

---

# **Incidence des pratiques de littératie familiale sur les compétences en lecture de l'enfant dans les familles immigrantes**

**Anne-Marie Dionne**

*Université d'Ottawa  
145, rue Jean-Jacques-Lussier  
C.P.450, Succ. A  
Ottawa, Ontario  
Canada  
K1N 6N5  
adionne@uottawa.ca*

---

*RÉSUMÉ. Cette recherche porte sur l'environnement de littératie familiale qui caractérise des familles ayant récemment immigré au Canada. Les études des dernières décennies ont démontré à maintes reprises que l'environnement de littératie familiale a une influence marquante sur la réussite en lecture des élèves. Toutefois, notre compréhension actuelle de cette notion découle principalement des études ayant été effectuées auprès des familles de la classe moyenne faisant partie de populations plutôt homogènes du point de vue culturel. Or, l'environnement de littératie est une réalité qui se transforme selon les cultures. On peut donc se demander si les enfants issus des familles immigrantes de première génération qui fréquentent les écoles francophones au Canada bénéficient d'un environnement de littératie familiale favorisant leur apprentissage de la lecture dans leur société d'accueil. Les résultats de la présente recherche révèlent qu'il peut s'agir là d'un facteur déterminant.*

*MOTS-CLÉS : littératie familiale, immigrants, réussite en lecture, étayage.*

---

## 1. Introduction

Parmi les 30 millions de personnes vivant au Canada, on compte actuellement plus de cinq millions d'immigrants. Selon Statistique Canada (2005), les nouveaux arrivants ont tendance à être plus scolarisés que par le passé. Toutefois, un plus grand nombre d'entre eux proviennent de pays où l'anglais ou le français, les deux langues officielles du Canada, n'est pas la langue de la majorité. Pour environ 25% d'entre eux, cette diversité linguistique peut constituer une entrave à leur intégration dans la société d'accueil puisqu'ils ne connaissent pas suffisamment l'une ou l'autre des langues officielles du pays pour intégrer aisément le marché du travail ou encore, pour parfaire leur éducation (Statistique Canada, 2004).

Cette diversité linguistique a possiblement des conséquences particulières sur la vie familiale de ces gens, notamment en ce qui a trait à la scolarisation de leurs enfants. Pour ces derniers, fréquenter une école où la langue d'enseignement leur est étrangère peut représenter des défis considérables (Cummins, 1992). En fait, pour les enfants dont la langue maternelle diffère de la langue d'enseignement, les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de la lecture sont communément associées à la disparité entre les deux langues sans que d'autres raisons ne soient prises en considération (Limbos & Geva, 2001 ; Moll & Diaz, 1985). Cependant, d'autres facteurs pourraient contribuer à ces difficultés.

L'environnement de littératie familiale que l'on retrouve dans les familles nouvellement immigrées pourrait bien être l'un de ces facteurs. Comme dans toutes les familles, ces parents jouent un rôle déterminant dans l'éducation de leurs enfants puisqu'ils ont la possibilité de créer, au sein de leur famille, un environnement de littératie favorisant la réussite de leurs enfants lors de l'apprentissage de la lecture et ce, quelle que soit la langue de l'enseignement (Burns, Espinosa et Snow, 2003). Toutefois, l'environnement de littératie familiale est un élément qui varie d'une culture à une autre (Anderson, 1997). Par exemple, comme le souligne Mason (1992), dans une perspective occidentale, faire la lecture avec son enfant est considéré comme étant la pratique de littératie familiale par excellence pour le soutenir dans son apprentissage de la lecture, mais dans certaines cultures, cette pratique est pour ainsi dire inexistante.

