Document generated on 07/19/2025 12:13 a.m.

Cahiers de la recherche en éducation

Les interventions des parents en lecture et l'autonomie des lecteurs débutants

Nathalie Aubry, Jocelyne Giasson and Lise Saint-Laurent

Volume 7, Number 2, 2000

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1016934ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1016934ar

See table of contents

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)
2371-4999 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Aubry, N., Giasson, J. & Saint-Laurent, L. (2000). Les interventions des parents en lecture et l'autonomie des lecteurs débutants. *Cahiers de la recherche en éducation, 7*(2), 187–210. https://doi.org/10.7202/1016934ar

Article abstract

The aim of this project was to analyse parents' interventions when listening to their first grade children read. More specifically, we compared interventions by parents whose children are successful at reading with those by parents whose children experience difficulty. Interventions that promote children's self-correction were the focus of our study. Forty parent/child dyads (comprising 20 with children who were strong readers and 20 with children who were weak ones) constituted the subjects. Each dyad was videotaped during a thirty-minute reading session. The results show that when an error is made, parents of strong readers wait more often than parents of weak ones for completion of a semantic unit before intervening. On the other hand, interventions do not significantly differ between the two groups of parents when the child gets stuck. Last, analysis showed that a significant relation exists between the number of a child's self-corrections and the nature of the parent's interventions.

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2000

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Cahiers de la recherche en éducation, vol. 7, nº 2, 2000, p. 187 à 210

CRÉ

Les interventions des parents en lecture et l'autonomie des lecteurs débutants

Nathalie **Aubry**
Jocelyne **Giasson**
Lise **Saint-Laurent**
Université Laval

Résumé – L'objectif du projet est d'analyser les interventions de parents lorsqu'ils écoutent lire leur enfant en première année du primaire. Plus précisément, il s'agit de comparer les interventions de parents dont les enfants réussissent en lecture avec celles de parents qui ont un enfant en difficulté. Ce sont les interventions qui favorisent l'auto-correction par l'enfant qui font l'objet de notre étude. Quarante dyades parent/enfant (20 enfants forts en lecture et 20 enfants faibles) ont servi de sujets. Chaque dyade a été enregistrée pendant une séance de lecture de 30 minutes. Les résultats montrent que, lors d'une méprise, les parents d'enfants forts en lecture, comparativement aux parents d'enfants faibles, attendent plus souvent la fin d'une unité sémantique avant d'intervenir. Cependant, en ce qui a trait aux blocages, les interventions des parents des deux groupes ne sont pas significativement différentes. L'analyse révèle enfin qu'il existe une relation significative entre le nombre d'auto-corrections fait par l'enfant et la nature des interventions des parents.

Introduction

Apprendre à lire représente certes un grand défi pour le jeune enfant qui entre à l'école. Dans le système scolaire actuel, l'enfant dispose d'une année, soit la première année de sa scolarisation, pour devenir autonome en lecture devant les mots nouveaux qu'il rencontre. Même si de nombreuses études (Toomey, 1993 ; Tracey, 1995) ont été réalisées auprès du lecteur débutant, plusieurs questions restent en suspens en ce qui a trait à la façon dont l'apprenti-lecteur développe son autonomie, et plus particulièrement, comment les parents influencent cette autonomie dans les débuts de l'apprentissage de la lecture de l'enfant. Concrètement, nous ne savons pas comment interagissent les parents et les enfants dans une situation de lecture à la maison, ni si les parents d'enfants habiles en lecture se comportent différemment des parents d'enfants qui éprouvent des difficultés. L'objectif de cette étude est précisément d'apporter un éclairage sur le rôle des parents dans le développement de l'autonomie en lecture de leur enfant en analysant les interactions parent/enfant au cours de la lecture à la maison. L'activité de lecture la plus favorable pour observer les interactions parent/enfant est celle où l'enfant lit à voix haute à l'un de ses parents et où ce dernier a comme tâche de superviser cette activité. C'est pourquoi nous avons retenu cette situation pour procéder à notre étude.

1. Cadre théorique

1.1 L'apprentissage de la lecture

Plusieurs auteurs se sont penchés sur le développement de la lecture chez le lecteur débutant. La plupart considèrent que l'apprentissage de la lecture se fait de façon progressive puisque les enfants développent dès leur plus jeune âge des attitudes et des comportements reliés à la lecture (Garcia et Pearson, 1990 ; Maria, 1990 ; McCarthey et Raphael, 1992). Avant son entrée en première année, l'enfant a habituellement découvert les fonctions de la lecture, il a établi des relations entre l'oral et l'écrit, il maîtrise, du moins en partie, l'orientation de la lecture (de gauche à doitre) et il connaît certains concepts reliés à l'écrit. Un enseignement plus formel de ces notions ainsi que l'acquisition de certaines stratégies lui permettront de devenir un lecteur autonome.

Mary Clay (1991) s'est intéressée plus spécifiquement au développement de l'autonomie chez le lecteur débutant. Selon elle, le lecteur débutant apprendra

graduellement à se servir des indices visuels, sémantiques, syntaxiques et phonologiques pour anticiper le reste d'un mot ou d'une phrase, pour confirmer ses prédictions et pour s'auto-corriger. Par l'élaboration d'un réseau dynamique de stratégies interactives, le lecteur apprendra à changer de direction à n'importe quel moment lors du traitement de l'information. Par exemple, il vérifiera le sens du mot à partir de la séquence des lettres ou vice versa. Le décodage du mot à partir du vocabulaire oral et les nouvelles informations seront vérifiées, pour leur part, à partir des structures de phrases et du contexte. Bref, le lecteur débutant apprend non seulement à déchiffrer les mots mais également à utiliser les différentes sources d'informations disponibles dans un texte (figure 1).

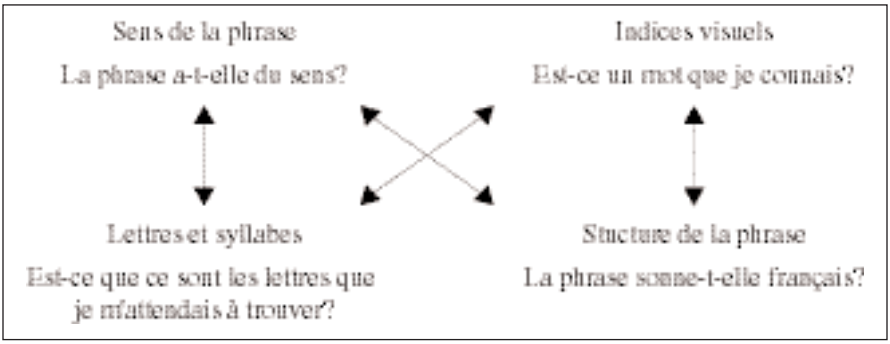

Figure 1 – Tirée de Giasson (1995)

L'enfant devient autonome en lecture lorsqu'il prend conscience des méprises qu'il effectue et des stratégies auxquelles il a recours pour y remédier. Le lecteur autonome est capable de vérifier si le sens d'un mot ou d'une phrase est en lien avec le reste du texte et de voir si les correspondances grapho-phonétiques qu'il effectue révèlent bien ce qu'il vient de lire. Ainsi, il développe un contrôle intérieur qui lui permet non seulement d'extraire de l'information d'un texte à partir de n'importe quelle source connue mais également de l'utiliser pour guider ses activités d'auto-corrections.

