



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

Enseigner à l'éducation préscolaire : tensions possibles dans la compréhension et la mise en place de pratiques soutenant l'apprentissage des jeunes enfants

DIRECTION :
STÉPHANIE DUVAL ET ALEXANDRA PAQUETTE

Volume 11, numéro 2
2024

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI
CO-DIRECTEUR-ÉDITEUR : WILLY LAHAYE

©RICS - ISSN 2292-3667



Université de
Sherbrooke

ÉTUDE SUR LES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTES QUANT À LA TRANSITION VERS L'ÉCOLE EN CONTEXTE DE PANDÉMIE**

STÉPHANIE DUVAL, UNIVERSITÉ LAVAL, CANADA¹

JOANNE LEHRER, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS, CANADA

ANNABELLE CÔTÉ, UNIVERSITÉ LAVAL, CANADA

RÉSUMÉ

La pandémie de Covid a bouleversé l'ensemble du système social, dont le secteur de l'éducation. Pendant cette période, le personnel enseignant a dû déployer de grands efforts d'adaptation pour répondre aux mesures sanitaires exceptionnelles. De même, il a dû repenser ses pratiques de transition et de collaboration, en plus de revoir ses manières d'accueillir l'enfant et sa famille à l'école. Cette étude exploratoire a permis de documenter les perspectives de 110 enseignantes de maternelle (4 et 5 ans) quant aux pratiques de transition et de collaboration mises en place en circonstances pandémiques. Montrant une certaine hétérogénéité dans les façons d'accueillir l'enfant et sa famille à l'école, cette étude invite à se questionner sur la portée des initiatives de collaboration et de soutien ayant émergé en situation de crise, en proposant de nouvelles voies à considérer en période postCovid, permettant l'établissement de relations égalitaires entre les acteurs impliqués dans la transition.

Mots clés : Transition, maternelle, pandémie, pratiques enseignantes, collaboration

¹ Adresse de contact : stephanie.duval@fse.ulaval.ca

**Pour citer cet article :

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.

1. INTRODUCTION

La transition vers l'école, impliquant la déconstruction des repères quant aux expériences passées (Ackesjö, 2014), amène un lot d'émotions, d'inquiétudes, d'attentes et d'ajustements de la part des acteurs impliqués (p. ex., enfants, parents, enseignantes). Les changements vécus par l'enfant ont un caractère durable, puisqu'ils modifient qualitativement une composante de sa vie; par le fait même, ils influencent sa capacité d'ajustement lors des transitions futures (Ruel et al., 2015). Des recherches réalisées à travers le monde (p. ex., Ballam et al., 2017) ont montré l'importance de mettre en place des initiatives de qualité pour favoriser une transition harmonieuse. Plusieurs aspects sont alors à considérer, dont les perspectives des personnes qui y sont engagées et le contexte socioculturel spécifique.

1.1 Les pratiques de transition et de collaboration

Une transition scolaire harmonieuse dépend entre autres de la capacité des différents contextes (p. ex., famille, école) à collaborer pour permettre une réponse adéquate aux besoins de l'enfant. La mise en place de pratiques de transition peut contribuer à cette collaboration. Définies comme des activités planifiées par le personnel enseignant, elles ont entre autres comme objectif de développer une relation de confiance réciproque avec les familles (Athola et al., 2016). L'organisation de moments de discussions entre l'enseignante et les parents afin de situer les attentes de chacun et mieux connaître les enfants et leurs caractéristiques est un exemple de pratiques de transition. Celles-ci permettent de tisser des liens entre les expériences antérieures des enfants et les expériences nouvelles vécues lors de la transition vers la maternelle.

La collaboration entre la famille et l'école est associée à une meilleure communication et à une plus grande confiance, facilitant en retour l'ajustement de l'enfant lors de la transition (Kraft-Sayre et Pianta, 2000). De plus, encourager la participation des parents peut les aider à réduire leur stress (Malsch et al., 2011), ce qui sécurise les enfants (Institut national de santé publique du Québec [INSPQ], 2020). Chez les Finlandais, l'expression pratique de transition signifie collaboration en période de transition, ce qui met en évidence la recherche d'une réciprocité éducative.

Enfin, soulignons que l'équité et la lutte contre les inégalités s'opèrent dès l'entrée à la maternelle, laquelle est fréquentée par des enfants évoluant dans des contextes familiaux diversifiés (p. ex., structures familiales, indices socioéconomiques). Il est essentiel d'en tenir compte lorsque vient le temps de planifier les pratiques de transition, notamment en périodes de crise, qui tendent à exacerber certaines iniquités (Keengwe et Onchwari, 2024).

1.2 La transition en période de crise

La crise de Covid a bouleversé l'ensemble du système social, dont le secteur de l'éducation. Dès la première vague de contamination (printemps 2020), les parents et les enseignantes ont dû s'adapter rapidement aux recommandations émises par l'Organisation mondiale de la santé et la Direction générale de la Santé publique (DGSP), sans pouvoir en anticiper les impacts potentiels. Il est maintenant indéniable que de nombreuses mesures de contrôle des infections ont limité les contacts et les interactions entre les acteurs (Heikkilä et al. 2020), notamment lors de la transition vers l'école. À titre illustratif, les consignes de distanciation physique ont restreint l'accès aux écoles pour les parents, limitant les occasions de rencontres avec les enseignantes, et entravant le lien de confiance entre eux (INSPQ, 2020). Ces contacts limités ont particulièrement été observés avant et pendant la rentrée scolaire (printemps et automne 2020).

