



Milieu de recherche

Regards croisés sur les stratégies favorisant la participation au volet Parents de la maternelle 4 ans au Québec

Julie POISSANT, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada,

poissant.julie@uqam.ca

Josée CHARETTE, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada,

charette.josée@uqam.ca

Stephanie LANGHEIT, étudiante, Université du Québec à Montréal, Canada,

langheit.stephanie@courrier.uqam.ca

France CAPUANO, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada,

capuano.france@uqam.ca

Christa JAPPEL, professeure associée, Université du Québec à Montréal, Canada,

jappel.christa@uqam.ca

Éditeur

Département des sciences de l'éducation

© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi



ISSN

2371-5669 (numérique)



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

Vérification des normes bibliographiques



Résumé

Au Québec, le programme-cycle de l'éducation préscolaire s'adresse aux enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans. Dans la maternelle 4 ans, en plus d'un volet éducatif destiné aux enfants, un volet pour les parents vise à créer des liens avec le milieu scolaire et à soutenir la transition vers l'école de l'enfant et sa famille. S'intéressant aux stratégies qui favorisent la participation au volet Parents, cette étude qualitative exploratoire croise les points de vue de 17 enseignantes de maternelle 4 ans et de 25 parents d'un enfant de leur classe, recrutés dans trois centres de services scolaires. Une analyse thématique des entretiens semi-structurés a permis de faire ressortir dix stratégies. Nos analyses montrent les stratégies utiles pour soutenir la participation parentale tout en mettant en lumière les limites d'une approche centrée uniquement sur le volet Parents.

Mots-clés : cycle préscolaire; participation des parents; volet Parents

Abstract

In Quebec, the preschool education cycle program is designed for children in both the 4-year-old and 5-year-old kindergarten. In the 4-year-old kindergarten, in addition to an educational component for the child, a component aimed at parents seeks to build connections with the school environment and support the entire family's transition to school. This exploratory qualitative study brings together the perspectives of 17 teachers of 4-year-old kindergarten classes and 25 parents, at least one parent per class, recruited from three school service centres, on the strategies that promote participation in the Parents component. A thematic analysis of the semi-structured interviews identified ten strategies. Our analyses highlight the strategies useful for supporting parental involvement



while also shedding light on the limitations of an approach centred solely of the Parent component.

Keywords: preschool; parental participation; parental component; school transition



Problématique

Au Québec, la maternelle 4 ans et la maternelle 5 ans forment le cycle d'éducation préscolaire qui vise à « favoriser le développement global de tous les enfants et à mettre en œuvre des interventions préventives pour répondre à leurs besoins » (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2023, p. 3). Ce cycle sert de transition vers l'école primaire, qui débute vers l'âge de 6 ans. La transition vers l'école entraîne divers besoins d'adaptation pour l'enfant et ses parents (Duval et al., 2021; Housen et al., 2020). L'enfant devra retrouver un certain équilibre malgré les nouveautés associées au milieu, aux personnels et aux attentes envers lui (Cook et al, 2023; Jiang et al, 2021). Les parents, quant à eux, devront faire face à des changements importants par rapport à ce qu'ils ont expérimenté dans leurs relations avec les membres du personnel des services de garde éducatifs à l'enfance (Lehrer, 2018), notamment au regard de la fréquence des communications avec l'école (Charette et Poissant, 2026).

Afin de soutenir la transition vers l'école, et ce, dès l'entrée en maternelle 4 ans, le MEQ a instauré un volet d'activités dédiées à la création d'une relation de collaboration entre l'école et les parents, intitulé le volet Parents. Ce volet s'appuie sur trois principes fondamentaux : 1) « la reconnaissance du fait que toutes les familles ont à cœur le bien-être et la réussite de leur enfant et qu'elles font de leur mieux pour le soutenir »; 2) « la mise en place de pratiques collaboratives avec les familles et l'ensemble des acteurs qui se soucient du développement de l'enfant »; 3) « la planification, l'organisation de rencontre de soutien et d'accompagnement des familles pour favoriser la réussite éducative de l'enfant » (MEQ, 2021, p. 5). Concrètement, dix activités d'environ deux heures chacune doivent prendre place durant toute l'année scolaire et être planifiées selon les besoins et



les disponibilités des familles. Elles soutiennent le réseautage entre les parents et le renforcement de leur pouvoir d'agir dans le développement, le soutien au bien-être et la réussite de leur enfant. Un budget est attribué aux écoles pour la réalisation de ces activités (176 \$ par enfant) (MEQ, 2023). Le nombre d'activités proposées est balisé, mais la nature ou le contenu varient d'un établissement scolaire à l'autre (MEQ, 2021). La personne enseignante est présente lors des activités, mais ces dernières peuvent aussi être animées par d'autres personnes. À titre d'illustration, une activité peut prendre la forme d'une conférence sur le langage animée par une orthophoniste, un atelier de bricolage thématique parent-enfant ou une sortie parents-enfants à la bibliothèque. La participation des parents est volontaire (MEQ, 2023).

