

LES PRATIQUES TRANSITIONNELLES LORS DE L'ENTRÉE À L'ÉCOLE « MATERNELLE » : LES BASES D'UNE COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLES ?

Auteurs : **Marie HOUSEN***, **Florence PIRARD***

Affiliations :

**Université de Liège - ULiège, Département des Sciences de l'éducation, PERF (Professionnalisation en Éducation : Rech. et Formation)*

Keywords : pratiques transitionnelles ; école maternelle ; collaboration ; famille

Abstract :

L'entrée à l'école maternelle est l'occasion d'organisation de rencontres et de communications entre les parents et les professionnels (Dunlop, 2017) posant les bases d'une collaboration école-familles. Elle peut être facilitée par la mise en place de pratiques transitionnelles dont la littérature a montré l'effet facilitateur sur l'implication des parents, en particulier ceux de bas niveau socio-économique, dans la scolarité de l'enfant. Néanmoins, certains (Conus, 2017) attirent l'attention sur les risques d'une normalisation du rôle parental. À partir du cas de la FW-B (partie francophone de la Belgique), où la question de la transition lors de l'entrée à l'école maternelle est devenue une priorité politique, ce chapitre développe une analyse critique centrée sur la recherche de leviers pour la mise en place d'une collaboration, dans un contexte où les pratiques transitionnelles sont une problématique émergente. Cette analyse repose sur une recherche menée depuis 2018 avec le soutien de la FW-B, selon une méthode mixte qui combine approches quantitative et qualitative.

Introduction

Les recherches sur les effets positifs et la nécessité de construire une collaboration école-familles font largement consensus. L'entrée à l'école maternelle¹, premier point de rencontre entre la famille et l'école, constitue un moment charnière en vue de poser les bases d'une collaboration durable (Kherroubi, 2008). Les pratiques mises en œuvre lors de cette entrée peuvent créer un maillage, qui favorise la création d'un lien de confiance entre les parents et les professionnels (Dunlop, 2017). La mise en place de telles collaborations repose sur des pratiques transitionnelles dénommées dans la littérature « de haute intensité » (pratiques personnalisées, impliquant les familles et favorisant la communication entre les différents partenaires) en comparaison des pratiques transitionnelles « de basse intensité » (pratiques générales, impersonnelles) (Pianta et al., 1999). Les pratiques de haute

¹ Terme utilisé en Belgique signifiant préprimaire ou préscolaire.

intensité mises en œuvre avant la rentrée, bien que considérées comme les plus efficaces, particulièrement en termes de collaboration, sont aussi celles qui sont les moins utilisées (Pianta et al., 1999). Parmi celles-ci, on relève notamment les pratiques de familiarisation progressive, très répandues dans les lieux d'accueil de la petite enfance et dont l'importance n'est plus à démontrer (Jardiné, 1992) et les collaborations entre ces lieux et l'école, en concertation avec les familles (Ruel et al., 2008).

Lorsque ces pratiques sont pensées non pas « pour » mais « avec » les familles et les enfants, elles créent les conditions favorables à une compréhension mutuelle des modes de fonctionnement de chacun (parent, enfant, professionnels) (Dockett et al., 2017) permettant alors de valoriser la culture première de l'enfant selon un processus d'ajustement mutuel (Fabian & Dunlop, 2007) en évitant les risques de normalisation du rôle parental qui ferait de la culture scolaire la seule légitime (Brougère 2010 ; Conus, 2017 ; Garnier & Larivée, 2014). Malheureusement, leur mise en œuvre sur le terrain pose très souvent problème (Garnier & Rayna, 2019) et les collaborations entre parents et professionnels ne se focalisent alors que sur l'évaluation de l'élève, et ce dès le plus jeune âge (Francis, 2013). De plus, l'institutionnalisation de la participation des parents peut induire des attentes supplémentaires de l'école vis-à-vis des parents. Selon Périer (2005, p. 79), « [...] l'école exige un travail d'acculturation de la part des parents de milieux populaires contraints, s'ils veulent obtenir quelque reconnaissance de la part des enseignants, de se soumettre à ce régime de participation et d'interactions, à des codes et règles tacites dont ils ne sont guère familiers ».

