

# Que savons-nous des facteurs liés à l'implication des parents dans l'éducation préscolaire et des stratégies pour la favoriser ?

## What do we know about factors related to parental involvement in preschool education and strategies to promote it?

## ¿Qué sabemos sobre los factores relacionados con la implicación de los padres en la educación preescolar y sobre las estrategias para favorecerla?

Julie Poissant, Houria Bénard et François Poulin

Volume 47, numéro 2, 2021

Texte reçu le : 26 juin 2020

Version finale reçue le : 6 septembre 2020

Accepté le : 7 janvier 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1082074ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1082074ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

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.  
<https://doi.org/10.7202/1082074ar>

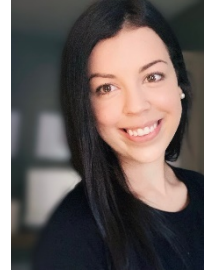
Résumé de l'article

Cet article présente les résultats d'une étude de portée sur les facteurs liés à l'implication des parents dans l'éducation préscolaire ainsi que les stratégies permettant de la favoriser. L'analyse de 17 études portant sur la période préscolaire, publiées entre 2010 et 2020, a fait ressortir 13 des 14 facteurs du modèle de Hornby et Lafaele (2011). Un facteur propre à la période préscolaire s'est toutefois ajouté. Des stratégies sont proposées par différents acteurs pour accroître l'implication des familles, bien que leur efficacité reste à démontrer. Cinq constats principaux émergent de l'analyse et permettent de dégager des pistes pour l'intervention et la recherche.

## Que savons-nous des facteurs liés à l'implication des parents dans l'éducation préscolaire et des stratégies pour la favoriser ?<sup>1</sup>



**Julie Poissant**  
Professeure  
Université du Québec à Montréal



**Houria Bénard**  
Candidate au doctorat  
Université du Québec à Montréal



**François Poulin**  
Professeur  
Université du Québec à Montréal

**RÉSUMÉ**—Cet article présente les résultats d'une étude de portée sur les facteurs liés à l'implication des parents dans l'éducation préscolaire ainsi que les stratégies permettant de la favoriser. L'analyse de 17 études portant sur la période préscolaire, publiées entre 2010 et 2020, a fait ressortir 13 des 14 facteurs du modèle de Hornby et Lafaele (2011). Un facteur propre à la période préscolaire s'est toutefois ajouté. Des stratégies sont proposées par différents acteurs pour accroître l'implication des familles, bien que leur efficacité reste à démontrer. Cinq constats principaux émergent de l'analyse et permettent de dégager des pistes pour l'intervention et la recherche.

**MOTS-CLÉS**—implication parentale, collaboration, facteurs, éducation préscolaire, stratégies d'intervention.

---

<sup>1</sup> Cette analyse a été financée grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (développement Savoir). Les auteurs ne déclarent aucun conflit d'intérêts.

## 1. Introduction

Les difficultés dans le développement des enfants au moment d’amorcer leur parcours scolaire sont considérables au Canada comme ailleurs dans le monde (Brinkman, Gregory, Harris, Hart, Blackmore et Janus, 2013 ; Simard, Lavoie et Audet, 2018 ; Thompson, Marvin et Knoche, 2017). Selon les données récentes, en maternelle, environ un enfant sur quatre présente des retards dans au moins un domaine de son développement (par exemple, sur le plan cognitif et langagier, de la maturité affective ou des compétences sociales). Ces données sont préoccupantes puisque, selon une étude de grande envergure réalisée avec les données de six enquêtes longitudinales de différents pays, les meilleurs prédicteurs de la réussite éducative sont les habiletés en mathématiques et en lecture ainsi que la capacité d’attention au moment de commencer l’école (Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, Klebanov, Pagani, Feinstein, Engel, Brooks-Gunn, Sexton, Duckwrth et Japel, 2007). Afin de favoriser la réussite éducative des enfants, les interventions précoces sont reconnues efficaces (Pikhart, Ruiz, Morrison, Goldblatt et Marmot, 2014). Plusieurs peuvent avoir des effets bénéfiques, notamment celles qui soutiennent les pratiques parentales, la qualité des relations parents-enfant, les activités éducatives à la maison et celles qui renforcent la collaboration avec le milieu scolaire (Bierman, Morris et Abenavoli, 2017). Les parents jouent un rôle crucial, tant pour le développement de l’enfant que pour les apprentissages précoces. L’implication des parents dans l’éducation permet, entre autres, de fournir la stimulation et le soutien nécessaires aux apprentissages (Sheridan, Koziol, Witte, Iruka et Knoche, 2020). Selon Bierman, Morris et Abenavoli (2017), l’implication parentale concerne les moyens déployés par les parents pour travailler conjointement avec l’école dans le but d’améliorer le développement, les apprentissages et la santé de leur enfant ainsi que les stratégies mises en œuvre par l’école pour soutenir les familles.

Plusieurs synthèses de connaissances et métaanalyses confirment l’utilité de l’implication parentale dans l’éducation de l’enfant (Fan et Chen, 2001 ; Jeynes, 2015 ; Ma, Shen, Krenn, Hu et Yuan, 2016). La période préscolaire est particulièrement propice à l’implication des parents puisque c’est à ce moment que les premiers contacts avec les enseignants s’établissent (Thompson Marvin et Knoche, 2017). Peu d’études ont examiné les facteurs qui favorisent ou nuisent à l’implication précoce, la plupart des études sur la question ayant été menées auprès de parents d’élèves du primaire et du secondaire (Murray, McFarland-Piazza et Harrison, 2015).

Les connaissances issues de recherches menées auprès de familles d'enfants du primaire ou du secondaire révèlent que l'implication parentale est un processus motivé par différents facteurs (Epstein, 1995 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). Concrètement, des variations existent en ce qui concerne pourquoi, quand et comment les parents s'engagent dans l'éducation de leur enfant (Lee et Bowen, 2006). D'un point de vue pratique, l'identification de ces facteurs est très prometteuse puisqu'ils peuvent être ciblés dans les interventions visant à optimiser l'implication parentale. Hornby et Lafaele (2011) proposent un modèle qui regroupe 14 facteurs. Ce modèle s'appuie sur des recherches publiées entre 1983 et 2001 menées auprès de parents d'élèves du primaire et du secondaire. Les facteurs sont regroupés en quatre catégories : ceux liés à l'enfant ; ceux liés aux caractéristiques des familles ; ceux liés à la relation parents-enseignants ; ceux liés aux enjeux sociétaux. L'application, à la période préscolaire, des connaissances issues des études menées au primaire et au secondaire peut être problématique en raison des différences entre le préscolaire et le reste du parcours scolaire sur les plans des structures scolaires et des approches (Arnold, Zeljo, Doctoroff, et Ortiz, 2008).

