

Les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture à la maternelle en milieux défavorisés : quand les parents viennent en classe

Early literacy kindergarten practices in underprivileged communities: when parents come to class

La iniciación a la lectura y a la escritura en preescolar en contexto de vulnerabilidad social: cuando los padres vienen a la clase

Julie Myre-Bisaillon, Nancy Boutin and Carl Beaudoin

Volume 17, Number 2, 2014

Lire et écrire : les liens école-familles-communautés en contextes pluriels

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1030888ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1030888ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Myre-Bisaillon, J., Boutin, N. & Beaudoin, C. (2014). Les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture à la maternelle en milieux défavorisés : quand les parents viennent en classe. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 66–95. <https://doi.org/10.7202/1030888ar>

Article abstract

This article presents a study conducted with families and teachers of kindergarten children in underprivileged communities. The objective of this project was to support the families in pursuing early-learning reading and writing (early literacy: EL) activities with their five-year-old children. Scholarly research would appear to indicate that parents' educational practices and attitudes toward literacy predict their children's success at school. Several authors suggest that the early literacy practices observed both at school and at home contribute to the development of language skills. However, parents from underprivileged backgrounds may initiate fewer EL activities. The results presented in this paper shed light on parental EL practices, on the nature of the workshops offered to parents in this project, and on the teachers' point of view regarding the initiative in general.

Les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture à la maternelle en milieux défavorisés: quand les parents viennent en classe

Julie Myre-Bisaillon

Nancy Boutin

Carl Beaudoin

Université de Sherbrooke

Résumé

Cet article présente une recherche menée auprès de familles et d'enseignantes d'enfants de la maternelle en milieux défavorisés. L'objectif de ce projet était d'outiller les familles pour accompagner leur enfant de cinq ans dans des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture (ÉLÉ). Des recherches indiquent que les pratiques éducatives parentales et l'attitude parentale face à la littératie semblent prédire la réussite scolaire des enfants. Plusieurs auteurs suggèrent que les pratiques d'éveil effectuées entre l'école et la famille contribuent au développement des compétences langagières. Cependant, les parents de milieux défavorisés feraient peu d'activités d'ÉLÉ. Les résultats présentés aborderont les pratiques parentales d'ÉLÉ, la nature des ateliers proposés aux parents et le point de vue des enseignantes à l'égard du projet.

Mots-clés: éveil, lecture, écriture, parents, maternelle

Early literacy kindergarten practices in underprivileged communities: when parents come to class

Abstract

This article presents a study conducted with families and teachers of kindergarten children in underprivileged communities. The objective of this project was to support the families

in pursuing early-learning reading and writing (early literacy: EL) activities with their five-year-old children. Scholarly research would appear to indicate that parents' educational practices and attitudes toward literacy predict their children's success at school. Several authors suggest that the early literacy practices observed both at school and at home contribute to the development of language skills. However, parents from underprivileged backgrounds may initiate fewer EL activities. The results presented in this paper shed light on parental EL practices, on the nature of the workshops offered to parents in this project, and on the teachers' point of view regarding the initiative in general.

Keywords: early literacy, reading, writing, parents, kindergarten

La iniciación a la lectura y a la escritura en preescolar en contexto de vulnerabilidad social: cuando los padres vienen a la clase

Resumen

Este artículo presenta una investigación llevada a cabo acerca de familias y docentes de niños en edad preescolar en situación de vulnerabilidad social. El objetivo de este proyecto era de preparar a las familias para involucrarse en las actividades de iniciación de la lectura y de escritura (ÉLÉ, por su sigla en francés) de sus hijos de cinco años. Ciertas investigaciones indican que las prácticas educativas parentales, así como la actitud de sus padres frente a la alfabetización, parecen predecir el éxito escolar de los niños. Varios autores sugieren que las prácticas de iniciación realizadas entre la escuela y la familia contribuyen al desarrollo de las competencias lingüísticas. Sin embargo, los padres en situación de vulnerabilidad social harían pocas actividades de ÉLÉ. Los resultados presentados abordarán las prácticas parentales de ÉLÉ, la naturaleza de los talleres propuestos a los padres y el punto de vista de los profesores con respecto al proyecto.

Palabras clave: iniciación, lectura, escritura, padres, preescolar

1. Introduction

Le présent article présente les résultats d'une recherche-action menée auprès des familles de milieux défavorisés et d'enseignantes de maternelle. Cette recherche a été menée avec pour objectif d'outiller les familles pour accompagner leur enfant de cinq ans dans des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture. Tout d'abord, les constats sur la petite enfance au Québec et l'importance de la lecture seront abordés. Ensuite, le cadre théorique de l'éveil à la lecture et à l'écriture et des pratiques parentales qui y sont associées sera présenté. La situation des enfants en milieux défavorisés sera abordée plus spécifiquement de même que le lien nécessaire entre la famille et l'école dans de tels milieux. La méthodologie de recherche, l'échantillon et les modalités de ce projet seront exposés pour mieux comprendre le contexte de l'étude. Enfin, nous traiterons des résultats aux questionnaires sur les pratiques parentales en matière d'éveil à la lecture et à l'écriture (ÉLÉ)¹, des observations en classe et des entretiens réalisés avec les enseignantes. Ils seront ensuite discutés à la lumière des travaux pertinents dans le domaine.

2. Problématique

2.1 Petite enfance et importance de la lecture

Les questions qui entourent la préparation des enfants lors de leur entrée à l'école sont actuellement bien documentées: l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ) montre qu'à l'âge de cinq ans, environ un enfant sur six présente un certain retard sur le plan du vocabulaire et s'expose par conséquent à rencontrer des difficultés lors de son parcours scolaire (Desrosiers et Ducharme, 2006). Les données publiées par la Société canadienne de pédiatrie (2012) révèlent qu'un enfant sur quatre n'est pas prêt à entrer à la maternelle à cinq ans et la situation des enfants en milieux défavorisés est particulièrement préoccupante, car environ 30 à 50 % d'entre eux présenteraient un retard de développement sur le plan cognitif (Pomerleau, Malcuit, Moreau et Bouchard, 2005). Quant aux résultats de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) de 2012, ils révèlent qu'à la maternelle, un enfant sur quatre présente une vulnérabilité dans au

¹ Le sigle ÉLÉ sera utilisé dans la suite du document pour désigner l'éveil à la lecture et à l'écriture.

moins un des cinq domaines de développement dont deux concernent le développement du langage.

Plusieurs facteurs interviennent dans la réussite scolaire de l'enfant dès le début de sa scolarisation. L'apprentissage de la lecture est une pierre angulaire dans la réussite scolaire des enfants, car la grande majorité des élèves éprouvant des difficultés scolaires en ont aussi en lecture (Saint-Laurent, Giasson et Drolet, 2001). Les premiers apprentissages entourant la lecture prennent donc une importance particulière, et ce, avant même la scolarisation formelle. Parmi toutes les occasions d'apprentissage offertes au jeune enfant, le milieu familial constitue un environnement éducatif de premier ordre. En effet, dans son milieu familial, l'enfant d'âge préscolaire développe des habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit, développement qui s'inscrit dans ce qu'on nomme l'éveil à la lecture et à l'écriture (ÉLÉ) (Thériault et Lavoie, 2004).

