

# Former et impliquer les parents afin de soutenir l'émergence de l'écrit de leur enfant à l'éducation préscolaire cinq ans

## Auteurs

Monica Boudreau, professeure en éducation préscolaire, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, Canada

[Monica\\_boudreau@uqar.ca](mailto:Monica_boudreau@uqar.ca)

Isabelle Beaudoin, professeure en didactique du français, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, Canada

[Isabelle\\_beaudoin@uqar.ca](mailto:Isabelle_beaudoin@uqar.ca)

Julie Mélançon, professeure en développement de l'enfant, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, Canada

[Julie\\_melancon@uqar.ca](mailto:Julie_melancon@uqar.ca)

Marie-Hélène Hébert, professeure en mesure et évaluation, Université TÉLUQ, Canada

[Marie-Helene.Hebert@teluq.ca](mailto:Marie-Helene.Hebert@teluq.ca)

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

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :

## **Résumé**

Cet article présente les principaux résultats ayant émergé de l'expérience de parents d'enfants de maternelle 5 ans d'un groupe expérimental (GE,  $n = 85$ ) et d'un groupe témoin (GT,  $n = 85$ ) qui ont participé à un programme de littératie familiale composé de quatre ateliers et de 21 trousseaux littéraires. L'article s'attarde aux données issues d'un questionnaire autodéclaré auquel ont répondu les parents des deux groupes (avant et après le projet) portant sur leurs pratiques de littératie. Les résultats suggèrent un effet positif du programme sur la qualité des interventions des parents du GE liées à l'environnement physique et interactif, dont celles réalisées lors de la lecture à haute voix.

Mots-clés : littératie familiale; émergence de l'écrit; littérature jeunesse; éducation préscolaire

## Problématique

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture débute bien avant l'école et les expériences vécues en dehors de la classe contribuent aux compétences en littératie de l'enfant (Écalle et Magnan, 2021; Tazouti et al., 2020). Ses premières années de vie se révèlent d'ailleurs particulièrement déterminantes pour l'émergence de l'écrit, cette dernière étant influencée par les activités proposées, le matériel auquel il sera exposé et les interactions qu'il vivra avec les adultes de son entourage (André et al., 2023; Guo et al., 2012). Les pratiques de littératie des parents jouent donc un rôle fondamental dans le développement des premiers apprentissages en littératie de leur enfant (Myre-Bisaillon et François-Sévigny, 2023; Sénéchal et Young, 2008).

Les activités de littératie familiale qui se rapprochent de celles vécues en milieux éducatifs sont reconnues comme particulièrement favorables à l'émergence de l'écrit et ont un effet positif sur l'apprentissage de la lecture de l'enfant (Jung, 2016; Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2003). Or, celles-ci ne semblent pas toujours trouver écho dans les familles (Magnuson et Schindler, 2016; Myre-Bisaillon et al., 2010). Cela est plutôt préoccupant étant donné que les pratiques de littératie familiale de qualité sont reconnues pour favoriser l'éveil à la lecture (Beauregard et al., 2011), la découverte du langage écrit (Edwards, 2012), la connaissance des lettres de l'alphabet (Sénéchal et LeFevre, 2002) et le développement d'attitudes positives chez l'enfant par rapport à l'école (Jung, 2016). Elles sont également associées à sa réussite scolaire ultérieure, puisque les connaissances et les habiletés en lien avec l'écrit que possède l'enfant à la maternelle comptent parmi les meilleurs prédicteurs de sa réussite éducative (Duncan et al., 2007; Justice et al., 2009; Pagani et al., 2011).

Bien que les parents jouent un rôle de premier plan dans le développement des compétences en émergence de l'écrit, la plupart des recherches s'attardent aux interventions directes auprès des enfants au lieu de s'intéresser à l'accompagnement des parents (Boudreau et al., 2018; Myre-Bisaillon et al., 2014). Néanmoins, des études ont révélé que des programmes de littératie familiale peuvent avoir des effets positifs sur la qualité des interventions parentales (Beauregard et al., 2011). Les résultats d'études portant sur l'implantation de certains de ces programmes destinés aux parents d'enfants d'âge préscolaire et de méta-analyses sur le sujet recensés par Tazouti et al. (2020, p.43) « plaident en faveur des interventions auprès des familles pour agir sur les environnements d'apprentissage à domicile ». De telles recherches montrent que, lorsqu'on accompagne les parents, il est possible d'observer des changements dans leurs pratiques (Boudreau et al., 2017, 2018; Charron et al., 2013; Myre-Bisaillon et al., 2014). Or, ces initiatives se déroulent souvent en milieu défavorisé et ont souvent comme limite méthodologique de ne pas avoir de groupe témoin.

Selon Magnuson et Schindler (2016), il convient d'accompagner les parents, car ceux-ci ne savent pas nécessairement comment engager leurs enfants dans des interactions riches autour de l'écrit. Le récent programme-cycle à l'éducation préscolaire (MÉQ, 2023) insiste sur l'importance de la collaboration école-famille pour soutenir le développement de tous les enfants. Un volet parent est déjà prévu à la maternelle 4 ans, mais il n'y a pas de structure déjà en place pour

accompagner les familles d'enfants de maternelle 5 ans. C'est dans ce contexte que s'inscrit le programme de littératie familiale *Les mille et un plaisirs de lire avec toi* dont il est question dans la présente recherche visant notamment à soutenir des parents d'enfants de maternelle 5 ans. Un devis quasi expérimental avec groupe témoin a été retenu afin de vérifier l'effet d'un tel dispositif.

## **Cadre théorique et conceptuel**

Dans une perspective écosystémique du développement (Bronfenbrenner, 1979), les pratiques visant à favoriser le développement des compétences en littératie des enfants devraient, pour être efficaces, se réaliser en partenariat avec tous les milieux de vie de l'enfant et être cohérentes (Cantin et al., 2012; Puentes-Neuman et al., 2015). Une collaboration avec la famille dans le but de mettre en place des activités de littératie familiale apparaît donc pertinente. La littératie familiale fait référence aux « différentes interactions entre le parent et son enfant autour de la lecture et de l'écriture dans la vie de tous les jours » (Boudreau et al., 2006, p. 192). La lecture d'une histoire ou des écrits environnementaux (ex. : panneaux de circulation, enseignes de commerce), l'écriture spontanée ou l'exploitation de différents contextes de la vie quotidienne (ex. : livre de recettes, lecture des règles d'un jeu) en sont de bons exemples (Boudreau et al., 2022; Myre-Bisaillon et Chalifoux, 2020).

Les interactions quotidiennes entre le parent et son enfant en lien avec la littératie permettent de sensibiliser ce dernier au langage oral et écrit (Beauregard et al., 2011; Sénéchal, 2009). Ainsi, l'une des mesures préventives devrait être d'outiller les parents afin qu'ils puissent offrir des activités qui favorisent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Tamis-LeMonda et Rodriguez, 2014), puisque, selon une étude menée par Lavoie et Fontaine (2016), près d'un parent sur quatre (24%) affirme n'avoir lu qu'une seule, voire aucune, histoire par semaine à son enfant. À l'éducation préscolaire, il importe d'ailleurs de privilégier une approche développementale et non scolarisante qui respecte les besoins et le rythme de chaque enfant et qui met de l'avant le plaisir (MÉQ, 2023). Il s'avère donc pertinent de proposer aux parents du matériel et des conseils adaptés pour soutenir et enrichir leurs interventions (Boudreau et al., 2022; Britto et Brooks-Gunn, 2001; Myre-Bisaillon et François-Sévigny, 2023), et ce, tant à l'égard de l'environnement physique que des interactions au quotidien.