La littérature et les études déjà réalisées montrent donc qu'il y a un double discours autour de cette première transition vers l'école : à la fois celui de l'importance de pratiques transitionnelles et celui des risques qu'elles peuvent générer malgré les bonnes intentions initiales. À partir du cas de la FW-B (partie francophone de la Belgique) où la question de la transition lors de l'entrée à l'école maternelle est devenue une priorité politique, cet article développe une analyse critique centrée sur la recherche de leviers pour la mise en place d'une collaboration, dans un contexte où les pratiques transitionnelles sont une problématique émergente

La transition en FW-B

En FW-B, l'effet de discontinuité provoqué par l'entrée à l'école maternelle est d'autant plus fort que cette entrée a lieu relativement tôt (deux ans et demi). Même si l'enfant a fréquenté un lieu d'accueil au préalable, cette discontinuité peut provoquer une rupture. Le système divisé de l'offre des services d'accueil et d'éducation, avec d'un côté, l'accueil de la petite enfance (0-36 mois) et, de l'autre, l'enseignement préscolaire (de 30 mois à 6 ans), dépendant d'instances gouvernementales différentes, se caractérise par des différences importantes d'encadrement (qualifications, ratio), d'organisation spatiotemporelle et de curriculum (anonyme, 2017). De plus, cette transition ne fait à l'heure actuelle l'objet d'aucune guideline, contrairement à d'autres pays ou régions comme le Québec par exemple. Elle est seulement inscrite depuis peu dans les priorités politiques possibles, comme en témoigne la

nouvelle déclaration de politique communautaire² (2019) qui pointe l'importance de « veiller à une meilleure transition [...] entre l'accueil de la petite enfance et l'enseignement maternel et mener une réflexion pour améliorer le continuum entre le préscolaire et le scolaire (0-6 ans) » et de « réduire la taille des classes d'accueil [...] afin d'accompagner au mieux les élèves qui éprouvent des difficultés » (pp. 5-6). Ceci montre une reconnaissance du fait que l'entrée à l'école maternelle peut être difficile et nécessite un encadrement spécifique. Dans un tel contexte, l'organisation de cette transition, en collaboration avec les familles, constitue un enjeu majeur.

Dans les faits, deux instances formalisées seulement permettent aux parents de participer à la vie de l'école : le Conseil de Participation et l'Association de Parents. Les collaborations se construisent donc surtout dans les interactions quotidiennes et informelles entre les parents et les professionnels scolaires (moment d'accueil et de retrouvailles, par exemple). Cependant, l'appropriation de ces formes de participation formelles ou informelles est inégale entre les familles (Périer, 2005). Cette demande d'interaction ne va pas de soi et nécessite la mise en place de conditions, de pratiques qui invitent à la construction de ces collaborations tant attendues et pourtant peu explicitées dans les textes officiels.

Méthodologie

Pour appréhender la situation actuelle et comprendre les ressorts des pratiques transitionnelles et de leur mise en œuvre, une recherche est menée depuis 2018 avec le soutien de la FW-B, selon une méthode mixte qui combine approches quantitative et qualitative.

En premier lieu, une étude réalisée par questionnaire auprès des professionnels (directions, enseignants et assistantes) a permis d'établir un état des lieux des pratiques transitionnelles lors de l'entrée à l'école maternelle en FW-B (anonyme, 2019). L'élaboration de deux questionnaires – l'un adressé aux professionnels de la classe et l'autre, aux directions – s'est appuyée sur le questionnaire « école » mis au point par une équipe québécoise (Ruel et al., 2013) : « Questionnaire sur les pratiques de transition vers le préscolaire ». Ce questionnaire a fait l'objet d'une adaptation au contexte de la

FW-B et a été complété par des questions visant à récolter des informations sur l'organisation de la journée scolaire et sur les attentes des professionnels à l'égard de l'enfant lors de son entrée à l'école.

In fine, les deux questionnaires étaient constitués de questions fermées, type échelle de Lickert, qui ont fait l'objet de traitements statistiques (analyses corrélationnelles et de variances) et de questions ouvertes dont les réponses ont fait l'objet d'analyse de contenu thématique.