Le but de la présente recherche est de tracer un portrait de l'environnement de littératie familiale que l'on retrouve dans les familles récemment immigrées au Canada. Par ailleurs, puisqu'il est fréquemment recommandé aux parents d'offrir un soutien à l'enfant en l'écouter faire la lecture alors qu'il est lecteur débutant, nous analysons de façon détaillée cette pratique de littératie familiale. Nous voulons savoir si la façon dont les parents immigrants interviennent auprès de leur enfant lors de cette activité a une incidence sur les compétences en lecture de ce dernier.

## **2. Cadre conceptuel**

### ***2.1. L'environnement de littératie familiale***

L'environnement de littératie familiale est reconnu comme ayant une influence considérable sur le succès de l'enfant qui apprend à lire (Burns, Espinosa & Snow, 2003). La présence de l'écrit à la maison, la fréquence à laquelle on fait la lecture avec l'enfant, les jeux de langage auxquels on joue avec lui, les visites à la bibliothèque, de même que les diverses activités familiales auxquelles il participe représentent des éléments qui dénotent la qualité de l'environnement de littératie familiale. Ces éléments contribuent à l'édification des fondements essentiels qui favorisent son apprentissage de la lecture (Richgels, 2003). Des chercheurs (Snow, Burns, Chandler, Goodman & Hemphill, 1991) ont déterminé que l'influence de la famille sur le rendement scolaire des élèves est tout aussi importante que l'influence de l'école. En fait, ils soutiennent que de 45% à 60% du rendement en lecture de l'élève est attribuable à l'environnement de littératie familiale. Par ailleurs, selon Darling et Westberg (2004), la pratique de littératie familiale ayant le plus d'impact sur le rendement en lecture de l'enfant serait celle où le parent, dans des activités de lecture avec son enfant, utilise des stratégies de lecture semblables à celles auxquelles l'enfant est exposé dans le contexte scolaire. Cependant, comme le souligne Wasik (2004), la plus grande part des recherches qui portent sur les effets des pratiques de littératie familiale sur les compétences en lecture de l'enfant concernent surtout les enfants d'âge préscolaire. Bien peu portent sur les élèves alors qu'ils sont au cycle primaire. L'influence des interventions parentales, alors même que l'enfant est exposé à l'enseignement formel de la lecture reste peu connue.

### ***2.2. Les interventions parentales pendant la lecture de l'enfant***

Les études portant sur les interactions entre le parent et l'enfant pendant la lecture ont souvent été réalisées dans des situations où le parent faisait la lecture à son enfant d'âge préscolaire. Des effets positifs de cette pratique quant à l'émergence de la littératie de l'enfant ont été soulignés à maintes reprises (Sénéchal & LeFevre, 2001; Torr, 2004). Toutefois, peu de chercheurs se sont intéressés aux interactions pendant la lecture alors que l'enfant, devenu lecteur débutant, faisait la lecture à ses parents. Pourtant, lorsque l'enfant fréquente l'école primaire, on recommande souvent aux parents de l'écouter lire afin de lui permettre d'améliorer ses habiletés en lecture. Bien que cette pratique soit fréquemment encouragée par un grand nombre d'éducateurs (Epstein & Becker, 1982), on ne sait pas comment les parents s'acquittent de cette tâche (Tracey & Young, 1994), particulièrement en ce qui concerne les parents immigrants.

Lorsque le parent écoute son enfant lire, il ne fait pas simplement qu'écouter ce que celui-ci dit à voix haute. Selon Hannon (1995), le parent émet une variété de comportements susceptibles d'influencer positivement ou négativement l'enfant dans l'accomplissement de cette tâche. Les interventions parentales pendant cette

activité semblent avoir des conséquences sur l'apprentissage de la lecture par l'enfant.