### *Environnement physique et environnement interactif*

En classe d'éducation préscolaire comme à la maison, l'environnement physique et interactif<sup>1</sup> dans lequel baigne l'enfant est un facteur fondamental pour favoriser l'appropriation de la littératie (Boudreau et al., 2022; Drainville et Charron, 2021). L'environnement physique réfère à l'organisation de l'espace (pour lire, pour écrire, etc.) ainsi qu'à la disposition de matériel et de ressources disponibles en lien avec l'écrit (affiches, livres, revues, papier, crayons, lettres magnétiques ou en mousse, matériel incitant à faire semblant de lire et d'écrire, etc.) (Boudreau et al., 2022; Drainville et Charron, 2021). Justice (2004) précise qu'un environnement physique de qualité devrait exposer les enfants à des contenus écrits variés, de différentes formes et assurant différentes fonctions. Ce matériel devrait être accessible et attrayant afin d'encourager les comportements de lecteur et de scripteur.

Or, des travaux soutiennent qu'un environnement riche en matériel écrit s'avère une condition nécessaire, mais non suffisante à la réalisation, par les enfants, d'apprentissages signifiants en littératie (Guo et al., 2012). Il convient de souligner l'interdépendance entre l'environnement physique et l'environnement interactif. En effet, la qualité des interactions et du soutien offert par les adultes est essentielle pour maximiser les bénéfices que retireront les enfants des ressources physiques mises en place (Gerde et al., 2015; Zhang et al., 2015). L'environnement interactif concerne les échanges (discussions, étayage, modélisation, rétroactions) que les adultes établissent avec les enfants lors de la réalisation d'activités de lecture et d'écriture variées et authentiques permettant l'exploration et l'imitation de comportements de lecteur et de scripteur (Guo et al., 2012; Charron et al., 2022). Un environnement interactif de qualité concerne donc autant la richesse des interactions adulte-enfant que la pertinence des interventions et pratiques éducatives des adultes.

À cet égard, la lecture interactive d'albums de littérature jeunesse fournit un contexte susceptible de soutenir les compétences langagières orales et écrites des enfants à l'âge préscolaire (Kispal, 2008; Makdissi et al., 2010; Saracho, 2017). Toutefois, cette pratique de littératie n'est pas la seule à contribuer à créer un environnement interactif de qualité propice au développement des différentes composantes de l'émergence de l'écrit (Giasson, 2011). De nombreuses pratiques éducatives telles que les jeux de rimes, de syllabes et de phonèmes, les comptines et les chansons, les dictées à l'adulte, permettent également aux enfants de développer leur langage oral et écrit (Boudreau et al., 2022; Charron et al., 2022). De même, des études ont montré l'importance d'attirer l'attention de l'enfant sur les écrits présents dans l'environnement pour l'amener à s'y intéresser (Gerde et al., 2015; Neumann et al., 2013). Engager des conversations fréquentes à propos de l'écrit, modéliser ses propres comportements de lecteur et de scripteur, offrir une rétroaction positive à l'égard des tentatives de l'enfant ou discuter des différentes fonctions de l'écrit sont également des pratiques pertinentes à privilégier par l'adulte (Guo et al., 2012). Créer un climat positif autour de l'écrit favorise ainsi un environnement interactif de qualité (Beaudoin et al., 2022).

---

<sup>1</sup> L'environnement interactif est aussi fréquemment nommé « environnement psychologique ».

Considérant que les conditions à mettre en place identifiées par la communauté scientifique pour favoriser le développement de la littératie à l'âge préscolaire ne se reflètent pas toujours dans les pratiques des familles, il convient d'accompagner les parents d'enfants de maternelle 5 ans en ce sens, en les conscientisant à l'importance d'offrir à leur enfant un environnement physique stimulant et riche en matériel écrit varié et un environnement interactif qui favorise des interactions de qualité autour de la lecture et de l'écriture (ex. : lectures interactives, étayage, discussions à propos de l'écrit lors d'activités de lecture/écriture authentiques). Pour ce faire, certains chercheurs soulignent la pertinence d'organiser des ateliers destinés aux parents afin de les accompagner dans leurs pratiques de littératie familiale, en exploitant les situations du quotidien de façon simple et efficace (Boudreau et al., 2018; Charron et al., 2013; Myre-Bisaillon et François-Sévigny, 2023). À cet égard, Tazouti et al. (2020) exposent des caractéristiques qui contribuent à rendre les programmes d'intervention auprès des parents plus efficaces : 1) leur offrir une formation (leur expliquer le but du programme et la façon d'utiliser le matériel mis à leur disposition, les informer sur les différentes façons de soutenir leur enfant à la maison, soutenir leur sentiment de compétence); 2) prévoir un accompagnement des parents lors du programme; 3) cibler des compétences spécifiques, adaptées au niveau de l'enfant, à développer par le programme; et 4) utiliser des supports ludiques dans lesquels les dimensions de plaisir et de partage entre enfant et parents sont prépondérantes.

### **Objectif de recherche**

Le projet de recherche quasi expérimental plus vaste dans lequel s'inscrit cet article avait pour buts 1) d'élaborer et d'expérimenter un dispositif de formation et d'accompagnement sur l'émergence de la lecture et de l'écriture, et 2) d'en vérifier les effets sur la qualité des pratiques des enseignantes et des parents ainsi que sur les compétences en littératie d'enfants de maternelle 4 et 5 ans. Le présent article s'attardera à un seul volet de l'étude, soit les données recueillies auprès des parents des enfants de maternelle 5 ans (GE et GT). L'objectif spécifique de cet article consistera à évaluer l'effet du dispositif sur la qualité de leurs interventions au regard de l'émergence de l'écrit de leur enfant, en ce qui a trait à l'environnement physique et interactif.

## Méthodologie

### Participants

L'étude adoptait un devis quasi expérimental qui visait à comparer deux groupes : un groupe expérimental (GE) soumis au programme proposé et un groupe témoin (GT) n'en ayant pas bénéficié. Un total de 170 dyades parent-enfant de maternelle 5 ans d'écoles en milieux urbain et rural de deux centres de services scolaires de la région de Chaudière-Appalaches au Québec ont participé à l'étude, soit 85 parents de six classes de maternelle 5 ans dans chacun des groupes (GE et GT).

Les conseillères pédagogiques œuvrant à l'éducation préscolaire de chacun des centres de services scolaires concernés ont facilité le recrutement des écoles et des enseignantes pour la recherche plus vaste. Le profil des classes a été analysé de manière à favoriser un équilibre entre la composition du GE et du GT. Les critères visaient notamment un équilibre entre les milieux ruraux et urbains. L'équipe de recherche s'est également assurée que, dans une même école, il y avait une seule condition expérimentale (GE ou GT). Ainsi, il s'agit d'un échantillon intentionnel (Fortin et Gagnon, 2022). Le recrutement des parents s'est ensuite fait auprès des familles des enfants composant les 12 classes de maternelle 5 ans participant au projet, lors de la rencontre de parents de début d'année scolaire. Les parents intéressés ont signé un formulaire de consentement pour confirmer leur participation et celle de leur enfant. Des données sociodémographiques recueillies au regard du niveau de scolarité des parents sont présentées dans le tableau 1.