Ensuite, une étude multi-cas analyse, dans une visée compréhensive, les pratiques effectivement mises en œuvre ainsi que le sens et les significations qui leur sont donnés par les acteurs concernés (professionnel-le-s, parents, indirectement enfants) dans quatre établissements aux profils contrastés (établissements accueillant une population de faible niveau socioéconomique vs haut niveau socioéconomique, grandes écoles vs petites écoles, écoles rurales vs écoles urbaines...) qui peuvent

² Il s'agit de la déclaration des intentions du gouvernement pour cette législature.

être considérés comme novateurs au vu du nombre et de la nature des actions mises en avant dans l'enquête. Cette étude repose sur les réponses obtenues au questionnaire version « parent » – adapté du questionnaire mis au point par l'équipe québécoise (Ruel et al., 2013) –, les scripts institutionnels, les observations non participantes régulières en classe durant une année scolaire et les entretiens avec des professionnels et des parents. Les données ainsi recueillies ont été analysées en s'inspirant de l'analyse par théorisation ancrée (Lejeune, 2014).

Caractéristiques des écoles participantes

Les données de la première étude proviennent de réponses obtenues auprès d'un échantillon représentatif de 423 établissements scolaires de la FW-B. Les écoles participantes de la seconde étude viennent de quatre écoles dont voici les caractéristiques principales :

Province	Réseau	SES	Taille	Milieu	Type de classe	Pédagogie
Bruxelles	Libre non confessionnel	Élevé	182 enfants dont 58 en maternelle	Urbain	Accueil/1ère	Freinet
Bruxelles	Communal	Faible	503 enfants dont 193 en maternelle	Urbain	Accueil/1ère	Traditionnel
Liège	Libre confessionnel	Élevé	564 enfants dont 240 en maternelle	Rural	Accueil	Traditionnel + Montessori
Luxembourg	Libre confessionnel	Élevé	199 élèves dont 58 en maternelle	Rural	Accueil/1ère	Traditionnel

Résultats

PEU DE PRATIQUES TRANSITIONNELLES

Malgré l'intérêt exprimé par les participants pour les questions de transition, les résultats de l'enquête montrent que, sur les 21 pratiques transitionnelles possibles (courrier-type envoyé à tous les parents, pratiques de familiarisation durant les premiers moments d'entrée, collaborations avec les milieux d'accueil, etc.), les professionnels déclarent en utiliser seulement 10 en moyenne. Ces pratiques sont le plus souvent peu individualisées et mises en place après la rentrée. Il s'agit de pratiques telles que tenir une réunion de parents, envoyer une lettre de bienvenue, personnaliser les affaires des enfants... qui sont principalement réalisées après la rentrée scolaire et nécessitent peu de collaboration avec les familles. Or, la littérature montre que les pratiques dont les enfants et les parents tirent le plus de bénéfices, particulièrement en termes de collaboration, sont celles dont la mise en œuvre (individualisée et engageante) est organisée avant la rentrée (Pianta et al., 1999).

UNE TRÈS FAIBLE COLLABORATION AVEC LES LIEUX D'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE

Les pratiques de collaboration avec les lieux d'accueil sont les moins utilisées, seul 7% des professionnels déclarent y avoir recours. Ils ont d'ailleurs un avis mitigé, se situant entre « Plutôt en désaccord » et « Plutôt d'accord » sur la nécessité de ces collaborations. L'analyse des cas confirme les résultats de l'enquête : les collaborations sont rares et exclusivement réservées aux situations très spécifiques (inclusion d'un enfant en situation de handicap, de placement). Elles ne sont pas davantage observées dans le cas où une assistante (l'équivalent d'une auxiliaire en puériculture) de l'enseignante travaille à la fois dans un lieu d'accueil et à l'école. La présence de cette assistante n'établit pas de pont entre ces deux mondes. La présence conjointe d'une professionnelle de l'accueil de la petite enfance et d'une autre de l'enseignement ne garantit ni la collaboration entre ces deux mondes ni le développement d'un « répertoire de pratiques partagées » (Rogoff et al., 2007) comme celles de transition et plus particulièrement de familiarisation.