Un nombre important de travaux ont porté sur les habiletés liées à la littératie (Beauregard, Carignan et Létourneau, 2011). Des initiatives de littératie familiale, dans lesquelles s'inscrivent les pratiques d'ÉLÉ, présentent des voies concrètes pour sensibiliser les parents à l'importance de l'écrit et à la valeur de l'éducation. Ces initiatives apparaissent particulièrement efficaces auprès des jeunes issus de milieux défavorisés (Wagner, 2002). Depuis quelques années, des recherches s'intéressent aux effets des pratiques familiales en matière d'ÉLÉ sur le développement ultérieur de ces compétences (Roberts, Jurgens et Burchinal, 2005). Même si plusieurs recherches ont montré que ces pratiques chez les jeunes enfants favoriseraient le développement ultérieur des habiletés de lecture et d'écriture et permettraient ainsi de diminuer les échecs en lecture (Lonigan, Burgess et Anthony, 2000; Sénéchal et LeFevre, 2002; Storch et Whitehurst, 2002), peu d'interventions directes ont été documentées sur le plan scientifique (Myre-Bisaillon, Villemagne, Puentes-Neuman, Raïche, Dionne et Loui, 2010) dans cette période de développement crucial chez l'enfant, même si on sait qu'il s'agit d'un facteur de protection (Cantin, Bouchard et Bigras, 2012). Le présent projet s'est donc intéressé à l'intervention directe en matière d'ÉLÉ auprès des familles de milieux défavorisés.

3. Cadre théorique

3.1 Éveil à la lecture et à l'écriture et rôle de la famille

Certaines recherches indiquent que les pratiques éducatives parentales (Burns, Espinosa et Snow, 2003; Puentes-Neuman, Cournoyer et Martin, 2004; Thériault et Lavoie, 2004) et l'attitude parentale face à la littératie (Puentes-Neuman *et al.*, 2004) semblent prédire la réussite scolaire des jeunes enfants. Les parents ont donc un rôle important à jouer par les pratiques éducatives qui leur sont associées (Myre-Bisaillon, Breton, Boutin et Dionne, 2012; Myre-Bisaillon, Boudreau, Boutin et Dion, accepté; Puentes-Neuman *et al.*, 2004). Conséquemment, plusieurs programmes visant l'adoption de pratiques favorables à l'éveil chez les parents ont été mis de l'avant au Québec dont une initiative interministérielle de grande envergure, soit le *Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture en milieu défavorisé* (MELS, 2003), implanté dans toutes les régions administratives depuis 2003. L'évaluation des impacts du *Programme* (Myre-Bisaillon *et al.*, 2010) mène toutefois au constat que peu d'interventions sont réalisées directement auprès des familles (tout comme elles sont peu documentées sur le plan scientifique); l'enfant étant la cible première des activités offertes par les organismes et les activités de sensibilisation, plus nombreuses que celles de formation, d'accompagnement ou d'intervention auprès des familles (*Ibid.*).

Les différentes interactions quotidiennes des parents et de leur enfant en lien avec la lecture et l'écriture permettent de sensibiliser les enfants au langage et à la culture orale et écrite (Boucher, 2003; Maltais, 2001). Certaines études révèlent que la littératie familiale influence les habiletés langagières (Sénéchal, LeFevre, Hudson et Lawson, 1996), la connaissance des fonctions de l'écrit (Whitehurst et Lonigan, 1998), les habiletés en écriture et la connaissance du nom des lettres (Sénéchal et Lefevre, 2002). Théorêt (2003) va encore plus loin à ce sujet:

Le vocabulaire, les expériences langagières et les connaissances sur le monde sont acquis à travers les conversations que les enfants ont avec des adultes qui sont attentifs à leurs interrogations. Parler d'un livre, lire un livre ensemble, jouer ensemble sont autant d'activités partagées qui favorisent le développement du vocabulaire et de la compréhension orale. (p. 82)

Purcell-Gates (2001) accorde, lui aussi, beaucoup d'importance au milieu familial et au milieu social en lien avec l'apprentissage de l'écrit. En réalité, ce dernier avance que «les enfants apprennent à lire et à écrire tout d'abord chez eux et dans la communauté, en observant et en participant à des pratiques de littératie en lien avec leur culture» (p. 406). De son point de vue, les jeunes enfants commencent à construire leurs connaissances du langage écrit et leur compréhension de l'utilisation de l'écrit, simplement en participant à des activités à la maison (*Ibid.*). Ce constat va dans le même sens que Burns *et al.* (2003) qui soulignent que l'intérêt d'un enfant pour la lecture est déterminé par les adultes qui en prennent soin lors des premières années de sa vie. Théorêt (2003) ajoute que les enfants pour qui la littératie est une source de plaisir ont une plus grande motivation à faire les efforts exigés par l'apprentissage de la lecture, et ce, même s'ils éprouvent des difficultés en début d'apprentissage.

3.2 Les milieux défavorisés

En milieux défavorisés, la situation est préoccupante, car de 30 % à 50 % des enfants présenteraient un retard de développement sur le plan cognitif (Pomerleau *et al.*, 2005) et environ 17 % des enfants seraient aux prises avec un retard sur le plan du vocabulaire, ce qui constitue des facteurs de risque de rencontrer des difficultés scolaires (Desrosiers et Ducharme, 2006). En 1966, «Durkin a initié un champ de recherche à partir d'une étude visant à comprendre pourquoi certains enfants présentaient des difficultés au plan des habiletés en lecture-écriture avant même leur entrée dans l'enseignement formel» (Théorêt et Lesieux, 2006, p. 7). La recherche s'est intéressée de près, depuis une trentaine d'années, aux pratiques familiales en matière d'ÉLÉ (Purcell-Gates, 2001; Roberts *et al.*, 2005) et, particulièrement dans les milieux défavorisés, on constate que les parents peu scolarisés sont ceux qui font le moins d'ÉLÉ avec leur enfant avant l'entrée à la maternelle et qu'une majorité de parents disent avoir été peu sensibilisés et peu formés à faire de l'ÉLÉ (Myre-Bisaillon *et al.*, 2010). En plus de posséder moins de ressources matérielles touchant l'écrit, les parents des milieux défavorisés présentent plus fréquemment un faible niveau de compétences en lecture et en écriture (Dionne, Saint-Laurent et Giasson, 2004). De plus, au Québec, les parents moins scolarisés fréquentent moins les bibliothèques publiques (Myre-Bisaillon *et al.*, accepté). Ces constats s'expliquent aussi, en partie, par le fait que les

parents de milieux défavorisés ont souvent un faible niveau de compétence en lecture et en écriture (Dionne *et al.*, 2004), ce qui a un impact sur le développement de l'enfant. Comme l'explique Perna (2003), le développement du langage dépend majoritairement des échanges sociaux avec un adulte qui est familier à l'enfant. En milieux défavorisés, les adultes utilisent un vocabulaire plus restreint, ils identifient et décrivent moins d'objets et ils posent moins de questions ou interviennent moins souvent afin de maintenir l'attention de l'enfant (*Ibid.*). Les enfants les plus vulnérables seraient également les plus difficiles à rejoindre dans leur milieu familial étant donné les difficultés que vivent leurs parents et le constat que ces familles auraient moins tendance à recourir aux services de garde (Capizzano et Adams, 2003). Il existe un consensus dans la littérature quant au fait que les enfants provenant d'un milieu de vie plutôt défavorisé sont plus susceptibles de présenter des facteurs de vulnérabilité agissant sur l'apprentissage ou le comportement (Dearing, Kreider, Simpkins et Weiss, 2006; Desrosiers, Tétrault et Boivin, 2012; Janus et Duku, 2007).

3.3 La collaboration famille-école

Foulin (2007) reconnaît que l'apprentissage scolaire de la lecture est influencé par les apprentissages préscolaires et il émet l'hypothèse que la réussite en lecture pourrait se jouer avant son enseignement formel. Par contre, comme le soulignent Dionne *et al.* (2004), les recherches ont mis en évidence que la littératie est présente, sous diverses formes, dans presque tous les foyers, mais les activités valorisées dans certains milieux ne sont pas toujours congruentes avec les activités que les enfants sont appelés à vivre en contexte scolaire.