**Tableau 1**  
**Données sociodémographiques recueillies au regard du niveau de scolarité des parents (mères et pères)**

	GE		GT	
	Mères	Pères	Mères	Pères
Diplômes d'études secondaires (DES/DEP) ou niveau d'études inférieur à la 5 <sup>e</sup> secondaire	24 (28,9 %)	41 (50,6 %)	21 (26,9 %)	35 (45 %)
Diplômes d'études collégiales (DEC/AEC/CEC)	30 (36,1 %)	17 (21 %)	12 (15,4 %)	15 (19,5 %)
Diplômes d'études universitaires	29 (34,9 %)	23 (28,4 %)	45 (57,7 %)	27 (35,1 %)
Absence de réponse (données manquantes)	2	4	7	8
Total	85	85	85	85
Total de réponses valides	83	81	78	77

Les résultats du test de khi carré d'association effectué indiquent que le niveau de scolarité des pères ne varie pas en fonction du groupe (GE et GT),  $\chi^2(2, 158) = 0,818, p = ,664$ . Toutefois, en ce qui concerne le

niveau de scolarité des mères, les résultats du khi carré montrent la présence d'une différence statistiquement significative entre les groupes,  $\chi^2(2, 161) = 11,229, p = ,004$ . À cet égard, il appert que la proportion de mères détenant un diplôme d'études universitaires soit significativement plus élevée dans le GT que dans le GE alors que celle des mères ayant mis fin à leurs études après l'obtention d'un diplôme d'études collégiales s'avère significativement plus élevée dans le GE que dans le GT. Ces résultats suggèrent que les mères du GT soient plus scolarisées que celles du GE. Par conséquent, le niveau de scolarité de la mère sera traité comme covariable dans les analyses qui suivront.

### *Programme Les mille et un plaisirs de lire avec toi*

Le programme *Les mille et un plaisirs de lire avec toi* avait pour but d'accompagner les enseignantes et les familles dans l'exploitation de la littérature jeunesse et des situations signifiantes du quotidien pour soutenir les comportements de lecteur et de scripteur des enfants par une approche non scolarisante, en tout respect de leurs besoins et de leur développement global.

Du mois d'octobre 2022 au mois de mai 2023, les parents du GE ont reçu 21 trousse littéraires à exploiter à la maison avec leur enfant, à raison d'une trousse par semaine. Ces trousse permettaient de les outiller dans le soutien de l'émergence des compétences en littératie de leur enfant, en offrant notamment un moment de qualité en lien avec la lecture d'un album de littérature jeunesse. Dans chacune des trousse, on trouvait un livre (récit, documentaire, livre-jeu, abécédaire, etc.) dans lequel des rabats avaient été insérés à des endroits stratégiques pour rendre la lecture interactive en proposant des questions ou des commentaires invitant l'enfant à faire des inférences, à réfléchir aux informations ou aux événements du texte et à en discuter. Un livret destiné aux parents présentait des interventions à faire avant, pendant et après la lecture. Des pistes d'intervention de qualité étaient suggérées (rappel de texte, questions variées pour susciter la réflexion, la compréhension, l'appréciation, etc.) et des activités ludiques complémentaires étaient également fournies (marottes pour rejouer l'histoire, devinettes, jeux de conscience phonologique, dictées à l'adulte, écriture spontanée, etc.). Enfin, chaque famille recevait une loupe pour réaliser des défis-loupe permettant d'attirer l'attention de l'enfant sur l'écrit (par exemple, trouver la lettre de son prénom, le nom du personnage vedette du livre) dans les livres et dans l'environnement (vêtements, boîtes de céréales, etc.). Tout au cours de l'année, les activités proposées par l'ensemble des trousse visaient ainsi à développer chez les enfants des compétences se rapportant aux différentes composantes de l'émergence de l'écrit : langage, clarté cognitive, conscience phonologique, connaissance des lettres et principe alphabétique (Giasson, 2011).

Les parents du GE ont aussi été invités à participer à quatre ateliers animés par l'équipe de recherche (octobre et décembre 2022, février et mai 2023) lors desquels différentes stratégies leur ont été présentées pour dialoguer autour du livre et exploiter les situations du quotidien pour interagir au sujet de l'écrit avec leur enfant. Le tableau 2 présente les formules et les titres des ateliers ainsi que les principaux éléments qui ont été abordés lors de ceux-ci.

**Tableau 2**  
**Ateliers du programme *Les mille et un plaisirs de lire avec toi***  
**destinés aux parents du GE**

<b>Formule et titre de l'atelier</b>	<b>Principaux éléments abordés</b>
<b>Atelier 1 : 60 minutes en soirée (présentiel)</b> <b>Octobre 2022</b> <i>Présentation du projet Les mille et un plaisirs de lire avec toi</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Présentation de l'équipe</li> <li>✓ Questionnaire prétest</li> <li>✓ Objectifs et calendrier du projet</li> <li>✓ Présentation des trousse</li> </ul>
<b>Atelier 2 : 60 minutes en soirée (présentiel)</b> <b>Décembre 2022</b> <i>L'exploitation d'un livre au quotidien (interventions avant-pendant-après)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Modélisation d'une lecture interactive</li> <li>✓ Retour sur les trousse : gestion et partage des bons coups, trucs, coups de cœur, etc.</li> <li>✓ L'exploitation d'un livre au quotidien (feuilleton)</li> </ul>
<b>Ateliers 3 : 30 minutes (capsule asynchrone)</b> <b>Février 2023</b> <i>La lecture et l'écriture au quotidien</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Enrichissement des pratiques de littératie familiale</li> <li>✓ Activités pour jouer avec les sons... en contexte naturel!</li> </ul>
<b>Atelier 4 : 60 minutes en soirée (présentiel)</b> <b>Mai 2023</b> <i>Bilan du projet Les mille et un plaisirs de lire avec toi</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Questionnaire post-test</li> <li>✓ Bilan des trousse et des activités coups de cœur</li> <li>✓ Stratégies simples à faire en famille pour alimenter l'intérêt pour la lecture et l'écriture au cours de l'été</li> </ul>

## Questionnaire autodéclaré sur les pratiques de littératie familiale

Pour vérifier l'effet du programme sur la qualité de leurs interventions, les parents du GE et du GT ont répondu à un questionnaire autodéclaré de pratiques de littératie familiale en octobre 2022 (prétest) et en mai 2023 (post-test). Celui-ci avait été élaboré par l'équipe de recherche pour les besoins d'une étude antérieure (Boudreau et al., 2017, 2018)<sup>2</sup> à partir de questionnaires existants et des interventions de qualité recommandées par la littérature scientifique (Boudreau, 2005; Charron et al., 2013; Martini et Sénéchal, 2012; Myre-Bisaillon et al., 2014). La validité de contenu du questionnaire avait alors été réalisée par deux expertes du domaine et celui-ci avait été administré à 118 parents d'enfants fréquentant l'éducation préscolaire. Pour les besoins de la présente étude, quelques modifications ont été apportées à l'égard de certains items (ex. : reformulation, retrait d'énoncés non reliés au contenu mesuré), et le questionnaire a été soumis à cinq parents, ce qui a permis d'en clarifier certains.