Tableau 1  
Les 14 facteurs du modèle de Hornby et Lafaele (2011, p. 39, traduction libre)

| <b>Catégories</b>   | <b>Facteurs</b>   |
|---|---|
| <b>1. Facteurs liés à l'enfant</b>                        | Âge ; difficultés d'apprentissage ; aptitudes scolaires ; problèmes de comportement   |
| <b>2. Facteurs liés aux parents ou aux familles</b>       | Perception des parents quant à l'implication ; perception des invitations ; contextes de vie et statut socioéconomique, genre et ethnie |
| <b>3. Facteurs liés à la relation parents-enseignants</b> | Divergence quant aux buts et objectifs ; différence d'attitudes, différence de langage  |
| <b>4. Facteurs sociétaux</b>                              | Facteurs historiques et démographiques ; facteurs politiques ; facteurs économiques   |

Une synthèse des connaissances sur ce sujet s'avère nécessaire puisque la compréhension des facteurs liés à l'implication en période préscolaire et des stratégies efficaces pour la promouvoir demeure parcellaire (Marti, Merz, Repka, Landers, Noble et Duch, 2018 ; Murray, McFarland-Piazza et Harrison 2015). Cette étude vise donc à documenter l'étendue des connaissances concernant deux questions :

1. Quels sont les facteurs liés à l'implication parentale du modèle de Hornby et Lafaele (2011) qui ressortent en période préscolaire ?
2. Quelles sont les stratégies qui permettent de promouvoir l'implication parentale en période préscolaire ?

## 2. Méthodologie

La méthode adoptée pour cette synthèse des connaissances est celle développée par Arksey et O'Malley (2005) sur les études de portée (*scoping review*). Une étude de portée permet de synthétiser de manière rigoureuse des informations provenant d'études employant des méthodologies variées, sans toutefois évaluer leur qualité. La méthodologie comprend cinq étapes : identifier la question de recherche ; repérer les études pertinentes ; sélectionner les études répondant aux critères ; classer les résultats ; les synthétiser pour en rendre compte. Tricco, Lillie, Zarin, O'Brien, Colquhoun, Levac et coll. (2018) ont développé un outil, le *Prisma-SrC*, qui propose une liste de critères de qualité des études de portée. Nous respectons 80 % des critères identifiés dans leur outil.

### 2.1 Plan de recherche documentaire et critères d'inclusion

La stratégie documentaire a débuté par une recherche dans des bases de données multidisciplinaires et spécialisées (*EBSCO Host, PSYCIInfo*) à l'aide de mots-clés en français et en anglais. Regroupés en trois concepts (l'implication dans l'éducation, les parents et la période préscolaire), les mots-clés retenus en français étaient « implication », « engagement », « coopération », « partenariat », « collaboration », « parent », « famille », « mère », « père », « préscolaire », « maternelle ». En anglais, les termes retenus étaient « partnership », « involvement », « cooperation », « collaboration », « family », « mother », « father », « kindergarten », « preschool » et « early years ». La recension des écrits a été réalisée le 15 mars 2019, puis à nouveau le 26 mai 2020.

Les critères d'inclusion des articles étaient les suivants : 1) documenter les facteurs qui favorisent l'implication parentale, ou qui lui nuisent, lors de la période préscolaire (3 à 6 ans) ; 2) avoir été publiés en français ou en anglais entre 2010 et 2020. Seuls les articles ayant fait l'objet d'une révision par les pairs ont été retenus. Deux auteurs de la recension ont appliqué ces critères de manière indépendante à partir du résumé des articles. Des désaccords ont émergé pour 28 des 156 articles repérés et ont ensuite été résolus en équipe. Parmi les articles repérés, 16 ont été retenus

lors de la première recherche (Cooper, 2010 ; Cooper, Crosnoe, Suizzo et Pituch, 2010 ; Einarsdóttir et Jónsdóttir, 2019 ; Fayez, Sabah et Rudwan, 2011 ; Galindo et Sheldon, 2012 ; Graves et Brown Wright, 2011 ; Hachfeld, Anders, Kuger et Smidt, 2016 ; Hilado, Kallemeyn, Leow, Lundy et Israel, 2011 ; Kocyigit, 2015 ; LaForett et Mendez, 2010 ; Lau, Li et Rao, 2012 ; Mahmood, 2013 ; Marti et coll., 2018 ; Mendez, 2010 ; Murray et coll., 2015 ; Patel et Corter, 2013) et un s'est ajoutée lors de la deuxième recherche (Sheridan, Koziol, Witte, Iruka, et Knoche, 2020).

## **2.2 Extraction des résultats et caractéristiques des études retenues**

Une grille développée pour les besoins de cette étude a d'abord été testée avec deux études, puis ajustée. La grille finale incluait les catégories suivantes : la référence complète de l'étude ; le but et les objectifs ; les caractéristiques des participants ; la méthode utilisée ; les facteurs identifiés comme pouvant favoriser l'implication parentale ou y nuire ; les stratégies proposées ou évaluées pour favoriser l'implication. Deux des auteurs ont procédé à l'extraction de l'information pour tous les articles. Une fois l'information extraite et validée par les deux auteurs, les facteurs ont été résumés en reprenant les catégories du modèle de Hornby et Lafaele (2011). Seuls les facteurs statistiquement significatifs sont rapportés. Les stratégies évaluées, tout comme les suggestions de stratégies émises par les chercheurs dans la section discussion des articles, ont été retenues. Les stratégies ont été résumées de manière à être explicites et fidèles aux propos des auteurs. Parmi les études sélectionnées, 12 utilisent un devis quantitatif, deux ont recours à un devis qualitatif (Einarsdóttir et Jónsdóttir, 2019 ; Mahmood, 2013) et deux sont basées sur un devis mixte (Hilado et coll., 2011 ; Lau et coll., 2012). La majorité de ces études proviennent des États-Unis ; les autres ont été menées en Islande, en Jordanie, en Allemagne, en Turquie, en Chine, en Nouvelle-Zélande, en Australie et, une seule, au Canada. Le tableau 2 présente les résultats de l'analyse.

## **3. Résultats**

Les facteurs identifiés sont présentés selon les catégories du modèle de Hornby et Lafaele (2011). Les stratégies sont exposées après chacune des catégories.

### **3.1 Facteurs liés aux caractéristiques de l'enfant**

Parmi les études consultées, quatre mettent en évidence trois facteurs liés aux caractéristiques de l'enfant, soit l'âge, la présence (ou non) de problèmes de comportement et ses talents. Le facteur lié aux difficultés d'apprentissage de l'enfant n'est pas ressorti lors de notre analyse.

#### 3.1.1  ge de l'enfant

Sheridan et coll. (2020) ainsi que Murray et coll. (2015) constatent que l'implication des parents diminue avec l'âge de l'enfant. Alors qu'elle s'accroît durant la prématernelle, l'implication des parents diminue vers la fin de la maternelle, tout comme la quantité et la qualité de la communication avec le personnel (Sheridan et coll., 2020). Murray et coll. (2015) observent également que l'implication et la communication diminuent lorsque l'enfant passe du milieu préscolaire au milieu scolaire. L'implication dans les activités en classe, lors des sorties ou dans des comités ainsi que les échanges quotidiens informels entre le personnel et les parents semblent moins fréquents à l' cole primaire qu'au préscolaire (Murray et coll., 2015).

#### 3.1.2 Problèmes de comportement

Kocyigit (2015) relève qu'il est parfois plus difficile pour les parents dont l'enfant présente des difficultés comportementales qui découlent d'un déficit de l'attention de s'impliquer dans les activités organisées par l' cole. En effet, les réactions parfois négatives des enfants lors du départ des parents après une activité parents-enfant ou encore le manque d'attention des enfants lorsque les parents sont présents rendent ardue leur participation.

#### 3.1.3 Aptitudes scolaires

Selon Mendez (2010), certains parents ne perçoivent pas l'utilité de s'impliquer puisque leur enfant réussit bien à l' cole.