L'auto-correction chez le lecteur fait donc intervenir le raisonnement à différents niveaux cognitifs. Elle commence par une vague impression que quelque chose est erronée et devient, avec l'expérience, beaucoup plus précise et consciente. L'auto-correction est également un processus progressif et cumulatif puisque lorsqu'il y a méprise, l'enfant entreprend une recherche afin de trouver l'information qu'il aurait perdue et découvre des éléments qu'il n'avait pas vus lors de sa première lecture. Cependant, ce n'est pas le cas pour

tous les enfants. Certains ne parcourent pas le chemin dit « normal ». Ils accumulent un retard en regard des différentes étapes et ont des difficultés avec l'utilisation des stratégies. Ainsi, pour aider leurs enfants, les parents doivent les amener à utiliser un réseau de stratégies qui leur permettront d'opérer sur un texte puis à effectuer le transfert sur d'autres textes. Les interventions auront pour objectif principal d'aider l'enfant à se construire un contrôle intérieur qui lui permettra de gérer le déroulement de sa lecture.

1.2 L'approche socioconstructiviste

Le modèle en lecture proposé par Clay est issu du socio-constructivisme (Vygotsky, 1978, 1986). Selon cette approche, l'apprentissage cognitif de l'enfant est le résultat d'une intériorisation d'expériences d'interactions sociales vécues avec l'adulte. Le développement cognitif de l'enfant est intimement lié au soutien de l'adulte qui guide les interactions, aidant ainsi l'enfant à développer ses compétences cognitives. L'observation de ce style d'interaction adulte/enfant est à l'origine du concept *scaffold* introduit en 1976 par Bruner et ses collègues Wood et Ross qui ont choisi ce mot parce qu'il sous-entendait l'idée de support. En français, le mot *scaffold* peut se traduire par « échafaudage ». En associant le principe de soutien de l'adulte à la fonction de l'échafaudage, on peut comprendre que, dans les deux cas, une fois la structure suffisamment solide pour tenir elle-même, ce support peut alors être retiré.

Dans la perspective d'un modèle socioconstructiviste, l'interaction entre l'adulte et l'enfant se déroule dans un contexte de collaboration où l'adulte prend en considération les intentions de l'enfant. L'adulte qui accompagne un enfant qui n'a pas les habiletés nécessaires pour accomplir une tâche doit lui offrir le soutien nécessaire pour qu'il puisse réaliser quand même cette activité. Au début, l'expert prend presque toute la responsabilité d'exécution puisque l'apprenti lecteur n'a pas acquis encore les habiletés cognitives suffisantes pour s'exécuter seul. Graduellement, grâce à l'assistance de l'adulte, l'enfant intériorise suffisamment les connaissances liées à cette réalisation, devenant ainsi indépendant à accomplir quelque chose qui, plus tôt, ne pouvait être fait sans soutien. Après plusieurs expériences, s'opère un transfert de responsabilités de l'adulte à l'enfant (Hobsbaum, Peters et Sylva, 1996).

On retrouve également, dans l'approche socioconstructiviste, le concept de « zone proximale de développement » introduit par Vygotsky pour illustrer

« la distance entre le niveau actuel de l'enfant, c'est-à-dire ce que celui-ci peut accomplir seul comme tâche, et le niveau potentiel, c'est-à-dire ce qu'il ne peut accomplir qu'avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus avancé » (Vygostky, 1978, p. 86). Ainsi, pour qu'un enfant profite au maximum d'une situation conjointe d'apprentissage et qu'il développe son potentiel cognitif, la tâche doit nécessairement se dérouler à un niveau un peu plus élevé que le niveau de développement actuel de l'enfant (Hobsbaum, Peters et Sylva, 1996).

Dans une approche socio-constructiviste, on considère que dans une tâche de lecture, l'adulte devra, au début, donner beaucoup d'aide à l'enfant pour ensuite la diminuer graduellement. Ici, lorsqu'on parle de donner de l'aide à l'enfant, il ne s'agit pas de lui dire le mot sur lequel il bute, mais plutôt de lui poser des questions qui lui permettront de réfléchir sur les indices et les moyens qu'il peut utiliser pour résoudre son problème. Lorsqu'une réponse est donnée immédiatement à l'enfant, ceci réduit les occasions qu'il a de s'auto-corriger. Il faut donc attendre et soumettre à l'enfant des possibilités qui pourront l'aider à corriger ses méprises.

1.3 Les études sur les interventions des parents pendant la lecture

La situation la plus favorable pour observer comment les parents soutiennent leur enfant est celle dans laquelle l'enfant fait la lecture à l'un de ses parents. Jusqu'à présent, cette situation de lecture entre le parent et l'enfant a fait l'objet de divers programmes d'intervention. En effet, plusieurs chercheurs ont tenté d'enseigner à des parents comment ils devraient intervenir auprès de leur enfant (Gambrell, Almasi, Xie et Heland, 1995 ; Rasinski et Fredericks, 1991 ; Toomey, 1993 ; Topping, 1986, 1987). La plupart de ces études révèlent qu'on peut effectivement modifier les comportements des parents, mais curieusement peu d'études ont cherché à savoir quel était le comportement spontané des parents dans une telle situation. Nous n'avons identifié que trois études portant sur les interventions naturelles des parents auprès d'enfants de première année. Dans ces études, ce qui nous intéresse précisément, ce sont les interventions des parents qui facilitent le développement de l'auto-correction, c'est-à-dire lorsque le parent laisse du temps à l'enfant avant d'intervenir afin de lui laisser essayer ses propres mécanismes de correction.

Hannon, Jackson et Weinberger (1986) ont comparé les interventions utilisées par les parents lorsqu'ils écoutent leur enfant lire à celles des enseignants.

