

Les pratiques familiales de littératie en milieux défavorisés : réunir les familles, la communauté et les livres

Julie Myre-Bisaillon
Université de Sherbrooke

Juliette François-Sévigny
Université de Sherbrooke

Résumé

Cet article présente les résultats de la recherche-action du programme *Histoires de famille* ayant été offert à 9 familles issues de milieux défavorisés pendant 12 semaines dans divers lieux communautaires (p. ex., bibliothèque municipale, musée, maison de la famille, etc.). Ce programme a pour but d'outiller les parents à faire des activités de littératie afin de favoriser le développement langagier des enfants. L'objectif de cette étude qualitative est d'explorer les pratiques en littératie de mères issues de milieux défavorisés participant au projet communautaire *Histoires de famille*, de même que l'évolution de leurs pratiques au cours du projet. Les résultats montrent que les mères ont apprécié l'approche utilisée dans le programme, ont intégré des activités de littératie dans leur quotidien et ont constaté plusieurs apprentissages qu'elles-mêmes et leurs enfants ont réalisés. Des changements ont également été observés dans la manière dont les mères

offrent du soutien à leurs enfants dans la réalisation de tâches de littératie. Enfin, cette recherche révèle l'importance d'ouvrir les portes des organismes communautaires aux familles vulnérables en les invitant à vivre des activités de littératie pour favoriser la préparation scolaire.

Mots-clés : littératie, pratiques familiales, milieux défavorisés, album de littérature jeunesse

Abstract

This article presents the results of the action research of the *Histoires de famille* (Family Stories) program, which was offered to nine families in disadvantaged areas for 12 weeks in a variety of community facilities (e.g., public library, museum, family centre, etc.). The goal of this program was to equip parents to engage in literacy activities to promote children's language development. The purpose of this qualitative study was to explore the literacy practices of mothers from disadvantaged backgrounds participating in the *Histoires de famille* community project, as well as the evolution of their practices during the project. Results showed that mothers appreciated the program's approach, integrated literacy activities into their daily lives, and noted several learning outcomes for themselves and their children. Changes were also observed in the way mothers supported their children in performing literacy tasks. This research revealed the importance of opening the doors of institutions to vulnerable families by inviting them to experience early literacy activities to promote school readiness.

Keywords: early literacy, family practices, disadvantaged backgrounds, children's literature album

Remerciements

Les autrices tiennent à remercier les familles participantes au projet *Histoires de famille*, actrices de la recherche, qui ont accepté de partager leur expérience.

Introduction

Plusieurs études appuient le caractère crucial de la période de la petite enfance comme fondement de l'éducation et montrent que les expériences préscolaires favorisent une bonne préparation scolaire (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2012; Hannon et al., 2020; Snow, 2017). Dans le milieu de l'éducation, la conception la plus consensuelle de la préparation scolaire prend son assise sur le développement global de l'enfant (CSE, 2012). Celui-ci réfère au développement simultané des domaines affectif, moteur, social, cognitif et langagier, lesquels s'interinfluencent également (CSE, 2012). Toutefois, les enfants n'entament pas tous leur parcours scolaire avec le même niveau de préparation (Simard et al., 2018). Certains sont plus désavantagés que d'autres, ce qui est notamment le cas des enfants issus de milieux défavorisés (Boivin et al., 2012 ; Poissant et Garnache, 2016). En effet, alors qu'environ 23 % des enfants provenant de milieux favorisés présentent une vulnérabilité dans au moins un domaine de développement, cette proportion s'élève à environ 34 % lorsqu'il est question des jeunes issus de milieux défavorisés (Simard et al., 2018). Ces derniers seraient également plus susceptibles de présenter un retard de développement langagier, notamment sur le plan du vocabulaire, ce qui représente un obstacle important à la réussite scolaire (CSE, 2012 ; Poissant et Ganache, 2016 ; Taylor et al., 2013).

Le développement du langage oral est fréquemment mis au cœur du développement global comme cible d'interventions précoces considérant que les compétences langagières influencent grandement l'ensemble des domaines de développement, en plus de représenter le meilleur indice de prédiction du rendement scolaire en première année du primaire (CSE, 2012 ; Boudreau et al., 2018 ; Lemelin et Boivin, 2007 ; ministère de la Famille [MFA], 2014). En ce sens, des études ont montré que la lecture interactive d'albums de littérature jeunesse favorise le développement du langage oral (Boudreau et al., 2018 ; Boudreau et Grondin, 2012 ; Dionne, 2013; Montésinos-Gelet et al., 2015 ; Saracho, 2017) et que les interventions préventives au cours de la petite enfance peuvent influencer positivement le parcours de vie des enfants provenant de milieux défavorisés (Duncan et Sojourner, 2013 ; Duncan et Magnuson, 2013).

Cependant, bien que les parents jouent un rôle primordial dans le développement des compétences langagières de leur enfant, la majorité des interventions précoces sont directement destinées à l'enfant plutôt qu'à l'accompagnement des acteurs gravitant autour de lui, dont ses parents (Boudreau et al., 2018 ; Myre-Bisailon et al., 2010). Il

apparaît ainsi important de s'intéresser aux parents, notamment ceux issus de milieux défavorisés, afin d'implanter des interventions préventives efficaces auprès des enfants (Boudreau et al., 2018). C'est dans ce contexte que s'insère et se démarque le programme *Histoires de famille*, lequel vise notamment à soutenir les parents en matière d'éveil à la lecture et à l'écriture.

Vulnérabilité des milieux défavorisés et littératie familiale

Certains enfants, dont ceux issus de milieux défavorisés, vivent généralement moins d'expériences familiales impliquant la lecture et l'écriture (Simard et al., 2013 ; Poissant et Garnache, 2016). Dans ce contexte, depuis une trentaine d'années, la recherche s'intéresse aux pratiques familiales en matière de littératie (p. ex., Gottfried et al., 2015 ; Shahaiein et al., 2018). Celle-ci révèle que les parents de milieux défavorisés sont ceux s'adonnant le moins à ce type d'activités avec leur enfant avant leur entrée à la maternelle (Myre-Bisaillon et al., 2010). Plus particulièrement, dans leur étude, Lafontaine et ses collaborateurs (2014) observent que le nombre d'heures de lecture ayant été fait auprès des enfants issus de milieux défavorisés avant leur entrée à l'école est d'environ 25, alors que ce nombre varie entre 1 000 et 1 700 lorsqu'il est question des enfants issus de milieux aisés. En plus de posséder moins de matériel touchant à la littératie, plusieurs parents issus de milieux défavorisés entretiennent un faible sentiment de compétence en lecture (Dionne et al., 2004; Dulay et al., 2018). Certains parents indiquent avoir été peu sensibilisés et formés à ce type d'activités (Myre-Bisaillon et al., 2010). De surcroît, plusieurs de ces parents utilisent un vocabulaire moins riche et sont moins enclins à poser des questions ou à intervenir afin de maintenir l'attention de l'enfant lors des moments de lecture (Blewitt et al., 2009 ; Penno et al., 2002 ; Wasik et al., 2016). Or, les interactions entre le parent et l'enfant qu'offrent ces moments de lecture contribuent au bon développement langagier de ce dernier (Mol et al., 2009 ; Wasik et al., 2016 ; Zucker et al., 2013). En ce sens, plusieurs études montrent que les initiatives de littératie familiale, lesquelles se rapprochent de celles effectuées en milieu éducatif, ont des effets positifs sur le développement langagier des enfants tout comme sur la sensibilisation des parents à l'importance de la littératie et à la valeur de l'éducation (Beauregard et al., 2011 ; Boudreau, 2017 ; Boudreau et al., 2018 ; Carmiol et al., 2022 ; Cyr et al., 2018 ; Wasik, 2012 ; Wasik et al., 2016). Toutefois, l'efficacité de ce type d'initiative réside, entre autres, dans une collaboration optimale avec les familles (Puentes-Neuman et al., 2015).

