



Milieu de recherche

# Analyse des caractéristiques et des conditions de la relation école-famille lors de la transition scolaire en période de COVID

Stéphanie DUVAL, professeure titulaire, Université Laval, Canada,

[stephanie.duval@fse.ulaval.ca](mailto:stephanie.duval@fse.ulaval.ca)

Gabriel KAPPELER, professeur associé, Haute école pédagogique Vaud, Suisse,

[gabriel.kappeler@hepl.ch](mailto:gabriel.kappeler@hepl.ch)

Enkeleda ARAPI, professeure adjointe, Université Laval, Canada,

[enkeleda.arapi@fse.ulaval.ca](mailto:enkeleda.arapi@fse.ulaval.ca)

**Éditeur**

Département des sciences de l'éducation  
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi



**ISSN**

2371-5669 (numérique)



### Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



### Résumé

Cet article présente les résultats d'une étude exploratoire menée au Québec et en Suisse qui vise à comprendre les caractéristiques et les conditions de la relation école-famille ayant facilité la transition vers l'école en contexte de pandémie. Les données, recueillies à l'automne 2020 auprès de parents d'enfants de 4 et 5 ans et d'enseignantes, mettent en évidence plusieurs leviers favorisant une transition réussie, dont les qualités relationnelles des enseignantes et le maintien d'une communication bidirectionnelle, parfois soutenue par les outils technologiques. L'étude révèle aussi des divergences de perception entre les acteurs, qui ne valorisent pas les mêmes caractéristiques de la relation école-famille. Enfin, les résultats mettent en lumière l'importance d'une collaboration renforcée entre les familles et les enseignantes pour établir une relation de qualité entre les acteurs, contribuant à favoriser la transition de l'enfant vers l'école, tant au Québec qu'en Suisse.

### Mots-clés

transition scolaire; relation école-famille; perceptions; COVID



### **Abstract**

This article presents the findings of an exploratory study conducted in Québec and Switzerland aimed at understanding the characteristics and the conditions of the school-family relationship that facilitated the transition to school during the COVID pandemic. Data collected in fall 2020 from parents of 4- and 5-year-old children and from teachers highlight several factors supporting a successful transition, including teachers' relational qualities and the maintenance of bidirectional communication, sometimes supported by technological tools. The study also reveals divergences in participants' perceptions, as they do not value the same aspects of the school-family relationship. Finally, the results underscore the importance of strengthened collaboration between families and teachers to establish a high-quality relationship, thereby supporting children's transition to school in both Québec and Switzerland.

### **Keywords**

school transition; school-family relationship; perceptions; COVID



## Problématique

La transition vers l'école constitue une étape importante du parcours scolaire des enfants et de leur famille. Ce passage vers le monde scolaire implique pour ces acteurs des régulations émotionnelles, relationnelles et organisationnelles, lesquelles ont pu être plus importantes en réaction à certains événements, comme la COVID (Duval et al., 2021). La pandémie a effectivement chamboulé le système scolaire, partout à travers le monde. Lors de cette crise, les enfants, les parents et les personnes enseignantes ont dû déployer des efforts considérables pour s'ajuster aux mesures sanitaires exceptionnelles déployées dans les milieux éducatifs pour répondre aux demandes des instances gouvernementales (Duval et al., 2021).

Pour le personnel enseignant, l'entrée à l'école implique notamment d'assumer un rôle de facilitateur afin de soutenir l'enfant et sa famille durant la première transition scolaire. Dans cette perspective, il s'agit de concevoir la transition comme un processus où l'école se prépare à accueillir l'enfant, plutôt que de s'attendre à ce que ce dernier s'ajuste à l'école. Pour ce faire, l'enseignante<sup>1</sup> peut planifier des pratiques de transition, maintenir une communication régulière avec les parents et instaurer un lien de confiance, ce qui contribue à aider l'enfant à s'acclimater à son nouvel environnement. La transition devient ainsi un processus relationnel, fondé sur la collaboration et la réciprocité (Pianta et Kraft-Sayre, 1999). Pendant la pandémie, ce rôle a toutefois été reconfiguré (Chen et Rivera-Vernazza, 2022), puisque la COVID a entraîné de multiples changements dans les pratiques quotidiennes, modifiant entre autres les modalités d'interactions avec les enfants et les façons de communiquer avec les familles. À titre d'exemple, au Québec, les

---

<sup>1</sup>En raison de la grande proportion de femmes à l'éducation préscolaire, et considérant les caractéristiques des participantes à cette étude, le terme « enseignantes » est privilégié dans cet article.



enfants entrant à la maternelle à l'automne 2020 étaient regroupés en « bulles-classes » pour que les contacts sociaux soient limités, et, même si les enseignantes n'étaient pas tenues à la distanciation, elles devaient porter un équipement de protection (masque et visière), ce qui pouvait nuire à la qualité des interactions (p. ex. expressions faciales moins visibles).

Avant la rentrée scolaire (printemps 2020<sup>2</sup>), plusieurs contextes éducatifs ont interrompu leurs activités en présence, dont les services de garde à l'enfance et les écoles primaires. La fermeture de ces établissements a obligé les enseignantes à revoir leurs pratiques (Lemieux et al., 2020), en particulier celles liées à la transition qui visent à soutenir le passage des enfants et de leur famille vers l'école. Si le maintien de quelques activités a été assuré d'autres façons (p. ex. visite de l'école sur Zoom, appels téléphoniques), les expériences interactionnelles entre l'école et la famille ont été vécues à distance, ce qui a pu nuire à l'engagement des enfants et de leurs parents, notamment dans l'établissement d'une relation avec la personne enseignante (Hanno et al., 2020).

De tels ajustements ont été observés un peu partout à travers le monde, comme dans plusieurs pays européens, dont la Suisse. En effet, les écoles ont dû adapter leurs pratiques afin de maintenir la continuité éducative, et ce, tout en protégeant la santé des élèves, des familles et du personnel enseignant. De façon semblable au Québec, le canton de Vaud a mis en place un plan de protection pour l'accueil à l'école, en invitant les enseignantes à porter le masque si la distance de 1,5 mètre ne pouvait être respectée entre les enfants et elles. Qui plus est, les écoles étaient encouragées à réaménager les

---

<sup>2</sup> Les pratiques de transition généralement mise en place dans les milieux éducatifs sont vécues au printemps qui précède l'entrée à l'école, soit au moment où la première vague de COVID battait son plein.



rencontres avec les parents à distance, en misant sur la visioconférence pour limiter les contacts sociaux.

En contexte hors COVID, des points communs émergent en ce qui concerne l'entrée à l'école des enfants de 4 et 5 ans dans les contextes francophones que représentent le Québec et le canton de Vaud. Les systèmes éducatifs se préoccupent notamment des enjeux liés à la transition vers l'école, ce dont témoigne la mise en place d'initiatives permettant de soutenir la réussite dès l'enfance, telle la stratégie *Tout pour nos enfants* au Québec (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2020). Par ailleurs, si les enfants québécois peuvent commencer l'école à partir de 4 ans, la fréquentation d'une classe d'éducation préscolaire (maternelle 4 ou 5 ans) n'est pas obligatoire. Dans le canton de Vaud, l'entrée à l'école enfantine est obligatoire dès 4 ans, dans le souci de réduire les inégalités scolaires dès l'âge préscolaire et d'offrir un cadre d'apprentissage stable à tous les enfants suisses, peu importe le canton.

