

### TABLEAUX SYNTHÈSES

Résultats d'études scientifiques francophones et anglophones  
qui ont évalué des programmes de littératie familiale, scolaire et communautaire.

AUTEURS (année)	Problématique Questions/objectifs	Méthodologie Participants	Résultats	Conclusion et recommandations
Anderson, Lenters et McTavish (2008)	<p>Comment les familles et la littératie sont présentées dans les textes sur Internet.</p> <p>1) Quels messages transmettent-ils à propos des familles?</p> <p>2) Quels messages transmettent-ils à propos de la littératie?</p> <p>3) Quels avantages à propos de la littératie sont implicitement ou explicitement énoncés?</p>	<p>Base de données nationale sur la littératie des adultes Corpus de 48 sites Internet 10 provinces + 3 territoires Canadiens</p> <p><b>Traitement des données</b> Mots-clés / thèmes catégorisés</p> <p>Atlas ti. Analyse qualitative des données visuelles : fréquence d'apparition des thèmes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Déficit chez le groupe-cible;</li> <li>- Besoins des parents: de la valorisation et de l'engagement;</li> <li>- Les programmes de littératie familiale pressentaient une corrélation entre la réussite scolaire et le niveau de vie familiale;</li> <li>- La philosophie sous-tendant ces programmes reposait sur les points forts des familles et leurs aptitudes (savoir-faire) et cela en rapport avec les besoins identifiés par les familles et les communautés;</li> <li>- Le récit (ou narration d'histoire ou conte) était le genre le plus prisé;</li> <li>- Aptitudes à lire et à écrire;</li> <li>- Littératie familiale= beaucoup plus que le simple fait de lire et d'écrire;</li> <li>- Littératie = interactions (relations ou rapports), au sein des familles;</li> <li>- La promotion d'un apprentissage perpétuel;</li> <li>-La littératie est un palliatif à beaucoup de problèmes sociaux et économiques dans nos sociétés.</li> </ul>	<p>Les familles doivent être appréhendées de manière globale et inclusive pour refléter la réalité d'une société de plus en plus globale et diverse.</p> <p>Il est impératif d'avoir : des perspectives réalistes de ce que les programmes de littératie familiale peuvent ou ne peuvent pas accomplir.</p> <p>Canada = culturellement et linguistiquement diverse. La littératie familiale suppose que les parents lisent à leurs jeunes enfants pour les préparer à la vie scolaire ; une telle démarche incite au (ou facilite le) succès scolaire et promeut une vie harmonieuse, productive et engagée ; qui à son tour engendre une société plus civile</p>
Armand, Gagné De Korninck et Dutil (à paraître)	<p>Élèves immigrants/allophones (primaire et secondaire) en grand retard scolaire (au Québec → réalité méconnue.</p> <p>- Décrire les pratiques de littératie en milieu familial</p>	<p>Recherche exploratoire / Enquête de 2001 à 2002 / Étude comparative</p> <p>1) parents d'élèves allophones en situation de grand retard scolaire / 10 élèves (groupe des sous-scolarisés); 2) parents d'élèves allophones</p>	<p><b>Caractéristiques communes de familles d'enfants sous-scolarisés :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Certaines régions + à risque → communauté haïtienne;</li> <li>- Faible degré de scolarité des parents / Pratiques de littératie en milieu familial moins fréquentes / Moindre présence de livres à la maison / Recours + fréquent à la seule langue maternelle;</li> </ul>	<p><b>Pistes d'intervention</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Appropriation de la littératie</u> → valoriser et maintenir la langue maternelle de l'apprenant afin de faciliter l'apprentissage de la langue seconde;</li> <li>- <u>Liens famille-école</u> → mise en place de modèles variés de participation et de collaboration pour les parents;</li> <li>- Mettre en place des recherches fondées</li> </ul>

	d'élèves immigrants en situation de grand retard scolaire; - Tracer le portrait 'dé-molinguistique';	réguliers / 72 élèves allophones réguliers, âgés de 6 à 17 ans (groupe des réguliers);  82 questionnaires dépouillés	- Niveau moins élevé d'attentes à l'égard de l'école / Confiance envers les capacités d'adaptation de leur enfant dans le système scolaire québécois / Recourent à des ressources externes pour le soutien aux devoirs de leurs enfants.	sur l'observation des pratiques réelles de littératie; - Poursuivre la sensibilisation des enseignants en formation.
Arzubiaga Rueda et Monzo (2002)	Comment les pratiques culturelles des familles latinos vivant aux États-Unis et leurs expériences quotidiennes influencent la motivation des enfants à lire?  <b>a-</b> Relation entre les caractéristiques écologico-culturelles des familles et la motivation à lire; <b>b-</b> Caractéristiques écologico-culturelles qui pourraient orienter les décisions concernant le soutien accordé.	Étude longitudinale  10 enfants / 4e et 8 en 3e; 8 filles / 10 garçons et leurs parents; école publique/quartier défavorisé.  <u>Corrélations simples de Pearson</u> : évaluation de la motivation à lire / principales caractéristiques écologico-culturelles  Contexte écologico-culturel: EFI-LI (Ethnocultural Family Interview for Latino Immigrants)  <u>Motivation à lire</u> : Questionnaire de Gambrell et al. (1996).	<b>Caractéristiques écologico-culturelles (conception de soi en tant que lecteur et valeur accordée à la lecture)</b> : - Culture et langue liées à la conception; - 'Nurturance' lié à la valeur; - Charge de travail inversement liée à la valeur; - Immigration et 'instrumental knowledge' liés ni à la conception ni à la valeur; - <i>Charge de travail et évaluation de la motivation</i> : + la charge de travail augmente + la valeur diminue; - <i>Nurturance et évaluation de la motivation</i> : interactions fortement liées à la valeur. Valeur et identité liées à la conception de soi. Temps passé ensemble influe positivement la valeur. Valorisation des valeurs familiales ↑ la conception de soi; - <i>Culture et langue et évaluation de la motivation</i> : activités religieuses liées à la conception de soi (meilleure estime de soi).	- Activités quotidiennes liées au développement de la littératie = affectent socialement, culturellement et historiquement la vie des enfants; - Caractéristiques écologico-culturelles : opportunités d'activités pouvant développer l'engagement des enfants à lire;  Recherche sur l'enseignement → - Favoriser une perspective socioculturelle plutôt qu'une approche catégorielle de la différence; - Se baser sur la vie des individus (culture, histoire, société) = plus de chance de comprendre les processus d'apprentissage des enfants; - Soutien adapté à la spécificité des populations en questions; - Résultats = orienter les décisions relatives au soutien que l'école peut fournir aux familles.
Baker (2003)	<b>Objectifs</b> 1- Informer les praticiens sur l'influence de l'environnement familial sur la motivation; 2- Manières dont les enseignants peuvent mettre à profit l'assistance des parents pour motiver les élèves ayant des difficultés en lecture; 3- Moyens pour - susciter un désir intrinsèque à la lecture;	Recension d'écrits : - Influence de l'environnement sur la motivation à lire; - Soutien des parents; - Croyances des parents; - Qualité affective des interactions en littératie familiale; - Faciliter l'assistance parentale à la maison; - S'appuyer sur l'expertise parentale pour créer des contextes	Beers (1996) → lecteurs non motivés : - n'aiment pas acheter des livres, aller à la librairie, regarder un journal, prendre part à des discussions sur un livre ou partager des livres avec des amis; - préfèrent faire leur propre choix à partir d'un éventail restreint : non-fiction, illustrations, regarder un film tiré d'un livre et le lire après, écouter l'enseignant lire à haute voix et faire des activités d'art contenues dans des livres et des revues.	- Jeunes enfants + expériences positives de littératie = susceptibles de développer des prédispositions habituelles à lire fréquemment dans le futur. - La lecture partagée de récits = motivateur important. - Si climat affectif positif = les enfants s'engagent + dans la lecture et sont + susceptibles de l'apprécier positivement. - Croyances des parents quant aux finalités de la lecture/manière dont les

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- créer des programmes pour des enfants à risque;</li> <li>- augmenter la fréquence des heures de lecture;</li> <li>- reconnaître le rôle des enseignants, des pairs et des parents dans le travail de motivation des élèves.</li> </ul>	<p>plus stimulants;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Augmenter les activités de lecture à la maison;</li> <li>- Interventions incluant le tutorat des parents.</li> </ul>	<p>Duchain et Mealey (1993) → lecteurs ayant des difficultés en lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- préfèrent écouter les récits = bienfaits de la lecture à haute voix.</li> </ul>	<p>enfants apprennent à lire = influencent la motivation des enfants.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parents considérant la lecture comme une source de plaisir = enfants développent attitudes + positives envers la lecture.</li> </ul>
--	---	---	--	---

<p>Baker et Scher (2002)</p>	<p><b>Problématique</b> Notre échantillon (mesure ou proportion) reflète les théories actuelles dans le domaine de la motivation et faisant la différence entre le plaisir à lire des enfants, la valeur qu'ils accordent à la lecture et la perception de leur compétence à lire</p> <p><b>Question</b> ... si des différences socioculturelles existent dans la motivation à lire des débutants.</p> <p><b>Objectifs</b> - valider un nouveau instrument pour évaluer la motivation des débutants; - Examiner les différences individuelles dans la motivation des enfants à lire et déterminer si oui ou non les différences dans la motivation sont liés au facteur-sexe ou au bagage socioculturel»; - «examiner comment les expériences familiales liées à l'écriture et les croyances des parents relativement à l'écriture agissent sur la motivation à lire des enfants</p>	<p>Approche quantitative (partie d'une plus grande étude longitudinale: Early Childhood Project (Baker, Serpell, &amp; Sonnenschein, 1995).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 65 élèves de première et leurs mamans;</li> <li>- 33 de ces enfants, choisis en « prekindergarten »;</li> <li>- 6 différentes écoles publiques à Baltimore;</li> <li>- Les parents ont indiqué la fréquence de la participation de leurs enfants à des activités de lecture (livres et contes) sur une échelle de 4 niveaux;</li> <li>- Échelle d'évaluation ou d'appréciation de la lecture (motivation / première note des enfants/ à l'école);</li> <li>- Réponses des parents : les raisons les plus importantes pour lire et comment les bons lecteurs pourraient aider leurs enfants dans le futur;</li> <li>- Fiabilité entre les taux, recensement (ou calcul) utilisant les mêmes échantillons d'entretien stratifiés au hasard, ce fut 95%, avec 100% de conformité sur toutes les catégories exceptés pour les prétendants qui étaient à 80%.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La plupart des enfants avaient des appréhensions positives vis-à-vis de la lecture;</li> <li>- les niveaux de motivation des enfants étaient comparables suivant les variables démographiques (le genre, l'ethnicité, le revenu);</li> <li>- Les enfants issus de familles au revenu modeste utilisaient plus des livres exigeant des habiletés de base que les enfants de familles au revenu moyen;</li> <li>- Les enfants ont souvent plus d'expérience avec les contes qu'avec les livres exigeant des habiletés de base;</li> <li>- Les enfants étaient plus amenés à interagir avec leurs pairs qu'avec des adultes lorsqu'ils utilisaient des livres exigeant des habiletés de base;</li> <li>- Les enfants de familles au revenu modeste étaient plus enclins à vivre une telle expérience;</li> <li>- La catégorie la plus fréquemment mentionnée, en ordre décroissant, par l'éducation, l'apprentissage, « l'empowerment », l'emploi, les habiletés, le plaisir, l'estime de soi et les interactions sociales;</li> <li>- 84% des parents ont indiqué que leur enfant aime qu'on lui lise des récits, 3% ont affirmé que leur enfant n'aime pas qu'on lui lise et 5% ont reconnu que leur enfant aime quelque peu qu'on lui lise; 7% des parents ont indiqué que leur enfant lisait déjà et, à cet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tous les enfants ont quelque peu montré de fortes motivations à lire</li> <li>- Il n'y avait pas de différences entre la motivation des filles et celle des garçons;</li> <li>- Il n'y avait pas de différences significatives entre les niveaux de motivation des enfants constituant les 4 groupes socioculturels</li> <li>- Les élèves Afro-Américains ont manifesté des attitudes plus positives vis-à-vis de la lecture scolaire que les élèves caucasiens</li> </ul> <p><b>Conclusion</b> - Les enfants dont les parents sentent qu'ils veulent apprendre à lire (intéressés par l'apprentissage à la lecture); - Les différents types de résultats sur les contes et les livres exigeant des habiletés de base montrent l'importance de considérer la nature du matériel de lecture lors des sondages sur l'environnement dans lequel s'actualise la littérature familiale - L'importance de l'environnement familial dans le développement de la littérature, les éducateurs devraient prendre conscience que les efforts pour promouvoir la motivation à lire seront insuffisantes si les parents ne sont pas inclus.</p>
------------------------------	--	--	--	---

