

Le conte comme outil de valorisation personnelle et sociale de jeunes parents faibles lecteurs

Stories as a Personal and Social Enrichment Tool for Young Parents with Weak Reading Skills

El cuento como útil de valorización personal y social de familias jóvenes que practican poco la lectura

Martine Cournoyer

Volume 35, Number 1, Spring 2007

L'insertion socioprofessionnelle des jeunes

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1077961ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1077961ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Cournoyer, M. (2007). Le conte comme outil de valorisation personnelle et sociale de jeunes parents faibles lecteurs. *Éducation et francophonie*, 35(1), 182–202. <https://doi.org/10.7202/1077961ar>

Article abstract

In Québec, interest in the prevention of family illiteracy has been growing in the past fifteen or so years due to evidence collected by literacy organizations about the intergenerational transmission of illiteracy. Since the family is always the social milieu with the most influence on its members, (Bronfenbrenner, 1992, 2005), it is important to identify special moments each day when the parent and child can spend time with each other for the pleasure of being together, and to arouse the family's interest in books. One of these times can be story time, which stimulates educational discussions through games, calling forth imagination, emotions and memory. With young parents who are not strong readers, the program called Good Stories are Good Friends aims to strengthen the parent-child relationship and to encourage the growth of a family context that makes reading more of a priority. This program consists of 16 weekly workshops leading to the production of a story collection. The article presents the contents of the program and the preliminary results of its application with 12 participants. The results show the positive effect of participating in the program, which are a sense of parental competence and the actual reading activities the parent and child share. Among other advantages, the program appears to contribute to the social insertion of the participants. In fact, while at the beginning of the workshops half of the young parents were neither studying nor working, only one participant was still in the same situation at the end of the program.

Le conte comme outil de valorisation personnelle et sociale de jeunes parents faibles lecteurs

Martine COURNOYER

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Au Québec, la prévention de l'analphabétisme familial fait l'objet d'une attention grandissante depuis une quinzaine d'années. Cet intérêt croissant relève du constat effectué par les organismes d'alphabétisation concernant la transmission intergénérationnelle de l'analphabétisme. Comme la famille représente toujours le milieu social qui exerce l'influence la plus marquante sur ses membres (Bronfenbrenner, 1992, 2005), il importe d'identifier des moments privilégiés quotidiennement durant lesquels le parent et l'enfant se retrouvent pour le plaisir d'être ensemble, et qui peuvent susciter l'intérêt de la famille pour l'écrit. Une de ces occasions peut être celle du conte puisque celui-ci contribue à ce que les échanges dyadiques s'effectuent sur un mode ludique où l'imaginaire, les émotions et la mémoire sont sollicités. À partir de jeunes parents faibles lecteurs, le programme d'intervention *Les bons contes font les bons amis* vise à consolider la relation parent-enfant et à encourager l'éclosion d'un contexte familial où l'écrit est davantage présent. Ce programme est constitué de 16 ateliers hebdomadaires menant à la production d'un recueil collectif de contes. Cet article présente le contenu du programme ainsi que des résultats préliminaires découlant de son application auprès de 12 participants. Ces résultats montrent l'effet positif de la participation au

programme sur le sentiment de compétence parentale ainsi que sur les activités de lecture partagée entre le parent et son enfant. En outre, l'application du programme paraît contribuer à l'insertion sociale des participants. En effet, alors qu'au début des ateliers, la moitié des jeunes parents n'étaient ni aux études, ni au travail, un seul participant était encore dans cette situation à la fin du programme.