Lors de la crise de COVID, les deux systèmes éducatifs ont dû s'ajuster en raison de l'adoption de règles sanitaires visant à limiter la propagation de la maladie. Comme au Québec, les établissements scolaires vaudois ont maintenu la présence des enfants en classe à la rentrée 2020, afin de leur offrir un environnement pédagogique structuré. Toutefois, les directives gouvernementales et cantonales ont transformé les modalités de relation entre l'école et les familles. Le personnel enseignant a dû limiter les échanges informels qui, en temps normal, jouent un rôle central dans la construction du lien de confiance et dans l'accompagnement des enfants au moment de leur entrée à l'école (Pianta et Kraft-Sayre, 1999). La réduction de ces contacts spontanés a pu fragiliser certains processus traditionnels de transition, habituellement fondés sur la proximité, l'observation partagée et la communication directe entre l'école et les parents.



En somme, l'aspect relationnel de la transition a dû être reconfiguré pendant la COVID, notamment entre l'école et la famille. On peut penser que les échanges informels ont davantage été remplacés par des communications procédurales, centrées sur la transmission d'informations sanitaires, de directives organisationnelles ou de consignes de protection. Au Québec, un document de l'Institut national de santé publique (INSPQ, 2020) soulève plusieurs éléments qui auraient restreint la qualité de la collaboration école-famille et, par le fait même, réduit la participation des parents aux activités organisées par l'établissement scolaire. En Suisse, Napoli (2022) rapporte que le contexte de crise a amené, selon la perspective des enseignantes, davantage de difficultés au sein de familles déjà fragilisées, lesquelles pouvaient être plus difficiles à rejoindre. D'autres travaux ont montré que les initiatives permettant de faciliter le passage vers l'école, y compris d'entrer en relation avec les parents, ont été bouleversées, voire mises de côté, pendant la COVID (Karpman et al., 2020; Keengwe et Onchwari, 2024).

Bien qu'on sache que les directives sanitaires ont pu modifier la relation école-famille, on en sait peu sur la manière dont les personnes enseignantes ont reconfiguré leurs pratiques. Comment les enseignantes ont-elles communiqué avec les parents durant la transition vers l'école en période de COVID? Considérant que la relation école-famille devient encore plus significative pendant une crise (Duval et al., 2024), il importe de s'en soucier. Comment les enseignantes et les parents ont-ils perçu leur expérience pendant la COVID, notamment en termes de collaboration? Quels sont, selon eux, les facilitateurs et les défis qui ont teinté la nature de leur relation en contexte de pandémie?

Afin de répondre à ces questions, il est essentiel de donner une voix à ces acteurs, en explorant les similitudes et les divergences dans leurs perceptions. C'est ce qui a été fait dans cette étude, en sondant des parents et des enseignantes dans deux contextes



culturels francophones (province de Québec et canton de Vaud), de manière à documenter les leviers facilitant la transition vers l'école pendant la COVID, et en mettant en exergue les éléments rattachés à la collaboration école-famille.

## Cadre conceptuel

### Transition scolaire

Il n'y a pas de définition consensuelle de la transition scolaire dans les écrits. De façon générale, une transition est dite de qualité lorsqu'elle est vécue de façon harmonieuse par l'enfant, sa famille et les adultes qui l'entourent (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2010). Pour les enfants, l'entrée à l'école représente un moment charnière pendant lequel ils adoptent une attitude générale (p. ex. enthousiasme ou inquiétude) envers l'école qui est susceptible d'influencer leurs sentiments face au milieu scolaire et, par conséquent, leurs comportements dans cet environnement (Puccioni et al., 2020).

Pour les parents, l'entrée de leur enfant à l'école exige aussi un ajustement. En contexte ordinaire, ceux qui avaient l'habitude des services de garde à l'enfance doivent s'ajuster à une réalité où les moyens de communication diffèrent et où les contacts se font plus rares (Bérubé et al., 2013; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). À titre d'exemple, si les parents peuvent généralement discuter de vive voix avec la personne éducatrice en service de garde à l'enfance (p. ex. en venant chercher l'enfant en fin de journée), les communications écrites et transmises par l'enseignante sont davantage privilégiées en contexte scolaire. De plus, l'accès à l'école et à la classe est généralement limité, en comparaison avec l'accès à la cour et aux locaux en service de garde à l'enfance. En somme, les parents ont moins d'occasions d'entrer en relation avec l'enseignante en contexte



scolaire, comparativement aux possibilités de collaboration en services éducatifs à l'enfance (p. ex. centre de la petite enfance).

Selon le Réseau Réussite Montréal (RRM) (2022), les parents vivent eux aussi la transition scolaire, ce qui montre l'importance de soutenir à la fois l'enfant et sa famille dans le processus de passage. L'entrée à l'école implique une réorganisation des rôles, tant pour l'enfant que pour ses parents, une expérience souvent marquée par des émotions intenses (Pirskanen et al., 2019; Harper, 2015). Il importe de porter attention à l'expérience vécue par les parents, puisque l'adaptation de l'enfant serait fortement influencée par les sentiments éprouvés par ces derniers à l'égard de la transition (Pirskanen et al., 2019; Puccioni et al., 2020). Lorsque celle-ci se déroule de manière harmonieuse, les parents sont plus susceptibles d'associer des émotions positives à l'école et de les transmettre à leur enfant.

Les inquiétudes liées à la séparation, à la sécurité de l'enfant ou encore à sa prise en charge dans un nouvel environnement peuvent générer du stress chez certains parents. L'entrée à l'école en période de COVID s'est inscrite dans un climat d'incertitude où plusieurs ajustements contextuels importants (p.ex. fermeture soudaine des écoles au printemps précédent, instauration de bulles-classes pour réduire les contacts sociaux à l'automne) ont modifié l'organisation scolaire. Ces ajustements, centrés sur le milieu plutôt que sur les enfants, ont pu accroître l'inquiétude et le stress des parents, lesquels exprimaient déjà, avant la pandémie, des préoccupations liées aux attentes scolaires (Bérubé et al., 2018). Il s'avère important de le considérer, puisque le stress parental peut ensuite se répercuter indirectement sur l'enfant.

En contrepartie, le stress des jeunes enfants lié à l'entrée à la maternelle peut être atténué par la qualité des interactions entre ses parents et l'enseignante (Andersson Sør



et al., 2023). En d'autres mots, lorsque les parents vivent des relations positives avec l'enseignante de leur enfant, ils sont plus susceptibles de bien vivre la transition et de transmettre une attitude favorable à l'égard de l'école à leur enfant. Ainsi, pour soutenir les parents lors de la transition, il semble primordial de les accompagner, de les rassurer et de leur donner le temps de s'ajuster aux changements qu'apporte l'entrée à l'école, notamment en ce qui concerne la communication avec les professionnels. Pour ce faire, il est suggéré de mettre en œuvre des pratiques de transition au sein de l'établissement scolaire.

Les pratiques de transition peuvent être définies comme des activités d'organisation réciproques (p. ex. entre l'éducatrice du service de garde à l'enfance et l'enseignante de maternelle 5 ans) dont l'un des objectifs est de développer les relations avec les familles (Ahtola et al., 2016; Duval et Lehrer, 2021). Il est question de pratiques de transition à visée collaborative, qui représentent une démarche planifiée et concertée entre plusieurs acteurs (p. ex. enseignantes, parents) dans l'objectif de faciliter le passage de l'enfant vers l'école. Par ailleurs, ce n'est pas le nombre de pratiques de transition qui favorise l'adaptation des enfants à l'école, mais plutôt la capacité de l'enseignante à établir une relation de qualité avec les familles.