			égard, n'était pas intéressé au fait qu'un adulte lui lise des récits.	
Beer-Toker et Gaudreau (2006)	<p>Littératie chez les groupes ethniques minoritaires (allophones écoles primaires montréalaises). Facteurs interreliés : cognitif, affectif, social et didactique.</p> <p>Variables :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- sentiment de compétence</li> <li>2- représentations de la nature des tâches de lecture et d'écriture</li> <li>3- représentations des fonctions de la lecture et de l'écriture</li> <li>4- attitudes vis-à-vis des tâches de lecture et d'écriture</li> <li>5- pratiques de littératie de la famille</li> </ol> <p><b>Questions</b> Quelles sont les variables qui présentent un lien de corrélation significatif et descriptif avec le rendement en lecture et en écriture ?</p> <p><b>Objectifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vérifier s'il existe un lien entre chacune des variables et les performances des élèves;</li> <li>- Proposer un outil de dépistage des élèves à risque.</li> </ul>	<p>150 élèves allophones des 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> cycles du primaire (9 à 12 ans). Lecture = entre 5 et 69 sujets : très faible, faible, moyen, moyen fort, fort. Écriture = entre 7 et 59 sujets : faible, moyen, moyen fort, fort.</p> <p>12 questionnaires</p> <p><b>Analyses qualitative et quantitative</b> 193 réponses. Traitement séparé lecture/écriture.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analyses qualitatives → portrait général de l'échantillon;</li> <li>2. Analyses quantitatives → coefficient de corrélation de Pearson (rendement en lecture et en écriture et les différentes variables).</li> </ol> <p>Outil final de dépistage des élèves à risque : conservation des énoncés présentant un indice de corrélation = ou &gt; 0,3 avec un facteur de probabilité d'erreur de 5% (p = 0,05).</p>	<p><b>Lecture</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Sentiment de compétence</b> : lien significatif;</li> <li>- <b>Représentations de la nature de la tâche de lecture</b> : écarts des réponses en rapport aux notes et aux résultats ≠ pas significatifs;</li> <li>- <b>Représentations des fonctions de la tâche de lecture</b> : 8 énoncés sur l'utilité de la lecture à l'école, dans la vie courante et dans le futur à moyen terme et à long terme;</li> <li>- <b>Attitudes vis-à-vis de la lecture</b> : lien significatif entre les attitudes vis-à-vis de la lecture et le rendement en lecture;</li> <li>- <b>Pratiques de littératie familiale</b> : influence importante de l'environnement littéraire à la maison et des modèles proposés par les parents sur le rendement en lecture.</li> </ul> <p><b>Écriture</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Le sentiment de compétence</b> : Échelle normative du WSPS : mince écarts entre les sujets faibles et forts;</li> <li>- <b>Représentations de la nature de la tâche d'écriture</b> : = bons ou mauvais scripteurs = 5% sujets moyens → habitudes personnelles et l'intérêt; % ↑ sujets faibles → habitudes de travail;</li> <li>Notes et résultats : % ↑ chez les forts, mais écarts non significatifs entre forts et faibles;</li> <li>Contenu : sujets forts incluent des éléments ayant rapport au contenu (42%), faibles (4%);</li> <li>Bons scripteurs définissent un texte par son contenu;</li> <li>- <b>Représentations des fonctions de la tâche d'écriture</b> : pas de liens significatifs avec le rendement en écriture;</li> <li>- <b>Pratiques de littératie familiale</b> : lien étroit</li> </ul>	<p>Lien positif entre l'usage prépondérant du français à la maison et le rendement en lecture et en écriture.</p> <p>Outil de dépistage → applicable uniquement sur la population allophone montréalaise des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles primaires ou populations avec caractéristiques semblables.</p> <p>Données descriptives → représentations des élèves.</p> <p>Questionnaires peuvent être remplis en classe (identifier un ou plusieurs facteurs sur lesquels l'enseignant pourrait intervenir).</p> <p>Pourquoi la variable <i>lecture pour le plaisir</i> exerce-t-elle un effet significatif en écriture et non en lecture?</p> <p><b>Objet de recherche future → validation de l'outil</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- échantillon plus large, tant allophone que francophone;</li> <li>inclure population avec d'autres caractéristiques : milieu géographique, statut socioéconomique = Outil de dépistage et d'identification de facteurs de risque chez d'autres populations;</li> <li>- Pourrait aider à dégager des pistes d'intervention à l'intention</li> </ul>

			+ ↑ entre les pratiques liées à la lecture et le rendement en écriture que les pratiques liées à l'écriture et le rendement en écriture.	des parents et des enseignants d'élèves des 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycles du primaire.
Bloome, Katz, Solsken, Willett et Wilson-Keenan (2000)	<p>Étude ethnographique + Étude de cas (Plane Valley) / Pratiques sociales et culturelles</p> <p><b>Questions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Engagement / activités en langue écrite?</li> <li>- Relations entre pratiques ?</li> <li>- Impact des pratiques / identité sociale et culturelle ?</li> <li>- Relations sociales entre participants ?</li> <li>- Actualisation des pratiques dans un contexte social spécifique ?</li> <li>- Objectifs sociaux, culturels et politiques ?</li> </ul> <p><b>Objectifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relations entre école et parents, entre pratiques scolaires et littératie familiale/communautaire;</li> <li>- Stratégies parentales pour adapter les activités scolaires à l'espace familial et culturel;</li> <li>- Collaboration / diversité linguistique et culturelle reconnue et valorisée.</li> </ul>	<p><b>Modèles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- centré sur l'école;</li> <li>- centré sur la communauté.</li> </ul> <p><b>Participants</b></p> <p><u>Adultes</u> : parents Afro-Américains (lecture de récits à la maison). <u>Élèves</u> : classe → clientèle multiethnique et Bianca, élève à risque.</p> <p><b>Déroulement / Protocole</b></p> <p><u>Parents</u> : Interview; Enregistrement des lectures; Rédaction d'un journal de bord.</p> <p><u>Pratiques scolaires</u> : relations entre école et communauté.</p> <p><b>Traitement des données</b></p> <p>Enregistrements / journaux de bord = validation inter juges (chercheurs/ parents).</p>	<p><u>L'importance de</u> →</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intégration des pratiques familiales/communautaires et activités scolaires;</li> <li>- Symbiose entre pratiques et réalités culturelles;</li> <li>- Sentiment d'appartenance : visites parents et communauté en classe;</li> <li>- Confiance en soi : valorisation langue maternelle et relations familiale / communautaire;</li> <li>- Parallèle entre livre lu et récits de vie des élèves, des familles / de la communauté;</li> <li>- Création d'un agenda social et personnel;</li> <li>- Parents = rôle de l'enseignant en usant de stratégies d'écriture propres à leur communauté;</li> <li>- Classe = diversité linguistique et culturelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectures interactives / prosodiques = formes de réactualisation des pratiques scolaires;</li> <li>- Activités familiales = compatibles avec la conception de la vie familiale et communautaire;</li> <li>- Interactions chaleureuses entre parents et enfants;</li> <li>- Intégration de l'identité sociale et culturelle aux activités pédagogiques (littératie hybride).</li> </ul> <p><u>Nouvelles pistes de recherche</u> →</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- D'autres lieux du modèle centré sur l'école et effets sur familles et communauté;</li> <li>- Comment les éducateurs construisent les relations entre école/famille/communauté et comment ces relations sont étudiées par les chercheurs.</li> </ul>
Boudreau, Saint-Laurent et Giasson (2006)	<p>Étude évaluative et comparative</p> <p><b>Problématique</b></p> <p>Incidence des activités parentales en littératie sur le développement de la conscience phonologique.</p> <p><b>Objectifs</b></p> <p>Étude comparative sur les interventions parentales d'enfants forts et faibles en conscience phonologique.</p>	<p><b>Méthodologie</b> : Devis corrélationnel de type comparatif</p> <p><b>Participants</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 88 enfants (± 6 ans); 2 groupes : 44 forts/44 faibles; leurs parents</li> <li>• 17 maternelles/7 écoles/région de Québec.</li> <li>• Milieux socioéconomiques variés.</li> </ul> <p><b>Outils et collecte des données</b></p> <p><u>Enfants</u> : Épreuve de conscience phonologique; Épreuve de rapidité de dénomination. Collecte en fin d'année scolaire.</p> <p><u>Parents</u> : Questionnaire sur des activités parentales en lien</p>	<p><b>Conscience phonologique</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Élèves faibles obtiennent les scores les + bas;</li> <li>- Conscience phonologique stimulée à la maison = + habiletés élevées;</li> <li>- Parents d'enfants forts font + d'activités favorisant la conscience phonologique (jeux de rimes et phonèmes) et + d'interventions en lecture et écriture;</li> <li>- Présence de matériel équivalente dans les deux groupes.</li> </ul>	

		avec la conscience phonologique; Observations des interventions parentales dans une activité de lecture d'un abécédaire (échelonnées sur 3 semaines).	
Bournot-Trites, Lee et Séror (2003)	<p>Étude évaluative</p> <p><b>Problématique</b> : élèves ayant des difficultés laissés à eux-mêmes. Parents des enfants en immersion ≠ langue française = ne peuvent aider leurs enfants dans le développement de la littératie.</p> <p><b>Objectif principal</b> : maintien des élèves (immersion française) = faciliter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.</p> <p><b>Objectifs secondaires</b> : 1. Approche de tutorat par les pairs; 2. Améliorations à y apporter; 3. Intérêt sur les caractéristiques des tuteurs.</p>	<p><b>Description du programme</b> Sessions privées (2 ans) entre un tuteur de 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> ou 7<sup>e</sup> année (groupe contrôle) et un élève en difficulté de lecture de 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> année (groupe expérimentale).</p> <p><b>Participants</b> : 32 élèves de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année/classes d'immersion française/région de Vancouver.</p> <p><b>Collecte de données</b> : Chaque élève évalué avant et après les interventions :  <ul style="list-style-type: none"> <li>• chaque année pour les élèves de 2<sup>e</sup> année;</li> <li>• la 2<sup>e</sup> année seulement pour les élèves de 3<sup>e</sup> année.</li> </ul> </p>	<p>- 2<sup>e</sup> année : résultats des écoles expérimentales inférieurs à ceux des écoles contrôles et augmentation de l'écart entre la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année;</p> <p>- Effets + significatifs du tutorat pour le groupe de 3<sup>e</sup> année;</p> <p>- Programme révisé après la 1<sup>re</sup> année;</p> <p>- Parents, enseignants et élèves trouvent le programme efficace.</p> <p>- Pairs + âgés / écoles d'immersion = amélioration du niveau de lecture des élèves qui ont des difficultés mineures.</p> <p>- Expérience positive pour les tuteurs.</p> <p>- Effets positifs sur l'école.</p> <p>- Recommandation sur la continuité du projet.</p> <p>- Modèle pour d'autres écoles.</p>
Burns, Espinosa et Snow (2003)	<p><b>Questionnements</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expériences des enfants allophones avec l'écrit.</li> <li>- Situations différentes entre les enfants allophones.</li> <li>- Influence entre les expériences à l'écrit dans des langues différentes et développement des concepts liés à l'écrit.</li> <li>- Objectifs des programmes (langue orale et littératie) / répondre aux besoins des enfants allophones.</li> <li>- Équilibre entre les besoins des enfants allophones et ceux des enfants qui parlent la langue majoritaire.</li> </ul> <p><b>Objectifs</b> : importance des facteurs sociolinguistiques et socioculturels dans les débuts de la littératie.</p>	<p>Conditions au développement de la littératie :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rôle des parents;</li> <li>- rôle des éducatrices</li> <li>- prédominance d'activités ludiques;</li> <li>- relations entre langue orale et lecture;</li> <li>- éveil à l'écrit (expériences fonctionnelles d'apprentissage).</li> </ul>	<p>→ Enfants multiethniques = mêmes chances d'acquérir les préalables à l'apprentissage de l'écrit;</p> <p>→ Approches informelles;</p> <p>→ Apprentissage de la littératie dans les deux langues;</p> <p>→ Base solide en orale dans la langue majoritaire avant l'apprentissage de l'écrit;</p> <p>→ Préserver la langue maternelle en même temps apprendre la langue majoritaire;</p> <p>→ Familles et enfants / victimes de discrimination = rejettent leur propre culture;</p> <p>→ Héritage culturel des enfants = développement de concept de soi; sentiment d'appartenance familial; habiletés d'apprentissage;</p> <p>→ Intégration de la dimension culturelle dans le curriculum.</p>
Bursuck, Robbins et Lazaroff (2010)	<p><b>Problématique</b></p> <p>Intégrer des programmes de lecture efficaces dans des écoles secondaires (milieu rural) pour répondre à la demande de <i>No Child Left Behind</i> (NCLB).</p>	<p><b>Conclusion</b></p> <p>Pas un problème lié au milieu rural seulement.</p> <p><b>FOCUS GROUPS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beaucoup d'élèves en difficulté de lecture / pas de classes dédiées à l'enseignement de la lecture;</li> <li>- "Les enseignantes (s) n'étaient pas préparés à l'enseignement à la lecture".</li> </ul>	

	<p><b>Méthodologie</b>  <u>3 Focus groups</u>  <b>Participants:</b> 1) Chefs de département des écoles secondaires, 2) étudiants avec des déficiences en lecture, 3) leurs parents.  <b>Analyse des données :</b> analyse de contenu.</p> <p><b>Méthodologie</b>  <u>State-wide survey online</u>  <b>Participants:</b> directeurs (principal) d'écoles secondaires  <b>Analyse des données :</b> « les données ont été résumées grâce à un calcul des pourcentages et des fréquences pour chaque question »</p>	<p><u>Parents:</u>  - Manque de résultats en ce qui a trait au développement des habiletés en lecture.</p> <p><u>Élèves:</u>  - Conscients de leurs problèmes et savent que de meilleures stratégies de compréhension en lecture va les aider à réussir dans le futur.</p> <p>STATE-WIDE SURVEY ONLINE  - 10 % des écoles ont échoué au « high stakes reading test »;  - 37 % des écoles ont un programme de lecture pour aider les élèves ayant échoué le « End-of-State reading test »;  26 % des écoles fournissent de l'aide pour le développement professionnel en lecture.</p> <p><u>Programmes de lecture :</u>  1) classes de lecture séparées;  2) regroupement des classes de lecture et des instructions de lecture incorporées comme contenus (modèles) en matière d'apprentissage.  <u>17 écoles → pas de programme en lecture :</u>  1) manque d'argent;  2) incapable d'engager des enseignants spécialisés en lecture;  3) difficile d'intégrer un programme de lecture dans l'horaire.</p>
--	--	---