Cadre théorique

Collaboration famille-communauté

Peu de recherches semblent s'être intéressées à la collaboration entre la famille et la communauté dans une perspective de préparation scolaire de l'enfant (Beauregard et al., 2011). Néanmoins, plusieurs études montrent les effets positifs d'une collaboration entre la famille et l'école sur le plan du développement langagier et de la réussite scolaire des enfants (Baker et al., 2016 ; Larivée et al., 2013 ; Myre-Bisaillon et al., 2014). D'une part, Myre-Bisaillon et ses collaborateurs (2014) observent une amélioration du développement langagier des enfants dont l'enseignant implique les parents au sein d'interventions en littératie. D'autre part, plusieurs études soulèvent l'importance de l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant afin de favoriser leur réussite scolaire (Barger et al., 2019 ; Hemmerechts et al., 2017). Sans compter que les interventions scolaires se centrant exclusivement sur l'enfant afin de le soutenir dans sa réussite scolaire auraient un succès assez relatif (Boonk et al., 2018) et que ce serait particulièrement vrai lorsqu'il est question d'enfants provenant de familles défavorisées (Alameda-Lawson, 2014). Dans ce contexte, il devient intéressant de s'interroger sur les stratégies qu'un milieu communautaire devrait mettre en place afin d'accompagner les familles défavorisées à s'impliquer dans le développement langagier de leur enfant.

Lecture interactive d'albums de littérature jeunesse

La littérature jeunesse s'est imposée, dans les dernières années, au centre de différents projets de recherche mettant de l'avant un enseignement authentique (Leclerc et al., 2012). Cette notion d'enseignement authentique réfère au fait de reproduire un contexte d'apprentissage sans nécessairement tenter de « former », mais plutôt de chercher à faire avec les parents ce qu'on voudrait voir se reproduire à la maison et qui sera ultérieurement reproduit en milieu scolaire autour de l'album de littérature jeunesse.

Les pratiques de lecture interactive, également appelées « lecture partagée d'album » ou « lecture à haute voix », font référence aux activités au cours desquelles l'adulte lit à haute voix un livre aux enfants et les guide dans l'élaboration de leur compréhension par coconstruction au fil de leurs interactions (Lennox, 2013 ; McClure et Fullerton, 2017). Les interactions parent-enfant découlant de ces moments de lecture inte-

ractive contribuent positivement au développement de compétences liées à la compréhension en lecture (Lenox, 2013 ; Walsh et Hodge, 2018). En raison de ses différentes fonctions, l'album de littérature jeunesse soutient le développement global des jeunes enfants (Chirouter, 2011 ; Godin et al., 2015 ; Wasik et al., 2016). Comme l'indiquent Bastide et Joigneaux (2014), la lecture interactive donne lieu à des moments privilégiés d'entrée dans l'écrit. Également, plusieurs recherches montrent que faire la lecture aux enfants en interagissant avec eux avant, pendant et après celle-ci contribue au développement de leur vocabulaire (Godin et al., 2015 ; Wasik et al., 2016), à prendre conscience de la valeur de l'écrit (p. ex., concepts et caractéristiques), aux relations entre l'oral et l'écrit (Swanson et al., 2011) ainsi qu'à un certain nombre de conventions de lecture (p. ex., la tenue du livre, la distinction entre la couverture et les pages, le sens dans lequel tourner les pages ; Joigneaux, 2013). Enfin, en plus de favoriser le plaisir autour des livres, l'animation d'albums de littérature jeunesse fait vivre des émotions aux enfants à travers des personnages et des situations se répercutant sur le développement de leurs habiletés sociales (Noël-Gaudreault et Beaudry, 2008 ; Soulé et al., 2008).

Questions de recherche

Le programme *Histoires de famille* a comme objectif d'accompagner des parents d'enfants d'âge préscolaire issus de milieux défavorisés à adopter des pratiques favorisant le développement langagier. Pour ce faire, l'équipe de recherche vise la modélisation de pratiques de lecture interactive en présence des familles tout en impliquant les intervenants de l'organisme communautaire dans la démarche. Plus précisément, cette recherche-action vise à explorer les pratiques en littératie des parents issus de milieux défavorisés participant au projet communautaire *Histoires de famille*, de même que l'évolution de leurs pratiques au cours du projet. De cet objectif découle la question de recherche suivante : quelles sont les perceptions des participants en ce qui a trait à l'impact des ateliers du projet *Histoires de famille* sur leurs pratiques en littératie ? Cette question générale se sous-divise en deux questions exploratoires : 1) comment les participants perçoivent-ils l'impact de ces ateliers sur leurs pratiques en littératie ? 2) De quelle façon leurs pratiques en littératie ont-elles évolué au cours du projet *Histoires de famille* ?

Approche méthodologique

Considérant que les objectifs, le contexte et l'opérationnalisation du projet s'articulent autour de l'action, celui-ci s'inscrit dans une recherche de type recherche-action. Ainsi, il est question tant de l'action des parents avec leurs enfants autour des activités de littératie que de l'action de l'équipe de recherche en relation avec les intervenants de l'organisme communautaire. Morin (1985) soulève que dans le cadre d'une recherche-action, les participants, au même titre que l'équipe de recherche, représentent des acteurs du processus de recherche. Ils sont tous deux impliqués dans l'action permettant de passer des pratiques spontanées vers des pratiques rationnelles rendues explicites *par et pour* les acteurs et les auteurs de la recherche. Dans cette recherche-action, l'intervenant travaillant à la Maison de la famille assurait les suivis avec les familles et participait aux activités dans l'optique de poursuivre les activités avec les familles lorsque le projet de recherche prendrait fin. De plus, considérant la nature exploratoire et descriptive de l'étude, cette recherche-action s'inscrit dans une approche qualitative afin de saisir avec nuance le discours des participants (Creswell et Creswell, 2018). Enfin, cette recherche s'inscrit dans un paradigme épistémologique socioconstructiviste, lequel énonce qu'en raison de l'unicité des constructions individuelles, il existe une multiplicité de réalités (Creswell et Creswell, 2018).

Recrutement et participants

Ce sont neuf familles défavorisées, résidant dans la municipalité régionale de comté de Coaticook en Estrie (Québec, Canada), qui ont participé au projet *Histoires de famille*. La Maison de la famille de la MRC de Coaticook, partenaire de la recherche, a recruté toutes les familles participantes. Comme critères d'inclusion, les familles devaient se trouver en situation de défavorisation se traduisant principalement par un revenu annuel moins élevé, un niveau de scolarité faible, un réseau de soutien plus fragile, de même qu'un accès limité au marché du travail. Concrètement, les familles sélectionnées devaient résider dans une zone scolaire défavorisée, laquelle est déterminée selon l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socioéconomique (IMSE ; rangs déciles 8, 9 ou 10). De plus, l'enfant ne devait pas être inscrit à temps plein dans un milieu de garde. La Maison de la famille partenaire a approché les familles bénéficiaires de l'organisme

qui satisfaisaient aux critères d'inclusion afin de les informer des objectifs et des modalités du projet *Histoires de famille*, en plus de sonder leur intérêt à y participer. Un dépliant contenant l'ensemble des informations relatives au projet de recherche leur était également remis. Les familles désirant participer au projet confirmaient leur présence aux ateliers auprès des intervenants de la Maison de la famille, lesquels procédaient à la signature du formulaire de consentement de participation à la recherche.