#### 3.1.4 Stratégies proposées

Afin de contrer le déclin de l'implication parentale alors que l'enfant progresse dans son parcours scolaire, Murray et coll. (2015) suggèrent d'obtenir plus d'informations sur les besoins des familles selon le niveau scolaire. Lorsque l'enfant présente certaines difficultés comportementales, Kocyigit (2015) recommande aux parents de prendre le temps de le préparer psychologiquement avant

l'activité en lui en expliquant le déroulement. Enfin, pour mobiliser les parents qui ne voient pas l'utilité de s'impliquer lorsque l'enfant réussit déjà bien à l'école, Mendez (2010) recommande de valoriser les bénéfices à long terme de l'implication.

### **3.2 Facteurs liés aux caractéristiques des parents ou des familles**

L'analyse a permis d'identifier tous les facteurs du modèle : les perceptions qu'ont les parents de l'implication ; leurs perceptions des invitations ; les contextes de vie des familles ainsi que le statut socioéconomique, le genre et l'ethnie.

#### 3.2.1 Perceptions des parents quant à l'implication

Les résultats révèlent d'abord que les parents qui valorisent la collaboration famille-école en période préscolaire souhaitent s'engager davantage dans les activités offertes par l'école (Hachfeld et coll., 2016). À l'opposé, les enseignants et les administrateurs se heurtent parfois à un manque d'intérêt de la part de certains parents, à l'absence de rétroactions ou à des attitudes négatives quant à l'implication (Kocyigit, 2015). D'ailleurs, les parents dont le sentiment d'efficacité est faible et qui craignent que leurs opinions ne soient pas considérées participent moins à des comités de parents (Lau et coll., 2012). De plus, lorsque les ateliers éducatifs proposés aux familles sont perçus peu utiles par celles-ci ou encore que des informations jugées fausses sont transmises par le personnel, les parents s'impliquent moins (Kocyigit, 2015).

#### 3.2.2 Perceptions des invitations

Les parents qui perçoivent positivement les efforts déployés par le milieu scolaire s'impliquent davantage (Fayez et coll., 2011 ; Galindo et Sheldon, 2012). Les efforts peuvent se traduire par l'organisation de rencontres parents-enfant-enseignant, de conférences pour les parents, de visites à domicile ou encore par l'organisation d'activités à l'école (Galindo et Sheldon, 2012). Les enseignants qui parviennent à créer une atmosphère accueillante pour les familles constatent que l'implication des parents s'accroît (Fayez et coll., 2011).

#### 3.2.3 Contextes de vie des familles

Les études révèlent que les enfants vivant dans une famille monoparentale, une famille recomposée ou au sein d'une famille en mouvance sont plus susceptibles d'avoir des parents moins impliqués



que ceux vivant dans une famille biparentale (Cooper, 2010). De plus, les parents divorcés ont tendance à moins s'impliquer que les parents non divorcés, probablement en raison d'un niveau de stress plus élevé (Lau et coll., 2012). Enfin, les administrateurs d'école questionnés par Hilado et coll. (2011) mentionnent que des circonstances familiales comme l'isolement social peuvent nuire à la capacité des familles de s'engager dans des activités éducatives.

Deux études mettent aussi en lumière la mauvaise santé mentale des parents comme un frein à leur implication. Dans le programme préscolaire de *Head Start*, les mères qui présentaient de nombreux symptômes dépressifs participaient moins aux activités proposées à la maison et à l'école et avaient moins souvent d'interactions avec l'enseignant que les mères qui ne se sont jamais senties déprimées (LaForett et Mendez, 2010 ; Mendez, 2010). Ces mères peuvent avoir de la difficulté à concilier la gestion de leurs symptômes dépressifs et les demandes liées à l'implication parentale. Enfin, les mères déprimées étaient plus susceptibles d'être insatisfaites de leur relation avec l'enseignant, en comparaison avec celles qui ne l'étaient pas (LaForett et Mendez, 2010).

L'étude de Sheridan et coll. (2020) met en évidence les défis des parents de milieux ruraux. En effet, ces parents s'impliquent moins dans l'éducation de l'enfant à la maison et communiquent moins avec le personnel de l'école comparativement aux parents de milieux urbains. Cela pourrait notamment s'expliquer par un accès plus limité au réseau Internet (Sheridan et coll., 2020), moyen de communication de plus en plus privilégié par les écoles. Enfin, la plus grande distance séparant le domicile des parents de milieux ruraux de l'école peut poser des contraintes à la planification des visites (Kushman et Barnhardt, 2001, cités dans Sheridan et coll., 2020).

#### 3.2.4 Statut socioéconomique, genre et ethnie

Les résultats révèlent l'existence d'obstacles plus marqués pour les familles au bas de l'échelle sociale (Cooper, 2010 ; Cooper et coll., 2010 ; Hilado et coll., 2011 ; Mahmood, 2013). En effet, les familles moins favorisées, et en particulier celles dont les parents ont atteint un niveau de scolarité moins élevé, offrent en général moins de matériel éducatif, inscrivent moins souvent leur enfant à des activités organisées et participent moins aux activités mises en place par l'école (Cooper, 2010 ; Cooper et coll., 2010). Chez les familles défavorisées, le manque de confiance en leurs habiletés de communication avec l'enseignant, en raison de leur propre expérience avec le milieu scolaire, pourrait expliquer leur plus faible implication (Mahmood, 2013). Kocyigit (2015)

et Mendez (2010) mentionnent aussi que les contraintes monétaires liées aux coûts des activités offertes à l'école pourraient nuire à la participation de certains parents.

Par ailleurs, le personnel du préscolaire considère que les familles en haut de l'échelle sociale s'impliquent davantage, discutent plus souvent de manière informelle avec eux et utilisent plus de moyens pour s'impliquer que les familles moins favorisées (Murray et coll., 2015). Les familles ayant plus de ressources sont probablement plus à même de fournir du matériel éducatif à leur enfant (Murray et coll., 2015). Ces familles ont en outre tendance à considérer que l'éducation des enfants est une responsabilité parentale essentielle (Lau et coll., 2012). Marti et coll. (2018) ont observé que les parents travailleurs participent à plus d'ateliers dans le cadre du programme *Getting ready to school* que les parents sans emploi. Les administrateurs scolaires interrogés dans l'étude de Hilado et coll. (2011) partagent ce constat.

Plusieurs auteurs constatent que le niveau d'éducation module aussi l'implication des parents (Cooper, 2010 ; Hilado et coll., 2011 ; Lau et coll., 2012 ; Murray et coll., 2015). Les parents dont le niveau d'éducation est plus faible ont tendance à moins s'impliquer (Murray et coll., 2015) et à confier plus de responsabilités à l'enseignant, au contraire de ceux ayant un niveau d'éducation plus élevé (Lau et coll., 2012). Ces parents peuvent croire qu'ils ne possèdent pas les ressources nécessaires pour soutenir leur enfant (Murray et coll., 2015). Les mères dont le niveau d'éducation est plus faible et vivant dans des conditions économiques précaires sont plus susceptibles de juger la communication avec le personnel difficile ou de considérer que leur implication ne fera pas de différence pour l'enfant (Cooper, 2010).

Aucune étude n'a documenté le facteur lié au genre des parents.

Les études s'étant intéressées à l'origine ethnique ou culturelle des familles font ressortir que les parents d'origine caucasienne et ceux d'origine asiatique sont plus susceptibles de participer à des activités éducatives à la maison (Graves et Brown Wright, 2011 ; Lau et coll., 2012), alors que ceux d'origine africaine s'impliquent davantage dans des activités organisées par l'école (Graves et Brown Wright, 2011). Cooper et coll. (2010), qui ont étudié simultanément les facteurs liés au statut économique et à l'ethnie, constatent que les parents favorisés et défavorisés d'origine africaine ou asiatique s'impliquent de manière similaire dans les apprentissages à la maison alors que les parents d'origine caucasienne ou hispanique défavorisés s'engagent davantage dans ce type d'activité que les parents plus favorisés des mêmes groupes ethniques.