Cairney (2002)	<p><b>Questions</b>  - De tels programmes reprennent-ils simplement un ensemble spécifique de pratiques culturelles perceptibles essentiellement chez des européens d'origine anglophone?  - Comment de telles initiatives satisfont-elles effectivement aux besoins variés d'apprenants aux cultures diverses et des groupes minoritaires ?  - l'école et la communauté s'engagent-elles dans un dialogue franc, une acceptation mutuelle et une volonté de collaborer avec les familles et les membres de la communauté?</p> <p><b>Méthodologie :</b> Recension d'écrits</p>	<p><b>Résultats</b>  - ↓ évaluation de l'efficacité des initiatives de littératie;  - La majorité des programmes ont été initiés par les écoles mais peu ont été réalisés dans l'espace scolaire;  - les initiatives variaient en termes de contenu, du processus, du contrôle des participants et des objectifs;  - Les initiatives étaient 'tokenistic' et accordaient peu d'attention aux besoins des communautés ; se focalisant plutôt sur les besoins des écoles;  - Certains programmes soutenaient les apprentissages de littératie et un nombre limité de cas pourraient conduire au développement d'un partenariat significatif entre la maison (les familles) et l'école</p>	<p><b>Conclusion</b>  - Recherche → compréhension des interrelations entre culture, langue, littératie et succès scolaire;  - Les classes sont des espaces interactifs dynamiques où les individus se retrouvent dans le but d'apprendre, de construire des savoirs ou des valeurs énoncés par l'enseignant, etc.  - Des pratiques qui ont été implantées pour aider les enfants n'assurent pas nécessairement une perpétuelle équité des résultats pour certains étudiants et leurs familles.</p>
----------------	--	---	--

Camilleri, Spiteri et Wolfendale (2005)	<p><b>Question</b>  «Comment joindre les familles vulnérables souvent marginalisées par leur communauté et que le système</p>	<p><b>Résultats</b>  <b>Sessions de littératie familiale développées localement</b>  Tuteurs → le programme de littératie familiale nécessitait une adaptation de plusieurs séances incluant la traduction d'éléments-clés.</p>	<p><b>Conclusion</b>  Transnational project.  - Les adultes et parents d'élèves</p>
---	---	---	---

	<p>scolaire régulier et les secteurs d'éducation continue des adultes ('adult lifelong-learning systems') ne parviennent pas habituellement à prendre en charge.</p> <p><b>Participants</b> Projet PEFaL → - programme de formation de 13 parents-leaders (Foundation for Educational Services and the Association of School Councils).</p> <p><b>Objectif</b> Adapter « le modèle de littératie familiale 'bridge to adult empowerment' à une réalité multiculturelle».</p> <p><b>Projet</b> «Le modèle H d'organisation de la littératie familiale»</p>	<p><b>Séances typiques avec PEFaL</b> - Focalisées sur la découverte de livres (les enfants apprennent à identifier les titres, les noms des auteurs et les caricaturistes, l'image sur la couverture de devant, celle sur la couverture arrière, etc.).</p> <p><b>Expériences pédagogiques des parents :</b> - Communication interpersonnelle et habiletés du groupe; - Prendre conscience de la grande diversité d'ouvrages disponibles; - Confiance en soi et en leurs enfants; - Expression de soi par le biais de la lecture partagée; - Approfondir ses propres habiletés en matière de littératie et sa culture livresque; - Utiliser du matériel pédagogique plus pratique ; - Utiliser les ouvrages selon des approches nouvelles et originales; - Comparer différents types d'ouvrages et leur trouver des caractéristiques communes; - créativité / produire eux-mêmes des modèles d'ouvrages-maison; - établir une relation plus profonde avec l'enfant à travers l'échange fréquent d'ouvrages.</p> <p>Au PEFaL, le pourcentage de participation des hommes, qu'ils soient pères de famille, grand-père ou bien des adultes proches de la famille, était au total 3.6%.</p>	<p>socialement marginalisés; - "Empowerment" et intégration sociale; - Littératie familiale poursuivie dans les pays participants bien après la fin du projet.</p> <p>- Adapter la littératie familiale à différents contextes; - Interrelation entre littératie familiale et adulte; - Intégration socioéconomique, besoin d'être explorée davantage.</p> <p>- Apprendre comment les écoles pourraient mieux intégrer les parents et gérer leurs synergies une fois qu'ils sont "empowered" pour jouer un rôle plus actif dans leurs écoles et leurs communautés.</p>
--	---	--	--

Casper (2003)	<p><b>Critical Perspectives on Family Literacy Programs</b></p> <p>Limites du modèle Insuffisances de la recherche Le discours réservé sur les genres L'absence d'un constructivisme social Perspectives</p>	<p><b>Emerging Principles for Family Literacy Programs</b></p> <p>- Comprendre la littératie des parents; - Cette littératie = dialogue entre les partis concernés ; - Pratiques de littératie = au quotidien; - L'histoire de la littératie est en lien avec les souvenirs (ou expérience) de littératie; - Examiner les ressources dans un contexte socioculturel; - Adopter une philosophie "d'empowerment";</p>	<p><b>L'Expérience Pajaro Valley</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Phase descriptive</li> <li>2. Phase interprétative</li> <li>3. Phase critique</li> <li>4. Phase créative</li> </ol> <p>- Parents explorent de nouvelles stratégies afin de développer les compétences de leur enfant; - Parents doivent considérer leurs propres expériences comme étant une source de connaissances; - Parents lisent à leurs enfants et les interrogent face à leur compréhension</p>	<p><b>Projet de littératie intergénérationnelle (ILP)</b></p> <p>- Les parents enrichissent leurs compétences en apprenant à soutenir l'éducation de leurs enfants; - L'ILP cherche à comprendre comment les expériences de littératie familiale peuvent les aider dans leur apprentissage de la littératie scolaire; - Mettre l'accent sur les expériences de littératie à partir de situation de la vie quotidienne plutôt que sur la création de contextes semblables à ceux de l'école.</p>
---------------	--	---	--	---

		- Satisfaire aux besoins des adultes et des enfants; - Documenter leurs expériences et s'en inspirer.	de l'histoire.	
--	--	--	----------------	--

<p>Chiu et Ko (2005)</p>	<p><b>Problématique</b> - L'influence de la scolarisation des parents sur les attitudes de lecture des enfants; - Les attitudes en lecture = réussite en lecture; - Les comportements face à la lecture et le genre.  = pas encore bien explorés;</p> <p><b>Objectifs</b> <b>1.</b> Les rapports entre les habitudes de lecture des enfants et leurs attitudes. <b>2.</b> Les rapports entre les facteurs familiaux (parentaux) et les habitudes de lecture et attitudes des enfants. <b>3.</b> Les divers effets de l'éducation des mères et de celle des pères sur les habitudes de lecture et attitudes des enfants.</p>	<p><b>Participants</b> 1418 paires élève/parents → <i>élèves de quatrième</i> entre 9 - 10 ans (719 filles et 699 garçons) et leurs parents de 25 écoles primaires de Taïwan.</p> <p><b>Mesures</b> <b>A.</b> Comportements et attitudes en lecture chez les enfants <i>PIRLS Questionnaire Étudiants</i></p> <p><b>B. Facteurs familiaux (parentaux):</b> <i>PIRLS Questionnaire Parents</i> Adaptation de <i>The PIRLS Learning to Read Survey</i></p>	<p><b>Résultats</b> <b>A.</b> - filles + interactives que garçons; - garçons attitude + négative que filles; - Aucune différence (faible <i>sentiment d'efficacité personnelle ou négatif SEP</i>); - Enfants attitudes positives en lecture aiment activités de lecture interactives; - Enfants démontrent moins de <i>perception négative de soi</i>= ↑habiletés en lecture; - Enfants n'aiment pas la lecture liée à une tâche scolaire = faible <i>sentiment d'efficacité personnelle (ou SEP négatif)</i>; - Enfants attitudes négatives face à la lecture aiment un peu la lecture interactive.</p> <p><b>B.</b> - Effets significatifs du niveau de scolarité des mères sur les attitudes en lecture et sur les façons de favoriser les habiletés de lecture; - Aucun effet du niveau de scolarité des pères sur interactions en lecture, sur activités de lecture des parents et sur attitudes; - Principaux effets du niveau de scolarité des mères → les mères ayant un niveau + élevé ont des comportements + constants, des attitudes + positives en lecture et connaissent + de façons de favoriser les habiletés de lecture que les mères ayant un niveau inférieur.</p> <p><b>L'éducation des parents et les habiletés de lecture des enfants</b> - Aucun effet du niveau de scolarité des parents sur la lecture de leur enfant incluant interactions, attitudes négatives et positives, <i>faible sentiment d'efficacité personnelle</i>; - Enfants + de livres jeunesse à la maison = attitudes et des comportements + positifs.</p> <p><b>Interactions des enfants à travers la lecture</b> Prédicteurs positifs significatifs = facteur environnemental et attitudes des parents vis-à-vis de la lecture.</p> <p><b>Children's negative reading attitudes</b> Prédicteurs significatifs = évaluation de la lecture et prise de conscience de la difficulté de promouvoir la lecture.</p> <p><b>Faible sentiment d'efficacité personnelle des enfants</b></p>
--------------------------	---	--	--

			<p>- Prédicteurs significatifs = la prise de conscience de la difficulté de promouvoir des habiletés de lecture et d'évaluer la lecture</p> <p>- Prédicteurs négatifs significatifs = facteur environnemental.</p> <p><b>Attitudes positives des enfants vis-à-vis de la lecture</b></p> <p>- Prédicteurs positifs significatifs = des habitudes de lectures significatives, facteur environnemental et attitudes des parents vis-à-vis de la lecture;</p> <p>- Prédicteurs négatifs significatifs = prise de conscience de la difficulté de promouvoir des habiletés de lecture.</p>
--	--	--	---

<p>Clark et McDonnell, Karen (2001)</p>	<p><b>Recherche action</b></p> <p><b>Problématique</b> Les enfants de la nouvelle génération ne lisent pas assez et manifestent souvent une apathie face à la valeur de la lecture libre. Le niveau socioéconomique des familles semble avoir un impact sur ce désintérêt. L'engagement parental a un impact sur la performance en lecture de leurs enfants.</p> <p><b>Question</b> Les élèves du XXI<sup>ème</sup> siècle comprennent-ils les bienfaits et les avantages de la lecture libre?</p> <p><b>Objectif général</b> - Relever les causes</p>	<p><b>Participants</b></p> <p><b>École A</b> - 430 élèves du niveau primaire (de la maternelle à la 6<sup>e</sup> / population multiethnique); - 18 classes régulières, 7 classes éducation spéciale, 2 classes de soutien stratégique en lecture/math; - Parents + 33 enseignants.</p> <p><b>Démarches éducatives</b> Study connexion, Talented &amp; gifted programs, Supportive Reading &amp; Math, Drug and Alcohol Résistance (DARE), activités de l'association Parent/Enseignants, etc.</p> <p><b>École B</b> - 205 élèves de milieu socioéconomique moyen et modeste ('école primaire: de la 6<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> / population multiethnique); - 15 classes régulières; - Parents + 15 enseignants.</p> <p><b>Protocole</b></p> <p><b>École</b> 1- Questionnaire de motivation (élèves); 2- Modélisation d'une lecture à haute voix; 3- L'étude des auteurs; 4- Encourager la lecture en classe; 5- Enseignants → sensibiliser les parents sur la valeur de la lecture libre.</p> <p><b>Maison</b> 1- Traces écrites d'observations par les parents;</p>	<p><b>Résultats</b></p> <p><u>Observations des parents d'élèves de la maternelle</u> - Moins de la moitié lise avec leurs enfants (±20 minutes/jour) ; - 29% préfèrent recevoir un livre ou en acheter un pour le plaisir de lire; - 23% engagement fréquent dans des activités de lecture ; - 29% choisissent souvent la lecture comme activités de loisirs; - 70% sont confiants face à la lecture, aiment écouter des récits, ont une attitude positive face à la lecture.</p> <p><u>Observations de parents d'élèves de sixième</u> - Moins de 20% lise à leurs enfants au moins 30 mns/jour; - 16% préfèrent recevoir un livre ou en acheter un pour le plaisir de lire ; - 91% lecture est importante pour l'avenir de leurs enfants ; - 11% enfants lisent pour le plaisir ; - 20% discussions liées aux lectures de leurs enfants ; - 33% attitude positive face à la lecture ; - 47% perception positive, leur enfant a confiance dans ses habiletés à lire.</p> <p><u>La lecture faite auprès des élèves de sixième</u> - 56% lise au moins 30mns/jour et 2 fois/semaine; - 94% = lecture importante pour le futur ; - 56% discute de leurs lectures avec famille ou amis ; - 16% dise que leurs pairs considèrent la lecture comme plaisante ; - 83% lise une variété de textes ; - 91% confiance en leurs habiletés à lire et à comprendre ; - 80% soutiennent pouvoir expliquer ce qu'ils ont lu ; - 84% se sentent compétents à lire les livres.</p> <p><u>Questionnaire aux élèves de maternelle</u> - 76% pensent que lire est amusant ; - 33% affirment qu'on leur fait la lecture tous les jours ;</p>
---	--	--	--