Depuis plusieurs années, l'ajout au cycle préscolaire d'un volet pour les parents visant à soutenir leur implication au sein de l'école est mis de l'avant un peu partout dans le monde. Deux exemples illustrent cette tendance. En Australie, l'*AusParenting in Schools Transition to Primary School Parent Program*, développé pour renforcer les liens école-famille en début de scolarisation, propose aux parents quatre rencontres d'information de deux heures sur les défis développementaux des enfants, dont trois ont lieu avant même l'entrée à l'école. La recherche sur ce programme révèle un effet positif sur le sentiment d'efficacité parentale et une plus grande participation des parents aux activités durant les premiers mois suivant l'entrée scolaire (p. ex. rencontre avec l'enseignante, accompagnement de sorties) (Giallo et al., 2010). Aux États-Unis, le programme préscolaire *Getting Ready for School* propose aux parents, vivant principalement dans des milieux défavorisés, onze rencontres à l'école ainsi qu'un volet d'activités à réaliser à la maison. Selon les travaux de recherche de Marti et al. (2018), l'implication des parents a été



associée chez l'enfant à des gains en littératie, en mathématique et dans les habiletés d'autorégulation. Des recensions des écrits réalisées entre autres auprès d'enfants d'âge préscolaire révèlent une association positive entre l'implication des parents à l'école et l'adaptation à l'école (Barger et al., 2019) et la préparation à l'école (Boonk et al., 2018).

Au Québec comme ailleurs, la fréquence de participation des parents aux activités organisées par des membres du personnel du cycle préscolaire demeure généralement faible (Marti et al., 2018, MEQ, 2023). De nombreuses barrières peuvent limiter leurs possibilités de prendre part aux activités, souvent organisées durant les heures de classe. Au cycle préscolaire particulièrement, les barrières les plus fréquentes sont liées aux parents ou à leurs contextes de vie (Poissant et al., 2021; Poissant et al., 2023). La période préscolaire s'avère néanmoins propice à la mise en place de mesures visant à favoriser l'implication des parents à l'école, puisque malgré les barrières, ceux-ci sont plus engagés en maternelle 4 ans que vers la fin de la maternelle 5 ans (Sheridan et al., 2020). De plus, la participation à des activités en classe, à des sorties ou à des comités de parents de même que les échanges quotidiens informels entre le personnel enseignant et les parents sont plus fréquents au cycle préscolaire qu'à l'école primaire (Murray et al., 2015).

Or, malgré les barrières documentées et les moments propices qu'offre la période préscolaire, les stratégies qui appuient la participation des parents aux activités en maternelle ont été moins étudiées. Dans le contexte encore récent et en déploiement progressif au Québec, les milieux scolaires disposent ainsi de peu de repères basés sur la recherche. Cette étude vise donc à dégager des stratégies favorisant la participation des parents au volet Parents de la maternelle 4 ans.



Cadre conceptuel

Dans les écrits scientifiques, les concepts d'implication parentale, d'engagement parental et de participation parentale sont parfois utilisés de manière interchangeable. Les concepts sont définis comme étant multidimensionnels et comprenant une diversité de comportements, d'attitudes et de pratiques qui soutiennent le développement et la réussite éducative des enfants (Bierman et al., 2017; Deslandes, 1996; Hoover-Dempsey et al, 1995; Epstein, 2001). Toutefois, selon Poncelet et Francis (2010), la participation parentale renverrait à une forme d'engagement des parents directement observable par le personnel scolaire (p. ex. assister à des activités en classe) alors que l'implication serait un concept plus large incluant le suivi éducatif à la maison ou le style parental.

La conceptualisation de Kohl et ses collègues (2000) est particulièrement intéressante pour cet article, étant donné qu'elle articule de manière distincte les concepts d'implication parentale et de participation. De plus, cette typologie a été développée pour les cycles préscolaire et primaire et a été élaborée en croisant le point de vue de parents et de personnes enseignantes. L'implication parentale qui y est décrite comprend six dimensions : 1) les contacts parents-enseignant; 2) la participation aux activités de l'école; 3) la qualité de la relation parent-enseignant; 4) la perception de l'enseignant à l'égard du parent; 5) les activités réalisées par le parent à la maison; 6) la valorisation de l'école par le parent. Selon ce modèle, les activités à l'école comprennent le bénévolat fait par les parents dans le contexte scolaire, la présence à des événements scolaires ou aux rencontres du comité de parents. Dans cet article, le terme participation réfèrera spécifiquement au fait de prendre part aux activités organisées par l'école dans le cadre du volet Parents.



Des travaux ont documenté les facteurs qui influencent l'implication des parents à l'éducation de leur enfant (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Walker et al, 2005). Certaines familles rencontreraient plus d'obstacles que d'autres (Poissant et al., 2021). Le modèle développé par Hornby et Lafaele (2011) identifie quatre grandes catégories de barrières, dont 1) ceux liés à l'enfant, 2) ceux liés aux parents ou à leur contexte de vie, 3) ceux liés à la relation parents-enseignants et 4) à des aspects politiques ou économiques. Plus récemment, Calderon-Villarreal et al. (2025) soulignent que les contraintes de temps liées aux obligations professionnelles des parents constituent l'une des principales barrières.

Des travaux menés spécifiquement au cycle préscolaire dans différents contextes montrent que l'offre d'activités proposées aux parents doit s'appuyer sur le postulat que chaque famille a ses propres expériences du milieu scolaire et vit dans des contextes sociaux, culturels et politiques qui rendront la transition vers l'école unique (Webb et al., 2017) et qui influenceront ses possibilités de participer aux activités proposées par l'école (Poissant et al., 2023).