### ***2.3. L'étayage offert par le parent qui écoute lire son enfant***

D'autre part, en écoutant lire son enfant, le parent, en adoptant le rôle de tuteur, démontre sa capacité à offrir un étayage pouvant possiblement soutenir ou nuire à l'enfant dans son apprentissage de la lecture. Beaudoin (2002) s'est intéressée au niveau d'étayage démontré par les parents lorsqu'ils écoutent lire leur enfant de première année. Elle soutient que les parents des lecteurs habiles se démarquent de façon significative des parents des lecteurs faibles en offrant un étayage de meilleure qualité. Plus concrètement, ils favorisent l'autonomie de leur enfant en lui laissant plus de temps pour s'autocorriger suite à une méprise, lui permettant ainsi de s'impliquer davantage dans la réalisation de la tâche de lecture. De plus, ils lui offrent un soutien adapté à ses besoins réels, évitant ainsi d'agir à sa place. L'auteure souligne que les parents qui interviennent suivant les principes d'un enseignement par étayage favorisent un engagement maximal de la part de l'enfant dans son apprentissage, ce qui se traduit par le développement de meilleures habiletés de lecture.

## **3. Objectifs de la recherche**

L'environnement de littératie familiale est, selon bon nombre de chercheurs, un facteur déterminant pour le succès de l'enfant lors de son apprentissage de la lecture. Une des pratiques de littératie familiale, celle qui consiste pour les parents à écouter lire l'enfant alors qu'il est lecteur débutant semble particulièrement importante. Dans l'état actuel de la recherche, on connaît peu l'environnement de littératie familiale retrouvé dans les familles immigrantes et on ne sait pas comment ces parents s'acquittent de leur rôle de tuteur lorsqu'ils écoutent leur enfant faire la lecture.

Dans la présente étude, nous voulons tracer un portrait de la littératie familiale pouvant se retrouver dans les familles récemment immigrées au Canada. De plus, nous voulons analyser les interventions parentales ainsi que l'étayage offert aux enfants alors que leurs parents les écoutent lire. Enfin, nous voulons savoir si ces variables ont une incidence sur le niveau de compétence en lecture de ces enfants.

## **4. Méthodologie**

### ***4.1. Échantillon***

Des données ont été recueillies auprès de 30 familles ayant immigré au Canada depuis moins de 5 ans. Nous nous sommes assurés que les parents possédaient pour le moins des compétences rudimentaires en français, langue dans laquelle l'enfant reçoit son enseignement, afin qu'ils leur soient possible de participer à une entrevue et d'intervenir auprès de leur enfant faisant la lecture en français. Nous avons

considéré uniquement des familles ayant un enfant fréquentant le premier cycle du primaire car selon Tracey et Morrow (2006), l'élève est considéré comme étant un lecteur débutant entre la première et la troisième année scolaire. Afin d'obtenir des données concernant la réussite en lecture de ces élèves, nous avons sollicité la collaboration des enseignants.

#### **4.2. Procédures**

À la fin de l'année scolaire, pendant le mois de juin, chaque parent ayant accepté de participer à la recherche a été invité à se rendre à l'école, accompagné de son enfant, afin d'y rencontrer la chercheuse. Celle-ci a demandé à l'enfant de faire la lecture d'une histoire qu'il n'avait jamais lue auparavant. Quant au parent, il avait la consigne d'assister son enfant dans sa tâche de lecture. Les sessions de lecture ont été filmées, ce qui a permis d'en faire ultérieurement l'analyse. Par la suite, chaque parent a répondu oralement à des questions d'entrevue portant sur l'environnement de littératie familiale. Les informations ont été notées à l'écrit par la chercheuse. Avec la permission des parents, un questionnaire fut acheminé aux enseignants afin de recueillir des informations concernant entre autre le rendement en lecture des élèves concernés.

#### **4.3. Instruments de mesure**

##### *4.3.1 Qualité de l'environnement de littératie familiale*

Les données décrivant l'environnement de littératie familiale ont été obtenues par le biais d'une entrevue semi-dirigée. Nous nous sommes inspirés du *Stony Brook Family Reading Survey* (Whitehurst, 1993) pour élaborer le protocole d'entrevue, lequel comptait 20 questions. Il a ainsi été possible de faire un inventaire des pratiques de littératie familiale de chaque famille, pour ensuite calculer un indice global, sur 92 points, afin de représenter la qualité de l'environnement de littératie familiale. Cet instrument offre une consistance interne modérée avec un Alpha de 0,77.