	<p>probables du manque d'intérêt des élèves face à la lecture.</p> <p><b>Objectif spécifique</b> Exploration de solutions.</p>	<p>2- Plan 'TV tune out Tuesday'; 3- Rapport → usages de media électroniques et de télévision comparés aux activités de littérature.</p> <p><b>Déroulement</b> Les questionnaires aux élèves et les observations des parents ont été faits dans la 1<sup>re</sup> semaine et à la 14<sup>e</sup> semaine (fin de la période).</p>	<p>- 80% aiment la lecture faite par les parents ou l'enseignant ; - 76% espace réservé au matériel de lecture ; - 57% lecture serait importante pour leur future ; - 60% peuvent rendre compte d'un passage favori d'un livre; - 47% capables de trouver de bons livres dans une bibliothèque.</p> <p><u>Questionnaires faits auprès des parents d'élèves de la maternelle</u> Pré-test : 23% s'engagent dans des activités de lecture. Post-test : 41%. Pré-test : 29% enfants choisissent de lire (activités de loisirs). Post-test : 41%.</p>
--	--	---	---

<p>Collins et Matthey (2001)</p>	<p><b>Objectif</b> <i>Évaluer le programme de motivation à la lecture réalisé dans un centre de santé communautaire en rapport, à la fois, avec le niveau de stress associé à la lecture des parents et celui des enfants, les habiletés de lecture de l'enfant, sa conception de soi et sa motivation à la lecture.</i></p>	<p><b>Participants</b> - 29 élèves du primaire en difficulté de lecture (entre 6 et 12 ans) et leurs parents respectifs; - Thérapeutes → 1 psychologue-stagiaire (LC) et 1 psychologue de clinique (SM).</p> <p><b>Matériels d'évaluation</b> - Kaufman Test of Educational Achievement (Kaufman et Kaufman, 1985), Reading subsection-Comprehensive and Brief Form (K-TEA: Comp/Brief); - Reading Self-Concept Scale (RSCS; Chapman et Tunmer, 1992); - Motivation to Read Profile (MTR; Gambrell et al, 1995); - Peabody Picture Vocabulary Test ± Revised (PPVT-R; Dunn and Dunn, 1981); - Reading at Home Profile.</p>	<p><b>Résultats</b></p> <p><u>Mesures de Pr-traitement</u> - enfants = pas différé quant à leur intelligence (PPVT-R) ou à leur niveau de lecture (K-TEA); - parents (<i>condition individuelle</i>) = niveau de stress associé au temps de lecture significativement + élevé que celui du <i>groupe</i>.</p> <p><u>Résultats en lecture</u> - participants (<i>conditions individuelle et du groupe</i>) = améliorés significativement entre la période de prétraitement et celle de post-traitement.</p> <p><u>Contrôle de la situation</u> - aucun changement entre l'entretien initial et 5 semaines plus tard. 2 participants se sont améliorés, 2 n'ont montré aucun changement et 5 avaient un score de lecture inférieur.</p> <p><u>Comparaison des situations</u> <i>Vers la période de post-traitement</i>, les différences identifiées par rapport aux niveaux de stress des parents <i>avant le traitement</i> avaient disparues.</p> <p><u>Conception de soi en tant que lecteur</u> - amélioration significative obtenue dans le traitement de la condition individuelle entre la période de prétraitement celle de post-traitement.</p> <p><u>La situation du groupe</u> - aucune amélioration significative entre la période de prétraitement et celle de post-traitement : 8 ont démontré une amélioration et 4, une diminution.</p> <p><u>Contrôle de la situation</u></p>
----------------------------------	--	--	--

			<p>- aucun changement dans la configuration des données de base: 6 ont démontré une amélioration et 3, une diminution.</p> <p><u>Comparaison des situations</u>  - aucune différence significative entre <i>situation individuelle et celle du groupe par rapport à leur conception propre des résultats que ce soit durant la période post-traitement ou le 'follow-up'</i>.</p> <p><u>Initiation à la lecture</u>  Enfants amorçant la lecture + que 2 fois par semaine avec leurs parents :  <i>Situation individuelle</i> → 100 manifestaient une progression entre la période de prétraitement et celle de post-traitement avec <i>une amélioration continue lors du 'follow-up'</i>.</p>
--	--	--	--

Dever et Burts (2002)	<p><b>Projet Family Literacy Bags (FLB)</b>  <u>Conçu pour</u> →  (a) augmenter la participation parentale (lecture / activités de lectures);  (b) augmenter la participation de l'enfant (lectures avec d'autres membres de la famille);  (c) pour les écoliers du préscolaire; pour qu'ils démontrent un intérêt initial et suivi et un enthousiasme en utilisant le FLB à la maison.</p> <p><b>Objectif</b>  Encourager la lecture et la discussion littéraire à la maison.</p>	<p>Recherche évaluative</p> <p><b>Participants</b>  - 65 enseignants du préscolaire/500 écoles/cote ouest des États-Unis/quartiers ruraux;  - 2,340 familles hispanophones et anglophones.</p> <p><b>Méthodes quantitative et qualitative</b>  - Questionnaire avant et après la lecture d'ouvrages à la maison ;  - Sondage qualitatif des enseignants;  - Anecdotes des enseignants.</p>	<p><b>Résultats</b>  Les familles se sont + engagées au sein de la lecture que par rapport aux activités disponibles dans les FLB.</p> <p>Aiment lire (avoir des livres) : 82%  Lisent plus d'une fois : 31%  Aiment des activités : 45%  Information utile : 58%</p> <p>Le projet FLB a contribué à la lecture continue à la maison.</p>	<p><b>Conclusion</b>  Les parents ont appris que les livres peuvent permettre l'enseignement de concepts aux enfants.</p> <p>L'éducation parentale devrait reconnaître et valoriser les familles d'origines culturelles diverses. La disponibilité de livres en langues étrangères fournit une excellente occasion d'apprendre des autres.</p>
-----------------------	--	--	---	--

Dionne, Saint-Laurent et Giasson (2004)	<p><b>Problématique</b>  Les compétences parentales en lecture sont un facteur qui influence la qualité des interactions peuvent être observées.</p> <p><b>Questions</b>  1. En situation de lecture interactive, est-ce que les parents ayant un faible niveau de scolarité →  - ont des stratégies de correction différentes des autres parents?</p>	<p><b>Participants</b>  42 dyades = enfant 1<sup>ère</sup> année + parent  Enfants = 20 filles / 22 garçons  42 parents =  - 16 ≠ études secondaires;  - 11 = 12<sup>e</sup> année ou études professionnelles;  - 15 = études collégiales ou universitaires.</p> <p><b>Outils</b>  <u>Grille d'analyse des interventions</u></p>	<p><b>Résultats</b>  <u>Effet de la scolarité des parents sur les stratégies de correction et le niveau d'étayage</u>  <b>Stratégies d'intervention</b>  - 25% des interventions des parents faiblement scolarisés et des parents ayant terminé la 12<sup>e</sup> année/études professionnelles = orienter l'enfant vers le décodage;  - 2,66% des interventions des parents les plus scolarisés = orienter l'enfant vers le décodage.</p> <p><b>Étayage</b></p>
---	--	--	--

	<p>- offrent un étayage de même qualité que celui des autres parents? 2. Quel est le lien entre les stratégies de correction des parents, le niveau d'étayage qu'ils offrent à leur enfant et les compétences de l'enfant dans la lecture d'un texte?</p>	<p><u>parentales reliées aux méprises et/ou aux blocages</u> (Beaudoin, 2002)  <u>Grille d'analyse du niveau d'étayage parental</u> (Beaudoin, 2002)</p>	<p>1,69% = niveau moyen d'étayage des parents faiblement scolarisés; 1,91% = niveau moyen d'étayage des parents ayant terminé la 12<sup>e</sup> année/études professionnelles; 3,47% = niveau moyen d'étayage des parents les plus scolarisés, ce distinguant de façon significative des deux autres groupes.</p>
--	---	--	---

<p>Dionne, Saint-Laurent et Giasson (2005)</p>	<p><b>Problématique</b> Perception du développement de la littératie = parents milieux défavorisés / faibles compétences (lecture et écriture) / attitude proportionnelle à l'importance accordée à l'écrit.</p> <p><b>Objectifs</b> Connaitre les caractéristiques de parents ayant de faibles compétences (lecture et écriture).</p> <p><b>Questions</b> - Stimulation à la littératie pendant l'enfance chez ces parents? - Attitude envers la littératie/valeur accordée? - Pratiques de littératie à la maison? - Croyances envers l'acquisition de la littératie chez leurs enfants? - Ces parents se différencient-ils par rapport aux différentes variables à l'étude?</p>	<p>Méthode quantitative</p> <p><b>Participants</b> 174 parents /classes d'alphabétisation 83,6% ≠ 9<sup>e</sup> année/9,9% ≠ 6<sup>e</sup> année 88,5% = femmes/11,5% = hommes Âge moyen = 35 ans 280 enfants → âge moyen = 10,2 ans.</p> <p><b>Outils</b> <b>1-</b> Test de Rendement pour Francophones (TRF, The Psychological Corp., 1995) <b>2-</b> Questionnaire élaboré à partir d'une recension des écrits (variables : stimulation, attitude, valeur, pratique, croyances)</p>	<p><b>Résultats</b> 1°- <u>Résultats au TRF</u> Parents = équivalence scolaire entre la 5<sup>e</sup> et la 6<sup>e</sup> année.</p> <p>2°- <u>Questionnaire</u> En moyenne, les répondants : - ont le sentiment que leurs parents accordaient assez d'importance à l'école; - rarement ont vu le père faire la lecture; - activité de lecture un peu + fréquente chez la mère; - niveau de scolarité de leurs parents = 6<sup>e</sup> année; - aiment parfois lire et la lecture est un passe-temps intéressant pour eux; - accordent de l'importance à la littératie et la nécessité de lire au quotidien; - trouvent important de savoir lire pour trouver ou conserver un emploi ou pour utiliser les outils technologiques; - trouvent important que leur enfant apprenne à bien lire et écrire; - parents lisent + souvent qu'ils n'écrivent; - font la lecture à leur enfant 1 fois/semaine; - écrivent plus souvent pour répondre à des besoins de la vie courante; - ont vision traditionnelle de l'acquisition de la littératie.</p>
--	--	--	--

<p>Dymoke et Griffiths (2010)</p>	<p><b>Description</b> Le projet Letterbox Club se focalise sur la réception du matériel, son appropriation et l'engagement avec les enfants des "foster care"; et l'impact que ce matériel pourrait avoir sur l'attitude des enfants vis-à-vis de la lecture, leur</p>	<p><b>Participants</b> - 540 enfants ( 7–11 years);</p> <p><b>Protocole</b> - Les participants ont reçu des paquets contenant des livres de lecture, de la papeterie et des jeux de mathématiques à un niveau d'acquisition convenable pour l'enfant une fois par mois pendant 6 mois;</p>	<p><b>Résultats</b> <b>(1) Les processus de lecture</b> - Au lit/ lecture et écoute de livres enregistrés sous formes de CD; Le livre Où est Wally? (dans la voiture et à l'hôpital); Lecture pendant l'été; Certains enfants ( 5/6 ans, choisirent de lire eux-mêmes); La lecture se faisait sous une forme collaborative et même sous forme d'activité commune; Les enfants prêtèrent leurs livres à leurs frères et sœurs et à d'autres personnes vivant dans la maison; Les 'carers' ont besoin de soutien pour trouver des stratégies susceptibles de promouvoir la lecture partagée; Fréquence de lecture et d'écoute de livres; Niveau convenable/Niveaux de difficultés; Concentration ou patience en lecture.</p> <p><b>(2) Réponses par rapport aux livres</b></p>
-----------------------------------	--	--	--