La Covid a obligé les enseignantes à revoir leurs pratiques pédagogiques afin de répondre à l'imposition des mesures sanitaires exceptionnelles (Duval et al., 2021; Ruel et al., 2020). En outre, l'école à distance leur a été

imposé sans précision sur la durée. Ensuite, la demande de la DGSP à former des « bulle-classes », qui consiste à s'assurer que les enfants d'un même groupe demeurent ensemble (classe, récréation, dîner), a limité les contacts interprofessionnels dans l'école. Ces exemples montrent que les enseignantes ont dû déployer de grands efforts d'adaptation pour s'ajuster au contexte pandémique. Des préoccupations ont été perçues un peu partout à travers le monde à la suite de la première vague de contamination. En Écosse, une enquête menée auprès de 30 000 enseignantes a montré que 66% d'entre elles étaient anxieuses lors de la rentrée scolaire en temps de crise. De surcroît, les participantes ont mentionné douter des effets des facteurs mis en place dans leur école pour atténuer la crise (Hepburn, 2020).

Au Québec, comment les enseignantes ont-elles perçu la transition vers l'école en contexte de pandémie ? Quelles sont les pratiques de transition et de collaboration qui ont été implantées ? Ces questions guident cette étude exploratoire menée dans des circonstances uniques.

1.3 Les aspects théoriques considérés

La transition ne correspond pas à un événement déclencheur, mais à un processus de passage d'un état à l'autre, à un stade intermédiaire entre deux situations (Duval et al., 2021). Celle vers la maternelle est qualifiée de transition verticale, car elle concerne un passage entre deux milieux importants de socialisation, à savoir la famille et l'école (Duval et Lehrer, 2021). De manière à faciliter cette transition, il est suggéré de la concevoir comme une continuité dans les expériences et les apprentissages des enfants (Housen et Royen, 2019). Cette notion de continuité implique l'instauration et le maintien de relations entre les différents milieux de vie de l'enfant (Broström, 2002). Cette idée renvoie à la perspective écologique et dynamique (PÉD) de Rimm-Kaufmann et Pianta (2000), qui permet de prendre en compte différents milieux de vie, ainsi que les relations qui y existent.

En privilégiant la PÉD, il est question d'accueillir et de soutenir les enfants en considérant leurs particularités et leur rythme développemental, en assurant une cohérence avec le milieu de référence, telle que la famille. Mises en place avant, pendant et après la rentrée, les pratiques de transition visent ainsi à favoriser le passage entre ces différents contextes fréquentés par l'enfant. Il s'agit aussi de veiller à ce que le personnel de l'école soit prêt à accueillir tous les enfants (Broström, 2002) dans une visée d'équité et de lutte contre les inégalités sociales (Housen et Royen, 2019).

Une transition de qualité est définie par le maintien des relations entre les multiples environnements (p. ex., famille-école) (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). L'enfant se développe et apprend à la fois dans sa famille et à l'école, la PÉD est donc cohérente avec l'idée de considérer de multiples perspectives, puisqu'une préparation adéquate s'impose de la part de tous les membres impliqués dans la transition (Dockett et Perry, 2009). La qualité des relations qui s'établissent dans la collaboration école-famille influencent le développement de l'enfant de manière durable (Keengwe et Onchwari, 2024).

Cette collaboration se développe notamment en présence d'un partage des responsabilités, d'une confiance mutuelle et d'une communication entre les partenaires (Deslandes, 2013). Pour que cette relation soit collaborative, elle doit répondre aux besoins des enfants et des familles en matière d'informations, de soutien et prendre en compte leurs différences socioculturelles et économiques (Deslandes, 2013). La réflexion et l'organisation des pratiques de transition collaborative requiert un réajustement d'année en année (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010).

En contexte pré-pandémique, plusieurs travaux ont étudié la mise en place de pratiques de transition (p. ex., Dunlop, 2018; Lehrer, 2018), lesquels reconnaissent la nécessité de considérer l'expérience des enfants avant, pendant et après la rentrée, et ce, peu importe leur culture. En revanche, peu d'études ont été menées en

contexte pandémique. Celui-ci influence pourtant la transition scolaire déjà qualifiée de singulière pour les enfants et leurs parents.

Lorsque des drames sociaux frappent le monde, des répercussions peuvent être observées chez les enfants, malgré la volonté des adultes de les protéger (Marinova et al., 2020). Pour les parents, il est possible que l'anxiété ressentie pendant la transition en contexte de Covid ait pu influencer la capacité d'ajustement de leur enfant. Au printemps 2020, la fermeture d'école, obligeant les familles à s'ajuster à la présence des enfants à la maison, peut avoir été sources d'instabilité et d'insécurité dans le milieu familial (Marinova et al., 2020). À l'automne 2020, le retour au travail et le souci d'accompagner l'enfant vers l'école en contexte particulier ont pu engendrer un lot d'incertitudes et de questionnements. Puisque l'adaptation de l'enfant est plus facile si ses parents se sentent prêts (Giallo et al., 2008), il semble essentiel de s'assurer de bien les accueillir dans le milieu éducatif (Bérubé et al., 2018). La construction de la confiance entre la famille et l'école se développe au travers d'occasions d'échanges fréquents et de qualité (Deslandes et al., 2004).