Les travaux sur l'engagement parental de Bierman et ses collègues (2017) mettent l'accent sur les moyens déployés par les parents et les membres de la famille pour travailler conjointement avec le personnel scolaire afin d'améliorer le développement, les apprentissages et la santé de leur enfant. Ils rapportent également des stratégies mises de l'avant par l'école et les communautés pour favoriser la collaboration dans le but d'assurer le bien-être des enfants et des familles. Or, pour que ces moyens et ces stratégies soient efficaces, plusieurs chercheurs et chercheuses recommandent de varier les heures où les activités sont offertes (Bierman et al., 2017; Marti et al., 2018), de proposer des activités



en plusieurs langues (Gosselin-Lavoie et Charette, 2024) ou d'offrir des services de garde pour les autres enfants de la famille (Poissant et al., 2023). Ces recommandations sont cohérentes avec les travaux qui montrent que des difficultés, notamment les enjeux de conciliation travail-famille ou les barrières linguistiques, peuvent être amplifiées par les pratiques des milieux scolaires qui ne tiennent pas compte des contextes de vie des familles (Charette et Poissant, 2026). D'ailleurs, la revue systématique de Zulauf-McCurdy et al. (2024) identifie plusieurs stratégies permettant de soutenir la relation parents-enseignant, comme l'utilisation d'un portfolio électronique ou d'un agenda quotidien pour soutenir la communication ou le partage de photos. En somme, le milieu scolaire joue un rôle déterminant dans les conditions qui favorisent ou non la participation des parents. Cela dit, des écrits ont soulevé le fait que ce que l'enseignante peut percevoir comme une invitation à participer peut ne pas être perçu de la même façon par le parent (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). Il semble ainsi pertinent de croiser les points de vue des parents et des personnes enseignantes afin d'identifier des leviers communs susceptibles de soutenir la participation des parents dans des activités de l'école.

L'objectif de cet article est donc d'identifier des stratégies qui soutiennent la participation des parents d'enfants fréquentant une classe de maternelle 4 ans aux activités qui leur sont proposées dans le cadre du volet Parents, généralement sur les lieux de l'école, en croisant les points de vue des personnes enseignantes et des parents.

Méthodologie

À cette fin, les points de vue de 17 personnes enseignantes titulaires d'une classe de maternelle 4 ans travaillant dans des écoles de milieux défavorisés ont été recueillis. Les 17 enseignantes, dont l'âge variait de 23 à 58 ans, étaient toutes des femmes. La



plupart avaient un poste permanent à temps plein, avec une moyenne de 5,7 »années d'expérience en enseignement en maternelle. Dans chacune de ces classes, deux parents ayant peu participé aux activités ont été invités à prendre part à la recherche. Ces parents ont été sollicités parce qu'ils ont assisté à moins de trois activités sur les dix proposées, cela laisse supposer qu'ils aient pu rencontrer des barrières à leur participation. Un total de 25 parents ont accepté, dont 23 étaient des mères et 2 des pères. L'âge moyen des participants était de 35 ans et 40 % d'entre eux étaient nés à l'extérieur du Canada. De plus, 40 % étaient parents d'au moins trois enfants et 88 % venaient de familles biparentales. Parmi les parents interrogés, 40 % avaient un diplôme universitaire, 20 % avaient suivi des études collégiales et 20 % avaient terminé leurs études secondaires ou techniques, ou encore n'avaient pas de diplôme. De plus, 32 % des parents étaient sans emploi. Environ le tiers des familles se situaient en dessous du seuil de faible revenu canadien.

Un protocole d'entretien téléphonique semi-dirigé a été développé pour les enseignantes et un autre pour les parents afin de mieux comprendre les barrières à la participation aux activités du volet Parents et les stratégies pouvant la soutenir. Les entretiens duraient environ 45 minutes. Avec les enseignantes étaient abordées leurs perceptions de la participation des parents lors des activités et des obstacles rencontrés par ces derniers, les stratégies déployées pour encourager la participation ainsi que les recommandations pour favoriser la participation des parents à ce volet d'activités. Les thèmes discutés avec les parents touchaient à leur appréciation des activités, aux stratégies déployées par l'école qui ont facilité leur participation ainsi qu'à leurs recommandations plus générales pour que leur participation soit suscitée. Dans cet article,



seulement les éléments de réponses des enseignantes et des parents traitant des stratégies déployées pour soutenir la participation sont présentés.

Une compensation financière était remise aux enseignantes et aux parents. Les entretiens ont été enregistrés puis retranscrits dans leur intégralité. L'ensemble du matériel a été codé par une auteure du présent article à l'aide du logiciel NVivo. La totalité du matériel a été revue par une deuxième auteure pour valider le classement en catégories et sous-catégories. Les désaccords ont été discutés jusqu'à l'atteinte d'un consensus. Le regroupement de différents codes a mené à la formation de thèmes plus vastes qui ont été hiérarchisés en grandes catégories selon la méthode proposée par Paillé et Mucchielli (2021). Les catégories et les sous-catégories qui ont émergé sont présentées à l'aide d'extraits pour les enseignantes (E) et pour les parents (P).

Résultats

Dix sous-catégories de stratégies qui soutiennent la participation des parents émergent de l'analyse croisée des propos des parents et des enseignantes. Elles se répartissent en trois grandes catégories : celles qui s'inscrivent en amont des activités du volet Parents, celles qui touchent les activités ou leurs conditions de réalisation et celles qui dépassent le volet Parents. Le tableau 1 rapporte le nombre ainsi que la proportion d'enseignantes et de parents ayant abordé des aspects liés à chacune des sous-catégories de stratégies.



Tableau 1. Nombre et proportion de personnes participantes ayant abordé chacune des sous-catégories

Catégories et sous-catégories	Nombres d'enseignantes (n = 17)	Nombre de parents (n = 25)
Stratégies en amont des activités		
1. La création d'un lien	9 (53 %)	3 (12 %)
2. La clarification des attentes des uns envers les autres	2 (35 %)	3 (32 %)
3. La planification des activités à l'avance et leur annonce aux parents	6 (35 %)	8 (32 %)
4. La qualité et la diversité des invitations et les rappels	16 (94 %)	12 (48 %)
Stratégies liées aux activités ou à leur organisation		
5. La qualité des activités offertes	4 (24 %)	1 (4 %)
6. Le climat propice aux échanges	8 (47 %)	19 (76 %)
7. La nature diversifiée des activités	13 (76 %)	23 (92 %)
8. La diversité de personnes animatrices	8 (47 %)	4 (16 %)
9. Les conditions proposées	17 (100 %)	14 (56 %)
Stratégie qui dépasse le volet Parents		
10. Les autres possibilités de participer aux activités de l'école	8 (47 %)	2 (8 %)

Stratégies en amont du volet Parents

Selon les acteurs consultés, quatre stratégies doivent être déployées avant même le début du volet d'activités.