	<p>niveau de réussite en littérature.</p> <p><b>Soubassement de l'étude</b> Contexte et normes à l'agenda; New literacy studies (NLS); Appropriation et plaisir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les paquets ont été envoyés de juin à novembre;</li> <li>- Chaque année la cohorte d'élèves recevait une sélection différente de matériels;</li> <li>- L'âge pour évaluer les habiletés en lecture a été étudié avant et après le projet;</li> <li>- Des questionnaires sur les attitudes vis-à-vis de la lecture ont été utilisés avant et après l'intervention;</li> <li>- Les enfants et les 'carers' ont rempli des questionnaires;</li> <li>- Les niveaux de satisfaction ont été recueillis dans des boîtes tictac pour chaque questionnaire;</li> <li>- Les enfants et les 'carers' ont été invités à écrire de courts commentaires sur les boîtes individuelles reçues.</li> </ul> <p><b>Traitement et analyse des données</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interprétations de données sur les questionnaires qualitatifs</li> <li>- Le logiciel d'analyse de données statistiques SPSS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 'fabuleux', 'fantastique', 'très bon', 'impressionnant' et 'excellent'; amusant ou effrayant; événements, sections, personnages et illustrations;</li> <li>- Fort sentiment d'engagement dans le texte et d'interaction;</li> <li>- Améliorer les perceptions des enfants par rapport à eux-mêmes en tant que lecteurs (gouts);</li> <li>- 'très dur', 'pas très facile d'abord' ou trop jeune pour l'enfant, 'ennuyeux';</li> <li>- La manière dont un récit est conté à ses lecteurs potentiels;</li> <li>- 'grammaire visuelle' des textes qu'ils lisent et les interpréter pour eux;</li> <li>- Les 'meilleurs résultats' n'ont pas révélé de différences significatives selon le facteur-sexe.</li> </ul> <p><b>(3) L'identité pour promouvoir l'indépendance en lecture</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les jeunes lecteurs développent une préférence pour certains auteurs ou genres;</li> <li>- Importance d'accroître l'indépendance a été démontrée;</li> <li>- Les enfants et les 'carers' : (1) les paquets adressés directement à l'enfant (2) Envoyés régulièrement par la poste pendant une certaine période;</li> <li>- Les 'carers remarquèrent une excitation chez les enfants: (1) 'occuper une place dans les souvenirs des enfants' (2) être capable de gérer leurs affaires eux-mêmes.</li> </ul> <p><b>(4) Perception de l'impact des textes sur les 'foster carers'</b></p> <p>'Carers':</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le projet les a aidés à mieux assister leur 'foster child';</li> <li>- Rapport positif et excitation à aider l'enfant à faire mieux, aiment lire et découvrir d'autres genres d'ouvrages;</li> <li>- Utiliser l'arrivée des paquets comme une opportunité de structurer une expérience de lecture pour l'enfant;</li> <li>- L'intérêt des enfants pour un auteur particulier;</li> <li>- Doutes dans l'efficacité de leur rôle à aider l'enfant améliorer leurs habiletés en lecture;</li> <li>- Sceptiques par rapport à la portée d'une activité pendant laquelle l'enfant contemple des images et des illustrations d'ouvrages;</li> <li>- Incertains par rapport à l'impact des combinaisons CD-Livres;</li> <li>- Profondément investis en les enfants dont ils ont la charge;</li> <li>- L'envoi pléthorique de livres;</li> <li>- Les devoirs et d'autres activités interféraient avec la lecture des articles contenus dans les paquets envoyés aux élèves des écoles primaires.</li> </ul>
--	--	---	--

Fagan (2001)	<p>Programme PRINTS (Parents' Role Interacting with Teacher Support); modèle holistique développé par Hannon et Nutbrown (1996).</p> <p><b>Objectifs de recherche</b> - Décrire une manière d'évaluer</p>	<p>Étude évaluative</p> <p><b>Méthodologie mixte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observations (enfants) ;</li> <li>- Observations, «checklists», questionnaires et interviews (adultes).</li> </ul>	<p><b>Résultats (données parentales)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Activités de littérature assez similaires;</li> <li>- S'engager dans des activités de littérature;</li> <li>- Activités ludiques = cadre immense d'apprentissage;</li> <li>- Pas d'heure spécifique pour faire la lecture à leur enfant;</li> <li>- Absence de contrainte + importance des interactions avec enfant ont stimulé la créativité des parents;</li> </ul>
--------------	---	--	---

	<p>l'efficacité des programmes de littératie familiale; - Connaître pourquoi un programme de littératie familiale est une réussite.</p> <p><b>Questions de recherche</b> À quoi pense-t-on lorsqu'on parle du succès d'un programme de littératie familiale?</p>	<p><b>Participants</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfants de 1 à 6 ans et de la 6<sup>e</sup> année ayant des difficultés en lecture;</li> <li>- 80 parents (revenu modeste) / zones rurale et urbaine;</li> <li>- 11 Enseignants / facilitateurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partage des expériences;</li> <li>- Discussions sur de potentielles modifications d'activités;</li> <li>- Décision sur des activités à faire avec leurs enfants et à quel moment les faire;</li> <li>- Possibilité d'ajout d'activités;</li> <li>- Confiance placée en les parents = développement de leur sentiment d'indépendance, meilleure conception de soi, meilleure estime de soi et sentiment d'efficacité personnelle;</li> <li>- Sens du contenu/ cadre structurel cohérent;</li> <li>- La créativité des parents et leur ingéniosité leur ont permis de réaliser un large éventail d'activités très intéressantes (sans le matériel fourni);</li> <li>- Livre remis aux parents = récompense et élément motivateur pour enfants;</li> <li>- Plusieurs se sont départis de leur sentiment de culpabilité face aux difficultés de leurs enfants;</li> <li>- Programme = enfants membres d'une communauté;</li> <li>- PRINTS = responsabilisation des parents/confiance en leurs capacités à assister leurs enfants.</li> </ul>
--	--	---	---

<p>Giasson et Saint-Laurent (2004)</p>	<p><b>Objectifs</b> Apporter des données complémentaires sur l'effet de la littératie familiale.</p> <p><b>Questions</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Laquelle des 4 variables reliées à la famille (littératie familiale, revenu, scolarité du père, scolarité de la mère) prédit le mieux l'émergence de la lecture?</li> <li>2. Laquelle de ces 4 variables prédit le mieux la compétence à lire en 1<sup>ère</sup> année?</li> </ol>	<p><b>Participants</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 613 élèves de 1<sup>ère</sup> année du primaire (<math>\pm</math> 7-8 ans) et leurs parents;</li> <li>- 32 écoles urbaines;</li> <li>- 8 groupes de parents (de 10 000\$ à + de 60 000\$ revenu annuel);</li> <li>- Parents : primaire, secondaire, collégial, universitaire.</li> </ul> <p><b>Mesures</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 mesures de l'émergence de la lecture (début d'année);</li> <li>- Épreuve de rendement en lecture (fin d'année);</li> <li>- Questionnaire attitude envers la lecture (début et fin de l'année)</li> </ul> <p>Parents : questionnaire littératie familiale adapté de Whitehurst (1993) /échelle de Likert</p>	<p><b>Résultats</b></p> <p><u>Questionnaire littératie familiale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 42,7% des parents font la lecture à leur enfant 1 à 2 fois par semaine; 26,7% presque tous les jours; 6,5% ne le font jamais;</li> <li>- 13,7% = leur enfant possède moins de 10 livres; 39,4% des enfants disent en posséder + de 40;</li> <li>- 35,8% des enfants demandent 1 à 2 fois par semaine, 35,1% presque tous les jours de se faire lire une histoire;</li> <li>- 36,4% des enfants regardent des livres seuls 1 ou 2 fois par semaine, 46,4% presque tous les jours;</li> <li>- 51,1% ne vont pas, ou presque jamais, à la bibliothèque avec leur enfant, 4% y vont 1 à 2 fois par semaine;</li> <li>- 21,6% rapportent lire pour eux-mêmes pendant + d'une heure par jours, la moitié le fait entre 2 à 30 minutes par jour;</li> <li>- 48,1% prennent beaucoup de plaisir à lire, 24,5% prennent pas mal de plaisir à lire, 4,5% pas du tout.</li> </ul>
--	---	---	--

<p>Heydon et Reilly (2007)</p>	<p><b>Problématique</b> Jusqu'à maintenant, il n'y a aucune exigence quant à la formation complémentaire des enseignants pour <i>teach family learning</i>. Même si programmes inspectés par ALI et continueront de l'être par OFSTED.</p> <p><b>Objectifs de recherche</b></p>	<p>Étude descriptive</p> <p><b>Participants</b> 16 enseignants de travailler auprès de familles dans leur communauté locale.</p> <p><b>Méthodologie : recension d'écrits</b></p>	<p><b>Conclusion</b> Objectifs pour soutenir <i>les family learning programmes</i>. Le but principal pour les écoles est que les parents et les travailleurs sociaux s'engagent <i>dans l'apprentissage des enfants afin d'améliorer leur performance en langage, en littératie et</i></p>
--------------------------------	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clarifier les termes engagement parental, formation familiale et littératie familiale, langage et habiletés en maths (FLLN);</li> <li>- Identifier les recherches supportant le développement des programmes de formation des familles;</li> <li>- Identifier les objectifs principaux et les avantages du CPD pour soutenir les enseignants (es);</li> <li>- Considérer des approches et un curriculum pour un développement professionnel</li> <li>- Développer les habiletés et les connaissances des adultes et de l'enfant;</li> <li>- Aider les parents et les 'carers' à assister leurs enfants dans leur apprentissage;</li> <li>- Un objectif central de développement professionnel pour l'apprentissage familial est de raffermir la compréhension des enseignants des priorités du gouvernement qui détermine les programmes et leur financement.</li> </ul> <p><b>Question de recherche</b> Qu'entend-on par 'engagement parental' et 'apprentissage familial' (family learning)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programme of International Student Assessment (PISA, 2000);</li> <li>- University of Sheffield project Realising Early Achievement in Literacy (Nutbrown et Hannon, 1997);</li> <li>- Family Literacy Pilot Project (Brooks et al., 1996);</li> <li>- Paired reading projects (Topping, 1987);</li> <li>- Adult Minorities Breaking Educational Restrictions (AMBER);</li> <li>- SHARE (Shareholder association for research &amp; Education);</li> <li>- ORIM framework (Nutbrown et Hannon, 1997);</li> <li>- Third space (Cook, 2005);</li> <li>- FLLN programmes (Kempster, 2005);</li> <li>- Adult Learning Inspectorate (ALI);</li> <li>- Family Programmes Guidance for Local Learning and Skills Councils and Local Authorities (2005–2006).</li> </ul>	<p><i>leurs habiletés en maths.</i></p> <p><i>La majorité des fonds actuellement disponibles sont destinés à soutenir la littératie des adultes, le développement de leurs habiletés en langage et en maths. Les écoles qui voudraient en profiter devraient considérer le 'cross-sector working' comme une caractéristique importante de la plupart de leurs programmes.</i></p>
--	---	--	---

<p>Janes et Kermani (2001)</p>	<p><b>Problématique</b> : Comment concilier les pratiques scolaires d'un pays hôte aux valeurs culturelles et familiales des immigrants et des minorités?</p> <p><b>Question</b> : Quel est l'impact d'un programme de littératie familiale sur des parents immigrants ayant des revenus modestes ?</p> <p><b>Objectif</b> : Présenter la manière dont les participants à un programme de littératie familiale pourrait utiliser les savoirs et le savoir-agir trouvés au sein de la société d'accueil pour assister leurs enfants.</p>	<p>Étude descriptive et évaluative</p> <p><b>Méthodologie mixte</b></p> <p><b>Participants</b> : Familles aux revenus modestes : immigrants venus de régions rurales du Mexique et de l'Amérique centrale.</p> <p><b>Outils</b> : Vidéos, audios, questionnaires, interviews et notes recueillies sur le terrain par les chercheurs.</p>	<p><b>Résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Clichés véhiculés : déficit en matière d'éducation, ignorance, incapacité des parents = démotivation des participants;</li> <li>- Nécessité du respect des pratiques culturelles et des traditions des participants;</li> <li>- Nécessité de la formation des tuteurs;</li> <li>- Nécessité de fournir des textes suscitant la conversation entre les parents et les enfants;</li> <li>- Expérience négative des participants vis-à-vis l'école;</li> <li>- Vision différente de la littératie de la part des participants;</li> <li>- Identification de textes qui suscitent l'intérêt des participants.</li> </ul>
--------------------------------	---	--	---

<p>Jiménez, Smith et Teague</p>	<p><b>Problématique</b> Nous proposons (offrons) une démarche</p>	<p>Recherche descriptive</p>	<p><b>Résultats</b> - Notre première recommandation</p>	<p><b>Conclusion</b> - Les littératies transnationales</p>
---------------------------------	---	------------------------------	---	--

(2009)	<p>conceptuelle raisonnée pour montrer son aspect pédagogique.</p> <p><b>Objectifs de recherche</b></p> <p>1. Les enseignants deviennent plus familiers avec le bagage linguistique et culturel de leurs élèves.  2. Le recours (l'utilisation) au 'transnational' et aux littératies de la communauté à l'école est un moyen de procurer aux élèves des expériences diverses et variées et l'opportunité de s'enrichir mutuellement.</p> <p>Nous pensons qu'intégrer le 'transnational' et les littératies de la communauté à l'enseignement offert, à la fois, aux étudiants ELLs et aux étudiants réguliers devrait amener à réaliser les quatre objectifs suivants :</p> <p>1. Les enseignants (es) comprennent mieux la vie de leurs étudiants et construisent de meilleurs rapports avec eux. 2. Elles (ils) peuvent aider les étudiants de divers horizons et apprendre davantage à propos de la diversité de leurs communautés. 3. Elles (ils) bâtissent à partir des connaissances antérieures des étudiants. 4. Les jeunes d' ELL peuvent être plus engagés dans l'apprentissage de la langue, de la littérature et d'autres préceptes (contenus).</p>	<p><b>Méthodologie</b></p> <p>«Ces concepts peuvent sembler abstraits et académiques, ils sont actuellement très utiles pour comprendre la vie de plusieurs ELLs.</p>	<p>en matière d'enseignement est, pour les enseignantes (s), de recueillir des exemples de littératie et de les classer à partir des domaines ci-dessus;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les activités incluent la traduction de textes originellement écrits dans des langues autres que l'anglais;</li> <li>- Demander aux étudiants d'interviewer des gens qui ont écrit ou piloté certains textes ou des personnes familières avec leurs productions.</li> </ul>	<p>sont pertinentes car elles aident les enseignantes (s) à mieux comprendre leurs ELLs et à promouvoir des relations profondes avec les élèves et entre les élèves au bagage linguistique et culturel varié;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduire le 'transnational' et les littératies de la communauté dans la classe permet aussi de bâtir à partir des connaissances antérieures des élèves en identifiant les moyens de connecter ces connaissances aux savoirs standards considérés comme vitaux par l'école;</li> <li>- Peut-être, et c'est le plus important, que les ELLs s'engageront davantage dans leur formation (littératie, apprentissage) si ces pratiques sont incorporées dans le curriculum traditionnel (Heath, 1983).</li> </ul>
--------	--	---	---	---

