Revue Phronesis

À la maternelle, construire une relation positive avec les familles : quelles compétences socio-émotionnelles mobiliser ?

Marie-Andrée Pelletier

Dans Phronesis 2026/HS2 Hors série, Volume 15 , pages 180 à 191
Éditions Revue Phronesis

Date de mise en ligne : 19/10/2026

Article disponible en ligne à l'adresse
https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2026-hs2-page-180?lang=fr

CAIRN.INFO

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.

Distribution électronique Cairn.info pour Revue Phronesis.
Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.
Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

REVUE Phronesis

Volume 15, Numéro Hors-Série 2, 2026

Revue Phronesis | Téléchargé le 16/11/2026 sur https://shs.cairn.info via Télé-université TELUQ (IP: 132.214.1.68)

À la maternelle, construire une relation positive avec les familles : quelles compétences socio-émotionnelles mobiliser ?

Marie-Andrée PELLETIER

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)
TELUQ Université, Québec, Canada.
marie-andree.pelletier@teluq.ca

Mots-clés : *Relation enseignant/famille, Compétences socio-émotionnelles, École maternelle*

Résumé : *À la maternelle, les personnes enseignantes jouent un rôle essentiel auprès des enfants et entretiennent une collaboration étroite avec les familles. Toutefois, cette relation comporte des défis, notamment sur le plan émotionnel. Or, les occasions de formation sur les compétences socio-émotionnelles (CSÉ) demeurent limitées. Cet article s'intéresse aux CSÉ mobilisées pour entretenir une relation positive avec les familles. Des entrevues de groupe menées dans le cadre d'une recherche collaborative ont révélé l'importance de considérer les valeurs de chacun, d'intervenir progressivement et d'adopter une posture d'ouverture et d'écoute.*

Building positive relationships with families in kindergarten: What socio-emotional skills are needed?

Keywords: *teacher–family relationship, socio-emotional skills, kindergarten*

Abstract: *In kindergarten, teachers play an essential role in children's lives and work closely with families. However, this relationship can present challenges, particularly at the emotional level (Pelletier and Goyette 2023). Yet opportunities for training in socio-emotional skills remain limited (Beaumont and Garcia 2020). This article focuses on the socio-emotional skills used to build and maintain positive relationships with families. Group interviews conducted as part of a collaborative research project (Desgagné et al. 2001) revealed the importance of taking everyone's values into account, intervening gradually, and adopting an open and receptive stance.*

Introduction

Favoriser l'apprentissage socio-émotionnel des tout-petits exige que les personnes significatives dans leur vie, notamment les personnes enseignantes, maitrisent elles-mêmes leurs propres compétences socio-émotionnelles (Coutu et Bouchard, 2019). À la maternelle, ce rôle s'inscrit dans une dynamique de collaboration avec un allié incontournable : la famille. Lorsque cette relation est saine et positive, elle peut contribuer à renforcer l'égalité des chances de réussite scolaire des enfants et à améliorer la qualité des liens entre l'école et les familles (Asdih, 2012). Dans cet article, une relation positive entre les personnes enseignantes et les familles renvoie à une relation fondée sur la confiance, l'écoute, l'ouverture, le non-jugement ainsi que sur une reconnaissance des réalités et des rôles de chacun, dans une perspective de collaboration. Une telle relation repose notamment sur la capacité des personnes enseignantes à reconnaître les émotions et les valeurs en jeu dans cette relation, à rechercher des points de convergence et à accepter que cette démarche puisse transformer leurs propres repères (Leboeuf et Bouchard, 2019). Ainsi, les personnes enseignantes à la maternelle jouent un rôle clé dans la création de ponts relationnels soutenant l'adaptation et le développement global de l'enfant. Dans cette optique, leurs compétences socio-émotionnelles apparaissent comme un levier déterminant pour instaurer une relation de confiance mutuelle avec les familles. Cet article vise donc à répondre à la question suivante : quelles compétences socio-émotionnelles sont mobilisées par les personnes enseignantes à la maternelle pour construire et maintenir une relation positive avec les familles ?

Problématique

La collaboration entre les personnes enseignantes et les familles, bien que reconnue comme essentielle à la réussite éducative des enfants (Larivée, 2011), n'est pas sans défis. Les interactions avec les familles peuvent susciter des émotions intenses et parfois difficiles à gérer, tant pour les personnes enseignantes que pour les parents. Certaines situations, notamment les discussions portant sur des sujets sensibles, peuvent générer des réactions, telles que les pleurs, l'agressivité, le blâme ou l'évitement (Pelletier, 2022 ; St Vincent, 2008). Plusieurs personnes enseignantes rapportent alors un sentiment d'impréparation pour faire face à ces échanges (Pelletier, 2013), notamment en raison d'un manque de formation sur la gestion des émotions et la communication bienveillante avec les familles (Beaumont et Garcia, 2020 ; Larivée, 2016). Cette situation peut entrainer du stress, voire contribuer à un désengagement professionnel (Kamanzi, Barroso da Costa et Ndinga, 2017), tandis que du côté des familles, l'entrée à la maternelle est aussi vécue avec intensité. Les parents peuvent ressentir des incertitudes, de l'inquiétude ou du stress, et certains peuvent se désengager du lien avec l'école (Poissant *et al.,* 2021). Pourtant, des relations positives avec l'école ont un impact reconnu sur le cheminement de l'enfant, particulièrement lorsque les familles sont activement impliquées (Papadopoulou *et al.,* 2014). Dans ce contexte, une attitude respectueuse et empathique à l'égard des familles, ainsi qu'une capacité à reconnaître leurs compétences, s'avèrent essentielles (Asdih, 2012 ; Larivée, 2008 ; Roy, 2014). La maitrise des compétences socio-émotionnelles constitue donc un levier essentiel pour établir une collaboration harmonieuse avec les familles. Il ne s'agit pas seulement, dans la formation à l'enseignement, d'informer les futurs enseignants sur les attentes parentales, mais de les outiller pour reconnaître, comprendre et réguler leurs propres émotions dans un contexte relationnel parfois délicat. Or, ces compétences semblent encore peu abordées dans les cursus de formation initiale et continue (Bédard, 2010 ; Pelletier, 2024), alors même que plusieurs personnes enseignantes expriment un besoin criant de mieux se former à cet égard (Pelletier, 2022).

