



## Éditorial

# (Re)penser les façons de favoriser la qualité des transitions vers les services éducatifs offerts aux enfants de 0 à 8 ans

Stéphanie DUVAL, professeure titulaire, Université Laval, Canada,

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

Ariane Fiset, doctorante, Université Laval, Canada, [ariane.fiset.2@ulaval.ca](mailto:ariane.fiset.2@ulaval.ca)

### Éditeur

Département des sciences de l'éducation

© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi



### ISSN

2371-5669 (numérique)



Durant la petite enfance (0-8 ans), l'enfant et sa famille traversent une série de transitions vers différents services éducatifs. Ces passages, dits *transitions verticales*, impliquent un changement de milieu, comme de la maison au service de garde, du service de garde à l'éducation préscolaire, puis vers le primaire. Parallèlement, l'enfant vit aussi de multiples *transitions horizontales* au quotidien. Il doit en effet s'ajuster au passage d'une activité à une autre, ou encore d'un local à un autre, comme du service de garde scolaire à la classe (Duval et Lehrer, 2021). Ces transitions, nombreuses et parfois exigeantes, façonnent son expérience éducative.

Qu'elles soient verticales ou horizontales, les transitions représentent des moments charnières du parcours éducatif. Elles permettent de nouvelles occasions de développement et d'apprentissage pour l'enfant, mais représentent aussi des périodes sensibles pour son bien-être et son adaptation, avec des retombées durables sur sa réussite éducative (Cook et Coley, 2017; Kurniati et al., 2025; López et Benner, 2025). La manière dont l'enfant vit ces premières expériences de transition influence sa capacité future à s'ajuster à de nouveaux environnements scolaires (Fabian et Dunlop, 2007). Les moments de passage peuvent générer du stress pour certains enfants et leur famille, notamment en raison des ruptures qu'ils entraînent, ce qui souligne l'importance de s'y attarder (Cook et Coley, 2017).

Plus précisément, les moments de transition entraînent la déconstruction de repères familiers et introduisent des discontinuités sur les plans physique (p. ex. changement de lieu, nouveau matériel), social (p. ex. perte d'amitié, nouvelles relations) et pédagogique (p. ex. nouvelles approches, pratiques et attentes) (Bassok et al., 2016). Ces passages exigent donc une adaptation importante de la part de l'enfant, mobilisant ses



ressources cognitives, émotionnelles et sociales (Ackesjö, 2014; Kurniati et al., 2025). Les transitions modifient également la routine familiale, faisant en sorte que les parents doivent eux aussi s'ajuster, alors que leur rôle et leurs occasions de s'engager dans le quotidien éducatif de leur enfant se transforment, influençant leur expérience et, par extension, celle de leur enfant (Bérubé et al., 2013; Pirskanen et al., 2019; Puccioni et al., 2020). Dans cette perspective, il apparaît essentiel de réfléchir aux moyens de renforcer la collaboration entre les milieux éducatifs et les familles afin de soutenir un passage harmonieux pour l'ensemble des actrices et acteurs concernés.

Pour qu'une transition se déroule en douceur, plusieurs travaux recommandent de miser sur la continuité entre les milieux éducatifs, notamment en assurant une cohérence dans les pratiques, les attentes et les repères offerts à l'enfant (p. ex. Ballam et al., 2017; Dockett et Perry, 2012). Certains chercheurs soulignent d'ailleurs que les discontinuités pédagogiques, qu'il s'agisse d'un changement de programme ou de différences dans les approches éducatives, constituent l'un des plus grands défis de la transition (p. ex. Dunlop, 2013). Comment assurer une cohérence du milieu familial jusqu'au premier cycle du primaire, tout en respectant les caractéristiques des enfants de 0 à 8 ans? En ce sens, bien que les transitions comportent inévitablement des ruptures, l'objectif n'est pas de les éliminer, mais bien de les adoucir afin de permettre aux enfants de s'y ajuster progressivement, en vue de soutenir leur réussite éducative. La qualité des transitions repose ainsi sur la capacité des milieux à composer avec ces discontinuités et à accueillir chaque enfant en tenant compte de ses besoins, de ses caractéristiques et de son rythme développemental.



Certaines pratiques permettent d'atténuer les ruptures et de soutenir l'adaptation de l'enfant, entre autres l'organisation de moments de rencontre et de communication entre les différents acteurs et actrices, la planification concertée des activités transitoires, et l'individualisation des pratiques selon les besoins de l'enfant et de sa famille (Ahtola et al., 2016; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010). Ces initiatives peuvent non seulement favoriser la familiarisation avec le nouveau milieu, mais également contribuer à renforcer le sentiment de sécurité et de confiance, à la fois chez l'enfant et ses parents. Dans cet ordre d'idées, certains travaux soulignent que ce n'est pas la quantité de pratiques mises en place qui soutient une transition harmonieuse, mais la qualité des relations et des interactions entre l'enfant, sa famille, la communauté et les milieux éducatifs (Cook et Coley, 2017; Kurniati et al., 2025). Un soutien attentif et adapté, ancré dans la collaboration et la communication, constitue un levier central pour réduire l'anxiété, favoriser l'engagement des actrices et des acteurs et poser les bases d'une expérience scolaire positive (López et Benner, 2025; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000).