DES PRATIQUES DE FAMILIARISATION ALÉATOIRES ET INÉGALITAIRES

Dans le questionnaire, quatre pratiques renvoient directement à des pratiques de familiarisation d'intensité variable pour l'enfant et sa famille, à la découverte de ce nouveau lieu de vie que constitue l'école maternelle : des journées moins longues avec ou sans les parents, organisées pour tous sans exception ou à la demande des parents. Avec une moyenne globale de 1,48 sur 4 et un écart type de 1,35, ces pratiques sont à la fois globalement peu utilisées et/ou de façon très variable d'un professionnel à l'autre, et dans certains cas, inexistantes. Les professionnels ont d'ailleurs un avis mitigé allant de « Plutôt en désaccord » à « Plutôt d'accord » quant à l'importance de l'utilisation de ces pratiques. Ils ne semblent pas en percevoir l'intérêt, ce qui pourrait expliquer leur faible occurrence. Ils reconnaissent pourtant que l'entrée en maternelle peut être difficile : « Chaque année, la rentrée des petits est de plus en plus éprouvante et leur acclimatation à l'école est de plus en plus

longue, la plupart d'entre eux ne sont pas socialisés ni propres et quittent pour la première fois les parents ; les parents ne les préparent pas non plus à cette étape et font de moins en moins confiance au personnel éducatif et pédagogique et sont de moins en moins collaborant... » (Enseignante). Ce témoignage montre également que les professionnels semblent attendre des parents qu'ils préparent leur enfant à la rentrée, avec tout ce que cette préparation peut recouvrir comme attentes implicites. Considérer la préparation comme étant sous la responsabilité unique des parents pourrait être un élément explicatif supplémentaire au peu de pratiques de familiarisation mises en place.

De plus, quelle que soit l'intensité (avec ou sans les parents) des pratiques de familiarisation, celles-ci sont davantage mises en place à la demande des parents, à l'instar des recommandations du « Guide pratique Parents École » (FW-B, 2014, p. 23) : « n'hésitez pas non plus à demander une visite guidée de l'école pour vous familiariser avec les lieux ». Ce constat est interpellant, car tous les parents ne connaissent pas ce type de pratiques, ni leur bienfondé. Une offre à la demande privilégie les parents qui anticipent la rentrée, en décodant les attendus implicites, les possibilités non déclarées. Elle favorise majoritairement les parents des milieux socioéconomiques favorisés qui ont une expérience des lieux d'accueil où les dispositifs de familiarisation sont une pratique courante et qui osent en demander. Cette offre à la demande risque donc de renforcer les inégalités sociales en tenant à distance certains parents.

VERS DES PRATIQUES DE FAMILIARISATION POUR TOUS ?

Les professionnels des quatre études de cas retenues, contrairement à la majorité des participants de l'enquête, ont déclaré organiser une période de familiarisation durant laquelle les journées sont moins longues et les parents présents pour tous les enfants. Les observations et les entretiens réalisés sur le terrain montrent une variabilité dans les significations accordées à la familiarisation et dans la façon de l'organiser.

Dans les quatre études de cas, les pratiques de familiarisation, bien que déclarées organisées pour tous, sont surtout considérées comme essentielles par les professionnels dans des situations spécifiques telles que l'arrivée d'un enfant en situation de handicap ou encore l'accueil d'un enfant placé en pouponnière. Par contre, elles deviennent optionnelles dans les autres cas, en particulier lorsqu'il s'agit de l'arrivée d'un enfant ayant déjà un frère ou une sœur dans l'école : « Ils n'ont pas du tout eu cette demande (de familiarisation). Et Joanne, Sébastien (son frère) est là. [...] Géraldine son frère Thomas est là aussi » (Enseignante). Ici, les professionnels sont rejoints par certains parents « Comme c'est mon 3e enfant, il y était plus préparé, car il voyait l'école tous les jours. En tant que parents, nous y étions aussi préparés pour les mêmes raisons » (Maman). En cas de fratrie, l'importance de la familiarisation semble toute relative, tant par les professionnels que par les parents, alors que l'enfant concerné fait sa première rentrée et cela reste pour les adultes (professionnels-parents) une expérience singulière à construire ensemble.