Des recherches montrent que plusieurs parents se sentent mal préparés à accompagner leur enfant lors de la transition scolaire ou estiment ne pas disposer du statut social, des ressources ou du capital social nécessaires pour exprimer leurs opinions auprès du personnel scolaire, notamment l'enseignante de leur enfant (Miller, 2015; Clarke et al., 2009). Dès lors, il revient aux écoles et aux enseignantes de prendre l'initiative de créer des interactions avec les parents, afin de réduire leur sentiment de vulnérabilité face au milieu scolaire et de leur faire sentir qu'ils sont accueillis et reconnus au sein de



l'établissement (Clarke et al., 2009). Dans cette perspective, le MELS (2010) recommande d'individualiser les pratiques en tenant compte des caractéristiques de l'enfant, de sa famille et de son milieu, tout en planifiant et en ajustant continuellement la démarche afin de l'améliorer d'année en année. Ceci souligne l'importance de miser sur une collaboration authentique et soutenue avec les familles pour soutenir la transition scolaire.

### **Collaboration entre l'école et la famille**

Le concept de collaboration entre l'école et la famille peut être défini de plusieurs façons. Pour Friend et Cook (2010), la collaboration représente un style d'interaction directe entre au moins deux parties égales volontairement engagées dans une prise de décision partagée et travaillant ensemble vers un but commun. Selon Deslandes (2015), certains éléments doivent être pris en compte pour mieux comprendre ce concept, dont la reconnaissance des forces de l'autre, la confiance mutuelle et la communication régulière et bidirectionnelle. Il s'agit ainsi de miser sur une relation positive et empreinte de confiance entre le personnel enseignant et la famille, en privilégiant une communication bidirectionnelle qui constitue le socle d'une collaboration efficace. Pour ce faire, il est essentiel de diversifier les moyens d'échange entre l'enseignante et les parents et d'en assurer la qualité, de manière à instaurer une confiance réciproque et à favoriser une participation authentique de chacun (Conus et Ogay, 2018; Charette et Poissant, 2026).

Concernant la participation des parents, l'importance de leur engagement et de leur implication dans l'éducation de leur enfant ainsi que dans leur relation avec l'école est largement reconnue. En ce sens, de nombreuses études ont mis en évidence des associations positives entre l'implication des parents dans la vie scolaire et l'amélioration



du comportement, de la santé mentale, de l'assiduité, de la motivation, des compétences socioémotionnelles et des résultats scolaires des enfants (O'Toole et al., 2019; Smith et al., 2019; Jeynes, 2024). Dans le contexte particulier de la transition vers la maternelle, il apparaît essentiel que les écoles et les enseignantes mettent en place des pratiques réfléchies de communication et de partage d'informations avec les parents, afin de les accompagner dans leur nouveau rôle (Cook et al., 2018; Puccioni et al., 2020), notamment en période pandémique.

Bien qu'il y ait un consensus sur l'importance de la relation entre l'école et la famille, les visions divergent quant aux modèles théoriques qui permettraient de mieux expliquer ce concept. Kim et Sheridan (2015) proposent un modèle de la relation école-famille basée sur l'intégration d'éléments structurels et relationnels, dans la perspective d'orienter cette relation vers le partenariat. L'analyse des caractéristiques structurelles et relationnelles peut permettre de mieux cerner la nature et la forme des interactions entre les parents et les enseignantes, mais aussi les pratiques dans le contexte de leur relation.

### **Les caractéristiques structurelles de la relation école-famille**

Les caractéristiques structurelles de la relation intègrent des pratiques ou des stratégies ayant des objectifs structurés qui sont déployées par l'école et la famille. Ces caractéristiques permettent d'analyser la forme ou la structure des activités que les parents sont invités à réaliser pour s'engager (à la maison et à l'école) afin de soutenir l'apprentissage et le développement de leur enfant (Kim et Sheridan, 2015). À l'éducation préscolaire, on peut penser à des activités organisées autour du soutien apporté par les parents pour favoriser les domaines de développement de leur enfant (p. ex. prendre le temps de nommer et de comprendre les émotions de l'enfant, encourager le modelage langagier, s'impliquer dans des activités motrices), mais aussi à des activités qui leur



permettent de faire partie prenante de l'école. Pour faciliter cette implication dans l'école, il est entre autres possible de prévoir l'organisation d'évènements scolaires par les établissements, comme des ateliers de discussion avec les parents, des cafés-rencontres, etc. En outre, d'autres initiatives pertinentes pour renforcer la relation école-famille à l'éducation préscolaire consistent à valoriser l'engagement des parents, qui peuvent faire du bénévolat dans l'école ou s'impliquer dans différentes instances, comme le conseil d'établissement ou le comité de parents (Tobin et al., 2022).

Enfin, les caractéristiques structurelles renvoient aux façons de disposer de ressources (matérielles, humaines, financières) pour soutenir la relation parents-enseignantes. Notamment, sur le plan des ressources humaines, il peut s'agir de mettre sur pied des équipes intersectorielles (p. ex. services de garde à l'enfance, écoles, organismes communautaires) qui ont comme mandat de renforcer le réseautage entre les acteurs ou encore d'établir des conditions contribuant à une première transition scolaire harmonieuse (Groupe de travail régional en transition scolaire, 2022). Si les stratégies et les activités structurantes qui sont planifiées pour faciliter la relation école-famille sont considérées comme efficaces et utiles pour accroître l'implication des parents dans l'éducation de leur enfant (Kim et Sheridan, 2015), il importe également de considérer les caractéristiques relationnelles de la relation école-famille.

### **Les caractéristiques relationnelles de la relation école-famille**

Les caractéristiques relationnelles permettent d'analyser les interactions entre les parents et l'enseignante comme un processus qui tient compte des différences culturelles (p. ex. valeurs, attentes, priorités) et qui est adapté aux besoins développementaux des enfants de 4 à 6 ans. Ainsi, la relation école-famille devient un espace où les particularités de chacun sont reconnues et valorisées; elle s'appuie sur les forces des parents et de



l'enfant, c'est-à-dire qu'elle considère leurs compétences et leurs intérêts (Kim et Sheridan, 2015). Par exemple, il peut s'agir de demander aux parents comment sont vécues les routines à la maison, puis de partager des observations sur l'adaptation de l'enfant en classe pendant la rentrée scolaire. Les parents et l'enseignante peuvent donc ajuster leurs pratiques dans les différents milieux de vie (maison et école), de façon à répondre aux besoins de l'enfant tout en se partageant des responsabilités.

Les caractéristiques relationnelles renvoient aux dimensions interpersonnelles qui structurent la collaboration entre l'école et la famille : 1) une communication bidirectionnelle et continue; 2) l'établissement d'un climat de confiance entre les parents et l'enseignante; 3) l'engagement conjoint des différents acteurs; 4) la construction d'attentes partagées; 5) la définition d'objectifs communs; 6) la résolution collaborative des défis rencontrés; 7) le respect et la reconnaissance des expertises de chacun. Plusieurs stratégies peuvent être déployées pour répondre à ces dimensions interpersonnelles. L'enseignante peut notamment, avant l'entrée à l'école, exprimer clairement aux parents ce qu'elle attend de leurs enfants et d'eux en début d'année (p. ex. autonomie de base, routines), et les parents peuvent exprimer leurs propres attentes quant à l'accueil et au soutien offert à l'école. S'il n'est pas toujours facile de miser sur les caractéristiques relationnelles dans la relation école-famille (Ogay et al., 2023), Sheridan et al (2012) ont montré que la communication bidirectionnelle joue un rôle médiateur dans la qualité de la relation parents-enseignantes, ce qui témoigne de l'importance qui doit être accordée à cet élément interpersonnel.

Qui plus est, des travaux ont montré que la communication entre les parents et l'enseignante dépend de la qualité et de la complexité du message, de la fréquence de la communication et des outils utilisés afin de transmettre l'information (Duval et Dumoulin,



2022; Arapi et al., 2021; Ogay et al., 2023). Selon les contextes et la maîtrise du message de la part des parents et de l'enseignante, la communication bidirectionnelle peut être vue comme un facilitateur ou comme un obstacle dans la relation école-famille, tandis que la confiance constitue une caractéristique relationnelle pouvant contribuer à la qualité de la relation entre l'école et la famille. On peut se questionner sur ces éléments liés à la communication bidirectionnelle entre l'école et les familles en période de COVID. Était-ce possible d'entrer en relation avec les parents et de leur transmettre des communications de qualité pendant cette période de crise?