Plusieurs auteurs (Mapp, 2002; Porter et Johnson, 2005; Trumbull, Diaz-Meza, Hasan et Rothstein-Fisch, 2001) suggèrent que la collaboration entre les parents et les enseignants est essentielle dans le développement des compétences en lecture et en écriture. Les recherches ont montré que les pratiques d'éveil qui s'inscrivent dans un partenariat entre l'école et la famille contribuent de façon positive au développement des compétences langagières chez les enfants (Epstein, 2001). Afin de favoriser le développement de la littératie chez les enfants, les enseignants ont donc avantage à élaborer des interventions susceptibles d'impliquer les parents dans leur réalisation.

Une telle collaboration dépend de bien des facteurs. Selon Deslandes et Bertrand (2004), c'est aux enseignants et au milieu scolaire que revient la responsabilité d'organiser des activités visant la collaboration des familles. Les invitations lancées par les enseignants aux familles sont prédictives de la participation des parents (*Ibid.*). Ces derniers s'engagent davantage lorsqu'ils ont l'impression que leur participation est désirée et nécessaire (Epstein, 2001). Ils sont motivés à participer au suivi scolaire de leur enfant s'ils croient, d'une part, que cette participation peut faire une différence pour l'enfant et s'ils croient, d'autre part, avoir les compétences pour intervenir de façon appropriée (Deslandes et Bertrand, 2004). En contrepartie, certains parents estiment que l'enseignant les blâme pour les difficultés scolaires de leur enfant et se sentent intrus à l'école (Deslandes, 2001). Depuis une vingtaine d'années déjà, on constate qu'il y a une volonté tant chez les familles que chez les enseignants de collaborer (Saint-Laurent, Royer, Hébert et Tardif, 1994). Par contre, cette collaboration nécessite le développement d'habiletés de communication chez les enseignants, de même que le développement d'attitudes positives envers les parents.

4. Les objectifs

L'objectif général de la recherche-action était d'outiller les parents de milieux défavorisés pour accompagner leur enfant à entrer dans l'écrit. Pour répondre à cet objectif, nous avons travaillé de concert avec les enseignantes² dans la conception, l'expérimentation et l'évaluation des effets d'une série d'ateliers d'éveil. Dans cette démarche d'expérimentation, nous avons également comme objectif de décrire les interactions des familles et d'évaluer si les ateliers permettaient de changer les pratiques familiales en matière d'éveil à la maison. Nous avons finalement analysé les perceptions des enseignantes à l'égard du projet, mais également des familles.

² Nous avons choisi d'utiliser ce terme au féminin car toutes les personnes enseignantes de notre échantillon sont de sexe féminin.

5. Approche méthodologique

5.1 Participants

Notre expérimentation a été menée sur une durée de trois ans (2009 à 2012) dans deux écoles primaires de milieux défavorisés³ de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke. Un total de six groupes de maternelle 4 ans, 15 groupes de maternelle 5 ans et deux classes de langage ont participé au projet. Les maternelles 4 ans regroupent des enfants présentant des problématiques majeures au plan de la communication (dysphasie, trouble envahissant du développement et paralysie cérébrale). Ils ne fréquentent donc pas nécessairement les maternelles 5 ans qui ont participé au projet parce que les maternelles 4 ans sont regroupées dans un point de service. Par la suite, généralement, ces enfants sont scolarisés dans leur quartier. Onze enseignantes, certaines expérimentées et d'autres en début de carrière, ont collaboré au projet de recherche. Les parents des enfants ont tous participé au programme par l'entremise des activités à la maison. Les données sur la participation des parents sont disponibles pour les deux premières années du projet. La troisième année étant une année de transition vers l'autonomie des écoles, nous n'avons pas recueilli ces données. La première année, il y avait 110 enfants dans les classes visitées. Un total de 87 enfants ont reçu au moins une fois la visite d'un adulte en classe et 136 adultes différents ont assisté à au moins un atelier en classe. La deuxième année, il y avait 108 enfants. Un total de 84 enfants ont reçu au moins une fois la visite d'un adulte et 147 adultes différents ont assisté à au moins un atelier en classe. En moyenne, neuf parents étaient présents pour chaque atelier.

5.2 Ateliers

Au cours de la première année, sept ateliers ont été développés et expérimentés. Ces ateliers ont été réajustés et bonifiés. Lors de la deuxième et de la troisième année, ce sont donc dix ateliers qui étaient offerts en classe en raison d'un atelier par mois. Le programme «Ensemble autour d'eux. Ensemble, on s'éveille!» s'est déroulé en classe et les parents, ou un adulte significatif pour l'enfant, étaient invités de même que les autres enfants plus jeunes

³ Ces écoles présentent un indice de milieu socio-économique (IMSE) de 9 et 10, ce qui signifie qu'elles accueillent principalement des élèves provenant des milieux les plus défavorisés.

de la famille. Les animateurs des ateliers avaient comme consigne première de modéliser des pratiques d'ÉLÉ pouvant être reprises dans les familles par la suite. Un des buts du programme étant de soutenir les parents dans l'accompagnement de leur enfant à la maison dans le cadre d'activités d'ÉLÉ, l'animation était donc conduite dans cette perspective.

Les ateliers présentés avaient tous la même structure. D'abord, un livre était lu aux enfants et aux parents. Durant la lecture, les animateurs posaient des questions, faisaient des commentaires sur l'histoire et demandaient leurs impressions aux enfants ainsi qu'aux parents. Suivait une activité parent-enfant qui avait pour but de poursuivre une activité sur les thèmes abordés dans les livres en travaillant des habiletés de prélecture et de préécriture. Toutes les activités parent-enfant étaient faites à partir de matériaux peu coûteux ou de recyclage. Durant cette partie de l'atelier, le rôle des animateurs était de soutenir les enfants n'ayant pas de parent présent en classe et, par le fait même, devenir un modèle pour les parents présents. Lorsqu'il y avait plusieurs parents, les animateurs prenaient le même rôle que les enseignantes et établissaient un contact positif avec les parents et les enfants en intégrant également les petits frères et les petites sœurs plus jeunes. À la suite de l'atelier en classe, une activité à réaliser en famille était proposée et le matériel était envoyé à la maison. Le but était de mettre en pratique ce qui avait été fait en classe et de favoriser un échange entre le parent et l'enfant autour d'une activité d'ÉLÉ à la maison: cela permettait aussi de faire participer les parents qui ne pouvaient se rendre en classe. Les animateurs étaient des étudiants de 2^e et 3^e cycle de même qu'une enseignante du préscolaire travaillant comme professionnelle de recherche. Ils ont tous reçu une formation sur l'animation du livre et l'accompagnement de parents en milieux défavorisés. La chercheuse principale était également présente à tous les ateliers des deux premières années du projet.

5.3 Instruments de collecte de données et traitement des données

Dans le cadre de cette recherche-action, différents outils de collecte de données ont été mis en place: 1) grille d'observation des interactions en classe, 2) outils de suivi de la présence en classe et de la réalisation ou non des activités à la maison, 3) questionnaires sur les pratiques parentales d'ÉLÉ à la maison avant et après la participation aux ateliers et 4) analyse du discours des enseignantes à divers moments du projet (enregistrement

audio des rencontres de groupe et d'entrevues individuelles). Les outils 1, 2 et 4 ont servi à l'amélioration du programme. En effet, les observations des interactions en classe et le suivi de la réalisation des activités à la maison nous ont permis de faire des ajustements au programme en fonction des caractéristiques des parents. À titre d'exemple, après avoir constaté qu'une des activités à la maison n'était pas comprise par plusieurs parents, celle-ci a été simplifiée et illustrée. L'outil 4 nous a permis de faire des ajustements au programme en fonction des conseils et des besoins des enseignantes tandis que les outils 2, 3 et 4 ont servi à l'évaluation du programme d'intervention. Les outils 2 et 3 nous ont renseignés sur la fréquentation des parents et leurs pratiques à la maison alors que l'outil 4 nous a permis de décrire la perception des enseignantes.