Le questionnaire final comprend des questions réparties sur trois échelles de manière à évaluer la qualité des interventions parentales au regard de trois aspects de l'émergence de l'écrit, soit la qualité de l'environnement physique, de l'environnement interactif et des interventions autour du livre en contexte de lecture à haute voix. Les parents ont ainsi été invités à estimer, sur une échelle de type Likert à quatre niveaux (0 - jamais ou presque jamais, 1 - à l'occasion, 2 - souvent et 3 - très souvent)<sup>3</sup>, la fréquence de leur recours à des interventions de qualité :

- 1) en lien avec **l'environnement physique associé à la littératie au quotidien** (échelle 1 :  $n = 17$  items; ex. : *Dans la vie de tous les jours, je mets des livres à la portée de mon enfant pour qu'il soit capable de les prendre seul.*);
- 2) en lien avec **l'environnement interactif associé à la littératie au quotidien** (échelle 2 :  $n = 22$  items; ex. : *Dans la vie de tous les jours, je lis un mode d'emploi, une recette ou les règles d'un jeu avec mon enfant.*);
- 3) **autour du livre lors de la lecture à haute voix** (échelle 3 :  $n = 21$  items; ex. : *Lorsque je lis un livre avec mon enfant, je lui demande de prédire ce qui va arriver par la suite dans l'histoire.*).

Au terme de la première passation du questionnaire auprès des parents du GE et du GT (prétest), la consistance interne de chacune des trois échelles du questionnaire a été jugée bonne à excellente, comme le montre l'alpha de Cronbach : échelle 1,  $\alpha = ,803$  ( $n = 159$ ); échelle 2,  $\alpha = ,849$  ( $n = 156$ ); échelle 3,  $\alpha = ,899$  ( $n = 159$ ).

## Résultats

---

<sup>2</sup> Cette étude exploratoire et à petite échelle a permis de mettre à l'essai certains aspects du programme présenté ici.

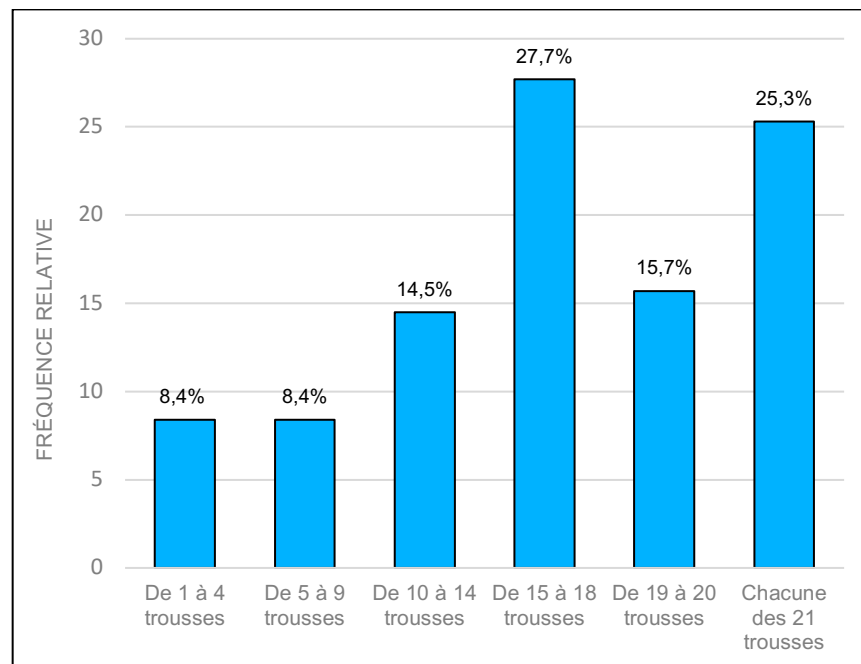
<sup>3</sup> Le calcul de la moyenne des scores obtenus par chaque parent à l'ensemble des items de chacune des échelles a permis d'attribuer à chacun d'entre eux un score moyen, sur 3, estimant la fréquence de son recours aux interventions de qualité mesurée par l'échelle.

Cette section présente dans un premier temps la fréquence d'utilisation des trousseaux par les parents du GE pendant les sept mois d'expérimentation. Les résultats en lien avec l'effet du programme sur la qualité des interventions des parents sont exposés dans un deuxième temps.

*Fréquence d'utilisation des trousseaux au quotidien par les parents et taux de participation aux ateliers*

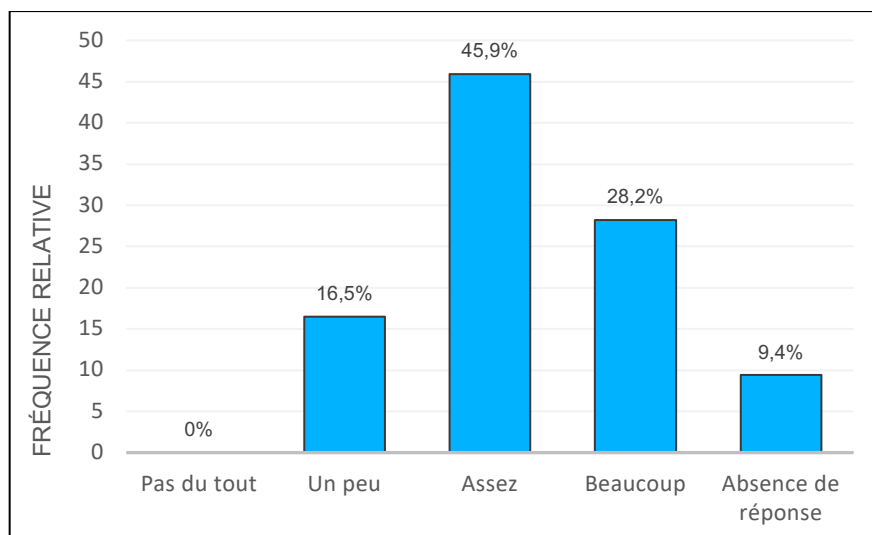
Les parents du GE ont été invités à indiquer au post-test, sur une échelle ordinale à six niveaux, le nombre de trousseaux exploités avec leur enfant au cours du programme. Les données recueillies et présentées à la figure 1 montrent que 8,4 % des parents participants n'ont exploité qu'une à quatre trousseaux sur une possibilité de 21. Pour garantir la validité de la conclusion quant à l'effet du programme sur la qualité des interventions des parents, il a été décidé par l'équipe de recherche de retirer les réponses de ces parents des analyses subséquentes.

**Figure 1**  
**Nombre de trousseaux exploités à la maison par les parents du GE**  
**(n = 83)**



Parmi les 84 parents ayant répondu au questionnaire, 89,3 % ont déclaré avoir participé à au moins un atelier, 79,8 % à au moins deux ateliers, 63,1 % à trois ateliers ou plus et 42,9 % aux quatre ateliers. Le questionnaire demandait également aux parents d'exprimer, sur une échelle à quatre niveaux, à quel point ils jugeaient que les ateliers leur avaient été utiles. La figure 2 rapporte les fréquences, en pourcentages, reliées aux réponses fournies par les parents à cette question. Les ateliers semblent donc avoir été jugés utiles par 90,6 % des participants, soit *un peu* utiles par 16,5 % d'entre eux, *assez* utiles par 45,9 % d'entre eux et *beaucoup* utiles par 28,2 % d'entre eux.