Cependant, le contexte de crise a obligé les enseignantes à repenser l'organisation de la classe (p. ex., restriction d'accès au matériel), revoir leurs stratégies d'accueil des enfants et leur famille ainsi que leurs pratiques pédagogiques (p. ex., contraintes de distanciation sociale). On peut penser que les instructions gouvernementales ont induit un sentiment de stress et de peur chez les enseignantes, les rendant moins disponibles à l'organisation de pratiques de transition collaboratives. D'ailleurs, l'INSPQ (2020) dévoile que le stress occasionné par la pandémie et la crainte de contamination a diminué la présence, la disponibilité et la capacité de collaboration entre les acteurs. Les occasions de contact avec les familles ont aussi pu être restreintes dû à une surcharge causée par l'imposition des mesures sanitaires, telles que la désinfection accrue.

1.4 L'objectif du projet

Ce projet vise à documenter la perspective d'enseignantes d'éducation préscolaire au sujet des pratiques de transition collaboratives mises en place en contexte pandémique. Leurs propos au sujet de leurs rôles, leurs relations et les mesures déployées pour faciliter le passage des enfants et leur famille vers l'école sont rapportés et examinés.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1 Participantes

L'échantillon est composé de 110 enseignantes de maternelle (4 ans = 21; 5 ans = 89) ayant en moyenne enseigné 13 ans (préscolaire et/ou primaire). Parmi elles, 80% ont vécu la transition vers l'école en période pré-pandémique en tant qu'enseignante.

2.2 Outils

Les enseignantes ont répondu à un questionnaire en ligne (durée = 25 minutes) composé de cinq thématiques : 1) Caractéristiques personnelles; 2) Pratiques de transition vécues; 3) Relations entre les acteurs; 4) Facilitateurs perçus; 5) Défis perçus. L'outil était d'abord constitué d'une série d'énoncés sur lesquels elles devaient indiquer leur taux d'accord (de 1 = Totalemment en accord à 4 = Totalemment en désaccord); par exemple : « L'entrée à l'école en contexte de pandémie a modifié la nature des relations que j'entretiens habituellement avec les enfants de ma classe ». Les participantes pouvaient ensuite commenter chacun des énoncés. Puis, sept questions ouvertes telles que « Selon vous, quels sont les éléments qui ont facilité le processus de transition pour les enfants de votre classe? » permettaient aux enseignantes de s'exprimer sur leur expérience.

2.3 Protocole

Une infolettre de recrutement a été diffusée par diverses associations (p. ex., Association d'éducation préscolaire du Québec) à l'automne 2020. Les enseignantes intéressées ont volontairement répondu au questionnaire en ligne de manière anonyme. Les données ont été automatiquement transmises à la chercheuse.

2.4 Analyses

Des analyses quantitatives ont d'abord été réalisées, de manière à dégager les taux d'accord à la série d'énoncés. Puis, une analyse descriptive contextuelle a été menée sur les réponses aux questions ouvertes. C'est à partir de codes émergents que les données ont été regroupées en catégories, permettant ensuite de réaliser une analyse abductive (Anadón et Guillemette, 2006).

3. RÉSULTATS

3.1 Pratiques de transition mises en place

Comme le dévoile le Tableau 1 (voir plus bas), la majorité des enseignantes (93,4%) déclarent que l'école a envoyé, avant la rentrée, une lettre de bienvenue et d'information aux familles. Aussi, de la documentation leur a été remise lors de l'inscription de leur enfant à l'école. En revanche, moins du quart des participantes (23,4%) affirment avoir invité les parents à des temps de discussion (en présence ou virtuel, avant ou pendant la rentrée) afin d'établir un contact avec eux et permettant de mieux connaître l'enfant. Enfin, 14,5% des enseignantes déclarent avoir organisé des activités destinées aux enfants et leur famille avant la rentrée.

Tableau 1. Fréquence de pratiques mises en place en ordre décroissant

Pratiques	Mise en place
▪ Réception d'une lettre de bienvenue et d'information de la part de l'école avant la rentrée	93,4%
▪ Lors de l'inscription de l'enfant, remise de documentation visant à aider le parent à préparer l'enfant pour son entrée à l'école	81,6%
▪ Invitation à une rencontre (en présence ou virtuelle) avant la rentrée scolaire	71,1%
▪ Période de familiarisation où le parent pouvait être présent avec l'enfant lors de certains moments dans la classe	48,7%
▪ Mise en place de stratégies visant à ce que l'enfant se sente attendu (p.ex. personnalisation du porte-manteau)	46,1%
▪ Invitation à visiter l'école/la classe avant la rentrée scolaire	32,9%
▪ Rencontre entre l'enfant et l'enseignante (présence ou virtuelle) avant la rentrée	28,9%
▪ Temps de discussion entre les parents et l'enseignante (en présence ou virtuel) afin de mieux connaître les rythmes et les besoins de l'enfant	23,7%
▪ Invitation de l'école à venir avec l'enfant à des fêtes/activités avant son entrée	14,5%

Dans leurs commentaires, des participantes ont mentionné avoir maintenu les activités habituellement réalisées en contexte pré-Covid en les ajustant, par exemple en organisant une visite de la classe via une plateforme de vidéoconférence. De plus, avant la rentrée, des activités extérieures furent organisées dans certaines écoles pour

établir un premier contact avec les familles: « On a fait une rencontre de parents à l'extérieur en juin ». Cependant, d'autres enseignantes ont dû annuler leurs activités en raison des contraintes. Pendant la rentrée, différents modes d'accueil ont été vécus : en présence en grands groupes, en sous-groupes de manière progressive, première journée en ligne. Enfin, l'accueil des enfants a été réalisé à l'extérieur ou à l'intérieur.