L'objectif de cette étude exploratoire est d'explorer cette question, en documentant entre autres les leviers qui ont facilité la transition vers l'école pendant la pandémie dans deux contextes francophones. Plus précisément, il s'agit d'analyser les perceptions des enseignantes et des parents concernant les relations qu'ils ont vécues lors de la rentrée scolaire en période de COVID, en plus de documenter les facilitateurs de la transition vers l'école en contexte pandémique.

## Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une démarche exploratoire menée dans deux contextes francophones (le Québec et la Suisse romande) choisis en raison de leur proximité linguistique, de certaines similitudes dans leur système éducatif (p. ex. âge des enfants à l'éducation préscolaire) et d'une collaboration scientifique déjà établie entre les chercheurs.

## Participants

Les données ont été récoltées auprès de parents dont l'enfant amorçait son parcours scolaire (4 ou 5 ans) et auprès des enseignantes qui accueillaient ces enfants et



leur famille à l'école à l'automne 2020. Au Québec, 110 enseignantes (maternelle 4 et 5 ans), comptant en moyenne 13 années d'expérience, ont pris part au projet. De plus, 295 parents issus de 16 régions administratives (âge moyen = 35,5 ans) ont répondu au questionnaire. En Suisse, l'échantillon était composé de 40 enseignantes (école enfantine, 1H) venant de trois cantons francophones. Elles cumulaient une expérience moyenne en enseignement de 18 ans. De plus, 36 parents d'enfants suisses ont pris part à l'étude, lesquels étaient âgés, en moyenne, de 28 ans. L'ensemble des données a été analysé de manière globale pour les groupes de parents et d'enseignantes, les moyennes ayant été retenues afin d'établir des liens entre les propos des participants.

## Outil

Au Québec et en Suisse, les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire en ligne administré via la plateforme LimeSurvey. Le questionnaire était composé de cinq sections : 1) 15 questions sur les caractéristiques démographiques du participant; 2) cinq questions sur les relations vécues dans le processus de transition; 3) deux questions sur les facilitateurs de la transition; 4) deux questions sur les pratiques de transition vécues; et 5) deux questions sur les défis de la transition. La majorité des questions étaient fermées et évaluées sur une échelle de Likert à cinq niveaux (1 - Totalemment en accord, 2 - En accord, 3 - En désaccord, 4 - Fortement en désaccord, 5 - Je ne sais pas). Par exemple, dans le questionnaire destiné aux parents se trouvait la question suivante : « Cochez la case correspondant le mieux à cette affirmation : Mon enfant semble vivre une relation positive avec son enseignant-e. Il est à l'aise avec lui/elle dans la classe. » Puis, le participant pouvait ajouter des commentaires en étant guidé par



des questions ouvertes, ce qui lui permettait de témoigner de ses expériences au regard de la transition.

### **Procédure**

Le projet a d'abord été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval. Puis, des annonces de recrutement ont été diffusées par l'intermédiaire de réseaux professionnels et d'établissements scolaires dans chacun des contextes étudiés. Les personnes intéressées par le projet étaient invitées à remplir un formulaire en ligne (Google Forms). L'équipe de recherche leur acheminait ensuite les liens vers les questionnaires (version parent ou enseignante). La participation de tous était volontaire et anonyme.

### **Analyses**

L'équipe de recherche a mené des analyses descriptives avec le logiciel SPSS afin de dégager les tendances associées aux perceptions des participants dans chacun des contextes, et ce, pour chaque section du questionnaire. Puis, elle a réalisé des analyses qualitatives en vue d'examiner les réponses des participants aux questions ouvertes, dans une perspective inductive. Pour ce faire, elle a effectué des analyses de contenu via un codage structurel (Saldaña, 2022), ce qui lui a permis d'examiner les perceptions des acteurs à l'aide de thèmes précis (p. ex. relations école-famille).

À partir des réponses collectées, deux grandes thématiques ont été dégagées lors des analyses qualitatives, correspondant aux dimensions centrales selon lesquelles les enseignantes et les parents ont décrit leur expérience de transition en contexte pandémique : la première renvoie aux caractéristiques organisationnelles de la transition (p. ex. activités d'accueil en début d'année, pratiques enseignantes ordinaires et



extraordinaires, adaptation d'outils de communication); la seconde relève davantage des caractéristiques relationnelles entre les acteurs (p. ex. facilitateurs de l'établissement d'une relation école-famille, émotions vécues par les enfants et les parents, façons de maintenir la proximité malgré la distanciation, conditions perçues comme favorisant la confiance mutuelle entre les acteurs).

Les résultats sont présentés en considérant ces deux dimensions, soit les caractéristiques organisationnelles et les caractéristiques relationnelles. Il faut noter qu'il n'a pas été question d'analyser la fréquence des commentaires formulés par les participants. L'attention a plutôt été portée aux propos (dans les verbatims) qui revenaient le plus souvent, de manière à mieux comprendre ce qui avait été mis en place dans les milieux scolaires, tant du point de vue des parents que de celui des enseignantes. Ainsi, il ne s'agissait pas de comptabiliser la fréquence des idées (p. ex. « 4 enseignantes déclarent que... »), mais bien d'explorer les perceptions au regard des caractéristiques organisationnelles et relationnelles de façon globale, en tenant compte des thèmes les plus récurrents dans les discours recueillis.

## Résultats

### Perceptions au regard des caractéristiques organisationnelles

Les résultats révèlent une perception largement partagée entre les acteurs. Selon ces derniers, la pandémie a altéré les pratiques habituelles liées à la transition vers l'école, notamment en ce qui concerne les interactions entre les enseignantes et les parents. Au Québec, 67 % des enseignantes interrogées déclarent être plutôt ou totalement en accord avec l'idée que le contexte pandémique a modifié la nature de leur relation avec les



familles. En Suisse, une tendance comparable se dessine, avec 65 % des participantes exprimant un degré d'accord similaire.

Par la suite, l'analyse des données qualitatives issues des réponses des enseignantes suisses et québécoises a permis d'approfondir et de contextualiser les résultats quantitatifs. Au Québec, plusieurs enseignantes rapportent avoir eu de la difficulté à rejoindre les parents en raison des directives de la Santé publique qui imposaient une distanciation sociale et physique avec les familles. En Suisse, des enseignantes décrivent des obstacles similaires, soulignant que la réduction des contacts directs avec les parents aurait contribué à instaurer une relation plus distante entre les familles et elles.

Malgré ces difficultés, les enseignantes québécoises et suisses ont mentionné avoir implanté différentes mesures lors de cette transition scolaire exceptionnelle, lesquelles peuvent être regroupées en deux catégories : les pratiques extraordinaires mises en place ponctuellement pour faciliter la transition vers l'école et les pratiques ordinaires correspondant aux gestes et aux routines habituels durant l'année scolaire. Au regard des pratiques extraordinaires, les enseignantes québécoises rapportent un ensemble de pratiques déployées pour entrer en contact avec les parents avant la rentrée scolaire. Entre autres, elles recouraient souvent à l'usage des technologies (p. ex. rencontre des parents sur Zoom, visites virtuelles de la classe et de l'école). Elles ont également mentionné avoir planifié des journées d'accueil à l'extérieur et avoir réduit la taille des groupes pendant la rentrée scolaire pour répondre aux normes sanitaires. En ce qui concerne les pratiques ordinaires, les enseignantes du Québec ont nommé avoir réalisé, comme à l'habitude, une rentrée progressive, en plus d'avoir communiqué régulièrement avec les parents grâce aux outils technologiques (p. ex. applications éducatives comme ClassDojo).