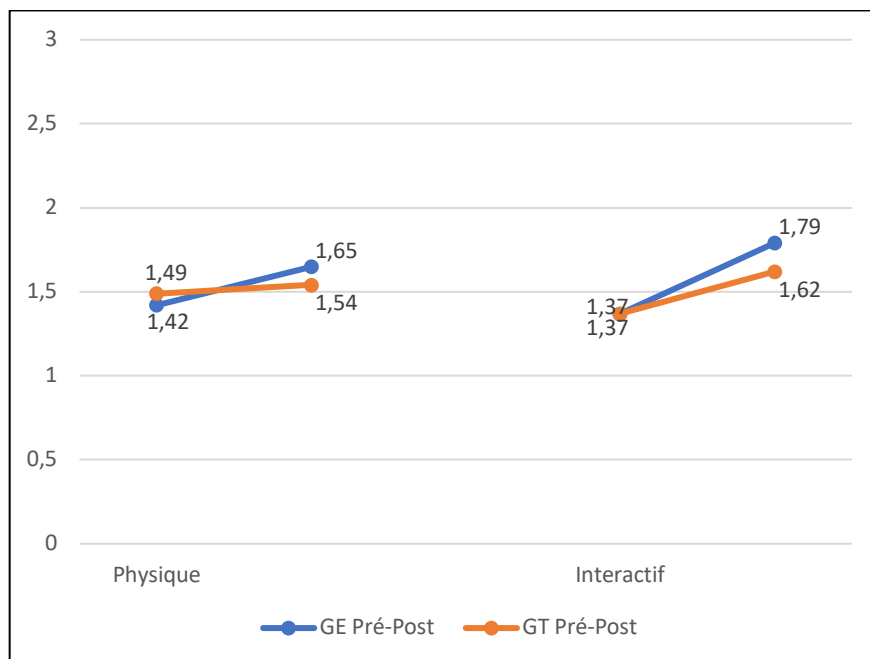
**Figure 2**  
**Niveau d'utilité des ateliers déclaré par les parents du GE (n = 85)**



*Interventions en lien avec l'environnement physique et l'environnement interactif associés à la littératie au quotidien*

La figure 3 illustre la progression des scores moyens (sur 3) obtenus par les parents du GE et du GT au prétest et au post-test pour les deux échelles les invitant à estimer la fréquence de leur recours à des interventions de qualité en lien avec l'environnement physique et l'environnement interactif associés à la littératie au quotidien.

**Figure 3**  
**Moyennes des scores d'interventions en lien avec l'environnement physique et avec l'environnement interactif obtenus au prétest et au post-test par le GE et le GT (scores sur 3)**



Les résultats des analyses de covariance effectuées entre les moyennes ajustées des scores moyens (sur 3) obtenus au post-test par les parents du GE et du GT aux échelles relatives aux interventions en lien avec l'environnement physique et l'environnement interactif associés à la littératie au quotidien, en utilisant les scores du prétest et le niveau de scolarité de la mère comme covariables, sont rapportés au tableau 3. Les résultats des analyses de covariance montrent que, pour chacune des deux variables, les scores moyens obtenus au post-test par les parents du GE s'avèrent, de façon statistiquement significative, supérieurs à ceux du GT lorsque l'on tient compte des scores obtenus au prétest et du niveau de scolarité de la mère (interventions en lien avec l'environnement physique :  $F(1, 136) = 7,059, p = ,009$ ; interventions en lien avec l'environnement interactif :  $F(1, 134) = 5,097, p = ,026$ ). Ces résultats tendent à montrer l'effet positif du programme sur les interventions des parents en lien avec l'environnement physique et l'environnement interactif associés à la littératie au quotidien. Selon les balises de Cohen (1988), ces effets peuvent être qualifiés de modérés-faibles, tant pour l'environnement physique ( $\eta^2 = ,049$ ) que pour l'environnement interactif ( $\eta^2 = ,037$ ).

**Tableau 3**  
**Résultats des analyses de covariance entre les moyennes ajustées des scores moyens (sur 3) obtenus au post-test par les parents du GE et du GT aux échelles relatives aux interventions en lien avec l'environnement physique et l'environnement interactif associés à la littératie au quotidien, en utilisant les scores du prétest et le niveau de scolarité de la mère comme covariables**

Variable	Groupe	n	Prétest		Post-test		M ajustée post-test	Erreur-type	F	p	$\eta^2$
			M	É.-T.	M	É.-T.					
Env. physique (17 items)	GE	71	1,42	0,452	1,65	0,443	1,68	0,039	7,059	,009**	,049
	GT	70	1,49	0,410	1,54	0,454	1,53	0,039			
Env. interactif (22 items)	GE	68	1,37	0,513	1,80	,0474	1,79	0,049	5,097 <sup>1</sup>	,026*	,037
	GT	71	1,37	0,515	1,62	0,601	1,63	0,050			

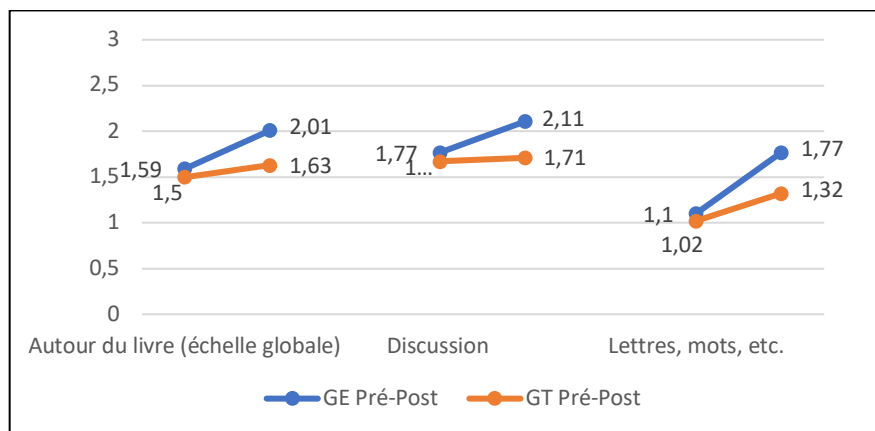
Note<sup>1</sup> : Le résultat de l'ANCOVA effectuée à partir des scores relatifs à cette variable doit être considéré avec prudence, car le postulat d'homogénéité des pentes n'est pas respecté ( $p < ,001$ ) pour la variable scores au prétest. Une ANOVA à mesures répétées a donc été réalisée en utilisant le niveau de scolarité de la mère comme covariable. Le résultat de cette analyse révèle la présence d'une différence statistiquement significative entre les groupes expérimental et témoin sur le plan de la progression des scores moyens obtenus au prétest et au post-test,  $F(1, 135) = 6,226$ ,  $p = ,014$ ,  $\eta^2 = ,044$ . La progression des scores du GE entre les deux temps de mesure s'avère significativement supérieure à celle du GT, ce qui, à l'instar du résultat de l'ANCOVA, tend à montrer l'effet positif du programme sur les pratiques parentales mesurées. La taille de l'effet est jugée modérée-faible (Cohen, 1988).

\*\*  $p < ,01$ ; \*  $p < ,05$

#### *Interventions autour du livre lors de la lecture à haute voix*

Parmi les 21 items de l'échelle invitant les parents à estimer la fréquence de leur recours à des interventions de qualité autour du livre lors de la lecture à haute voix, 13 référaient à des interventions de type « discussion » et 6 correspondaient à des interventions explicitement orientées vers les concepts de lettres, de mots, de phrases et de sons. La figure 4 illustre la progression des scores moyens (sur 3) obtenus par les parents du GE et du GT au prétest et au post-test pour ces deux catégories d'interventions ainsi que pour l'échelle dans sa globalité.