3.2 Relations

3.2.1 Relation avec l'enfant

Plus de la moitié des enseignantes (63%) estiment que leurs relations avec les enfants ont été différentes pendant cette transition. En outre, 19 enseignantes sont « totalement en accord » avec l'énoncé « L'entrée à l'école en contexte de pandémie a modifié la nature des relations que j'entretiens habituellement avec les enfants de ma classe », tandis que 42 sont « en accord » avec cet énoncé. De plus, plusieurs participantes ont précisé qu'être masquée générerait des effets indésirables, comme la difficulté de créer des liens affectifs, et l'incompréhension du discours de l'adulte, surtout en cas d'allophonie.

3.2.2 Relation avec la famille

Plus de la moitié des enseignantes (67,3%) estiment que leurs relations avec les parents ont changées. Plus précisément, 27 répondantes sont « totalement en accord » avec l'énoncé « L'entrée à l'école en contexte de pandémie a modifié la nature des relations que j'entretiens habituellement avec les parents », tandis que 47 enseignantes sont « en accord » avec cet énoncé. Elles ont notamment rapporté que la communication école-famille a été modifiée en raison « des informations insuffisantes et changeantes » et « des opportunités limitées de discussions ».

3.2.3 Relation interprofessionnelle

Selon les participantes, les bulles-classes ont limité les occasions d'organiser des pratiques de transition entre les milieux de vie fréquentés par l'enfant, en plus de restreindre l'opportunité d'assurer une continuité entre les expériences antérieures et les expériences nouvelles. Les bulles-classes ont aussi réduit les occasions de créer des liens avec les collègues, et avec la direction. D'ailleurs, seulement 39% des enseignantes se sont senties accompagnées par la direction de leur école.

3.3 Défis généraux

Une majorité d'enseignantes ont mentionné que les mesures sanitaires (p. ex., désinfection) ont augmenté la charge de travail, constituant un défi en termes de temps, de ressources et d'organisation : « tout était trop rapide, la Covid et les mesures à adopter ont pris le monopole du temps à accorder ». Selon leur perspective, les mesures sanitaires ont nui à la mise en place des activités de transition habituellement déployées. De plus, cet alourdissement de la tâche a été nommé comme un facteur nuisant à la qualité des relations interprofessionnelles.

Les participantes ont perçu une obligation de réduction des contacts avec les enfants, les familles et les collègues en raison des mesures sanitaires imposées : « On doit repousser les enfants qui viennent à nous pour un câlin »; « Il était impossible [pour les parents] d'entrer dans l'école, il y a eu un impact sur la relation de confiance »; « On a pu voir de la distanciation entre les collègues ».

Enfin, les consignes gouvernementales s'avéraient, selon les elles, contradictoires et difficiles à suivre, ce qui a pu nuire à la qualité de la collaboration : « On manque d'information de la santé publique »; « Le gouvernement change toujours d'idée, ça crée de l'anxiété ».

4. DISCUSSION

Cette étude exploratoire a permis de documenter les perceptives d'enseignantes au sujet de la transition vers l'école dans des circonstances exceptionnelles. Les résultats sont discutés en les comparant avec d'autres travaux menés en contexte pré-pandémique et pandémique.

4.1 Pratiques de transition mises en place

D'abord, la majorité des pratiques déclarées visaient le groupe (p. ex., lettre de bienvenue, visite virtuelle de la classe) et étaient peu ajustées aux caractéristiques des enfants et des familles. Rappelons que seulement le quart des enseignantes a organisé des temps de discussion individualisés avec les parents. Des constats similaires ont été documentés en période pré-pandémique. Conus (2017) a montré qu'en Suisse, les pratiques de transition ont tendance à être normalisantes, ce qui implique qu'elles sont rarement ajustées aux besoins des enfants et leur famille.

Pourtant, des études ont montré l'importance de mettre en place des pratiques de transition individualisées et de les intensifier (Petrakos et Lehrer, 2011), ce qui serait plus efficace que les interventions normalisantes. L'enseignante peut, par exemple, planifier un appel téléphonique durant l'été plutôt que d'envoyer la même lettre aux familles. Selon l'INSPQ (2020), une transition harmonieuse est favorisée lorsque divers modes de communication et des plages horaires dédiées à l'échange d'informations sont offerts entre l'école et la famille. De telles pratiques seraient susceptibles de favoriser des relations de qualité entre les acteurs.

À l'instar d'autres travaux menés pendant la Covid, les données montrent une certaine hétérogénéité dans le maintien, l'ajustement ou l'annulation de la mise en place de pratiques de transition et l'organisation des modes d'accueil en contexte de pandémie. Aux États-Unis, Bornfreund et Ewen (2021) ont montré que certains enfants ont débuté la maternelle entièrement en ligne, tandis que d'autres ont été accueillis à l'école en présence. Ces pratiques hétérogènes ont pu exacerber les inégalités sociales, en limitant par exemple l'accès à des services éducatifs destinés aux familles vivant des défis. D'ailleurs, Bakopoulou (2022) a montré que des enfants avec des besoins particuliers ont vécu l'arrêt ou une diminution des services éducatifs leur étant destinés pendant la Covid. Selon Toros et Falch-Eriksen (2021), offrir un accueil de qualité à ces enfants exige un niveau d'engagement supplémentaire en contexte de crise, ce qui peut expliquer la difficulté de mettre en place des pratiques centrées sur leurs besoins.

Les pratiques de transition en période pré-Covid étaient-elles davantage homogènes? Permettaient-elles de répondre davantage aux besoins individualisés des enfants et de leur famille? Le contexte de crise a-t-il cristallisé les différences entre les milieux en les rendant plus évidentes? Chose certaine, il apparaît manifeste que le contexte de crise ait amené des effets hétérogènes sur l'apprentissage et le développement des enfants (Donnelly et Patrinos, 2021).