Au total, 52 enfants âgés entre cinq et sept ans, provenant de milieux défavorisés, ont participé à ce projet. Il a été demandé aux parents de faire un enregistrement d'une séance de lecture à la maison avec leur enfant. Le jour suivant, l'enfant rapportait la cassette en classe et l'enseignant enregistrait sa séance de lecture avec l'enfant à la suite de celle effectuée avec le parent. L'enfant devait obligatoirement lire dans le même livre mais pas nécessairement le même passage. Les interventions furent classées dans un schéma descriptif composé de 22 catégories. Parmi celles-ci, on retrouve une catégorie nommée « pause » et qui est définie de la façon suivante : attendre au moins quatre secondes avant d'aider l'enfant à lire le mot ou le reprendre. Les résultats révèlent que sur 3 633 interventions, les parents ont eu 95 comportements se rapportant à cette catégorie comparativement à 56 pour les enseignants. Bien que cette étude nous démontre que les parents laissent dans une certaine mesure du temps à leur enfant pour s'auto-corriger, elle ne nous permet pas d'établir une comparaison entre les parents d'enfants forts en lecture à ceux d'enfant faibles. On peut se demander, en effet, si ce type d'intervention ne provient pas en plus grande partie des parents qui ont un enfant habile en lecture. Deux études cependant ont pris en compte le degré d'habileté des enfants, celle de Lancy et Bergin (1992) et celle de Evans et Lesley (1993).

Lancy et Bergin (1992) ont observé les interventions des parents avec des lecteurs débutants forts, moyens et faibles. Trente-deux dyades parent/enfant participèrent à cette étude. Les parents furent invités à l'école afin de simuler une session de lecture avec leur enfant à la maison. Les interventions de type correction furent ensuite classées dans sept catégories. Les résultats montrent que les parents d'enfants forts en lecture se comportent différemment des autres parents en ce qui a trait aux types d'intervention (orientation vers le sens plutôt que vers le décodage). Cependant, aucune donnée ne permet de dire si les parents d'enfants forts et les parents d'enfants faibles se comportent différemment face à l'auto-correction.

Finalement, Evans et Lesley (1993) ont comparé les interventions de 20 parents dont les enfants étaient âgés entre 5 et 7 ans, et dont l'habileté en lecture a été déterminée à partir d'un test standardisé. Quatre livres de niveaux différents ont été remis aux enfants. Les parents ont ensuite reçu l'instruction d'aider leur enfant à lire ces livres et d'agir le plus normalement possible. Les comportements des parents face aux méprises de leur enfant ont été classés sous cinq catégories. Toutefois, aucune d'entre elles ne réfère au temps écoulé entre le moment où l'enfant effectue une méprise ou un blocage et le moment

où le parent intervient. L'auteur rapporte que 98 % des méprises font l'objet d'une intervention de la part des parents. Ici encore, les données ne nous éclairent pas sur le comportement des parents face au développement de l'auto-correction ni sur la différence entre les parents d'enfants forts et ceux d'enfants faibles en lecture.

Il apparaît donc que les données concernant le comportement des parents dans le développement de l'autonomie de leur enfant en lecture sont à toutes fins pratiques inexistantes. Cependant, quelques études ont porté sur les comportements des enseignants lorsqu'ils écoutent lire les élèves. Parmi ces études, nous retrouvons celles d'Allington (1980), de Campbell (1994), de Hoffman et Baker (1981), de Hoffman, O'Neal, Kastler, Clements, Segel et Nash (1984), de McCoy et Pany (1986), de O'Flahavan, Hartmam et Pearson (1988), de Roller (1994) et de Spiegel (1980). Deux de ces études apportent un éclairage concernant les interventions qui favorisent l'auto-correction chez l'élève.

Allington (1980) a étudié les différentes interventions utilisées par 20 enseignants auprès de 147 élèves forts et 120 élèves faibles. L'analyse indique clairement que les enseignants ont tendance à interrompre beaucoup plus fréquemment les lecteurs faibles que les lecteurs forts. De plus, cette interruption a tendance à se situer immédiatement après la méprise avec les élèves faibles alors qu'elle apparaît après une unité sémantique, c'est-à-dire après un groupe de mots, chez les lecteurs forts.

Hoffman, O'Neal, Kastler, Clements, Segel et Nash (1984) ont étudié les interactions élève/enseignant lorsque des méprises sont effectuées durant les leçons de lecture orale. Au total, 22 enseignants de deuxième année, 152 élèves forts et 157 élèves faibles en lecture ont participé à cette étude. Des enregistrements audio des leçons de groupes ont été produits deux fois par semaine sur une période de 10 semaines. L'une des catégories de la taxinomie utilisée pour classer les interventions concerne le temps qui s'écoule entre le moment où l'élève commet une méprise et le moment où l'enseignant lui apporte son aide : les résultats montrent que les élèves en difficulté ont moins de chances de corriger leurs méprises parce que l'enseignant les interrompt avant qu'ils aient eu le temps de manifester un autre comportement. Ces résultats confirment ceux obtenus précédemment par Hoffman et ses collègues (1984).

2. But de l'étude

Les modèles en lecture, tel que celui de Clay (1991), et l'approche socio-constructiviste soutiennent le même principe : intervenir auprès de l'enfant de façon à ce que celui-ci puisse développer son autonomie. Ainsi, il apparaît important que le lecteur débutant déploie ses stratégies et participe à la résolution de problèmes en lecture. Dans cette perspective, l'adulte doit d'abord engager l'enfant dans une démarche active où ce dernier doit lui-même essayer de trouver la stratégie qui convient le mieux à la situation avant que l'adulte lui fournisse la réponse. La recension des écrits montre que les enseignants, en général, ont tendance à intervenir différemment auprès des lecteurs faibles, c'est-à-dire qu'ils les interrompent plus souvent que les lecteurs forts et que cette interruption se fait peu de temps après la méprise. Ce type d'information n'est malheureusement pas disponible pour caractériser les interventions des parents.

L'objectif de notre projet est donc d'analyser les interventions des parents lorsque ceux-ci écoutent lire leur enfant, plus précisément de comparer les interventions de parents dont les enfants réussissent en lecture à celles de parents qui ont des enfants qui réussissent moins bien. Les interventions ciblées, dans cette étude, sont celles qui sont susceptibles de contribuer au développement de l'auto-correction des enfants en lecture.

Les deux premières questions de notre recherche découlent du questionnement suivant : « Les parents d'enfants forts en lecture laissent-ils plus de chances à l'enfant de s'auto-corriger que les parents d'enfants faibles ? » Le cas échéant, « comment s'observent les différences entre les parents lors d'une méprise, en n'intervenant pas, ou en intervenant seulement après quelques mots ou à la fin d'une unité et lors d'un blocage, en n'intervenant pas, ou en retardant l'intervention » ? Nous considérons qu'il y a méprise lorsque l'enfant lit un autre mot que celui qui est écrit et qu'il y a blocage lorsque l'enfant s'arrête devant un mot (les pauses de l'enfant sont indiquées en secondes sur la transcription des séances).