Karther (2002)	<p>Even Start Family literacy project program</p> <p><b>Problématique</b> : engagement + marqué de la mère dans la littératie des enfants.</p> <p><b>Questions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pères marqués par une expérience négative de l'école = faible littératie?</li> <li>- Apprécient-ils les expériences de littératie?</li> </ul>	<p>Étude descriptive</p> <p><b>Méthodologie mixte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interviews semi-structurées;</li> <li>- Questionnaires sur l'environnement familial;</li> <li>- Tests de littératie.</li> </ul> <p><b>Participants</b></p> <p>Famille : 2 enfants en âge préscolaire. Les parents mariés et Américains d'origine européenne.</p>	<p><b>Résultats</b></p> <p><u>Avant l'intervention de Even Start</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Père ne pense pas pouvoir assumer ce rôle;</li> <li>- Apprécie l'enthousiasme de l'enfant à apprendre;</li> <li>- N'aime pas mettre de la pression sur l'enfant mais souhaitait qu'il ait une bonne éducation;</li> <li>- A recourt à l'ordinateur pour aider sa fille;</li> <li>- A du mal à gérer ses problèmes comportementaux et son manque d'intérêt;</li> <li>- Projette d'aider son fils plus tard;</li> </ul> <p><u>Après</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Encourage + l'enfant à lire;</li> <li>- Apprécie l'engagement de sa femme et l'encouragement du Even Start;</li> <li>- Fier de son enfant ;</li> </ul>
----------------	---	---	---

	<p>- Prêts à s'engager dans des activités de littératie?</p> <p><b>Objectifs</b> Comportement de 2 pères de familles (attitudes, activités de littératie) - L'importance que les pères accordent à la littératie, valeur à l'éducation et propres aspirations et celles de leurs enfants.</p>	<p><b>Traitement et analyse des données</b> - visites familiales / période initiale + follow-up de 8 semaines; - Approche phénoménologique (Hycner, 1985).</p>	<p>- A eu plusieurs idées d'activités pour l'enfant; - Continue son éducation et connaît des améliorations en lecture; - A attribué sa motivation à Even Start ; - A développé de nouvelles stratégies de prononciation des mots et d'enseignement de l'alphabet à sa fille; - Parents ont + lu à leurs enfants (jour et nuit) ayant plus de livres.</p> <p><u>La valeur + aspirations pour les enfants :</u> - Père convaincu qu'une bonne éducation crée de meilleures perspectives pour son enfant; - La lecture est fondamentale pour l'acquisition d'un diplôme et, conséquemment, d'un travail.</p>
--	---	--	---

Knafllic (2005)	<p><b>Problématique</b> Le niveau d'alphabétisation des jeunes slovènes (16-25 ans) se rapproche du niveau d'études de leur parents (OCDE, 2000, p. 31). Les écoles primaires = aucune tentative systématique pour atténuer les <i>influences du fond socioculturel sur le niveau de littératie</i>. Il manquerait actuellement des recherches sur les effets des programmes de littératie familiale.</p> <p><b>Objectif</b> Augmenter le niveau de littératie des membres de la famille.</p>	<p>Étude descriptive et évaluative</p> <p><b>Méthodologie</b> Mise en place : <i>Read and Write together</i></p> <p><b>Participants</b> Groupes de 6 à 8 parents et leurs enfants (6-9 ans) accompagnés de 2 enseignants qualifiés.</p> <p><b>Analyses</b> <i>Slovenian data from IALS (International Adult Literacy Survey)</i></p>	<p><b>Conclusion</b> <u>Efficacité d'un programme</u> - Famille = active; Professeurs qualifiés; Expériences positives pour les parents ; Enseignant modèle = source d'informations; Travail de groupe = occasion d'être mieux informés; Avoir confiance aux enseignants ; Parents = satisfaction quant aux compétences réappropriées; Parents = aller à l'école avec son enfant → positif; Parents = apprécient utiliser différents matériels en lecture.</p> <p><u>Problèmes</u> - Enseignants ne pas offenser les parents (<i>leur niveau d'éducation, leur culture et coutumes</i>); - Programme pas approprié aux enfants ayant des difficultés d'apprentissage sérieuses ou des troubles liés au développement; - Défis éducatifs des enfants causés par des différences sociales et culturelles; - Besoins d'instruments d'évaluation autant pour les effets à court terme que pour ceux à long terme.</p>
-----------------	---	--	---

McElvany et Van Steensel (2009)	<p><b>Problématique</b> Porter attention à la famille en fonction de 2 variables : littératie des enfants partiellement déterminé par les expériences auxquelles ils sont exposés. Familles différentes selon leur statut socioéconomique et leur bagage ethnique.</p> <p><b>Contexte</b> 1. Programme néerlandais</p>	<p>1. Programme 'Opstap' = Step up</p> <p><b>Participants</b> - 54 enfants du 'kindergarten' - fin de la 2<sup>e</sup> année et 62 élèves (groupe-contrôle); 54 mamans; 17 moniteurs 'trainer'; Superviseurs professionnels.</p> <p><b>Outils</b> <u>Habiletés des enfants</u> : Tests standards; <u>Effet à long terme du programme</u> : - 'Post-test-only design'; Analyse de Covariance (ANCOVA); Interviews.</p>	<p><b>Résultats</b> 1. Programme néerlandais 'Opstap' = Step up - Interactions réciproques; - Interactions influencée par la langue; - 21 familles, autre membre que la maman a réalisé le programme; - Parents → processus collaboration/travail = réussite; - Enfants → processus et structures du programme = apprécié; - Réussites parentales = définir le sens d'un mot, à préciser un contenu et à encourager l'autonomie de l'enfant, mais peu d'échanges mutuels et de rétroaction;</p>
---------------------------------	--	---	---

	<p>‘Opstap’= Step up  <b>2. Programme de lecture parent/enfant de Berlin</b></p> <p><b>Objectif</b>  Examiner les effets à long terme des programmes.</p>	<p><b>2. Programme de lecture parent/enfant de Berlin</b></p> <p><b>Participants</b>  - 32 classes d’élèves de 4<sup>e</sup> année (9-10 ans);  - Familles volontaires;</p> <p><b>Outils</b>  - Questionnaires post-programme;  - Vidéo-observations (début/fin).</p>	<p>- Fréquence des visites familiales = optimale;  - Participation parentale aux réunions = faible ;  - Familles participantes ont reçu peu de soutien mais du matériel.</p> <p><b>2. Programme de lecture parent/enfant de Berlin</b>  <u>Vidéo-observations</u>  - Taux de participation 81,4%.</p>
<p>Maltais (2007)</p>	<p><b>Question</b>  Est-ce qu’un programme de maternelle (4 ans) à temps plein peut compenser une faible utilisation du français dans les activités de littératie familiale?</p> <p><b>Objectifs</b>  - Effets comparatifs d’un tel programme sur le langage et la lecture entre des élèves de milieu familial qui utilise un niveau de français élevé dans des activités de littératie (HNUF) et des élèves de milieu familial qui utilise peu le français dans les activités (FNUF).</p> <p>- Vérifier si le programme permet aux élèves du groupe FNUF de rejoindre la performance des élèves du groupe HNUF.</p>	<p>Recension d’écrits</p> <p><b>Participants</b>  <u>Élèves du groupe HNUF</u>  - Fin de la maternelle : mi-temps 92/temps plein 116 élèves;  - Fin de la 2<sup>e</sup> année : mi-temps 61/temps plein 98 élèves.</p> <p><u>Élèves du groupe FNUF</u>  - Fin de la maternelle : mi-temps 40/temps plein 30 élèves;  - Fin de la 2<sup>e</sup> année : mi-temps 32/temps plein 29 élèves.</p> <p><b>Outils</b>  Questionnaire;  Tests (Peabody (ÉVIP));</p>	<p><b>Résultats</b>  <u>Moyennes obtenues à l’échelle d’utilisation du français à la maison</u>  Pas de différences significatives entre les sous-groupes HNUF à mi-temps et à temps plein, ni entre les sous-groupes FNUF à mi-temps et à temps plein en fin de maternelle et en fin de 2<sup>e</sup> année.  Les 2 groupes comparés entre eux présentent des différences significatives que ce soit à la fin de la maternelle (mi-temps et temps plein) et à la fin de la 2<sup>e</sup> année (mi-temps et temps plein).</p> <p>Pour le groupe HNUF, pas d’effet particulier sur le langage réceptif entre les 2 sous-groupes, mais + temps ↑ aux activités de littératie scolaire = ↑ conscience à l’écrit et ↑ compréhension en lecture.</p> <p>Pour le groupe FNUF, retombées positives du programme à temps plein pour tous les niveaux : langage réceptif, langage écrit, conscience de l’écrit et qualité de la lecture.</p> <p>Les élèves du groupe FNUF n’atteignent pas le niveau des élèves du groupe HNUF, malgré les effets positifs en langage réceptif. Le programme ne semble pas compenser pour</p>
<p>Masny et Waterhouse (2009)</p>	<p><b>Contexte</b>  Littératies multiples (LM)</p> <p><b>Objectifs</b>  - Comment les enfants intègrent plus d’un système d’écriture à la fois et leurs perceptions par rapport à ce processus.  - Manière dont les littératies se manifestent lorsque deux systèmes d’écriture cohabitent dans le contexte du foyer et dans celui de l’école de langue française en milieu</p>	<p>Étude de cas</p> <p><b>Méthodologie</b>  Analyse rhizomatique;  Empirisme transcendantal.</p> <p><b>Participants</b>  - Estrella (née Ouest canadien) / sa mère (Mexicaine parlant l’espagnol, étudiante universitaire / son père parlant le portugais;</p>	<p><b>Résultats</b>  <b>Affect, désir et esthétique</b> → Potentiels d’affects s’actualisent dans les LM en tant qu’images esthétiques, lesquelles sont un ensemble de sensations → percepts / affects.</p> <p>- Extrait 1 : lettres décorées/décorations par Estrella;  - Extrait 2 : Carthographies linguistiques se rapport au dessin et à la créativité : déterritorialisation de l’écriture;  - Les langues se chevauchent;  - Extrait 3 : Nom d’un dessert qu’Estrella a préparé avec sa</p>

	<p>minoritaire.</p> <p><b>Questions de recherche</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment se forment les perceptions concernant les systèmes d'écriture?</li> <li>- Comment les perceptions influent sur la lecture, la lecture du monde et la lecture de soi dans le contexte du foyer et de l'école?</li> </ul>	<p><b>Outils</b></p> <p>1) Observations (classe et maison); 2) entretiens semi-dirigés; 3) session de photos; 4) textes rédigés par Estrella.</p>	<p>mère pour accompagner un repas italien (pizza) → mamagachi (mot inventé, à consonance italienne) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Extrait 4 : Créations linguistiques se libèrent de tous les territoires pour se manifester en une langue inventée, mais qui n'est pas imaginaire, car elle existe dans une autre galaxie.</li> </ul>
<p>McElvany et Van Steensel (2009)</p>	<p><b>Problématique</b></p> <p>Porter attention à la famille en fonction de 2 variables : littératie des enfants partiellement déterminé par les expériences auxquelles ils sont exposés. Familles différentes selon leur statut socioéconomique et leur bagage ethnique.</p> <p><b>Contexte</b></p> <p>1. Programme néerlandais 'Opstap'= Step up</p> <p>2. Programme de lecture parent/enfant de Berlin</p> <p><b>Objectif</b></p> <p>Examiner les effets à long terme des programmes.</p>	<p>1. Programme 'Opstap'= Step up</p> <p><b>Participants</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 54 enfants du 'kindergarten' - fin de la 2<sup>e</sup> année et 62 élèves (groupe-contrôle); 54 mamans; 17 moniteurs 'trainer'; Superviseurs professionnels.</li> </ul> <p><b>Outils</b></p> <p><u>Habilités des enfants</u> : Tests standards;</p> <p><u>Effet à long terme du programme</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 'Post-test-only design'; Analyse de Covariance (ANCOVA); Interviews.</li> </ul> <p>2. Programme de lecture parent/enfant de Berlin</p> <p><b>Participants</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 32 classes d'élèves de 4<sup>e</sup> année (9-10 ans);</li> <li>- Familles volontaires;</li> </ul> <p><b>Outils</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionnaires post-programme;</li> <li>- Vidéo-observations (début/fin).</li> </ul>	<p><b>Résultats</b></p> <p><b>1. Programme néerlandais 'Opstap'= Step up</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interactions réciproques;</li> <li>- Interactions influencée par la langue;</li> <li>- 21 familles, autre membre que la maman a réalisé le programme;</li> <li>- Parents → processus collaboration/travail = réussite;</li> <li>- Enfants → processus et structures du programme = apprécié;</li> <li>- Réussites parentales = définir le sens d'un mot, à préciser un contenu et à encourager l'autonomie de l'enfant, mais peu d'échanges mutuels et de rétroaction;</li> <li>- Fréquence des visites familiales = optimale;</li> <li>- Participation parentale aux réunions = faible ;</li> <li>- Familles participantes ont reçu peu de soutien mais du matériel.</li> </ul> <p><b>2. Programme de lecture parent/enfant de Berlin</b></p> <p><u>Vidéo-observations</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Taux de participation 81,4%.</li> </ul>
<p>Morgan, Nutbrown et Hannon (2009)</p>	<p>Projet REAL (Raising Early Achievement in Literacy)</p> <p><b>Problématique</b></p> <p>Expérience paternelle dans les programmes de littératie.</p> <p><b>Questions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampleur de l'implication paternelle ?</li> <li>- Caractéristiques des pères de famille ?</li> <li>- Interactions pères/enfants ?</li> <li>- Perception du rôle du père ?</li> </ul>	<p>Recherche descriptive et évaluative</p> <p><b>Participants</b></p> <p>160 familles socialement et économiquement démunies.</p> <p><b>Méthodologie mixte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapports des visites à la maison et des réunions de groupes (enseignants / parents) ;</li> <li>- Interviews des parents à la fin du programme.</li> </ul> <p><b>Traitement et analyse des données</b></p> <p><u>Engagement /implication parental</u></p>	<p><b>Résultats</b></p> <p><b>Familles :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 93% = activités de littératie entre pères et enfants ;</li> <li>- 29% = 2 parents ont aidé l'enfant ( même intensité), 2/3 = mère + engagée, 4% autres membres de la famille ;</li> <li>- 21% ne profitent pas de l'engagement de leur père;</li> </ul> <p><b>Pères :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participation + élevée lors des visites que lors des réunions au centre;</li> <li>- 77% se sont réellement impliqués;</li> <li>- Tendent + à s'engager dans des activités avec leur fille;</li> <li>- Un seul père a fourni à sa fille du matériel pour l'apprentissage de l'écriture ;</li> </ul>