Les études montrent également que les parents dont la langue maternelle n'est pas celle du pays d'accueil s'impliquent moins en période préscolaire, discutent moins souvent de manière informelle avec le personnel, considèrent les communications avec le personnel moins efficaces et font moins de bénévolat à l'école (Murray et coll., 2015). Les auteurs soulèvent l'hypothèse que certains parents immigrants puissent ne pas être attirés par ce type d'implication (Patel et Corter, 2013). Les perceptions de l'implication et le sentiment d'efficacité des parents semblent aussi variés. Selon Hachfeld et coll. (2016), les parents dont la langue parlée à la maison n'est pas la langue du pays, et en particulier ceux issus d'un milieu plus modeste, attribuent une plus grande importance à la collaboration école-famille et ont tendance à confier plus de responsabilités aux enseignants que les autres parents. Ils peuvent être moins familiers avec le système d'éducation du pays d'accueil et ainsi être moins outillés pour transmettre les connaissances nécessaires à la transition vers l'école ou encore aux apprentissages (Einarsdóttir et Jónsdóttir, 2019 ; Hachfeld et coll., 2016 ; Patel et Corter, 2013). Enfin, les parents immigrants rapportent avoir reçu moins d'invitations à se joindre aux activités que les parents non immigrants (Patel et Corter, 2013). Il peut être plus difficile pour les parents qui ne reçoivent pas les communications dans leur langue maternelle de traduire le message, puis d'y donner suite (Murray et coll., 2015).

### 3.2.5 Stratégies proposées

De manière générale, le milieu scolaire devrait s'assurer que les parents se sentent les bienvenus et que les invitations soient distribuées à l'ensemble des familles (Patel et Corter, 2013). Des invitations personnalisées et des échanges fréquents, grâce à des moyens de communication variés, peuvent y contribuer (Fayez et coll., 2011 ; Hilado et coll., 2011 ; Galindo et Sheldon, 2012 ; Kocyigit, 2015 ; Murray et coll., 2015). Pour convaincre les parents de l'importance de la collaboration avec l'école, Fayez et coll. (2011) proposent d'organiser des ateliers qui expliquent les avantages de leur implication et d'augmenter les communications entre la famille et l'école puisqu'elles favorisent la compréhension des attentes (Patel et Corter, 2013). Par ailleurs, une formation pour les enseignants concernant l'importance de la collaboration avec les parents dans le suivi scolaire des enfants, les manières de communiquer, la création d'environnements accueillants et la planification d'activités adaptées aux besoins des familles est aussi conseillée (Cooper, 2010 ; Fayez et coll., 2011 ; Hachfeld et coll., 2016 ; Hilado et coll., 2011 ; Mahmood, 2013).

Pour prendre en compte la réalité familiale complexe de certains parents, les chercheurs insistent sur l'importance de comprendre leurs besoins et d'adapter les interventions en conséquence (Hilado et coll., 2011). Par exemple, débiter par une analyse des besoins des familles dont l'un des parents éprouve des difficultés de santé mentale peut permettre d'identifier celles qui auront besoin d'un suivi plus intense en cours d'année (LaForett et Mendez, 2010). Dans ce contexte, un partenariat avec des organismes de la communauté venant en aide aux familles ayant des difficultés peut être utile à la fois pour diriger ces dernières vers les services spécialisés, mais aussi pour soutenir le personnel dans le développement de stratégies visant à impliquer plus efficacement ces familles (LaForett et Mendez, 2010). Le personnel pourrait aussi avoir besoin de formation pour reconnaître les symptômes dépressifs, contribuer à la réduction du stress des parents et améliorer la communication enseignant-parents (LaForett et Mendez, 2010). Kocyigit (2015) suggère aussi de solliciter l'aide des psychologues scolaires pour entrer en contact avec les familles plus difficiles à mobiliser.

Afin d'agir sur les facteurs liés au faible statut socioéconomique, il est suggéré de renforcer le partenariat avec des acteurs de la communauté dans le but d'offrir des ressources psychosociales pour les familles les plus démunies, notamment en ce qui a trait à l'accès à l'éducation, à la recherche d'emploi ou aux services sociaux (Hilado et coll., 2011). Un tel partenariat pourrait amoindrir les effets de la pauvreté sur leur implication dans l'éducation de leur enfant (LaForett et Mendez, 2010). Il permettrait aussi d'accroître la capacité de soutenir les familles en ayant le plus besoin (Patel et Corter, 2013). Enfin, offrir davantage de soutien aux familles grâce aux interactions respectueuses entre les enseignants et elles, mais aussi avec les professionnels, peut renforcer leur sentiment d'efficacité dont la faiblesse peut représenter une barrière à l'implication (Patel et Corter, 2013). Selon Cooper (2010), la corrélation entre la pauvreté et l'implication peut être atténuée grâce à des incitatifs à la participation des familles, comme l'offre de repas sur place ou une aide financière pour couvrir les dépenses associées au transport ou au gardiennage des enfants.

Pour obtenir la participation des parents de diverses origines ethniques, les chercheurs conseillent de considérer le bagage ethnique et culturel des familles lors de la planification des activités (Hilado et coll., 2011) et d'intensifier les efforts de communication (Graves et Brown Wright, 2011). Par exemple, en Islande, des interprètes participent aux rencontres formelles avec le personnel (Einarsdóttir et Jónsdóttir, 2019).

### 3.3 Facteurs liés à la relation parents-enseignant

L'analyse a permis d'identifier tous les facteurs du modèle : la divergence sur le plan des buts et des objectifs ; la différence d'attitudes et la différence de langage.

#### 3.3.1 Divergence sur le plan des buts et des objectifs

Mahmood (2013) et Lau et coll. (2012) soulignent que les enseignants rapportent certaines divergences entre la façon dont ils conçoivent leur travail et les attentes des parents. Par exemple, certains parents souhaitent un enseignement explicite dès la période préscolaire, alors que les enseignants pr coniseraient plutôt une approche constructiviste. Les enseignants peuvent avoir le sentiment que leur rôle n'est pas bien compris par les parents (Mahmood, 2013).

#### 3.3.2 Différence d'attitudes

Les jeunes enseignants qui souhaitent développer une relation positive avec les parents constatent qu'il s'avère difficile d'interagir avec des parents irrités, rudes ou hostiles et avec ceux qui ne reconnaissent pas de compétence particulière aux enseignants. De plus, des parents peuvent être offusqués ou non réceptifs lorsque les enseignants abordent les difficultés de l'enfant (Mahmood, 2013). Par ailleurs, les enseignants ont parfois peu de considération pour le rôle des parents dans l' ducation (Einarsdóttir et Jónsdóttir, 2019). Par exemple, les parents peuvent être reconnus experts en ce qui concerne leur propre enfant, mais leur compétence est moins reconnue pour les aspects pédagogiques (Einarsdóttir et Jónsdóttir, 2019). Enfin, de jeunes enseignants qui adoptent une approche éducative inclusive rapportent des défis en lien avec des parents racistes ou véhiculant des préjugés ou des stéréotypes à l'égard d'autres origines (Mahmood, 2013).