Dans ce contexte, il devient pertinent de s'interroger sur les compétences socio-émotionnelles que les personnes enseignantes à la maternelle mobilisent pour établir et maintenir une relation positive avec les familles, ainsi que celles jugées essentielles dans ce processus. Cet article examine ces compétences à partir des propos recueillis auprès d'enseignantes de la maternelle, c'est-à-dire à partir de données recueillies dans le cadre de la deuxième étape d'une recherche collaborative (Desgagné *et al.,* 2001), financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). Des entrevues de groupe menées auprès de quatre enseignantes de la maternelle ont permis de mieux comprendre les compétences qu'elles mobilisent dans le cadre de la relation école-famille. Cette étude exploratoire donne ainsi la parole aux personnes enseignantes intervenant à la maternelle afin de décrire et comprendre les compétences socio-émotionnelles qu'elles mobilisent pour établir des relations positives avec les familles. Dans un second temps, elle propose des pistes de réflexion relatives au développement de ces compétences dans la formation à l'enseignement.

Revue Phronesis | Téléchargé le 16/11/2026 sur https://shs.cairn.info via Télé-université TELUQ (IP: 132.214.1.196)

Ces résultats ouvrent des pistes de réflexion quant aux contenus à intégrer dans les formations à l'enseignement, tant au Québec qu'à l'international. Cette étude s'appuie ainsi sur le cadre des compétences socio-émotionnelles de la CASEL (2021) et leurs différents domaines.

Cadre conceptuel

Les compétences socio-émotionnelles (CSÉ) sont au cœur de notre recherche, car elles sont essentielles à l'établissement et au maintien de relations positives entre les personnes enseignantes et les familles (Boissonneault *et al.,* 2021). Plus particulièrement, les personnes enseignantes à la maternelle sont appelées à accueillir les préoccupations des familles, à réguler leurs propres réactions émotionnelles et à instaurer un climat de confiance dès les premières années de vie de l'enfant dans le milieu scolaire. La capacité à écouter, à reconnaître leurs besoins sans jugement et à maintenir un dialogue ouvert est donc essentielle. Les CSÉ peuvent ainsi soutenir une posture professionnelle favorisant la collaboration, particulièrement précieuse lors des premières années de la scolarisation. Elles peuvent permettre de faire face aux émotions complexes pouvant être vécues à la maternelle (p.ex. anxiété de la première rentrée scolaire, inquiétudes sur le développement de l'enfant, *etc.*).

Minichiello (2017, p. 1) définit les CSÉ comme des « savoir-être qui peuvent être acquis, enseignés et évalués ; elles contribuent à un sentiment d'efficacité individuelle et collective et semblent prédictives d'un bien-être individuel et social ». Plus spécifiquement, notre étude s'appuie sur les travaux de la *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2021), qui identifie cinq domaines clés des CSÉ : la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les habiletés relationnelles et la prise de décision responsable (Zins *et al.,* 2004). Ce cadre s'appuie sur les travaux antérieurs issus de recherches menées en Europe, en Australie, aux États-Unis et au Canada (Bernard *et al.,* 2017 ; Cefai *et al.,* 2018 ; Jennings et Greenberg, 2009 ; Shanker, 2014).

La conscience de soi implique la capacité de reconnaître ses propres émotions et de comprendre comment elles influencent ses pensées et ses comportements (CASEL, 2021 ; Mayer et Salovey, 1997). Pour les personnes enseignantes, cette compétence est indispensable à l'établissement d'une relation de qualité avec la famille. Par exemple, elles doivent être capables d'identifier leurs émotions, comme la colère ou la tristesse, ainsi que des états comme l'anxiété ou le stress, et comprendre comment ces ressentis peuvent influencer leur comportement auprès des familles.

L'autogestion fait référence à la capacité de réguler ses émotions, de gérer son stress et de se fixer des objectifs (CASEL, 2021). Dans le cadre des relations avec les familles, cette compétence permet aux personnes enseignantes de maintenir un état de calme face à des situations émotionnellement complexes (Pelletier, 2015). Les personnes enseignantes doivent non seulement être capables de gérer leurs émotions, mais aussi de rester concentrées sur leurs objectifs de communication, tels que résoudre un malentendu ou répondre aux préoccupations des parents de manière constructive.

La conscience sociale implique la capacité de comprendre les émotions, les perspectives et les besoins des autres (CASEL, 2021). Pour les personnes enseignantes, cela se traduit par la capacité à faire preuve d'empathie envers les parents et à se mettre à leur place. Cela inclut la reconnaissance des défis auxquels les familles peuvent être confrontées et la capacité de comprendre les contextes familiaux, culturels et sociaux dans lesquels les enfants évoluent (Gosselin-Gagné, 2024). Une personne enseignante qui adopte une posture empathique et empreinte de non-jugement est mieux à même de répondre aux besoins individuels des familles et de créer un climat de communication où chaque parent se sent écouté et respecté.