	<p><b>Objectifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rôles adoptés par les pères de familles;</li> <li>- Types d'activités auxquelles les pères s'adonnent;</li> <li>- Ampleur de leur participation.</li> </ul>	<p>Rapports des visites + interviews = analysés ensemble puis séparément;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Caractéristiques des pères</u> = 'chisquare analyses';</li> <li>- Participation paternelle = ORIM framework.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ont parlé des créations de leur enfant + valorisation de leur travail ;</li> <li>- 65% ont lu à leur enfant et 45% les ont aidé en écriture;</li> <li>- 63% ont incité des habitudes de lecture à la maison ;</li> <li>- + de 45% ont modelé des activités d'écriture;</li> <li>- Ont reconnu avoir un rôle significatif;</li> <li>- 29% ont dit avoir partagé la responsabilité de la littératie de l'enfant;</li> <li>- L'engagement des hommes est significatif.</li> </ul>
Mui et Anderson (2008)	<p><b>Problématique</b> Remise en cause des conceptions antérieures sur la littératie familiale référant à la lecture d'ouvrages aux enfants par leurs parents.</p> <p><b>Objectifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Documenter les pratique linguistiques et de littératie des membres d'une famille (contexte multiculturel et multilingue);</li> <li>- Éviter les problèmes structurels;</li> <li>- Montrer d'autres manifestations de la littératie;</li> <li>- Nécessiter de valoriser le bagage linguistique des groupes-cibles.</li> </ul>	<p>Étude de cas</p> <p><b>Participants</b> 15 membres de la famille Johar (indo-canadienne) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Helen (mère travaillant à l'extérieur) ;</li> <li>- 7 enfants (de 3 à 14 ans/ excellents élèves);</li> <li>- 4 'nannies' anglophones, 2 domestiques et 1 cuisinière.</li> </ul> <p><b>Méthodologie mixtes</b> Notes de terrain, interviews semi-structurées, conversations informelles, photographies, vidéos, échantillons d'activités de littératie et d'objets fabriqués à la main.</p>	<p><b>Résultats descriptifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Chants en Punjabi et en Anglais;</li> <li>- 'skill-and-drill workbooks, phonic flashcards, editing worksheets, et des homemade tests' ;</li> <li>- activités structurées et similaires à celles de l'école;</li> <li>- Écriture, dessins (valorisation du travail bien fait);</li> <li>- Parents aident les enfants pour leurs devoirs ;</li> <li>- 'nannies' = lien entre les enfants et les parents ;</li> <li>- Interactions entre frères et sœurs, cousins et cousines ;</li> <li>- Activités = culture des enfants, des 'nannies' et culture populaire.</li> <li>- 'nannies' accompagnent les enfants au cinéma, regardent la télévision avec eux, assistent ceux qui ne parlent pas bien l'anglais.</li> </ul> <p><b>Autres résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture et écriture = besoins fonctionnels; Lecture pour le plaisir moins importante; 'nannies' rôle central dans le développement de la littératie des enfants; Frères et sœurs constituent des supports importants; Entraide entre enfants; Devoirs à la maison = travail de groupe.</li> </ul>
Patton (1999)	<p><b>Problématique</b> Peu de programmes en littératie familiale liés à la préparation de l'enseignant.</p> <p><b>Objectifs général</b> Mieux préparer les étudiants à travailler avec des familles culturellement et linguistiquement diverses.</p> <p><b>Objectif spécifique</b> Donner la chance aux étudiants de s'engager dans le développement d'un</p>	<p>Étude descriptive</p> <p><b>Méthodologie mixte / Outils</b> Composantes du cours de littératie familiale :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Journal de bord ; Interviews; Observations ; 3 mises à jour de ces observations; Réflexion finale écrite.</li> </ul> <p><b>Participants</b> Étudiants universitaires (futurs maitres) : jeunes femmes caucasiennes peu exposées à la diversité. Familles : Bosnie, Irak, Cuba, Somalie, Vietnam;</p>	<p><b>Résultats</b></p> <p>1-<u>Compréhension interculturelle (étudiantes)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En travaillant en dehors de l'école, elles ont développé une compréhension interculturelle plus profonde;</li> <li>- Se sont rendu compte des multiples défis et barrières rencontrées par les familles;</li> <li>- Ont pu voir des manifestations de littératie familiale;</li> <li>- Leurs opinions ont changé vis-à-vis ces familles : valoriser leur résilience plutôt que de se désoler pour leur sort;</li> <li>- La barrière linguistique = frustrations;</li> <li>- Attitude positive = passer plus de temps avec familles;</li> </ul>

	<p>'participatory curriculum' qui met l'accent sur l'encouragement des participants à piloter leur propre formation et à l'utiliser pour leurs besoins personnels.</p>	<p>Chaque groupe = 2 à 4 étudiantes et 3 à 7 familles.</p> <p><b>Traitement et analyse des données</b>  <u>Codage thématique</u> : compréhension interculturelle; 2. plaisir d'enseigner.</p>	<p>2- <u>Le plaisir d'enseigner (étudiantes)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ont rapporté l'engagement et participation des familles;</li> <li>- Début = doutes , fin = fierté;</li> <li>- Liens établis entre théorie et pratique.</li> </ul>
Raskinski et Stevenson (2005)	<p><b>Projet FAST START READING (FS)</b></p> <p><b>Objectifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- effets d'un programme de tutorat parental de lecture à la maison axé sur le décodage de mots et sur la fluidité en lecture;</li> <li>- comparaison de la mise en pratique de (FS) auprès de groupes d'élèves qui ont reçu des instructions similaires en classe mais ayant bénéficié d'une forme plus traditionnelle d'assistance scolaire de leurs parents.</li> </ul>	<p>Étude comparative</p> <p><b>Participants</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Élèves débutant la première (6-7 ans);</li> <li>- 30 dyades élèves/parents (16 filles/14 garçons);</li> <li>- 6.4 % Asiatiques, 5.5% Noirs américains, 1.4 % Hispaniques, 2% Indiens d'Amérique. La majorité sont Caucasiens;</li> <li>- Secteur scolaire : banlieue de l'Ohio.</li> </ul> <p><b>Protocole</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pré et post-test : groupes témoin et expérimental.</li> </ul> <p><b>Outils</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criterion-referenced Letter/Word Identification test (Fry Word List for Early Literacy Assessment (Fry, 1980) and Clay's 21 core words, based on Reading Recovery research of early emergent readers (Clay, 1993);</li> <li>- A curriculum-based measurement (CBM).</li> </ul>	<p><b>Résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programme FS = impact positif sur les élèves ayant un bas niveau de lecture au tout début de ce programme;</li> </ul> <p><u>Groupe expérimental</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Résultats du pré-test → de 27 <i>items</i> corrects à 318 <i>items</i> corrects pour le test d'identification Lettre/Mot;</li> <li>- Résultats de la mesure de fluidité (CBM) → de 0 à 122.</li> </ul> <p><u>Groupe témoin</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Résultats du pré-test → de 24 <i>items</i> corrects à 350 <i>items</i> corrects pour le test d'identification Lettre/Mot;</li> <li>- Résultats de la mesure de fluidité (CBM) au pré-test → de 0 à 133.</li> </ul>
Saracho (2002)	<p><b>Problématique</b></p> <p>Difficulté des chercheurs à s'entendre sur une acception de l'expression « littératie familiale ».</p> <p><b>Questions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Influence de l'environnement familial dans la littératie des enfants?</li> <li>- Capital culturel des parents contribue-t-il au développement de la littératie de leurs enfants?</li> </ul> <p><b>Objectif</b></p> <p>Déterminer les facteurs susceptibles de favoriser la lecture et l'écriture chez les enfants mais aussi les stratégies à même de développer leur littératie.</p>	<p>Recension d'écrits / étude descriptive</p> <p>Facteurs destinés à améliorer la littératie des enfants :</p> <p>Hess et Holloway (1997); Saracho (2002).</p>	<p><b>Résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Influence positive du capital culturel de la famille;</li> <li>- Importance de l'engagement des parents;</li> <li>- Disponibilité des ressources et du matériel;</li> <li>- Variété des activités (lien avec vie de l'enfant).</li> </ul> <p><u>2 stratégies</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. répétition, stimulation, encouragement et motivation de l'enfant à s'intéresser au récit et à faire des prédictions;</li> <li>2. repose sur la dissimulation, le décodage et la critique de l'enfant. Ce qui est souvent source de frustration.</li> </ol>

Saracho (2008)	<p><b>Problématique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La recherche disponible sur l'engagement des parents a souvent été considérée comme allant de soi 'granted', elle comportait des connotations négatives et avait été mal conceptualisée (Marks and Palkovitz, 2004).</li> </ul> <p><b>Objectifs de recherche</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les approches pour marcher pour les pères;</li> <li>- Identification de stratégies que les pères peuvent utiliser;</li> <li>- Comprendre les pratiques stratégiques qui permettraient aux pères d'interagir avec leurs enfants;</li> <li>- Comprendre la contribution des pères dans l'acquisition de la littératie par leurs enfants.</li> </ul>	<p>Étude de cas</p> <p><b>Participants</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 25 volontaires et parents d'élèves de 5 ans fréquentant le jardin d'enfants d'une école publique;</li> <li>- 5 volontaires et enseignants du jardin d'enfants de l'école.</li> </ul> <p><b>Outils</b></p> <p>Observations, photographies, interviews, videotaped.</p>	<p><b>Résultats</b></p> <p>Les pères appliquent les stratégies apprises; Les pères utilisent les pratiques de littératie; Les pères s'engagent dans des pratiques de littératie destinée à la petite enfance.</p>
Sénéchal (2008)	<p><b>Questions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La participation des parents à l'acquisition de la littératie produit de meilleurs résultats pour les enfants?</li> <li>- Quelles interactions parent-enfant sont associées aux améliorations de l'acquisition de la littératie chez les enfants?</li> </ul> <p><b>Objectif</b> : Examiner les documents scientifiques concernant la participation des parents à l'acquisition de la littératie, de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année.</p>	<p><b>Méthodologie</b></p> <p><u>Procédures méta-analytiques</u></p> <p>Combinaisons de résultats d'études :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- test de l'effet global de la participation des parents sur la littératie des enfants;</li> <li>- test de similarité de l'importance des effets entre les études.</li> </ul> <p><u>14 études sélectionnées</u> représente 1174 familles.</p>	<p><b>Résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participation des parents = impact positif réel sur l'acquisition de la lecture des enfants;</li> <li>- Interventions des parents formés « à enseigner la lecture » = meilleurs résultats ;</li> <li>- Parents formés à écouter lire leur enfant = effet + modeste;</li> <li>- Lecture faite aux enfants ≠ significatifs sur l'amélioration des aptitudes à la littératie;</li> <li>- Seules 2 études touchaient la lecture faite par les parents.</li> </ul> <p>3 possibilités de relations indirectes sont toutefois soulevées :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Former les parents à faire la lecture = améliore le langage des enfants; entraîne une meilleure compréhension de lecture; ↑ de la connaissance du langage littéraire chez les enfants; ↑ de la motivation à lire.</li> </ul>
St-Pierre, Ricciuti et Rimdzius (2005)	<p><b>Objectifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Évaluation «Even Start Family Literacy Programs»;</li> <li>- Améliorer le rendement scolaire des jeunes enfants en lecture et de leurs parents issus de milieu défavorisé.</li> </ul>	<p>Étude expérimentale et évaluative</p> <p><b>Participants</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 463 familles de milieux défavorisés ayant au moins un enfant (0 et 8 ans) ;</li> <li>- 309 familles participantes au Even Start Program;</li> <li>- 154 familles étant des groupes témoin.</li> </ul> <p><b>Outils</b></p> <p><u>Tests de prélecture pour les enfants</u> :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le PPVT-III (Dunn et Dunn, 1997);</li> </ol>	<p><b>Résultats</b></p> <p><u>Éducation au rôle de parent 'Parenting éducation'</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 26 % du groupe Even Start et 16 % du groupe témoin;</li> </ul> <p><u>Éducation des adultes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 58 % du groupe Even Start et 29 % du groupe témoin;</li> </ul> <p><u>Éducation de la petite enfance 'Early childhood éducation'</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 72% des enfants du groupe Even Start et 33% des</li> </ul>