Nous formulons également une troisième question de recherche : « Est-ce qu'il existe une relation entre les interventions des parents et l'auto-correction chez l'enfant ? » Plus précisément, nous prévoyons qu'il y aura une relation entre le nombre d'auto-corrections de l'enfant et les interventions des parents susceptibles de faciliter l'auto-correction (ne pas intervenir ou retarder l'intervention devant une méprise ou un blocage).

3. Méthodologie

3.1 Sujets

Quarante dyades parent/enfant (20 enfants forts en lecture et 20 enfants faibles) ont servi de sujets pour cette étude. Les sujets proviennent de 8 écoles de la région de Québec, des Commissions scolaires des Navigateurs, des Premières-Seigneuries et de Portneuf. Les écoles sont classées milieu moyen selon le ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 1992). Les enfants étaient tous en première année. Les élèves ont été classés forts ou faibles en lecture à partir des évaluations en lecture et du bulletin de la troisième étape. Les parents des cinq élèves les plus forts de chaque classe et ceux des cinq élèves les plus faibles ont reçu une lettre les invitant à se présenter à l'école pour une séance d'enregistrement de la lecture.

3.2 Livres

Quatorze livres pour lecteurs débutants ont été choisis et classés en cinq catégories de niveau de difficulté croissant : 1) histoire comprenant quelques mots reliés à l'image, la répétition d'une phrase avec peu de changements, des objets et actions connus par l'enfant et des illustrations expliquant clairement le texte ; 2) répétition de deux ou trois phrases ou une variété de phrases simples, beaucoup d'objets et d'actions connus par l'enfant et des illustrations reliées au texte ; 3) répétition d'une phrase, variété de phrases simples près du vécu de l'enfant et des illustrations reliées au texte ; 4) variété de phrases présentant la même structure et des illustrations détaillées portant sur l'idée générale du texte ; 5) phrases plus complexes, des illustrations détaillées portant sur l'idée générale du texte et des histoires plus longues.

3.3 Déroulement de la séance de lecture

Les élèves sélectionnés sont invités à l'école où l'on tente de reproduire une situation de lecture se rapprochant le plus possible de celles vécues à la maison. Il est demandé aux parents d'intervenir comme ils le font d'habitude. Chaque session dure 30 minutes pendant laquelle l'enfant lit 3 ou 4 livres sélectionnés selon son niveau de lecture. Dix-sept livres pour lecteurs débutants ont été classés en six catégories selon leur niveau de difficulté (Peterson, 1991). Dans un premier temps, il est demandé à l'enfant de choisir parmi trois livres

et de faire la lecture comme il le fait à la maison (livres de la catégorie 2 pour les élèves faibles et livres de la catégorie 4 pour les lecteurs forts). Après la lecture du premier livre, si l'enfant a éprouvé de la difficulté, il lui est demandé de choisir parmi un ensemble de livres de niveau inférieur, si l'enfant a lu avec beaucoup de facilité, il lui est proposé de choisir un livre parmi trois livres d'un niveau supérieur. Les activités de lecture sont enregistrées à l'aide d'un magnétophone et filmées à l'aide d'une caméra vidéo. Une étudiante diplômée en éducation supervise chaque session.

3.4 Grilles d'analyse

Toutes les séances ont été transcrites par deux étudiantes diplômées. Les interventions des parents ont ensuite été classées en fonction de deux comportements de l'enfant : les méprises et les blocages (cotation faite par l'auteure).

Pour chacune des méprises, les interventions des parents ont été classées en trois catégories : 1) aucune intervention, 2) intervention effectuée immédiatement après la méprise, 3) intervention retardée après quelques mots ou à la fin d'une unité sémantique. Au total, 309 interventions reliées aux méprises n'ont pu être analysées (157 pour les parents d'enfants forts et 152 pour les parents d'enfants faibles). Elles ont toutes eu lieu à la fin d'une phrase, il était donc difficile d'identifier quelle était l'intention véritable du parent : voulait-il intervenir de façon immédiate ou attendre à la fin d'une unité ? Nous avons donc décidé de les écarter.

Concernant le blocage, une pause qui se termine par une réponse de l'enfant est cotée dans la catégorie « Sans intervention ». Si la pause se termine par une intervention du parent, cette dernière est cotée dans « Intervention différée » (avec le nombre de secondes entre le début de la pause et l'intervention). Dans le cas où le parent intervient moins d'une seconde après le début de la pause, la cote attribuée est « Intervention immédiate ».

Une procédure d'accord interjuge a été réalisée sur 10 % des séances vidéo. Le calcul moyen d'accord est de 95 % entre le nombre d'interventions immédiates et d'interventions retardées.

4. Analyse des données

Les tableaux 1, 2, 3 et 4 présentent les données concernant les interventions effectuées par les parents des lecteurs forts et celles des lecteurs faibles lors des méprises et des blocages. On peut constater que les élèves forts ont fait au total 571 méprises sur 19 074 mots, alors que les élèves faibles en ont effectué 687 sur 8 727 mots. Il est à noter que l'intervention la plus fréquente lors des méprises, et ce pour les deux groupes, est l'intervention immédiate. On peut également observer que les parents d'enfants forts interviennent moins souvent que les parents d'enfants faibles.

Tableau 1
Interventions des parents de lecteurs forts lors des méprises

Sujets	Nombre de mots	Nombre de méprises	Nombre d'auto-corrections	Sans intervention %	Intervention immédiate %	Intervention différée %
1	811	47	8	8,51	89,36	2,13
2	1 111	13	12	38,46	7,69	53,85
3	990	44	10	11,36	84,09	4,55
4	1 111	26	3	15,38	80,77	3,85
5	1 098	31	9	29,03	70,97	0,00
6	1 029	19	4	36,84	63,16	0,00
7	700	32	11	21,88	71,88	6,25
8	521	11	2	18,18	72,73	0,00
9	874	38	7	0,00	100,00	0,00
10	1 100	19	17	21,05	63,16	15,79
11	1 274	53	16	13,21	83,02	3,77
12	874	26	7	15,38	84,62	0,00
13	992	32	18	18,75	75,00	6,25
14	1 048	10	4	20,00	60,00	20,00
15	575	19	8	26,32	63,16	10,53
16	1 279	32	12	12,50	78,13	9,38
17	899	40	40	35,00	60,00	5,00
18	929	32	31	18,75	68,75	12,50
19	811	32	25	12,50	75,00	12,50
20	1 048	15	13	6,67	86,67	6,67
Total	19 074	571	257	17,51	75,66	6,83