Les habiletés relationnelles, définies par la CASEL (2021), sont essentielles pour établir et maintenir des relations saines et positives. Dans le cadre des interactions avec les familles, ces compétences incluent la capacité à écouter activement, à communiquer clairement et à gérer les conflits de manière constructive.

Enfin, la prise de décision responsable est un domaine clé des compétences socio-émotionnelles qui implique la capacité d'analyser une situation, de reconnaître ses émotions et de prendre des décisions éclairées (Mayer et Salovey, 1997). Dans le contexte des relations avec les familles, cela signifie que la personne enseignante doit être capable d'évaluer les différentes situations avec discernement, en prenant en compte les émotions des parents et les besoins de l'enfant (Robitaille et Dumais, 2023). Elle doit être capable

Revue Phronesis | Téléchargé le 16/11/2026 sur https://shs.cairn.info via Télé-université TELUQ (IP: 132.214.1.196)

de réfléchir aux conséquences de ses décisions et d'agir de manière responsable, tout en tenant compte de l'éthique de son rôle éducatif (Shanker, 2014).

En considérant l'importance de favoriser une relation positive avec les familles à la maternelle, l'objectif de cet article est donc d'examiner les compétences socio-émotionnelles mises en œuvre pour favoriser une relation positive entre les personnes enseignantes et la famille.

Méthodologie

Cette étude s'inscrit dans une approche qualitative inspirée du modèle de recherche collaborative de Desgagné *et al.* (2001). Ce modèle vise à créer un dialogue structuré et continu entre personnes chercheuses et praticiennes, dans une logique de coconstruction de savoirs. Il ne s'agit pas seulement de recueillir les points de vue des participantes, mais de reconnaître leur expertise professionnelle comme un levier essentiel pour produire des connaissances ancrées dans la pratique. Le processus s'appuie sur une relation dialogique où les personnes du terrain sont activement impliquées dans l'interprétation et la mise en sens des données, ainsi que dans l'identification des enjeux à approfondir (Desgagné *et al.,* 2001).

Échantillon

Le recrutement des participantes s'est fait en partenariat avec les services éducatifs d'un Centre de services scolaire de la région de Québec et une personne-ressource qui a relayé l'information sur l'étude au sein de son milieu. La participation reposait sur une base volontaire et quatre enseignantes de la région de Québec ont exprimé leur intérêt pour y prendre part. Toutes possédaient un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, ainsi qu'une expérience d'au moins cinq ans en maternelle 4 ans ou 5 ans. Elles intervenaient dans des écoles relevant du même centre de services scolaire, présentant des contextes socio-économiques différents. L'échantillon se compose exclusivement d'enseignantes, ce qui peut être attribué à la présence majoritaire des femmes à la maternelle (Nantel, 2023).

Collecte et analyse des données

Cinq entrevues de groupe d'environ trois heures chacune ont été réalisées entre 2023 et 2025. Au regard du modèle de recherche collaborative de Desgagné *et al.* (2001), ces rencontres visaient à créer un espace de dialogue réflexif permettant aux participantes d'expliciter leurs pratiques, de confronter leurs expériences et de coconstruire des pistes d'action à partir des enjeux rencontrés sur le terrain. Entre chaque rencontre, les enseignantes étaient invitées à réinvestir les thématiques abordées dans leur quotidien professionnel et à documenter leurs réflexions dans une perspective d'autoformation et de développement professionnel continu (Deslauriers, 2017).

Par ailleurs, les rencontres de groupe offraient aux participantes l'occasion de mettre en commun ce qu'elles vivent, ce qu'elles pensent et les idées qu'elles ont quant aux solutions pouvant contribuer à répondre aux questions suscitées par leur pratique quotidienne (Leclerc *et al.,* 2011). L'ancrage des échanges dans des thématiques précises, soit les domaines des compétences socio-émotionnelles proposés par la CASEL (2021), favorisait une mise en sens collective propice à la coconstruction de savoirs professionnels (Patton, 2002). C'est dans ce contexte que des propos relatifs à la relation positive avec les familles ont émergé de manière transversale aux domaines abordés, ce qui est présenté dans le cadre de cet article.

L'analyse des données s'est déroulée en plusieurs phases. Une première lecture approfondie des transcriptions a permis d'identifier des tendances initiales, suivie d'une relecture permettant de repérer les récurrences significatives. Un codage textuel a ensuite été réalisé selon une méthode inductive inspirée de Deslauriers (1991), avec une attention particulière portée aux dynamiques interactionnelles entre les participantes. En complément, la démarche de Miles et Huberman (2003) a été mobilisée afin d'organiser les données en catégories thématiques, de mettre en relation les énoncés et d'assurer la cohérence de l'analyse. Conformément à l'approche collaborative, les résultats partiels ont été présentés aux participantes au fil des rencontres subséquentes, et ce, dans une logique de validation croisée et de recontextualisation des interprétations (Leclerc *et al.,* 2011).

Revue Phronesis | Téléchargé le 16/11/2026 sur https://shs.cairn.info via Télé-université TELUQ (IP: 132.214.1.196)

Bien que chaque entretien ait été structuré autour d'un domaine spécifique des compétences socio-émotionnelles, les propos recueillis ont fait apparaitre des éléments transversaux liés à la relation enseignant-famille. Ces éléments, survenus de manière récurrente dans les échanges, ont motivé une analyse secondaire centrée sur la question suivante : quelles compétences socio-émotionnelles mobilisées par les personnes enseignantes à la maternelle contribuent à établir et maintenir une relation positive avec les familles ? Afin de refléter la richesse des interactions et des processus de coconstruction de sens, une présentation narrative des résultats a été privilégiée, intégrant des extraits *verbatim* illustrant à la fois les positionnements individuels et les dynamiques de groupe. Dans le cadre de cette analyse secondaire, les extraits relatifs à la relation école-famille ont été identifiés à partir d'une relecture ciblée des *verbatim* en fonction de leur pertinence au regard de la question de recherche. Ces extraits ont ensuite fait l'objet d'un regroupement thématique et d'un recodage spécifique, tout en maintenant un lien constant avec les données initiales afin d'assurer la traçabilité de l'analyse.