Du côté des enseignantes suisses, les pratiques extraordinaires ont pris la forme de rencontres anticipées avec les familles, d'un accueil progressif le jour de la rentrée scolaire ou d'entretiens individualisés durant l'automne, lesquels ont été réalisés en présence. De plus, selon les réponses des participantes, les pratiques ordinaires s'inscrivaient dans la continuité du fonctionnement ordinaire de la classe : communication régulière avec les parents via un outil de communication « papier » (p. ex. agenda de l'enfant), maintien d'un cadre rassurant en classe, valorisation de la motivation et de la confiance des enfants, ou encore mise en place d'un climat propice à l'apprentissage.

Du côté des parents, ceux du Québec ont aussi nommé la mise en place de pratiques extraordinaires, comme des activités organisées pour faciliter leur accueil (p. ex. visite de la classe en ligne, vidéos de présentation de l'enseignante). Les parents suisses évoquent des pratiques extraordinaires similaires, en citant la présence de mesures adaptées à la crise sanitaire, telles que l'envoi de lettres individualisées, des visites anticipées du milieu éducatif ou la mise en place d'activités spéciales le jour de la rentrée. Puis, selon les parents québécois, les pratiques ordinaires concernaient surtout des outils de communication en continu, majoritairement accessibles sur des applications éducatives. En Suisse, les parents estiment que les pratiques ordinaires sont essentielles, puisqu'elles concernent les outils de communication quotidiens (p. ex. cahier de vie<sup>3</sup>, courriers d'information).

---

<sup>3</sup>Le cahier de vie est un outil répandu dans les classes du cycle 1 en Suisse romande. Il s'agit d'un cahier personnel qui documente la vie scolaire de l'enfant tout au long de l'année et qui permet à l'enseignante de communiquer avec les parents. Au Québec, le portfolio en est l'équivalent.



## Perceptions au regard des caractéristiques relationnelles

Dans les deux contextes étudiés, les enseignantes expriment globalement un sentiment de soutien relationnel malgré les contraintes liées à la pandémie. Au Québec, 63 % d'entre elles se disent en accord (dont 23 % tout à fait en accord) avec l'idée que la transition s'est déroulée dans un climat de présence et d'accompagnement jugé adéquat. En Suisse, une perception similaire émerge : ce sont 75 % des enseignantes qui affirment que les enfants et leurs parents ont été bien accompagnés lors de l'entrée à l'école, dont 40 % qui se déclarent entièrement en accord.

Cette impression d'un accompagnement globalement positif de la part des enseignantes mérite toutefois d'être nuancée, notamment lorsqu'on la met en relation avec les perceptions exprimées par les parents. Au Québec, si la majorité des parents (87 %) décrivent une relation positive avec l'enseignante de leur enfant, 11 % mentionnent des difficultés ponctuelles, entre autres liées à des moments de communication perçus comme inégaux ou insuffisants. D'autres relèvent recevoir de l'information par l'entremise de divers outils numériques (p. ex. ClassDojo), en soulignant par ailleurs que la disponibilité de l'enseignante s'avère minime. Ces aspects représentent, selon les parents, des facteurs importants à considérer dans leur expérience de transition vers l'école. En parallèle, 78 % des parents suisses considèrent entretenir une relation positive avec l'enseignante. Or, 19 % d'entre eux évoquent des difficultés relationnelles, parfois associées à un sentiment de jugement. D'autres parents signalent des contacts peu fréquents ou difficiles à amorcer spontanément, en plus de mentionner que les échanges par courriel ne suffisent pas à créer un véritable lien entre l'école et la famille.

En outre, les données convergent quant aux perceptions des enseignantes sur les facteurs qui facilitent l'établissement d'un lien durant la transition vers l'école. Au Québec,



les enseignantes soulignent notamment l'importance d'attitudes relationnelles, telles que l'écoute et la bienveillance, ainsi que la valeur d'une communication active avec les parents. Elles insistent sur la nécessité de prendre le temps d'entendre les besoins, de répondre aux inquiétudes et d'adapter les modes de communication au contexte sanitaire. En Suisse, les enseignantes mettent généralement en avant les qualités relationnelles, mais évoquent également des « compétences pédagogiques » (p. ex. gestion de classe, expérience en enseignement) et des « caractéristiques personnelles » (p. ex. calme, stabilité émotionnelle). Selon elles, ces dispositions professionnelles et humaines constituent les conditions premières d'une transition vécue positivement, même lorsque les interactions avec les parents doivent être limitées ou réorganisées en raison de la pandémie.

Du côté des parents, ceux du Québec soulignent comme facteurs facilitateurs l'importance des qualités relationnelles et estiment essentiel que l'enseignante fasse preuve de bienveillance, de disponibilité et de présence. Ils évoquent également la nécessité, pour eux, de se préparer à la transition vers l'école, de faire confiance à l'établissement et à l'enseignante, ainsi que de communiquer ouvertement les besoins de leur enfant. En Suisse, certains parents mettent eux aussi l'accent sur la confiance réciproque entre les acteurs, qu'ils associent à la possibilité de poser des questions, d'exprimer les besoins de leur enfant et de se sentir accueillis sans jugement au sein de l'école.

En somme, tant au Québec qu'en Suisse, la qualité des relations entre l'école et la famille apparaît comme un pilier de la transition, d'autant plus en situation pandémique où sont observées plusieurs contraintes sanitaires. Même si les modalités de communication diffèrent entre les contextes étudiés, entre autres avec une présence



accrue d'outils technologiques dans les écoles québécoises, les parents interrogés nomment le désir de se sentir informés, reconnus et entendus par les enseignantes, et ils souhaitent pouvoir soutenir l'enfant dans le processus de transition en se sentant confiants et rassurés.

## Discussion

Cette étude a permis d'examiner les perceptions des enseignantes et des parents quant aux caractéristiques de la relation école-famille lors de la transition vers l'école. Plus précisément, il était question d'identifier les leviers facilitant la transition vers l'école en période de COVID à partir de données récoltées en contextes québécois et suisse. Les résultats sont discutés à partir du modèle de Kim et Sheridan (2015), lesquelles proposent un modèle de la relation école-famille basée sur l'intégration d'éléments structurels et relationnels.

### Les perceptions reliées aux caractéristiques structurelles

De manière générale, les données indiquent que les enseignantes expriment le souhait de collaborer avec les parents durant la transition vers l'école et cherchent à maintenir une relation école-famille malgré le contexte pandémique. Toutefois, des divergences de perceptions apparaissent entre enseignantes et parents quant à la qualité et à la nature de cette collaboration. Les enseignantes soulignent notamment la nécessité de structurer leurs tâches de soutien en classe (p. ex. auprès des enfants) et insistent sur l'importance d'adapter leurs pratiques pédagogiques pour répondre aux exigences particulières de la transition en période de COVID (p. ex. en limitant les contacts dans l'école).



Pour leur part, plusieurs parents expriment le désir d'assumer un rôle de soutien plus affirmé auprès de leur enfant durant la transition vers l'école. Ils accordent une grande importance aux activités structurantes, exprimant le souhait, entre autres, de s'impliquer davantage dans les apprentissages de leur enfant, de discuter de l'école à la maison, de faire du bénévolat ou de participer à des comités scolaires (Tobin et al., 2022). Cette implication souhaitée met en lumière le besoin, pour les parents, d'être soutenus et reconnus dans leur rôle, afin de pouvoir l'assumer pleinement durant cette période charnière qu'est la transition vers l'école.