Tableau 2
Interventions des parents de lecteurs forts lors des blocages

Sujets	Nombre de mots	Nombre de blocages	Sans intervention %	Intervention immédiate %	Intervention différée %
1	811	12	0,00	100,00	0,00
2	1111	1	0,00	100,00	0,00
3	990	11	0,00	100,00	0,00
4	1111	1	0,00	100,00	0,00
5	1098	28	14,29	39,29	46,43
6	1029	2	100,00	0,00	0,00
7	700	8	25,00	75,00	0,00
8	521	0	0,00	0,00	0,00
9	874	5	60,00	40,00	0,00
10	1100	1	0,00	0,00	100,00
11	1274	5	0,00	100,00	0,00
12	874	4	75,00	25,00	0,00
13	992	1	0,00	100,00	0,00
14	1048	1	0,00	100,00	0,00
15	575	1	0,00	100,00	0,00
16	1279	8	50,00	37,50	12,50
17	899	6	33,33	50,00	16,67
18	929	6	100,00	0,00	0,00
19	811	3	66,67	33,33	0,00
20	1048	3	33,33	33,33	33,33
Total	19074	107	27,10	57,01	15,90

Tableau 3
Interventions des parents de lecteurs faibles lors des méprises

Sujets	Nombre de mots	Nombre de méprises	Nombre d'auto-corrections	Sans intervention %	Intervention immédiate %	Intervention différée %
1	491	30	3	0,00	100,00	0,00
2	329	56	10	3,57	94,64	1,79
3	343	15	5	13,33	86,67	0,00
4	621	41	13	7,32	92,68	0,00
5	471	42	4	4,76	90,48	4,76
6	546	34	6	2,94	94,12	2,94
7	349	28	11	0,00	100,00	0,00
8	267	28	10	0,00	100,00	0,00
9	329	31	8	0,00	90,32	9,68
10	204	23	11	0,00	91,30	8,70
11	333	22	2	9,09	86,36	4,55
12	376	22	2	4,55	90,91	4,55
13	523	35	6	2,86	85,71	11,43
14	343	20	5	5,00	90,00	5,00
15	598	66	6	0,00	100,00	0,00
16	462	57	1	12,28	87,72	0,00
17	664	34	9	2,94	97,06	0,00
18	513	31	3	0,00	100,00	0,00
19	474	37	14	0,00	97,30	2,70
20	491	35	13	5,71	94,29	0,00
Total	8727	687	142	3,64	93,89	2,47

Tableau 4
Interventions des parents de lecteurs faibles lors des blocages

Sujets	Nombre de mots	Nombre de blocages	Sans intervention %	Intervention immédiate %	Intervention différée %
1	491	30	40,00	36,67	23,33
2	329	14	57,14	28,57	14,29
3	343	23	8,70	73,91	17,39
4	621	14	42,86	42,86	14,29
5	471	19	5,26	57,89	36,84
6	546	22	9,09	86,36	4,55
7	349	25	0,00	100,00	0,00
8	267	21	85,71	4,76	9,52
9	329	13	53,85	15,38	30,77
10	204	8	12,50	87,50	0,00
11	333	18	0,00	88,89	11,11
12	376	46	4,35	86,96	8,70
13	523	10	10,00	70,00	20,00
14	343	39	0,00	100,00	0,00
15	598	25	0,00	100,00	0,00
16	462	79	0,00	100,00	0,00
17	664	10	0,00	100,00	0,00
18	513	7	14,29	85,71	0,00
19	474	13	69,23	23,08	7,69
20	491	35	57,14	31,43	11,43
Total	8 727	471	19,11	71,97	0,92

Pour ce qui est des blocages, on remarque qu'ils sont au nombre de 107 pour les lecteurs forts et 471 pour les lecteurs faibles. Encore une fois, l'intervention la plus fréquente pour les deux groupes lors des blocages est l'intervention immédiate. De plus, les interventions différées sont plus fréquentes chez les parents d'enfants forts (la longueur en secondes des interventions différées n'est pas indiquée dans le tableau ; elle est de 2,94 pour les lecteurs forts et 3,05 pour les lecteurs faibles). Afin de comparer les résultats obtenus, des analyses de variance ont été effectuées sur les données.

4.1 Comportement des parents face aux méprises

La première question de recherche se formulait ainsi : « Les parents d'enfants forts en lecture laissent-ils, lors d'une méprise, plus de chances à l'enfant de s'auto-corriger que les parents d'enfants faibles, soit en n'intervenant pas, soit en intervenant seulement après quelques mots ou à la fin d'une unité ? »

Le tableau 5 indique que les parents d'enfants forts n'interviennent pas lors d'une méprise dans 18,99 % des cas contre 3,72 % chez les parents d'enfants faibles. De plus, il indique que les parents du premier groupe retardent leur intervention après une unité dans 9,10 % des cas contre 2,80 % chez les parents d'enfants faibles. Au total, pour les parents d'enfants forts, 28,09 % des méprises vont dans le sens d'une réponse affirmative à la question de recherche comparativement à 6,11 % pour le deuxième groupe.

Tableau 5
Analyse de variance visant à comparer les interventions des parents des sujets forts et faibles lors des méprises

	forts n=20		faibles n=20		
Variables	M	É-T	M	É-T	F
Pourcentage de méprises sans intervention	18,99	10,12	3,72	4,15	38,96**
Pourcentage de méprises avec interventions différées	9,10	11,89	2,80	3,63	5,14*

*p<0,05; ** p<0,01.

L'analyse révèle que, de façon significative, les parents d'enfants forts interviennent moins souvent que les parents d'enfants faibles en lecture, $F(1, 40) = 38,96$, $p < 0,01$. Les résultats indiquent également que de façon significative, les parents d'enfants forts retardent plus souvent leur intervention que les parents d'enfants faibles, $F(1,40) = 5,14$, $p < 0,05$.

On peut donc répondre de façon affirmative à la première question puisque les résultats sont tous significatifs. Il apparaît donc clair que les parents d'enfants forts en lecture, et ce comparativement aux parents d'enfants faibles, attendent plus souvent la fin d'une unité pour intervenir et choisissent plus souvent de ne pas intervenir.

4.2 Comportements des parents face aux blocages

La deuxième question portait sur le comportement des parents lors des blocages : « Les parents d'enfants forts en lecture laissent-ils plus de chances à l'enfant de s'auto-corriger que les parents d'enfants faibles soit en n'intervenant pas, soit en retardant l'intervention ? »

Selon le tableau 6, les résultats indiquent que les parents d'enfants forts laissent sans intervention 29,35 % des blocages alors que le pourcentage est de 23,51 % pour les parents d'enfants faibles en lecture. Les résultats montrent également que les parents des enfants forts retardent leur intervention dans 11 % des cas alors que le pourcentage est de 10,50 % pour les parents d'enfants faibles en lecture.