En somme, les premières transitions éducatives représentent des périodes déterminantes dans le parcours des enfants. Elles nécessitent des pratiques planifiées, collaboratives et adaptées aux besoins des enfants et de leur famille, de manière à assurer une continuité entre les différents contextes fréquentés de 0 à 8 ans. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les contributions réunies dans ce numéro, qui visent à éclairer et à soutenir des transitions plus harmonieuses pour tous les enfants.

### Place aux contributions de ce numéro

Afin de rendre compte de la richesse et de la complexité des transitions vécues par les enfants de 0 à 8 ans, les contributions réunies dans ce numéro sont présentées à partir



des apports et du vécu de différents acteurs et actrices concernés. Cette organisation met en lumière la pluralité des expériences et des points de vue, en regroupant les textes autour de trois angles complémentaires : l'apport et le vécu des parents, de la communauté et des personnes enseignantes. Si ces perspectives permettent d'éclairer les dynamiques à l'œuvre, elles laissent toutefois en arrière-plan la voix des enfants eux-mêmes, moins présente dans les contributions. Néanmoins, ces regards croisés offrent une compréhension plus fine de la complexité des transitions et des conditions qui en soutiennent la qualité.

### **L'apport et le vécu des parents**

D'abord, le texte de Julie Poissant, Josée Charrette, Stéphanie Langheit, France Capuano et Christa Japel, intitulé « Regards croisés sur les stratégies favorisant la participation au volet Parents de la maternelle 4 ans au Québec », met en lumière l'importance de renforcer la collaboration école-famille dès l'entrée en contexte scolaire. Cette étude exploratoire, menée auprès d'enseignantes titulaires de classes de maternelle 4 ans et de parents dont l'enfant fréquente ces classes, vise à identifier, à partir des points de vue de ces acteurs, les stratégies qui soutiennent la participation des parents au volet qui leur est destiné.

Puis, l'article d'Andréa Lavigne, intitulé « Le potentiel de l'utilisation des vidéos captées à la maison et en classe pour favoriser la collaboration école-famille dans la transition de l'enfant autiste vers l'éducation préscolaire », s'intéresse au vécu d'enfants autistes ayant des besoins complexes de communication et à celui de leur famille. Issu d'une recherche ethnographique portant sur les interactions adulte-enfant autiste en classe d'adaptation scolaire préscolaire (Lavigne, 2021), ce texte invite à réfléchir au rôle



du parent dans la prise de décision ainsi qu'aux modalités de communication entre la personne enseignante et la famille.

Enfin, Stéphanie Duval, Gabriel Kappeler et Enkeleda Arapri présentent les résultats d'une étude menée dans deux contextes francophones (le Québec et la Suisse) au moment de la rentrée scolaire en période de pandémie. Leur article, intitulé « Analyse des caractéristiques et des conditions de la relation école-famille lors de la transition scolaire en période de COVID », s'appuie sur une étude exploratoire réalisée auprès de personnes enseignantes intervenant à la maternelle et de parents. À partir des traces recueillies, il met en évidence l'importance d'une collaboration renforcée entre les familles et les enseignantes pour établir une relation de qualité entre les acteurs, contribuant ainsi à soutenir la transition de l'enfant vers l'école, tant au Québec qu'en Suisse.

### **L'apport et le vécu de la communauté**

Un premier texte ancré dans le milieu de la pratique est proposé par Ariane Fiset, Julie Mélançon, Guylaine Maurice, Josée Rhéaume et Lise Allard. Intitulé « (Re)penser la place de la communauté dans la première transition scolaire : l'initiative inspirante des Aidants scolaires », il met en lumière une initiative communautaire québécoise visant à soutenir les enfants qui présentent des indices de vulnérabilité lors de leur entrée à l'école. Ce texte invite à réfléchir au rôle de la communauté dans la première transition scolaire, en soulignant l'importance d'une mobilisation concertée pour assurer aux enfants un passage harmonieux et sécurisant.

Dans la même volonté de valoriser le milieu de la pratique, le texte de Jan De Mets, Lisandre Bergeron-Morin, Bart Declercq et Nima Sharmahd porte sur le contexte culturel belge, plus précisément la Flandre, où le système d'éducation et de soins destiné aux



jeunes enfants demeure fragmenté. Leur article, « Renforcer la continuité (*doorgaande lijn*) dans un système d'éducation et de soins à la petite enfance fragmenté », présente l'initiative *Doorgaande Lijn*, qui a permis à douze projets pilotes d'explorer diverses actions visant à tendre vers un système plus intégré. À partir d'une documentation continue de l'implantation de ces projets, l'article décrit les actions mises en place par deux d'entre eux.