Avant sa rentrée officielle, Jules, deux ans et cinq mois, dont le frère est en 3e maternelle, est arrivé pour un moment d'acclimatation en classe d'accueil, accompagné de ses parents. Son papa a pris congé pour l'occasion. Après une quinzaine de minutes, l'enseignante propose de prendre l'enfant dans ses bras. Le papa lui confie Jules et s'en va très vite avec son épouse. Jules

reste sur les genoux de l'enseignante qui le dépose ensuite au sol. Jules reste un long moment debout, figé, observant les autres enfants qui rangent avant de se rassembler au coin de regroupement. Malgré la présence d'un frère dans l'école et une certaine connaissance des lieux, Jules ne semble pas à l'aise dans ce nouvel environnement.

Cette observation montre les risques d'une prise en charge trop rapide par le professionnel. Outre les vécus de séparation, elle ne permet pas l'opportunité d'une rencontre entre professionnel et parents, papa et maman autour de l'enfant, même quand ceux-ci en ont reconnu l'importance. Organisée de cette manière, la familiarisation diffère finalement peu de ce qui est attendu des parents d'un accueil quotidien dans la classe, peut aller à l'encontre d'un message de bienvenue et conduire à des comportements de retrait.

OUVRIR SA CLASSE : UN RISQUE ?

Les parents sont pourtant demandeurs d'une rentrée en douceur, comme en témoigne ce commentaire laissé par une maman dans le questionnaire : « Je pense que la transition que représente l'entrée en maternelle doit se faire doucement, et idéalement en petit groupe afin que tant l'enfant et le parent puisse se sentir « pris en charge » dans son individualité » (Maman). Par ailleurs, dans le questionnaire, presque tous les parents (sauf une maman) qui ont bénéficié d'une période de familiarisation avec leur enfant jugent cette pratique utile.

Dans les entretiens, lorsque les parents sont invités ou font la demande d'accompagner leur enfant, leur présence en classe est autorisée selon une temporalité allant de l'accueil du matin (de 8h15 à 9 h) à toute la matinée. En réalité, dans les faits, seuls les enfants en situation spécifique ou ayant manifesté avec force leur difficulté de séparation ont bénéficié d'une familiarisation « renforcée ». Cette ouverture plus ou moins limitée peut être en partie justifiée par des facteurs tels que la taille de la classe, le nombre d'élèves..., mais aussi par une tension vécue par les professionnels entre leur désir d'ouvrir leur classe et la crainte d'être jugés, comme le montre cet extrait d'entretien :

« Maintenant j'ai une maman qui est restée la dernière fois. Elle m'avait demandé : « Ça ne vous dérange pas ? » Ben non... tu dis non mais voilà t'es quand même mal à l'aise parce qu'il y a une personne en plus. [...] Donc c'est quand même différent une personne que tu ne connais pas, qui vient dans la classe et puis tu te sens quand même jugée » (Enseignante).

Cette crainte d'être jugés provoque-t-elle chez les professionnels la recherche d'une prise en charge directe de l'enfant, sans accompagnement du parent ? Ce genre de prise en charge ne risque-t-elle pas à son tour d'induire chez les parents une attitude de délégation rapide de leur enfant sans la collaboration espérée ? Des observations semblent le confirmer, comme celle du premier accueil de Jules dont le papa, qui avait expressément pris congé pour l'accompagner, quittera finalement rapidement la classe.

LES OBJETS FAMILIERS, DES OBJETS DE RENCONTRES ?

Cette variabilité, que l'on observe dans les pratiques de familiarisation, s'exprime également dans la gestion des objets familiers (doudou, tétine) nécessaires à la sécurité affective de l'enfant. Alors que ces objets sont déclarés accessibles toute la journée, il y a des restrictions sur les moments où l'enfant peut y accéder. Dans les quatre cas, les enfants sont invités à ranger ces objets dans un lieu personnel (mallette, casier, lit) dès le début des activités prises en charge par l'enseignante (vers 9h du matin). Ils pourront les retrouver pour la sieste. Selon les professionnels, les enfants peuvent y avoir accès quand ils en ressentent le besoin, mais l'observation montre que seuls les enfants qui en disposent en libre accès directement dans la classe vont spontanément les chercher. Dans les autres cas, ils restent conditionnés à l'autorisation de l'adulte. Alors que leur gestion pourrait constituer une ouverture à un dialogue avec les parents et l'enfant lors de l'entrée à l'école, aucun des établissements ne se saisit de cette opportunité. Ces objets familiers sont mis à distance et tolérés selon des règles qui les rendent « scolairement acceptables » (Gasparini, 2012, p. 75).