La création d'un lien

Plus de la moitié des enseignantes et trois parents soulignent la nécessité d'amorcer la création d'une relation de confiance avant même le déploiement des activités



du volet Parents. Une rencontre individuelle en début d'année établirait ce premier contact personnalisé qui, selon eux, représente un « premier lien » avant la première activité de groupe.

Une petite rencontre personnalisée, plutôt qu'une rencontre en groupe, au début de l'année, l'enseignante rencontre le parent, tout seul, ce n'est pas obligé d'être long. Tout simplement, jaser avec le parent pour établir un premier lien. (E2)

La clarification des attentes face à la participation des parents

Deux enseignantes soulignent la nécessité de clarifier les attentes envers la participation attendue au volet Parents alors que trois parents souhaitent plus de « repères » sur les attentes du milieu scolaire. Pour une mère immigrante, ce besoin est exprimé ainsi :

Vous voyez, moi je viens d'immigrer. Donc, c'est d'autres réalités. J'étais dans ma première année ici quand mon fils a commencé la maternelle 4 ans. Donc c'était tout nouveau pour moi tout ça. Je n'ai pas du tout de repères par rapport à quoi que ce soit. J'essaye de me débrouiller. Surtout nous, immigrants qui venons d'arriver, pour que nous puissions savoir comment accompagner nos enfants, parce que c'est un système éducatif totalement différent. (P1405)



La planification des activités à l'avance et leur annonce aux parents

Six enseignantes mentionnent l'utilité d'informer à l'avance les parents des dates des activités ainsi que de la nature de celles-ci. Une enseignante explique sa stratégie :

En octobre, je leur ai mis toute la liste des 10 ateliers. C'était une feuille qui était en rose dans l'agenda, tandis que toutes les autres feuilles étaient blanches. Chaque mois, je mettais un calendrier avec les différentes activités du mois. Je mettais la date et l'heure de la rencontre de parents. (E17)

Huit parents soulignent qu'il est essentiel d'annoncer le type d'activité, les thèmes ainsi que les dates le plus tôt possible pour leur permettre de s'organiser afin d'être présents, ce qu'exprime l'un des parents :

Si on l'avait su en début d'année pour toute l'année, admettons, j'aurais pu me mettre des journées de congé. Mais souvent, il y a des fois où on le savait un mois d'avance, mais c'était très souvent deux, trois semaines avant maximum. Donc, là, je ne pouvais pas changer mon horaire. (P1303)

Quatre enseignantes insistent sur l'importance de proposer des horaires qui conviennent aux parents, bien qu'elles reconnaissent que ce n'est pas toujours possible d'accommoder tout le monde. Un parent témoigne de sa satisfaction face à cette approche :

Ils ont bien fait ça justement cette année, il y a eu une rencontre avec tous les parents pour demander l'heure qui serait le mieux et les journées. (P1103)



Les parents suggèrent de faire des activités en fin d'après-midi ou en soirée, mais également durant les fins de semaine pour éviter les conflits avec les horaires de travail : « C'est sûr que, s'il y avait eu une activité la fin de semaine, on aurait participé avec les enfants sans problème » (P1202).

La qualité et la diversité des invitations et les rappels

Une attention particulière doit être portée aux invitations selon toutes les enseignantes et la grande majorité des parents. Deux enseignantes ont privilégié l'envoi d'une invitation avec un coupon-réponse pour leur permettre de faire un suivi auprès des familles.

Faire des rappels avec des techniques variées est une stratégie utilisée par plusieurs enseignantes. Ces techniques comprennent l'utilisation de plateformes de communication virtuelle, comme ClassDojo ou Facebook, l'envoi de courriels aux deux parents, l'ajout d'un mot dans l'agenda des enfants ou dans la pochette de communication. D'autres méthodes incluent un mot glissé dans la boîte à lunch, des appels téléphoniques, des rappels de vive voix lorsque les parents viennent chercher les enfants à la fin des classes, des affiches dans les locaux du service de garde scolaire ou l'organisation d'activités spéciales en prévision de la visite des parents en classe. Une enseignante rapporte sa façon de faire :

Toute la semaine avant, mettons que l'activité a lieu jeudi, à partir de lundi, je faisais des décomptes avec des ballons. Fait que là, chaque jour les enfants en parlaient à leurs parents, donc ils n'avaient comme vraiment pas le choix de savoir que c'était là! (E11)

Douze parents ont mentionné l'utilité des invitations et des rappels faits grâce à ClassDojo, Facebook ou par courriel.



Trois enseignantes ont demandé la coopération des enfants pour confectionner les invitations ou ont écrit les messages au nom de l'enfant. Selon elles, cette technique permet d'illustrer aux parents l'importance de leur présence pour l'enfant. Les propos de cette enseignante résument bien ce qui a été fait pour susciter la participation des parents de sa classe :

On a fait beaucoup de rappels. On envoyait une lettre avec un coupon-réponse une semaine et demie, deux semaines avant. Après ça, on envoyait une invitation faite par l'enfant, une petite carte en bricolage qu'on faisait faire par l'enfant à peu près 2 à 3 jours avant. Puis la journée même des fois, on faisait imprimer sur du carton un bracelet qu'on mettait sur le poignet de l'élève ou un petit rappel dans la boîte à lunch. Donc pour vraiment être sûr qu'ils n'oublient pas. (E10)

Deux parents ont réagi très favorablement aux invitations produites par leur enfant en disant qu'il s'agit d'un très bon incitatif à leur participation.