### L'apport et le vécu des personnes enseignantes

Enfin, l'article de recherche proposé par Christelle Robert-Mazaye, Joanne Lehrer, Alexandra Paquette, Stéphanie Duval, Julie Delalande, Nancy Proulx, Pascale Garnier, Mathieu Point et Carmen Sanchez s'intéresse à l'expérience quotidienne des enfants à l'éducation préscolaire à travers la mise en place d'un projet franco-québécois. Les personnes autrices abordent la question des transitions horizontales, en considérant que la routine quotidienne est rythmée par des rituels et des transitions impliquant des changements d'activités, de lieux, d'adultes et d'attentes envers les enfants. Inscrit dans une étude plus large, ce projet offre un éclairage sur la manière dont les enseignantes travaillant auprès d'enfants de 5 ans perçoivent ces routines, ces rituels et ces transitions. L'analyse s'appuie sur des entretiens menés dans quatre écoles du Québec et quatre écoles de France, permettant de mieux comprendre comment ces moments structurants sont vécus et interprétés dans les deux contextes.

### Conclusion

Les contributions réunies dans ce numéro invitent à (re)penser la qualité des transitions vers les services éducatifs destinés aux enfants de 0 à 8 ans, au Québec comme



à l'international, en dépassant une vision strictement organisationnelle. Elles mettent en lumière la complexité de ces passages, qui mobilisent une diversité d'acteurs et d'actrices, s'inscrivent dans des contextes variés et se déploient selon des temporalités multiples. Elles rappellent également que les transitions engagent des enjeux de continuité, de collaboration et de reconnaissance des besoins des enfants et de leur famille. À travers des perspectives complémentaires, ces textes dévoilent que soutenir des transitions de qualité suppose non seulement des pratiques concertées, mais aussi une attention soutenue aux expériences vécues par les enfants, à leurs repères et aux liens qui se tissent entre les milieux.

Les analyses proposées offrent enfin des points d'ancrage pour envisager autrement ces moments charnières, en éclairant les conditions, les défis et les leviers associés à des transitions harmonieuses. Les articles inclus dans ce numéro thématique ouvrent des pistes de réflexion et d'action susceptibles d'alimenter tant la recherche que la pratique et, nous l'espérons, d'inspirer les personnes engagées, de près ou de loin, dans l'accompagnement des enfants et de leur famille au fil de ces passages déterminants. Les textes invitent également à poursuivre les travaux en accordant une place centrale à la perspective des enfants eux-mêmes, encore trop peu présente, mais essentielle pour comprendre pleinement la nature et la portée de ces expériences de transition.

## Références

Ackesjö, H. (2014). Children's transitions to school in a changing educational landscape: Borders, identities and (dis-)continuities. *International journal of transitions in*



childhood, 7, 3-15. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A795702&dswid=3759>

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>

Ballam, N., Perry, B. et Garpelin, A. (2017). International perspectives on the pedagogies of educational transitions. Dans N. Ballam, B. Perry, et A. Garpelin (dir.), *Pedagogies of educational transitions: European and antipodean research* (vol. 16, p. 1-12). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_1)

Bassok, D., Latham, S. et Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 2(1), 1-31. <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>

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)

Cook, K. D. et Coley, R. L. (2017). School transition practices and children's social and academic adjustment in kindergarten. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 166-177. <https://doi.org/10.1037/edu0000139>



Dockett, S. et Perry, B. (2012). "In kindy you don't get taught": Continuity and change as children start school. *Frontiers of Education in China*, 7(1), 5-32. <https://doi.org/10.1007/BF03396933>

Dunlop, A. W. (2013). Thinking about transitions: One framework or many? Populating the theoretical model over time. Dans B. Perry, S. Dockett, A. Petriwskyj (dir.), *Transitions to school - International research, policy and practice*. International Perspectives on Early Childhood Education and Development (vol. 9, p. 31-46). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9_3)

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.

Fabian, H. et Dunlop, A.-W. (2007). Outcomes of good practice in transition process for children entering primary school. *Early Childhood Development*.

Kurniati, E., Pranoto, Y. K. S., Suryana, D. et Rahmawati, I. (2025). Navigating school transitions in early childhood: A critical perspective. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 0(0), 1-20. <https://doi.org/10.1177/14639491251355633>

Lavigne, A. (2021). *L'ajustement dans l'interaction entre une enseignante et son élève ayant un trouble du spectre de l'autisme en classe maternelle spécialisée* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/14765/>



López, B. A. et Benner, A. D. (2025). Challenges in the transition to kindergarten and children's well-being through elementary school: Do school transition supports matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 71, 193-204. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2025.01.001>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/Guide-soutenir-premiere-transition-scolaire.pdf>

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>

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)