Comme le rappellent Bérubé et al. (2018), le sentiment de préparation des parents influence directement l'adaptation des enfants à l'école, entendue ici comme le processus d'ajustement aux attentes et au fonctionnement du milieu scolaire. Dans cette perspective, nos résultats suggèrent que la responsabilité d'amorcer et de soutenir les interactions avec les familles revient principalement à l'école. Cette orientation s'inscrit d'ailleurs dans les visées de l'école québécoise : le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (ministère de l'Éducation, 2023) stipule que l'école doit se mobiliser avec la famille afin d'accueillir l'enfant tel qu'il est, quels que soient ses besoins. Des orientations similaires peuvent être relevées en Suisse, notamment à travers le concordat HarmoS (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2007), qui s'inscrit dans une prise en compte globale de l'environnement de l'enfant, ainsi que dans les dispositions cantonales, comme dans le canton de Vaud où la loi sur l'enseignement obligatoire recommande la collaboration entre l'école et les parents dans le suivi de la scolarité de l'enfant (Canton de Vaud, 2011). Pour y parvenir, il apparaît essentiel de porter une attention particulière aux caractéristiques relationnelles de la collaboration.



## Les perceptions reliées aux caractéristiques relationnelles

Les résultats mettent en évidence plusieurs leviers facilitant la transition vers l'école, notamment les qualités relationnelles de l'enseignante, telles que la bienveillance et l'écoute. Aux yeux des parents, ces attitudes constituent des éléments essentiels de la qualité de l'accompagnement offert lors de l'entrée à l'école. Comme l'ont déjà montré les travaux antérieurs (p. ex. Bérubé et al., 2013; Deslandes et Jacques, 2004), nos données suggèrent que la qualité de la relation entre l'enseignante et les parents peut influencer la manière dont l'enfant et sa famille vivent la première transition vers l'école, d'autant plus lors d'une situation de crise. Plus précisément, les résultats indiquent que la confiance mutuelle et une communication positive sont perçues par les participants comme des conditions déterminantes pour assurer une transition harmonieuse vers l'école.

De plus, les parents expriment un besoin d'accompagnement lors de l'entrée à l'école pour leur enfant et eux-mêmes, particulièrement en contexte pandémique. En revanche, plusieurs parents rapportent que les attentes de l'école à leur égard demeurent floues. À l'inverse, certaines enseignantes estiment que les parents gagneraient à « lâcher prise », c'est-à-dire à prendre un certain recul quant à la manière de soutenir leur enfant durant la transition vers l'école. Dans cet ordre d'idées, la littérature souligne qu'il est important que les écoles et les enseignantes clarifient leurs attentes et fournissent des ressources aux parents (p. ex. informations sur le programme scolaire) afin de les aider à soutenir leur enfant dans le processus de transition (Tobin et al., 2022).

Ces constats invitent à réfléchir aux attentes respectives de l'école et des parents dans le processus de transition vers l'école, particulièrement en contexte de crise. Lorsque les parents et les enfants disposent d'informations claires et accessibles sur le déroulement de l'entrée à l'école, la transition tend à être plus harmonieuse, ce qui fait en sorte que



l'enfant s'adapte plus facilement à son nouvel environnement et que le stress familial diminue. Pour cause, la transmission d'informations peut diminuer le sentiment d'inconnu et les attentes peuvent devenir plus prévisibles. Par ailleurs, certaines recherches montrent que la transmission d'informations peut devenir trop prescriptive et, dans certains cas, freiner le dialogue pourtant essentiel entre l'école et les familles. Lorsqu'elles sont unilatérales ou normatives, les informations scolaires risquent de placer les parents en position de réception passive plutôt que de coconstruction, ce qui va à l'encontre des principes d'une transition collaborative et adaptée à la diversité des familles (Ruel et al., 2018; Petrakos et Lehrer, 2011). Si la clarté et la transparence de l'information constituent des leviers importants pour réduire le stress et soutenir l'adaptation des enfants et de leur famille à l'école, elles doivent s'inscrire dans une démarche relationnelle sensible aux réalités familiales et ouverte à la participation active des parents.

Déjà en 2007, McIntyre et ses collègues montraient que 80 % des parents souhaitaient obtenir davantage d'informations sur les attentes de l'école et que 68 % désiraient être guidés quant aux actions à poser pour mieux préparer leur enfant à cette transition. D'autres travaux indiquent que plus les familles se sentent informées sur les façons d'accompagner leur enfant, plus elles s'impliquent, tant dans les activités scolaires (événements, rencontres, bénévolat) que dans les activités réalisées à la maison (lecture, activités éducatives, discussions sur la journée d'école) (Hoover-Dempsey et al., 2005). En ce sens, il est recommandé d'intégrer les parents à la planification des activités scolaires, par exemple à travers des pratiques de transition, comme un piquenique de la rentrée. Une telle démarche, qui vise à valoriser les compétences des parents, favorise l'établissement d'une relation de confiance et contribue à renforcer les liens entre la famille et le milieu scolaire (ministère de l'Éducation, 2005).



De surcroît, nos données montrent que la relation entre les parents et les enseignantes est à la fois complexe et fortement dépendante du contexte. Cette complexité s'explique en partie par certains aspects relationnels, comme le niveau de confiance ou les attentes respectives des parents et des enseignantes. Ces aspects peuvent agir tantôt comme des leviers, tantôt comme des obstacles à la collaboration. Dans cette perspective, Robitaille (2021) souligne que la prise en compte simultanée des dimensions relationnelles et organisationnelles de la relation école-famille contribue à en accroître la complexité, ce qui peut générer divers défis pour les acteurs impliqués.

Sur le plan relationnel, il est plausible que les attentes des parents envers l'école aient évolué au cours des dernières années et que la période de COVID ait pu les accentuer. Il est par exemple possible que certains parents, préoccupés par les effets potentiels de la crise sanitaire sur les apprentissages de leur enfant, aient développé des attentes scolaires plus élevées à l'égard de l'école. Cette tendance est corroborée par Paccaud et al. (2021), qui montrent, selon la perception des enseignantes, une augmentation des exigences parentales en matière de réussite scolaire. Or, cette hausse des attentes peut amener les membres du personnel enseignant à instaurer une certaine distance avec les familles afin de préserver leur autonomie professionnelle et de recentrer leurs efforts sur les aspects pédagogiques de leur tâche, dont la relation quotidienne avec les enfants (Paccaud et al., 2021).

Par ailleurs, au-delà des attentes et des exigences mutuelles, la distance entre les acteurs est aussi modulée par le degré de confiance qui s'installe entre eux. La confiance apparaît donc comme un élément essentiel, puisqu'elle soutient la reconnaissance mutuelle de l'expertise des parents et des enseignantes, tout en facilitant l'identification des besoins des familles (Paccaud et al., 2021). En ce sens, la qualité de la relation école-



famille repose sur l'équilibre entre attentes, reconnaissance et confiance, un équilibre dont la stabilité influence directement la collaboration entre les acteurs. Cette confiance se fonde avant tout sur l'établissement d'une communication bidirectionnelle, laquelle constitue un élément central pour instaurer et maintenir une relation positive entre les parents et les enseignantes (Avari et al., 2023; Marvin et al., 2020). À l'inverse, comme le rappelle Robitaille (2021), la communication peut devenir source de difficultés lorsqu'elle entraîne des confusions ou des insatisfactions, lorsqu'elle est peu fréquente ou lorsqu'elle est principalement mobilisée dans des situations négatives concernant l'enfant, notamment en cas de difficultés comportementales.

Dans l'ensemble, nos résultats, en continuité avec les travaux antérieurs, soulignent l'importance de réfléchir aux modalités de communication avec les parents. Comment l'école peut-elle soutenir une collaboration positive avec les familles, particulièrement durant la transition vers l'école? Les sections suivantes présentent les moyens mobilisés par les enseignantes, dans le cadre de cette étude, pour entrer en communication avec les parents ainsi que des pistes de recherche futures concernant la transition scolaire.