Stratégies liées aux activités du volet Parents ou à leur organisation

Les parents et les enseignantes abordent plusieurs aspects qui, dans les activités proposées, pouvaient encourager la participation.

La qualité des activités offertes

Un parent souligne explicitement la nécessité que les activités soient bien organisées.

Les organiser, les activités, pour que ça vaille vraiment la peine, que ça soit quelque chose qui soit vraiment bien filé, bien organisé pour que vraiment



ça soit, que le parent sorte de là comme ébloui genre et qu'il dise : « Ah ben, ça valait vraiment la peine de manquer du travail et de perdre trois heures aujourd'hui pour ça ». (P701)

Pour offrir des activités de qualité, quatre enseignantes insistent sur l'importance d'avoir les ressources financières et humaines nécessaires, autrement dit, elles demandent que le budget soit présent et qu'il corresponde à un montant accessible. De plus, deux enseignantes expriment le besoin d'avoir de l'aide d'une personne de l'école pour les aspects logistiques. Les propos suivants d'une enseignante mettent de l'avant la charge que peut représenter l'organisation des activités :

Pour s'occuper du volet Parents, on doit rechercher les activités, contacter les personnes, faire une liste d'activités, aller voir les directions, aller voir si le budget nous convient, etc., etc. C'est beaucoup de travail. Alors si quelqu'un pouvait nous aider avec l'organisation, ça serait bien. (E13)

Un climat propice aux échanges

Huit enseignantes et la presque totalité des parents soulignent l'importance du climat dans lequel se déroulent les activités. Un climat de « respect », « sans jugement », « d'ouverture » sont les caractéristiques les plus souvent nommées.

Ce qui aide, c'est que moi aussi je parle de mon vécu aussi. Et on dirait que ça les sécurise. Ils ont plus de facilité après à s'exprimer. Ça, je trouve ça important aussi qu'ils voient que madame (nom de la prof 1), elle a des enfants, puis ça n'a pas toujours été facile, puis qu'elle est allée chercher



elle aussi de l'aide. Faut pas être gêné d'aller chercher de l'aide quand on en a besoin. Puis sans jugement... Je n'ai jamais jugé les parents. (E1)

La nature diversifiée des activités

Treize enseignantes et vingt-trois parents recommandent de porter une attention particulière à la variété des thèmes et des types d'activités offertes. D'ailleurs, plusieurs enseignantes consultent les parents en début d'année « pour choisir avec eux ». Deux parents apprécient cet effort, ce dont témoigne le commentaire suivant :

J'ai aimé le fait qu'au début, ils nous interrogeaient à savoir quels types d'activités on voulait avoir, si on voulait que ça soit plus un apprentissage, des conférences ou des choses comme ça, gérer le comportement de l'enfant ou la discussion ou ces choses-là. Ils ont sondé les parents là-dessus. J'ai apprécié ça. (P1107)

Le type d'activités est un aspect qui mérite aussi la réflexion selon la presque totalité des enseignantes et des parents. Il ne semble pas y avoir de type précis, mais les activités doivent être « stimulantes à la fois pour les parents et les enfants », « amusantes », et inclure « des sorties hors des murs de l'école ». Deux enseignantes illustrent bien à quel point le plaisir est un ingrédient essentiel lors des activités :

Je te dirais, des choses qui sont le fun aussi pour les parents, pas que pour les enfants. C'est plus ça que moi je vois, que j'ai fait pour attirer le parent. C'est triste à dire, mais il faut que le parent, il sente qu'il ait du plaisir, que ça soit un peu le fun pour lui aussi. (E5)



Des rencontres moins protocolaires, moins rigides, vraiment comme la pizza ou comme vraiment juste une collation, qu'on se parle, qu'on fait un petit jeu avec les enfants, donc vraiment des activités amusantes qui poussent les parents à venir à l'école pour s'amuser avec leurs enfants puis pas juste pour recevoir les mauvaises nouvelles. Donc je pense que ça aiderait beaucoup aux parents de se sentir accueillis dans l'école. (E10)

Cela dit, deux autres enseignantes et trois parents proposent aussi d'inclure des activités à caractère éducatif. Ce souhait est exprimé par l'un des parents :

Il y avait beaucoup d'apprentissages, tu sais, ce n'était pas juste une sortie pour avoir du fun, mais c'était aussi une expérience pour apprendre quelque chose d'autre hors de l'environnement de l'école. Alors, les façons que moi je trouve qu'ils planifient les sorties sont super, même les activités à l'école. (P508)

D'autres parents souhaitent voir davantage les réalisations de leurs enfants, telles que « des bricolages » ou « des petits spectacles » (P1605). Une enseignante va dans le même sens en mentionnant que « c'est plus facilitant de passer par une activité avec l'enfant, puis de la faire vivre aux parents en même temps, c'est gagnant et on a une meilleure participation aussi » (E9).