Résultats

Les résultats issus de cette recherche ont été analysés afin d'examiner les compétences socio-émotionnelles mobilisées par les personnes enseignantes de la maternelle pour favoriser une relation positive avec les familles. Ils mettent en lumière le fait de 1) Prendre en compte les valeurs de chacun; 2) Intervenir de manière progressive; 3) Adopter une posture d'ouverture et d'écoute auprès des familles.

Prendre en compte les valeurs de chacun

Selon les participantes, la collaboration avec les familles repose sur un équilibre entre les valeurs promues dans les milieux scolaires et les réalités que vivent les familles. Certaines situations deviennent complexes lorsque les familles ne partagent pas les mêmes repères éducatifs ou ne sont pas en mesure de soutenir les interventions à la maison.

> *« Moi, présentement, c'est ça, j'ai une élève [...] qui régresse au niveau de son comportement. Mais y'a pas de suivi à la maison… Faque, je veux bien l'aider, l'accompagner, mais si y se passe rien à la maison… »* (HR-C1)

Les participantes soulignent également que la collaboration école-famille peut être influencée par les contextes culturels, ce qui peut entraîner des valeurs éducatives différentes ou une méconnaissance des attentes de l'école. Cette réalité appelle à une approche sensible et respectueuse des diverses conceptions de l'éducation pour favoriser une relation positive avec les familles.

> *« Des fois, ça peut être une autre religion [...] Pis d'être capable de trouver l'équilibre entre nos valeurs, puis les valeurs aussi. Respecter les leurs en même temps, c'est le bien-être de l'enfant qui doit primer à travers ça. Y'a des communautés où les émotions, on n'en parle pas. »* (HR-C2)

Deux participantes soulignent que les divergences de valeurs peuvent entraîner des jugements de part et d'autre, fragilisant ainsi la relation école-famille. Cette dynamique peut rendre la collaboration plus difficile et accentuer les incompréhensions entre les acteurs.

> *« Mais y'en a que tu vas leur parler d'un problème, mettons avec un enfant, mais la seule affaire, ben c'est l'enfant le problème. »* (HR-C2)

> *« Y'a du jugement dans le commentaire, faque là, tsé, quand tu te fais juger dans le commentaire, tu fais comme ben là, ça marche pas. »* (HR-C3)

Pour éviter les jugements et ainsi favoriser une relation positive, les participantes ont soulevé l'importance d'impliquer les familles. Dans cette perspective, une participante mise sur une posture de collaboration dès le départ en insistant sur les faits observés et des pistes de solution.
Par exemple, elle verbalise aux familles :

> *« J'suis vraiment prête à travailler en équipe avec vous, j'vous offre mon aide. Voici les défis, défis prioritaires, des pistes de solution… »* (HR-C4)

Revue Phronesis | Téléchargé le 16/11/2026 sur https://shs.cairn.info via Télé-université TELUQ (IP: 132.214.1.196)

D'autres participantes inviteront les familles à vivre ou comprendre les réalités de la classe, créant ainsi des occasions de rapprochement.

> *« [...] Des fois, j'les invite aussi dans la classe. Venez voir, vous pouvez venir accompagner le groupe. »* (HR-C1)

Ces compétences illustrent une volonté de construire un lien de confiance à travers une posture inclusive dans laquelle les familles sont reconnues comme des partenaires éducatifs, chacun avec ses valeurs, ses forces et ses limites. Elles constituent des pistes concrètes à valoriser et à approfondir dans la formation à l'enseignement. Ces éléments renvoient notamment aux domaines de la conscience sociale, dans la mesure où ils impliquent de comprendre les réalités et les perspectives des familles, ainsi qu'aux habiletés relationnelles mobilisées pour établir un dialogue respectueux et collaboratif. Concrètement, ces compétences peuvent être reconnues lorsque la personne enseignante adopte une posture de non-jugement, valorise les réalités familiales et cherche à établir un terrain commun avec les parents.

Intervenir de manière progressive

Mobiliser des compétences socio-émotionnelles favorisant une approche progressive dans la collaboration avec les familles apparaît comme un levier essentiel dans le discours des participantes. Plutôt que de confronter directement les familles, certaines enseignantes choisissent d'intervenir de manière graduelle en semant le questionnement et la réflexion.

> *« Maintenant, on dirait qu'j'évalue, heu, le niveau du parent, pis j'suis plus à l'étape de guider, semer des graines [...] ouin, j'y va à petit pas… »* (HR-C3)

> *« C't'important, un lien, là. Tsé, si j'arrive pis j'dis toute, heu, votre enfant a fait ça aujourd'hui, votre enfant a fait ça aujourd'hui, j'développe pas mon lien. »* (HR-C3)

> *« Mais quand j'va les rencontrer, j'va avoir des faits, des exemples [...] pis après ça, quand je sens qu'les parents sont moins ouverts, j'y vais vraiment plus par p'tites graines. »* (HR-C2)

Une participante précise que l'utilisation de grilles d'observation sur le développement de l'enfant favorise d'ailleurs la communication avec les familles en aidant à amorcer un dialogue plus constructif qui repose sur des faits plus signifiants pour les familles.