#### 3.3.3 Différence de langage

Le manque de sensibilité ou de considération à l'égard des familles de diverses origines ethniques ou culturelles peut faire obstacle à la création d'une relation positive avec certains parents (Hilado et coll., 2011). Par exemple, le langage utilisé par les enseignants peut nuire à la communication, en particulier s'ils choisissent des expressions employées par certaines communautés linguistiques au détriment d'autres (Patel et Corter, 2013). Des parents pourraient percevoir du favoritisme de la part de l'enseignant à l'égard de certaines familles (par exemple envers celles de la même origine ethnique) (Kocyigit, 2015).

### 3.3.4 Stratégies proposées

Le temps requis pour la création d'un lien significatif avec les familles doit être reconnu dans la tâche des enseignants par les gestionnaires (Kocyigit, 2015) et tout comme pour les parents, les rôles de l'enseignant soient bien définis (Lau et coll., 2012 ; Hilado et coll., 2011). Pour ce faire, Mendez (2010) suggère d'encourager les parents et les enseignants à échanger pour mieux se connaître et à discuter des manières de soutenir le développement de l'enfant dans ses différents milieux de vie. Certains chercheurs conseillent de promouvoir l'importance de la formation du personnel et de rendre visibles les approches pédagogiques utilisées (Einarsdóttir et Jónsdóttir, 2019). Selon Mahmood (2013), les enseignants disent manquer d'information sur l'éducation inclusive. Les enseignants ne savent pas comment réagir lorsque les demandes des parents ne correspondent pas aux normes sociales admises. En Islande, des manuels sur la sensibilité culturelle sont disponibles pour les enseignants (Einarsdóttir et Jónsdóttir, 2019). Enfin, il faut travailler sur le peu de reconnaissance sociale attribuée aux enseignants du préscolaire, comparativement à celle dont jouissent les enseignants du primaire et du secondaire (Mahmood, 2013). Il importe d'informer les parents des rôles multiples des enseignants du préscolaire, mais aussi de faire la promotion de l'importance de leur travail dans la société.

## 3.4 Facteurs sociétaux

Tous les facteurs sociétaux du modèle sont présents : les facteurs historiques et démographiques, les facteurs politiques et les facteurs économiques.

### 3.4.1 Facteurs historiques et démographiques

Des études mettent en évidence des enjeux de conciliation famille-travail. Les exigences liées au travail ou aux études peuvent ajouter des contraintes supplémentaires à l'implication en réduisant la disponibilité des parents (Kocyigit, 2015 ; Lau et coll., 2012 ; Mahmood, 2013 ; Mendez, 2010). Par exemple, les enseignants interrogés par Mahmood (2013) rapportent que les occasions d'échange sont plus limitées pour les parents favorisés puisque leurs horaires de travail sont peu flexibles et qu'ils ont recours à un réseau de soutien tel que des gardiennes ou des grands-parents pour reconduire l'enfant le matin et le ramener le soir. Du côté des enseignants, le jeune âge ou un manque d'expérience peuvent constituer un obstacle à la création d'un lien significatif avec les familles (Einarsdóttir et Jónsdóttir, 2019).

### 3.4.2 Facteurs politiques

L'importance accordée à la formation des enseignants a été relevée par l'étude de Cooper (2010). L'association positive entre le statut socioéconomique des familles et leur implication à l'école était plus forte dans les classes où les enseignants avaient un baccalauréat que dans celles où les enseignants détenaient un diplôme de maîtrise.

### 3.4.3 Facteurs économiques

Une étude identifie le manque de stabilité au sein du personnel de l'école comme un facteur associé au financement des établissements pouvant nuire à l'implication des parents (Einarsdóttir et Jónsdóttir, 2019).

### 3.4.4 Stratégies proposées

Pour tenir compte de la réalité des travailleurs, les chercheurs proposent de diversifier la nature et le format des activités proposées aux familles, en plus de les offrir à des horaires variables (Kocyigit, 2015 ; Patel et Corter, 2013 ; Marti et coll., 2018). Il importe également de proposer des activités aux parents qui ne peuvent pas participer à celles organisées par l'école, comme des activités éducatives à faire à la maison, et d'assurer la transmission régulière d'informations aux familles (Marti et coll., 2018 ; LaForett et Mendez, 2010). Selon les administrateurs scolaires consultés dans l'étude de Hilado et coll. (2011), engager un personnel qualifié et compétent est l'une des conditions de succès de l'implication parentale.

Tableau 2  
Synthèse des résultats

| Auteurs et pays                                       | But de l'article  | Méthode   | Participants   | Facteurs   | Stratégies   |
|---|---|---|--|--|--|
| Cooper (2010)<br><br>(États-Unis)                     | Examiner les médiateurs dans l'association entre la pauvreté et l'implication         | Étude quantitative : analyse d'une cohorte longitudinale<br>( <i>ECLS-K</i> )                     | Échantillon représentatif de 19 375 enfants de maternelle (âge moyen de 5,7 ans) et de leurs parents | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexte de vie des familles ;</li> <li>- Statut socioéconomique ;</li> <li>- Facteurs économiques.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Former les enseignants ;</li> <li>- Multiplier les efforts de communication avec les familles défavorisées ;</li> <li>- Offrir des incitatifs pour la participation aux activités.</li> </ul>   |
| Cooper et coll.<br>(2010)<br><br>(États-Unis)         | Examiner les médiateurs dans l'association entre la pauvreté et l'implication         | Étude quantitative longitudinale : analyse d'une cohorte<br>( <i>ECLS-K</i> )                     | Échantillon représentatif de 20 356 enfants de maternelle (âge moyen de 5,7 ans) et de leurs parents | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Statut socioéconomique, origine ethnique.</li> </ul>  |  |
| Einarsdóttir et Jónsdóttir<br>(2017)<br><br>(Islande) | Examiner la signification de la collaboration   | Étude qualitative : entrevues de groupe avec des parents et le personnel de 5 écoles préscolaires | Échantillon non représentatif de 26 parents et d'un groupe de 2 enseignants et 3 directeurs          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Origine ethnique ;</li> <li>- Différence d'attitude ;</li> <li>- Facteurs historiques et démographiques ;</li> <li>- Facteurs économiques.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire appel à des interprètes ;</li> <li>- Rendre visibles les approches pédagogiques utilisées et, au préscolaire, l'importance d'un personnel formé ;</li> <li>- Rendre disponible du matériel pour accroître la sensibilité culturelle.</li> </ul> |
| Fayez et coll.<br>(2011)<br><br>(Jordanie)            | Examiner l'association du statut socioéconomique et des invitations sur l'implication | Étude quantitative : corrélationnelle   | Échantillon de 310 enfants de maternelle   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perception des invitations.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Échanger fréquemment et à l'aide de modalités variées ;</li> <li>- Former les enseignants ;</li> <li>- Encourager les parents à reconnaître l'utilité de différentes formes d'implication.</li> </ul>   |