La diversité de personnes animatrices

Inclure des professionnels de l'école (p. ex. travailleuse sociale) et la direction lors des activités est un atout pour encourager la participation, selon huit enseignantes et



quatre parents : « Pas juste une fois par année pour faire les élections » (P1605). L'extrait suivant présente l'avis d'une enseignante :

Je trouve qu'il y avait des choses qui étaient très bien, c'est l'association avec des spécialistes de l'école. Ça, c'est très gagnant. La présentation de l'équipe derrière l'enfant. Le parent, c'est gagnant pour lui de savoir que l'enseignante est là avec l'éducatrice, avec des professionnels, que s'il y a des questionnements, ces filles-là peuvent y répondre. (E2)

Six enseignantes et deux parents considèrent utile de solliciter la collaboration de personnes extérieures au milieu scolaire, notamment des acteurs ou des actrices du milieu communautaire ou municipal, comme les bibliothèques, ou encore les acteurs du milieu de la santé et des services sociaux pour animer les activités, telle une hygiéniste dentaire. L'une des enseignantes partage sa pensée à ce propos :

Moi je me sentais un peu comme une généraliste, mais, à un moment donné, j'avais besoin d'un spécialiste pour amener plus d'informations aux parents. Entre autres l'orthophoniste a été très présente dans mon groupe. Parce que c'est un groupe qui avait des difficultés langagières. Comme elle c'est un contenu qu'elle maîtrisait beaucoup mieux que moi, je trouvais que c'était bien qu'elle soit là et qu'elle me permette de me réajuster. Donc, joindre quelqu'un qui va les amener plus loin que ce que moi j'aurais fait. C'est arrivé avec l'ergothérapeute et la psychoéducatrice aussi. (E7)



Les conditions proposées

Toutes les enseignantes et la moitié des parents identifient des modalités qui favorisent la présence aux activités. Ils mentionnent d'abord le fait de permettre à la fratrie ou à une autre personne d'y participer et d'offrir un service de garde gratuit pour les autres enfants de la famille. L'offre d'un service de garde est d'ailleurs l'une des manières de dépenser le budget attribué aux activités selon l'une de ces enseignantes :

On a commencé à offrir le service de gardiennage gratuit. On garde tous les enfants qui ont plus de 18 mois. Les petits, ils restent avec la maman. J'avais une famille de cinq enfants l'année passée, ben les cinq s'en venaient au service de garde. Puis, là on prend dans notre budget des sous pour payer les dames qui s'occupent des enfants pendant les deux heures de l'activité. C'était vraiment apprécié. C'est arrivé à quelques reprises que les parents disent : « Savez-vous le bonheur, puis le service que vous nous rendez en faisant ça comme ça. Ça nous fait une soirée beaucoup plus facile. On est plus réceptifs pour vos activités. On apprend des choses et tout ». (E8)

Offrir le transport gratuit vers l'école pourrait être aussi facilitant, selon trois enseignantes et deux parents. Voici la suggestion d'un parent : « Peut-être plus le moyen de transport pour ceux qui n'ont pas de voiture. Au moins de pouvoir laisser les parents embarquer dans le bus avec les enfants » (P605).

L'offre de collations ou d'un repas est aussi souvent mentionnée, car les parents « ne mangent peut-être pas toujours à leur faim ». Certaines enseignantes proposent aussi d'offrir de petits cadeaux (p. ex. un livre), de faire tirer des prix de présence (p. ex. un jeu



de société) ou « des ressources éducatives qui peuvent leur être utiles à la maison » (E2). Les parents apprécient cette attention lorsqu'elle est offerte.

Comme alternative, si les parents ne peuvent participer aux activités, plusieurs enseignantes et deux parents proposent d'être remplacés par d'autres personnes significatives pour l'enfant, ce qu'explique plus en détail une enseignante :

Dans le fond, moi, j'envoie toujours une espèce de petite lettre d'invitation. Puis il n'y a pas le choix de « non, je ne participerai pas ». C'est tout le temps : « oui, je serai présent pour mon enfant ». Puis, sinon l'autre choix c'est « non, je ne serai pas présent, mais une personne significative accompagnera mon enfant pour cette activité. » Je ne sais pas... C'est comme une façon déguisée de dire qu'il n'a comme pas le choix de participer. (P9)

Cette même enseignante approfondit davantage l'idée derrière cette méthode :

Je comprends qu'ils ont des réalités, qu'il y a beaucoup de parents qui travaillent, mais n'importe qui, dans le fond, qui a un lien significatif avec l'enfant peut aussi venir à l'activité. Fait que c'est fréquent que je voie des grands-papas, des grands-mamans. J'ai déjà vu des marraines aussi venir avec l'enfant. Puis c'est tout aussi gagnant. Ouais. Il y a toujours au moins quelqu'un pour l'enfant. (P9)



Stratégie qui dépasse le volet d'activités

La majorité des enseignantes affirment que l'offre d'activités du volet Parents ne convient pas à toutes les familles. Quelques parents sont du même avis et suggèrent de faire preuve de flexibilité en offrant d'autres possibilités de participer à l'école.

Les autres possibilités de participer aux activités de l'école

Pour huit enseignantes, il faut permettre aux parents de venir à l'école quand ils le peuvent et non seulement lors des moments prédéfinis par les activités du volet Parents. Une enseignante explique sa stratégie avec les parents de sa classe :

Puis moi, je leur dis aux parents, au début de l'année. Moi je n'impose pas nécessairement : « Oh, venez à telle activité, et tout ». Si ça vous tente, vous avez un après-midi de libre ou un matin de libre, peu importe, vous venez dans ma classe. Vous n'êtes même pas obligés de me le dire. Moi, ça ne me dérange vraiment pas. Puis je suis vraiment contente, au contraire, quand ils se présentent à l'école juste pour faire « Hé! Je vais passer une activité avec mon enfant. Oh, je vais venir voir ce qu'il fait en classe, puis ah, je vais aider en même temps ». Moi, je n'ai aucun problème à ça. (E11)

Cette flexibilité est également appréciée de la part des parents :

Et nous autres, notre professeur, en tout cas, elle nous a dit que n'importe quand, si on veut y aller, on a juste à l'avertir et on peut y aller passer du temps avec eux et aller jouer et aller l'aider dans sa journée. Fait que moi je l'ai déjà fait deux fois, d'aller passer un peu de temps avec eux autres, une petite heure, dire que je m'en viens. (P1202)