Dans une des études de cas, on a pu observer une invitation à amener le familier dans le cadre scolaire par la boîte à surprises. Il s'agit de donner la possibilité aux enfants d'apporter des objets de la maison à l'école et de les partager avec les autres, s'ils le souhaitent, lors du tour de parole effectué tous les matins. Cette pratique témoigne d'une ouverture à ce que l'enfant vit chez lui, d'une valorisation de ce qui est important pour lui et pour les autres, enfants et adultes membres d'une même communauté. Ne peut-on y voir une condition essentielle à la mise en place d'un dialogue avec les familles et des prémisses d'une collaboration ?

ACCUEILLIR LES PARENTS...

L'analyse de l'accueil quotidien des parents dans les quatre études de cas montre des modalités d'accueil variées qui ne sont pas sans conséquences à la fois sur les possibilités d'échanges entre parents et professionnels et sur les possibilités d'observation de l'enfant en classe. Ces variations, documentées par les quatre études de cas, pourraient être mises sur un continuum allant d'un accueil où les parents sont tenus à distance à un accueil invitant les parents à investir la classe.

Dans un cas, on attend des parents une séparation à la barrière de la cour de récréation. Les parents ne sont autorisés dans la cour que s'ils souhaitent communiquer avec l'enseignante, qui s'y trouve avec ses collègues, à l'opposé de la barrière, de 8h10 à 8h25. Les échanges sont donc brefs et rares et les possibilités d'entrer quotidiennement en classe impossibles. Dans deux autres cas, l'accueil des parents se fait principalement dans le couloir sur le seuil de la porte et est assuré par l'enseignante qui se tient devant l'entrée. Pour l'un, c'est ce qui est communiqué explicitement aux parents dans le courrier de rentrée : « Chaque matin, les parents qui le souhaitent, peuvent communiquer l'une ou l'autre chose à l'institutrice mais ne peuvent pas stationner inutilement en classe. Progressivement, la séparation doit se faire à l'entrée du local ». Pour l'autre, alors qu'il est annoncé aux parents qu'ils peuvent entrer en classe, très peu s'autorisent à le faire. La position de l'enseignante à l'entrée de la classe fait-elle barrage ? Les communications dans ces deux cas sont chaleureuses mais restent souvent brèves et fonctionnelles. Dans la dernière étude de cas, la présence des parents dans la classe est autorisée, voire sollicitée (dans des plages définies) et même valorisée, comme en témoigne ces

paroles de l'enseignante : « c'est important que les parents puissent investir... rentrer dans la classe... fin tu vois pour la confiance ». Lors de ce moment d'accueil, l'investissement des parents dans la classe se traduit par un moment avec leur enfant en classe autour d'un livre, ou en écoutant l'enfant présenter les traces de ses activités en classe... Les échanges amènent alors à un dialogue où tant les pratiques de classe que certaines pratiques parentales sont rendues visibles et deviennent ainsi lisibles par tous les acteurs (parents et professionnel). Ces modalités d'accueil des parents et les échanges qui en découlent montrent la mise en pratique du projet pédagogique de cet établissement qui valorise la convivialité et l'esprit de communauté, mais aussi la prise en compte de l'histoire singulière de l'enfant : « L'enfant qui arrive à l'école a déjà un long passé qui est son histoire, affective et sociale, l'histoire de ses premières années [...]. Dès lors, nous essayons de tenir compte, en permanence, de ces facteurs dans notre relation avec l'enfant » (Projet pédagogique, 2019). Par ailleurs, l'aménagement de l'espace peut aussi avoir une incidence sur la présence des parents dans la classe. Dans cet établissement, contrairement aux autres lieux, les portemanteaux se trouvent à l'intérieur de la classe, renforçant ainsi la légitimité des parents à y entrer. À contrario des autres études de cas où l'ouverture aux familles est déterminée par l'école, les conditions offertes ici permettent aux parents de participer à certains moments de vie de la classe, leur donnant alors accès à un monde qui habituellement reste une « boîte noire ».