Plus spécifiquement, il s'agit de huit mères, d'un père ($M_{\text{âge}} = 34$ ans) et de dix enfants âgés jusqu'à cinq ans ($M_{\text{âge}} = 4$ ans), issus de la MRC de Coaticook, qui ont assisté aux ateliers. Tous étaient francophones et près de 83 % des parents entretenaient toujours une relation conjugale avec la mère ou le père de leur enfant. Bien que l'âge des enfants « ciblés » par le projet était de trois à cinq ans, la fratrie pouvait participer aux ateliers. Les neuf familles comptaient en moyenne deux enfants ($Max = 6$; $Min = 1$) et ont participé en moyenne à 7 ateliers ($Max = 12$; $Min = 1$). Certaines familles ont assisté à moins de huit ateliers en raison, entre autres, d'un retour aux études de la mère, du nombre élevé d'enfants dans la famille et de difficultés à se déplacer. Également, environ 37 % des enfants participant au projet *Histoires de famille* fréquentaient un milieu de garde à temps partiel.

Déroulement

Le projet a reçu l'approbation du comité éthique de la recherche (CÉR) Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Se déroulant en 2017, l'expérimentation a consisté en l'animation de 12 ateliers de littératie issus du projet *Histoires de famille*, d'une durée moyenne de 90 minutes, ayant été offerts à raison d'un atelier par semaine dans divers lieux accessibles à la communauté (p. ex., la bibliothèque, la Maison de la famille et le musée). Ces ateliers se sont déroulés en français, soit la langue maternelle des participants. Ceux-ci ont été élaborés afin de favoriser l'engagement des parents dans l'animation d'activités de littératie auprès de leurs enfants de trois à cinq ans. Le projet *Histoires de famille* est organisé autour d'activités d'animation d'albums de littérature jeunesse, lesquelles sont appuyées par des activités de discussion, de mouvement et de bricolage afin de favoriser le développement d'un sentiment positif face à la lecture des enfants, de même que leur développement global. C'est l'équipe de recherche qui s'est chargée de l'animation des ateliers pendant la première année. Les milieux

communautaires partenaires de l'étude ont reçu des formations afin que leurs intervenants puissent poursuivre l'animation des ateliers de littératie auprès de leur clientèle après la fin de l'étude.

Quant à la structure des ateliers, ceux-ci commençaient par l'accueil des familles, suivi de l'animation de l'album de littérature jeunesse. Puis, des activités de motricité fine (p. ex., découper, coller, tracer) et de motricité globale (p. ex., parcours, culbutes, roulades) étaient au programme. Ensuite, l'activité de suivi à la maison de même que l'album à découvrir en famille leur étaient présentés. Un temps était également accordé aux consignes pour l'animation de l'album en famille, sous la forme de petites questions à poser. Il est donc souhaité que le parent « reproduise » la lecture de l'album, comme il l'a observée lors de l'atelier ; qu'il pose les questions « de quoi penses-tu que l'histoire va parler ? », « comment penses-tu que l'histoire va se terminer ? », et « qu'as-tu aimé dans cette histoire ? » ; et qu'il fasse ensuite l'activité de suivi proposée.

L'approche sur laquelle s'appuie le projet *Histoires de famille* préconise un minimum d'interventions comportementales. En ce sens, une place importante est accordée à la spontanéité de l'enfant. Il ne lui est donc pas demandé de systématiquement lever la main pour répondre aux questions. De cette manière, l'enfant apprend à respecter le tour de parole de tout un chacun, comme c'est le cas lors d'une discussion spontanée. Elle accorde également une grande place à l'adaptation des enfants et aux idées de ceux-ci sans consignes strictes. Une attention accrue est mise sur l'accueil et la reconnaissance des parents avec lesquels il importe d'abord de tisser un lien de confiance. La modélisation est utilisée comme approche de soutien. En effet, l'équipe de recherche considère qu'en observant l'animation de livres et en participant aux différentes activités avec les enfants, les parents apprennent tout en se sentant compétents, à leur rythme, des comportements qu'ils peuvent reproduire avec leurs enfants à la maison. Par ailleurs, le contexte dans lequel se déroulent ces ateliers est inclusif en ce sens que les parents peuvent y amener tous leurs enfants. Les grands-parents sont également les bienvenus. L'ambiance se veut chaleureuse, puisqu'il s'agit d'un moment de rencontre. L'approche teintant le programme *Histoires de famille* a été développée au cours de plusieurs travaux de recherche menés en classe de maternelle avec des parents (Myre-Bisaillon et al., 2014) et en service de garde en milieu scolaire (Myre-Bisaillon et al., 2014; Myre-Bisaillon et al., 2021).

Instruments

Deux outils ont permis de collecter les données afin de répondre aux questions de recherche : le groupe de discussion et la grille d'observation.

Groupe de discussion avec les parents

Le premier outil de collecte de données utilisé auprès des participants est le groupe de discussion. Il s'agit de discussions semi-dirigées sous la forme d'échanges successifs d'arguments divers (Davila et Domínguez, 2010). À deux reprises, soit à la moitié et à la fin du projet *Histoires de famille*, une auxiliaire de recherche a mené ces discussions semi-dirigées, d'une durée d'environ 60 minutes, avec cinq mères à la Maison de la famille pendant qu'une intervenante de l'organisme animait une activité pour leurs enfants. Les mères étaient invitées à discuter ensemble sur leurs pratiques familiales de littératie et de la manière dont celles-ci ont évolué au cours des ateliers. Les propos des mères découlant de ces entretiens avaient également comme objectif d'orienter certains aspects des ateliers pour répondre de manière plus adéquate à leurs besoins. Ces échanges en groupe ont été enregistrés à l'aide d'un magnétophone et transcrits tout en respectant l'anonymat et la confidentialité des données. Seules les mères de l'échantillon ont consenti à participer aux groupes de discussion. Les participants n'y ayant pas contribué ont évoqué le retour aux études, le nombre élevé d'enfants dans la famille et des difficultés à se déplacer comme raisons explicatives.

Grille d'observation

Le deuxième outil, la grille d'observation, est séparé en six blocs : avant le début de l'atelier, pendant l'animation de l'album de littérature jeunesse, pendant l'animation du premier bricolage, pendant l'animation de la comptine ou de l'activité motrice, pendant la présentation que fait l'enfant de son bricolage, et après l'atelier. Dans le premier bloc, les aspects organisationnels (p. ex., le parent est assis par terre, sur une chaise, en retrait, en proximité physique ou non avec son enfant), l'arrivée et les retards, de même que les réactions du parent sont observés. Quant au deuxième bloc, soit durant l'animation de l'album de littérature jeunesse, les interactions affectives entre le parent et son enfant sont notées, de même que les mouvements des parents (p. ex., le parent est sur son cellulaire, change de place, se lève). Au cours du troisième et du cinquième bloc, c'est-à-dire lors de l'activité de bricolage et de sa présentation par l'enfant, les

comportements des parents (p. ex., attention portée aux explications, poser des questions, place laissée à l'enfant dans l'exécution des tâches, type de soutien offert à l'enfant) sont également examinés. Lors du quatrième bloc, l'implication et les mouvements des parents durant l'activité de comptine ou de motricité sont relevés. Enfin, dans le dernier bloc, après l'activité, la proximité physique du parent envers son enfant (p. ex., aller voir l'enfant, embrassades, le parent part rapidement) et les interactions entre le parent et les intervenants sont consignées. Cette grille a été remplie à la suite de chaque atelier par une mère, généralement bénévole dans la communauté, ayant été engagée au cours du projet.