##### *4.3.2. Analyse des interventions parentales reliées aux méprises et aux blocages*

Une grille d'analyse élaborée par Beaudoin (2002) a permis de répertorier et de comptabiliser les interventions des parents suite aux méprises et aux blocages de l'enfant en sept catégories générales : 1. Signaler la méprise ou reconnaître le blocage; 2. Faire une intervention reliée au décodage; 3. Faire une intervention orientée vers le sens; 4. Faire une intervention orientée vers l'entrée globale; 5. Dire la partie du mot causant la difficulté; 6. Dire le mot problématique et 7. Ignorer la méprise.

Afin de dresser un portrait des stratégies employées par le parent, les interventions propres à chaque catégorie furent comptabilisées. Pour chaque catégorie, le nombre d'interventions fut divisé par le nombre total d'interventions reliées aux méprises et aux blocages ayant eu lieu pendant la séance de lecture. Un pourcentage pour chacune des sept catégories fut obtenu en multipliant ce rapport par 100, indiquant

ainsi la propension du parent à avoir recours à chacune des catégories. Cette analyse a été soumise à une procédure d'inter-juges. Le pourcentage d'accord pour chaque catégorie, calculé pour 20 % de l'échantillon, se situe entre 81% et 100 %.

#### *4.2.1 Analyse du niveau d'étayage parental offert à l'enfant pendant la lecture*

La cotation du niveau d'étayage démontré par le parent lors de la séance de lecture fut effectuée à l'aide d'une grille d'analyse développée par Beaudoin (2002). L'activité de lecture a été notée dans son ensemble, selon la façon d'intervenir du parent, et ce, d'après sept niveaux d'étayage allant du niveau 0 (étayage très bas) au niveau 6 (étayage très élevé). La cote d'étayage augmente selon les comportements favorables démontrés par le parent dans le but de soutenir l'enfant dans sa lecture. Par exemple, un parent obtenant une cote de 0 est celui dont l'étayage est jugé très peu efficace. Ce parent offre très peu (ou pas) d'aide à l'enfant pendant la lecture. Souvent, il agit à la place de l'enfant. Il ne fait pas (ou très peu) d'interventions décontextualisées et il ne laisse pas (ou très peu) de délais permettant à l'enfant de se corriger. Par ailleurs, un parent obtenant une cote de 6 est celui dont l'étayage est jugé efficace. Ce parent fait un nombre très élevé d'interventions efficaces. De plus, ses interventions sont souvent décontextualisées. Il laisse une grande place à l'enfant dans la correction des méprises. La cotation a été soumise à une procédure d'inter-juges. Le pourcentage d'accord, calculé pour 20 % de l'échantillon, se chiffre à 97,5 %. La validité divergente entre la grille de l'étayage et la grille d'analyse des interventions parentales a été mesurée. Il existe une très forte corrélation négative ( $r = -.903$ ,  $p < .001$ ) entre le nombre d'interventions restrictives par méprise/blocage et la qualité de l'étayage, ce qui tend à démontrer que les deux grilles mesurent des construits qui sont différents (Beaudoin, 2002).

#### *4.2.1 Questionnaire aux enseignants sur le rendement en lecture des élèves*

Un questionnaire portant sur divers aspects de la scolarisation des élèves fut complété par les enseignants. Dans le cadre de la présente recherche, une seule question de cet instrument de mesure nous intéresse. Il s'agit de la question portant sur les compétences en lecture des élèves. Les enseignants devaient indiquer si, comparativement aux autres élèves de la classe, les compétences en lecture de l'élève concerné se situaient en dessous de la moyenne, dans la moyenne ou au-dessus de la moyenne.