4.2 Relations entre la famille et l'école

Les participantes ont qualifié de différente la relation parents-enseignante créée lors de la transition en contexte de crise. Plusieurs éléments ont pu restreindre la qualité de la collaboration en limitant la participation des familles aux activités organisées par l'école (INSPQ, 2020). Aux États-Unis, Keengwe et Onchwari (2024) rapportent une diminution de la participation parentale de 67% aux activités organisées par l'école pendant la Covid, en comparaison avec le taux de participation pré-pandémique.

De même, l'aspect unidirectionnel des pratiques semble peu propice à l'établissement de la collaboration école-famille (p. ex., information envoyée aux parents). Lehrer (2018) recommande de miser sur des pratiques de collaboration bidirectionnelle valorisant les occasions de rencontre entre les acteurs. De même, Bakopoulou,

(2022) rapporte que l'une des clés pour assurer une transition de qualité est de prévoir des moments d'échanges entre l'école et les familles, en tenant compte de l'expertise de tous les acteurs. En contexte prépandémique, Lehrer (2018) avait déjà relevé plusieurs défis dans l'établissement de relations bidirectionnelles et de partage de pouvoir entre la famille et l'école.

Bornfreund et Ewen (2021) suggèrent de réfléchir à un plan de transition annuel, où plusieurs acteurs (enseignants, direction, parents) sont invités à collaborer. Puisque la structure organisationnelle permettant d'assurer une transition harmonieuse va au-delà des pratiques enseignantes, il importe de mobiliser ces acteurs et de prévoir des temps de réflexion (p. ex., temps de libération), afin de mettre en place des actions concrètes qui favorisent la transition scolaire. De plus, il est suggéré de prévoir, de la part de ces acteurs, une évaluation (et une réévaluation) fréquente du plan de transition établi (Bornfreund et Ewen, 2021). Dans une telle démarche, les parents sont invités à partager leur vécu et leurs besoins à titre d'experts, en plus permettre des temps d'échanges afin qu'ils puissent comprendre les attentes de l'école envers eux et leur enfant.

Pendant une crise, la relation école-famille devient encore plus significative, car le duo parent-enseignante permet d'unir les forces de chacun pour mettre en commun les ressources à disposition pour soutenir les enfants. Or, de nombreux systèmes de soutien, y compris les relations parent-enseignante, ont été bouleversés et mis de côté pendant la Covid (Karpman et al., 2020; Keengwe et Onchwari, 2024). Si les défis de communication ont peu été étudiés en contexte pandémique, ils ont largement été documentés en période prépandémique. Des recherches ont montré qu'une distance se crée entre les acteurs lorsque les parents estiment que leurs opinions ne sont pas entendues ou accueillies par l'enseignante (Van Laere et al., 2018). En contexte pandémique, Andersson Sjøe et al. (2023), observant une réduction de la collaboration famille-école, affirment que la distance entre les parents et les enseignantes a été perçue par les enfants, qui l'interprètent comme un manque de confiance des parents envers l'enseignante, créant une distance entre elle et les enfants suédois.

Des parents norvégiens déclarent, quant à eux, une augmentation des contacts école-famille lors de la pandémie (Bubb et Jones, 2020). Considérant être directement exposés à ce que l'enfant fait à l'école, ces derniers ont déclaré être davantage en mesure d'identifier ses besoins, ses forces et ses défis, les motivant alors à communiquer davantage avec l'enseignante (Bubb et Jones, 2020).

Enfin, en contexte de pandémie, Amirazizi et al. (2021) soulignent qu'un des principaux problèmes observés lors de la transition est le manque d'informations diffusées aux parents au sujet de leur enfant. Au Québec, l'INSPQ (2020) rapporte que la documentation envoyée aux parents lors de la Covid a surtout porté sur les mesures limitant les risques de propagation, et moins sur les actions nécessaires à l'établissement d'une relation école-famille. Les enseignantes ont nommé la lourdeur des suivis et des modifications des mesures sanitaires, cela pouvant avoir eu l'effet de relayer au second plan l'accompagnement de la transition et creuser une distance relationnelle.

4.3 Relations interprofessionnelles

Les résultats montrent que certaines enseignantes se sont senties délaissées et isolées par leur direction d'école. Selon McLoed et Dulsky (2021), les écoles ont été l'une des institutions sociétales les plus touchées par la Covid, et les directions n'étaient pas préparées à gérer une telle situation. Durant une crise, les défis surviennent rapidement, tandis que les solutions pour en limiter l'impact sont souvent inconnues. Lors d'une pandémie, il est souhaité que les directions s'engagent dans une communication efficace et sécurisante avec les enseignantes, en faisant preuve de flexibilité et en prêtant attention à leur bien-être émotionnel et à leur santé

(McLoed et Dulsky, 2021). Afin de maintenir le lien de confiance pendant une crise (Dückers et al., 2017) il s'avère essentiel de réfléchir à la manière d'assurer le leadership dans l'école.

Selon Harris et Jones (2020), le leadership des directions en période prépandémique était majoritairement de type traditionnel, en assurant principalement l'efficacité de l'enseignement au sein de l'école. Une relation de pouvoir était alors observée, car les consignes et les décisions « venaient d'en haut ». Pendant une crise (et au-delà), il est proposé que les directions d'école établissent et maintiennent une culture de collaboration entre eux et les enseignantes, amenant une forme de leadership plus décentralisée permettant de donner plus de pouvoir décisionnel à chacun des acteurs (Harris et Jones, 2020). Le leadership décentralisé favorise les interactions plutôt que les actions d'un seul dirigeant, ce qui permet de renforcer les capacités de tous, plutôt que de miser sur le contrôle.