**Figure 4**  
**Moyennes des scores d'interventions de type « autour du livre », « discussion » et « lettres, mots, phrases, sons » obtenus au prétest et au post-test par le GE et le GT (scores sur 3)**



Les résultats des analyses de covariance effectuées entre les moyennes ajustées des scores moyens (sur 3) obtenus au post-test par les parents du GE et du GT à l'échelle relative aux interventions autour du livre lors de la lecture à haute voix et aux sous-échelles mesurant les interventions de types « discussion » et « lettres, mots, phrases et sons », en utilisant les scores du prétest et le niveau de scolarité de la mère comme covariables, sont rapportés au tableau 4. Les résultats des analyses de covariance révèlent que, pour chacune des trois variables, les scores moyens obtenus au post-test par les parents du GE s'avèrent, de façon statistiquement significative, supérieurs à ceux du GT lorsque l'on contrôle pour les scores obtenus au prétest et pour le niveau de scolarité de la mère (ensemble des interventions autour du livre lors de la lecture à haute voix :  $F(1, 144) = 19,869, p < ,001$ ; interventions de type « discussion » :  $F(1, 145) = 18,758, p < ,001$ ; Interventions de type « lettres, mots, phrases et sons » :  $F(1, 145) = 12,593, p < ,001$ ). Ces résultats tendent à montrer l'effet positif du programme sur les différents types d'interventions réalisées par les parents lors de la lecture d'albums. Cet effet peut être qualifié de modéré-élevé pour les interventions de type « lettres, mots, phrases et sons » ( $\eta^2 = ,080$ ) et d'élevé pour les interventions de type « discussion » ( $\eta^2 = ,115$ ) ainsi que pour l'échelle dans sa globalité ( $\eta^2 = ,121$ ) (Cohen, 1988).

**Tableau 4**  
**Résultats des analyses de covariance entre les moyennes ajustées des scores moyens (sur 3) obtenus au post-test par les parents du GE et du GT à l'échelle relative aux interventions autour du livre lors de la lecture à haute voix et aux sous-échelles relatives aux interventions de type « discussion » et de type « lettres, mots, phrases et sons », en utilisant les scores du prétest et le niveau de scolarité de la mère comme covariables**

Variable	Groupe	n	Prétest		Post-test		M ajustée post-test	Erreur-type	F	p	η <sup>2</sup>
			M	É.-T.	M	É.-T.					
<b>Score global (21 items)</b>	GE	74	1,59	0,515	2,01	0,519	1,97	0,047	19,869	,000***	,121
	GT	75	1,50	0,495	1,63	0,556	1,67	0,047			
<b>Sous-score discussion (13 items)</b>	GE	75	1,77	0,610	2,11	0,544	2,07	0,051	18,758	,000***	,115
	GT	75	1,67	0,547	1,71	0,586	1,75	0,051			
<b>Sous-score lettres, mots, etc. (6 items)</b>	GE	74	1,10	0,624	1,77	0,711	1,72	0,070	12,593	,000***	,080
	GT	76	1,02	0,627	1,32	0,732	1,37	0,069			

Note : Deux interventions, soit laisser l'enfant tourner les pages du livre et suivre du doigt les mots du texte, n'ont pas été incluses dans les deux sous-scores.

\*\*\*  $p < ,001$

## Discussion

Cette étude, qui avait pour but de mesurer l'effet du programme *Les mille et un plaisirs de lire avec toi*, se distingue par son devis méthodologique quasi expérimental ainsi que par la variété des milieux de provenance des familles participantes, soit urbains et ruraux. Cet article s'est particulièrement intéressé aux interventions parentales liées à l'environnement physique et à l'environnement interactif. Les données recueillies auprès des parents d'enfants de maternelle 5 ans du GE et du GT ont été rapportées à l'aide d'un questionnaire autodéclaré afin d'évaluer l'effet du dispositif sur la qualité de leurs interventions au regard de l'émergence de l'écrit auprès de leur enfant. Les résultats obtenus indiquent que, à la fin du projet, les parents du GE font significativement plus d'interventions de qualité que les parents du GT concernant trois aspects de l'émergence de l'écrit, soit la qualité de l'environnement physique, de l'environnement interactif et des interventions autour du livre en contexte de lecture à haute voix, lorsque l'on contrôle pour les scores obtenus au prétest et pour le niveau de scolarité des mères.

### *Environnement physique*

À la suite de leur participation au programme, les parents du GE déclarent adopter davantage de pratiques de qualité liées à l'environnement physique que ceux du GT. Bien que la taille de l'effet soit modérée-faible, ces résultats significatifs tendent à montrer l'effet positif du programme sur ces interventions associées au fait de plonger l'enfant dans un bain d'écrit à la maison pour favoriser l'émergence de la littératie. Que ce soit en rendant disponibles des livres, du papier, des crayons ou des lettres magnétiques, ces pratiques simples pour favoriser les comportements de lecteur et de scripteur des jeunes enfants semblent davantage présentes dans les familles ayant participé au projet que dans celles n'y ayant pas pris part. On peut penser que ces environnements riches et attrayants donneront envie aux enfants d'explorer l'écrit à leur rythme (Boudreau et al., 2022; Justice, 2004).

### *Environnement interactif*

De même, les pratiques liées à l'environnement interactif des parents du GE semblent avoir été soutenues par le programme. Ces pratiques reconnues par la littérature scientifique réfèrent aux interactions parent-enfant et au soutien de l'adulte pour accompagner l'enfant dans la découverte de l'écrit (Charron et al., 2022). Malgré une taille d'effet modérée-faible, le programme semble avoir réussi à induire un changement de pratique significatif auprès des parents participants. Cette observation est d'autant plus intéressante sachant que le rythme de vie des familles est extrêmement rempli (Magnuson et Schindler, 2016; Myre-Bisaillon et Chalifoux, 2020). Au-delà de mettre des livres, des crayons et du papier à la disposition de leur enfant, le fait de prendre le temps de dialoguer avec lui et de l'accompagner dans sa découverte de l'écrit nécessite un investissement supérieur en temps et en qualité de la part des parents. D'ailleurs, les études menées auprès du personnel enseignant montrent qu'il est souvent plus aisé d'ajouter un coin lecture et un coin écriture dans la classe que d'intégrer davantage de pratiques d'étayage au quotidien (Drainville et Charron, 2021).

La qualité des interventions des adultes est essentielle pour bien tirer profit de l'environnement physique disponible (Gerde et al., 2015). Il s'avère donc nécessaire que les programmes de littératie familiale sensibilisent les parents à l'importance de l'environnement interactif. On peut penser que les stratégies proposées aux parents dans le cadre de cette étude ont pu avoir un effet positif sur leurs pratiques. Lors des ateliers, nous avons rappelé que les occasions sont multiples d'attirer l'attention de l'enfant sur l'écrit présent dans l'environnement (Newmann et al., 2013), de soutenir ses tentatives de lecture et d'écriture (Guo et al., 2012) ou de jouer avec les mots, les sons et les lettres (Boudreau et al., 2022), que ce soit dans la maison, dehors, en voiture, etc. De même, dans les trousseaux, différentes activités étaient proposées pour jouer avec l'écrit ou encourager des discussions autour de l'écrit.

