont inscrit cet engagement dans leur rôle de parents d'élèves. La compréhension du rôle parental détermine quelle tâche est nécessaire à la bonne éducation de l'enfant et si elle relève de la responsabilité des parents ou des enseignants. Elle est très variable d'un

parent à l'autre. En effet, elle se construit sur la base des ethnothéories propres au groupe d'appartenance mais aussi à sa vision personnelle.

Sentiment de compétence des parents à aider leur enfant à réussir l'école : La compétence parentale est l'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être utilisés pour répondre aux besoins de son enfant. Les parents s'engagent dans la mesure où ils ont confiance en leur compétence parentale et réalisent que leur aide est bénéfique à l'enfant. Ils savent généralement que leur implication facilitera les apprentissages et améliorera les résultats scolaires.

Invitations à participer de la part des enfants et des enseignants : Si la participation est désirée par l'école et nécessaire pour les jeunes, les parents auront plus facilement tendance à s'engager.

Deslandes et Bertrand (2004) reprennent les trois points mentionnés ci-dessus en distinguant deux formes de participation : la participation à la maison et la participation à l'école. Ils ont mené une étude auprès de 1227 parents d'élèves. Les résultats démontrent que, indépendamment d'éléments tels que la scolarité des parents, leur travail à l'extérieur ou non, la taille de la famille, le sexe et le niveau scolaire de l'enfant, les parents s'impliquent davantage à la maison quand ils ont le sentiment d'avoir une influence sur les performances scolaires de l'enfant et de détenir les facultés nécessaires pour l'aider. Quant à leur implication à l'école, elle est plus forte s'ils ressentent que leur participation est bienvenue et s'ils comprennent bien leur rôle parental. L'engagement à la maison serait plus efficace que celui à l'école. Cette étude montre également que plus l'enfant monte dans les degrés de scolarité, plus l'engagement des parents à la maison baisse, plus leur sentiment de compétence diminue et plus ils déclinent les invitations venant du milieu scolaire. En d'autres termes, les premières années de scolarité montrent une participation parentale plus élevée que dans les degrés supérieurs. Les parents mieux scolarisés se sentent plus à même d'aider leur enfant. Leur participation à domicile est élevée et ils considèrent leur influence comme meilleure que celles venues d'autres sources.

Ces deux modes de participation construisent des facteurs de protection ou de résilience (Deslandes, 2006). Au moment de la transition vers l'école, les facteurs de protection dont font également partie les attaches positives avec les pairs, le soutien des parents, etc. sont sollicités. Ils soutiennent l'enfant dans sa transition (Al Habib, 2014).

D'autres facteurs peuvent également amener les parents à s'engager, comme les qualités personnelles de l'enfant, son tempérament, son style d'apprentissage et ses préférences (Eccles et Harold, 1993, citées dans Deslandes et Royer, 1994) ainsi que les programmes de collaboration proposés par les écoles (Epstein, 1996, citée dans Deslandes, 1999).

Il est à noter que la participation parentale peut prendre différentes formes. Les enseignants ne sont pas toujours conscients des efforts entrepris par les parents, ni des gestes adoptés à la maison pour amener l'enfant à la réussite (Deslandes et Morin, 2002, citées dans Deslandes, 2006).

3.2.4.2. Les types de rapport à l'école

Nous l'avons dit, la participation parentale, notamment à l'école, est différente d'une famille à une autre. Par conséquent, les rapports à l'école sont eux aussi variables. En effet,

les parents se positionnent différemment face à l'influence éducative de l'école. En mettant en relation l'implication des parents et le rôle qu'ils attribuent à l'école, Montandon (1991) a mis en évidence quatre styles de rapports à l'école :

Implication	Rôle attribué à l'école	
	Large	Etroit
	Participation	Collaboration
	Retrait	Délégation
		Mandat

Tableau 3. Les rapports à l'école (Montandon, 1991, p.115)

Collaboration : Les parents participent volontairement aux activités de l'école. Ils lui reconnaissent un rôle important (instruire et éduquer).

Contribution : Ces parents accordent à l'école un rôle spécifique. Cependant, ils participent avec plaisir.

Délégation : Bien que ces parents s'accordent sur le large rôle de l'école, ils s'impliquent peu. Ils ne ressentent pas l'envie de prendre part aux activités scolaires. La délégation peut même prendre des allures de « laisser-faire ».

Mandat : Ces parents s'impliquent peu, voire pas du tout. Ils délèguent un « mandat » à l'institution.



3.2.5. La communication école-famille

Il est bien connu qu'une communication fructueuse est un des éléments-clés d'une bonne collaboration. Lors de la transition famille-école, la communication entre les partis est primordiale car elle « représente l'essence même de la qualité de la transition » (Christensen, 1998, cité dans Deslandes et Jacques, 2004, p.177). Cependant, elle rencontre de nombreux écueils. La communication entre les familles et l'école est souvent monolithique, unilatérale, verticale, formaliste et réactive alors qu'elle devrait être différenciée, interactive, horizontale, informelle et anticipative (Maulini, 1997a).

Pour faciliter le lâcher-prise, les mères, notamment celles des milieux populaires, ont besoin d'être informées de ce que leur enfant fait à l'école (Francis, 2000). Prévôt (2008) précise que les parents se sentent sous-informés. Or, quand la communication manque, ils se retrouvent démunis faces à leur rôle de parents d'élèves (Francis, 2000) et éprouvent de la suspicion à l'égard de l'école (Deslandes et Royer, 1994). Les mères des milieux populaires ont l'impression de déranger l'enseignant et ont tendance à rester en retrait. Elles attendent que la demande d'échange vienne de sa part. Quand elles obtiennent un rendez-vous, elles n'en sont pas pleinement satisfaites, du fait de son caractère ponctuel et exceptionnel (Francis, 2000). Par contre, les mères plus scolarisées pensent avoir une meilleure communication avec l'enseignant (Deslandes et Jacques, 2004). Ces auteurs soutiennent que si dès le début de la 1H, les échanges étaient plus nombreux, il serait possible de prédire positivement l'ajustement socio-scolaire de l'élève.

Le discours des enseignants, lors des réunions collectives, réduit souvent les parents à un état d'élèves : s'asseoir et écouter les propos de l'enseignant. Ce type d'échange marque la position de force de l'école (Francis, 2000). Il traite de l'organisation de l'école et des responsabilités attendues des parents alors que ces derniers ont besoin d'informations concrètes et régulières sur le vécu scolaire de leur enfant, en particulier sur les points

suivants : les progrès de l'enfant, ses besoins et ses intérêts, le partage des buts, des informations sur les attentes relatives au comportement et au rendement de l'enfant, au curriculum et à la discipline, les activités et les événements spéciaux et l'aide apportée aux parents pour renforcer l'enseignement au foyer (Christenson, 1999, Christenson et Sheridan, 2001, Epstein, 2001, cités dans Jacques et Deslandes, 2002). Prévôt (2008) note que la première préoccupation des parents, lors des échanges, est de trouver des méthodes pour aider scolairement leur enfant.

Il arrive à l'enseignant d'utiliser un langage professionnel qui ne parle pas à ses interlocuteurs. Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay (2013) notent tout de même une amélioration sur ce point. Les écoles interrogées dans leur enquête privilégient les communications orales simples et un style d'écriture basique qui soient à la portée de tous les parents.

Asdih (2012) soutient que la personnalisation des échanges est un des facteurs qui favorisent la participation parentale. Maulini (1997a) est sur la même longueur d'onde. Il est en faveur d'une communication différenciée selon les familles. Si l'enseignant s'adresse à tous les parents de la même manière, il risque de réduire la diversité des familles à la famille nucléaire classique, de ne toucher que celles qui sont proches de la culture scolaire et d'en exclure les autres. L'enfant joue également un rôle dans le processus de communication puisqu'il est souvent utilisé comme messenger entre l'école et la famille, le « go-between » selon l'appellation de Perrenoud (1994).

En résumé, « une communication positive, efficace et bidirectionnelle constitue la pierre angulaire de la collaboration entre l'école et les familles. » (Jacques et Deslandes, 2002, p.255). Une communication bidirectionnelle est un échange entre parents et enseignants. Elle permet d'apprendre aux parents comment soutenir leur enfant dans ses tâches scolaires et de mieux comprendre les rôles de l'enseignant (Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay, 2013). Pour ce faire, celui-ci doit être à l'écoute et ouvert au dialogue. C'est pourquoi il est nécessaire que les futurs instituteurs soient formés à cette pratique. Il est important que tous les enseignants adoptent un discours commun au sein de l'école. Cette harmonisation rend les attentes plus claires pour les parents (Auduc, 2007). Finalement, les enseignants doivent se servir de moyens de communication qui touchent tous les parents. Karsenti, Larose et Garnier (2002) soutiennent que les technologies de l'information et des communications (TIC) sont utiles à un rapprochement école-famille.

Au fil des échanges, la confiance, à la base de toute relation, s'établit (Deslandes et Jacques, 2004). Elle dépend également de la qualité de la collaboration dont nous allons parler au chapitre suivant.

3.2.6. *La collaboration école-famille*

La collaboration désigne le travail fourni en commun par les enseignants et les parents dans le but de la réussite et de la persévérance scolaire des enfants (Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay, 2013). Pour Perrenoud (1998, cité dans Asdih, 2012), cette collaboration doit être initiée dès le début de la scolarité au moment où les enseignants et les parents réunissent leurs efforts pour atteindre un même objectif : la réussite des enfants.

La collaboration école-famille a pour but de rapprocher les cultures familiales et scolaires et de tisser le lien éducatif dont a besoin l'enfant (Madiot, 2010). En Suisse, cette politique

de proximité a réellement débuté dans les années 2000 (Scalambrin et Ogay, 2014). Cependant, elle se révèle difficile car les deux agents ne se basent pas sur les mêmes logiques. L'école, dans un but de transmission, aimerait que les familles poursuivent le travail effectué en classe. Les familles attendent de l'école qu'elle apporte des contenus, des règles et des perspectives professionnelles (Adish, 2012). Pourtant, le degré de collaboration entre parents et enseignants est prédictif de l'ajustement socio-scolaire de l'élève, de sa participation en classe et de son auto-direction (Deslandes et Jacques, 2004). Actuellement, la collaboration entre parents et enseignants est plus courante quand l'enfant est en situation de difficultés scolaires. Il est important de retenir que plus les parents rencontrent les enseignants, plus les connaissances sur leurs pratiques éducatives augmentent, plus l'enfant se sent à l'aise dans le monde scolaire (Deslandes et Jacques, 2004).

Une collaboration de qualité passe, nous l'avons vu, par une bonne communication mais également par une bonne compréhension du système scolaire. Nous savons que, dans les ethnothéories des systèmes éducatifs, l'enfant est placé au centre de ses propres apprentissages. L'enseignant est désormais davantage considéré comme un guide. Or, cette conception est bien différente de celle qu'ont connue les parents durant leur propre parcours scolaire. Les enjeux de ce style, basé sur le socioconstructivisme, doivent être clairement explicités aux parents pour qu'ils n'y réagissent pas négativement. L'enseignant ne doit pas simplement l'expliquer aux parents mais doit également les outiller. Il peut, par exemple, transmettre des fiches de stratégies d'apprentissage réutilisables pour les devoirs à domicile (Deslandes et Bertrand, 2004).

Au terme de sa recherche, Deslandes (2006) recommande aux institutions de mettre sur pied un programme de collaboration école-famille-communauté. L'idée serait de l'inclure dans un projet éducatif afin que cette thématique devienne une réelle priorité pour l'école.

3.2.6.1. La coéducation

Concernant les jeunes enfants, on parle beaucoup de coéducation. Il s'agit de l'alliance éducative entre parents et professionnels. Afin que l'enfant évolue dans un environnement éducatif harmonieux, il faut que les différents acteurs de son éducation se fréquentent. Cependant, cette condition n'est pas suffisante. La reconnaissance des compétences de l'autre instance aide à modifier et améliorer ses propres pratiques et stratégies. En d'autres termes, leur côtoiement permet un enrichissement mutuel (Prévôt, 2008).

La coéducation, tout comme la collaboration, demande de l'égalité et de la parité (Deslandes, 2006). Par égalité, nous entendons que les deux partenaires doivent considérer leur expertise sur l'enfant comme différente et complémentaire. Ainsi, les relations ne seront pas asymétriques. Parents et enseignants doivent être prêts à apprendre les uns des autres. La parité implique un partage des connaissances sur l'enfant et sur les ethnothéories de chaque partie. De plus, dans ce processus, la confiance mutuelle est un bien nécessaire pour des rapports école-famille de qualité. Elle a pour origine la motivation des enseignants à travailler avec les familles et à considérer les parents comme des partenaires importants, indispensables et compétents dans le processus de scolarisation (Deslandes, 2006).

4. QUESTIONS DE RECHERCHE

4.1. Question de recherche

Grâce au cadre conceptuel que nous avons déterminé précédemment, nous pouvons désormais poser la question de recherche suivante :

En quoi la transition famille-école a-t-elle une incidence sur les parents d'élèves ?

4.2. Sous-questions de recherche

Le cadre conceptuel a permis de mettre en lumière plusieurs concepts liés à la thématique de la transition famille-école, tels que, principalement, la transition, les ethnothéories, les stratégies éducatives, les rôles, la collaboration et la communication. Guidées par ces notions, plusieurs sous-questions découlent de la question de recherche :

- > Comment les parents d'élèves vivent la transition famille-école de leur enfant et ce qu'elle implique sur leur vie quotidienne ?
- > Quels sont les impacts de l'entrée à l'école de leur enfant sur leurs ethnothéories et stratégies éducatives ? Sur leurs rôles ? Sur leur participation parentale ?
- > Comment les parents d'élèves perçoivent et appliquent concrètement la collaboration et la communication avec l'école ?