Méthode d'analyses des données

Le contenu du corpus des données qualitatives provenant des groupes de discussion avec les mères a fait l'objet d'une transcription mot à mot et le logiciel d'analyse NVivo a servi à traiter l'ensemble des verbatims. Considérant la nature exploratoire et descriptive de l'étude, les chercheuses ont retenu l'analyse thématique de contenu comme procédure d'analyse (Paillé et Mucchielli, 2021). Les étapes de codification inhérentes à ce type d'analyse, incluant la division du corpus en unités de sens et la codification en thèmes, ont été effectuées en mode séquentiel. Ainsi, l'analyse en profondeur d'une vingtaine de réponses a permis de créer un relevé de thèmes. À des fins de validité, deux auxiliaires de recherche ont participé à l'ensemble de la codification, laquelle a été révisée dans un second temps par la chercheuse principale. Un consensus intersubjectif a été visé entre les chercheurs prenant part à l'étude (Miles et Huberman, 2003).

La chercheuse principale et une mère, engagée au cours du projet, ont réalisé le codage des comportements des participants et des interactions parent-enfant issus de la grille d'observation. Ces dernières ont validé leur travail respectif par un consensus intersubjectif. L'observation a été effectuée en continu, soit de l'arrivée du participant avec son ou ses enfants jusqu'à son départ, comme décrit préalablement.

Résultats

Perceptions des participantes des activités de littératie à partir du projet *Histoires de famille*

Le relevé de thèmes, tiré de l'analyse thématique, a été organisé autour d'un thème central, soit les perceptions des participantes quant à la littératie à partir du projet *Histoires de famille*. Celui-ci laisse place à trois sous-thèmes : (1) une approche appréciée, (2) s'occuper des enfants, une question de temps et (3) des apprentissages. Ce qui suit reprend chacun de ces sous-thèmes et les illustre par des extraits verbatim tirés du corpus de données.

Une approche appréciée

D'abord, les participantes ont apprécié l'approche orientant les ateliers. Cela peut s'expliquer par le fait qu'elle laissait le temps à chacun de s'adapter. À cet effet, une des mères sondées indique : « En tout cas, elle [la chercheuse] avait le tour parce que ça participait. Parce qu'au début il y en avait qui se sentaient plus réservés, puis un moment donné, tout le monde a participé » (Maman 3). De plus, cette appréciation peut découler du fait que l'approche semble motiver les familles à participer aux ateliers. Une autre maman indique : « Mes enfants, ils mettent leurs bottes pis ils sont déjà prêts à partir » (Maman 1). Une des mamans semble mettre cette motivation en relation avec le fait que les ateliers proposés sont axés sur le développement global de l'enfant : « J'ai été surprise, je ne pensais pas que c'était complet comme ça : l'histoire, le bricolage, même la collation. Je trouve ça vraiment le fun » (Maman 2). Aussi, l'ensemble des mères sondées soulèvent l'importance du lien de confiance et d'appartenance avec les animateur·trice·s, lesquels étaient les mêmes au fil du projet, comme l'un facteur contribuant à l'appréciation de l'approche. Par ailleurs, les plaisirs partagés entre le parent et l'enfant, les interventions peu axées sur le comportement, l'attention particulière accordée à la spontanéité et à l'adaptation des enfants, la fréquence des ateliers et la qualité des interventions sont d'autres éléments mentionnés durant les groupes de discussion en lien avec la motivation et l'appréciation du projet. Cette appréciation semble motiver ces mères à vouloir poursuivre leur participation à des ateliers de littératie familiale dans la communauté à la suite du programme *Histoires de famille* : « Moi, j'ai aimé ça, pis s'il y a encore ce type

d'activités l'année prochaine, je reviendrai c'est sûr » (Maman 1). Néanmoins, certaines mamans relatent deux obstacles au fait de participer à des activités de littératie familiale en communauté. La première étant relative au fait d'avoir de la difficulté à trouver de telles activités : « Je cherche quoi ? Je commence par où ? » (Maman 1). La deuxième étant relative aux coûts que peuvent représenter ces activités.

Les échanges ont permis de sentir un isolement social important des mères, qu'elles soient monoparentales ou non. Ainsi, l'appréciation du projet *Histoires de famille* découle également du fait qu'il brise l'isolement des parents, en plus de permettre aux enfants de socialiser. En effet, l'une des mamans ayant participé au projet énonce : « Pis les bricolages, je ne suis pas très bonne alors ça donne des idées, et ça permet de sortir de la maison et d'arrêter de faire du ménage » (Maman 4). Une autre indique : « Puis aussi parce que, de un, je peux voir d'autres mamans et de deux, bien les enfants socialisent avec les autres enfants de leur âge » (Maman 1). Sur ce dernier point soulevé, les parents sont conscients de l'importance, pour leurs enfants, de socialiser avec des personnes à l'extérieur de leur famille, laquelle est souvent très nombreuse et le principal lieu de socialisation de l'enfant. « Ça lui permet aussi de jouer avec d'autres amis, car il ne va pas à la garderie, alors c'est une occasion de socialiser aussi », indique une autre mère (Maman 3).

S'occuper des enfants, une question de temps

Puis, le projet *Histoires de famille* a fait émerger chez plusieurs participantes la réflexion que le fait de s'occuper de ses enfants constitue avant toute chose une question de temps. En effet, un constat de « fatigue » ressort chez l'ensemble des familles participantes. La majorité des familles ayant participé au projet compte deux enfants et plus, et plusieurs énoncés issus des entretiens de groupe permettent de constater que, dans certaines familles, peu de temps « de qualité » est directement investi auprès des enfants. Néanmoins, les résultats révèlent que la participation aux ateliers de littératie favorise un temps d'arrêt en famille : « j'ai appris que moi, c'est surtout de s'offrir un espace pour le faire » (Maman 5). Cette attitude positive, que plusieurs parents ont développée au cours des ateliers face à ce temps d'arrêt en famille, semble se transposer également à la maison avec les activités de suivi. Il est donc possible de croire qu'il se crée, dans certaines familles, un lien autour des activités de littératie. À cet effet, une mère indique : « Oui quelques-unes à la maison, puis c'est la fierté de les ramener et de les montrer aussi »

(Maman 2). Une autre soulève : « Mes enfants ont recopié les bricolages » (Maman 3). Certains enfants ont pris l'habitude de ramener les bricolages faits à la maison pour les montrer aux animateur·trice·s et aux autres enfants. Cette étape a donc été ajoutée en début d'atelier. Ainsi, à partir du bricolage ou du livre, lesquels ont voyagé entre l'environnement familial et les divers lieux communautaires où le projet *Histoires de famille* a pris place, un lien semble avoir uni ces différents milieux.

Des apprentissages

De plus, le projet *Histoires de famille* a donné l'occasion de faire plusieurs apprentissages tant chez les parents que chez les enfants. En ce qui concerne les parents, ceux-ci ont été en mesure de faire plusieurs apprentissages en lien avec l'animation d'albums de littérature jeunesse sans qu'ils aient reçu d'enseignements explicites. Par exemple, une maman raconte à l'équipe de recherche : « Avant, on lisait un livre, pas plus. Maintenant, on comprend quand s'arrêter, puis on leur demande ce qu'ils ont lu dans la page, l'histoire. Oui, apprendre à raconter une histoire. C'est bizarre dire  a à mon âge » (Maman 1). Par ailleurs, l'une des mères indique avoir appris à soutenir ses enfants dans les activités de développement global lorsqu'elle a constaté que ceux-ci veulent apprendre. Les parents ont également remarqué les apprentissages faits par leurs enfants au cours de l'expérimentation.   cet effet, une mère indique : «  a l'a aid e, ne serait-ce que d'entendre les autres parler autour d'elle, puis d'entendre de nouveaux mots, des choses comme  a.  a l'a aid e énormément. Elle s'exprime beaucoup plus facilement, puis c'est clair » (Maman 2). Une autre des mamans sondées exprime que l'intérêt pour la lecture est apparu chez ses enfants : « Maman, je veux que tu me lises mon livre. Maman, c'est quoi il dit mon livre » (Maman 1). Elle ajoute qu'avant leur participation aux ateliers, elle n'observait pas  a chez eux :

Bien non, parce que j'ai une bibliothèque pleine de livres d'enfants, puis ils n'allaient pas me chercher un livre pour que je le lise fort, avant. Tandis que là, ils veulent : ils s'assoient en indien en avant de moi, puis il faut que je lise le livre. C'était pas comme ça avant.