### *Interventions autour du livre en contexte de lecture à haute voix*

À cet égard, les pratiques de lecture interactive se distinguent particulièrement. On observe un effet positif du programme sur les interventions des parents du GE portant sur les lettres, les mots, les phrases et les sons lors des moments de lecture avec leur enfant. On peut penser qu'il s'agit, là encore, de l'influence des activités suggérées dans les trousseaux. Plusieurs questions et interventions autour du livre étaient destinées à attirer l'attention sur des mots, des lettres, des sons, ce qui semble alors avoir permis un accompagnement efficace aux parents et modélisé les comportements attendus.

Enfin, les analyses révèlent un effet élevé du programme sur les interventions de type « discussion » autour du livre. Ces pratiques de littératie familiale sont particulièrement valorisées dans les écrits scientifiques (Boudreau et al., 2018; Charron et al., 2013; Myre-Bisaillon et François-Sévigny, 2023). De ce point de vue, l'atelier de modélisation d'une lecture interactive ainsi que les rabats présents dans les livres de chacune des trousseaux visaient spécifiquement à accompagner les parents avec leur enfant tout au long de la lecture. Les questions après la lecture et les activités misant sur l'exploitation de l'écrit au quotidien pourraient également avoir contribué à sensibiliser les parents à des pratiques interactives pertinentes. Lors des ateliers, certains parents ont même confirmé qu'ils transféraient ces stratégies lors de la lecture d'autres livres ou dans différents contextes du quotidien. On peut penser que la formule du programme a pu leur faire prendre conscience de l'importance de la discussion autour du livre pour favoriser l'émergence de l'écrit de leur enfant.

#### *Caractéristiques du programme* Les mille et un plaisirs de lire avec toi

Il s'avère que les caractéristiques du programme de littératie familiale implanté correspondaient aux quatre recommandations formulées par Tazouti et al. (2020) à l'égard des contenus de formation, de l'accompagnement réparti au cours de l'année, des compétences travaillées adaptées aux besoins des enfants et des supports ludiques (trousseaux littéraires) permettant des moments de partage parent-enfant marqués par le plaisir.

À l'instar d'autres travaux, le programme offrait des ateliers de formation pour les parents (Charron et al., 2013; Myre-Bisaillon et François-Sévigny, 2023). Cette formule conviviale, jugée utile par 90,6 % des parents participants cherchait à modéliser des pratiques de qualité et à favoriser les échanges avec les participants pour bien contextualiser les exemples aux réalités des familles, comme l'exploitation de situations du quotidien. Par ailleurs, près de 70 % des parents déclarent avoir exploité entre 15 et 21 trousseaux littéraires proposées par le programme, ce qui traduit leur engagement dans la démarche proposée. Or, certains parents n'ont pas pu exploiter l'ensemble des trousseaux ou des activités proposées. Le temps limité dont disposent les familles pour réaliser les programmes est souvent un enjeu (Magnuson et Schindler, 2016). À cet égard, l'atelier asynchrone et les feuillets aide-mémoire ont pu être pertinents.

Parce qu'elle adopte un devis impliquant un GE et un GT, ce qui est peu fréquent dans les programmes de littératie familiale recensés

(Sénéchal, 2009), cette recherche quasi expérimentale se distingue d'autres travaux portant sur des programmes de littératie familiale. À la lumière des résultats discutés, il appert que l'étude présentée ici semble confirmer de façon scientifique les tendances observées dans des études antérieures pour ce qui est des bénéfices pouvant découler de programmes de littératie sur les pratiques parentales, dont celles de Charron et al. (2013) et de Myre-Bisaillon et al. (2014). Ceci constitue donc une contribution notable au domaine de recherche.

### *Limites*

Il convient toutefois de rappeler que les données de la présente recherche sont issues d'un questionnaire autodéclaré, ce qui représente une limite. La présence de questions ouvertes dans le questionnaire aurait également permis aux parents de mieux illustrer, voire davantage nuancer, leurs pratiques auprès de leur enfant au quotidien. La prise en compte de questions ouvertes gagne à être envisagée dans les études ultérieures.

Le programme a eu un effet positif sur les pratiques parentales. Cependant, les résultats obtenus peuvent soulever des interrogations concernant le maintien de ces pratiques dans le temps. Est-ce que les effets observés dans le cadre de la présente étude perdurent encore aujourd'hui? Un suivi longitudinal serait pertinent pour vérifier si les pratiques de littératie des parents ayant participé au programme perdurent, se transforment, se complexifient davantage au cours des premières années d'apprentissage de la lecture ou tout au long du primaire, sachant que « l'implication des parents dans la scolarité des enfants a un impact positif sur leurs performances scolaires tout au long de la scolarité primaire et secondaire » (Fan et Chen, 2010, cité dans Tazouti et al., 2020, p. 37). Ces pistes de recherche gagneraient à être examinées.

### **Conclusion**

Les recherches dans le domaine de la littératie familiale sont toujours d'actualité puisque de l'avis de plusieurs chercheurs, la famille, comme lieu de contact avec l'écrit et d'émergence de la littératie, est encore peu considérée (Boudreau et al., 2018; Myre-Bisaillon et François-Sévigny, 2023; Roth, 2013).

Les résultats de cette étude rappellent l'importance d'accompagner les parents dans un partenariat école-famille. Déjà facilité à la maternelle 4 ans, car le programme-cycle y prévoit un volet parents, un tel partenariat ne pourrait-il pas être consolidé à la maternelle 5 ans? Des ateliers de littératie familiale et des trousseaux littéraires peuvent constituer un vecteur pertinent à l'établissement d'une collaboration riche entre les partenaires. De surcroît, les effets du programme *Les mille et un plaisirs de lire avec toi* présentés dans cet article permettent de considérer l'accompagnement des parents comme une piste d'intervention à privilégier pour favoriser la mise en place des pratiques de littératie à la maison. Des études comme celle-ci réalisées auprès d'enfants fréquentant notamment des centres de la petite enfance sont également à encourager, car elles pourraient outiller les parents à recourir à des pratiques de littératie familiale et ainsi contribuer à la réussite éducative de leur enfant avant même leur entrée à la maternelle.

## Remerciements

Cette recherche est issue d'un partenariat entre le Fonds de recherche du Québec – Société et culture et le ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme Actions concertées du FRQSC. Nous les remercions pour le financement obtenu. Nous souhaitons également remercier toutes les familles qui ont accepté de participer au projet, car sans leur engagement, cette recherche n'aurait pu être menée.