|   |   |  |   |  |   |
|---|---|--|---|--|---|
| Galindo et Sheldon (2012)<br><br>(États-Unis)     | Examiner l'influence de l'implication des parents sur les comportements et sur les résultats scolaires                        | Étude quantitative : cohorte longitudinale (ECLS-K)  | Échantillon représentatif de 16 425 enfants de maternelle américains (âge moyen de 5,7 ans)                 | - Perception des invitations   | - Échanger fréquemment.   |
| Graves et Brown Wright (2011)<br><br>(États-Unis) | Examiner l'association entre l'origine ethnique et l'implication à la maternelle et la réussite                               | Étude quantitative : cohorte longitudinale (ECLS-K)  | Échantillon représentatif de 11 741 enfants d'origine européenne et 3210 enfants d'origine africaine        | - Origine ethnique   | - Poursuivre les efforts pour impliquer les familles de diverses origines   |
| Hachfeld et coll. (2016)<br><br>(Allemagne)       | Examiner l'association entre la qualité du partenariat famille/milieu et la langue parlée à la maison et la qualité du centre | Étude quantitative exploratoire qui utilise les données du <i>BiKS 3-10 longitudinal Study</i> | Échantillon de 547 enfants (âge moyen de 3,6 ans) et de leurs parents                                       | - Perception de l'implication ;<br>- Origine ethnique.                                     | - Former les enseignants  |
| Hilado et coll. (2011)<br><br>(États-Unis)        | Examiner l'association entre l'implication et les ressources sociales   | Étude mixte regroupant les données d'un sondage et des entrevues                               | Données de sondage sur 843 enfants (entre 3 et 5 ans) et entrevues semi-structurées avec 10 administrateurs | - Contexte de vie des familles ;<br>- Statut socioéconomique ;<br>- Différence de langage. | - Échanger fréquemment et de manière personnalisée ;<br>- Former les enseignants ;<br>- Évaluer les besoins et adapter les stratégies ;<br>- Renforcer le partenariat ;<br>- Considérer le bagage culturel ;<br>- Préciser les rôles de l'enseignant. |

|   |   |   |   |  |   |
|---|---|---|---|--|---|
| Kocyigit (2015)<br><br>(Turquie)              | Décrire les obstacles à l'implication et les solutions utilisées  | Étude qualitative                             | Entretiens avec 10 parents, 10 administrateurs et 10 enseignants  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problèmes de comportement ;</li> <li>- Perception quant à l'implication ;</li> <li>- Statut socioéconomique ;</li> <li>- Différence de langage ;</li> <li>- Facteurs historiques et démographiques.</li> </ul>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Préparer psychologiquement l'enfant avant les activités ;</li> <li>- Échanger fréquemment et à l'aide de modalités variées ;</li> <li>- Avoir recours au psychologue scolaire ;</li> <li>- Reconnaître le temps requis pour créer un lien avec les familles ;</li> <li>- Diversifier les activités et les horaires.</li> </ul> |
| LaForett et Mendez (2010)<br><br>(États-Unis) | Examiner l'influence de la santé mentale des parents sur leur implication à la maison et à l'école et la communication          | Étude quantitative : cohorte longitudinale    | Échantillon de 203 parents afro-américains qui participent à Head Start                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextes de vie</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Évaluer les besoins des familles ;</li> <li>- Offrir une formation spécifique en santé mentale ;</li> <li>- Renforcer le partenariat avec la communauté ;</li> <li>- Demander la collaboration des familles pour divers projets ;</li> <li>- Prévoir du matériel pour ceux qui ne peuvent s'impliquer.</li> </ul>              |
| Lau et coll. (2012)<br><br>(Chine)            | Examiner les facteurs influençant l'implication parentale selon les parents et les enseignants                                  | Étude mixte : validation d'un outil de mesure | Échantillon de 41 parents et de 35 enseignantes (phase qualitative), et de 319 parents (phase quantitative) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perception de l'implication ;</li> <li>- Contexte de vie ;</li> <li>- Statut socioéconomique et ethnique ;</li> <li>- Divergence dans le but et les objectifs ;</li> <li>- Facteurs historiques et démographiques.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Préciser les rôles de l'enseignant envers aux parents</li> </ul>   |
| Mahmood (2013)<br><br>(Nouvelle-Zélande)      | Examiner les préoccupations d'enseignants à leur première année au préscolaire en lien avec leur collaboration avec les parents | Étude qualitative                             | Échantillon de 14 enseignants   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Statut socioéconomique ;</li> <li>- Divergence dans le but et les objectifs ;</li> <li>- Différence d'attitude ;</li> <li>- Facteurs historiques et démographiques.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Former les enseignants ;</li> <li>- Reconnaître le statut de l'enseignant au préscolaire.</li> </ul>   |
| Marti et coll. (2018)<br><br>(États-Unis)     | Examiner l'association entre les caractéristiques familiales et l'implication   | Étude quantitative corrélationnelle           | Échantillon de 133 enfants (âge moyen de 4,2 ans) qui participent à <i>Head Start</i> et de leurs parents   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Statut socioéconomique</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversifier les activités proposées et les horaires ;</li> <li>- Prévoir de l'information pour ceux qui ne peuvent participer aux activités de l'école.</li> </ul>   |

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| Mendez (2010)<br><br>(États-Unis)            | Examiner l'implication parentale dans un programme <i>Head Start</i>  | Étude quantitative quasi expérimentale avec une approche multimodale                        | Échantillon de 288 enfants afro-américains qui participent à <i>Head Start</i> et de leurs parents vivant dans des milieux défavorisés  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aptitudes scolaires ;</li> <li>- Contexte de vie ;</li> <li>- Statut socioéconomique ;</li> <li>- Facteurs historiques et démographiques.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promouvoir l'importance de l'implication et ses liens avec la réussite ;</li> <li>- Augmenter les échanges entre le parent et l'enseignant pour mieux se connaître.</li> </ul>   |
| Murray et coll. (2015)<br><br>(Australie)    | Examiner l'implication en prématernelle puis en maternelle, décrire les stratégies utilisées par le personnel et examiner l'influence du capital social | Étude quantitative auprès d'une cohorte longitudinale utilisant deux temps de mesure (LSAC) | Échantillon représentatif de 2 010 enfants de 4 et 5 ans de prématernelle ou de milieu de garde (âge moyen de 4,3 ans) et de maternelle entre 6 et 7 ans (moyenne de 6,3 ans) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Âge de l'enfant ;</li> <li>- Statut socioéconomique et ethnique.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Évaluer les besoins des familles et les stratégies utiles ;</li> <li>- Échanger fréquemment à l'aide de modalités variées.</li> </ul>  |
| Patel et Corter (2013)<br><br>(Canada)       | Examiner l'influence de la disponibilité de services préscolaires sur des dimensions de l'implication parentale   | Étude quantitative corrélationnelle   | Échantillon de 206 parents d'enfants âgés de 4 à 5 ans  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Origine ethnique ;</li> <li>- Différence de langage.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lancer des invitations de manière équitable et permettant à tous de se sentir bienvenus ;</li> <li>- Développer le partenariat ;</li> <li>- Communiquer fréquemment pour clarifier les attentes ;</li> <li>- Diversifier les activités proposées et les horaires.</li> </ul> |
| Sheridan et coll. (2020)<br><br>(États-Unis) | Examiner la trajectoire de l'engagement parental entre la prématernelle et la maternelle ainsi que l'influence du milieu urbain ou rural                | Étude quantitative : devis longitudinal   | Échantillon de 248 parents d'enfants en prématernelle   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Âge de l'enfant ;</li> <li>- Contexte de vie.</li> </ul>   |   |

#### **4. Discussion**

Cette étude de portée a permis de documenter l'étendue des connaissances actuelles sur les facteurs liés à l'implication parentale dans l'éducation préscolaire et sur les stratégies permettant de la soutenir. Plusieurs constats ressortent de l'analyse des 17 articles.