Évolution des pratiques parentales et des interactions parent-enfant en matière de littératie

En ce qui concerne les résultats découlant des observations participantes, ceux-ci révèlent que les pratiques parentales évoluent au fil de la participation aux ateliers. D'abord, il a été remarqué que les parents interfèrent moins dans les tâches que doivent accomplir leurs enfants. Il est possible que l'approche de l'équipe de recherche, laquelle propose à l'enfant des manières de s'y prendre seulement s'il en manifeste le besoin, en plus de l'encourager à poursuivre en relevant ses progrès, et ce, sans jamais le faire à sa place, ait teinté les pratiques parentales utilisées au cours des ateliers. Ainsi, plutôt que de découper, de coller ou bien de tracer à la place de leur enfant, ils les accompagnent dans ces activités. Ainsi, les parents tendent à accorder davantage d'attention au processus d'apprentissage qu'au résultat en soi.

De plus, il est possible d'observer qu'au fil des ateliers, les parents interviennent moins sur les comportements des enfants. Lors des premiers ateliers, plusieurs parents sont intervenus fréquemment auprès de leurs enfants afin qu'ils « restent tranquilles », pour qu'ils soient « en silence », pour qu'ils « écoutent », alors que, la plupart du temps, les comportements des enfants ne perturbaient pas le déroulement des ateliers. Par ailleurs, les commentaires parentaux indiquant à l'enfant que s'il ne se comporte pas adéquatement lors de l'atelier, il ne reviendra pas, se sont vus diminués au fil des semaines. Il est à noter que l'approche dirigeant le projet *Histoires de famille* suggère aux enfants de s'installer comme ils le désirent, que ce soit sur des coussins, étendus sur le ventre, adossés sur des murs ou encore collés les uns contre les autres, tant et aussi longtemps qu'ils sont en mesure de bien voir les illustrations de l'album de littérature jeunesse. En cas de comportements dérangeants ou perturbateurs, ceux-ci étaient nommés et les enfants étaient invités à se repositionner. Tant les enfants que les parents et les animateur·trice·s se sont adaptés à ce rythme. À la suite d'une période d'adaptation, plusieurs ont notamment réalisé que ce n'est pas parce qu'un enfant bouge qu'il n'écoute pas. Il est possible qu'en intervenant moins sur les comportements de leur enfant, cela ait laissé la place à d'autres interventions ou observations chez les parents, notamment sur les apprentissages réalisés par leurs enfants.

Enfin, il est possible d'observer que les enfants qui ne parlaient pas du tout au début de l'expérimentation interagissent de plus en plus. Un plus grand nombre

d'interactions sont observées entre les enfants et entre les parents ou grands-parents. De surcroît, à la fin des ateliers, ceux-ci ont plus tendance à regarder le livre prêté sur place en compagnie de leur parent, ce qui reflète un intérêt pour le livre.

Discussion et conclusion

Le projet *Histoires de famille* faisant l'objet de cet article a permis d'accompagner neuf familles défavorisées dans la participation à des ateliers de littératie familiale offerts dans divers lieux accessibles à la communauté. Cette recherche-action avait pour but de colliger les perceptions des participantes quant au projet *Histoires de famille* et leurs pratiques en littératie. Bien que les résultats de cette recherche ne soient pas généralisables, ils révèlent que les mères ont apprécié l'approche teintant les ateliers, en plus de constater les nouveaux apprentissages qu'elles-mêmes et leurs enfants ont réalisés au cours du projet. Également, plusieurs d'entre elles soulèvent que les ateliers ont favorisé l'intégration d'activités de littératie à la maison avec leurs enfants. Puis, d'autres résultats indiquent qu'au fil du projet, les mères soutiennent davantage l'autonomie de leurs enfants dans la réalisation des tâches demandées et interviennent moins sur leurs comportements. Par ailleurs, il est possible d'observer davantage d'interactions entre les mères et leurs enfants au cours du projet.

D'abord, l'approche préconisée pour les ateliers de littératie semble être au cœur des résultats du projet *Histoires de famille*. Cette approche se voulait ouverte, sans consignes strictes et laissant une grande place à l'adaptation des parents et enfants afin de favoriser le plaisir des activités de littératie. Les résultats révèlent que les participantes ont apprécié cette approche combinée à un accompagnement sous forme d'ateliers. Cela est cohérent avec plusieurs écrits scientifiques qui pointent en faveur d'une telle formule afin de soutenir les parents dans l'acquisition de pratiques en littératie (Boudreau, 2017 ; Boudreau et al., 2018 ; Charron et al., 2013). Plusieurs mères ont évoqué avoir elles-mêmes fait des apprentissages sur la manière de lire un album de littérature jeunesse en ayant observé l'animation d'albums de littérature jeunesse au cours du projet *Histoires de famille*. En effet, elles mentionnent avoir appris à raconter une histoire d'une nouvelle façon en ajoutant de l'intonation, en posant des questions et en adaptant le rythme de lecture. Ces résultats semblent indiquer que l'approche porte fruit avec des familles issues de milieux défavorisés, dont le sentiment de compétence

en littératie peut représenter un obstacle au fait d'accompagner leurs enfants dans des activités de littératie (Lin et al., 2015). En effet, les parents qui entretiennent de faibles niveaux de compétence en matière de littératie s'engagent moins fréquemment dans de telles activités avec leurs enfants (Er et al., 2013). Craignant généralement d'être jugés en raison de leur manque de compétences dans ce domaine, ceux-ci ont tendance à éviter la fréquentation de milieux où ils seraient amenés à discuter d'enjeux propres au développement de la littératie de leur enfant (Bernèche et Perron, 2006). Cela peut être mis en relation avec l'importance que les mères ont attribuée à l'établissement du lien de confiance avec les animateur·trice·s contribuant ultimement à leur appréciation du projet *Histoires de famille*. En ce sens, il semble des plus pertinent d'offrir aux parents issus de milieux défavorisés un lieu communautaire bienveillant où ils peuvent être exposés à des pratiques de littératie familiale afin qu'ils puissent les explorer, à leur rythme, à la maison, tout en se sentant soutenus dans cette exploration (Allen, 2020). Ce sentiment de soutien, lequel est tributaire à l'établissement d'un lien de confiance avec le milieu, pourrait ainsi favoriser leur fréquentation de milieux communautaires tout en augmentant leur sentiment de compétence face à l'accompagnement de leur enfant dans des activités de littératie (Allen, 2020 ; Terlitsky et Wilkins, 2015). Ainsi, dans l'optique de favoriser le développement d'un lien de confiance entre les familles issues de milieux défavorisés et le milieu communautaire, la fréquence des activités de littératie pour la famille devrait être privilégiée au détriment d'activités ponctuelles. Par ailleurs, considérant que les parents ayant un faible niveau de compétence en matière de littératie ont moins tendance à s'engager dans de telles activités (Er et al., 2013), il se peut que l'approche du projet *Histoires de famille*, axée sur le développement global de l'enfant à partir d'activités ne ciblant pas que le développement langagier, ait contribué au développement d'un sentiment de compétence, ce qui a pu influencer positivement leur appréciation du projet.