5. MÉTHODOLOGIE

Pour cette étude, nous avons opté pour un mémoire de recherche qui nous semblait plus en adéquation avec notre thème qu'un mémoire de terrain. Nous avons créé un guide d'entretien basé principalement sur le cadre conceptuel ainsi que sur la problématique. Il servira de support lors des entretiens semi-directifs avec les participantes. Dans le chapitre suivant, nous analyserons les informations obtenues dans le but de répondre à notre question de recherche.

5.1. Méthode de recherche

La méthode utilisée dans ce travail est l'entretien semi-directif. Il s'agit d'« un mode d'entretien dans lequel le chercheur amène le répondant à communiquer des informations nombreuses, détaillées et de qualité sur les sujets liés à la recherche, en l'influençant très peu, et donc avec des garanties d'absences de biais qui vont dans le sens d'une bonne scientificité » (Romelar, 2005, p.102). C'est un juste milieu entre l'entretien dirigé (poser des questions établies à l'avance) et l'entretien non-dirigé (libre expression de l'interviewé). Le chercheur doit s'assurer que le participant ait parlé de tous les sujets importants tout en le laissant libre du moment et de la manière (Giroux et Tremblay, 2002).

L'entretien semi-directif présente plusieurs avantages. Il laisse une large part à l'expression spontanée. De plus, les réponses obtenues sont détaillées puisque le meneur a la possibilité

de demander des précisions. Il s'agit d'une technique qui privilégie la qualité plutôt que la quantité. Elle est basée sur un guide d'entretien commun à toutes les entrevues. Bien que ce soit « l'interaction interviewer/interviewé qui va décider du déroulement d'une entrevue » (Giroux et Tremblay, 2002, p.147), tous traitent des mêmes sujets, ce qui facilite l'analyse des contenus et amène une certaine cohérence.

Cette méthode connaît aussi quelques limites. Le chercheur se doit de rester neutre afin de ne pas influencer les réponses données par le participant et ne pas le juger. De plus, cette technique demande du temps, surtout pour la retranscription des dialogues.

5.2. Récolte de données

Les données ont donc été récoltées lors d'un entretien individuel avec des parents d'élèves. Le canevas, ainsi que le guide d'entretien utilisés dans notre travail se trouvent en annexe (I et II). L'entretien est introduit en posant le cadre. Ensuite, nous demandons quelques informations sur l'interviewé et son milieu afin de situer le contexte. Puis, viennent les questions. Leur structure se base sur les concepts principaux de notre thématique, soit les ethnothéories et les stratégies éducatives parentales, la transition famille-école, les rôles, la participation parentale et la collaboration et la communication école-famille. Chaque point est subdivisé en composantes. Finalement, nous demandons au participant d'exprimer son sentiment global, puis nous clôturons la discussion.

Les entretiens ont duré environ 45 minutes. Nous avons veillé à interroger tous les participantes dans le même genre de milieu, c'est-à-dire chez elles. Nous avons choisi cette formule afin d'éviter les biais liés à l'environnement et pour que les interviewées soient plus à l'aise. Dans ce même ordre d'idée, nous leur avons laissé le choix entre le vouvoiement et le tutoiement. Les échanges ont été enregistrés au moyen d'un dictaphone, puis retranscrits dans leur intégralité (corpus de données) afin de permettre l'analyse.

5.3. Echantillon

Pour ce mémoire, nous avons choisi un échantillon de cinq parents d'élèves. Au sein du couple, il pouvait s'agir du père ou de la mère, le parent s'impliquant le plus dans la scolarité de son enfant. La recherche démontre que ce sont généralement les mères qui s'investissent davantage dans le suivi scolaire (Bouchard et Saint-Amant, 2000). A notre échelle, nous faisons le même constat puisque toutes les personnes interrogées sont des mamans. Leur profil est bien spécifique. Leur enfant aîné effectue, cette année (2016-2017), sa deuxième année Harmos. Ce choix a été fait pour deux raisons :

- » Les parents sont plus marqués par la transition famille-école lorsqu'il s'agit de l'enfant aîné (Conus, 2015). L'effet de nouveauté est encore présent. Avec les enfants suivants, une routine s'installe et les impacts de la transition sont alors considérés comme faisant partie du quotidien.
- » Etant donné que les deux premières années du cycle élémentaire sont désormais obligatoires, les élèves de 2H en sont à leur deuxième année de scolarité. Ainsi, les parents d'élèves ont vécu la transition pendant une année et se souviennent encore des incidences qu'elle a pu avoir.

Nous avons choisi de sélectionner des personnes provenant de différents endroits du Valais. Par cette démarche, nous cherchions des réponses diversifiées. De plus, si tous les parents venaient du même lieu, l'enseignante de 1H aurait pu se sentir « surveillée ». Nous voulions éviter cet écueil.

Les cinq participantes ont toutes des caractéristiques différentes que nous résumons dans ce tableau.

	Nationalité	Age	Niveau d'études	Activité actuelle
Maman 1	Italienne Suisse	40	CFC d'employée de commerce + cours de bureautique appliquée	Employée dans un help desk à 80%
Maman 2	Suisse	31	CFC d'assistante en pharmacie	Mère au foyer
Maman 3	Française	32	Master en commerce international	Mère au foyer
Maman 4	Française Suisse	42	Licence en psychologie + diplôme de professeur des écoles + master en enseignement spécialisé	Enseignante spécialisée à 50%
Maman 5	Suisse	31	HES en information documentaire	Bibliothécaire et archiviste à 50%

Tableau 4. Les caractéristiques des participantes

Les caractéristiques de l'enfant ainsi que celles de son environnement sont également à relever.

	Père	Milieus de garde avec l'école	Type de classe et de centre scolaire	Type de famille
Enfant 1	39 ans Italien-Suisse Concierge CFC + brevet (en cours)	Maman de jour + grand-mère (dès 6 mois) Crèche + grand-mère (dès 2 ans)	Classique Centre dans un village	Nucléaire 1 enfant
Enfant 2	Suisse Chef d'atelier CFC de menuisier	Sa maman Crèche (une demi-journée de 3 à 4 ans, sur demande de l'enfant)	Bilingue Centre dans une ville	Nucléaire 2 enfants
Enfant 3	39 ans Français Architecte d'applications logicielles Diplôme d'ingénieur en informatique	Sa maman	Classique Centre dans un grand village	Nucléaire 1 enfant
Enfant 4	45 ans Suisse Technicien en	Maman de jour Crèche (dès 18 mois)	Classique Centre dans un village	Nucléaire 2 enfants

	électronique automatisme			
Enfant 5	32 ans Suisse Secrétaire communal HES en économie	Crèche, grands- parents paternels et maternels	Classique Centre dans un village	Nucléaire 3 enfants

Tableau 5. Les caractéristiques des enfants et de leur milieu

5.4. Protection des données et considérations éthiques

Nous suivons l'éthique de la recherche en respectant l'anonymat des personnes interviewées et la confidentialité des données. Toutes les participantes ont été informées des buts de la recherche et de leur droit à la liberté d'expression. Elles sont d'accord que les entretiens soient enregistrés pour permettre l'analyse des informations. Leurs propos seront utilisés uniquement pour notre recherche et ne seront, en aucun cas, divulgués hors de ce cadre. A la fin de la recherche, toutes les données seront détruites. Nos interlocutrices ont le droit de demander l'accès aux enregistrements, à leur retranscription ainsi qu'aux résultats de la recherche.

Etant donné que les interviewées vont nous confier des informations personnelles, nous nous devons de « garder une distance entre soi et le participant tout en faisant preuve d'ouverture à son égard » (Giroux et Tremblay, 2002, p.148). Le respect et l'empathie sont donc des valeurs nécessaires lors d'un entretien semi-directif.

5.5. Méthode d'analyse de contenu

Avant de commencer à rédiger notre analyse, nous avons placé les réponses pertinentes obtenues lors des entretiens dans un tableau de traitement des données (annexe III + corpus de données). Cette grille est structurée de la même manière que le guide d'entretien afin de garder la même trame ainsi que l'ordre des réponses. Grâce à cet outil, l'analyse est simplifiée puisque les données sont triées. Il aide à mettre en parallèle les diverses réponses. Il permet de les comparer et de les synthétiser.

Cette méthode aboutit à des résultats qui seront interprétés grâce aux éléments théoriques et qui amèneront des réponses à notre question de recherche.

Partie empirique

6. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Afin de considérer les résultats obtenus, nous avons créé un tableau de traitement des données classant les éléments significatifs dans les bonnes catégories. Les chapitres retenus sont les mêmes que ceux qui structurent le canevas d'entretien, à savoir :

- > La transition famille-école

- > Les ethnothéories et les stratégies éducatives parentales
- > Les rôles
- > La participation parentale
- > La collaboration et la communication école-famille

Dans un premier temps, nous traiterons, par thème, les données récoltées. Tout de suite après, nous lirons les résultats à la lumière des éléments théoriques présents dans la problématique et le cadre conceptuel. L'interprétation des résultats sera donc intégrée à l'analyse.

6.1. La transition famille-école

6.1.1. Vécu de la transition

Pour les mères, le vécu de la transition famille-école dépend du mode de garde de leur enfant avant l'entrée à l'école. En effet, celles qui avaient déjà régulièrement confié leur enfant à une tierce personne, considèrent la transition comme naturelle. Valiquette (2004) rappelle que, dans ce cas-là, la séparation a déjà eu lieu.

M5 : *« Pour moi, la transition, elle était « minime » parce que j'avais déjà pas mal les enfants qui étaient gardés avant... Oui alors, très bien oui. »*

Au contraire, pour les mères au foyer (M2 et M3) qui se séparent pour la première fois de leur enfant, la transition est vécue comme une rupture avec la routine qu'elles connaissaient précédemment (Zittoun, 2012).

M2 : *« C'était angoissant mais d'un autre côté je lui ai dit que c'était super l'école que c'était important d'y aller. Ça fait drôle effectivement parce que comme je te dis le premier c'est ton bébé. Tu l'as pouponné, cocolé [= dorloté]. Là, tout d'un coup, c'est un grand. Il quitte le cocon familial et il est dans une bulle tout d'un coup. Toi, tout d'un coup, tu sais pas ce qu'il se passe. »*

M3 : *« Disons que c'est pas facile de laisser son enfant partir et je suis très maman louve, on va dire, donc du coup confier ma fille, l'éducation de ma fille en fait à quelqu'un d'autre c'était pas facile dans ma tête, donc au début ça a été assez délicat. »*

Au bout de quelques temps, elles ont retrouvé un nouvel équilibre.

M3 : *« Donc moi je l'ai « mal vécu » sur le moment, et après très bien parce que je la vois heureuse et épanouie aujourd'hui donc c'était que du plus l'école. »*

La maman enseignante (M4) estime que son métier a joué un rôle dans cette transition. Dans le cadre conceptuel, nous ne sommes pas attardée sur ce que disait la littérature au niveau des mères enseignantes. Suite aux entretiens, nous constatons que cette profession a une influence sur la transition famille-école. En effet, Marie Duru-Bellat, interrogée par Auschitzka (2004) utilise le mot « initiés » pour parler des parents-enseignants. Ce sont eux qui connaissent le mieux le système scolaire et, de ce fait, prennent souvent de bonnes décisions dans ce domaine.

M4 : « *Moi je pense parce que déjà j'avais hâte que mon enfant aille à l'école alors que culturellement, les gens ici ils disent presque que 4 ans c'est trop tôt pour y aller. [...] Alors que moi j'étais la seule à « piatter » [=s'impatienter] pour que mon fils aille à l'école. Je pense oui, c'est vraiment mon métier parce que je connaissais l'école et que je savais ce qu'il allait y faire.* »

Comme le soutient Conus (2015), l'impact sur le vécu est plus grand quand il s'agit de la première rentrée de l'enfant aîné car les parents n'ont aucune référence directe. Deux mamans le relèvent.

M2 : « *En fait, on n'est pas du tout préparé pour le premier. C'est un peu la grosse inconnue.* »

Les pères ont vécu la transition de différentes façons. Les papas 1 et 3 l'ont moins suivi que la mère mais l'ont bien vécue.

M3 : « *C'est un excellent papa, par contre forcément, il n'a pas pleuré quand sa fille est entrée en première année de maternelle, l'impact est complètement différent, vu qu'il ne s'en occupe pas comme moi toute la journée, du coup forcément il est détaché depuis toujours donc pour lui il l'a très bien vécu.* »

Les pères 2 et 5 ont réalisé, à ce moment-là, que leur bébé avait grandi. Le papa 5, qui passait dans la pièce lors de l'entretien, a donné personnellement son avis sur la question.

P5 : « *D'un côté, ça te fout un peu un coup de vieux (rires). Oui, c'est une nouvelle étape, ça part d'un tout petit, un bébé. Tout à coup, il part à l'école. [...] C'est pas rien...(rires) Sinon tout s'est bien passé.* »

Le papa 4 a pris congé pour vivre la rentrée avec son enfant. Cette étape lui tenait à cœur.

Les enfants, quant à eux, répondent à un des critères de la transition de qualité (MELS, 2010) en vivant actuellement bien leur scolarité. L'enfant 2 qui bavardait trop en classe, l'enfant 3 qui a pleuré les trois premières semaines lors de la séparation et l'enfant 4 qui avait du mal à faire la différence entre la crèche et l'école sont maintenant ajustés socio-scolairement et ont du plaisir à aller à l'école. Ces enfants ont connu le déséquilibre dont parlent Rimm-Kaufman et Pianta (2000) dans leur modèle écologique et dynamique. Le rapide ajustement à l'école pourrait être expliqué par le fait que toutes les familles interrogées ont une relation positive avec cette institution. C'est un des bénéfices d'une relation de qualité selon Deslandes (2006).