Le premier constat est que les facteurs propres à la période préscolaire sont très similaires à ceux identifiés dans le modèle de Hornby et Lafaele (2011). Parmi les 14 facteurs du modèle, 13 ressortent des études réalisées auprès du préscolaire. L'absence d'information sur les difficultés d'apprentissage de l'enfant est compréhensible en tout début de parcours scolaire puisque ces difficultés sont en général dépistées au primaire (Philips, Sugumar et Abraham, 2020). Un facteur s'ajoute au modèle. Le peu de reconnaissance accordée au personnel du préscolaire ressort comme un enjeu propre à cette période (Mahmood, 2013).

Le deuxième constat est que la recherche récente sur l'implication parentale en période préscolaire ne s'est pas consacrée de manière équivalente à toutes les catégories de facteurs. Les facteurs les plus documentés concernent les caractéristiques propres aux familles. Cela est peu surprenant puisque l'implication parentale est aussi une stratégie pour contrer les inégalités sociales en éducation, où le statut socioéconomique et le niveau d'éducation jouent un rôle de premier plan (Chmielewski, 2019). Les catégories de facteurs liés aux caractéristiques de l'enfant (quatre études), à la relation parents-enseignant (six études) et aux facteurs sociétaux (six études) pourraient constituer des pistes de recherche futures.

Le troisième constat est que très peu d'études permettent de tenir compte du cumul de facteurs. Parmi les études recensées, cet enjeu a été pris en compte dans le seul cas des caractéristiques socioéconomiques et de l'origine ethnique ou culturelle. Comme le soulignent Fan, Li et Sandoval (2018), une telle conceptualisation des facteurs permettrait de dresser un portrait plus réaliste des enjeux liés à l'implication. Pensons entre autres aux familles monoparentales qui travaillent selon des horaires atypiques ou encore aux familles d'immigration récente dont les enfants présentent des besoins particuliers. Le cumul possible de facteurs pouvant nuire à l'implication parentale devra être examiné dans les recherches subséquentes.

Le quatrième constat est que très peu de stratégies ont fait l'objet d'une évaluation. Nous avons constaté que la majorité des stratégies exposées résultent de suggestions de parents, d'enseignants, d'administrateurs ou de chercheurs. De plus, soulignons que les stratégies évaluées n'apportent pas encore les résultats escomptés. Par exemple, le programme *Getting Ready for*

*School* propose aux familles défavorisées une diversité de rencontres (par exemples une activité d'orientation, huit ateliers et deux fêtes) offertes à différents moments dans la journée. Malgré cette variété, la majorité des parents n'ont participé qu'à une ou deux rencontres (Marti et coll., 2018). Toutefois, plusieurs chercheurs s'entendent sur l'importance de la formation du personnel et d'une communication fréquente avec les familles. L'évaluation des besoins des familles semble aussi une étape essentielle, tout comme la nécessité de faire preuve de créativité et de flexibilité pour y répondre, en particulier auprès de celles vivant dans un contexte de précarité sociale ou économique ainsi que de celles d'origines différentes ou ayant des réalités familiales complexes. En ce sens, le recours à un partenariat avec les organismes communautaires et l'accès à des ressources psychosociales, pour les familles ayant plus de besoins, semblent être des voies prometteuses.

Le cinquième constat est que les stratégies mises de l'avant pour réduire les facteurs visent la plupart du temps l'ensemble des parents, et non des sous-groupes en particulier. Cette approche a l'avantage de permettre de développer des stratégies d'intervention universelles, mais peut favoriser certains groupes et ainsi, potentiellement accroître les écarts entre les enfants. Comme le note l'étude de Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn et Bradley (2005), il faut être vigilant à propos de l'*effet Mathieu* dans toutes les interventions préventives précoces. Il arrive alors que certaines interventions à grand déploiement ratent leur cible : les enfants qui pourraient le plus bénéficier des stratégies déployées sont ceux qui, finalement, en profitent le moins. Ainsi, l'usage d'interventions misant sur l'implication des parents pour réduire les difficultés de développement de l'ensemble des enfants peut potentiellement accroître les écarts puisque tous les parents ne bénéficient pas de la même manière des stratégies déployées. Dans une perspective d'équité, l'universalisme proportionné recommande d'offrir des stratégies universelles combinées à des stratégies ciblées pour ceux ayant des besoins accrus (Poissant et Chan, 2014).

## **5. Limites**

Il existe une variété de définitions de l'implication et plusieurs termes sont utilisés de manières plus ou moins différentes d'une étude à l'autre (Sheridan et coll., 2020). Nous avons considéré ces termes équivalents, ce qui peut avoir entraîné la perte de certaines nuances. De plus, les études retenues utilisent des échantillons hétérogènes en ce qui concerne le statut socioéconomique et l'origine ethnique ou culturelle. Les résultats pourraient différer si certains types d'échantillons sont retenus. De plus, les études proviennent en majorité des États-Unis et une seule a été réalisée

au Canada. Les réalités des organisations préscolaires dans chaque juridiction peuvent faire varier les facteurs relevés et l'utilité des stratégies mises de l'avant. Notre méthodologie a permis de regrouper des devis de recherche différents, ce qui est une force des études de portée. Cependant, comme dans les études de portée, les résultats n'ont pas été pondérés selon la qualité des études.

Des travaux de recherche nous permettant de documenter toutes les catégories de facteurs et de mieux comprendre le cumul de facteurs devraient être menés. Faire le point sur l'efficacité des stratégies mises en place en période préscolaire permettrait de soutenir les milieux éducatifs, surtout dans le contexte où les ressources sont grandement limitées. Par exemple, au Québec, bien que le programme de maternelle 4 ans temps plein, offert en milieux défavorisés, prévoie l'organisation de dix activités pour soutenir l'implication des parents dans l'éducation des enfants, très peu de directives sont données aux écoles sur le contenu, le déroulement ou la forme des activités proposées aux parents et sur les stratégies à mettre en place pour favoriser leur participation (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016). De tels travaux seraient particulièrement importants dans le contexte du déploiement des maternelles quatre ans à grande échelle, annoncé au Québec d'ici 2023-2024.

## **6. Conclusion**

La présente étude visait à dresser l'étendue des connaissances sur, d'une part, les différents facteurs liés à l'implication parentale lors de la période préscolaire et, d'autre part, les stratégies permettant de la promouvoir. Cette étude de portée a mis en évidence l'utilité du modèle de Hornby et Lafaele (2011) dans l'identification des facteurs liés à l'implication parentale pour la période préscolaire. Par contre, les recherches récentes ne se sont pas arrêtées de manière équivalente à toutes les catégories de facteurs et très peu d'études permettent de tenir compte du cumul de facteurs. De plus, l'efficacité des stratégies demeure peu documentée et peu ciblée envers des sous-groupes de parents. De nombreuses recherches s'avèrent encore nécessaires pour soutenir l'implication parentale dès le préscolaire.

## **ENGLISH TITLE—What do we know about factors related to parental involvement in preschool education and strategies to promote it?**

**SUMMARY**—This article presents the results of a scoping review on factors related to parental involvement in the education of preschoolers, as well as strategies to promote it. The analysis of 17 studies on parental involvement in preschool, published between 2010 and 2020, reveals 13 of

the 14 factors from the Hornby and Lafaele model (2011). However, one factor, specific to the preschool period, was added. Different actors propose strategies to increase family involvement, although confirmation of their effectiveness needs subsequent research. Finally, five main findings that emerged from the analysis led to identifying avenues for future research.