LES PRÉMICES D'UNE COLLABORATION ?

Ces pratiques de familiarisation et d'accueil peuvent favoriser une collaboration avec les parents dès la classe d'accueil comme le montre une de nos études de cas où les parents participent de manière active aux activités quotidiennes de la classe.

Un matin, le papa de Sacha est venu spontanément présenter sa camionnette de travail aux enfants. Il a participé au tour de parole avant de se rendre avec l'ensemble de la classe sur le parking où était garé le véhicule. Cette expédition a fait l'objet de photos souvenirs réalisées par l'enseignante qui témoigne de son intérêt et de son soutien pour cette activité collaborative. Tous ont ensuite regagné la classe. Un dessin de la camionnette fut réalisé par le papa et un groupe d'enfants. Par la suite, l'enseignante a disposé des outils (scies, marteau, clous, bois...) sur une table. Les enfants, accompagnés du papa, ont pu utiliser ce matériel, qu'ils connaissaient déjà, mais qui prenaient alors une dimension particulière.

Cette collaboration et cet investissement dans la vie de la classe de ce parent ont sans doute été rendus possibles par l'accueil quotidien réservé aux parents dans la classe. Lors du moment d'accueil du matin, les parents sont sollicités à partager un temps dans la classe avec leur enfant par la lecture d'un livre, la réalisation d'un puzzle... Ils valorisent d'ailleurs ce moment (« Le fait de pouvoir prendre le temps le matin, lire une histoire, être avec son enfant, échanger avec la prof est super positif pour un démarrage en douceur » (Maman)) et le reconnaissent comme une activité d'accueil des enfants qui commencent l'école.

Conclusion

En FW-B, bien que soient attendues une relation de confiance et des collaborations avec les familles, peu de pratiques transitionnelles sont rapportées lors de l'entrée à l'école maternelle. L'analyse de cas montre une grande disparité dans la mise en place de pratiques de familiarisation et d'accueil, pensées, conçues et mises en oeuvre (ou non) comme une occasion de rencontres avec les enfants et les familles. Cette disparité peut être expliquée par des facteurs structurels ou conjoncturels, mais n'est-elle pas plus fondamentalement le témoin de tensions qui traversent les acteurs de l'école, tiraillés entre un désir d'ouverture qui fait place aux parents dans l'accompagnement de son enfant dans son nouveau lieu de vie, la volonté de les reconnaître comme des acteurs de la communauté éducative et leur maintien à distance par crainte d'être jugé ? Ces tensions transparaissent dans la dénomination de la « classe d'accueil » utilisée en FW-B, qui associe deux termes antinomiques : celui de « classe » renvoyant au format scolaire, lieu où historiquement les parents étaient tenus à l'écart, et celui de l'« accueil » qui étymologiquement signifie réunir, associer, être avec.

La variabilité des pratiques relevée met au jour des difficultés, mais permet aussi de montrer des voies alternatives. Les expériences de familiarisation mises en place dans des cas particuliers (enfant placé, porteur de handicap, etc.) devraient être étendues à tous les enfants afin de leur permettre de vivre cette transition en douceur et d'établir une relation de confiance réciproque avec les familles.

Toutefois, il est important de mener une réflexion approfondie sur le sens de ces pratiques de familiarisation souvent mal comprises, même dans les établissements où des conditions d'accueil quotidiennes des parents établies par l'équipe éducative visent à établir ensuite une collaboration parents/professionnels. L'enjeu est de sensibiliser les professionnels de l'école par la formation initiale et continue, d'organiser des formations conjointement avec les professionnels de l'accueil de la petite enfance, qui permettraient de croiser les regards et de métisser les cultures. Organiser des visites, des échanges entre ces professionnels qui ne collaborent que très peu à ce jour dans une démarche de voyage d'étude (anonyme, à paraître) constitue une piste prometteuse.