Tableau 6
Analyse de variance visant à comparer les interventions des parents des sujets forts et celles des parents des sujets faibles lors des blocages

	forts n=20		**faibles n=20**		
Variables	M	É-T	M	É-T	F
Pourcentage de blocages sans intervention	29,35	35,63	23,51	27,74	0,33
Pourcentage de blocages avec int. différées	11,00	25,17	10,50	10,90	0,01

Les résultats obtenus lors de l'analyse de variance ne nous permettent pas de répondre de façon affirmative à la seconde question puisque les écarts ne sont pas significatifs. Il nous est donc impossible de dire que les parents d'enfants forts en lecture, contrairement aux parents d'enfants faibles, laissent plus souvent la chance à l'enfant de s'auto-corriger en n'intervenant pas au moment du blocage ou en retardant l'intervention.

4.3 Lien entre l'auto-correction et les comportements des parents

Enfin, la dernière question de recherche portait sur la présence d'une relation entre le nombre d'auto-corrections fait par les enfants et le nombre d'interventions des parents susceptibles de faciliter l'auto-correction (ne pas intervenir

ou retarder l'intervention devant une méprise ou un blocage). Afin de vérifier cette relation, une analyse de corrélation a été effectuée.

Les résultats du tableau 7 indiquent qu'il existe une relation significative ($p<0,01$) entre le pourcentage d'auto-corrections effectué par l'enfant et le pourcentage des méprises laissées sans interventions par le parent ($r=0,46$). Cette corrélation démontre que plus les parents ont tendance à ne pas intervenir devant une méprise, plus le pourcentage d'auto-corrections augmente chez le jeune lecteur.

Tableau 7
Corrélation entre les auto-corrections et les interventions des parents

	Pourcentage d'auto-corrections[1]
Pourcentage de méprises sans intervention	0,46**
Pourcentage de méprises avec interventions différées	0,52**
Pourcentage de méprises avec interventions immédiates	-0,56**
Pourcentage de blocages sans intervention	0,22
Pourcentage de blocages avec interventions différées	0,22
Pourcentage de blocages avec interventions immédiates	0,31
Pourcentage d'interventions appropriées[2]	0,59*

*$p<0,05$; ** $p<0,01$.

1 Pourcentage d'auto-corrections = nb d'auto-corrections / nb de méprises + nb d'auto-corrections.

2 Interventions appropriées = méprises sans intervention + méprises avec interventions différées + blocages sans intervention + blocages avec interventions différées.

Les résultats sont également significatifs ($p<0,01$) pour ce qui est de la relation entre le pourcentage d'auto-corrections fait par le lecteur et le pourcentage d'interventions différées ($r=0,52$). Ces données nous indiquent que plus les parents attendent avant d'intervenir lors d'une méprise plus les auto-corrections augmentent chez leur enfant.

Enfin, pour ce qui est de la relation entre le pourcentage d'auto-corrections de l'enfant et le pourcentage d'interventions immédiates faites par le parent à la suite d'une méprise, l'analyse indique une corrélation négative ($r=-0,56$). En effet, les résultats révèlent de façon significative ($p<0,01$) que plus les parents

interviennent immédiatement après une méprise, moins on observe d'auto-corrections chez l'enfant.

En ce qui a trait aux blocages, les résultats ne sont pas aussi concluants. On ne peut pas affirmer qu'il existe une relation significative entre le nombre d'auto-corrections effectuées par l'enfant lors de la lecture et les interventions des parents qui favorisent ce comportement, c'est-à-dire entre le fait de ne pas intervenir ou de retarder l'intervention lors du blocage.

Bref, la question qui prévoyait l'existence d'un lien entre le nombre d'auto-corrections faites par les enfants et les interventions des parents susceptibles de faciliter l'auto-correction est confirmée dans le cas des méprises mais non pas dans le cas des blocages.

5. Discussion

On se rappellera que l'objectif de cette étude était d'analyser les interventions des parents lorsque ceux-ci écoutent lire leur enfant et, de façon plus spécifique, de comparer les interventions de parents d'enfants forts à celles de parents d'enfants faibles en lecture. Les interventions ciblées étaient celles susceptibles de contribuer au développement de l'autonomie de l'enfant en lecture.

La première question de recherche cherchait à savoir si les parents d'enfants forts en lecture, contrairement aux parents d'enfants faibles, laissent plus de chances à l'enfant de s'auto-corriger lors d'une méprise (en n'intervenant pas ou en retardant l'intervention).

Une première analyse de variance effectuée sur les données nous révèle que les parents d'enfants forts en lecture interviennent moins souvent que les parents d'enfants faibles ($p < 0{,}01$). Ces résultats rejoignent ceux obtenus par Allington (1980) auprès d'enseignants à l'effet que les lecteurs forts sont interrompus moins souvent que les lecteurs faibles. Nos résultats vont également dans le même sens que ceux de Hoffman, O'Neal, Kastler, Clements, Segel et Nash (1984) qui rapportent que les élèves en difficulté ont moins de chances de corriger leurs méprises parce qu'ils sont interrompus avant d'avoir eu le temps de manifester un autre comportement.

Une deuxième analyse montre que les parents d'enfants forts retardent plus souvent leur intervention après une unité que les parents d'enfants faibles ($p < 0,05$). Ces résultats rejoignent ceux de l'étude d'Allington (1980) qui met en évidence que l'interruption par le parent se situe généralement immédiatement après la méprise pour le lecteur faible alors qu'elle se produit après une unité pour le lecteur fort.

De plus, nos observations s'inscrivent dans la voie suggérée par le modèle proposé par Mary Clay (1991). D'ailleurs, cette dernière propose que l'adulte suscite d'abord chez l'enfant une démarche active avant de lui fournir une réponse. Ainsi, le parent qui n'intervient pas ou qui retarde son intervention favorise cette démarche chez son enfant. Ces résultats vont également dans le sens des principes socio-constructivistes puisqu'ils favorisent l'autonomie de l'enfant. En outre, il n'est pas surprenant de constater que les parents d'enfants forts en lecture, comparativement aux parents d'enfants faibles, adoptent plus souvent ce type de comportement puisque que leur enfant réussissent mieux en lecture.

Par contre, notre étude ne permet pas de répondre de façon positive à la deuxième question de recherche qui était la suivante : « Les parents d'enfants forts en lecture, comparativement aux parents d'enfants faibles, laisseraient-ils plus d'occasions à l'enfant de s'auto-corriger lors d'un blocage ? » En additionnant les deux comportements favorisant l'auto-correction (ne pas intervenir, retarder l'intervention), les données indiquent que le premier groupe de parents encourage l'auto-correction dans 40,34 % des cas comparativement à 34 % pour les parents du deuxième groupe, ce qui n'est pas significatif selon l'analyse de variance.