Dans certaines écoles, les pratiques de leadership ont changé durant la Covid. Par exemple, la technologie est devenue un outil de connexion entre les acteurs de l'école (Harris et Jones, 2020). Au-delà de la crise, Harris et Jones (2020) proposent aux directions de maintenir une pratique réflexive au sujet de leur leadership et des réalités des enseignantes. D'autres travaux ont aussi démontré l'importance de porter attention, en tant que direction, aux préoccupations socioémotionnelles du personnel scolaire (Meisler et al., 2013; Dücker et al., 2017).

En somme, Bagwell (2020) suggère que la pandémie a amené une redéfinition rapide de l'école et du leadership, en obligeant les directions à revoir leur manière de diriger. Elles ont dû s'adapter, en renforçant la résilience organisationnelle et individuelle et en créant des structures de leadership décentralisées. De même, Netolicky (2020) a montré que les directions ont été confrontées à plusieurs tensions pendant la pandémie, allant de la nécessité de diriger à la fois vite et lentement, à trouver un équilibre entre équité, excellence et responsabilité, et à prendre en compte les besoins organisationnels (p. ex., répondre aux normes sanitaires) et humains (p. ex., assurer un soutien émotionnel).

4.4. Défis généraux : stress, anxiété et peur

Les défis occasionnés par la pandémie et les contacts limités avec les autres ont induit des émotions négatives chez les enseignantes telles que du stress et de l'anxiété. Dans une étude américaine menée en contexte de crise, les enseignantes ont déclaré se sentir tristes, agitées, sans valeur, nerveuses, désespérées et globalement moins heureuses (Swigonskil et al., 2021). Tracey et al. (2022) rapportent que l'un des impacts de la pandémie réside dans la crainte d'être infecté.

De plus, les contacts interprofessionnels limités ont pu amener un sentiment d'isolement chez les enseignantes. Par exemple, en Grèce, les enseignantes de maternelle n'ont pas pu collaborer avec leurs collègues du primaire comme elles en avaient l'habitude (Apostolou, 2023.). En outre, des enseignantes ont pu être confrontées à la perte de leurs collègues (démission, congé maladie) alors que d'autres ont vu une réduction de leurs heures de travail (Keengwe et Onchwari, 2024).

Selon Harris et Jones (2020), la prise en considération des soins personnels et de la santé mentale des employés de l'école devrait être la priorité de la direction, particulièrement lors d'une crise. De même, Eadie et al. (2021) ont montré que les structures organisationnelles soutenant le bien-être professionnel pendant la pandémie ont permis d'atténuer l'impact de la crise sur les enseignantes. En somme, soutenir le bien-être du personnel enseignant semble une piste prometteuse en contexte postCovid, notamment lors de la transition scolaire.

5. CONCLUSION ET IMPLICATIONS FUTURES

Ce projet a contribué à l'avancement des connaissances sur la transition scolaire en situation de crise, en donnant l'occasion de réfléchir aux façons de créer et maintenir les relations entre les acteurs, notamment les parents et les enseignantes. Les analyses ont montré que la communication école-famille constitue un défi majeur en contexte de crise, amenant à questionner les mécanismes relationnels visant la réduction des difficultés communicationnelles en contexte postCovid. On peut penser à planifier des mesures pour faciliter les rencontres et les temps d'échanges. Dans une étude menée par Pramling et al. (2020), les enseignantes de trois pays (Norvège, Suède et États-Unis) suggèrent de conserver quelques moments de rencontre en mode virtuel, favorisant la familiarisation des acteurs à l'utilisation de la technologie. Certaines institutions ont d'ailleurs profité de la situation pour modifier leurs pratiques, en tentant d'utiliser la technologie pour renforcer les liens sociaux. En contexte de pandémie, McLoed et Dusky (2021) ont observé l'organisation d'activités sociales virtuelles du personnel de certaines écoles désireux de maintenir des contacts informels.

Quels sont les avantages et les inconvénients des changements de pratiques observés pendant la pandémie, et quelles sont les pistes d'action concrètes qui permettent de soutenir l'enfant et sa famille, avant, pendant et après l'entrée à l'école ? Est-ce qu'on peut penser que l'intégration des technologies dans les écoles en tant que lieux de rencontre pourrait créer des liens famille-école lors de la transition ? Comment miser sur des pratiques qui situent les attentes de chacun à l'égard de leurs rôles dans la transition ? Pour répondre à ces questions, il semble important, dorénavant, de mener davantage de recherches qui prennent en compte les différents acteurs gravitant autour de l'enfant (p. ex., parents, directions) afin d'éclairer les approches théoriques et conceptuelles qui ont émergé au niveau mondial (McLoed et Dulsky, 2021).

De même, il devient primordial de se préoccuper de la santé mentale et du bien-être de tous. Meisler et al., 2013 suggèrent aux directions de porter une plus grande attention aux préoccupations socioémotionnelles des enseignantes, notamment au sortir d'une crise. De surcroît, Dückers et al. (2017), qui ont créé un modèle conceptuel de leadership en gestion de crise, soulignent l'importance de promouvoir un sentiment de sécurité et de bien-être chez le corps enseignant. Enfin, miser sur la communication direction-enseignantes semble une piste prometteuse pour soutenir la transition vers l'école en temps de crise (Dücker et al., 2017), engendrant des effets positifs sur les pratiques mises en place (p. ex., collaboration famille-école). Puisque peu de travaux internationaux ont porté sur le rôle de leadership des directions d'école en matière de soutien aux pratiques enseignantes lors de la transition, il semble primordial de s'y intéresser, afin de mieux saisir les rôles de chacun dans l'école, tant en contexte de crise qu'au sortir de celle-ci.