> *« Ça fait quelqu's années que j'travaille avec les grilles de développement pour faire réaliser où est-c'que l'enfant se situe. [...] C'est vraiment des faits, pis c'est concret, pis ça parle vraiment beaucoup plus aux parents. »* (HR-C2)

D'autres enseignantes insistent sur l'importance de nommer la collaboration comme un travail partagé, sans position d'autorité, ce qui témoigne d'un dialogue respectueux et d'une responsabilisation partagée. À titre d'exemple, elle verbalise aux parents :

> *« Vous savez, nous, on est partenaires, vous et moi, pour finalement un mandat commun, qu'y ait celui d'la réussite éducative. [...] C'est pas vrai qu'c'est moi qui l'porte toute seule. C'est un mandat partagé, pis ce mandat, je l'partage avec vous. »* (HR-C5)

Les enseignantes reconnaissent que le changement prend parfois du temps et que certaines interventions porteront leurs fruits plus tard, parfois même l'année suivante, comme l'illustre la participante suivante :

> *« Des fois, ça va juste à l'année d'après, là. Ça prend juste un autre enseignant qui dit la même, même chose une deuxième année d'suite. »* (HR-C2)

Les compétences socio-émotionnelles mobilisées par les enseignantes témoignent d'un souci d'adapter la communication aux différents profils de parents, en s'appuyant sur des approches progressives, respectueuses et ancrées dans le vécu de l'enfant. Elles ouvrent la voie à des pistes de formation centrées sur les compétences de communication, d'écoute et de collaboration active. Cette manière d'intervenir mobilise notamment l'autogestion en ce sens qu'elle nécessite de réguler ses émotions et d'ajuster ses interventions, ainsi que la prise de décision responsable, dans le choix de stratégies adaptées au rythme et à l'ouverture des familles. Concrètement, ces compétences peuvent être reconnues lorsque la personne

Revue Phronesis | Téléchargé le 16/11/2026 sur https://shs.cairn.info via Télé-université TELUQ (IP: 132.214.1.196)

enseignante ajuste son intervention au rythme des familles, privilégie une communication graduelle et s'appuie sur des faits pour soutenir le dialogue.

Adopter une posture d'ouverture et d'écoute

À l'unanimité, les participantes ont reconnu avoir eu, un jour ou l'autre, une classe particulièrement difficile, dont les comportements des enfants pouvaient s'expliquer par des situations vécues en dehors des murs de l'école. Ainsi, une participante a souligné que la première rencontre avec la famille pouvait être déterminante en ce sens. Elle s'assure ainsi d'adopter une ouverture centrée sur l'écoute active, et ce, pour comprendre ce que peuvent réellement vivre les familles.

> *« [...] à la première étape, lors des rencontres, j'me suis rendu compte que j'devais juste avoir une position d'écoute. [...] J'ai compris plein d'choses. »* (HR-C4)

L'importance de la relation, de l'écoute et de la gestion des émotions transparaît donc de manière marquée dans le discours des enseignantes. Elles expriment une posture empathique envers les familles, reconnaissant les défis personnels que ces dernières peuvent vivre. L'une d'entre elles précise l'exemple de la séparation de deux parents.

> *« [...] une rupture, c'est difficile, pis probablement qu'y vit beaucoup, beaucoup d'choses [...] de juste s'autogérer, ça doit demander énormément d'énergie. [...] C'est p't-être trop pour l'instant. »* (HR-C6)

Certaines participantes témoignent également d'une volonté de faire nommer les émotions que peuvent ressentir les familles, afin de mieux les accompagner.

> *« Moi, quand j'vois qu'à l'a d'la difficulté avec une émotion, tsé, j'le nomme : j'vois que là tu te sens de telle façon, pis j'lui demande qu'est-ce que j'peux faire pour l'aider. »* (HR-C1)

Toutefois, il convient de préciser que cette approche, centrée sur l'empathie, est parfois soutenue par la présence d'un autre professionnel lors de rencontres plus délicates, et ce, pour maintenir un climat respectueux et protéger le lien. En d'autres mots, bien qu'elles puissent faire preuve d'ouverture à l'égard de la famille, elles doivent parfois se préserver dans certaines relations.

> *« Des fois, c'est l'genre de parents avec qui j'va m'assurer d'avoir soit la direction, la psychoéducatrice, une T.E.S avec moi, parc'que c'est l'genre de parents qui peuvent se permettre, là, de nous rabaisser. »* (HR-C4)

Les compétences socio-émotionnelles mises en lumière illustrent une posture d'accompagnement profondément humaine, où la relation précède l'intervention et où l'enseignante se positionne comme une figure soutenante, dans le respect des rythmes de chacun. Elles constituent des pistes importantes à intégrer en formation pour renforcer les compétences socio-émotionnelles des personnes enseignantes. Ces éléments s'inscrivent principalement dans les domaines de la conscience sociale et des habiletés relationnelles, puisqu'ils impliquent une posture empathique, une écoute active et une capacité à établir un lien de confiance avec les familles. Concrètement, ces compétences peuvent être reconnues lorsque la personne enseignante adopte une écoute active, reformule les émotions exprimées par les familles et ajuste sa posture en fonction de leurs besoins. Ce résultat met également en lumière une tension importante dans la relation école-famille : bien que l'ouverture et l'écoute soient privilégiées, les personnes enseignantes doivent parfois se préserver, notamment en s'appuyant sur des ressources du milieu. Cette réalité nuance l'idéal d'une relation positive et souligne les limites de certaines situations.