Le niveau de difficultés des livres peut possiblement expliquer l'écart non-significatif existant entre les parents des deux groupes en ce qui a trait à leur comportement face aux blocages. En effet, les lecteurs forts ont lu des livres appartenant à des niveaux de difficultés plus élevés que les livres lus par les lecteurs faibles. Ayant ainsi à lire des livres de degrés supérieurs, les possibilités de rencontrer des mots difficiles pour les lecteurs forts étaient plus nombreuses. Devant l'hésitation de l'enfant face à la difficulté d'un mot nouveau, nous pourrions penser que les parents d'enfants forts préféraient intervenir de façon immédiate plutôt que de laisser l'enfant dans l'embarras.

Enfin, l'analyse de corrélation démontre qu'il existe une relation entre le nombre d'auto-corrections effectuées par l'enfant et les interventions des parents

susceptibles de faciliter l'auto-correction, c'est-à-dire en n'intervenant pas ou en retardant le moment d'intervention. Notre hypothèse est partiellement confirmée. Les résultats nous indiquent qu'il existe des relations significatives entre le pourcentage d'auto-corrections effectuées par l'enfant et le pourcentage des méprises faites sans intervention ($p < 0{,}01$) et avec interventions retardées de la part de l'adulte ($p < 0{,}01$). Inversement, les résultats ($p < 0{,}01$) montrent que plus les parents ont tendance à intervenir immédiatement après une méprise, moins on retrouve de comportements d'auto-correction chez l'enfant.

Nos résultats appuient le modèle de Clay et sont nullement surprenants si on se réfère à la littérature. L'auto-correction chez le lecteur débutant ne peut se développer sans une aide adéquate de la part de l'adulte. Comme le mentionne Clay (1991), le rôle de l'adulte est d'amener l'enfant à utiliser les stratégies qui lui permettront d'opérer sur un texte puis à effectuer le transfert sur d'autres textes. Les interventions de l'adulte auront donc pour objectif principal d'aider l'enfant à résoudre son problème et surtout de lui laisser le temps afin qu'il puisse trouver les stratégies adéquates qui lui permettront de gérer le déroulement de sa lecture.

Cette étude comporte certaines limites qui restreignent la généralisation des résultats, notamment celui du milieu d'où proviennent les sujets. Les enfants selectionnés venaient tous de milieux socio-économiques moyens. Il est donc difficile de généraliser les conclusions de cette étude à toutes les dyades parent/enfant du Québec, particulièrement à celles issues de milieux socio-économiques faibles, puisque leur scolarité est probablement moins élevée que ceux provenant d'un milieu moyen. Il arrive également que certains sujets veulent bien paraître quand ils savent qu'ils font partie d'une expérience et surtout lorsqu'ils sont filmés. Dans le cas présent, les parents des deux groupes ont pu modifier leur comportement face aux blocages et aux méprises de leurs enfants afin de tenter de mieux paraître vis-à-vis l'expérimentatrice. Par contre, les parents ne connaissaient pas les critères de classification retenu par l'auteure relativement aux comportements appropriés de la part des parents. Nous pouvons donc supposer que, malgré tout, les situations de lecture filmées représentaient en grande partie la réalité vécue par ces parents avec leur enfant. De plus, comme il a été mentionné, 309 interventions concernant les méprises n'ont pu être analysées (157 pour les parents d'enfants forts et 152 pour les parents d'enfants faibles). L'analyse de ces interventions aurait peut-être pu changer les résultats. Par contre, une analyse objective de ces données n'étant pas possible, il était préférable de les écarter.

Conclusion

Cette recherche éclaire sur le rôle des parents dans les débuts de l'apprentissage de la lecture de l'enfant. L'étude met en relief que les parents d'enfants faibles en lecture se comportent différemment des parents d'enfants forts en lecture. Le parent d'enfant fort en lecture a tendance à laisser plus d'occasions au jeune lecteur pour s'auto-corriger. De plus, les résultats montrent que lorsque les parents retardent leur intervention ou lorsqu'ils n'interviennent pas, ils favorisent effectivement l'auto-correction chez leur enfant. Ils augmentent ainsi les chances qu'a l'enfant d'utiliser des stratégies qui lui permettront de résoudre son problème. Il serait intéressant, lors d'une prochaine étude, d'établir s'il existe aussi une différence entre les parents d'enfants forts et les parents d'enfants faibles quant à la nature des interventions qu'ils utilisent lors des blocages et des méprises effectués par leur enfant. Par exemple, lorsque l'enfant est incapable de s'auto-corriger, le parent doit intervenir afin d'aider l'enfant à découvrir les moyen(s) qu'il peut utiliser pour s'auto-corriger. Les interventions des parents peuvent prendre diverses formes et orientations. Est-ce que les parents d'enfants forts se comportent différemment des parents d'enfants faibles ? C'est précisément ce qu'un prochain projet pourrait vérifier.

Références

ALLINGTON, R.L. (1980).
Teacher interruption behaviors during primary-grade oral reading. *Journal of Educational Psychology*, *72*(3), 371-377.

CAMPBELL, R. (1994).
The teacher response to children's miscues of subtitution. *Journal of Research in Reading*, *17*(2), 147-154.

CLAY, M.M. (1991).
Becoming Literate : The construction of inner control. Portsmouth [NH] : Heinemann Educational Books.

EVANS, M.A. et LESLEY, B. (1993).
Parent child bookreading and parent helping strategies. Conférence présentée au Biennal Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.

GAMBRELL, L.B., ALMASI, J.F., XIE, Q. et HELAND, V.J. (1995).
Helping first graders get a running start in reading. *In* L.M. Morrow (dir.), *Family Literacy. Connections in schools and communities*. Newark [DE] : Ira.

GARCIA, G.E. et PEARSON, P.D. (1990).
Modifying reading instruction to maximize its effectiveness for all students. Champaign [IL] : Center for the Study of Reading.

GIASSON, J. (1995).
La lecture. De la théorie à la pratique. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1992).
Réussite éducative. Enseignement primaire 1992-1993 : Les indicateurs. Bâtiments des commissions scolaires selon la région. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, direction de la Coordination des réseaux.

HANNON, P., JACKSON, A. et WEINBERGER, J. (1986).
Parents' and teachers' strategies in hearing young children read. *Research Papers in Education*, *1*(1), 6-25.