M3 : « *[...] elle a pleuré bien 3 semaines, la première année de maternelle. Après ça a été limite elle voulait pas rentrer pour rentrer manger le midi avec moi [...]* »

L'autonomie et la responsabilisation font partie des ethnothéories du système éducatif suisse actuel (Conus, 2012). Justement, les mères ont remarqué que l'entrée à l'école de leur enfant a été marquée par une croissance de ces deux qualités. Chez les enfants...

M3 : « *elle est moins greffée à maman et du coup elle est beaucoup plus mature... [...] Maintenant elle s'exprime clairement et distinctement en public alors qu'avant elle était très introvertie.* »

M2 : *« Aussi de chercher des solutions par lui-même, l'autonomie. Je pense que c'est vraiment un peu le truc charnière de cette école enfantine, de ses premières années de scolarité. »*

Mais également, du côté des mamans...

M3 : *« Après pour moi c'est pareil, en autonomie, parce que j'ai appris à la laisser, à la laisser voler de ses propres ailes en fait, toujours sous surveillance, mais du moins à me détacher un peu d'elle, à être moins étouffante. »*

Lors de l'entrée à l'école, les préoccupations des parents sont plus larges que celles proposées par Kherroubi (2008), à savoir les aspects organisationnels et l'intégration de l'enfant. Voici toutes celles qui ont été recensées : l'influence des camarades sur le langage de leur enfant (maman 1), le contact avec la maîtresse (maman 2), l'échec scolaire (maman 3), l'intégration sociale (maman 5), la conformité aux normes de l'école (maman 4) et l'entrée dans les apprentissages (mamans 3 et 5).

La situation géographique (milieu rural ou urbain) influe également sur la scolarité de l'enfant. Dans son modèle écologique, Bronfenbrenner (1979) classe cette caractéristique dans le microsystème, les milieux de vie de l'enfant. La relation école-situation géographique se situe dans le mésosystème, interrelations entre les microsystèmes. Rappelons que, d'après ce modèle, les milieux sont en interaction et influent les uns sur les autres. Dans ce cas, en ville, le milieu est hétéroclite. L'école est plus anonyme car la population est plus dense. Dans les villages, les gens se connaissent davantage.

M2 : *« Mais en ville, c'est beaucoup plus anonyme que dans une vallée, dans un village. Moi, je connaissais ni le prof, ni le centre scolaire, ni les autres parents qui ont des enfants du même âge. »*

M5 : *« Je trouve qu'on a la chance d'être dans un petit village qui est quand même très protégé de beaucoup de choses, par rapport à un centre scolaire de la ville où il y a beaucoup plus de personnes qui viennent un peu d'ailleurs, qui ont peut-être des coutumes différentes. C'est vrai qu'ici, on voit aussi dans le village, les parents sont encore très présents au niveau de l'éducation des enfants. Y'a pas ce laisser-aller comme on entend dans beaucoup d'endroits. Je pense que y'a quand même un contexte de base qui est déjà très positif. »*

La proximité que l'on trouve dans les villages peut aussi être un handicap.

M5 : [...] *« Peut-être, dans les villages, on a un petit peu plus de peur, dans le sens où la maîtresse on la connaît d'avant en dehors. Au début, moi je lui ai dit, « J'espère que tu viennes nous dire les choses rapidement s'il y a quelque chose qui va pas [...]. » »*

« [...] dans un village comme ça, si tout d'un coup les premières ou deuxièmes années elle [sa fille] se met déjà à dos quelques-unes, qu'ils commencent à se chamailler, ça peut vite te coller à la peau pendant un moment. »

6.1.2. Accompagnement de la transition

Les mamans 1, 2 et 3 s'accordent à dire que la maîtresse joue un rôle important dans l'accompagnement à la transition.

M1 : « *Un très bon contact avec la maîtresse qui a été très claire dans ce qu'ils allaient faire et comment ils allaient faire donc du coup pour moi c'était facile.* »

M3 : « *La maîtresse m'a beaucoup rassurée dans le sens qu'ils sont là pour s'occuper des enfants.* »

Les mamans 2, 4 et 5 ont la possibilité d'aller visiter la classe avec leur enfant avant la rentrée.

M5 : « *Alors du coup, ça dédramatise aussi pour certains parce qu'ils voient du coup où ils vont aller, dans quel lieu ils vont être, comment ça se passe un peu.* »

La maman 4 mentionne également la crèche comme facilitateur à la transition et le fait d'être serein avec l'idée que son enfant va entrer à l'école.

La maman 3 a su trouver des ressources en elle-même pour mieux vivre ce passage difficile.

M3 : « *Après, il fallait que je prenne sur moi pour la déposer, pas rester, pas faire de câlin, que ça s'éternise pas quand je la déposais à l'école. Il a fallu adopter d'autres méthodes [...]* »

En matière d'accompagnement des transitions, on constate donc que les mères privilégient les dispositifs d'accompagnement, les échanges interpersonnels et l'expérience personnelle (Zittoun, 2012).

6.1.3. Préparation à l'école

Les mamans 2, 3 et 4 ont préparé leur enfant à rentrer à l'école en lui expliquant comment cela allait se passer et ce qu'il allait y faire.

M2 : « *J'avais essayé de le préparer. Il y aurait la séparation d'avec la famille, qu'il serait dans un milieu... [...] Je lui ai expliqué que l'école on était obligé d'y aller, que c'était important pour apprendre à lire, à écrire, pour son avenir, que si je le laissais à l'école et qu'avec la maîtresse, il pouvait être en confiance, que je venais toujours le chercher.* »

La maman enseignante pense que, comme pour le vécu de la transition, son métier a aidé car l'enfant connaissait déjà un peu le milieu. En effet, les enfants d'enseignants tirent profit de leur environnement familial (Maulini, 1997b). La maman 1 n'estime pas avoir beaucoup préparé son enfant à sa rentrée. La dernière maman pense que la crèche a été bénéfique pour la sociabilité, ce que partagent Vitaro, Desmarais-Gervais, Tremblay et Gagnon (1992). Au niveau des apprentissages, elle a proposé, à sa fille, quelques applications éducatives sur une tablette.

Toutes les mères pensent que leur enfant était prêt à entrer à l'école. Plusieurs signes le démontrent. L'enfant est content d'y aller (mamans 1, 4). Il a envie et n'oppose pas de

résistance (maman 1, 5). Il parle de l'école (maman 3). Il participe en classe (maman 4). Il est intégré socialement (maman 4).

M5 : « *Alors, du coup, c'est aussi un peu l'enfant qui montre qu'il a envie d'aller plus loin, qu'il a envie d'apprendre des choses, de voir des choses nouvelles, de faire des choses de grand. »*

M4 : « *Qu'il ait plaisir à y aller le matin, qu'il lâche la main de maman pour aller se mettre en rang tout seul, qu'il participe aux activités, qu'il ait plaisir, qu'il prenne la parole. Les enfants pas prêts sont ceux qui vont rester dans leur coin, qui vont pas oser parler, qui vont rester tout seuls à la récré. Lui, depuis le début, il est parti vivre sa vie, il s'est amusé même à la récré, il est allé jouer avec les copains. »*

Les mères favorisent donc la maturité affective et les compétences sociales comme signes de maturité scolaire (Janus et Orford, cités dans Al Habib, 2014). Contrairement à l'étude effectuée par le National Center for Educational Statistics et reprise dans Rimm-Kaufmann (2004), les conceptions des parents interrogés sur les conditions pour être prêt à rentrer à l'école se rapprochent plutôt de celles des enseignants. En effet, aucune mère ne met l'accent sur les savoirs scolaires, comme par exemple, savoir réciter l'alphabet.

La maman 3 relève tout de même qu'il peut y avoir un écart entre ce que les parents imaginent et ce que l'enfant vit.

M3 : « *A cet âge-là, il [l'enfant] peut vous faire croire, ou vous, vous pouvez avoir l'impression qu'il est prêt et le jour J vous allez vous rendre compte qu'elle [sa fille] n'était pas prête du tout... »*

6.1.4. Implications de la transition

Toutes les mamans suivent Perrenoud (1994) en affirmant que l'école amène des changements dans leur vie familiale et professionnelle auxquels tous doivent s'adapter. Elles relèvent trois principaux effets de l'entrée à l'école de leur aîné.

Premièrement, le rythme de famille se calque sur celui de l'école. Les horaires et les vacances sont imposés. Les repas, la douche, les levers et les couchers sont réglés de manière à ce que l'enfant soit en forme pour aller à l'école.

M2 : « *C'est un bouleversement complet ! On passe de la liberté où on fait n'importe quoi, quand on veut. On peut planifier tout ce qu'on veut. Là, il a des horaires. [...] C'est vrai que ça impose un rythme soutenu. [...] Ça remodifie toute la dynamique familiale, l'école. Ce qui est bien, ça structure aussi. C'est différent. [...] Les vacances tu choisis plus non plus. Tu es cantonné aux vacances scolaires. »*

Deuxièmement, le début de la scolarité de l'enfant demande une grande organisation au niveau des trajets, des repas, du temps avant et après l'école ainsi que du mode de garde pour les autres enfants de la famille.

M5 : « *Beaucoup plus d'organisation et de ...il faut être là juste aux bonnes heures et ce genre de choses. [...] Il faut juste s'organiser en début d'année pour être ok : tel jour, elle va à tel endroit. [...] »*

Troisièmement, leur vie professionnelle aussi est modifiée. Les mamans 1 et 5 ont baissé leur pourcentage de travail. Les mamans 2 et 3 ont décidé d'être mère au foyer afin de se consacrer pleinement à leur enfant. La maman 4 a opté pour une place de travail dans le village où elle habite et elle modèle ses horaires en fonction de ceux de son fils.

M3 : « *Professionnellement, j'ai arrêté de travailler. Du coup ça a tout changé. Bouleversement total.* »

M4 : « *Moi, j'ai saisi l'occasion de venir travailler à *³[lieu] parce qu'il était là. [...] Après c'est une copine qui m'a dit « Pour ta famille, tu as intérêt à travailler au même endroit.* »

En résumé, le rapport au temps et à l'espace sont les deux éléments qui modifient le plus la vie de la famille lors de son contact avec le monde scolaire (Perrenoud, 1994). En revanche, quelques autres implications sont sous-jacentes à ces propos. Nous pensons notamment aux tâches et au contrôle des conduites : prendre du temps pour que l'enfant soit conforme aux normes de l'école (reposé, nourri, lavé,...) et qu'il respecte ces contraintes. Le rapport à l'avenir entre aussi en jeu puisque les parents font des aménagements pour soutenir leur enfant dans sa scolarité en vue de cet avenir.

6.2. Les ethnothéories et les stratégies éducatives parentales

6.2.1. Représentations sur l'éducation, structure familiale et styles parentaux

Les deux mères au foyer se considèrent « *vieux jeu* » ou « *vintage* » en matière d'éducation. Elles suivent le modèle éducatif enseigné par leurs propres parents en inculquant à leur enfant une ligne de conduite assez stricte. En effet, les ethnothéories découlent de la culture, des expériences personnelles et bien sûr de l'éducation reçue (Conus, 2012).

M2 : « *Maintenant, c'est clair qu'on surfe un peu sur une vague d'éducation bienveillante où il faut pas mettre les enfants au coin, où il faut pas les réprimander, où il faut les laisser s'exprimer,... En soi, je trouve ça très bien mais d'un autre côté je me dis des fois quand on a prévenu une fois, deux fois... Moi, je veux dire, ils sont punis. Ils vont au coin parce que je veux que ça fonctionne...*

M3 : « *[...] que ce soit son papa comme moi on a été élevé dans un cadre très strict, avec des règles très strictes, presque militaires, donc du coup, elle ne peut pas sortir du cadre qu'on dessine pour elle.... [...] Le truc vraiment idéal, c'est voilà qu'elle soit hyper polie, hyper bien éduquée, qu'elle fasse des études, qu'elle dépende de personne, donc qu'elle fasse des grandes études, qu'elle se construise sa vie.* »

Le respect des règles et la politesse sont des valeurs également prônées par les autres mamans. Les valeurs éducatives transmises se rapprocheraient donc du conformisme (discipline, respect d'autrui, politesse,...) bien que ces familles appartiennent à la classe moyenne et supérieure (Bergonnier-Dupuy, 2005).

³ Les étoiles remplacent des noms propres tels que des prénoms et des lieux afin de garantir l'anonymat des participantes.

M1 : « *Ça c'était un des trucs primordial pour nous, qu'il soit poli et qu'il suive les règles. Ça c'est vraiment les deux trucs sur lesquels on tient beaucoup. Aussi à la maison. On joue avec un seul jouet, on va le ranger. Quand on finit de manger, on va vider. »*

La maman enseignante ajoute une perspective en associant l'éducation au bien-être, notamment physique et intellectuel, de l'enfant. De ce fait, elle tendrait à se rapprocher de l'autonomie (curiosité intellectuelle, esprit critique,...) (Bergonnier-Dupuy, 2005).

M4 : « *Après, je dirais on voit que l'éducation est bonne si tout le monde est heureux, dans sa personne, dans la vie de famille et puis à l'école et dans la vie sociale. Y a faire en sorte que l'enfant aille bien au niveau de sa santé, qu'il ait tout ce dont il a besoin pour s'épanouir aussi intellectuellement. »*

Cette même maman apporte un autre élément de réponse liée à sa formation professionnelle. Les théories qu'elle a apprises ne fonctionnent pas toujours dans la pratique, ce qui lui fait remettre régulièrement en question sa conception de l'éducation.

6.2.2. Rapport entre ethnothéories scolaires et parentales

Toutes les mamans estiment que leur culture familiale est similaire à la culture scolaire. Ce résultat expliquerait que les enfants se soient bien acclimatés au contexte scolaire car la culture familiale se rapproche des attentes de l'école (Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet, 2012).