	<p><b>Question de recherche</b> Impacts Even Start Programs sur les compétences lire et écrire des enfants et des parents comparativement aux résultats des familles dont les parents travaillent et détiennent un diplôme secondaire?</p>	<p>2. Le WJ-R (Woodcock et Mather, 1990).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- The Vineland Adaptive Behavior Scales-Communication Domain (Sparrow, Bella, &amp; Cicchetti, 1984) : post-test évaluatif du langage oral;</li> <li>- The Social Skills Rating System (Gresham &amp; Elliott, 1990) : évaluation par les enseignants (post-test) des comportements des enfants et leurs habiletés sociales;</li> </ul> <p><u>Mesures parentales et familiales :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- WJ-R (Woodcock et Mather, 1990) : évaluation du développement des compétences scolaires d'adultes.</li> </ul> <p><u>Mesures de mise en œuvre :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Literacy Checklist (Dickinson, 2001, 2002) : mesure de contrôle de la lecture;</li> <li>- Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS; Harms &amp; Clifford, 1980) : évaluer la qualité des services en salles de classe.</li> </ul>	<p>enfants du groupe témoin.</p> <p>«<u>Sufficient intensity and duration</u>» : 30 % <i>adult education</i>, 24 % <i>parenting education</i>, 25 % <i>literacy interaction between parents and their children</i> et de 30 % à 62 % <i>early childhood education</i>.</p> <p><u>Qualité des instructions liées à l'éducation de la petite enfance :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervenants : s'attardaient rarement aux idées des enfants; parlaient à la place des enfants; n'ont pas parlé de relations interpersonnelles avec les enfants.</li> </ul> <p><u>Even Start's Impacts at Follow-up</u> prétest /post-test = aucune amélioration significative.</p>
--	--	---	--

<p>Sturtevant et Grace (2010)</p>	<p><b>ESOL Program</b> English for Speakers of Other Languages Program</p> <p><b>Problématique</b> Collégiens = nombreux défis : - collèves + grands qu'écoles du niveau primaire; - maison : parents + grandes attentes, s'impliquent + dans leur vie scolaire, s'attendent à ce que leurs jeunes prennent des responsabilités additionnelles.</p> <p><b>Questions de recherche</b> - Caractéristiques de la motivation en littératie et pratiques scolaires et non scolaires dans des collèves pour des élèves apprenant l'anglais comme langue étrangère '<i>English as a new langage</i>'? - «Y-avait-il des différences selon le genre dans la valeur accordée à la lecture par les élèves ESOL de l'école primaire»? - «Y-avait-il des différences dans la valeur</p>	<p>Recherche évaluative</p> <p><b>Méthodologie mixte</b> Questionnaire + entrevues semi-structurées</p> <p><b>Participants</b> - 50 participants : 27 garçons et 23 filles (Amérique centrale, Amérique du Sud, Afrique et Asie du sud-est); - Débutants (n = 16), intermédiaires (n = 18) et avancés (n = 16).</p> <p><b>Outils</b> «Adolescent Motivation to Read Profile (AMRP)» pour le questionnaire et les entrevues.</p> <p><b>Traitement et analyse des données</b> - Questionnaire : T-test; ANOVA; Post Hoc Tukey test; Régression linéaire multiple; - Entrevues : bande audio; Top level</p>	<p><b>Résultats</b> <u>Questionnaire</u> - Débutants + valorisation élevée de la lecture; - <i>garçons = filles sur la valeur accordée à la lecture</i>; - Le genre, les niveaux ESOL et la <i>conception de soi en tant que lecteur = proportion statistiquement signifiant de la variance par rapport à la valeur accordée à la lecture</i>.</p> <p><u>Entrevues</u> Reading à l'école : Lecture était + facile dans leur classe ESOL; Lecture à voix haute par l'enseignant : 5 étudiants ont aimé, 3 non.</p> <p>Reading à l'extérieur de l'école : 7 étudiants ont aidé les membres de leur famille; Famille ont encouragés les étudiants;</p> <p>Les activités personnelles de littératie des élèves à la maison : Habitudes fréquentes de lecture; pratiques d'écriture; utilisation de stratégies de lecture.</p> <p>Attitudes générales des élèves à propos de la lecture : Lecture = importante; aide à améliorer ses compétences; importante pour leur avenir et pour apprendre à aider ceux qui ne lisent pas.</p>
-----------------------------------	---	--	--

	<p>accordée à la lecture dans les écoles ESOL de niveau primaire?  - «Le genre, le niveau ESOL et sa conception de soi en tant que lecteur prédisent-ils le degré de valorisation de la lecture chez les élèves ESOL du primaire?»</p>	<p>categories; 2<sup>e</sup> transcription à partir de la codification Ethnograph (Qualis).</p>	<p>Inquiétudes et attitudes des élèves quant à la préservation de leur première langue : la facilité ou la difficulté de maintenir leur première langue dépendait, en partie, de la langue elle-même.</p>
--	--	---	---

<p>Timmons (2008)</p>	<p><b>Defining a Family Literacy Programme</b>  (1) Une approche individuelle se focalisant sur une éducation à la littératie différenciée pour les parents et les enfants et (2) une approche collaborative d'éducation collective des familles à propos des pratiques de littératie à travers des activités de groupe et des séminaires (Nutbrown, Hannon, &amp; Morgan, 2005).</p> <p><b>Funding and Organisational Design</b>  Au Canada, les programmes sont offerts et conçus par des organisations communautaires de littératie et ont peu ou pas de capacité de recherche ou d'évaluation.</p> <p><b>Definitions de famille</b>  - Le terme famille tend à inclure l'ensemble des groupes d'individus qui s'occupent de l'entretien des enfants et qui les ont vus grandir". (Nutbrown et al., 2005);  - L'impact de la contribution parentale sur le développement de la littératie des enfants a été négligé (Clark, 2005);  - Les pères sont généralement moins engagés que les mères dans tous les types d'activités scolaires de leurs enfants (Gadsden &amp; Ray, 2004);  - Les éducateurs devraient inclure des activités et des ouvrages conformes aux habiletés de lecture des pères et à leurs centres d'intérêt. (Karther, 2002).</p> <p><b>Recrutement des Familles</b>  - Les familles expriment leurs sentiments concernant le fait que les écoles et la communauté ne les comprenaient pas. (Timmons and Walton, 2003);  - Le chercheur ou le spécialiste de littératie familiale a besoin de gagner la confiance de la communauté avant que les familles n'acceptent de participer aux programmes.</p>	<p><b>Challenges in Evaluation</b>  - Il y a eu une carence dans la publication des recherches consacrées à la littératie familiale (Sanders &amp; Shively, 2007);  - Il est nécessaire de réfléchir à l'âge des enfants, au type de programme, à l'évaluation utilisée et aux habiletés d'évaluation des participantes (s);  - Les épreuves standardisées ne devraient pas être l'unique procédé pour évaluer les programmes de littératie familiale. Les interviews, les enquêtes et les observations devraient faire partie de la méthodologie usitée. Les méthodes qualitatives autant que celles quantitatives doivent être mises à contribution (Chen, Seaman, and Perry, 2003);  - Les chercheurs devraient encouragés à prospecter des méthodologies créatives respectant les familles et leurs situations;  - S'assurer d'une participation authentique;  - La rétention de familles;  - La diversité des populations.</p> <p><b>Conclusion</b>  Il devrait y avoir un engagement à rechercher les effets longitudinaux des programmes de littératie familiale au Canada.  ... à financer des programmes de recherche pour étudier les effets de ces programmes. C'est un cercle vicieux.</p>
-----------------------	--	--

Trenholm et Miranda (2006)	<p><b>Questions de recherche</b> «Déterminer comment les enfants vivant avec des habiletés cognitives limitées ‘impaired cognitive abilities’ apprennent à lire compte tenu de leurs besoins élevés d’une assistance compétente ».</p> <p><b>Objectifs de recherche</b> Suppléer au manque de recherches en lien avec le syndrome de Down.</p>	<p>Recherche descriptive</p> <p><b>Méthodologie</b> Une enquête de 42 items a été conduite pour recueillir des informations descriptives sur les expériences de littératie familiale et communautaire des personnes atteinte du mongolisme (syndrome de Down).</p> <p><b>Outil</b> : Questionnaires distribués aux parents.</p> <p><b>Participants</b> : Au total, 224 participants ont répondu par rapport à un envoi global de 418 sondages.</p> <p><b>Analyse des données</b> : «Descriptive statistics for the Survey data were calculated using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)».</p>	<p><b>Résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Comme on pouvait s’y attendre, les habiletés en écriture des personnes atteintes du syndrome de Down semblent s’améliorer avec l’âge»;</li> <li>- «Comme avec les matériels de lecture, les répondants ont rapporté qu’une gamme variée de matériels d’écriture étaient visibles dans la maison»;</li> <li>- « 2/3 des répondants ont affirmé que la formation des parents en enseignement de la lecture (35,4%) et /ou de l’écriture (29,7%) serait une intervention utile. De plus, Presque 2/3 indiquèrent que les programmes de littératie se tenant soit 1 ou 2 fois par semaine (17,7%) ou 3 fois par semaine (41,1%) seraient bénéfiques. Le ‘tutorat’ privé (33,5%) et/ou ‘tutorat par les pairs (20,6%) ont été aussi sélectionnés par une majorité de répondants. Recevoir des suggestions de l’enseignant (e) actuel (le) de leur enfant était considéré comme une intervention potentiellement utile par 20,6% des répondants».</li> </ul>
Ward et Wason-Ellam (2005)	<p><b>Problématique</b> « (...) Ici, notre point de vue rejoint celui des chercheurs en littératie qui considèrent la bibliothèque comme un lieu où les familles de notre plus grande étude ethnographique accèdent à la littératie».</p> <p><b>Question de recherche</b> «Comment améliorer la communication école – famille en matière de littératie et débattre davantage des questions de littératie telles que l’accès aux bibliothèques publiques, aux matériels et autres activités de littératie»</p> <p><b>Objectifs de recherche</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Compréhension du rôle des bibliothèques dans leur rôle d’aide à la diversification des activités de littératie»;</li> <li>- «Décrire et expliquer les pratiques de littératie réalisées dans la bibliothèque».</li> </ul>	<p><b>Méthodologie mixte</b></p> <p><b>Pratiques de littératies en bibliothèque</b> «Les données ethnographiques pour cette étude incluent des cartes, des photos, des observations des participants et de non-participants, des analyses de documents et des interviews conversationnelles semi-structurées (...) Nous avons collecté une manne d’informations grâce à la transcription de nos interviews, nos notes de terrain et les notes issues de nos réflexions que nous nous partagées avec les autres membres de notre équipe (...) Nous avons planifié de prendre des ‘snapshots’ des activités de littératie à différents moments de la journée».</p> <p><b>Participants</b> : parents et bibliothécaires</p> <p><b>Analyse des données</b> Rencontre hebdomadaire (3 ans) : Transcription; Discussion; Analyses thématiques.</p>	<p><b>Résultats</b> Communautés immigrantes : apprentissages et appréciation des services offerts en bibliothèque.</p>
Wiseman (2009)	<p><b>Problématique</b> «J’ai décrit comment les élèves adolescents définissent et influencent l’engagement familial à un programme</p>	<p>Recherche qualitative descriptive</p> <p><b>Méthodologie</b></p>	<p><b>Résultats</b> «Leurs attitudes et leurs convictions peuvent être classées sous 3 catégories (1) Les étudiants qui pensaient que</p>

	<p>de poésie qui a été développé et financé dans le but d'impliquer les familles au fonctionnement de l'école».</p> <p><b>Question de recherche</b> «La question à laquelle ma recherche tente de répondre est la suivante : comment les attitudes des élèves, leurs actions et leurs perceptions influencent la participation de leurs familles à un programme de poésie désigné à encourager l'engagement familial?»</p> <p><b>Objectifs de recherche</b> «Il est nécessaire d'élargir notre compréhension et notre cadre conceptuelle quant à la manière dont nous définissons et encourageons l'engagement dans un programme scolaire consacré à la littérature».</p>	<p>Étude ethnographique (Wiseman, 2007).</p> <p>Approche qualitative et descriptive (Miles &amp; Huberman, 1994).</p>	<p>l'atelier de poésie était congruent avec les types d'activités auxquelles leurs parents voudraient ou pourraient participer (2) Les étudiants qui ont vigoureusement empêché leurs parents de venir à cause du caractère personnel de leur poésie ou de sa structure/ les attentes du 'coffee house' (3) Les étudiants qui ont empêché la collaboration entre l'école et leur famille à cause de leurs perceptions du niveau de stress et des contraintes de temps de leurs parents».</p>
--	---	---	--