6. 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>

- Amirazizi, S., Edelman, E., Quirk, M. et Dowdy, E. (2022). Transition to kindergarten: Parental efficacy and experiences during COVID. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 6(2), article 6. <https://doi.org/10.58948/2834-8257.1015>
- Anadon, M. et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? Dans Guillemette, F. et Baribeau., C. (dir.), *Recherches qualitatives : Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ)* organisé dans le cadre du congrès de l'ACFAS (p. 26-37). Congrès de l'ACFAS, Université McGill.
- 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>
- Apostolou, Z. (2023). Perspectives for the transition from preschool to primary school education in an online environment. *Research on Preschool and Primary Education*, 1(2), 5-20. <https://doi.org/10.55976/rppe.1202321285-20>
- Bagwell, J. L. (2020). Leading through a pandemic: adaptive leadership and purposeful action. *Journal of school administration research and development*, 5(S1), 30-34. <https://doi.org/10.32674/jsard.v5is1.2781>
- Bakopoulou, I. (2022). The impact of the COVID pandemic on early years transition to school in the UK context. *Education*, 3(13), 1-14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2114807>
- Ballam, N., Perry, B. et Garpelin, A. (2017). International perspectives on the pedagogies of educational transitions. Dans N. Ballam, B. Perry et Garpelin (dir.), *Pedagogies of Educational Transitions* (p. 1-12). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-43118-5_1
- 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>
- Bornfreund, L. et Ewen, D. (2021). A comprehensive approach to a seamless transition into kindergarten. *Phi Delta Kappan*, 103(2), 14-19. <https://doi.org/10.1177/00317217211051137>
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. Dans H. Fabian et A.-W. Dunlop (dir.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* (p. 52-63). Routledge Falmer.
- Bubb, S. et Jones, M. A. (2020). Learning from the COVID home-schooling Experience : listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23(3), 209-222. <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>
- Conus, X. (2017). Construction du rôle de parent d'élève en Suisse : le territoire familial, une annexe de l'école ? Dans S. Rayna et P. Garnier (dir.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec* (p. 101-120). Peter Lang. <https://www.peterlang.com/view/title/63363>
- Deslandes, R. (2013). La collaboration parent-enseignante au regard de l'état actuel des connaissances. *Revue préscolaire*, 51(4), 11-14.
- Deslandes, R., Bastien, N. et Lemieux, A. (2004). Les conditions nécessaires à une collaboration entre la famille, l'école et la communauté. *Vie pédagogique*, 133, 41-44.

- Dockett, S. et Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(1), 20-26. <https://researchoutput.csu.edu.au/ws/portalfiles/portal/8698022>
- Donnelly, R. et Patrinos, H.A. (2021). Learning loss during Covid-19: An early systematic review. *Prospects*, 51(4), 601-609. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>
- Dückers, M., Yzermans, C. J., Jong, W. et Boin, A. (2017). Psychosocial Crisis Management : the unexplored intersection of crisis leadership and psychosocial support. *Risk, Hazards & Crisis in Public Policy*, 8(2), 94-112. <https://doi.org/10.1002/rhc3.12113>
- Dunlop, A.-W. (2018). *Transitions in Early Childhood Education. Oxford Bibliographies in Education*. Oxford University Press. https://pure.strath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/83533831/Dunlop_2018_Transitions_in_early_childhood_education.pdf
- Duval, S. et Lehrer, J. (2021). Les transitions vécues par les enfants et leurs familles et 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.
- Duval, S., Lehrer, J., Pirard, F. et Housen, M. (2021). La pandémie, source de risques et d'opportunités pour la mise en place de pratiques de transition collaboratives lors de l'entrée à l'école. *Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky*, 5(1). <https://doi.org/10.51657/ric.v5i1.41066>
- Eadie, P., Levickis, P., Murray, L., Page, J., Elek, C. et Church, A. (2021). Early childhood educators' wellbeing during the COVID pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 903-913. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01203-3>
- Giallo, R., Kienhuis, M., Treyvaud, K. et Matthews, J. (2008). A psychometric evaluation of the parent self-efficacy in managing the transition to school scale. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 8, 36-48. https://www.newcastle.edu.au/__data/assets/pdf_file/0008/100331/v8-Giallo-et-al.pdf
- Harris, A. et Jones, M. (2020). COVID 19 - School leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Heikkilä, M., Furu, A.-C., Hellman, A., Lillvist, A. et Rantala, A. (2020). Barns deltagande i förskole- och daghemskontext under inledningen av coronavirusets utbrott i Finland och Sverige. *BARN. Forskning Om Barn Og Barndom i Norden*, 38(2), 13-28. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i2.3703>
- Hepburn, H. (2020, 10 août). Most teachers want mandatory face coverings in class. *TES Magazine*. <https://www.tes.com/news/most-teachers-want-mandatory-face-coverings-class>
- Housen, M., Royen, E. et Pirard, F. (2019). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : état des lieux*. Université de Liège. hdl.handle.net/2268/252317
- Institut national de santé publique du Québec (2020, septembre). *Retour à l'école en temps de COVID : focus sur les transitions scolaires*. INSPQ. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3058-retour-ecole-transitions-scolaires-covid19.pdf>
- Karpman, M., Zuckerman, S., Gonzalez, D. et Kenney, G. (2020). *The COVID-19 pandemic is straining families' abilities to afford basic needs*. Urban Institute. <https://www.urban.org/research/publication/covid-19-pandemic-straining-families-abilities-afford-basic-needs>