M3 : « *Je veux dire la maîtresse de notre fille elle a plus ou moins les mêmes règles que nous [...] donc au final elle [sa fille] se retrouve, je pense dans l'éducation de la maîtresse. »*

La maman 4 ajoute que l'école est peut-être plus permissive car elle gère un groupe et non un enfant.

Elles ont toutes la même conception d'un élève « bien élevé » pour une enseignante. Il s'agit d'un enfant poli, obéissant et respectueux qui écoute ce que dit la maîtresse et suit ses consignes. La maman 5 ajoute qu'il doit également savoir faire la différence entre les moments dédiés au jeu et ceux consacrés aux apprentissages. Si on se réfère à la recherche de Conus et Ogay (2014), les enseignants n'ont pas tout à fait la même vision d'un enfant bien élevé. Les attitudes attendues de l'enfant se rapprochent plus de la spontanéité que de la maîtrise-discipline, tout comme les stratégies éducatives sont plus proches du modèle participatif que du modèle instructionnel.

6.2.3. Evolution des ethnothéories et des pratiques éducatives

L'école est une institution capable de remettre en cause les pratiques éducatives des parents (Mangez, Joseph et Delvaux, 2002). La majorité des mères, n'ont pas craint cet effet. Au début, la maman 3 s'en est inquiétée. Finalement, elle s'est rendu compte que sa fille suivait tout de même sa ligne de conduite.

M3 : « *Oui, j'étais très inquiète et finalement, les enfants ils sont à l'école comme vous les élevez. Même si la maîtresse a des divergences d'opinions ou d'éducation*

avec vous, de toute façon l'enfant, vu qu'il est habitué comme ça pendant tant de temps, finalement, il dévie pas. »

La mère enseignante cherchait toutefois à correspondre aux attentes de l'école, pour ne pas être jugée négativement par celle-ci (Perrenoud, 1994).

M4 : *« [...] je voulais pas qu'on dise de mon gamin qu'il était mal élevé parce que je voulais correspondre aux attentes que l'école avait envers moi. »*

Les mères disent que leur conception de l'éducation n'a pas changé quand leur enfant est rentré à l'école. Les mamans 4 et 5 ajoutent une nuance. Elles affirment que leur conception de l'éducation est sans cesse remise en question et qu'elle évolue avec l'enfant et les parents.

M4 : *« C'est toujours remis en question et puis notre théorie à nous, elle change tout le temps. [...] Et ça se serait peut-être ma phrase-clé à moi, c'est que si l'enfant change, on doit changer avec lui et s'adapter. »*

M5 : *« Beaucoup de facteurs qui entrent en ligne de compte aussi dans l'éducation. Si c'est un premier enfant ou un troisième, je pense tu éduques pas non plus tout à fait la même chose aussi. [...] Y'a aussi beaucoup de choses en fonction de comment le parent il est, si t'es bien dans ta peau, si t'es fatigué, si t'es stressé, si t'es très présent parce que tu travailles peu ou si tu travailles plus à des moments. Il y a plein de choses qui font un peu changer ces facteurs éducatifs et puis l'enfant aussi lui-même. »*

6.3. Les rôles

6.3.1. Evolution du rôle de parents à celui de parents d'élèves

Les mamans 3 et 5 estiment que leur rôle a évolué car il demande désormais de l'implication dans la scolarité de leur enfant. La maman enseignante est aussi de cet avis. Elle ressent le besoin de soutenir l'école, de marcher dans la même direction qu'elle.

M4 : *« Oui. Parce que quand on réagit à ce qui se passe à l'école, quand on parle de l'école, on est un peu obligé de tenir le discours de l'école. [...] Ça je pense que c'est parce que je suis enseignante. [...] On a nos principes d'éducation, on a notre avis sur l'école mais on a le devoir de jouer le jeu avec l'institution quelque part. »*

6.3.2. Répartition des rôles (enseignants-parents)

Le 80% des participantes répartissent les rôles entre parents et enseignants de la même manière. C'est également la répartition qui est partagée par le DECS du canton du Valais dans le cahier des charges du personnel enseignant (2006). Le rôle des parents est, avant l'école, d'inculquer à leur enfant ce que les mères appellent « la base », « le B.A.-BA », « l'éducation primitive », « les valeurs premières » ou encore les « notions de base ». Dans cette catégorie, sont classées les règles de vie en société (ex. rester assis, ne pas couper la parole, être poli) et le développement cognitif (ex. langage). Le cahier des charges va dans le même sens en attribuant aux parents le rôle de « premiers éducateurs de l'enfant »

(DECS, 2006, p.5). Selon les participantes, le rôle de l'enseignant est de soutenir l'éducation apprise à la maison, d'enseigner de nouvelles notions et de pousser les élèves à l'autonomie et à l'ouverture. Pour reprendre les termes du DECVS, de la FRAPEV et de la SPVal (2007, p.2), l'école valaisanne doit « seconder la famille dans l'éducation et l'instruction de la jeunesse ». Cette vision des choses fait dire à la maman 1 que les rôles entre enseignants et parents sont « complémentaires ». Cette égalité est une des bases nécessaires à la coéducation (Deslandes, 2006).

La maman enseignante voit les choses un peu différemment. Sa répartition se rapproche de celle établie par Katz (1983). Pour elle, tous deux ont un rôle d'enseignement et d'éducation. C'est le cadre qui marque la limite. Les parents ont une part d'affectif lié à l'enfant (intensité de l'affect, attachement) ce qui n'est pas le cas de l'enseignant qui gère un groupe de manière bienveillante mais professionnelle (portée des responsabilités, partialité, rationalité).

Il est important de relever que les mamans 2 et 5 soulignent la spécificité des enseignantes de 1H-2H. Ces dernières ont un devoir d'éducation plus marqué que dans les autres degrés puisque les enfants doivent apprendre à vivre ensemble et à devenir des élèves.

M5 : « Pour moi, l'enseignante, elle a vraiment plutôt le rôle de leur apprendre des notions. [...] En enfantine, pour moi, elle a aussi le rôle d'éducation au niveau social, du groupe. C'est à ce moment-là qu'ils apprennent comment ils doivent se tenir avec les autres.

M2 : « La maîtresse enfantine a peut-être un peu plus ce devoir, d'encadrer encore un peu et de pousser à l'autonomie. Des petites choses mais je veux dire, zipper les vestes, aider pour un lacet qui est coincé, ça fait aussi partie de leur tâche qui est normalement c'est plus du côté des mamans... »

6.3.3. Reconnaissance des rôles et des compétences

Toutes les mamans ont le sentiment que leurs compétences parentales sont reconnues par l'école. Cet élément est essentiel à la coéducation (Prévôt, 2008). De même, les enseignantes les traitent toutes sur un pied d'égalité. De ce fait, les mères interrogées font partie des parents-responsables et non des « exécutants des prescriptions correctrices de l'enseignante » (Conus, 2015, p.6).

Toutes s'accordent sur le fait que la formation des enseignantes fait d'elles des expertes de l'éducation. Cependant, pour 80% d'entre elles, ce n'est pas suffisant. L'expérience rend leur expertise encore plus crédible. La maman 3 y ajoute aussi la personnalité de l'enseignante.

M2 : « Je pense que tu as des bonnes bases pour débiter quand tu sors de la HEP mais qu'après c'est plus tu travailles, plus tu vois les enfants, plus tu apprends. Comme en tant que parents, finalement. »

M3 : « [...] la personne globale ça joue aussi, ce qu'ils apprennent en théorie d'accord, mais il y a aussi la pratique et aussi les individus qu'ils sont, qui entre en ligne de compte, c'est un tout en fait [...] »

La mère enseignante se montre très exigeante envers les maîtresses qui doivent être des professionnelles et respecter leur cahier des charges.

6.4. La participation parentale

6.4.1. Rôle parental

Participation à la maison	Participation à l'école
Regarder ensemble ce que l'enfant ramène de l'école (3)	Réunions (4)
Faire des petits jeux éducatifs, aller à la ludothèque (3)	Association de parents d'élèves (1)
Etre attentif à ce que l'enfant raconte sur l'école (2)	Intervention en classe (1)
Lire des livres, compter (les marches d'escalier, le nombre de couverts,...) réciter l'alphabet (1)	Accompagner aux sorties scolaires (1)
Répéter les notions apprises à l'école (1)	Faire des gâteaux (1)
Remplir un cahier d'exercices (1)	Conserver du matériel pour le bricolage (1)
Contrôler le sac (1)	
Avertir en cas de maladie/de problèmes/ de changements (2)	

Tableau 6. Participation⁴

Voici des exemples de participation donnés par les intervenantes. Ils se résument au soutien affectif, à la communication avec l'enseignante, aux interactions parents-enfant axées sur le quotidien scolaire et à la communication parents-école. La communication parents-enfants, c'est-à-dire, par exemple, des discussions sur l'actualité et les perspectives d'avenir, sont laissées de côté. On peut expliquer cette optique par l'âge des enfants qui sont encore trop jeunes pour débattre de ce genre de questions.

On remarque que la participation à la maison est plus élevée. Deslandes et Bertrand (2004) sont arrivés au même résultat. La maman 3 nous le confirme.

M3 : « On va dire c'est pas 50-50 ; vous en faites plus à la maison qu'à l'école quand même, mais on va dire les 2, aussi bien à l'école qu'à la maison. »

Toutes soulignent que la participation parentale à la maison va augmenter quand leur enfant aura des devoirs.

Au niveau de la répartition des rôles entre le père et la mère, toutes les participantes suivent davantage la scolarité de l'enfant que leur mari, comme l'ont aussi constaté Bouchard et Saint-Amant (2000) dans leur recherche.

Quelques pères suivent la scolarité de leur enfant à travers ce que leur femme leur explique et leur montre.

⁴ Les chiffres entre parenthèses correspondent au nombre de fois qu'une réponse a été mentionnée.

M1 : « *Je lui réfère ce que je vois et ce que j'entends. »*

M3 : « *Je gère * [sa fille] de A à Z et en fait je lui explique tout ce qui a pu se passer dans la journée, qu'elle me raconte. »*

Un père participe aux préparatifs (déjeuner, transport,...) alors que sa femme se charge du suivi scolaire.

Le mari de l'enseignante se base sur le journal quotidien et va à la réunion de parents afin de s'intégrer dans le monde scolaire.

M4 : [...] « *Mais je dois dire qu'avec mon mari, on est les deux à regarder ce qui nous revient toutes les semaines. Réunion de parents, c'est lui qui est allé. Ça lui permet justement, à lui, de mettre un pied dans l'école et d'aller rencontrer la maîtresse. Mais c'est vrai que le quotidien, c'est plus moi, [...]* »

Par rapport aux rôles, deux mamans marquent la même différence entre la mère et le père. La mère détient davantage l'autorité par rapport au père. Par rapport à ces propos, on constate donc que le système patriarcal serait actuellement en déclin.

M1 : « *Finalement, je suis celle qui a un peu plus d'autorité et qui serre un peu plus la vis, tandis que papa c'est un peu plus le copain. »*

M2 : « *Il fait le bon flic de la famille, on va dire ça comme ça. Il tempère si je suis trop sévère.»*

6.4.2. Compétence parentale

Le sentiment de compétence parentale est déterminant dans la participation parentale. En effet, les parents s'engagent quand ils se sentent capables d'aider leur enfant dans le domaine scolaire (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997, cités dans Deslandes et Bertrand, 2004). A ce stade, c'est le cas de toutes les mères. La maman 2 estime que cela pourra évoluer au fil des années scolaires mais elle se sent prête à se donner les moyens de l'aider. La maman enseignante se sent capable de l'aider au niveau des connaissances mais n'est pas à l'abri de difficultés relationnelles avec son fils.

M4 : « *Ça m'inquiète pas dans le sens où le programme scolaire je le connaîtrai, que je serai capable de me plonger dans les choses et donc de lui expliquer. [...] Le truc, c'est qu'on verra parce que ça peut ne pas se passer correctement au niveau relationnel. »*

De même, toutes les mères comprennent les attentes de l'école, ce qui améliore la qualité de la collaboration. La maman 1 souligne qu'elles pourraient s'avérer plus compliquées à l'arrivée des devoirs.

M1 : « *Oui, elles sont claires. Elles sont pas... franchement super dures pour l'instant parce que je pense qu'il est petit. [...] Je pense qu'après au niveau des devoirs... [...] Je pense que ça va évoluer.*

Dans ce chapitre, il est important de consacrer quelques lignes aux mères au foyer. Nous n'en parlons que très peu dans le cadre conceptuel mais leur contribution est très riche. Les

deux mères ont choisi de rester à la maison pour s'occuper de leur enfant. Elles sont d'avis que les premières années de sa vie sont déterminantes, tel que le confirme le cahier des charges des enseignants par ces mots : « [...] l'avenir d'un enfant est fortement conditionné durant la période préscolaire [...] » (DECS, 2006, p.5)

M2 : « *Ma priorité, maintenant, c'est mes enfants. Je pense que c'est maintenant qu'ils ont besoin de moi. A 15-16 ans, le gros du boulot est fait. Là c'est le... la mise sur les rails, elle est maintenant.* »

M3 : « *Donc les 4 premières années de vie, puisqu'ici on entre à l'école à 4 ans, les 4 premières années de vie de l'enfant sont primordiales. C'est pour ça que j'ai arrêté de travailler de toute façon, c'était pour m'occuper de ma fille.* »

La maman 3 parle aussi de la difficulté à confier l'éducation de sa fille à une autre personne.