Les données de nature qualitative ont été traitées à l'aide du logiciel NVivo. Ce traitement des données a permis de regrouper les éléments du discours en diverses catégories et de constater ce qui était commun ou non dans le discours des enseignantes. Les données de nature quantitative ont été traitées à l'aide du logiciel PASW Statistics 17. Des statistiques descriptives et corrélationnelles ont permis de faire ressortir les résultats décrits plus loin.

5.3.1 La grille d'observation

La grille d'observation était séparée en quatre blocs: avant la lecture, pendant la lecture, pendant l'activité parent-enfant et après l'activité. Dans le premier bloc, les aspects organisationnels (adultes assis par terre, sur des chaises, en retrait, en proximité physique ou non avec leur enfant), les interactions affectives, l'arrivée et les retards ainsi que les réactions des enfants étaient observés. Dans le deuxième bloc, c'est-à-dire pendant la lecture, les comportements des parents et des enfants étaient observés de même que les interventions disciplinaires (de l'animateur, de l'enseignante ou des parents); l'engagement dans la tâche chez les enfants et les parents (réponses aux questions, attention, interactions entre parent-enfant sur des questions ou éléments de l'histoire) et enfin les déplacements (parent vers enfant ou enfant vers parent). Pendant le troisième bloc, soit pendant l'activité de bricolage, les comportements des parents et des enfants sont observés (place laissée à l'enfant dans l'exécution des tâches, participation ou non du parent, type de soutien, facilité ou difficulté de l'enfant et de l'adulte) de même que les interactions entre parent et enfant.

Les aspects disciplinaires et la proximité physique étaient également observés. Enfin, dans le dernier bloc, après l'activité, nous avons observé comment les parents, les enfants et les enseignantes partageaient autour de la réalisation de l'enfant ainsi qu'autour des travaux des autres travaux des enfants, mais également comment les parents échangeaient entre eux. Nous avons enfin noté les interventions disciplinaires et les départs des parents (départs difficiles, démonstration physique avec l'enfant, salutation verbale, etc.).

5.3.2 Outil de suivi

L'outil de suivi était une grille permettant de noter quel parent était présent ou non lors de l'activité en classe et ensuite quel enfant avait fait ou non l'activité de suivi à la maison en fonction du retour en classe.

5.3.3 Le questionnaire prétest/post-test

Le questionnaire utilisé est issu des travaux menés dans le cadre de l'évaluation des impacts du Programme d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés (Myre-Bisaillon *et al.*, 2010). Il contient 36 items (voir l'annexe 1) sur les pratiques d'éveil familiales et les parents devaient se prononcer en termes de fréquence (environ une fois par semaine, environ une fois par mois, quelques fois par année, jamais) pour chacun des items. Lors du post-test, deux questions ouvertes ont été ajoutées: 1) Diriez-vous que les activités proposées en classe et à la maison ont changé ce que vous faites avec vos enfants autour du livre et autour du bricolage? et 2) Diriez-vous que vous faites plus souvent des activités autour du livre et du bricolage qu'en début d'année scolaire? Le prétest a été réalisé avant le premier atelier en classe et le post-test, à la suite du dernier atelier. Nous avons également envoyé les tests à la maison pour les parents qui n'étaient pas présents à ces ateliers et tous les parents ont eu le choix d'y répondre seuls, par écrit ou à l'oral avec un des animateurs.

5.3.4 Entrevues de groupes et entrevues individuelles avec les enseignantes

Toutes les rencontres de conception, de rétroaction sur les ateliers et de bilan de projet ont été enregistrées et retranscrites. De plus, une entrevue individuelle a été menée à la

toute fin du projet de recherche de façon à pouvoir recueillir les perceptions personnelles de chacune des enseignantes qui ne ressortaient pas toujours en groupe.

6. Résultats

6.1 Résultats des questionnaires aux parents

Puisque ce ne sont pas nécessairement les mêmes parents qui ont répondu au prétest et au post-test (les parents étaient libres de remplir ou non les questionnaires), les résultats des deux questionnaires ont été analysés séparément, ce qui a permis d'avoir un portrait de la situation sans toutefois qu'il ne soit possible de mettre en relation les deux tests de façon corrélationnelle.

6.1.1 Résultats du prétest

Les résultats au prétest indiquent que les parents semblent, en général, mettre du matériel à la disposition des enfants en matière d'éveil et que les pratiques déclarées n'impliquent pas nécessairement une interaction entre les parents et les enfants. En effet, lorsqu'on croise l'ensemble des pratiques parentales où l'enfant est seul (c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'interactions avec l'adulte) et l'ensemble des pratiques parentales où le parent accompagne l'enfant, la corrélation de Spearman (N valide = 30, $p = 0,000$ et $r = 0,626$) permet de constater qu'il existe une relation entre ces deux types de pratiques parentales: lorsqu'il y a beaucoup de pratiques d'ÉLÉ où l'enfant est seul, on observe peu de pratiques déclarées avec le parent.

Il est également possible d'observer que les pratiques en lecture n'ont pas le même statut que les pratiques en écriture. En effet, les pratiques en lecture impliquent plus souvent des interactions familiales que les pratiques en écriture.

En effet, lorsqu'on croise les pratiques parentales d'ÉLÉ où l'enfant est seul et les pratiques parentales d'éveil à l'écriture, la corrélation de Spearman (N valide = 30, $p = 0,000$ et $r = 0,86$) permet de constater qu'il existe une relation entre ces variables. Il est possible de constater que plus il y a de pratiques seules déclarées, plus il y a de pratiques déclarées en

écriture et que moins il y a de pratiques seules déclarées, moins il y a de pratiques déclarées en écriture. En ce qui concerne les pratiques de lecture, il existe un lien entre les pratiques parentales où le parent accompagne son enfant et les pratiques d'éveil à la lecture. La corrélation de Spearman (N valide = 30, $p = 0,000$ et $r = 0,903$) permet de constater que plus il y a de pratiques d'ÉLÉ déclarées avec le parent, plus il y a de pratiques déclarées en lecture et que moins il y a de pratiques déclarées d'ÉLÉ avec le parent, moins il y a de pratiques déclarées en lecture.

6.1.2 Résultats du post-test

Dans un premier temps, comme au prétest, l'ensemble des pratiques parentales où l'enfant est seul et l'ensemble des pratiques parentales où le parent accompagne l'enfant ont été croisées. La corrélation de Spearman (N valide = 27, $p = 0,002$ et $r = 0,561$) permet de constater que lorsqu'il y a beaucoup de pratiques d'ÉLÉ où l'enfant est seul, on observe peu de pratiques déclarées avec le parent. La distribution n'est donc pas la même que lors du prétest où plus il y a de pratiques d'ÉLÉ où l'enfant est seul, moins il y a de pratiques déclarées avec le parent. Ensuite, lorsqu'on croise les pratiques parentales d'ÉLÉ où l'enfant est seul et les pratiques parentales d'éveil à l'écriture, la corrélation de Spearman (N valide = 27, $p = 0,000$ et $r = 0,692$) permet de constater que plus il y a de pratiques déclarées où l'enfant est seul, plus il y a de pratiques en écriture de déclarées. Il n'y a plus de surreprésentation à l'inverse comme c'était le cas lors du prétest. Également, la corrélation de Spearman (N valide = 27, $p = 0,000$ et $r = 0,770$) entre les pratiques parentales d'ÉLÉ où l'enfant est seul et les pratiques parentales en lecture permet de constater que plus il y a de pratiques déclarées où l'enfant est seul, plus il y a de pratiques déclarées en lecture, ce qui n'était pas le cas lors du prétest. Enfin, la corrélation de Spearman (N valide = 27, $p = 0,000$ et $r = 0,847$) entre les pratiques d'ÉLÉ où le parent accompagne l'enfant et les pratiques d'éveil en écriture permet de constater que plus il y a de pratiques d'ÉLÉ déclarées avec le parent, plus il y a de pratiques déclarées en écriture, ce qui constitue un changement lorsqu'on compare ces résultats avec ceux du prétest. Enfin, la corrélation de Spearman (N valide = 27, $p = 0,000$ et $r = 0,733$) entre les pratiques parentales d'ÉLÉ où le parent accompagne son enfant et les pratiques d'éveil à la lecture indique que plus il y a de pratiques d'ÉLÉ déclarées

où le parent accompagne son enfant, plus il y a de pratiques déclarées en lecture. L'inverse n'est toutefois plus observable comme c'était le cas lors du prétest.