HOFFMAN, J V. et BAKER, C. (1981).
Characterizing teacher feedback to student miscues during oral reading instruction. *The Reading Teacher*, *34*(8), 907-913.

HOFFMAN, J.V., O'NEAL, S.F., KASTLER, L.A., CLEMENTS, R.O., SEGEL, K.W. et NASH, M.F. (1984).
Guided oral reading and miscue focused verbal feedback in second-grade classrooms. *Reading Research Quarterly*, *19*(3), 367-384.

HOBSBAUM, A., PETERS, S. et SYLVA, K. (1996).
Scaffolding in reading recovery. *Oxford Review of Education*, *22*(1), 17-35).

LANCY, D.F. et BERGIN, C. (1992).
The role of parents in supporting beginning reading. Conférence présentée au congrès annuel de l'Americain Educational Research Association, San Francisco, CA.

MARIA, K. (1990).
Reading comprehension instruction. Parkton : York Press.

McCarthey, S.J. et RAPHAEL, T.E. (1992).
Alternative research perspectives. *In* J.W. Irwin et M.A. Doyle (dir.), *Reading/Writing Connections : Learning from research* (p. 2-30). Newark [DE] : International Reading Association.

MCCOY, K. et PANY, D. (1986).
Summary and analysis of oral reading corrective feedback research. *The Reading Teacher*, *39*(6), 548-556.

O'FLAHAVAN, J.F., HARTMAN, D.K. et PEARSON, P.D. (1988).
Teacher questionning and feedback practices : A twenty year retrospective. *In* J.E. Readence, R.S. Baldwin, J.P. Konopak et P.R. O'Keefe (dir.), *Dialogues in literacy research*. Thirty-seventh annual National Reading Conference Yearbook (p. 183-209). Chicago [IL] : National Reading Conference.

PETERSON, B. (1991).
Selecting books for beginning readers. *In* D.E. Deford, C.A. Lyons et G.S. Pinnell (dir.), *Bridges to literacy. Learning from reading recovery* (p. 119-147). Portsmouth [NH] : Heinemann Educational Books.

RASINSKI, T.V. et FREDERICKS, A.D. (1991).
Working with parents. The Akron paired reading project. *The Reading Teacher*, *44*(7), 514-515.

ROLLER, C.M. (1994).
Teacher-student interaction during oral reading and rereading. *Journal of Reading Behavior*, *26*(2), 191-210.

SPIEGEL, D.L. (1980).
Teacher responses to miscues during oral reading by second-grade students. *Journal of Educational Research*, *74*(1), 8-12.

TOOMEY, D. (1993).
Parents hearing their children read : A review. Rethinking the lessons of the Haringey Project. *Educational Research*, *35*(3), 223-236.

TOPPING, K. (1986).
W.H.I.C.H. Parental involvement in reading scheme ? A guide for practitioners. *Reading*, *20*(3), 148-156.

TOPPING, K. (1987).
Paired reading : A powerful technique for parent use. *The Reading Teacher*, *40*(7), 608-616.

TRACEY, D.H. (1995).
Children practicing reading at home : What we know about how parents help. *In* L.M. Morrow (dir.), *Family Literacy. Connections in schools and communities*. Newark [DE] : International Reading Association.

VYGOTSky, L.S. (1978).
Mind in society. Cambridge [MA] : Harvard University Press.

VYGOTSky, L.S. (1986).
Thought and language (translation newly revised and edited by Alex Kozulin). Cambridge [MA] : MIT Press.

WILKS, R.T.J. et CLARKE, V.A. (1988).
Training versus nontraining of mothers as home reading tutors. *Perceptual and Motor Skills*, *67*, 135-142.

Abstract – The aim of this project was to analyse parents' interventions when listening to their first grade children read. More specifically, we compared interventions by parents whose children are successful at reading with those by parents whose children experience difficulty. Interventions that promote children's self-correction were the focus of our study. Forty parent/child dyads (comprising 20 with children who were strong readers and 20 with children who were weak ones) constituted the subjects. Each dyad was videotaped during a thirty-minute reading session. The results show that when an error is made, parents of strong readers wait more often than parents of weak ones for completion of a semantic unit before intervening. On the other hand, interventions do not significantly differ between the two groups of parents when the child gets stuck. Last, analysis showed that a significant relation exists between the number of a child's self-corrections and the nature of the parent's interventions.

Resumen – El objetivo de este proyecto es analizar las intervenciones de los padres cuando escuchan leer a su hijo de primer año de primaria. Precisamente, se trata de comparar las intervenciones de los padres cuyos hijos consiguen resultados satisfactorios en lectura con aquellos

padres que tienen un niño que presenta dificultades. El objeto de nuestro estudio son las intervenciones que favorecen la autocorrección del niño. Cuarenta relaciones parentales padre/niño (20 niños fuertes en lectura y 20 niños débiles) sirvieron de sujetos. Cada relación parental ha sido grabada durante una sesión de lectura de 30 minutos. Los resultados muestran que cuando hay un error los padres de los niños fuertes en lectura, comparativamente a los padres de niños débiles, esperan la mayoría de las veces el final de una unidad semántica antes de intervenir. Sin embargo, con respecto a los bloqueos, las intervenciones de los padres de los dos grupos no son significativamente diferentes. El análisis revela finalmente que existe una relación significativa entre el número de autocorrecciones hechas por el niño y el tipo de intervenciones de los padres.

Zusammenfassung – Ziel des Projektes ist die Analyse der Eingriffe seitens der Eltern, wenn sie ihrem Kind im ersten Schuljahr beim Lesen zuhören. Genauer gesagt handelt es sich um den Vergleich der Eingriffe von Eltern von Kindern, denen das Lesen leicht fällt, mit Eltern von Kindern, denen das Lesen schwer fällt. Die Eingriffe, die das selbstständige Korrigieren durch das Kind fördern, sind Gegenstand unserer Studie. 40 Elternteil/Kind-Dyaden (je 20 Kinder mit guten und schwachen Lesekenntnissen) dienten als Studienobjekte. Jede Dyade wurde im Verlauf einer Leseperiode von 30 Minuten aufgenommen. Die Ergebnisse zeigen, dass im Fall eines Irrtums beim Lesen die Eltern von Kindern mit guten Lesekenntnissen verglichen mit Eltern von Kindern mit schlechten öfters das Ende einer Wortgruppe abwarten, bevor sie eingreifen. Was jedoch das Stocken beim Lesen anbetrifft, so gibt es keinen bedeutenden Unterschied zwischen den Eingriffen der Eltern beider Gruppen. Außerdem lässt die Analyse erkennen, dass zwischen der Anzahl der von dem Kind selbstständig vorgenommenen Korrektion und der Eingriffsweise der Eltern eine bedeutende Beziehung besteht.