M3 : « *De la confier à quelque d'autre c'est une grosse responsabilité. C'est confier l'éducation de votre enfant à une tierce personne qui partage pas forcément vos opinions. Donc c'est quand même assez compliqué pour moi.* »

La maman 2 nous fait part du regard de la société sur ce statut, qui n'est pas toujours valorisant.

M2 : « *Oui, oui parce que la majorité des gens, ils voient la mère au foyer comme... « Tu bosses pas. Moi, je pourrais pas. » [...] Ça me dérange pas mais les gens sont terribles.* »

6.4.3. Invitations de l'école

Maman	Invitations reçues
1	Concert de Noël, course à pied en faveur d'une association
2	Classe ouverte, intervention en classe (venir parler et faire des activités autour de son métier/d'une passion), spectacle de Noël/de fin d'année, carnaval
3	Sorties scolaires, fête dans le village
4	Réunions de parents collective et individuelle, pique-nique commun lors de promenade d'école
5	Classe ouverte, invitation à assister à des moments spéciaux (ex. visite de l'hygiéniste dentaire)

Tableau 7. Invitations

On constate que les formes que peuvent prendre les invitations sont propres à chaque centre et, surtout, à chaque enseignante. Par exemple, l'enseignante 4 ne propose pas de classe ouverte, contrairement à la 2 et le 5.

La participation de toutes les mamans est souhaitée, voire même recherchée par l'école. Selon Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997, cités dans Deslandes et Bertrand, 2004), cela les pousse à s'engager davantage.

M1 : « *Quand on a eu ces présentations, elle a souvent dit que c'était très important qu'on s'implique.* »

M2 : « *On sent qu'elles ont aussi du plaisir quand on s'implique. Je crois que c'est vraiment un travail d'équipe.* »

M4 : « *La maitresse elle vient aussi nous chercher, elle nous engage dans notre rôle... dans notre rôle de parents pour qu'on briefe notre enfant sur les attitudes à l'école.* »

6.5. La collaboration et la communication école-famille

6.5.1. Coéducation

En matière de collaboration, les attentes des mères ont été comblées bien qu'elles n'aient pas toutes su ce qu'il fallait en espérer, par manque de point de comparaison.

M1 : « *Je m'attendais pas à grand-chose car finalement, * [son fils] c'est le premier de sa famille. [...] Je savais pas trop comment ça allait aller. [...] Je pense qu'elle a satisfait toutes mes demandes.* »

Elles ont un lien de confiance avec l'enseignante de leur enfant. Cet élément est la base de toute bonne relation entre l'école et la famille (Deslandes et Jacques, 2004).

M2 : « *Ah clairement ! Je lui confie mon enfant donc si elle m'inspirait pas du tout confiance, je pourrais pas lui laisser passer toutes les heures qu'elle passe avec mon enfant. [...] Parce que finalement, c'est la première fois qu'on confie, pour ma part puisqu'il y a pas eu de mode de garde, qu'on confie son enfant à des inconnues.* »

Toutes connaissent bien le système scolaire actuel bien qu'elles affirment qu'il a été modifié par rapport à celui qu'elles ont vécu. Les changements qu'elles constatent sont les suivants :

Maman	Différence entre le système scolaire actuel et le leur
1	Horaires (actuellement plus irréguliers)
2	Moyens d'enseignement, nouvelle approche plus stimulante
3	Plus axé sur le bien-être de l'enfant (en comparaison au système français)
4	- Ne s'est pas exprimée sur la question
5	Jeu pour apprendre, plus de par cœur mais poser des hypothèses, chercher des réponses

Tableau 8. Différences entre l'ancien et le nouveau système scolaire

Elles ont passé une scolarité agréable, mise à part la maman 2 qui a connu des difficultés relationnelles au cycle d'orientation et une déception car les enseignants l'ont découragée de partir au collège alors qu'elle s'en sentait capable. Elle en retire des leçons à transmettre à ses enfants.

M2 : « *Maintenant, je crois que j'essaie aussi de... d'inculquer à mes enfants que finalement on peut pas plaire à tout le monde.* »

Leur scolarité les a toutes menées à une bonne formation, pour certaines allant même jusqu'au niveau universitaire. Or, Zill (1999) et Hill (2002, cités dans Bouchard et Saint-Amant) soutiennent qu'une mère qui a une bonne formation favorisera des relations école-famille positives, une participation parentale élevée et un ajustement socio-scolaire réussi. Les résultats de notre recherche vont également dans ce sens.

L'école est considérée comme très importante car elle est partie prenante de la vie quotidienne de l'enfant et conditionne son avenir. Etant donné que toutes ces familles accordent une place primordiale à l'école et qu'elles participent, nous en déduisons que leur rapport à l'école est celui de « collaboration » (Montandon, 1991). Cependant, l'avenir professionnel que les mères espèrent pour leur enfant diffère selon les visions.

M3 : *« Ben c'est très important si on veut avoir une vie, si on veut avoir de l'argent, si on veut être, je sais pas même, bien dans sa peau, il faut travailler à l'école... dans ma tête ce n'est pas concevable que notre fille ne fasse pas d'études. C'est pas possible. [...] Parce que le papa est ingénieur, moi j'ai fait un master en commerce international, donc je ne verrais pas ma fille faire coiffeuse. »*

M4 : *« C'est quand même assez important parce qu'il passe pas mal de son temps là-bas, pas mal de ses journées et c'est ce qui conditionne tout son avenir. [...] Après moi je suis assez à me dire, dans la vie on n'a pas besoin d'être ingénieur, on n'a pas besoin de faire des hautes études mais n'empêche qu'il y a ces x années de scolarité obligatoire où il faut bien rentrer dans le système. »*

En matière de coéducation, un élément que nous avons très peu abordé est revenu à deux reprises dans les propos de mamans aux deux points de vue très opposés : l'association des parents d'élèves. La première mère a l'impression qu'elle est là pour mettre des bâtons dans les roues des enseignantes et critiquer leur travail. Elle n'aime pas cette idée. La deuxième a été rassurée d'avoir cet espace de parole au sein de l'école qui l'a aidé dans la transition.

M1 : *[...] Je veux dire oui, de râler tout le temps sur les maîtresses... [...]Elles savent quand même faire ce qu'elles doivent faire ces maîtresses. Donc si elles ont là tout le temps à pinailler [=chipoter] sur ce qu'elles font, je sais pas.*

M3 : *« Pour moi c'est pour ça que je suis devenue parent d'élève⁵, c'était par crainte de ce qui pouvait arriver à ma fille dans le système scolaire et du coup les craintes font que vous vous impliquez un peu plus en étant parent d'élève et c'est un moyen aussi de mettre en place de nouvelles règles dans l'école aussi, de jeter un œil à ce qui se passe. Donc l'un dans l'autre en fait, ça nous rassure davantage encore de confier votre enfant. »*

6.5.2. Echanges école-famille

Maman	Formes d'échanges
1	Whatsapp (pour les petites choses), appel (pour les choses plus importantes)

⁵ Dans le système scolaire français, « être parent d'élève » signifie faire partie d'une association de parents d'élèves.

2	Appel, message
3	Whatsapp
4	Appel, message, journal quotidien
5	Appel, journal quotidien

Tableau 9. Echanges

En dehors des réunions de parents, les échanges entre l'école et la famille s'opèrent à l'aide de ces moyens. On constate que l'utilisation des technologies de l'information et des communications est répandue (Karensti, Larose et Garnier, 2002). Les messages et les appels sont assez courants, ce qui rend les échanges plus personnels. Or, Asdih (2012) soutient que la personnalisation des échanges favorise la participation parentale.

La communication est primordiale pour les mamans. En effet, elle facilite le lâcher-prise, aide à cerner le rôle de parents d'élèves (Francis, 2000) et éloigne les suspicions à l'égard de l'école (Deslandes et Royer, 1994).

M1 : « *Oui, la rigueur de l'information. La transmission de l'information qu'on doive pas courir nous après tout ça.* »

M2 : [...] « *Après, s'il y a des choses particulières c'est aussi aux parents de dire aux enseignantes et vice-versa. L'important c'est de communiquer.* »

M3 : « *Elle vous dit ça peut arriver si vous avez des questions, qu'est-ce qu'ils ont fait aujourd'hui, si elle a sali ses vêtements elle vous met, donc du coup la communication est à 100%. Il y a pas d'inquiétude. [...] Je trouve qu'ici c'est très suivi.* »

M4 : « *La communication : je trouve que c'est assez important. Ce serait pareil quand on devient parent puis qu'on traîne sur la cour d'école les choses dont les gens se plaignent c'est beaucoup des choses de communication : « On aimerait savoir, on sait pas... » donc y'a ça qui serait important.* »

Les contacts directs avec la maîtresse sont assez rares mais les mamans sont satisfaites ainsi. Elles savent qu'en cas de besoin, les enseignantes sont disponibles.

M2 : « *Honnêtement, depuis le début de l'année, je les plus vues. Pour moi, ça va très bien comme ça. [...] Maintenant, en plus, c'est facile. On a le numéro de natel des enseignantes. Il y a quelques chose, on écrit, on met un message, on téléphone. Ça suit.* »

M5 : « *Elle est très disponible mais y'a pas d'autres contacts vraiment entre deux à moins que le parent ait un souci ou une question ou quelque chose de spécial. Tu prends contact avec elle ou bien si elle a un problème, je pense qu'elle prend contact avec les parents.* »

En matière de communication, une différence est soulignée entre la crèche et l'école. A la crèche, les parents sont informés quotidiennement de ce que les enfants y font, ce qui est loin d'être le cas à l'école. Francis (2000) fait le même constat dans sa recherche : la communication est plus facile avec l'éducateur qu'avec l'enseignant. Dès son entrée à l'école, l'enfant devient le « go-between » (Perrenoud, 1994). Il est chargé de faire le lien

entre l'école et la maison mais tous les enfants ne sont pas ouverts à partager spontanément.

M5 : « *C'est rigolo cette notion parce que c'est vrai qu'à la crèche quand on va les chercher, on discute de ce qu'il s'est passé durant la journée s'il y a eu des problèmes ou si tout s'est bien passé. [...] Du coup, c'est vrai que c'est l'enfant qui fait plus ou moins le lien entre l'école et la maison. [...] Je dois un peu tirer les vers du nez. Parfois, tu apprends des choses par d'autres parents. C'est elle qui m'a fait une remarque au début d'ailleurs quand je lui demandais les premiers jours « Tu as fait quoi à l'école aujourd'hui? » Elle me répond « Mais tu sais bien.. »*

Même les parents qui n'ont pas confié leur enfant à la crèche auparavant souhaitent savoir ce qui se passe en classe car ils remarquent qu'ils perdent la vision sur ses activités dès son entrée à l'école.

M2 : « *Il quitte le cocon familial et il est dans une bulle tout d'un coup. Toi, tout d'un coup, tu sais pas ce qu'il se passe. Tu vois pas ce qui se passe. Tu as pas de moyens de contrôle là-dessus, sur ces heures-là. C'est la première fois. »*

Un des moments-clés, dans le domaine de la communication, est la réunion de parents. Celle qui se fait en collectif a comblé les attentes des parents. Ils y ont reçu les informations dont ils avaient besoin et ont eu la possibilité de rencontrer d'autres parents. Ils n'ont pas eu le sentiment que les enseignantes aient imposé leur vision des choses, les réduisant uniquement à leur rôle de soutien au processus de scolarisation. Nos résultats diffèrent donc de ceux de Conus (2015).

M5 : « *Oui, oui, ça a bien été. La réunion de parents est toujours assez sympathique. On apprend un peu ce qu'ils font justement dans les grandes lignes, le programme de l'année et les petites choses qui se passent dans leur vie, dans leur journée d'école. »*

La réunion individuelle est appréciée pour d'autres raisons, similaires à celles citées dans Jacques et Deslandes (2002) par Christenson (1999), Christenson et Sheridan (2001) et Epstein (2001). Elle permet d'obtenir des renseignements sur l'enfant dans le milieu scolaire (ses progrès, ses intérêts, son comportement,...). La vision de la maîtresse sur l'élève est intéressante car elle est parfois bien différente de celle observée dans le milieu familial.

M3 : « *Ça permet de voir s'il y a eu des progrès de faits, de voir s'il y a des choses à améliorer. [...] Parce qu'on a, nous, une vision de notre enfant ici qui est forcément différente de celle de l'école. »*

M1 : « *On l'avait fait style au mois de décembre ou janvier, en quelques mois, comment elle avait cerné *[son fils] ! C'était juste impressionnant. Elle me le décrivait. Je le reconnaissais. Pour nous, c'était épatant. »*

Pour clore le chapitre de la collaboration et de la communication, on constate donc que ces mères remplissent leur devoir légal, à savoir celui de « collaborer de façon appropriée avec l'école » (Code civil suisse, 2016).

Pour terminer par une vue d'ensemble de la question, nous avons regroupé les mots-clés choisis par les participantes pour résumer la transition famille-école.

Maman	Mots clés		
1	Communication	Valeurs	Devenir grands
2	Chance	Bouleversement	Bonheur
3	Autonomie	Maturité-assurance	Socialisation
4	Professionnalisme	Communication	Implication
5	Autonomie	Apprentissage	Ouverture

Tableau 10. Mots-clés

7. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Nous rappelons que le but de ce projet est de comprendre en quoi la transition famille-école a une incidence sur les parents d'élèves. Pour synthétiser les résultats de notre étude, nous allons répondre aux sous-questions établies au début de notre démarche qui fractionnent la question de recherche.

Comment les parents d'élèves vivent la transition famille-école de leur enfant et ce qu'elle implique sur leur vie quotidienne ?