Discussion

Les résultats issus de cette recherche ont été analysés afin d'examiner les compétences socio-émotionnelles qui favorisent une relation positive entre les personnes enseignantes et les familles. Ils témoignent de la mobilisation des différents domaines de compétences socio-émotionnelles (CASEL, 2021), lesquelles se traduisent par la prise en compte des valeurs de chacun, l'intervention de manière progressive et l'adoption d'une posture d'ouverture et d'écoute auprès des familles.

Revue Phronesis | Téléchargé le 16/11/2026 sur https://shs.cairn.info via Télé-université TELUQ (IP: 132.214.1.196)

D'abord, les participantes soulignent la complexité de la relation avec les familles, notamment lorsque les valeurs ou les repères éducatifs diffèrent. Face à cela, elles revendiquent la nécessité d'abandonner une posture prescriptive pour adopter un positionnement bienveillant, dans lequel l'école propose, mais ne cherche pas à imposer. Cela suggère l'importance de reconnaître les familles dans leur légitimité, avec leurs limites, leurs valeurs, mais aussi leurs ressources. Cela rejoint d'ailleurs les travaux d'Asdih (2012) ainsi que ceux de Robitaille (2022) qui insistent sur l'importance de reconnaître les familles comme des partenaires importants de cette collaboration. Mobilisant plus particulièrement les domaines de la conscience de soi et de la conscience sociale (CASEL, 2021), ces dimensions pourraient alors être renforcées par une formation qui favoriserait une meilleure compréhension des contextes familiaux et des réalités interculturelles (Pelletier, 2023). Une telle formation permettrait également aux personnes enseignantes d'adopter une posture de non-jugement, en reconnaissant les compétences parentales comme levier pour soutenir à la fois l'implication des familles et leur sentiment de compétence (Tazouti et Jarlégan, 2015).

Ensuite, plusieurs enseignantes adoptent une posture stratégique dans leur communication avec les familles, insistant sur l'idée de semer des graines, d'agir progressivement dans le temps pour éviter la confrontation et favoriser l'adhésion. Les travaux de Guay *et al.* (2013) insistent d'ailleurs sur la nécessité de reconnaître que certains changements peuvent prendre du temps, ce qui implique d'éviter toute forme de pression indue sur les familles et de s'adapter à leur rythme en faisant preuve de souplesse et de respect. Cela va dans le même sens de Deslandes et Barma (2015), qui soulignent eux aussi que, pour favoriser une collaboration école-famille positive, les personnes enseignantes doivent se montrer flexibles pour une meilleure réceptivité parentale. Cette manière d'intervenir demande de faire preuve de régulation émotionnelle et de réflexion éthique dans ce contexte (St-Vincent, 2008). Ainsi, une telle posture mobilise plusieurs domaines de compétences socio-émotionnelles, notamment la conscience sociale, l'autorégulation et la prise de décision responsable (CASEL, 2021), puisqu'elle implique d'ajuster ses interventions avec empathie, patience et discernement. Ces constats soulignent l'importance de former les personnes enseignantes non seulement à l'écoute active, mais également à des habiletés relationnelles qui s'inscrivent dans la durée. Autrement dit, ces résultats suggèrent que les formations à l'enseignement gagneraient à ne pas reposer uniquement sur des approches fondées sur des solutions immédiates, dans la mesure où l'établissement d'une relation de collaboration avec les familles est un processus graduel, qui demande du temps, de la patience et une posture professionnelle réflexive (Melançon *et al.,* 2024).

Enfin, les propos des participantes mettent en lumière l'importance d'adopter une posture d'écoute bienveillante, particulièrement lorsque les familles vivent des situations de vulnérabilité ou sont peu disponibles sur le plan émotionnel. Cette posture, fondée sur l'ouverture, l'empathie et le non-jugement, s'inscrit dans une logique de reconnaissance des émotions de l'autre, tout en maintenant une certaine distance professionnelle face à des enjeux relationnels parfois complexes. Cela fait écho aux recherches menées par Pelletier (2022) sur les compétences socio-émotionnelles, ainsi qu'aux études de Zanna et ses collègues (2022) qui soulignent l'importance de l'écoute empathique comme levier d'engagement parental et de création d'un climat de confiance. Plutôt que de chercher à convaincre à tout prix ou à contrôler les échanges, plusieurs enseignantes reconnaissent les limites du moment en sollicitant par exemple l'intervention d'autres personnes professionnelles pour préserver la relation. Cette manière d'agir mobilise à la fois les domaines de la conscience sociale, l'autorégulation émotionnelle et la prise de décision responsable (CASEL, 2021). Elle témoigne aussi du fait que le domaine des habiletés relationnelles ne relève pas uniquement de dispositions personnelles, mais bien de compétences professionnelles à développer, consolider et reconnaître dans la formation initiale et continue (Hargreaves, 2001 ; Pelletier et Goyette, 2023).

Cette recherche contribue à l'avancement des connaissances de trois manières. Premièrement, elle met en évidence le rôle des compétences socio-émotionnelles dans la compréhension de la relation école-famille à la maternelle. Deuxièmement, elle met en lumière trois processus relationnels spécifiques, soit la prise en compte des valeurs de chacun, l'intervention de manière progressive et l'adoption d'une posture d'ouverture et d'écoute, illustrées à partir de données empiriques. Troisièmement, elle ouvre des pistes de réflexion pour la formation à l'enseignement en envisageant le développement des compétences socio-émotionnelles comme un levier du développement professionnel des personnes enseignantes.