Discussion

Cette étude avait comme objectif d'identifier les stratégies qui soutiennent la participation de parents d'enfants de la maternelle 4 ans aux activités organisées à l'école lors du volet Parents en combinant les points de vue des acteurs directement concernés. Les entretiens menés auprès des enseignantes et des parents permettent de dégager dix stratégies. L'accord dans les propos est rassurant, étant donné que le personnel scolaire est souvent responsable de mettre en place des stratégies pour soutenir la participation des parents (Poissant et al, 2023). Les résultats révèlent qu'il y a des conditions préalables à remplir pour encourager la participation, dont la création d'un lien avec chaque parent dès le début l'année et la nécessité de les informer bien à l'avance du calendrier d'activités proposées. Les dates et les horaires doivent aussi tenir compte des disponibilités des parents. Des invitations et des rappels semblent soutenir la participation. En plus de ces stratégies, les activités en elles-mêmes doivent comprendre plusieurs caractéristiques, dont être réalisées dans un climat propice aux échanges. Il faut également veiller à ce que les activités soient diversifiées et à ce qu'elles impliquent des personnes animatrices venant de l'école ou des organismes de la communauté. Par ailleurs, des aspects logistiques, comme l'accès à un service de garde, la possibilité d'amener la fratrie, le transport gratuit ainsi que la possibilité qu'un autre adulte soit présent avec l'enfant ressortent. Enfin, la possibilité pour les parents de venir à l'école à d'autres moments est mise de l'avant.

Ces résultats trouvent écho dans d'autres travaux de recherche, notamment la nécessité de faire connaissance en début d'année afin de bien cerner les besoins des familles et de créer un premier lien (Mendez, 2010; Hilado et al., 2011), l'importance



accordée aux invitations et aux rappels (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995; Patel et Corter, 2013) et à la diversité d'activités (Kocyigit, 2015). De plus, l'une des stratégies qui émerge des résultats du volet Parents est que l'organisation de la série de dix activités de qualité impose, selon les enseignantes, des ressources financières et humaines importantes. Comme cela est souligné dans d'autres travaux, cette charge pour l'organisation des activités devrait être reconnue dans la tâche des personnes enseignantes, de même que le temps et les efforts requis pour l'établissement d'un lien significatif avec les familles (Kocyigit, 2015; Poissant et al., 2023).

L'une des stratégies qui peut paraître surprenante est de permettre à une autre personne significative, telle qu'un grand-parent ou un membre de la famille élargie, de prendre part à l'activité à la place des parents. Bien que la présence d'une personne est tout à fait justifiée pour soutenir la transition vers l'école de l'enfant, on peut se questionner si l'objectif de créer une relation de collaboration entre l'école et les parents est tout de même atteint. Si oui, il serait pertinent de revoir la conceptualisation de la participation parentale dans le volet Parents pour l'élargir à la participation familiale ou à un autre concept qui pourrait mieux illustrer l'engagement d'autres personnes dans l'expérience scolaire de l'enfant. De futurs travaux de recherche pourraient se pencher sur la pertinence et l'efficacité de cette stratégie pour atteindre la finalité du volet Parents.

Enfin, cette étude confirme l'importance de tenir compte du contexte de vie des familles, lequel peut freiner ou être incompatible avec la participation aux activités offertes par l'école. Plusieurs travaux ont d'ailleurs souligné que les attentes de l'école au regard de l'implication des parents semblaient en disqualifier plusieurs (Charette, 2023; Cranston et al., 2021). En effet, aller à l'école pour rencontrer le personnel scolaire peut être



complexe pour des parents qui se trouvent en contexte de défavorisation sociale avec des horaires atypiques de travail (Thin, 2009; Gioumouki et al., 2018; Poissant et al., 2023) ou ceux qui sont issus de l'immigration récente et qui n'ont qu'une maîtrise partielle du français (Charette, 2016). Pour tenir compte des différents contextes de vie, nos résultats font ressortir la nécessité que ce volet d'activités soit jumelé à d'autres occasions de participation. Il faut également prévoir que même cette participation élargie à d'autres moments peut ne pas convenir à certaines familles. Il importe de reconnaître les autres formes d'implication parentale et non seulement les formes qui sont attendues par l'école ou qui sont observables par le personnel scolaire (Charette et Poissant, 2026).

L'instauration d'un volet spécifique d'activités dans le cadre du programme de maternelle 4 ans au Québec a le mérite de consacrer des ressources à la participation parentale, mais peut également accroître les inégalités si ce sont seulement une partie des parents qui peuvent y prendre part. Les milieux scolaires sont invités à échanger avec les parents quant aux manières qui leur conviennent lorsqu'il est question de participer ou de plus largement s'impliquer dans l'éducation de leur enfant, et à valoriser leurs efforts.

Forces et limites de la recherche

Plusieurs forces méritent d'être soulignées. D'abord, le croisement des points de vue des parents et des personnes enseignantes constitue un apport sur les stratégies qui favorisent la participation au volet Parents. Ensuite, le fait de recruter des participants issus de trois centres de services scolaires différents enrichit la diversité des contextes représentés. Enfin, le recours à des entretiens individuels semi-dirigés a permis à chaque participant de s'exprimer librement, sans la pression d'un groupe. Certaines limites doivent néanmoins être mentionnées, comme le fait que les familles n'ayant pas du tout participé



aux activités du volet Parents n'ont pas été sollicitées. Cela restreint le portrait aux stratégies perçues comme utiles par ceux qui se sont déjà engagés, laissant dans l'ombre les stratégies qui rejoindraient ceux n'ayant pas du tout participé. En outre, le recours à des entretiens individuels, bien qu'il ait favorisé la profondeur des échanges, n'a pas permis de générer la dynamique propre aux entretiens de groupe qui aurait pu faire émerger d'autres stratégies. En définitive, l'absence du point de vue des directions d'école et des agentes de soutien à la première transition scolaire constitue une limite, ces acteurs ayant un rôle central dans l'organisation du volet Parents.