L'impact de la transition famille-école est d'autant plus fort quand il s'agit de la première rentrée de l'enfant aîné car les parents ne peuvent pas se référer à une expérience précédente similaire. La transition famille-école n'est pas perçue de la même manière par les mères et par les pères. Du point de vue des femmes, le vécu de la transition dépend du mode de garde de leur enfant avant l'entrée à l'école. Celles qui ont déjà été séparées de lui par une tierce personne (maman de jour, grands-parents et/ou éducateur) sont peu affectées par ce passage, contrairement aux mères au foyer qui le confient à une/des inconnue/s pour la première fois. La mère enseignante est influencée différemment par la transition famille-école car elle connaît le milieu scolaire (son fonctionnement, ses attentes,...). Généralement, les hommes, qui passent moins de temps avec leur enfant, sont plus détachés par rapport à la transition famille-école mais ils reconnaissent que c'est une étape majeure dans la vie de leur fille ou de leur fils. Concernant les enfants, la majorité d'entre eux ont connu un déséquilibre lors de leur première rentrée scolaire mais se sont rapidement adaptés socio-scolairement. Depuis leur entrée à l'école, les parents ont constaté une amélioration de leur autonomie et de leur responsabilisation. Les préoccupations qui naissent chez les parents lors de cette transition tournent autour des questions de communication, de savoirs, d'intégration sociale, de conformité aux normes de l'école et de l'influence des camarades de classe. Le milieu géographique (ville ou village) semble également avoir une influence sur la transition famille-école.

Lors de cette transition, les mères ont été accompagnées de diverses manières : par la maîtresse, en ayant la possibilité de visiter la classe avec leur enfant, par le soutien de la crèche et grâce à des ressources personnelles. Toutes les mamans pensent que leur enfant était prêt à vivre la transition. Il le montrait par une bonne maturité affective et des compétences sociales développées. Cependant, toutes n'ont pas préparé leur enfant à vivre l'entrée à l'école. Quand elles l'ont fait, elles ont principalement choisi de lui expliquer ce qu'il allait y faire et comment ça allait se passer.

L'implication de l'école influence directement le rapport au temps (horaires, vacances, pourcentage de travail, organisation avant/après le temps scolaire) et à l'espace (lieu de travail, trajets) et indirectement les tâches, le contrôle des conduites et le rapport à l'avenir. Ces changements sont vécus comme une entrave à la liberté mais également comme une occasion d'instaurer un rythme dans la vie familiale.

Quels sont les impacts de l'entrée à l'école de leur enfant sur leurs ethnothéories et stratégies éducatives ?

En matière d'éducation, toutes les mères imposent un cadre avec des règles. Les mères au foyer se sont basées sur l'éducation reçue de leurs parents. La maman enseignante ajoute la notion de bien-être comme caractéristique d'une bonne éducation.

La culture familiale de toutes les mamans interrogées est similaire à la culture scolaire. Elles partagent toutes la conception d'un élève « bien élevé » pour l'enseignante: poli, obéissant et respectueux. Cependant, les enseignants tendraient plus à se rapprocher des notions de participation et de spontanéité (Conus et Ogay, 2014).

Quelques mères soulignent que l'éducation est évolutive en fonction de l'enfant, du parent et du contexte familial. Actuellement, les mères ne craignent plus que l'école remette en question leurs pratiques éducatives. La maman maîtresse cherche toutefois à correspondre aux attentes de l'école. En contrepartie, elle peut se montrer très exigeante avec le corps enseignant.

Sur leurs rôles ?

Certaines mamans ne constatent pas d'évolution dans leur rôle depuis qu'elles sont parents d'élèves, alors que d'autre oui. Ces dernières se sentent impliquées dans la scolarité de leur enfant, allant même, pour l'enseignante, jusqu'à tenir le même discours que l'école.

Les mères estiment que l'éducation de base doit être inculquée par les parents. Le rôle de l'école est de soutenir et élargir ces valeurs premières, d'enseigner de nouvelles notions et d'amener les élèves à l'autonomie et à l'ouverture. Le devoir d'éducation est plus fort chez les enseignants de 1H-2H. L'école donne un cadre qui marque la limite entre les rôles de mères et d'enseignant. Les parents donnent plus de place à l'affectif, tandis que l'enseignant dirige un groupe de façon professionnelle, donc plus distante.

Les compétences parentales des mères sont reconnues par l'école. Ces dernières s'accordent à dire que la formation de base des enseignantes n'est pas suffisante pour en faire des expertes de l'éducation. L'expérience et l'attitude de la maîtresse influent aussi sur ses qualités professionnelles. En regroupant les propos des mères à ce sujet, nous constatons que tous les éléments composant la compétence (savoirs, savoir-faire et savoir-être) sont présents (Banadusi, 2008).

Sur leur participation parentale ?

La participation parentale comprenant le soutien affectif, la communication avec l'enseignante, les interactions parents-enfants axées sur le quotidien scolaire et la communication parents-école est plus élevée à la maison qu'à l'école. Elle va certainement augmenter quand les enfants auront des devoirs. Les mères sont plus impliquées que les pères dans la scolarité de leur enfant. Elles semblent détenir davantage l'autorité sur les enfants dans ce domaine.

Toutes les mères se sentent capables d'aider leur enfant à l'école et comprennent les attentes de l'institution. Cependant, cela pourrait évoluer au fur et à mesure que celui-ci monte dans les degrés. Deux mamans ont fait le choix d'arrêter de travailler pour se consacrer pleinement à leur enfant.

La participation des mères est recherchée et diverses invitations leur sont proposées par l'école.

Comment les parents d'élèves perçoivent et appliquent concrètement la collaboration et la communication avec l'école ?

Les attentes des mères en matière de collaboration ont été comblées. Elles relèvent toutes l'importance de la confiance et de la communication entre les deux instances de socialisation fréquentées par leur enfant. Elles ont une bonne connaissance du système scolaire actuel. Nous constatons que le vécu de leur scolarité ainsi que leur niveau d'études influencent le regard qu'elles portent sur l'école.

Pour communiquer, les technologies de l'information sont très prisées car elles permettent un contact personnalisé en tout temps. Les mères sont satisfaites du nombre de contacts avec la maîtresse bien que, lors de l'entrée à l'école, les informations au sujet de l'enfant ne sont plus quotidiennes. En effet, à la crèche, les parents sont informés jour par jour sur ses activités. A la maison, le contrôle se fait en tout temps. Les mamans sont conscientes que l'enseignante ne peut pas donner un retour si régulier et que le jeune élève doit faire désormais lui-même le lien entre l'école et la maison. Les réunions de parents ont été appréciées, notamment pour l'intérêt des informations reçues et le contact avec les autres parents des élèves de la classe.

8. CONCLUSION

Pour conclure, nous aimerions, tout d'abord, évoquer les perspectives pratiques apportées par ce travail. Dans un second temps, nous poursuivrons en ouvrant notre recherche sur de nouveaux horizons. Finalement, nous mettrons en évidence les forces et les faiblesses de notre enquête.

8.1. Perspectives pratiques

Les perspectives pratiques amenées par cette recherche sont nombreuses. Nous avons remarqué que l'enseignant joue un rôle majeur dans cette transition. Les mères ont relevé ce facteur comme facilitateur de la transition. Nous retenons donc que l'enseignant doit soigner le contact avec les parents, ce qui l'amènera à nouer un lien de confiance. Il doit donner des indications claires sur ce que l'enfant fait à l'école, comment, pourquoi,... La communication peut être facilitée par les technologies de l'information, en utilisant Whatsapp par exemple. Le cahier hebdomadaire est également apprécié des parents qui souhaitent obtenir des indications régulières sur la vie de leur enfant et son comportement dans le milieu scolaire. Afin de mettre parents et enfants en confiance, nous conservons l'idée de la visite de la classe avant la première rentrée. Lors des réunions individuelles, il est important de cerner les points qui intéressent les parents, à savoir les progrès, les intérêts et le comportement de leur enfant en classe. Nous restons convaincue que traiter les parents sur un pied d'égalité et reconnaître leurs compétences parentales est apprécié de

leur part et sera bénéfique pour la suite. Leur participation s'accroîtra et la collaboration école-famille sera d'autant plus fructueuse.

Finalement, nos connaissances de certains profils de parents (ex. parents d'un enfant aîné, mère au foyer, famille nucléaire,...), nous permettrons d'accompagner les familles de manière différenciée dans cette transition.

8.2. Prolongements et perspectives

Nous avons constaté que l'échantillon que nous avons composé regroupe des mères issues des classes moyennes à favorisées. De plus, aucune famille interrogée ne vit une relation conflictuelle avec l'institution scolaire. Dans ce cadre, les résultats de notre recherche étaient plutôt positifs. Nous pourrions envisager de cibler un autre panel de mères, tel que celles appartenant au milieu populaire ou des mamans issues de la migration, par exemple. La recherche relève que ce type de personnes ont des relations plus compliquées avec l'école (Périer, 2005). Nous pourrions aussi interroger des parents n'ayant pas une famille de type nucléaire, configurations de plus en plus courantes actuellement (Herzog, 2000). Les résultats obtenus seraient comparés avec les nôtres ce qui permettrait de déterminer si les constats de notre recherche sont dus à la population sélectionnée ou à l'amélioration générale de la relation école-famille désirée par la politique de proximité mise en application en 2000 en Suisse (Scalambrin et Ogay, 2014).

Nous avons relevé que les transitions sont nombreuses dans la vie d'un individu (Sapin, Spini et Widmer, 2007). Nous constatons que la transition entre l'école « sans devoir » et celle « avec devoirs » (2H à 3H) préoccupe les parents. En effet, lors des entretiens, nous avons remarqué que les mères citent souvent les devoirs comme source de changement futur dans leur participation parentale. Cette transition pourrait également être étudiée dans l'idée qu'elle applique également de nouvelles contraintes et préoccupations pour les familles.

Finalement, il serait intéressant de se pencher sur la même question à travers un regard différent, comme par exemple celui des élèves ou des enseignants. Nous pourrions les examiner comme seule source de repères ou envisager de les mettre en lien avec les constats de notre travail. Par exemple, le vécu des parents se combinerait avec les pratiques et représentations des enseignants sur la rentrée scolaire. Ainsi, nous pourrions juger si elles sont en adéquation et adaptées à ce que les deux instances attendent l'une de l'autre.

8.3. Analyse critique

Nous reconnaissons une faiblesse principale à notre travail. Il s'agit du choix de l'échantillon. Nous sommes d'avis qu'il n'était pas assez varié pour que les constats finaux soient totalement pertinents. Toutes les mères, ainsi que leur enfant et leur mari, entretenaient de bonnes relations avec l'école. De plus, il s'agissait de familles classiques, pour la plupart de nationalité suisse. Aucun homme n'y a pris part en tant qu'interviewé principal. Nous sommes d'avis qu'un panel plus hétérogène aurait pu mieux dessiner le profil « parents d'élèves ». Cependant, Bergonnier-Dupuy (2005) souligne que, généralement, seules les familles de classes moyennes ou supérieures acceptent les intrusions dans le cadre de leur vie privée. Cette recherche explique pourquoi nous avons eu de la peine à trouver un échantillon plus varié. Les parents qui se sont proposés étaient

motivés à y participer et ouverts à échanger sur leur vécu, contrairement aux autres qui n'auraient probablement jamais répondu si spontanément à nos sollicitations.

De plus, l'échantillon, composé de cinq personnes, est bien maigre pour généraliser les conclusions de notre recherche à une échelle plus large. Bien que la méthode ait été appliquée rigoureusement, nous n'affirmons en aucun cas que nos conclusions reflètent les réels impacts de la transition famille-école sur les parents d'élèves de manière générale. Elles ne valent que pour le cadre conceptuel développé et pour l'échantillon sélectionné et ne relèvent que des tendances.

A cause de ces points négatifs, nous nous demandons si les résultats obtenus sont dus à une amélioration réelle de la relation école-famille recherchée par la politique de proximité (Scalambrin et Ogay, 2014) ou plutôt à l'échantillon qui regroupe uniquement des familles de classe moyenne voire favorisée, d'une culture familiale similaire à la culture scolaire.

Côté forces, nous débutons par un regard critique posé sur la problématique choisie. L'angle choisi pour observer cette transition n'est que très peu traité, ce qui amène un côté novateur à cette recherche. De plus, les perspectives pratiques amenées seront utiles pour notre future pratique professionnelle.

Selon nous, le cadre conceptuel est riche. Nous estimons avoir fait des choix cohérents et ciblés par rapport à notre question de recherche, aboutissant à une synthèse bien construite autour du thème.

Le choix de la méthode nous paraît tout à fait adapté à notre travail. En effet, cette thématique touche des éléments assez personnels, tels le vécu, le ressenti, les choix en matière d'éducation et de collaboration. Le côté affectif est mieux ressenti à travers un entretien en face-à-face avec la personne que dans le cadre d'un questionnaire informatisé par exemple. L'aspect de dialogue des entretiens semi-directifs permet à l'intervieweur de reprendre des points qui n'auraient pas été suffisamment développés ou de rebondir sur une remarque ou l'autre de la personne interrogée, selon le ton que cette dernière utilise ou l'intérêt qu'elle montre pour telle ou telle thématique. Nous avons pu reformuler certaines questions en reprenant les termes des mamans. Ceci rend l'entretien plus personnel et a incité les interviewées à développer leur propos et probablement à s'impliquer davantage dans l'entretien. De cette manière, les réponses apportées sont plus riches. Nous avons bien pu cerner les tenants et aboutissants de ce que nous ont confié les personnes interrogées.

Nous relevons finalement le fil rouge qui a marqué ce travail. Les deux concepts généraux ainsi que leurs sous-concepts se sont retrouvés tout au long de diverses étapes, ce qui donne une structure cohérente.

Notre travail de recherche touche à sa fin. Nous tenons ici à remercier les lecteurs. Nous espérons qu'ils auront eu du plaisir à nous lire et que ce thème aura suscité leur intérêt.