### **Comment communiquer avec les parents ?**

La communication école-famille est une compétence transversale. En effet, la nature et la qualité de l'information sont des caractéristiques relationnelles, mais les types d'outils (technologiques et non technologiques) utilisés peuvent être considérés comme une caractéristique structurelle. Dans le cadre de cette étude, les participants québécois suggèrent que l'usage de la technologie a pu représenter un levier pour transmettre des



informations lors de la transition vers l'école. Or, on peut se questionner à savoir si elle permet de miser sur les caractéristiques relationnelles de la collaboration.

Déjà avant la pandémie, l'accès limité aux outils technologiques et le manque de familiarité avec ceux-ci constituaient des obstacles pour certaines familles (Institut national de la statistique et des études économiques, 2019). Avec la COVID, la communication numérique est devenue le principal moyen d'échange entre les enseignantes et les parents, surtout dans le contexte québécois, alors même que tous ne disposaient pas des mêmes compétences ni de la même maîtrise de ces outils. Cette situation a pu accentuer la fracture numérique : certaines familles ont pu éprouver des difficultés à maintenir une communication efficace en raison de compétences informatiques limitées, d'un accès restreint à Internet ou du temps requis pour utiliser ces plateformes, comme l'ont montré d'autres études (p. ex. Carrión-Martínez et al., 2021).

En Suisse, le recours aux outils technologiques pour communiquer avec les familles durant la crise de la COVID a révélé des réalités encore peu visibles pour les pouvoirs publics et les enseignantes, particulièrement en ce qui concerne les ressources disponibles et les compétences numériques des familles (Napoli, 2022). Les foyers étant composés de personnes peu diplômées ou disposant de revenus modestes sont ceux qui rencontrent le plus de difficultés à accéder à Internet (Legleye et Rolland, 2019).

Ces constats sur l'usage des outils technologiques pour communiquer avec les parents soulèvent une question essentielle : est-il réellement possible de rejoindre l'ensemble des familles, notamment celles issues de milieux plus modestes? Dans ces conditions, comment parvenir à identifier les besoins spécifiques des parents et des enfants? Comment s'assurer que les familles disposent des ressources nécessaires pour



participer pleinement à la relation école-famille, entre autres lors de la transition vers l'école?

Ces questions pourraient être approfondies dans le cadre de travaux futurs, en considérant le contexte post-COVID. Si les technologies ont effectivement contribué à soutenir la relation école-famille en contexte de crise, il apparaît nécessaire d'en documenter les avantages et les limites dans l'après-COVID, toujours en lien avec la transition vers l'école. Une telle analyse gagnerait à tenir compte de la diversité des réalités familiales, qu'il s'agisse des contextes socioéconomiques, des milieux culturels ou des besoins variés des parents et des enfants.

### **Limites de la recherche**

Cette étude a été menée dans un contexte particulier (COVID), ce qui limite la possibilité de comparer les données recueillies avec celles provenant de périodes « ordinaires » de transition vers l'école. Il serait donc pertinent de poursuivre les recherches afin d'examiner les perceptions des acteurs (parents et enseignantes) en période après-COVID, tant au Québec qu'en Suisse. Par ailleurs, le taux de participation plus élevé au Québec qu'en Suisse ainsi que les limites liées à la comparabilité des contextes et des échantillons ne permettent pas d'effectuer des comparaisons directes entre les deux régions francophones. De plus, cette étude se centre sur les perceptions des adultes, laissant en arrière-plan celles de l'enfant, qui pourraient faire l'objet d'investigations complémentaires.

Cette étude exploratoire a ainsi permis d'analyser les perceptions de parents et d'enseignantes évoluant dans deux contextes distincts, offrant l'occasion de considérer une pluralité de perspectives quant aux facilitateurs et aux défis de la collaboration école-



famille lors de la transition vers l'école. Les résultats mettent en lumière l'importance d'une collaboration renforcée entre les familles et les enseignantes pour qu'une relation de qualité s'établisse entre l'école et la famille, en tenant compte à la fois des dimensions organisationnelles et relationnelles de cette collaboration, et ce, autant au Québec qu'en Suisse.



## Références

- Ahtola, A., Björn, P. M., Turunen, T., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M. K. et Nurmi, J. E. (2016). The concordance between teachers' and parents' perceptions of school transition practices: A solid base for the future. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 168-181. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.996598>
- Andersson Sjøe, M., Schad, E. et Psouni, E. (2023). Transition to preschool: Paving the way for preschool teacher and family relationship-building. *Child & youth care forum*, 52, 1249-1271. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09735-y>
- Arapi, E., Larivée, S. J. et Bouchard, J. (2021). Explorer les pratiques de l'enseignant dans la collaboration école-famille communauté. *Éducation & Formation*, e-316, 1-24.
- Avari, P., Hamel, E., Schachter, R. E. et Hatton-Bowers, H. (2023). Communication with families: Understanding the perspectives of early childhood teachers. *Journal of Early Childhood Research*, 21(2), 241-255. <https://doi.org/10.1177/1476718X221140747>
- Bérubé, A., Ruel, J., April, J. et Moreau, A. C. (2013). Le lien entre les pratiques de transition, les croyances et le sentiment de préparation des parents et l'adaptation des enfants lors des premiers jours d'école. *Formation et profession*, 21(1), 28-37. [https://formation-profession.org/files/numeros/4/v21\\_n01\\_89.pdf](https://formation-profession.org/files/numeros/4/v21_n01_89.pdf)



Bérubé, A., Ruel, J., April, J. et Moreau, A. C. (2018). Family preparation for school entry and the role of transition practices. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 398-403. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1284039>

Canton de Vaud (2011). *Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO)*. Lausanne.

Carrión-Martínez, J. J., Pinel-Martínez, C., Pérez-Esteban, M. D. et Román-Sánchez, I. M. (2021). Family and school relationship during COVID-19 Pandemic: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21). <https://doi.org/10.3390/ijerph182111710>

Charrette, J. et Poissant, J. (2026) La macro-transition vers l'entrée à la « maternelle 4 ans » au Québec: stratégies de communication et points de vigilance. Dans X. Conus, P. Garnier et F. Pirard (dir.), *Transitions en petite enfance Vécus, pratiques, enjeux* (p. 87-106). Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.

Chen, J. J. et Rivera-Vernazza, D. E. (2022). Communicating digitally: Building preschool teacher-parent partnerships via digital technologies during COVID-19. *Early Childhood Education Journal*, 51(7), 1189-1203. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01366-7>

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS)*. Berne.

Conus, X. et Ogay, T. (2018). Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), 45-65.



Cook, K. D., Dearing, E. et Zachrisson, H. D. (2018). Is parent-teacher cooperation in the first year of school associated with children's academic skills and behavioral functioning? *International Journal of Early Childhood*, 50(2), 211-226.

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

Duval, J. et Dumoulin, C. (2022). Collaboration école-famille au primaire : types de collaboration et degré de relation entre les partenaires. *Revue internationale du CRIRES*, 6(1), 136-151. <https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51475>

Duval, S. et Lehrer, J. (2021). Les transitions vécues par l'enfant et sa famille à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : Fondements théoriques et pédagogiques* (p. 261-281). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/education-prescolaire-quebec-3766.html>

Duval, S., Lehrer, J. et Côté, A. (2024). Étude sur les perceptions des enseignantes quant à la transition vers l'école en contexte de pandémie. *Revue internationale de communication et socialisation*, 11(2), 228-241. [https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2025/04/RICS\\_2024-Vol-11-02\\_Duval-et-al\\_Art-03-18042025.pdf](https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2025/04/RICS_2024-Vol-11-02_Duval-et-al_Art-03-18042025.pdf)

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. et Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of*



*Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.