Les analyses corrélationnelles réalisées lors du prétest et du post-test permettent de constater qu'il y a un changement dans les pratiques d'ÉLÉ entre le début et la fin de la maternelle. Toutefois, elles ne permettent pas de définir les causes de ce changement. Les statistiques descriptives des réponses des parents aux questions: 1) Diriez-vous que les activités proposées en classe et à la maison ont changé ce que vous faites avec vos enfants autour du livre et autour du bricolage? et 2) Diriez-vous que vous faites plus souvent des activités autour du livre et du bricolage qu'en début d'année scolaire? ainsi que les commentaires laissés par les parents dans le post-test permettent d'avoir une meilleure compréhension de la situation.

Le tableau 1 représente les réponses des parents à la question: Diriez-vous que les activités proposées en classe et à la maison ont changé ce que vous faites avec vos enfants autour du livre et autour du bricolage? À la lumière de ce tableau, il est possible de constater que 69,2 % des parents ayant répondu à la question se sont prononcés affirmativement. Les commentaires laissés dans le questionnaire donnent un aperçu de la raison pour laquelle ils attribuent ce changement au programme vécu en classe ainsi que de la nature du changement des pratiques. Plusieurs commentaires portent sur un changement dans la façon de faire la lecture aux enfants. «J'ai appris qu'en racontant une histoire, on peut poser des questions sur l'histoire.», «Je prends plus le temps d'écouter les enfants durant l'histoire.» ou «Je fais maintenant un retour sur l'histoire.» Plusieurs parents mentionnent aussi que le lien avec leur enfant est différent à la suite de leur participation au programme. «Je connais mieux les aptitudes et intérêts de mon enfant», «Ça nous a donné la chance de faire des projets ensemble. Ça nous a fait un travail d'équipe» ou «Mon enfant aime plus lire avec moi».

Tableau 1

Diriez-vous que les activités proposées en classe et à la maison ont changé ce que vous faites avec vos enfants autour du livre et autour du bricolage?

	N	%
Oui	18	69,2
Non	5	19,2
Je ne sais pas	3	11,5
Total	26	100,0

Le tableau 2 présente les réponses des parents à la question: Diriez-vous que vous faites plus souvent des activités autour du livre et du bricolage qu'en début d'année scolaire? Le pourcentage de parents ayant répondu oui (46,2 %) et celui ayant répondu non (50 %) sont semblables. Les commentaires des parents dans le questionnaire viennent préciser ces résultats. En effet, plusieurs parents mentionnent qu'ils continuent à faire des activités à la même fréquence. Lorsqu'il y a un changement de fréquence, il est souvent attribué à un changement d'attitude chez l'enfant. «Maintenant j'arrive à faire des dessins avec lui et j'arrive à lui soutirer des sourires» ou «Maintenant, mon enfant aime lire». Quelques parents justifient le changement de fréquence par le fait que le programme leur a donné des idées d'activités qu'il leur est possible de faire à la maison. «Les activités en classe me motivent à en faire plus», «Cela a ouvert plus de portes» ou «Ça nous donne des nouvelles activités à faire».

Tableau 2

Diriez-vous que vous faites plus souvent des activités autour du livre et du bricolage qu'en début d'année scolaire?

	N	%
Oui	12	46,2
Non	13	50,0
Je ne sais pas	1	3,8
Total	26	100,0

6.2 Résultats des observations faites en classe

Avant l'activité de lecture, dans les premiers ateliers, les parents avaient tendance à rester en retrait, à prendre une chaise ou à s'installer debout près des murs. Plus les ateliers avancent, plus les parents viennent s'asseoir avec les enfants sur le tapis de lecture. Les enfants sont toujours très contents de voir leur parent arriver, comme si un sentiment de fierté se dégageait de les faire entrer dans leur monde quotidien. De moins en moins de retards sont observés chez les parents au fil des rencontres.

Pendant l'activité de lecture, les parents intervenaient d'abord beaucoup sur le comportement de leur enfant: «assieds-toi comme il faut» ou «écoute sinon je ne reviendrai pas». Peu à peu, les interventions rejoignent davantage ce que leur enfant est capable de faire et des interactions à propos de l'histoire s'installent entre les parents et les enfants. Les enfants sont de moins en moins «dérangés» par les petits frères et petites sœurs et les parents apprennent que les enfants peuvent bouger tout en écoutant de façon adéquate. On observe également de plus en plus de proximité physique entre les parents et les enfants.

Après l'histoire, pendant l'activité de bricolage, l'analyse des grilles d'observations réalisées en classe a permis de constater un changement dans les interventions des parents. Lors d'une première participation, les parents avaient tendance à faire l'activité qui suit la lecture à la place de leur enfant. Ils découpaient, collaient, traçaient et dessinaient à la place des enfants. À la suite de quelques participations, les parents avaient moins tendance à faire à la place de leur enfant et se plaçaient davantage en soutien durant l'activité. Un rapprochement physique, lors des activités parent-enfant, est aussi de plus en plus marqué avec la participation à plusieurs activités parent-enfant. Au départ, tout comme pour l'activité de lecture, les parents avaient tendance à rester debout derrière leur enfant ou à se placer en retrait près des fenêtres. Plus les ateliers avançaient, plus ils venaient s'asseoir avec leur enfant, sous l'invitation de ce dernier, de l'enseignante ou des animatrices selon également le moment où ils se sentaient à l'aise de le faire.

Après quelques ateliers, certains parents prennent de plus en plus d'initiatives. Par exemple, tout en soutenant leur enfant, ils prennent en charge d'autres enfants que le leur. Lors de leur première participation aux ateliers, les parents aident peu les autres enfants.

Par contre, à la suite de quelques ateliers, plusieurs parents aident un autre enfant alors que certains parents vont aussi soutenir jusqu'à quatre ou cinq enfants. Nous avons aussi observé que, plus les parents participent à des ateliers en classe, plus ils échangent avec les autres personnes qui sont présentes en classe que ce soit les enfants, les autres parents, les animateurs ou les enseignants. Ils semblent donc se sentir plus à l'aise.

À la fin des activités, il y a toujours un délai entre la fin de l'activité parent-enfant et le départ des parents. Lors de leurs premières participations aux ateliers, les parents ont tendance à rester en retrait et à observer ce que les enfants font. Après quelques activités, de plus en plus de parents comblent ce temps en regardant un livre avec les enfants. Certains parents font la lecture à un groupe d'enfants, regardent les travaux des enfants, font un casse-tête ou prennent un jeu de société. Ces moments sont des occasions pour les enseignantes d'observer les relations familiales qui leur permettent de mieux connaître les enfants de leur classe.

6.3 Résultats de l'analyse du discours des enseignants

Le discours des enseignantes a été analysé en lien avec deux thèmes, soit les apports du programme mis en place dans leur classe et les idées préconçues présentes dans leur discours au début et à la fin de cette recherche-action.

6.3.1 Apports du programme

Tout d'abord, presque toutes les enseignantes soulignent que le projet «Ensemble autour d'eux. Ensemble, on s'éveille!» leur a permis de voir la lecture aux enfants d'une façon différente. Par contre, bien que positifs, les discours des enseignantes sont différents. Certaines enseignantes affirment que le programme avait une visée plus pédagogique que leur type de lecture habituel.

Ça me permet aussi de voir une autre façon de présenter le livre. Parce que souvent, c'est cela qu'on se disait entre collègues, on est porté à faire une lecture pour le plaisir de faire une lecture, mais sans nécessairement avoir une intention en arrière tandis que là je me pose la question: qu'est-ce que je peux travailler avec le livre?