9. BIBLIOGRAPHIE

Les références précédées d'une étoile sont des sources secondaires.

Absil, G. (2012). *Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé*. Récupéré du site ORBI : <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/114839>

Al Habib, L. (2014). *La transition vers la maternelle 4 ans : expériences des parents immigrants dans le cadre du programme accès à l'école*. (Mémoire, Université du Québec, Montréal). Récupéré sur <http://www.archipel.uqam.ca/6573/1/M13513.pdf>

Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*. 16, 34-52. Récupéré du site Erudit : <http://www.erudit.org/revue/efg/2012/v/n16/1012800ar.html?vue=resume>

Assemblée fédérale de la Confédération suisse. (2016). *Le code civil suisse*. Berne : Chancellerie fédérale. Récupéré du site de la Confédération suisse : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19070042/index.html>

Auduc, J.L. (2007). *Les relations parents-enseignants à l'école primaire*. Créteil : Centre régional de Documentation pédagogique de l'académie de Créteil.

Auschitzka, A. (2004). *Enfant de prof, une classe à part*. Récupéré sur http://www.la-croix.com/Famille/Parents-Enfants/Dossiers/Education-et-Valeurs/A-l-ecole/Enfants-de-profs-une-classe-a-part_NP_-2005-04-12-508366

Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 5-16.

*Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experience by nature and design*. Cambridge (MA) and London : Harvard University Press.

*Bronfenbrenner, U. et Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon et R.M. Lerner (Dir.), *Handbook of Child Psychology Theoretical* (5è éd., p.993-1029). New York : John Wiley.

Banadusi, L. (2008). Compétences et employabilité. Dans A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (p.75-79). Paris : PUF.

Bouchard, P. et Saint-Amant, J.-C. (2000). L'axe mère-enfant de la réussite scolaire au primaire en milieu populaire. Dans M. Simard et J. Alary (Dir.), *Comprendre la famille : Actes du 5ème symposium sur la famille* (p.274-294). Québec : Les presses de l'Université du Québec.

*Christensen, C. (1998, août). *Managing children's transition to school: A case of multiple perspectives*. Communication présentée au O.M.E.P. 22ème Congrès mondial, Australie du Sud.

*Christenson, S.L. (1999). Families and schools. Rights, responsibilities, resources and relationships. Dans R.C. Pianta et M.J. Cox (Dir), *The Transition to Kindergarten* (p.143-178). Baltimore : Paul Brookes.

*Christenson, S.L. et Sheridan, S.M. (2001). *Schools and families : Creating essential connections for learning*. New York : The Guilford Press.

Cloutier, R. (1987). La garderie ou la maternelle sont-elles différentes pour l'enfant ? *Revue des sciences de l'éducation*, 13(1), 99-123. Récupéré du site Erudit : <https://www.erudit.org/revue/rse/1987/v13/n1/900554ar.pdf>

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2014). *Entrée à l'école et premières années de la scolarité obligatoire*. Berne : CDIP. Récupéré du site Edudoc : http://edudoc.ch/record/111987/files/schuleintritt_f.pdf

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2016). *Le système éducatif suisse*. Berne : CDIP. Récupéré du site de la CDIP : http://www.edudoc.ch/static/web/bildungssystem/grafik_bildung_f.pdf

Conus, X. (2012). *Les ethnothéories des parents et des enseignants : étude comparative des ethnothéories d'enseignantes d'école enfantine et de parents migrants africains et portugais*. (Travail de master, Université de Fribourg, Fribourg).

Conus, X. (2015, novembre). *Devenir parent d'élève : scolarisation des pratiques éducatives parentales et enjeux de reconnaissance*. Communication présentée à Petite enfance : socialisation et transitions, Villetaneuse. Récupéré du site de HAL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01257976/document>

Conus, X. et Ogay, T. (2014). Les ethnothéories de l'éducation, quel accord entre parents migrants et enseignantes ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 35, 93-123.

*Coradi V.M., Hollenweger, J., Nicolet, M. et Wolter, S.C. (2003). *Soziale Intergration und Leistungsförderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuenburg : BFS/EDK, Bildungsmonitoring Schweiz.

Curchod-Ruedi, D. et Chessex-Viguet, C. (2012). De la famille au cycle initial de la scolarité. Rupture ou transition ? Dans P.A. Doudin, P. Curchod et L. Lafotune, *Les transitions à l'école* (p. 13-31). Québec : Presses de l'université du Québec.

Cyr, A., Legros, J. et Lalonde, S. (2002). L'écho d'un silence. Les parents peu scolarisés en regard du suivi scolaire de leurs enfants. Dans C. Lacharité et G. Pronovost (Dir.), *Comprendre la famille – Actes du 6e symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 277-294). Québec: Presses de l'Université du Québec. Récupéré du site Erudit : <http://www.erudit.org/livre/sqrsf/2002/000185co.pdf>

Département de l'Education, de la Culture et du Sport (2006). *Cahier des charges du personnel enseignant degrés enfantins/primaires*. Sion : DECS.

Département de l'Education, de la Culture et du Sport, Fédération Romande des Associations de Parents d'Elèves du Valais Romand et Société pédagogique Valaisanne (2007). *La relation famille-école. Ensemble pour le bien des enfants*. Récupéré sur <https://www.vs.ch/documents/212242/1252582/Relations+famille+%C3%A9cole+fran%C3%A7ais.pdf/c2b30e7b-ba8c-4cf8-a4e9-69654d7778ed>

*Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. (Thèse de doctorat, Université de Laval, Québec).

Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *La revue Internationale de l'Education Familiale*, 31(1 et 2), 30-47.

*Deslandes, R. (2003). La participation parentale au suivi scolaire : que disent les parents ? *Revue Education Canada*, 43(1), 8-10.

Deslandes, R. (2006). Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires. L'accès, la réussite et l'égalité : constats et perspectives d'avenir. *Options : Les Etats généraux sur l'éducation. Dix ans après, Centrale des syndicats du Québec*, 145-168.

Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-434.

Deslandes, R. et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Education et francophonie*, XXXII, 172-200.

*Deslandes, R. et Morin, L. (2002). *Rôle des parents dans les apprentissages des enfants : attentes des parents et attentes des enseignants*. Communication présentée à la 6^{ème} biennale de l'éducation et de la formation, Paris. Récupéré du site de la Biennale: http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2690&do_check

Deslandes, R. et Royer, E. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43 (2), 63-80.

Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.

*Develay, M. (1998). *Parents, comment aider votre enfant ?* Paris : ESF.

*Dockett, S. et Perry, B. (2007). *Transitions to school : perceptions, expectations, experiences*. Sydney : University of New South Wales Press.

*Dornbush, S. (1988). Helping your kid make the grade. *Educational Research Service, Parent Involvement and Student Achievement*, 26-27.

Doudin, P.-A., Curchod, P. et Lafortune, L. (2012). Les transitions scolaires : entre risques et ressources. Dans P.A. Doudin, P. Curchod et L. Lafotune, *Les transitions à l'école* (p. 3-7). Québec : Presses de l'université du Québec.

Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J.M.A. et Tremblay, I.M.Sc. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education*, 9, 4-18.

*Eccles, J.S. et Harold, R.D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 49(3), 568-587.

*Epstein, J.L. (1988). School policy and parent involvement : Research results. *Educational Research Service, Parent Involvement and Student Achievement*, 12-13.

*Epstein, J.L. (1996). Family-school links : How do they affect educational outcomes ? Dans A. Booth et J. Dunn (Ed.), *Family-school Links : How do they affect educational outcomes ?* Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.

*Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships : Preparing educators and improving schools*. Boulder : Westview Press.

Francis, V. (2000). Les mères des milieux populaires face à l'école maternelle. Accès à l'information et rapport à l'institution. *Les sciences de l'éducation*, 33, 83-108.

Gayet, D. (1995). *Modèles éducatifs & relations pédagogiques. Enseigner*. Paris : Armand Colin.

Gayet, D. (1999). *C'est la faute aux parents : Les familles et l'école*. Paris : Editions La Découverte & Syros.

Giroux, S. et Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines : la recherche en action*. Saint-Laurence : Editions du renouveau pédagogique.

Giulani, F. et Payet, J.P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. *Education et Sociétés*, 34 (2), 5-21.

Glasman, D. (1992). *L'école hors l'école*. Paris : ESF.

Herzog, W. (2000). Evolution des relations famille/école. Dans C. Cusin, *Au cœur des redéfinitions : l'interface école/famille en Suisse* (p.18-19). Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

*Hill, N. (2002). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness : The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology* 93 (4), 686-697.

*Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education : Why does it make a difference ? *Teachers College Record*, 95, 310-331.

*Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education ? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.

Jacques, M. et Deslandes, R. (2002). Transitions à la maternelle et relations école-famille. Dans C. Lacharité et G. Pronovost (Dir.), *Comprendre la famille – Actes du 6e symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 247–260). Québec: Presses de l'Université du Québec. Récupéré du site Erudit : <http://www.erudit.org/livre/sqrsf/2002/000183co.pdf>

*Janus, M. et Orford, D.R. (2000). Reporting on readiness to learn in Canada. *Canadian Journal of Policy Research*, 1, 71-75.

Karsenti, T., Larose, F. et Garnier, Y.D. (2002). Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (2), 367-390.

Katz, G.L. (1983). Distinction entre maternage et éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9 (2), 301-319.

Kherroubi, M. (Dir.) (2008). *Des parents dans l'école*. Toulouse : Editions érès.

*La Paro, K.M., Pianta, R. et Cox, M. (2000). Kindergarten teacher's reported use of kindergarten to first grade transition practices. *The Elementary School Journal*, 101(1), 63-78.

*Ladd, G.W. (1996). Shifting ecologies during the 5-7 year period. Predicting children's adjustment during the transition to grade school. Dans A. Sameroff et M. Haith (Dir.), *The Five to Seven Year Shift : The Age of Reason and Responsibility* (p.363-386). Chicago : University of Chicago Press.

*Ladd, G.W. (2003). Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context. A child by environment perspective. *Advances in Child Behaviors and Development*, 31, 43-104.

Lapointe, P., Japel, C. et Belleville M. (2012). Le jugement des enseignants sur la préparation scolaire des enfants à la maternelle durant les années 1990 et 2000. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (3), 483-507.

*Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial et intelligence*. Paris : PUF.

Madiot, P. (2010). *Enseignants, parents, réussite des élèves. Quel partenariat ?* Amiens : Canopé.

*Magnuson, K.A., Meyers, M.K. Rhum, C.J. et Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American educational research journal*, 41 (1), 115-157.

Mangez, E., Joseph, M. et Delvaux, B. (2002). *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle : collaboration, lutte, repli, distanciation*. CERISIS : UCL.

Maulini, O. (1997). Insaisissable clarification. Enjeux et dilemmes des relations familles-école. *Association des directeurs d'établissements scolaires officiels vaudois*. Récupéré du site archive ouverte UNIGE : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:41232>

Maulini, O. (1997). Les enfants du cordonnier : bien ou mal chaussés ? *Educateur*, 1, 10-14. Récupéré sur <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/cordonnier.html>

*McCadden, B.M. (1996). *Let's get our houses in order : The role of transitional rituals in constructing moral kindergartners* (Report No. ED 405 096).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Québec : MELS. Récupéré sur https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/GuideSoutenirPremiereTransScolQualite_f.pdf

Miron, J.M. (2004). La difficile reconnaissance de « l'expertise parentale ». *Recherche et formation*, 47, 55-68. Récupéré sur <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR047-05.pdf>

Montandon, C. (1991). *L'école dans la vie des familles : ce que pensent les parents d'élèves du primaire genevois*. Genève : Service de la recherche sociologique.

Moreau, G. (2003). Le rôle des parents d'élèves et de leurs représentations. Comparaisons internationales. Dans B. Toulemonde (Dir.), *Le système éducatif en France*. Paris: La Documentation française.

Musatti, T. et Rayna, S. (2010). Parents-professionnelles. Rapports de pouvoir, savoirs sur la petite enfance et relations interpersonnelles en crèches. Dans G. Brougère (Dir), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (p.115-136). Bruxelles : P.I.E Peter Lang.

Périer, P. (2005). *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Perrenoud, P. (1994). Ce que l'école fait aux familles : inventaire. Dans C. Montandon et P. Perrenoud (Dir.) *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* (2e éd. augmentée, p.89-168) Berne : Lang.

*Perrenoud, P. (1998). Le mieux est l'ennemi du bien ! *Education enfantine*, 3, 71-76.

*Pianta, R.C. et Walsh, D.J. (1996). *High-Risk children in schools : Constructing sustaining relationships*. New York : Routledge.

Prévôt, O. (2008). Attentes des familles à l'égard de l'école : enquête auprès de 2 492 Parents. Dans G. Pithon, C. Asdih et S.J. Larivée (Dir.) *Construire une communauté éducative. Un partenariat famille-école-association* (p.37-50). Bruxelles : De Boeck.

*Ramey, S.L. et Ramey, C.T. (1994). The transition to school. Why the first few years matters for a lifetime. *Phi Delta Kappan*, 194-198.

*Ramey, S.L. et Ramey, C.T. (1999). Beginning school for children at risk. Dans R.C. Pianta et M.J. Cox (Dir.), *The transition to kindergarten* (p.217-252). Baltimore : Paul Brookes.

Rayna, S. et Rubio, M.-N. (2010). Coéduquer, participer, faire alliance. Dans S. Rayna, M.-N. Rubio et H. Scheu (Dir.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (p.15-25). Toulouse : Editions érès.