<https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

Groupe de travail régional en transition scolaire (GTR-TS). (2022). *Cadre de référence montérégien pour soutenir une première transition harmonieuse vers l'école — Une vision partagée et des pratiques concertées pour une entrée scolaire de qualité*. Longueuil, Direction de santé publique de la Montérégie. [https://www.irc-monteregie.ca/files/ugd/fa530d\\_83b7b6e64a884a78ae5b3798177d4f49.pdf](https://www.irc-monteregie.ca/files/ugd/fa530d_83b7b6e64a884a78ae5b3798177d4f49.pdf)

Hanno, E. C. et Gonzalez, K. E. (2020). The effects of teacher professional development on children's attendance in preschool. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 3-28. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1634170>

Harper, L. J. (2016). Supporting young children's transitions to school: Recommendations for families. *Early childhood education journal*, 44(6), 653-659.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. et Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. <https://doi.org/10.1086/499194>

Institut national de la statistique et des études économiques (2019). *L'économie et la société à l'ère du numérique*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4238583?sommaire=4238635&q=ordinateur#documentation>



Institut national de santé publique du Québec (2020). *Retour à l'école en temps de COVID-19 : focus sur les transitions scolaires.* INSPQ.

<https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3058-retour-ecole-transitions-scolaires-covid19.pdf>

Jeynes, W. H. (2024). A meta-analysis: The relationship between the parental expectations component of parental involvement with students' academic achievement. *Urban Education, 59*(1), 63-95. <https://doi.org/10.1177/00420859211073892>

Kang, J., Horn, E. M. et Palmer, S. (2017). Influences of family involvement in kindergarten transition activities on children's early school adjustment. *Early Childhood Education Journal, 45*(6), 789-800. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0828-4>

Karpman, M., Zuckerman, S., Gonzalez, D. et Kenney, G. (2020). *The COVID-19 Pandemic is straining families' abilities to afford basic needs: Low-income and hispanic families the hardest hit.* Urban Institute. [https://www.urban.org/sites/default/files/publication/102124/the-covid-19-pandemic-is-straining-families-abilities-to-afford-basic-needs\\_2.pdf](https://www.urban.org/sites/default/files/publication/102124/the-covid-19-pandemic-is-straining-families-abilities-to-afford-basic-needs_2.pdf)

Keengwe, G. et Onchwari, A. (2024). Assessment of parent-teacher relationships in early childhood education programs during the COVID Pandemic. *Early Childhood Education Journal, 52*, 305-317. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01431-1>

Kim, E. M. et Sheridan, S. M. (2015). Foundational aspects of family-school connections: Definitions, conceptual frameworks, and research needs. Dans *Foundational*



- aspects of family-school partnership research* (p. 1-14). Springer International Publishing/Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-13838-1>
- Legleye, S. et Rolland, A. (2019). *Une personne sur six n'utilise pas Internet, plus d'un usager sur trois manque de compétences numériques de base* (publication no 17880). Institut national de la statistique et des études économiques. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4241397>
- Lemieux, O., Bernatchez, J. et Delobbe, A.-M. (2020). *Gestion de crise sanitaire en milieu scolaire : recueil de pratiques rapportées par 12 directions d'établissement*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ); Université du Québec à Rimouski (UQAR). [https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2020/12/CTREQ-Gestion-de-crise-sanitaire-en-milieu-scolaire-34832\\_v3.pdf](https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2020/12/CTREQ-Gestion-de-crise-sanitaire-en-milieu-scolaire-34832_v3.pdf)
- Marvin, C. A., Moen, A. L., Knoche, L. L. et Sheridan, S. M. (2020). Getting ready strategies for promoting parent–professional relationships and parent–child interactions. *Young Exceptional Children*, 23(1), 36-51. <https://doi.org/10.1177/1096250619829744>
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D. et Wildenger, L. K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0175-6>



Miller, K. (2015). The transition to kindergarten: How families from lower-income backgrounds experienced the first year. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 213-221.

Ministère de l'Éducation du Québec (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*.  
<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec (2005). *Guide de planification de l'entrée à l'école*.  
<http://w3.uqo.ca/transition/carte/materiel/planningentryf.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité services de garde, école*.  
[https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service\\_de\\_garde/Guide-soutenir-premiere-transition-scolaire.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/Guide-soutenir-premiere-transition-scolaire.pdf)

Napoli, J. (2022). Quelques conséquences de la pandémie de Covid-19 sur la relation école-famille en contexte d'éducation prioritaire : le point de vue des enseignant-es du canton de Genève. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 12(1), 93-106.  
<https://doi.org/10.51186/journals/ed.2022.12-1.e509>

Ogay, T., Conus, X., Banholzer, R. et Cériani, L. (2023). La collaboration de l'école avec les familles au regard du sens donné à la réussite éducative par les cadres d'une administration scolaire. *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, 25(1), 36-61.  
<https://doi.org/10.7202/1106971ar>



- O'Toole, L., Kiely, J. et McGillicuddy, D. (2019). Parental involvement, engagement and partnership in their children's education during the primary school years. *National Parents Council*.
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G. et Kunz, A. (2021). Satisfaction with the collaboration between families and schools – The parent's view. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.646878>
- Pianta, R. C. et Kraft-Sayre, M. (1999). Parents' observations about their children's transitions to kindergarten, *Young Children*, 54(3), 47-52
- Petrakos, H. H. et Lehrer, J. S. (2011). Parents' and teachers' perceptions of transition practices in kindergarten. *Exceptionality Education International*, 21(2-3), 62-73.
- Pirkanen, H., Jokinen, K., Karhinen-Soppi, A., Notko, M., Lämsä, T., Otani, M., Meil, G., Romero-Balsas, P. et Rogero-García, J. (2019). Children's emotions in educational settings: Teacher perceptions from Australia, China, Finland, Japan and Spain. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 417-426. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00944-6>
- Puccioni, J., Froiland, J. M. et Moeyaert, M. (2020). Preschool teachers' transition practices and parents' perceptions as predictors of involvement and children's school readiness. *Children and Youth Services Review*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104742>



Réseau réussite Montréal. (2022). *En action pour la persévérance et la réussite scolaire des jeunes*. [https://www.reseautreussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2022/10/RRM\\_Rapport-annuel-2021-2022\\_FR.pdf](https://www.reseautreussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2022/10/RRM_Rapport-annuel-2021-2022_FR.pdf)

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.

[https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)

Robitaille, C. (2021). La collaboration école-famille à la maternelle 4 ans et les enfants présentant des besoins considérés particuliers : un besoin de recherches. *Formation et profession*, 29(3), 1-5. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.a237>

Robitaille, C. et Dumais, C. (2023). Défis et besoins du personnel scolaire de la maternelle 4 ans concernant la collaboration avec les parents d'enfants présentant des besoins considérés particuliers. *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(2), 243-261. <https://doi.org/10.7202/1110035ar>

Smith, T. E., Reinke, W. M., Herman, K. C. et Huang, F. (2019). Understanding family-school engagement across and within elementary and middle school contexts. *School Psychology*, 34(4), 363-375. <https://doi.org/10.1037/spq0000290>.

Saldaña, J. (2022). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (4<sup>e</sup> éd.). SAGE Publications.

Sheridan, S. M., Bovaird, J. A., Glover, T. A., Andrew Garbacz, S., Witte, A. et Kwon, K. (2012). A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation



and the mediating role of the parent–teacher relationship. *School Psychology Review*, 41(1), 23-46. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087374>

Tobin, E., Sloan, S., Symonds, J. et Devine, D. (2022). Family-school connectivity during transition to primary school. *Educational Research*, 64(3), 277-294, <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2054451>