D'autres enseignantes, quant à elles, affirment que le programme offrait aux enfants une lecture plus ludique.

Nous autres, on présente le livre d'une autre façon. On le fait à notre manière. Nous autres les enseignantes, on le fait de la façon que les conseillères pédagogiques nous conseillent, mais, ici, c'est un autre genre de contact avec la lecture avec le livre et avec les parents aussi. Alors, je dirais, ici c'est plus chaleureux parce qu'il y a la présence des parents. C'est comme, il y a une émotion ici.

Aussi, certaines enseignantes affirment que le programme aide à créer un lien avec le parent. Ce lien serait favorisé par une meilleure connaissance de ce qui se passe en classe.

Moi, je trouve que c'est de faire la relation entre l'école, la maison. Moi, je trouve que c'est vraiment très important, cela. Je trouve que c'est un moyen pour amener les parents chez nous et ils voient ce que l'on fait à l'école.

Pour certaines enseignantes, le programme est une occasion supplémentaire de rencontrer le parent en classe. «Ça permet une porte ouverte aux parents. Au préscolaire, les parents sont curieux de voir ce qui se passe dans la classe, de voir la classe, et, mis à part la rentrée scolaire, la première rencontre de parents et les rencontres individuelles de bulletin, les parents sont rarement dans les classes. Donc je trouve que cela permet une belle participation.» Une enseignante verbalise même que le programme permet plus aisément d'entrer en contact le parent. «L'approche est plus facile. Cela fait un milieu plus familial, plus... je suis moins menaçante. C'est plus d'égal à égal. On est deux adultes. On pense aux besoins de l'enfant et on avance ensemble.»

Également, toutes les enseignantes ont mentionné que le programme leur permet d'avoir un regard différent. «On ne voit pas la même chose lorsqu'on n'est pas dans l'action.» et «On apprend à mieux connaître le parent et le milieu où l'enfant évolue.» Ce regard différent semble être associé, chez plusieurs enseignantes, à une forme d'évaluation ou de jugement. «Moi ce que cela m'a permis de voir, c'est un parent dans un contexte où il est avec son enfant en classe [...] cela, c'est des données qui me servent quand je les rencontre après.» et «Ça nous permet aussi de voir, l'an prochain, quels parents vont travailler avec leur enfant. Ça peut permettre des petites pistes pour l'année prochaine à laisser aux enseignants de première année.»

Finalement, certaines enseignantes reconnaissent que le programme entraîne un changement chez les parents dans leurs pratiques parentales. «Ce que j'ai aimé, c'est voir les parents évoluer. Voir les parents qui viennent souvent évoluer dans leurs interventions avec leur enfant.» «Le projet travaille beaucoup en prévention avec les familles. Le petit frère de X qui va entrer à l'école, il sait c'est quoi l'école, il sait c'est quoi les histoires. La maman, elle a vu comment on travaille avec le livre. Le projet a permis à cette maman-là de s'extérioriser, de s'épanouir. Et c'est juste un exemple.» Certaines enseignantes reconnaissent aussi que le programme a entraîné des changements dans leurs connaissances et leurs pratiques. «J'ai beaucoup appris.», «J'ai appris à lâcher prise.» et «Moi, j'ai vraiment beaucoup apprécié l'expérience. Comme je disais tantôt, ça m'a apporté plein d'idées pis, en plus, ça a été ajouté avec une autre formation qu'on a eue et ça ressort. Ça bouge beaucoup. Le livre, je ne le vois plus pareil.»

6.3.2 Idées préconçues

L'implantation du programme ne s'est pas faite sans une certaine résistance de la part des personnes impliquées. Certaines idées préconçues à l'égard des milieux défavorisés ont dès le départ agi comme des freins au projet: en milieux défavorisés, les parents allaient moins participer et il serait plus difficile de les faire venir en classe. Certaines enseignantes ont verbalisé leur crainte en début de projet: «Les parents ne viendront pas, car plusieurs ne viennent même pas à la rencontre de bulletin», «Les parents ne sont pas intéressés par ce que leur enfant fait à l'école» et «Le projet ne donnera rien, car c'est un milieu difficile à aller chercher.» L'analyse du discours en début de projet laisse également croire que certaines enseignantes éprouvent des craintes envers certains parents du milieu: «Ce papa me donne la chair de poule» et «Comment vous faites pour leur parler si facilement? Moi, je ne suis pas capable».

En fin de projet, il reste toujours des idées préconçues, chez plusieurs enseignantes, à l'égard des parents. En effet, le parent en milieux défavorisés est perçu par certaines enseignantes comme un parent qui ne fait rien de ses journées. «Je n'avais pas de doute que les parents participeraient parce que dans le fond souvent en milieux défavorisés, ils n'ont pas d'emploi, ils sont à la maison» et «Je me suis dit que peut-être c'est vraiment une

bonne porte d'entrée pour qu'ils sortent de leur maison et qu'ils fassent de quoi [quelque chose] avec leur enfant justement. Il y en a qui sont devant la télé tout le temps». De plus, la compétence du parent est parfois remise en cause par les enseignantes: «Parce que souvent c'est des enfants qui ont été très très sous-stimulés et qui n'ont pas été stimulés et le parent, il ne sait pas quoi faire, donc ça prend plus qu'une modélisation» et «Il faut bien choisir la collation parce que l'école doit être un modèle pour le parent qui nourrit mal son enfant». Enfin, il semble possible d'observer un manque de confiance à l'égard de l'implication du parent. Certaines enseignantes attribuaient à la chance la présence des parents aux divers ateliers du projet. Une enseignante doute même de l'implication des parents à la maison. Selon cette dernière, il fallait même requestionner la pratique des activités à la maison:

Parce que ce n'est pas des parents qui vont accorder beaucoup de temps à leur enfant après l'école. C'est peut-être de revoir les activités au niveau du temps que ça prend. Si on veut développer la qualité de relation entre le parent et l'enfant, moi, je pense que de courtes activités, c'est bénéfique et on va avoir plus de parents qui vont le faire que si l'activité prend 15 minutes à la maison, ils ne le feront pas.

7. Discussion

Bien que les résultats de cette recherche ne soient pas généralisables, l'analyse du prétest, soit des questionnaires des parents, semble indiquer qu'au début de la maternelle l'enfant est souvent laissé seul lors des activités d'éveil à l'écriture à la maison. Par contre, il est en interaction avec un adulte lors d'activités d'éveil à la lecture. Ces résultats sont cohérents avec ce qui a été observé par Myre-Bisaillon *et al.* (2010). L'analyse du post-test, de l'observation des parents ainsi que du discours des enseignantes permet de penser qu'il y a un changement dans les pratiques d'ÉLÉ. En effet, à la fin de la maternelle, plus il y a de pratiques déclarées où l'enfant est seul, plus il y a de pratiques déclarées avec l'adulte tant en lien avec la lecture que l'écriture. Sur le plan des observations en classe, alors qu'au début des activités en classe plusieurs parents faisaient l'activité à la place de leur enfant, les parents apprennent à soutenir leur enfant afin que ce dernier puisse réaliser la tâche demandée. Ils apprennent à être moins centrés sur le résultat et à accorder davantage d'importance au processus. Les parents avancent également qu'avec leur participation aux

ateliers du programme, ils ont l'impression d'avoir de nouvelles idées pour éveiller leur enfant à la lecture et à l'écriture. Comme le mentionnent Deslandes et Bertrand (2004), le parent est motivé à participer au suivi scolaire de son enfant s'il croit avoir les compétences pour intervenir de façon appropriée. Ce sentiment de compétence passe certainement par le fait de savoir quoi faire et surtout comment le faire, ce qui était un des soucis de cette recherche-action. Selon Purcell-Gates (2001), la littératie familiale influence la réussite scolaire en lien avec la littératie des enfants. Il est alors possible de penser que plus le parent fait des activités d'ÉLÉ de nature différente, plus l'enfant est stimulé cognitivement. Plus les parents fréquentent les ateliers, plus les parents s'engagent dans les activités des enfants, ce qu'on remarque, entre autres, par la proximité physique. Également, on observe qu'ils se sentent plus à l'aise dans la classe puisqu'ils discutent davantage avec l'enseignante, les animateurs et les autres parents.