Rimm-Kaufman, S. (2004). Transition vers l'école et aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école : une conséquence du développement du jeune enfant. Dans R. Tremblay, R. Barr, R. Peters (Ed.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (p.1-7). Montréal : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. Récupéré sur le site ResearchGate : https://www.researchgate.net/publication/254699941_Transition_vers_l%27ecole_et_aptitudes_necessaires_a_l%27entree_a_l%27ecole_une_consequence_du_developpement_du_jeune_enfant

*Rimm-Kaufman, S.E. et Pianta, R.C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten. A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.

Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche. Dans P. Roussel et F. Wacheux (Dir.), *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (p. 102-134). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

*Rouillard, L. et Schneider, B.H. (1995). Attachement parent(s) / enfant durant la petite enfance et compétence sociale au niveau préscolaire. *Science et Comportement*, 24(2), 111-131.

*Roy, S. (1995). *Portrait de filles et de garçons de 16 à 25 ans inscrits à des activités d'alphabétisation*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes.

Sapin, M., Spini, D. et Widmer, E. (2007). *Les parcours de vie. De l'adolescence au grand âge*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Scalambrin, L. et Ogay T. (2014). « Votre enfant dans ma classe ». Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien ? *Education et Sociétés*, 34 (2), 23-38.

*Super, C.M. et Harkness, S. (1986). The developmental niche : a conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9(4), 545-570.

*Super, C.M. et Harkness, S. (1996). The cultural structuring of child development. Dans J.W. Berry, P.R. Dasen et T.S. Sarawathi (Dir.), *Handbook of cross-cultural psychology. Volume 2 : Basic processes and human development* (2^e éd.) (p.1-39). Boston : Allyn and Bacon.

Valiquette, A. (2004). *Difficile transition au préscolaire d'enfants de milieux défavorisés : illustrations d'une approche interactionnelle et orientée vers les solutions* (Maîtrise en éducation, Université du Québec) Récupéré sur <http://depositum.uqat.ca/63/1/annievaliquette.pdf>

Vitaro, F., Desmarais-Gervais, L., Tremblay E.R. et Gagnon, C. (1992). Adaptation sociale en début de scolarisation et milieux de garde à la période préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 18 (1), 1-15.

*Vincent, C. et Tomlinson, S. (1997). Home – School Relationship : « The swarming of disciplinary mechanisms”? *British Educational Research Journal*, 23 (3), 361-377.

Wannack, E., Sörensen Criblez, B. et Gilliéron Giroud, P. (2006). *Un début plus précoce de la scolarité en Suisse. Etat de la situation et conséquences*. Rapport pour la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Berne : CDIP.

*Zill, N. (1999). Promoting educational equity and excellence in kindergarten. Dans R.C. Pianta et M.J. Cox (Dir.), *The transition to Kindergarten* (p.67-108). Baltimore : Paul Brookes.

Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions. Des ruptures aux ressources. Dans P.A. Doudin, P. Curchod et L. Lafotune, *Les transitions à l'école*. (p. 263-279). Québec : Presses de l'université du Québec.

ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Isabelle Sierro

Vex, le 13 février 2017.

10. LISTE DES ANNEXES

ANNEXE I : Canevas d'entretien.....	69
ANNEXE II : Guide d'entretien.....	70
ANNEXE III : Tableau de traitement vierge.....	75

ANNEXE I : Canevas d'entretien

Entrée en matière

- > Présentation d'usage, salutations
- > Objet de la rencontre
- > Questions pratiques

Eléments du contexte

- > Informations sur les parents
- > Informations sur l'enfant

Rubriques thématiques :

1. La transition famille-école

- > Vécu de la transition
- > Accompagnement de la transition, préparation à l'école
- > Implications de la transition

2. Les ethnothéories et les stratégies éducatives parentales

- > Représentations sur l'éducation
Structure familiale et styles parentaux
- > Rapport entre ethnothéories parentales et ethnothéories scolaires
- > Evolution des ethnothéories et des pratiques éducatives

3. Les rôles

- > Evolution du rôle de parents à celui de parents d'élèves
- > Répartition des rôles
- > Reconnaissance des rôles et des compétences

4. La participation parentale

- > Rôle parental
- > Compétence parentale
- > Invitations de l'école

5. La collaboration et la communication école-famille

- > Coéducation
- > Echanges école-famille

Mots clé

- > Sentiment global

Clôture

- > Remerciements
- > Indications sur la suite de la recherche

ANNEXE II : Guide d'entretien

Thématiques	Exemples de questions et relances
<p>Entrée en matière</p> <ul style="list-style-type: none"> » Présentation d'usage, salutations » Objet de la rencontre : entretien sur les impacts de la transition entre le milieu familial et le milieu scolaire sur les parents d'élèves » Questions pratiques : durée, liberté d'expression, anonymat, enregistrement, traitement des données 	<p>Vous avez donné votre accord pour un entretien sur les impacts de la transition entre le milieu familial et le milieu scolaire sur les parents d'élèves et c'est pourquoi nous nous retrouvons aujourd'hui. L'entretien nous permettra d'explorer de manière plus fine et approfondie votre vécu de la transition famille-école, votre conception de l'éducation, vos stratégies éducatives, vos rôles et ceux de l'école, votre participation parentale et finalement la communication et la collaboration entre l'école et la famille.</p> <p>L'entretien durera environ 45 minutes. Je vous invite à vous exprimer librement sur les thématiques abordées. Je vous assure aussi l'anonymat de vos propos et vous rappelle que l'entretien sera enregistré. Une fois les données exploitées, elles seront détruites.</p>
<p>Eléments du contexte</p> <ul style="list-style-type: none"> » Informations sur les parents » Informations sur l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> > Mère : Nom, prénom, âge, nationalité, études effectuées, profession, activité actuelle, degré d'implication dans la scolarité de l'enfant > Père : Prénom, âge, nationalité, études effectuées, profession, activité actuelle, degré d'implication dans la scolarité de l'enfant > Général : Type de famille, nombre d'enfant(s) > Enfant : Prénom, âge, milieux de garde avant d'entrer à l'école, type de classe, type de centre scolaire

<p>1. La transition famille-école</p> <ul style="list-style-type: none"> » Vécu de la transition » Accompagnement de la transition, préparation à l'école » Implications de la transition 	<ul style="list-style-type: none"> > Comment avez-vous vécu la transition ? Si elle s'est bien passée, quels éléments ont été importants pour la réussite de ce passage ? Si elle s'est mal passée, qu'est-ce qui aurait pu être fait pour l'améliorer ? > Votre mari a-t-il vécu cette transition de la même manière que vous ? Si non, quelles différences ? > Comment votre enfant a-t-il vécu son entrée à l'école ? Votre enfant se sent-il bien dans son milieu scolaire ? > Lors de cette transition, quelles ont été vos premières préoccupations ? > Comment avez-vous vécu la séparation d'avec votre enfant ? > Quels sont les éléments qui vous ont aidé à vivre cette transition ? > Comment avez-vous préparé votre enfant à entrer à l'école ? > Quels sont les caractéristiques qui montrent qu'un enfant est prêt pour l'école selon vous ? Pensez-vous que votre enfant était prêt à vivre cette étape ? > Qu'est-ce qui a changé dans votre vie familiale depuis que votre enfant va à l'école ? > Qu'est-ce qui a changé dans votre vie professionnelle depuis que votre enfant va à l'école ? > Comment vous êtes-vous organisée ?
<p>2. Les ethnothéories et les stratégies éducatives parentales</p> <ul style="list-style-type: none"> » Représentations sur l'éducation Structure familiale et styles parentaux » Rapport entre ethnothéories parentales et ethnothéories scolaires 	<ul style="list-style-type: none"> > Qu'est-ce que, pour vous, une bonne éducation ? > Quelles sont les valeurs que vous essayez de transmettre à votre enfant ? > Quelles sont les règles principales que l'on retrouve dans votre famille ? > A votre avis, qu'est-ce qu'un enfant bien élevé pour les

<p>» Evolution des ethnothéories et des pratiques éducatives</p>	<p>enseignantes ?</p> <ul style="list-style-type: none"> > Votre culture familiale est-elle semblable à la culture scolaire ? > Avez-vous l'impression que votre manière d'éduquer votre enfant ressemble à celle de l'école ? Exemples concrets ? > Avez-vous craint que l'école remette en question vos pratiques éducatives ? > Votre conception de l'éducation a-t-elle changé depuis que votre enfant est à l'école ? Si oui, en quoi ?
<p>3. Les rôles</p> <p>» Evolution du rôle de parents à celui de parents d'élèves</p> <p>» Répartition des rôles</p> <p>» Reconnaissance des rôles et des compétences</p>	<ul style="list-style-type: none"> > En passant du statut de parent à parent d'élève, comment votre rôle a-t-il évolué ? > Quelles sont les distinctions entre une mère et une enseignante ? Comment délimitez-vous votre rôle et celui de l'enseignante ? > Avez-vous le sentiment que l'enseignante reconnaît vos compétences parentales ? Et les respecte ? > Avez-vous le sentiment que l'enseignante vous traite sur un pied d'égalité ? > Selon vous, est-ce que la formation de l'enseignante fait d'elle une experte en éducation ?
<p>4. La participation parentale</p> <p>» Le rôle parental</p> <p>» La compétence parentale</p> <p>» Les invitations de l'école</p>	<ul style="list-style-type: none"> > De quelle/s manière/s participez-vous à la scolarité de votre enfant ? > Participez-vous plus à la maison ou à l'école ? > En sein de votre couple, comment les tâches liées à l'école sont-elles réparties ? > Vous sentez-vous capable d'aider votre enfant dans ses tâches scolaires ?

	<ul style="list-style-type: none"> > Comprenez-vous ce que l'école attend de votre part ? > Vous sentez-vous à l'aise avec les demandes de l'école ? > Recevez-vous des invitations à participer de la part de l'école ? > Avez-vous le sentiment que votre participation est désirée par l'école ?
6. La collaboration et la communication école-famille <ul style="list-style-type: none"> » Coéducation » Echanges école-famille 	<ul style="list-style-type: none"> > Qu'attendez-vous en matière de collaboration ? > Comment se passe la collaboration avec l'école ? Un programme de collaboration est-il en vigueur ? > Existe-t-il un lien de confiance entre vous et l'enseignante de votre enfant ? > Connaissez-vous bien le système scolaire actuel ? Est-il très différent de celui que vous avez vécu en tant qu'élève ? En quoi ? S'il était différent, ces changements sont-ils positifs ? > Aviez-vous personnellement bien vécu votre scolarité ? Quelle est l'importance que vous accordez à l'école ? > Estimez-vous être assez informée de ce que fait votre enfant à l'école ? > Estimez-vous que les contacts avec l'enseignante sont assez réguliers ? > Sous quelles formes les échanges ont-ils lieu ? > Comment avez-vous vécu la réunion de parents ? > Quels sont vos attentes/ vos besoins par rapport à ce genre de moment ? > Comprenez-vous tout ce que l'enseignante vous explique ? > Connaissez-vous les stratégies éducatives que l'enseignante utilise en classe ? Par quel biais ?
Mots-clés <ul style="list-style-type: none"> » Sentiment global par rapport à la transition famille-école 	<ul style="list-style-type: none"> > Si vous deviez choisir 3 mots-clés pour parler de la transition famille-école, lesquels choisiriez-vous ? Et pourquoi ?

Clôture <ul style="list-style-type: none">» Remerciements» Indications sur la suite de la recherche	<p>Je vous remercie de votre participation à cette recherche et du temps que vous m'avez consacré aujourd'hui.</p> <p>Je vais maintenant analyser les résultats obtenus. Une fois mon mémoire terminé, je pourrais vous en faire parvenir un exemplaire, si vous le souhaitez.</p>
---	--

ANNEXE III : Tableau de traitement des données vierge

Remarques : Les propos en guillemets sont ceux qui sont tirés tel quel des retranscriptions d'entretiens. Les éléments sans guillemet sont des mots-clés que j'ai ajoutés sur la base des données récoltées afin de résumer ou simplifier certaines idées.

La transition famille-école	
Maman (numéro)	Vécu de la transition <u>Son vécu</u> <u>Vécu de l'enfant</u> <u>Vécu du papa</u> <u>Préoccupations</u> <u>Séparation</u> Accompagnement de la transition, préparation à l'école <u>Accompagnement</u> <u>Préparation</u> <u>Prêt ?</u> <u>Caractéristiques</u> Implications de la transition
Les ethnothéories et les stratégies éducatives parentales	
Maman (numéro)	Représentations sur l'éducation / Structure familiale, styles parentaux Rapport entre ethnothéories et ethnothéories parentales <u>Bien élevé pour l'enseignante</u> <u>Culture familiale et culture scolaire</u> Evolution des ethnothéories et des pratiques éducatives <u>Remise en question de l'éducation par l'école</u> <u>Changement de conception de l'éducation à l'entrée à l'école</u>

Les rôles	
Maman (numéro)	Evolution du rôle de parents à celui de parents d'élèves Répartition des rôles (enseignants-parents) Reconnaissance des rôles et des compétences <u>Reconnaissance de compétences parentales</u> <u>Egalité</u> <u>Expertise</u>

La participation parentale	
Maman (numéro)	Rôle parental <u>Participation</u> <u>Répartition des rôles (père-mère)</u> Compétence parentale <u>Capable d'aider son enfant</u> <u>Compréhension des attentes de l'école</u> Invitations de l'école <u>Invitations</u> <u>Participation souhaitée</u>

La collaboration et la communication école-famille	
Maman (numéro)	Coéducation <u>Collaboration</u> <u>Lien de confiance</u> <u>Connaissance du système actuel</u> <u>Différence avec le sien</u> <u>Vécu de sa scolarité</u> <u>Importance de l'école</u> Echanges école-famille <u>Informations</u> <u>Contact avec la maîtresse</u>

	<u>Réunion de parents</u> <u>Crèche-école</u>
--	--

Mots-clés	
Maman (numéro)	

Divers	
Maman (numéro)	