Puis, les résultats révèlent qu'au fur et à mesure des ateliers, les mères interviennent moins sur le comportement de leurs enfants. Il est possible de croire que les mères entretiennent une certaine crainte d'être jugées si leurs enfants ne se comportent pas selon la norme établie. Wells (2018) apporte comme piste d'explication la notion du blâme maternel. Ce préjugé défavorable envers les mères favorise l'attribution des comportements problématiques de leur enfant à leur incapacité de les contrôler (Keown, 2012). Le fait de travailler avec les enfants en présence des parents permet de relativiser plusieurs de ces comportements qu'ils pourraient juger dérangeants, mais qui ne le sont

pas. Ainsi, il semble important de souligner que la démarche mise en place par l'équipe de recherche visait en premier lieu à créer un lien avec les familles afin qu'elles ne se sentent pas jugées ou évaluées, ce qui est cohérent avec l'approche d'autres études (Mills et al., 2013). Ainsi, l'objectif n'était pas de les former, mais plutôt de « faire avec elles ». Cette approche semble avoir été un facteur favorisant le rapport entre l'équipe de recherche et les participants.

Aussi, les résultats révèlent que les mères ayant participé à l'étude présentent une grande fatigue pouvant se répercuter par une difficulté à investir du temps pour faire des activités en littératie avec leurs enfants. Cette fatigue peut être mise en relation avec l'isolement social que vivent plusieurs d'entre elles (Cho et al., 2019). À cet effet, l'isolement social des femmes est bien souvent une conséquence de leur défavorisation, laquelle est exacerbée par la conjugaison de plusieurs conditions, comme la monoparentalité ou encore l'accès difficile à des services de garde (Fortin et al., 2013 ; Madanipour et al., 2015 ; Samuel et al., 2018 ; Savoie et al., 2016). Sur ce dernier point, la fréquentation de services de garde profiterait dans une plus grande mesure aux enfants en situation de défavorisation qu'à ceux dont la mère est davantage instruite, en raison des interactions sociales et du contenu éducatif caractérisant ces milieux (Weiland et Yoshikawa, 2013). Rappelons qu'une des mères ayant participé au groupe de discussion indique avoir constaté une amélioration sur le plan du développement langagier de son enfant au fil des ateliers de littératie. Ainsi, il semble que le dispositif du projet *Histoires de famille*, proposant des ateliers sur une base hebdomadaire dans des lieux communautaires, ait permis d'estomper temporairement l'isolement de ces familles, en plus de favoriser la socialisation des enfants. Cette recherche-action met en lumière l'importance d'accompagner des familles de milieux défavorisés en collaboration avec des milieux communautaires. L'accès et l'utilisation des ressources offertes à la communauté sont centraux dans la lutte contre la pauvreté.

De plus, les résultats révèlent que les ateliers de littératie ont permis de susciter des échanges entre les mères et leurs enfants, et de vivre des moments de plaisir partagé, ce qui est cohérent avec les écrits scientifiques soulignant que la lecture interactive d'albums suscite des interactions adulte-enfant de qualité (Boudreau et al., 2017 ; Makdissi et Boisclair, 2010). Bien que l'étude n'ait pas évalué le maintien des activités de littératie à la maison, les résultats laissent entrevoir les effets positifs du projet sur l'intérêt et l'engagement des enfants face à ces activités, de même que sur

l'accompagnement des parents autour de telles activités, lesquelles sont semblables à ce que leurs enfants feront lors de leur entrée à l'école. Ainsi, il semble pertinent qu'une étude longitudinale puisse évaluer l'effet d'un tel programme sur le maintien des pratiques parentales acquises en littératie, en plus d'examiner le soutien nécessaire à offrir aux familles afin d'assurer la pérennité de ces pratiques.

Également, il nous semble important de soulever que plusieurs mères ont demandé aux membres de l'équipe de recherche des « trucs » pour mieux soutenir leurs enfants dans l'exécution de certaines activités de littératie. Cependant, bien que leurs enfants ne présentent pas de difficultés sur le plan des apprentissages, celles-ci cherchent ces « trucs » dans des outils palliant de telles difficultés (p. ex., adaptateur de crayon afin d'améliorer la préhension). Ces mères indiquent que l'école que fréquente leur enfant offre ce type de ressources. Dans ce contexte, cet élément mériterait d'être étudié puisqu'il semble y avoir un rapprochement entre les enfants évoluant en milieu défavorisé et les mesures adaptées pour pallier certaines difficultés d'apprentissage. Le pan de la sociologie de l'éducation, dont l'objet porte sur la reproduction des inégalités sociales dans le cadre scolaire, pourrait être mis à profit afin de mieux comprendre ce qui motive les parents issus de milieux défavorisés à doter leurs enfants de tels outils alors qu'ils n'ont pas commencé l'école et qu'ils ne présentent pas de difficultés d'apprentissage.

Cette recherche-action se distingue d'autres travaux portant sur des programmes de littératie, car elle cible les pratiques parentales, ce qui est peu fréquent (Myre-Bisaillon et al., 2010). Par ailleurs, le fait que l'approche utilisée dans le projet *Histoires de famille* ait été développée et enrichie au cours de plusieurs travaux de recherche (Myre-Bisaillon et al., 2014; Myre-Bisaillon et al., 2013; Myre-Bisaillon, et al., 2021) représente une seconde force de l'étude. Toutefois, la recherche présente aussi des limites qu'il convient de considérer. D'une part, le peu de participants ayant pris part aux groupes de discussion et le fait qu'aucun père n'y ait participé peuvent avoir limité la richesse des réponses obtenues. D'autre part, les familles ont participé en moyenne à sept ateliers. Cela indique qu'il reste à peaufiner les conditions à mettre en place autour du programme afin de favoriser la participation des familles issues de milieux défavorisés.

Enfin, encore à ce jour, la plupart des programmes précoces ciblent les enfants plutôt que leurs parents, lesquels interviennent quotidiennement auprès de ceux-ci (Boudreau et al., 2018 ; Myre-Bisaillon et al., 2010). En plus de soulever l'appréciation de l'approche dans laquelle s'insère le projet *Histoires de famille*, cette étude semble

démontrer que les mères ont développé des pratiques en matière de littératie dans un contexte de lecture interactive, lesquelles leur permettent de mieux accompagner leurs enfants dans leur développement langagier. Les constats découlant de cette recherche appuient l'idée selon laquelle les interventions préventives en littératie destinées aux parents jumelées à une collaboration famille-communauté efficace sont favorables à la préparation scolaire des enfants issus de milieux défavorisés. Il est finalement important de souligner que le fait d'impliquer un intervenant de la Maison de la famille dans les ateliers a permis d'assurer la pérennité du projet puisque cet organisme offre toujours les ateliers.