Un autre apport important de ce projet, dont les effets sont plus difficiles à mesurer concerne la relation qui a été créée entre les parents des milieux défavorisés et l'école. Alors qu'on peut penser que plusieurs parents sont en «rupture» avec le milieu scolaire depuis longtemps, les enseignantes affirment que le programme les a aidées à créer un lien avec les parents en permettant aux parents d'avoir une meilleure connaissance de la classe et en leur permettant d'avoir un regard différent sur l'enfant et son parent. Souvent, les enseignantes mentionnent que les parents ne viennent jamais à l'école, que ceux «qu'on souhaiterait voir» ne viennent jamais et que les contacts avec les familles se limitent aux situations problématiques. Le projet a permis de créer un espace collectif positif où les familles se sentent bien et perçoivent l'école différemment. Certes, il reste des préjugés à défaire de part et d'autre et il est difficile de savoir si le lien créé en maternelle durera dans le temps.

Malgré une participation variant d'une à trois années au programme, les enseignantes ont encore certaines idées préconçues qui semblent influencer leur discours. En effet, en début de projet, la participation des parents au programme était fortement mise en doute puisque, traditionnellement, en milieux défavorisés, la participation des parents est faible. En fin de projet, la réponse favorable des parents au projet et leur participation aux ateliers et aux activités à la maison sont attribuées par les enseignantes, en bonne partie, à la chance.

Cette participation des parents malgré le fait que les enseignantes y croient plus ou moins est en contradiction avec Epstein et Dauber (1991) qui affirment que si l'école s'attend à peu de participation de la part des parents, ces derniers auront moins tendance à participer. Par contre, puisque les invitations des enseignants à participer à l'école sont fortement prédictives de la participation des parents (Deslandes et Bertrand, 2004), il est possible de croire que les invitations rédigées par l'équipe de recherche aient eu un impact sur la participation des parents, ce qui irait dans les sens de travaux d'Epstein (2001) affirmant que les parents s'engagent davantage lorsqu'ils ont l'impression que leur participation est désirée et nécessaire. La perception que les enseignantes avaient des parents a eu un impact sur la recherche. En effet, certaines enseignantes n'ont pas remis le prétest et le post-test aux parents parce que, de toute façon, selon elles, ils n'y auraient pas répondu. Il est aussi arrivé que certaines activités n'aient pas été envoyées à la maison parce qu'elles étaient jugées comme étant trop longues ou trop difficiles pour le parent. Il est évident que cela a eu un impact sur nos données. Par contre, ces réactions des enseignantes montrent qu'il reste des obstacles à franchir afin qu'une collaboration efficace entre les enseignants et les parents puisse être positive. Tout comme Saint-Laurent *et al.* (1994), nous croyons qu'il est nécessaire de développer chez les enseignants des habiletés de communication avec les parents, des attitudes positives face à ces derniers et les sensibiliser à l'importance des parents en tant que collaborateurs. Enfin, le plus important est probablement de commencer par inviter le parent dans un contexte positif.

Finalement, les résultats du présent projet soulignent une fois de plus l'importance de tenir compte des conditions économiques et sociales du milieu environnant des enfants lors de l'implantation de programmes visant à optimiser le soutien aux familles et aux enfants. Toutefois, comme le souligne Larivée (2012), peu de solutions sont proposées et il resterait beaucoup à faire pour préciser les stratégies efficaces afin de favoriser la préparation des enfants avant l'arrivée à la maternelle (Cantin *et al.*, 2012). Lemelin et Boivin (2007) mentionnent que, même s'il est souvent difficile d'agir sur les facteurs de risque familiaux dans les milieux défavorisés, la qualité des interactions parent-enfant peut faire l'objet d'interventions précoces (Lemelin *et al.*, 2006). Il serait donc intéressant d'imaginer les ateliers proposés ici, appliqués dans un contexte familial précoce.

8. Conclusion

La présente étude visait à développer et à évaluer la mise en place d'ateliers d'ÉLÉ auprès des parents d'enfants entrant à la maternelle en milieux défavorisés. Un des buts était de les soutenir dans l'accompagnement de leur enfant dans le cadre d'activités d'ÉLÉ. L'analyse des données issues des différents outils de collecte a permis d'observer un changement dans les pratiques parentales d'ÉLÉ. En effet, l'ensemble des données recueillies permet d'avancer qu'après leur participation au programme plusieurs parents offrent un support plus adéquat à leur enfant dans la réalisation d'une tâche. D'ailleurs, 62 % des parents ayant répondu au post-test attribuent le changement aux ateliers faits en classe qui leur donnent de nouvelles idées sur ce qu'il est possible de faire à la maison avec leur enfant. Toutefois, malgré la participation positive des parents aux ateliers et un changement de pratiques parentales, il n'en demeure pas moins qu'il reste des idées préconçues de la part des enseignantes selon lesquelles le parent, en milieux défavorisés, ne désire pas s'impliquer auprès de son enfant.

De plus, même si on peut juger de l'atteinte des objectifs de départ, il aurait été intéressant d'avoir des données plus complètes. Le fait que tous les parents n'aient pas répondu au prétest et au post-test ne nous permet pas de dresser le portrait complet de la situation. Dans un même ordre d'idées, il aurait été intéressant de croiser les données sur la participation des parents avec les ateliers parent-enfant en première année qui ont été offerts dans les mêmes milieux. Cela aurait permis de faire des hypothèses sur le transfert du lien parent-école d'une année scolaire à l'autre. Il serait donc pertinent de réaliser de nouvelles recherches afin d'avoir un portrait plus complet des changements dans les pratiques parentales d'ÉLÉ, que des ateliers en classe peuvent entraîner. Il serait aussi pertinent de réaliser de nouvelles recherches auprès des enseignants qui exercent en milieux défavorisés afin de vérifier si les idées préconçues observées chez les participantes sont observables dans une majorité de milieux défavorisés.

Références

- Beauregard, F., Carignan, I. et Létourneau, M.-D. (2011). *Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire* (Rapport). Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- Boucher, H. (2003). *L'impact de la participation de parents à des ateliers de littératie familiale sur leur sentiment de compétence dans l'accompagnement de leur enfant en lecture*. Mémoire de maîtrise. Québec: Université du Québec en Outaouais.
- Burns, S., Espinosa, L. et Snow, C.E. (2003). Début de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100.
- Capizzano, J. et Adams, G. (2003). *Research report: Children in low-income families are less likely to be in center-based child care* (Snapshots of America's Families III, No. 16). Washington, DC: Urban Institute Press.
- Cantin, G., Bouchard, C. et Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 469-482.
- Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. In M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (dirs), *6-12-17, nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âges scolaire* (p. 251-286). Québec: Les publications du Québec.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. et Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653-664.
- Desrosiers, H. et Ducharme, A. (2006). *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010)* (volume 4, fascicule 1, Commencer l'école du bon pied. Facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle). Québec: Institut de la statistique du Québec.
- Desrosiers, H., Tétrault, K. et Boivin, M. (2012). *Caractéristiques démographiques, socioéconomiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école*. Institut de la Statistique du Québec, numéro 14, mai.
- Dionne, A.-M., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2004). Caractéristiques et perception de la littératie chez les parents ayant de faibles compétences en lecture et en écriture. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), 131-154.

- Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving School*. Boulder: Westview Press.
- Epstein, J.L. et Dauber, S. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91, 291-305.
- Foulin, J.N. (2007). La connaissance des lettres chez les pré-lecteurs: aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie française*, 52, 431-444.
- Janus, M. et Duku, E. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early Education and development*, 18(3), 375-403.
- Larivée, S.-J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser? *Éducation et Formation*, 297, 33-48.
- Lemelin, J.-P. et Boivin, M. (2007). *Mieux réussir dès la première année: l'importance de la préparation à l'école*. Institut de la Statistique du Québec, volume 4, fascicule 2, décembre.
- Lemelin, J.-P., Tarabulsky, G.M. et Provost, M.A. (2006). Predicting preschool cognitive development from infant temperament, maternal sensitivity, and psychosocial risk. *Merrill Palmer Quarterly*, 52, 779-806.
- Lonigan, C.J, Burgess, S.R et Anthony, J.L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613.
- Maltais, C. (2001). Les classes du préscolaire: une étape importante dans la construction des littératies multiples chez le jeune enfant. In D. Masny (dir.), *La culture de l'écrit: Les défis à l'école et au foyer*. Québec: Les Éditions Logiques.
- Mapp, K. (2002). *Having Their Say: Parents Describe How and Why They are Involved in Their Children's Education*. New Orleans: American Educational Research Association.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Programme d'éveil à la lecture et à l'écriture en milieu défavorisé*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Myre-Bisaillon, J., Boudreau, A., Boutin, N. et Dion, J.-S. (accepté). Stimuler l'éveil à la lecture et à l'écriture des enfants d'âge préscolaire: Rôle des bibliothèques publiques dans les communautés défavorisées. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*.

- Myre-Bisaillon, J., Breton, S., Boutin, N. et Dionne, C. (2012). L'apport des pratiques d'éveil des mères dans la préparation de leurs enfants à l'entrée à l'écrit. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 601-616.
- Myre-Bisaillon, J., Villemagne, C., Puentes-Neuman, G., Raïche, G., Dionne, C. et Louis, R. (2010). *Évaluation des impacts du Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés: Rapport de recherche final*. Québec: Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC).
- Perna, I. (2003). *Programme de lecture dialogique à la maison et en milieu de garde: Évolution des conduites interactives de parents de deux milieux socio-économiques*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Pomerleau, A., Malcuit, G., Moreau, J. et Bouchard, C. (2005). *Contexte de vie, ressources et développement de jeunes enfants de milieux populaires montréalais: rapport de recherche*. Québec: Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille.
- Porter, C. L. et Johnson, J. E. (2005). Parents as classroom volunteers and kindergarten students' emergent reading skills. *The Journal of Educational Research*, 97(5), 235-246.
- Puentes-Neuman, G., Cournoyer, M. et Martin, I. (2004). *On reconnaît l'arbre à ses fruits... La pertinence du concept de compétence parentale dans notre compréhension de la relation parent-enfant: Faut-il aussi veiller sur le verger?* Rapport de recherche. Trois-Rivières: Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec (CDRFQ).
- Purcell-Gates, V. (2001). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 406-428.
- Roberts, J., Jurgens, J. et Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345-359.
- Saint-Laurent, L., Royer, É., Hébert, M. et Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 270-286.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J. et Drolet, M. (2001). *Lire et écrire à la maison. Programme de littératie familiale favorisant l'apprentissage de la lecture*. Montréal, Québec: Les Éditions de la Chenelière.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Hudson, E. et Lawson, E.P. (1996) Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 520-536.

- Sénéchal, M. et LeFevre, J.-A., (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Société canadienne de pédiatrie. (2012). En faisons-nous assez? *Un rapport de la situation des politiques publiques canadiennes et de la santé des enfants et des adolescents*. Ottawa, Canada. Document téléaccessible à l'adresse <www.cps.ca/advocacy/RapportSituation2012_.pdf>.
- Storch, S.A. et Whitehurst, G.J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947.
- Théorêt, M. (2003). Pratiques d'enseignement/apprentissage. In N. Van Grunderbeeck, M. Théorêt, S. Cartier et R. Chouinard (dirs). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire*. Rapport de recherche. (p. 31-35). Québec: Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC).
- Théorêt, M. et Lesieux, E. (2006). *Revue de littérature internationale sur l'éveil au langage écrit chez les enfants de 0 à 5 ans*. Montréal: Département de psychoéducation et d'andragogie, Facultés des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Thériault, J. et Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture...* Montréal: Les Éditions Logiques.
- Trumbull, E., Diaz-Meza, R., Hasan, A. et Rothstein-Fisch, C. (2001). *Five Year Report of the Bridging Cultures Projects*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.wested.org/bridging/BC_5yr_report.pdf>.
- Wagner, S. (2002). *Huit champs d'intervention pour améliorer l'alphabétisme des francophones*. Ottawa: Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français.
- Whitehurst, G.J. et Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

Annexe 1

Les activités d'éveil à la lecture et à l'écriture faites par le parent et l'enfant

Les questions suivantes porteront sur les activités que vous faites avec votre enfant. Il se peut que vous n'ayez jamais fait certaines de ces activités et c'est normal, ça dépend des intérêts de votre enfant et des vôtres.

Pour chaque question cochez la case qui représente le mieux votre situation.

	Question	Environ 1 fois par semaine	Environ 1 fois par mois	Quelques fois par année	Jamais
1	Je mets des livres à la portée de mon enfant pour qu'il soit capable de les prendre seul.				
2	Je laisse mon enfant jouer avec les livres.				
3	Je laisse mon enfant tourner les pages des livres				
4	Je lis un livre avec mon enfant.				
5	Je pose des questions sur l'histoire à mon enfant.				
6	Je pointe ce que je lis avec mon doigt quand je fais la lecture avec mon enfant.				
7	Je laisse mon enfant faire semblant de lire.				
8	Je trouve des mots qui commencent par la même <u>lettre</u> avec mon enfant.				
9	Je trouve des mots qui commencent par le même <u>son</u> avec mon enfant.				
10	Je demande à mon enfant de me montrer les lettres ou les mots qu'il connaît.				
11	Je joue avec le <u>son</u> des lettres avec mon enfant.				
12	Je trouve des mots qui riment avec mon enfant.				
13	Je chante des comptines et des chansons avec mon enfant.				
14	Je montre des logos ou d'autres symboles à mon enfant. ex. :  , 				
15	Je regarde des circulaires avec mon enfant.				
16	Je consulte un mode d'emploi ou les règles d'un jeu avec mon enfant.				
17	Je regarde des sites Internet ou je joue à des jeux éducatifs à l'ordinateur avec mon enfant.				
18	J'invente des histoires avec mon enfant.				
19	Je laisse mon enfant raconter une histoire.				
20	J'écris des histoires avec mon enfant.				

	Question	Environ 1 fois par semaine	Environ 1 fois par mois	Quelques fois par année	Jamais
21	J'encourage mon enfant à écrire comme il pense.				
22	Je nomme les lettres ou les mots que nous voyons autour de nous quand je suis avec mon enfant.				
23	Je mets des crayons et du papier à la portée de mon enfant.				
24	Je montre à mon enfant comment tenir un crayon.				
25	Je montre à mon enfant comment écrire les lettres.				
26	Je dessine avec mon enfant.				
27	Je laisse mon enfant dessiner seul.				
28	Je montre à mon enfant comment écrire son prénom.				
29	Je demande à mon enfant d'écrire son prénom sur ses dessins.				
30	J'écris une carte de souhait avec mon enfant.				
31	Je fais recopier des lettres et des mots à mon enfant.				
32	Je montre à mon enfant comment dessiner des formes géométriques.				
33	Je propose à mon enfant de découper des formes quand il fait du bricolage.				
34	Je laisse mon enfant découper seul.				
35	Je laisse mon enfant utiliser de la colle en bâton				

Nom de l'enfant : _____

Nom de l'adulte ayant répondu au formulaire : _____

Lien avec l'enfant :

	Père
	Mère
	Autre : (préciser)