**KEYWORDS**—parental involvement, partnership, factors, preschool education, intervention strategies.

**TÍTULO**—** Qu  sabemos sobre los factores relacionados con la implicación de los padres en la educación preescolar y sobre las estrategias para favorecerla?**

**RESUMEN**—Este artículo presenta los resultados de un estudio sobre los factores relacionados con la implicación de los padres en la educación preescolar, así como sobre las estrategias que permiten favorecer esta implicación. El análisis de 17 estudios sobre el período preescolar, publicados entre 2010 y 2020, hace emerger 13 de los 14 factores del modelo de Hornby y Lafaele (2011). Sin embargo, un factor propio al período preescolar se añade. Los diferentes actores proponen estrategias para aumentar la implicación de las familias, aunque aún haya que demostrar su eficacia. Finalmente, cinco resultados principales emergen del análisis y permiten identificar pistas para próximas investigaciones.

**PALABRAS CLAVE**—Implicación parental, colaboración, factores, educación preescolar, estrategias de intervención.

## 7. R f rences

- Arksey, H. et O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L. et Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School psychology review*, 37(1), 74-90.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H. et Bradley, R. H. (2005). Those who have, receive: The Matthew Effect in early childhood intervention in the home environment. *Review of educational research*, 75(1), 1-26. <https://doi.org/10.3102/00346543075001001>
- Bierman, K. L., Morris, P. A. et Abenavoli, R. M. (2017). *Parent engagement practices improve outcomes for preschool children*. Edna Bennett Pierce prevention research center, Pennsylvania State University.

- Brinkman, S., Gregory, T., Harris, J., Hart, B., Blackmore, S. et Janus, M. (2013). Associations Between the Early Development Instrument at Age 5, and Reading and Numeracy Skills at Ages 8, 10 and 12: A Prospective Linked Data Study. *Child Indicators Research*, 6(4), 695–708. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9189-3>
- Chmielewski, A. K. (2019). The global increase in the socioeconomic achievement gap, 1964 to 2015. *American sociological review*, 84(3), 517-544. <https://doi.org/10.1177/0003122419847165>
- Cooper, C. E. (2010). Family poverty, school-based parental involvement and policy-focused protective factors in kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 25(4), 480-492. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.03.005>
- Cooper, C. E., Crosnoe, R., Suizzo, M.-A. et Pituch, K. A. (2010). Poverty, race, and parental involvement during the transition to elementary school. *Journal of family issues*, 31(7), 859-883. <https://doi.org/10.1177/0192513X09351515>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Einarsdóttir, J. et Jónsdóttir, A. H. (2019). Parent-preschool partnership: Many levels of power. *Early Years*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1358700>
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we Share. *The Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Fan, W., Li, N. et Sandoval, J. R. (2018). A reformulated model of barriers to parental involvement in education: Comment on Hornby and Lafaele (2011). *Educational Review*, 70(1), 120–127. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388614>
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fayez, M., Sabah, S. A. et Rudwan, E. A. (2011). The state and level of involvement among Jordanian kindergarten parents and its relationship to teachers' efforts of outreach. *Contemporary issues in early childhood*, 12(3), 241-251. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.3.241>



- Galindo, C. et Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early childhood research quarterly*, 27(1), 90-103. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004>
- Graves, S. L. et Brown Wright, L. (2011). Parent involvement at school entry: A national examination of group differences and achievement. *School psychology international*, 32(1), 35-48. <https://doi.org/10.1177/0143034310396611>
- Hachfeld, A., Anders, Y., Kuger, S. et Smidt, W. (2016). Triggering parental involvement for parents of different language backgrounds: The role of types of partnership activities and preschool characteristics. *Early child development and care*, 186(1), 190-211. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1007370>
- Hilado, A., Kallemeyn, L., Leow, C., Lundy, M. et Israel, M. (2011). Supporting child welfare and parent involvement in preschool programs. *Early childhood education journal*, 39(5), 343-353. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0471-z>
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of educational research*, 67(1), 3-42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hornby, G. et Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Jeynes, W. (2015, July). A meta-analysis on the factors that best reduce the achievement gap. *Education and urban society*, 523-554.
- Kocyigit, S. (2015). Family involvement in preschool education: Rationale, problems and solutions for the participants. *Educational sciences: Theory & practice*, 15(1), 141-157. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2474>
- LaForett, D. R. et Mendez, J. L. (2010). Parent involvement, parental depression, and program satisfaction among low-income parents participating in a two-generation early childhood education program. *Early education and development*, 21(4), 517-535.
- Lau, E. Y. H., Li, H. et Rao, N. (2012). Exploring parental involvement in early years education in China: Development and validation of the Chinese early parental involvement scale (CEPIS). *International journal of early years education*, 20(4), 405-421. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.743099>

- Lee, J.-S. et Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American educational research journal*, 43(2), 193-218. <https://doi.org/10.3102/00028312043002193>
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S. et Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational psychology review*, 28(4), 771-801. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>
- Mahmood, S. (2013). First-year preschool and kindergarten teachers: Challenges of working with parents. *School community journal*, 23(2), 55-86.
- Marti, M., Merz, E. C., Repka, K. R., Landers, C., Noble, K. G. et Duch, H. (2018). Parent involvement in the getting ready for school intervention is associated with changes in school readiness skills. *Frontiers in psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00759>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Guide de soutien pour le volet parents. Éducation préscolaire 4 ans*. Gouvernement du Québec.
- Mendez, J. L. (2010). How can parents get involved in preschool? Barriers and engagement in education by ethnic minority parents of children attending head Start. *Cultural diversity & ethnic minority psychology*, 16(1), 26-36. <https://doi.org/10.1037/a0016258>
- Murray, E., McFarland-Piazza, L. et Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early child development & care*, 185(7), 1031-1052. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.975223>
- Patel, S. et Corter, C. M. (2013). Building capacity for parent involvement through school-based preschool services. *Early child development & care*, 183(7), 981-1004. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.701625>
- Philips, R. R., Sugumar, S. N. et Abraham, M. M. (2020). Early intervention for children with learning difficulties: An update. *Indian journal of public health research & development*, 11(7), 822-826.
- Pikhart, H., Ruiz, M., Morrison, J., Goldblatt, P. et Marmot, M. (2014). *Final scientific report WP2 on social inequities in early child health and development – Appendix 1-5*. 315.
- Poissant, J. et Chan, A. (2014). *Les conditions de succès des actions favorisant le développement global des enfants: État des connaissances*. Institut national de santé publique du Québec.

- Sheridan, S. M., Koziol, N., Witte, A. L., Iruka, I. et Knoche, L. L. (2020). Longitudinal and geographic trends in family engagement during the pre-kindergarten to kindergarten transition. *Early childhood education journal*, 48(3), 365-377. [https://doi.org/ 10.1007/s10643-019-01008-5](https://doi.org/10.1007/s10643-019-01008-5)
- Simard, M., Lavoie, A. et Audet, N. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. 126.
- Thompson, P., Marvin, C. et Knoche, L. (2017). Program enrollment options and teacher self-efficacy for promoting partnerships with parents in preschool programs. *NHSA Dialog*, 20(1). <https://journals.uncc.edu/dialog/article/view/669>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>

## Correspondance

poissant.julie@uqam.ca  
 benard.houria@courrier.uqam.ca  
 poulin.francois@uqam.ca

## Contribution des auteur-e-s

Julie Poissant : 55 %  
 Houria Bénard : 30 %  
 François Poulin : 15 %

Ce texte a été révisé par : Mélissa Singcaster

Texte reçu le : 26 juin 2020  
 Version finale reçue le : 6 septembre 2020  
 Accepté le : 7 janvier 2021