En somme, les témoignages recueillis invitent à repenser les contenus de formation à l'enseignement : il ne s'agit pas seulement de transmettre des outils ou des approches toutes faites, mais de former à une posture professionnelle durable, fondée sur la patience, la réflexivité et la reconnaissance des limites de chacun. Ces constats rejoignent d'ailleurs les travaux de Hanin et Cambier (2023) sur la posture réflexive et la régulation

Revue Phronesis | Téléchargé le 16/11/2026 sur https://shs.cairn.info via Télé-université TELUQ (IP: 132.214.1.196)

émotionnelle en contexte éducatif. La qualité de la relation école-famille ne peut reposer sur des solutions instantanées ; elle exige un engagement dans le temps et une capacité à intervenir avec justesse et sensibilité (Deslandes, 2005 ; Rousseau, 2015).

Limites de l'étude

Cette recherche collaborative nécessitait un groupe restreint de participants afin de favoriser des échanges approfondis et constructifs. Ainsi, bien que limité en nombre, l'échantillon était adéquat pour garantir des interactions pertinentes et permettre une analyse détaillée lors des entretiens de groupe. Nonobstant, les participantes proviennent du même centre de services scolaire, ce qui restreint la portée géographique des résultats. Ainsi, les conclusions ne peuvent être généralisées à l'ensemble du territoire québécois. Toutefois, la diversité des contextes évoqués par les participantes permet de dégager des tendances significatives et représentatives de plusieurs réalités du milieu préscolaire.

Par ailleurs, la dynamique propre aux entretiens de groupe peut avoir influencé les prises de parole, notamment en raison d'effets de consensus ou d'autocensure. Bien qu'une attention ait été portée à ces éléments lors de l'analyse, ils constituent une limite à considérer dans l'interprétation des résultats. De plus, les résultats de cette étude s'inscrivent dans une logique de généralisation analytique visant à dégager des mécanismes transférables plutôt qu'à produire des généralisations statistiques. Leur transférabilité dépend ainsi des contextes éducatifs dans lesquels ils sont mobilisés.

Conclusion

Cet article a mis en lumière les compétences socio-émotionnelles mobilisées pour construire une relation positive et durable avec les familles. Les résultats soulignent aussi l'importance d'une formation à l'enseignement qui repose sur le développement de compétences socio-émotionnelles essentielles à l'établissement de liens de confiance, au respect du rythme des familles et à la gestion des dynamiques relationnelles parfois complexes. Accompagner les futures et actuelles personnes enseignantes à mieux comprendre les réalités familiales et leurs contextes culturels, à intervenir avec empathie et sans jugement, ainsi qu'à entretenir un lien de collaboration progressif avec les familles, constitue un levier fondamental de la réussite éducative des enfants. Ces résultats permettent de formuler l'hypothèse selon laquelle des formations centrées sur le développement des compétences socio-émotionnelles, notamment en matière d'écoute active, de régulation émotionnelle et de communication avec les familles, pourraient favoriser l'établissement de relations plus positives entre les personnes enseignantes et les familles. Ils invitent ainsi à repenser les contenus et modalités de la formation initiale et continue, en mettant l'accent sur une posture professionnelle réflexive, humaine et relationnelle. Enfin, cette étude ouvre des perspectives pour de futures recherches, notamment en ce qui concerne l'impact des pratiques relationnelles sur l'adaptation sociale et scolaire des enfants, la place des familles dans les milieux éducatifs en contexte de diversité culturelle ou encore les conditions institutionnelles qui soutiennent ou freinent le développement de collaborations authentiques entre l'école et les familles. Une attention particulière pourrait également être portée à l'accompagnement des équipes-écoles dans la mise en œuvre de ces pratiques, afin d'ancrer durablement une culture de la collaboration.

Bibliographie

Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, (16), 34-52.

Beaumont, C., Garcia, N. (2020). L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherches en éducation*, (41), 60-73.

Bédard, J. (2010). Scolariser ou non la petite enfance : qu'en est-il de l'intervention éducative dans les maternelles québécoises ? *Lettre de la Chaire de recherche sur l'intervention éducative, 8*(2), 1-7.

Revue Phronesis | Téléchargé le 16/11/2026 sur https://shs.cairn.info via Télé-université TELUQ (IP: 132.214.1.196)

Bernard, M. E., Elias, M., Bell, P., Ferrito, J., Langione, K. (2017). Social and emotional learning: Role of school psychologists in Australia. In M. Thielking and M. Terjesen (Eds.), *Handbook of Australian school psychology* (p. 503-519). Springer.

Boissonneault J. C., Beaumont, C., Pelletier, M.-A., Beaulieu, J. (2021). Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à la maison : un guide pour les parents d'enfants d'âge primaire. Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). Québec : La Collection de la Chaire. www.cqjdc.org et www.violence-ecole.ulaval.ca

Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence.* NESET II-Report. Publications Office of the European Union. https://www.salzburgglobal.org/fileadmin/user_upload/Documents/2010-2019/2018/Session_603/Strengthening-Social-and-Emotional-Education.pdf

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2021). *CASEL guide to effective social and emotional learning programs – Preschool and elementary school edition.* https://casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide/

Coutu, S. et Bouchard, C. (2019, 2e éd.). Apprendre à gérer ses émotions, à s'affirmer et à se faire des amis. Dans C. Bouchard, *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans* (p. 297-336). Presses de l'Université du Québec.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.

Deslandes, R., Barma, S. (2015). Les relations entre les enseignants et les parents : premières étapes d'intervention d'un Laboratoire du changement. *Revue internationale du CRIRES : Innover dans la tradition de Vygotsky*, 3(1), 20-34.

Deslauriers, J.-M., Deslauriers, J.-P. (2017). La méthode de l'incident critique et la recherche sur les pratiques des intervenants sociaux. *Recherches qualitatives*, *36*(1), 94-112.