## Références

- André, M., Schillings, P. et Dupont, V. (2023). Dossier 3 – Les environnements de lecture au sein de la famille et de l'école. *PIRLS 2021 Note de synthèse*. IFRES-Université de Liège.
- Beaudoin, I., Boudreau, M. et Charron, A. (2022). Tirer pleinement profit des écrits environnementaux à l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 60(4), 6-9.
- Beauregard, F., Carignan, I. et Létourneau, M.-D. (2011, mai). *Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [https://r-libre.telug.ca/836/1/Beauregard\\_Carignan\\_MELS\\_litteratie\\_familiale.pdf](https://r-libre.telug.ca/836/1/Beauregard_Carignan_MELS_litteratie_familiale.pdf)
- Boudreau, M. (2005). *La littératie familiale et le développement de la conscience phonologique chez les enfants de maternelle* [thèse de doctorat inédite, Université Laval].
- Boudreau, M., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2006). La littératie familiale et les habiletés en conscience phonologique des enfants de maternelle. *Éducation et francophonie*, 34(2), 190-213. <https://doi.org/10.7202/1079028ar>
- Boudreau, M., Beaudoin, I. et Mélançon, J. (2017). Programme école-famille axé sur la littérature jeunesse à la maternelle. *La Revue internationale de l'Éducation familiale*, 42, 41-62.
- Boudreau, M., Beaudoin, I. et Mélançon, J. (2018). Implantation et évaluation d'un programme de formation sur la lecture interactive destiné à des parents d'enfants de maternelle 5 ans. *Language and Literacy*, 20(1), 1-22. <https://doi.org/10.20360/langandlit29380>
- Boudreau, M., Beaudoin, I. et Charron, A. (2022). La littératie familiale. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir), *La lecture et l'écriture : fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1<sup>er</sup> cycle du primaire (Tome 1)*. Chenelière éducation.
- Britto, P. R., et Brooks-Gunn, J. (2001). *The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills*. Jossey-Bass.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cantin, G., Bouchard, C. et Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 469-482. <https://doi.org/10.7202/1022708ar>
- Charron, A., Gagnon, B. et Fortin-Clément, G. (2013). *Il était une fois... Un livre pour toi et moi! Bilan du projet de recherche-action*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport. [https://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/sites/2/2017/06/quipe-de-recherche\\_St-Vincent\\_Rapport-Il-etait-une-fois.pdf](https://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/sites/2/2017/06/quipe-de-recherche_St-Vincent_Rapport-Il-etait-une-fois.pdf)
- Charron, A., Boudreau, M. et Bouchard, C. (2022). Découvrir le langage oral et écrit. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire. Pour favoriser le développement global de l'enfant*. Les Éditions CEC.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2<sup>nd</sup> ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Drainville, R. et Charron, A. (2021). Évaluation de la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), 174-201. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.4533>
- 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://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Ecalte, J. et Magnan, A. (2021). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés (3<sup>e</sup> éd.)*. Dunod Editions.
- Edwards, C. (2012). Maternal literacy practices and toddlers' emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 53-79. <https://doi.org/10.1177/146879841245159>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives (4<sup>e</sup> éd.)*. Chenelière.
- Gerde, H. K., Bingham, G. E. et Pendergast, M. L. (2015). Reliability and validity of the writing resources and interactions in teaching environments (WRITE) for preschool classrooms. *Early childhood research quarterly*, 31(2), 34-46. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.008>
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Chenelière Éducation.

- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N. et McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: Contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 308-327. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01467>
- Jung, E. (2016). The development of reading skills in kindergarten influence of parental beliefs about school readiness, family activities, and children's attitudes to school. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 61-78. [10.1007/s13158-016-0156-2](https://doi.org/10.1007/s13158-016-0156-2)
- Justice, L. M. (2004). Creating language-rich preschool classroom environments. *Teaching exceptional children*, 37(2), 36-44. <https://doi.org/10.1177/004005990403700205>
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Pence Turnbull, K. L. et Skibbe, L. E. (2009). School readiness among children with varying histories of language difficulties. *Developmental Psychology*, 45(2), 460-476. <https://doi.org/10.1037/a0014324>
- Kispal, A. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading: Literature review* (Research report DCSF-RR031). National Foundation for educational research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501868.pdf>
- Lavoie, A. et Fontaine, C. (2016). *Mieux connaître la parentalité au Québec : un portrait à partir de l'Enquête québécoise sur l'expérience des parents d'enfants de 0 à 5 ans 2015*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/mieux-connaître-la-parentalite-au-quebec-un-portrait-a-partir-de-enquete-quebecoise-sur-l'experience-des-parents-d'enfants-de-0-a-5-ans-2015.pdf>
- Makdissi, H., Boisclair, A. et Sirois, P. (2010). *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Presses de l'Université du Québec.
- Magnuson, K. et Schindler, H. S. (2016). Parent programs in Pre-K through third grade. *The future of children*, 26(2), 207-221. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118568.pdf>
- Martini, F. et Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian journal of behavioral science*, 44(3), 2010-221. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0026758>
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/19-7051.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/19-7051.pdf)

- Ministère de l'Éducation. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.  
<https://cdn.contenu.quebec.ca/cdn/contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Myre-Bisaillon, J., Villemagne, C., Puentes-Neuman, G., Raiche, G., Dionne, C. et Louis, R. (2010). *Évaluation des impacts du programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés: rapport de recherche final*. Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.  
[https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/pc\\_bisaillonj\\_rapport-2010\\_paele.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/pc_bisaillonj_rapport-2010_paele.pdf)
- Myre-Bisaillon, J., Boutin, N. et Beaudoin, C. (2014). Les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture à la maternelle en milieux défavorisés : quand les parents viennent en classe. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 66-95.  
<https://doi.org/10.7202/1030888ar>
- Myre-Bisaillon, J. et Chalifoux, A. (2020). Littératie familiale : des conditions favorables au développement de pratiques en milieu vulnérable. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 43, 81-98.  
<https://doi.org/10.4000/dse.4370>
- Myre-Bisaillon, J. et François-Sévigny, J. (2023). Les pratiques familiales de littératie en milieux défavorisés : réunir les familles, la communauté et les livres. *Revue canadienne de l'éducation*, 46(4), 919-948. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5733>
- Neumann, M. M., Hood, M. et Ford, R. (2013). Mother-child referencing of environmental print and its relationship with emergent literacy skills. *Early education & development*, 24(8), 1175-1193.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2013.753567>
- Pagani, L., Fitzpatrick, C., Belleau, L. et Janosz, M. (2011). *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives comportementales et motrices à la maternelle*. Institut de la statistique du Québec.  
[https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule\\_reussite\\_scol\\_fr.pdf](https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_reussite_scol_fr.pdf)
- Puentes-Neuman, G., Myre-Bisaillon, J., Collette, K., Larose, F. et Morin, P. (2015). *Quel soutien scolaire et communautaire offrir aux parents afin de favoriser la réussite de l'entrée dans l'écrit chez les enfants?* Fonds de recherche du Québec – Société et culture.  
[https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt\\_puentes-neumang\\_rapport\\_soutien-parents.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_puentes-neumang_rapport_soutien-parents.pdf)
- Roth, M. (2013). *Les pratiques de littératie dans la famille : éditorial*. *Forumlecture*. Chapitre 3.

<https://www.irdp.ch/data/secure/1207/document/les-pratiques-de-litteratie-dans-la-famille-1207.pdf>

- Saracho, O. N. (2017). Parents' shared storybook reading – learning to read. *Early child development and care*, 187(3-4), 554-567. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261514>
- Sénéchal, M. (2009). *L'effet d'interventions familiales sur l'acquisition de la lecture par les enfants : de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année*. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/developpement-du-langage-et-alphabetisation.pdf>
- Sénéchal, M. et LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sénéchal, M. et Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880-907. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0034654308320319>
- Tamis-LeMonda, C. et Rodriguez, E.T. (2014). Rôle des parents pour favoriser l'apprentissage et l'acquisition du langage chez les jeunes enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/expert/habiletés-parentales/selon-experts/role-des-parents-pour-favoriser-lapprentissage-et-lacquisition-du>
- Tazouti, Y., Thomas, A. et Hoareau, L. (2020). Les programmes d'intervention pour les compétences en littératie et en numératie au préscolaire. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 47(1), 33-52.
- Zhang, C., Hur, J., Diamond, K. et Powell, D. (2015). Classroom writing environments and children's early writing skills: An observational study in head start classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 307-315.