Références

- Alameda-Lawson, T. (2014). A pilot study of collective parent engagement and children's academic achievement. *Children & Schools, 36*(4), 199–209. <https://doi.org/10.1093/cs/cdu019>
- Allen, N. (2020). Pratiques de soutien à la lecture et à l'écriture déployées par trois profils parentaux. *La revue internationale de l'éducation familiale, 47*(1), 53–74. <https://doi.org/10.3917/rief.047.0053>
- Baker, T. L., Wise, J., Kelley, G. et Skiba, R. J. (2016). Identifying barriers: Creating solutions to improve family engagement. *The School Community Journal, 26*(2), 161–184.
- Barger, M. M., Kim, E. M., 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>
- Bastide, I. et Joigneaux, C. (2014). Littératie précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle. *Spirale-Revue de recherches en éducation, 53*(1), 9–19. <https://doi.org/10.3406/spira.2014.1045>
- Beauregard, F., Carignan, I. et Létourneau, M.-D. (2011). *Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire*. <https://depot.erudit.org/id/003789dd>

- Bernèche, F. et Perron, B. (2006, mai). *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir* [Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003] (publication n° 2-550-47011-7). Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/developper-competences-litteratie-defi-porteur-avenir.pdf>
- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E. et Cook, S. A. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 294–304. <https://doi.org/10.1037/a0013844>
- Boivin, M., Hertzman, C., Barr, R. G., Boyce, W. T., Fleming, A., MacMillan, H., Odgers, C., Sokolowski, M. B. et Trocmé, N. (2012, novembre). *Early childhood development* [Rapport]. The Royal Society of Canada & The Canadian Academy of Health Sciences Expert Panel. https://rsc-src.ca/sites/default/files/images/ECD%20Report_2.pdf
- 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*(1), 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Boudreau, M. (2017). La littératie familiale : pour amorcer l'aventure de la lecture et de l'écriture du bon pied. *Revue préscolaire, 55*(1), 10–12. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v55n1.pdf
- Boudreau, M. et Grondin, J. (2012). Programme de stimulation parentale à la conscience phonologique et aux lettres de l'alphabet auprès de parents d'enfants de maternelle : résultats de la version préliminaire. *Revue pour la recherche en éducation, 2*, 50–67.
- Boudreau, M., Beaudoin, I. et Mélançon, J. (2017). Programme école-famille axé sur la littérature jeunesse à la maternelle. *Revue internationale de l'éducation familiale, 42*(2), 41–62. <https://doi.org/10.3917/rief.042.0041>
- 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>

- Carmioli, A. M., Sparks, A. et Conejo, L. D. (2022). Book sharing and reminiscing: Caregivers' conversational style and children's language and literacy development in low-income Costa Rican families. *Early Childhood Research Quarterly*, 60(3), 110–125. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.013>
- Charron, A., Gagnon, B. et Fortin-Clément, G. (2013). *Bilan du projet de recherche-action : Il était une fois... un livre pour toi et moi*. <https://rire.ctreq.qc.ca/etait-livre-toi-moi/>
- Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Hachette.
- Cho, J. H.-J., Olmstead, R., Choi, H., Carrillo, C., Seeman, T. E. et Irwin, M. R. (2019). Associations of objective versus subjective social isolation with sleep disturbance, depression, and fatigue in community-dwelling older adults. *Aging & Mental Health*, 23(9), 1130–1138. <https://doi.org/10.1080/13607863.2018.1481928>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2012, août). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès de qualité et de continuité des services*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/accueillir-eduquer-prescolaire-50-0477/>
- Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5^e éd.). SAGE.
- Cyr, J., Chouinard, D. et Cervant, É. (2018). Les interventions en littératie pour une collaboration école-famille. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), 67–88. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0067>
- Davila, A. et Domínguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches qualitatives*, 29(1), 50–68. <https://doi.org/10.7202/1085132ar>
- Dionne, A.-M. (2013). Le plaisir de lire avec son enfant : un enjeu déterminant pour une pratique de littératie familiale aux multiples facettes. *Forumlecture.ch*, (3), 1–10. https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013_3_Dionne.pdf

- Dionne, A.-M., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2004). Caractéristiques et perception de la littératie chez les parents ayant de faibles compétences en lecture et en écriture. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), 131–154. <https://doi.org/10.7202/010646ar>
- Dulay, K. M., Cheung, S. K. et McBride, C. (2018). Environmental correlates of early language and literacy in low-to middle-income Filipino families. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 45–56. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.02.002>
- Duncan, G. J. et Magnuson, K. (2013). Investing in Preschool Programs. *Journal of Economic Perspectives*, 27(2), 109–132. <https://doi.org/10.1257/jep.27.2.109>
- Duncan, G. J. et Sojourner, A. J. (2013). Can intensive early childhood intervention programs eliminate income-based cognitive and achievement gaps? *Journal of Human Resources*, 48(4), 945–968. <https://doi.org/10.3368%2Fjhr.48.4.945>
- Er, S., Aral, N. et Bıçakçı, M. Y. (2013). Identifying the relationship between children's language skills and parent's self-efficacy in story reading. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1269–1274. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.027>
- Fortin, P., Godbout, L. et St-Cerny, S. (2013). L'impact des services de garde à contribution réduite du Québec sur le taux d'activité féminin, le revenu intérieur et les budgets gouvernementaux. *Revue Interventions économiques*, (47). <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.1858>
- Godin, M.-P., Godard, L., Chapleau, N. et Gagné, A. (2015). La lecture interactive d'albums pour les élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières : une intervention prometteuse pour améliorer le vocabulaire. *Language and Literacy*, 17(3), 34–59. <https://doi.org/10.20360/G2DK5Z>
- Gottfried, A. W., Schlackman, J., Gottfried, A. E. et Boutin-Martinez, A. S. (2015). Parental provision of early literacy environment as related to reading and educational outcomes across the academic lifespan. *Parenting*, 15(1), 24–38. <https://doi.org/10.1080/15295192.2015.992736>
- Hannon, P., Nutbrown, C. et Morgan, A. (2020). Effects of extending disadvantaged families' teaching of emergent literacy. *Research Papers in Education*, 35(3), 310–336. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568531>

- Hemmerechts, K., Agirdag, O. et Kavadias, D. (2017). The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Review*, 69(1), 85–101. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1164667>
- Joigneaux, C. (2013). La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. *Revue française de pédagogie*, (185), 117–161. <https://doi.org/10.4000/rfp.4345>
- Keown, L. J. (2012). Predictors of boys' ADHD symptoms from early to middle childhood: The role of father-child and mother-child interactions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(4), 569–581. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9586-3>
- Lafontaine, L., Morissette, É. et Moreau, A. C. (2014). L'intégration de la littératie au préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire en milieu défavorisé. *Québec français*, (171), 21–23. <https://id.erudit.org/iderudit/71210ac>
- Larivée, S. J., Terrisse, B. et Richard, D. (2013). La collaboration école-famille : quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 34(2), 105–131. <https://doi.org/10.3917/rief.034.0105>
- Leclerc, M., Moreau, A. C., Dumouchel, C. et Sallafranque-St-Louis, F. (2012). Factors that promote progression in schools functioning as a professional learning community. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(7), 1–14. <https://doi.org/10.22230/ijepl.2012v7n7a417>
- Lemelin, J.-P. et Boivin, M. (2007). *Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école*. Institut de la statistique du Québec. <https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/Fasc2Vol4.pdf>
- Lennox, S. (2013). Interactive read-alouds—An avenue for enhancing children's language for thinking and understanding: A review of recent research. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 381–389. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-013-0578-5>
- Lin, J., Reich, S. M., Kataoka, S. et Farkas, G. (2015). Maternal reading self-efficacy associated with perceived barriers to reading. *Child Development Research*, article 218984. <https://doi.org/10.1155/2015/218984>