## **5. Résultats**

### *5.1. Compétences en lecture des enfants*

Comparativement aux autres élèves de leur classe, 47,7% (14) des élèves ayant participé à cette recherche sont considérés par leurs enseignants comme ayant de faibles compétences en lecture. Un peu plus du tiers, soit 36,7% (11) d'entre eux ont des compétences en lecture qui se situent dans la moyenne, alors que 16,7% (5) de ces élèves ont des compétences en lecture qui sont supérieures à celles de leurs compagnons de classe.

Dans les analyses comparatives qui suivent, nous nous basons sur ces résultats afin de partager les enfants en trois groupes, selon leur niveau de compétences en lecture (faible, moyen ou fort). Nous pourrions ainsi constater si l'environnement de littératie familiale, les interventions parentales pendant la lecture, ainsi que la qualité de l'étayage offert par le parent dans cette activité ont de l'incidence sur le niveau de compétence en lecture des enfants.

### 5.2. Environnement de littératie familiale

Sur une possibilité de 92 points, les familles obtiennent en moyenne 52,8 points en ce qui a trait à l'indice dénotant la qualité de l'environnement de littératie familiale. Les analyses de variance démontrent des différences significatives selon le niveau de compétences en lecture des enfants [ $F(2,27) = 23.147, p < .001$ ]. Dans les familles où les enfants sont faibles en lecture, l'indice de littératie familiale est de 43,36 points en moyenne. Chez les lecteurs moyens, cette moyenne est de 58,45 points, alors que chez les lecteurs forts, elle est de 66,8 points. Une analyse détaillée de certaines pratiques de littératie familiale, présentée au tableau 1, permet de cerner des pratiques qui distinguent les familles, selon le niveau de compétences en lecture de l'enfant.

Pratiques de littératie familiale	Lecteur faible <i>groupe 1</i> n = 14	Lecteur moyen <i>groupe 2</i> n = 11	Lecteur fort <i>groupe 3</i> n = 5	F-Test (2,27)	Duncan  <i>groupes 1,2 et 3</i>
Faire la lecture avec l'enfant	quelques fois par mois	quelques fois par mois	quelques fois par semaine	9,249**	3>2,1; 2=1
Usage de l'écrit par le parent	rarement	quelques fois par semaine	quelques fois par semaine	4,413*	1<2,3; 2=3
Visites à la bibliothèque	Presque jamais	1 à 2 fois par mois	1 à 2 fois par mois	3,583*	1<2,3; 2=3
Temps que la mère passe à lire chaque jour	2 à 15 minutes	2 à 15 minutes	31 à 60 minutes	4,266*	3>2,1; 1=2
Temps que le père passe à lire chaque jour	2 à 15 minutes	16 à 30 minutes	16 à 30 minutes	3,614*	1<2,3; 2=3
Temps que l'enfant passe à regarder la télévision chaque jour	3 à 5 heures	1 à 3 heures	1 à 3 heures	6,503**	1>2,3; 2=3

**Tableau 1.** *Comparaison de certaines pratiques de littératie familiale en fonction du niveau de compétences en lecture des enfants***5.3. Interventions parentales vis-à-vis les méprises et les blocages**

Le tableau 2 présente les statistiques descriptives pour les sept catégories d'interventions reliées aux méprises et aux blocages en fonction du niveau de compétences en lecture des enfants. Comme on peut le constater, une seule stratégie d'intervention distingue les groupes de façon significative. Il s'agit de l'intervention qui consiste à orienter l'enfant vers le décodage [ $F(2,27) = 11,980$ ;  $p < .001$ ]. Les comparaisons post hoc indiquent que les parents des enfants ayant des compétences moyennes en lecture ne se distinguent pas de façon significative de ceux ayant des compétences plus élevées dans ce domaine. Cependant, les parents dont les enfants ont de faibles compétences en lecture se distinguent des autres de façon significative. Près de la moitié de leurs interventions sont orientées vers le décodage.