Le fait que dans certaines écoles, même si elles sont minoritaires, les parents soient autorisés à entrer dans les lieux, à les découvrir et à les vivre, voire à y prendre des initiatives au bénéfice de leur enfant et du groupe témoigne d'une rupture possible avec une pratique dominante de mise à l'écart progressive des parents hors de la classe, malgré des attentes de collaboration. Cela montre la possibilité d'une redéfinition de l'accueil qui n'est pas seulement un lieu régi par une organisation prédéterminée, mais qui peut aussi faire place aux imprévus, aux initiatives des pères et des mères qui contribueraient eux aussi au développement d'une qualité d'accueil pour tous à l'école maternelle. Même s'il n'existe pas de conditions idylliques pour que s'installe cette collaboration avec les familles dès l'entrée à l'école maternelle, un engagement de tous les acteurs du système, dans une reconnaissance mutuelle de leurs besoins et de leurs droits dès le départ, constitue un défi pour l'avenir.

Dans un contexte où peu de guidelines sont définies, au travers de ces études de cas, on voit les prémisses de pratiques favorisant à la fois une rentrée en douceur des enfants et une collaboration école-familles. Comment soutenir les professionnels des écoles dans la mise en place de telles pratiques sans tomber dans les dérives d'une standardisation ? Comment le nouveau référentiel du

maternel en FW-B pourra-t-il faire place à ces enjeux cruciaux ? Comment soutenir les innovations non seulement à l'école, mais plus largement dans un réseau d'actions locales intégrées pour l'enfance qui impliquerait professionnels de la petite enfance et de l'école, en collaboration avec les familles, dans des actions partagées au profit de tous les enfants ? Ces questions ouvrent de nouvelles voies non seulement pour l'action, mais aussi pour la recherche en FW-B et plus largement sur la scène internationale.

Bibliographie

Brougère, G. (2010). L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 53, 109-117.

Conus, X. (2017). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ?* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Fribourg, Fribourg, Suisse.

Dockett, S., Wilfried, G., & Perry, B. (2017). Transition to school: A family affair. In S. Dockett, G. Wilfried & B. Perry (Eds.), *Families and transition to school*. Cham: Springer.

Dunlop, A.-W. (2017). Assistantes maternelles, accueil familial et transition des enfants. In S. Rayna & P. Garnier (Eds.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Bruxelles : Peter Lang.

Fabian, H., & Dunlop, A. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. The Hague : Bernard van Leer Foundation.

Francis, V. (2013). La scolarité de l'enfant et les partenariats parents-professionnels : des ajustements permanents. In G. Bergonnier-Dupuis, H. Milova & P. Durning (Eds.), *Traité d'éducation familiale* (pp. 346-363). Paris : Dunod.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2014). *Guide pratique parents-école. Comment mieux connaître l'école et s'y impliquer*. Retrouvé sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=26720>

Garnier, P., & Rayna, S. (2019). Crèche, jardin maternel, classe passerelle, école maternelle : diversité des rapports parents professionnels. *Carrefours de l'éducation*, 47, 159-173.

Garnier, P., & Larivée, S. (2014). Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire : éléments de comparaison France – Québec. *Formation et profession*, 22(1), 27-40.

Gasparini, R. (2012). Le doudou à la maternelle : un « objet transitionnel » privé dans un monde scolaire public. *Revue française de pédagogie*, 181, 71-82. doi: 10.4000/rfp.3922

Jardiné, M. (1992). *L'accueil des tout-petits : crèche, assistante maternelle, halte-garderie, école maternelle, en vacances*. Paris : Retz.

Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville-Saint-Agne : Érés.

Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

- Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : PUR.
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families & schools*. Baltimore, MD: Brookes.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to transition into schools: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100(1), 71-86.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chavez, M., & Solis, J. (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 103-138). Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- Ruel, J., Moreau, A. C., Bérubé, A., & April, J. (2013). *Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire. Évaluation du Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité – Rapport préliminaire*. Gatineau, Canada : Université du Québec en Outaouais.
- Ruel, J., Moreau, A. C., & Bourdeau, L. (2008). Démarche de transition planifiée et continuité éducative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, 41-48.