- Madanipour, A., Shucksmith, M. et Talbot, H. (2015). Concepts of poverty and social exclusion in Europe. *Local Economy*, 30(7), 721–741. <https://doi.org/10.1177/0269094215601634>
- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2010). Introduction : Les développements fondateurs à l'orée de la scolarisation. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (p. 1–6). Presses de l'Université du Québec.
- McClure, E. L. et Fullerton, S. K. (2017). Instructional interactions: Supporting students' reading development through interactive read-alouds of informational texts. *The Reading Teacher*, 71(1), 51–59. <https://doi.org/10.1002/trtr.1576>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Mills, A., Schmied, V., Taylor, C., Dahlen, H., Shuiringa, W. et Hudson, M. E. (2013). Someone to talk to: Young mothers' experiences of participating in a young parents support programme. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 27(3), 551–559. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2012.01065.x>
- Ministère de la Famille (MFA). (2014). *Favoriser le développement des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées* (publication n° 978-2-550-70343-3). Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Favoriser-le-developpement-global-des-jeunes-enfants-au-quebec.pdf>
- Mol, S. E., Bus, A. G. et de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Bourdeau, R. (2015). Accompagner des élèves en difficulté dans leur appropriation de l'écrit à l'aide de la littérature jeunesse. *Revue de Recherches en LMM*, 2, 1–50. https://litmedmod.ca/sites/default/files/r2lmm/r2-lmm_vol2_montesinos-gelet.pdf
- Morin, A. (1985). Critères de « scientificité » de la recherche-action. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(1), 31–49. <https://doi.org/10.7202/900478ar>

- Myre-Bisaillon, J. et Chalifoux, A. (2013). Les perceptions du personnel des services de garde en milieu scolaire défavorisé dans le cadre d'un projet d'éveil à la lecture et à l'écriture auprès d'élèves de maternelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 115–143. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1367>
- 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., Chalifoux, A., Lapointe-Garant, M. P., Dionne, C. et Rodrigue, A. (2014). Éveil à la lecture et à l'écriture dans les services de garde en milieu scolaire : engagement et ouverture face aux livres. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 125–147. <https://doi.org/10.7202/1030890ar>
- Myre-Bisaillon, J., François-Sévigny, J. et Bergeron, A. (2021). Effets d'un programme d'éveil à la lecture et à l'écriture sur les compétences langagières d'enfants de 4 ans issus de contextes linguistiques variés. *Langage & L'Homme*, 56(1), 13–24.
- Myre-Bisaillon, J., Villemagne, C., Puentes-Neuman, G., Raïche, G., Dionne, C. et Louis, R. (2010). *Évaluation des impacts du Programme d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés* [Rapport scientifique intégral] (N° 2007-EL-118328). Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FRQSC). https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/pc_bisaillonj_rapport-2010_paele.pdf
- Noël-Gaudreault, M. et Beaudry, M.-C. (2008). La littérature de jeunesse comme vecteur d'apprentissages culturels. *Intercompreensão*, (14), 89–110.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd). Armand Colin.
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A. G. et Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 23–33. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.23>

- Poissant, J. et Garnache, L. (2016, mars). *Analyse contextualisée sur le développement des enfants à la maternelle* (publication n° 2124). Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). https://www.inspq.gc.ca/sites/default/files/publications/2124_analyse_developpement_enfants_maternelle.pdf
- Puentes-Neuman, N., 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 ?* (Projet de recherche n° 2010-ER-136894). https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_puentes-neumang_rapport_soutien-parents.pdf
- Samuel, K., Alkire, S., Zavaleta, D., Mills, C. et Hammock, J. (2018). Social isolation and its relationship to multidimensional poverty. *Oxford Development Studies*, 46(1), 83–97. <https://doi.org/10.1080/13600818.2017.1311852>
- 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>
- Savoie, L., Lanteigne, I., Albert, H. et Robichaud, I. (2016). Des femmes en situation de pauvreté au Nouveau-Brunswick : prendre en charge sa santé en contexte de ruralité. *Intervention*, (143), 15–31. https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2016/02/intervention_143_des_femmes_en_situation.pdf
- Shahaeian, A., Wang, C., Tucker-Drob, E., Geiger, V., Bus, A. G. et Harrison, L. J. (2018). Early shared reading, socioeconomic status, and children's cognitive and school competencies: Six years of longitudinal evidence. *Scientific Studies of Reading*, 22(6), 485–502. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1482901>
- Simard, M., Lavoie, A. et Audet, N. (2018, octobre). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/en/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2017-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives.pdf>

- Simard, M., Tremblay, M-È., Lavoie, A. et Audet, N. (2013, septembre). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2012-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives.pdf>
- Snow, C. E. (2017). Early literacy development and instruction: An overview. Dans N. Kucirkova, C. E. Snow, V. Grøver et C. McBride-Chang (dir.), *The Routledge international handbook of early literacy education* (p. 5–13). Routledge.
- Soulé, Y., Tozzi, M. et Bucheton, D. (2008). *La littérature en débats : discussions à visée littéraires et philosophiques à l'école primaire*. CRDP.
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G. et Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258–275. <https://doi.org/10.1177/0022219410378444>
- Taylor, C. L., Christensen, D., Lawrence, D., Mitrou, F. et Zubrick, S. R. (2013). Risk factors for children's receptive vocabulary development from four to eight years in the Longitudinal Study of Australian Children. *PLOS one*, 8(9), article e73046. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0073046>
- Terlitsky, A. B. et Wilkins, J. (2015). Characteristics of family literacy programmes that improve child literacy, behaviour and parenting skills. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(2), 121–138. <https://doi.org/10.1080/22040552.2015.1113846>
- Walsh, R. L. et Hodge, K. A. (2018). Are we asking the right questions? An analysis of research on the effect of teachers' questioning on children's language during shared book reading with young children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(2), 264–294. <https://doi.org/10.1177/1468798416659124>
- Wasik, B. A., Hindman, A. H. et Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37(4), 39–57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>

- Wasik, B. H. (dir.). (2012). *Handbook of family literacy* (2^e  d.). Routledge.
- Weiland, C. et Yoshikawa, H. (2013). Impacts of a prekindergarten program on children’s mathematics, language, literacy, executive function, and emotional skills. *Child Development*, 84(6), 2112–2130. <https://doi.org/10.1111/cdev.12099>
- Wells, C. (2018). *The experience of parenting stress in parents of twice-exceptional children* [Thèse de doctorat, Université de Walden]. Walden dissertations and doctoral studies. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/6146/>
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M. et Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(8), 1425–1439. <https://doi.org/10.1037/a0030347>

Appendice A : **Questions posées lors de la discussion de groupe**

Projet *Histoires de famille*

- 1- Racontez-moi une journée type (normale) avec votre ou vos enfants.
- 2- À quoi ressemble la routine du soir ? (télé, lecture, jeux, collation...)
- 3- Est-ce qu'il y a un moment (dans la journée ou en soirée) où votre enfant regarde un livre ?
 - a. Non : raisons (pas le temps, manque de livres à la maison, ennuyant, enfant peu attentif, etc.)
 - b. Oui : précisions
 - i. Comment ça se passe ?
 - ii. Est-ce qu'il vous arrive de regarder un livre avec votre enfant ?
 - c. Êtes-vous à l'aise pour lire un livre à votre enfant ? Comment trouvez-vous ça ?
- 4- Quand vous pensez à l'entrée à l'école de votre enfant, que vous dites-vous ?
 - a. Avez-vous des inquiétudes ?
 - i. Qu'est-ce qui vous permettrait de diminuer ces inquiétudes?
- 5- À quoi sert, selon vous, le projet d'ateliers d'éveil à la lecture et à l'écriture ?
- 6- Comment avez-vous trouvé les ateliers réalisés dans le cadre du projet *Histoires de famille* ?
- 7- Avez-vous l'impression d'avoir appris quelque chose au cours du projet *Histoires de famille* ?
- 8- Avez-vous remarqué des changements auprès des enfants ?
(à la maison, durant les ateliers ?)
- 9- Selon vous, comment les enfants ont-ils trouvé les ateliers ?
- 10- Qu'auriez-vous ajouté aux ateliers ? Par exemple, si le projet avait lieu l'an prochain, qu'aimeriez-vous ? (Contenu des activités, lieux, durée du projet, des ateliers)
- 11- Avez-vous participé à d'autres activités semblables à celle-ci avec vos enfants ?
- 12- Avez-vous d'autres commentaires, des précisions ?