- 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>
- Kraft-Sayre, M. E. et Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the Transition to Kindergarten: Linking Children, Families, & Schools*. National Center for Early Development & Learning Kindergarten Transition Studies. University of Virginia. http://plc.dadeschools.net/pdf/ready_Kg-parentHdbk.pdf
- Lehrer, J. (2018). Written communication with families during the transition from childcare to school: constructing and subjectifying children and families. *European early childhood educational research Journal*, 26(2), 285-308. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1442044>
- Malsch, A. M., Green, B. L. et Kothari, B. H. (2011). Understanding Parents' Perspectives on the Transition to Kindergarten: What Early Childhood Settings and Schools Can Do for At Risk Families. *Best Practice in Mental Health*, 7(1), 47-66. <https://www.ingentaconnect.com/content/follmer/bpmh/2011/00000007/00000001/art00004>
- Marinova, K., Dumais, C. et Drainville, R. (2020). L'urgence de jouer. *Revue préscolaire* [Hors-série], 1-12.
- McLeod, S., et Dulsky, S. (2021). Resilience, reorientation, and reinvention: school leadership during the early months of the COVID pandemic. *Frontiers in Education*, 6, article 637075. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.637075>
- Meisler, G., Vigoda-Gadot, E. et Drory, A. (2013). Leadership Beyond Rationality: Emotional leadership in times of organizational crisis. Dans J.A. Dubrin (dir.), *Handbook of Research on Crisis Leadership in Organizations* (p. 106-126). Cheltenham. <https://doi.org/10.4337/9781781006405.00014>
- Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a Pandemic: Navigating tensions. *Journal of professional capital and community*, 5(3/4), 391-395. <https://doi.org/10.1108/jpcc-05-2020-0017>
- Petrakos, H. H. et Lehrer, J. S. (2011). Parents' and teachers' perceptions of transition practices in kindergarten. *Exceptionality Education International*, 21(2), 62-73.
- Pramling Samuelsson, I., Wagner, J. T. et Eriksen Ødegaard, E. (2020). The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 129-144. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00267-3>
- 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)
- Ruel, J., Harvey, N. et Leduc, M.-E. (2020, 2 juin). La première transition scolaire en temps de pandémie [Webinaire]. *Chantier montréalais transition vers l'école*. <https://www.reseauseussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2020/05/Webinaire-2-juinChantier-transition.pdf>
- Ruel, J., Moreau, A. C., Bérubé, A. et April, J. (2015). Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire. Évaluation du "Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité". *Rapport final de recherche*. Université du Québec en Outaouais et Pavillon du Parc.
- Swigonski, N. L., James, B., Wynns, W. et Casavan, K. (2021). Physical, mental, and financial stress Impacts of COVID on early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 799-806. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01223-z>

Toros, K. et Falch-Eriksen, A. (2021). Strengths-Based Practice in Child Welfare: A Systematic Literature review. *Journal of Child and Family Studies*, 30(6), 1586-1598. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01947-x>

Van Laere, K., Van Houtte, M. et Vandenbroeck, M. (2018). Would it really matter? The democratic and caring deficit in 'parental involvement.' *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 187-200. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2018.1441999>

Commentaire éditorial

Le présent article s'inscrit dans le dossier thématique intitulé « Enseigner à l'éducation préscolaire : tensions possibles dans la compréhension et la mise en place de pratiques soutenant l'apprentissage des jeunes enfants ». Il s'agit d'un travail collectif de deux équipes de chercheurs provenant du Québec et de la Suisse (équipe Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance au Québec, et Groupe d'intervention et de recherche sur les apprentissages fondamentaux en Suisse). Des auteures du contexte suisse rédigent ce commentaire qui a pour but de poursuivre les réflexions et les échanges autour des diverses thématiques.

Le texte fait état de l'hétérogénéité des mesures de soutien à la transition en contexte pandémique tout en questionnant leur portée. Quel est leur impact réel auprès des acteurs concernés ? Qu'en serait-il si la question d'une alliance entre les familles (enfants et parents) et l'institution scolaire (les enseignantes et la direction) venait à être problématisée de concert avec les différents acteurs, et ce, tant au niveau de l'analyse des perceptions qu'au niveau de la planification et l'organisation des activités de transition ? Miser sur une communication efficace entre la direction et les enseignantes mais aussi entre les familles et l'école apparaît comme étant un défi aussi complexe qu'indispensable, surtout en temps de crise. Lorsqu'ils viennent à manquer, l'importance du contact direct voire physique entre l'enseignante et l'enfant ainsi que l'accès aux expressions non-verbales se révèlent. Par ailleurs, les modes de communication à distance présentent non seulement le désavantage de ne pas directement toucher l'enfant, mais sont aussi très sensibles à la fracture numérique. Néanmoins, si le besoin en contact social est un besoin réel de l'enfant, il convient également d'assurer la sécurité et le bien-être professionnels des enseignantes. Tout ceci fait ressentir la nécessité d'un cadre pour la communication école-famille, méritant d'être clairement considéré par l'ensemble des acteurs concernés par la transition traversée par l'enfant.

Sylvie Van Lint et Myriam Garcia Perez