Références

- Barger, M. M., Moorman Kim, E., Kuncel, N. R. et Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855-890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- 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.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H. et Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X18301027?via%3Dihub>



Charette, J. (2016). Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés : Un fort investissement « en marge » de l'école. *Alterstice*, 6(1), 121-132. <https://doi.org/10.7202/1038284ar>

Calderon-Villarreal, A., Garcia-Hernandez, A., Olvera-Gonzalez, R. et Elizondo-Garcia, J. (2025). Parental Involvement Barriers and Their Influence on Student Self-Regulation in Primary Education. *Education and Urban Society*, 57(4), 327-346. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00131245251314489>

Charette, J. et Poissant, J. (2026). La macro-transition vers l'entrée à la maternelle 4 ans au Québec : Stratégies de communication et points de vigilance. Dans X. Conus, F. Pirard et P. Garnier (dir.), *Les transitions dans la petite enfance : Vécus, pratiques, enjeux*. Alphil - Presses universitaires suisses. [DOI:10.33055/ALPHIL.00666](https://doi.org/10.33055/ALPHIL.00666)

Cranston, J., Labman, S. et Crook, S. (2021). Reframing parental involvement as social engagement: A study of recently arrived Arabic-speaking refugee parents' understandings of involvement in their children's education. *Canadian Journal of Education*, 44(2), 371-404. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.4439>

Cook, K. D., Loewe, S. E., Kabourek, S., Francis, J., Schaper, A., Thomson, D., Halle, T. et Kauerz, K. (2023). How do combinations of transition activities available to children and families predict successful kindergarten transitions? *Early Education and Development*, 35(4), 740-765. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2229715>

Deslandes, R. (2016). Collaborations école-famille-communauté : Recension des écrits. Tome 1. Relations école-famille, Rapport Périscope.



Duval, S., Lehrer, J., Pirard, F. et Housen, M. (2021). La pandémie, source de risques et d'opportunités pour la mise en place de pratiques de transition collaboratives lors de l'entrée à l'école. *Revue Internationale du CRIRES*, 5(1). <https://doi.org/10.51657/ric.v5i1.41066>

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press

Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J. et Kienhuis, M. (2010). Making the transition to primary school: An evaluation of a transition program for parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 1-17.

Gioumouki, M., Smaili, D., Antoniou, A.-S. et Babalis, T. K. (2018). Single-parent families: School behavioral problems and school interventions. Dans *Single-parenting in the 21st century: Perceptions, issues and implications* (p. 185-210). Nova Science Publishers.

Gosselin-Lavoie, C. et Charette, J. (2024). Quand l'école promeut des albums plurilingues de littérature jeunesse pour soutenir des pratiques inclusives de collaboration avec les familles en milieu pluriethnique et plurilingue. *Revue hybride de l'éducation*, 8(2), 1-26. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i2.1566>

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>



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>

Housen, M., Royen, E., Pirard, F. et Godechard, S. (2020). Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle: Études de cas. Université de Liège.

<https://orbi.uliege.be/handle/2268/252677>

Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.

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>

Jiang, H., Justice, L., Purtell, K. M., Lin, T.-J. et Logan, J. (2021). Prevalence and prediction of kindergarten-transition difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 15-23.

<https://earlylearningnetwork.unl.edu/wp-content/uploads/2021/01/prevalence-and-prediction.pdf>

Kocyigit, S. (2015). Family involvement in preschool education: Rationale, problems and solutions for the participants. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 141-

157. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057469.pdf>



Kohl, G. O., Lengua, L. J. et McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology, 38*(6), 501-523. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00050-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00050-9)

Lehrer, J. (2018). Récits, métarécits et contrerécits des relations parent-intervenant pendant les transitions vers la maternelle en milieux marginalisés [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/11665/>

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, 31*(9), <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00759>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Guide de soutien pour le volet Parents : Éducation préscolaire 4 ans à temps plein*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/PFEQ-prescolaire-guide-soutien-volet-parent.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). Évaluation de la maternelle 4 ans à temps plein : Points de vue d'enseignantes et d'enseignants, de membres de directions d'école et de conseillères pédagogiques. Rapport d'étape 2023. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/evaluations-programmes/Rapport-maternelle-4-ans.pdf>



- 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 and 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.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- 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.
- Poissant, J., Bénéard, H. et 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>
- Poissant, J., Langheit, S., Capuano, F., Japel, C. et Poulin, F. (2023). Barriers to involvement in parenting activities in school-based preschools in disadvantaged neighbourhoods in Canada. *Early Years*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2179961>



Poncelet, D. et Francis, V. (2011). Présentation du dossier : L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 28(2), 9-20. <https://doi.org/10.3917/rief.028.0009>

Rimm-Kaufman, S. E. et Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.

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>

Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension : Les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Caisse nationale des Allocations familiales - Informations sociales*, 1(151), 70-76.

Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. et Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/499193>

Webb, G., Knight, B. A. et Busch, G. (2017). Children's transitions to school: 'So what about the parents?' or 'So, what about the parents?' *International Journal of Early Years Education*, 25(2), 204-217.



Zulauf-McCurdy, C. A., McManus, M. S., Golez, M. et Fettig, A. (2024). A systematic review of interventions to promote parent-teacher relationships in early care and education: Exploring the social process between parents and teachers. *SAGE Open*, 14(4), p. 1-14. <https://doi.org/10.1177/21582440241288114>