<b>Interventions parentales suite aux méprises ou aux blocages</b>	<b>Lecteur faible</b> <i>groupe 1</i> n = 14	<b>Lecteur moyen</b> <i>groupe 2</i> n = 11	<b>Lecteur fort</b> <i>groupe 3</i> n = 5	F-Test (2,27)	Duncan <i>groupes 1,2 et 3</i>
Signaler la méprise ou reconnaître le blocage	20,8 %	39,4 %	46,4 %	2,481	
Interventions orientées vers le décodage	49,5 %	18,0 %	5,2 %	11,980***	$I > 2,3$ ; $2=3$
Interventions orientées vers le sens	3,3 %	4,0 %	1,2 %	0,271	
Interventions orientées vers l'entrée globale	0,2 %	0,0 %	0,4 %	0,712	
Dire une partie du mot	1,3 %	0,4 %	0,0 %	0,193	
Dire le mot	21,3 %	33,4 %	38,8 %	1,034	
Ignorer la méprise	3,6 %	5,5 %	8,0 %	0,412	

**Tableau 2.** *Comparaison des interventions parentales suite aux méprises et aux blocages en fonction du niveau de compétences en lecture des enfants***5.4. Étayage offert par le parent**

L'analyse de variance comparant les trois groupes d'enfants quant au niveau d'étayage offert par les parents lors de la lecture révèle une différence significative [ $F(2,27) = 6,705$ ,  $p < .01$ ]. Encore ici, les comparaisons post hoc démontrent que les parents des enfants ayant des compétences moyennes en lecture ne se distinguent

pas de ceux dont les enfants ont un niveau de compétences plus élevé dans ce domaine. Sur une échelle de 0 à 6, la qualité de l'étayage démontrée par les parents des enfants ayant des compétences moyennes en lecture est de 1,55 alors que pour ceux ayant des compétences plus élevées, la qualité de l'étayage est de 2,00. Quant aux parents dont les enfants ont de faibles compétences en lecture, ceux-ci offrent un étayage de moindre qualité, démontrant en moyenne un niveau d'étayage de 0,57. Ils se distinguent ainsi de façon significative des parents des deux autres groupes.

## 6. Conclusion

Les résultats de cette recherche soutiennent que l'environnement de littératie familiale dans les familles récemment immigrées au Canada est un facteur pouvant possiblement avoir une incidence sur les compétences en lecture des enfants qui fréquentent l'école francophone. On note que les pratiques de littératie qui sont communément valorisées par les instances éducatives sont bien peu présentes dans ces familles, particulièrement lorsque l'enfant démontre des compétences en lecture qui sont en deçà de celles des autres élèves de sa classe. C'est le cas de la pratique de littératie qui consiste pour le parent à écouter l'enfant lire alors qu'il est un lecteur débutant. Lorsque cette pratique a lieu, on note que les parents optent surtout pour des stratégies de correction réductionnistes en favorisant démesurément les interventions reliées au décodage par rapport à d'autres types d'interventions. Par ailleurs, lorsqu'ils supervisent la lecture de l'enfant, ces parents démontrent un niveau d'étayage peu élevé. Leur façon de s'impliquer dans cette tâche semble effectivement reliée au niveau de compétences en lecture de leurs enfants.

Cette étude procure des connaissances nouvelles concernant l'implication des parents immigrants dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant. Bien peu de chercheurs ont auparavant analysé leur façon d'intervenir auprès de l'enfant qui fait la lecture. Généralement, tous les parents des lecteurs débutants sont encouragés à s'impliquer dans l'apprentissage de leur enfant en l'écoutant faire la lecture (Epstein & Becker, 1982). Cependant, certains parents auraient besoin d'être soutenus dans cette tâche. Afin de rendre cette activité profitable pour leurs enfants, il serait important que les parents récemment immigrés au Canada soient mis au courant des nouvelles approches de l'enseignement de la lecture car le maintien de conceptions traditionnelles peut faire en sorte qu'ils optent pour des interventions peu efficaces lorsqu'ils supervisent la lecture de leur enfant.