Deslauriers, J.-P. (1991). Recherche qualitative : Guide pratique. McGraw-Hill.

Gosselin-Gagné, J. (2024). Soutenir la collaboration avec les familles d'élèves issus de l'immigration : analyse de récits de pratique au préscolaire et au primaire en contextes scolaires québécois. *Revue hybride de l'éducation*, 8(2), 1-23.

Guay, M.-C., Deslauriers, J.-M. (2013). Prévention précoce et intervention sociale : quand soutien et contrôle social auprès des familles se côtoient. *Service social*, *59*(2), 31-50.

Hanin, V., Cambier, A.-C. (2023). Accompagner le développement d'une posture réflexive en formation initiale des enseignants : des besoins différents en fonction de l'année de formation ? *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, *46*(3), 687-723.

Hargreaves, A. (2001). Au-delà des renforcements intrinsèques : les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. *Éducation et francophonie*, *29*(1), 175-199.

Jennings, P. A., Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, *79*(1), 491-525.

Kamanzi, P. C., Barroso da Costa, C., Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *52*(1), 115-134.

Larivée, S. J. (2016). Communiquer et collaborer avec les parents dès le préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant* (p. 34–45). Montréal : Éditions CEC.

Leboeuf, M., Bouchard, C. (2019, 2e éd.). La famille, premier lieu d'enracinement de l'enfant et partenaire essentielle du milieu éducatif. Dans C. Bouchard, *Le développement global de l'enfant de la naissance à 6 ans en contextes éducatifs* (p. 9-36). Presses de l'Université du Québec.

Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F., Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche-action : défis et stratégies. *Recherches qualitatives, 29* (3), 144-166.

Revue Phronesis | Téléchargé le 16/11/2026 sur https://shs.cairn.info via Télé-université TELUQ (IP: 132.214.1.196)

Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey and D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (p. 3-34). Basic Books.

Melançon, J., Pelletier, M.-A., Point, M. (2024). La collaboration école-famille-communauté pour accueillir les enfants de la diversité ethnoculturelle et linguistique. *Revue préscolaire*, 62(2), 43-45.

Miles, M. B., Huberman, A. M. (2003). Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes. De Boeck Université.

Minichiello, F. (2017). Compétences socio-émotionnelles : recherches et initiatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *76,* 12-15.

Nantel, M. (2023, 29 septembre). Où sont les hommes dans les salles de classe ? *Gazette des femmes*. https://www.gazettedesfemmes.ca

Papadopoulou, K., Tsermidou, L., Dimitrakaki, C., Agapidaki, E. (2014). A qualitative study of early childhood educators' beliefs and practices regarding children's socioemotional development. *Early Child Development and Care*, *184*(12), 1843-1860.

Patton, M. Q. (2002, 3e ed.). *Qualitative Research and Evaluation Techniques*. Sage.

Pelletier, M.-A. (2013). Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation]. Université du Québec à Rimouski, Canada.

Pelletier, M.-A. (2015). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts ? *Éducation et francophonie*, *43*(2), 201-218.

Pelletier, M.-A. (2022). Étude exploratoire sur les compétences sociales et émotionnelles des enseignantes à l'éducation préscolaire : quels défis pour la formation initiale ? *Formation et profession*, *30*(3), 1-13. https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.693

Pelletier, M.-A. (2024). La prise en compte de la conscience de soi de l'enseignante pour soutenir le développement des compétences socio-émotionnelles de l'enfant d'âge préscolaire. *Multimodalité(s)*, (19), 90-105.

Pelletier, M.-A., Goyette, N. (2023). Les habiletés relationnelles chez les enseignantes à la maternelle au Québec : un domaine de compétences socio-émotionnelles à développer pour favoriser leur bien-être. *Phronesis*, *12*(2-3), 257-270.

Poissant, J., Bénard, H., Poulin, F. (2021). Que savons-nous des facteurs liés à l'implication des parents dans l'éducation préscolaire et des stratégies pour la favoriser ? *Revue des sciences de l'éducation*, *47*(2), 1-26.

Robitaille, C. (2022). La collaboration école-famille à la maternelle 4 ans à temps plein : le cas d'enfants présentant des besoins considérés particuliers [Mémoire de maîtrise en éducation]. Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.

Robitaille, C., 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 comme particuliers. *Revue internationale de communication et socialisation*, *10*(2), 243-261.

Roy, V. (2014). Facteurs favorisant la collaboration famille-école : le point de vue parental [Rapport de recherche]. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Canada. https://depositum.uqat.ca/id/eprint/631

Shanker, S. (2014). Broader measures for success: Social/emotional learning. *Measuring What Matters*. People for Education. https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/06/MWM-Social-Emotional-Learning.pdf

St-Vincent, L.-A. (2008). Le pouvoir de l'enseignant messager. *Vie pédagogique, 146,* 78-83.

Tazouti, Y., Jarlégan, A. (2015). Sentiment de compétence parentale et implication dans la scolarité de l'enfant : approche multidimensionnelle. *Revue de psychoéducation*, *44*(2), 383-403.

Zanna, O., Jarry, B., Mansalier, M. (2022). Quand les élèves prennent la parole pour exprimer leur empathie. *Enjeux et société*, *9*(1), 94-125.

Revue Phronesis | Téléchargé le 16/11/2026 sur https://shs.cairn.info via Télé-université TELUQ (IP: 132.214.1.196)

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Revue Phronesis | Téléchargé le 16/11/2026 sur https://shs.cairn.info via Télé-université TELUQ (IP: 132.214.1.196)