## 7. Bibliographie

- Anderson, J. (1997). How Parents Perceive Literacy Acquisition: A Cross-Cultural Study. In J. Anderson (Ed.), *Exploring Literacy: The College Reading Association*. Texas: A&M University.
- Beaudoin, I. (2002). *La qualité des interventions du parent supervisant la lecture de son enfant : relation avec le niveau d'habileté en lecture de l'enfant*. Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec, Canada.

- Burns, S., Espinosa, L., & Snow, C. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 1, 75-100.
- Cummins, J. (1992). Bilingual Education and English Immersion: The Ramirez Report in Theoretical Perspective. *Bilingual Research Journal*, 16, 91-104.
- Darling, S. & Westberg, L. (2004). Parent Involvement in children's acquisition of reading. *The Reading Teacher*, 57, 774-776.
- Epstein, J.L. & Becker, H.H. (1982). Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. *Elementary School Journal*, 83, 102-113.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, Home and School*. London: the Falmer Press.
- Limbos, M.M. & Geva, E. (2001). Accuracy of teacher assessments of second-language students at risk for reading disability. *Journal of learning disabilities*, 34, 2, 136-151.
- Mason, J.M. (1992). Reading Stories to Preliterate Children: A Proposed Connecitn to Reading. In P.B. Gough, L.C. Ehri,, & R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 215-241.
- Moll, L., & Diaz, S. (1985). Ethnographic pedagogy: Promoting effective bilingual instruction. In E. Garci & R.V. Padilla (Eds.), *Advances in bilingual education research*. Tucson: University of Arizona Press, 127-149.
- Richgels, D.J. (2003). Emergent Literacy. In A. DeBruin-Parecki & B. Krol-Sinclair. (Eds.). *Family Literacy: From Theory to Practice*. Newark DE: International Reading Association, 28-48.
- Senechal, M. & LeFevre, J. (2001). Storybook Reading and parent Teaching: Links to Language and Literacy Development. In P.R. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The Role of Family Literacy Environments in Promoting Young Children's Emerging Literacy Skills*. New York: Jossey-Bass, 39-52.
- Snow, C.E., Burns, M.S., Chandler, J., Goodman, I.F., & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectation: Home and school Influences on Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Statistique Canada (2004). Les six premiers mois au Canada : l'importance de la famille et des amis. *L'Observateur*. [en ligne]. [http://www.cic.gc.ca/FRANÇAIS/observateur/issue04/06-de\\_fonds.html](http://www.cic.gc.ca/FRANÇAIS/observateur/issue04/06-de_fonds.html) (consulté le 29 janvier 2006).
- Statistique Canada (2005). Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes. *Le Quotidien*. [en ligne]. <http://www.statcan.ca/Daily/Français/051109/q051109a.htm> (consulté le 8 janvier 2006)
- Torr, J. (2004). Talking about picture books: The influence of maternal education on four-year-old children's talk with mothers and preschool teachers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4, 2, 181-210.
- Tracey, D. & Morrow, L.M. (2006). *Lenses on Reading: An Introduction to Theories and Models*. New York: Guilford Press.
- Tracey, D.H. & Young, J.W. (1994). Mothers' responses to Children's Oral Reading at Home. In C.K. Kinzer & D.J. Leu (Eds.), *Multidimensional aspects of literacy research, theory, and practice, Forty-third yearbook of the National Reading Conference*. Chicago, IL: National Reading Conference, 342-350.
- Wasik, B.H. (2004). *Handbook of family literacy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Whitehurst, G.J. (1993). The Stony Brook Family Reading Survey, [en ligne]  
<http://www.whitehurst.sbs.sunnybr.edu/pubs/famsurw93.htm> (consulté le 7 mars 2005).