ABSTRACT

**Stories as a Personal and Social Enrichment Tool
for Young Parents with Weak Reading Skills**

Martine COURNOYER

University of Quebec in Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

In Québec, interest in the prevention of family illiteracy has been growing in the past fifteen or so years due to evidence collected by literacy organizations about the intergenerational transmission of illiteracy. Since the family is always the social milieu with the most influence on its members, (Bronfenbrenner, 1992, 2005), it is important to identify special moments each day when the parent and child can spend time with each other for the pleasure of being together, and to arouse the family's interest in books. One of these times can be story time, which stimulates educational discussions through games, calling forth imagination, emotions and memory. With young parents who are not strong readers, the program called Good Stories are Good Friends aims to strengthen the parent-child relationship and to encourage the growth of a family context that makes reading more of a priority. This program consists of 16 weekly workshops leading to the production of a story collection. The article presents the contents of the program and the preliminary results of its application with 12 participants. The results show the positive effect of participating in the program, which are a sense of parental competence and the actual reading activities the parent and child share. Among other advantages, the program appears to contribute to the social insertion of the participants. In fact, while at the beginning of the workshops half of the young parents were neither studying nor working, only one participant was still in the same situation at the end of the program.

RESUMEN

El cuento como útil de valorización personal y social de familias jóvenes que practican poco la lectura

Martine COURNOYER

Universidad de Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canadá

En Quebec la prevención del analfabetismo familiar desde hace quince años no ha cesado de atraer la atención. Este interés creciente proviene de la constatación realizada por los organismos de alfabetización en lo que concierne la transmisión intergeneracional del analfabetismo. Como la familia constituye el medio social que ejerce la mayor influencia sobre sus miembros (Bronfenbrenner, 1992, 2005) es importante identificar los momentos cotidianos durante los cuales los padres y los niños se reúnen simplemente por el placer de estar juntos, momentos en los que se puede suscitar el interés de la familia por el mundo de lo escrito. Una de esas ocasiones puede ser el momento de leer el cuento, ya que éste contribuye a que los intercambios entre diadas se realicen de un modo lúdico, que favorece el estímulo de la imaginación, de las emociones y de la memoria. Entre los padres jóvenes que leen poco, el programa de intervención “Los buenos cuentos son buenos amigos”, tiene como finalidad consolidar la relación entre los hijos y los padres de familia y provocar el surgimiento de un contexto familiar en donde lo escrito esté más presente. Dicho programa está integrado por 16 talleres semanarios que culminan con la producción de un libro colectivo de cuentos. Éste artículo presenta el contenido del programa y los resultados preliminares obtenidos durante su aplicación entre 12 participantes. Los resultados demuestran el efecto positivo de la participación al programa sobre la percepción de las habilidades paternas entre los participantes y sobre las actividades de lectura compartida en familia. Además, la implementación del programa parece contribuir a la integración social de los participantes. En efecto, al principio de los talleres, la mitad de los jóvenes padres no trabajaban ni estudiaban, al final del programa, solamente uno de los participantes aun estaba en dicha situación.

Introduction

Depuis plus de 20 ans, le gouvernement québécois présente les services à l'enfance et aux familles comme étant l'une des grandes priorités nationales. Pour ce faire, les divers ministères favorisent une approche préventive visant à soutenir les parents dans le rôle qu'ils assument auprès de leurs enfants. Entre autres, cette approche est privilégiée parce qu'elle s'avère plus économique à long terme que

l'approche curative. En effet, des études américaines révèlent que chaque dollar investi dans un programme d'intervention précoce se transforme en une économie de six dollars pour le contribuable (Schweinhart et Weikart, 1988). Dans le même sens, le rapport du Groupe de travail sur les jeunes (1991), en soulignant les coûts annuels colossaux attribués aux services en rééducation, précisait que « Cette "sur-chauffe" des services curatifs pourrait être sensiblement "refroidie" par des interventions préventives de qualité » (p. 52). La « non-apparition » ou la diminution marquée du nombre de jeunes aux prises avec de graves difficultés nécessite toutefois la concertation en matière de stratégie préventive ainsi qu'une implantation convenable de celle-ci (Groupe de travail sur les jeunes, 1991).

En dépit de cette orientation, les vingt dernières années ont été marquées par une dégradation continue des conditions économiques et sociales des familles québécoises. Actuellement, le taux de chômage frôle 10 %, le nombre de bénéficiaires de l'aide sociale atteint des sommets et les environnements familiaux dans lesquels grandissent nos enfants sont de plus en plus pauvres. En 2001, 18,7 % des enfants québécois et 15,5 % des enfants canadiens vivaient dans une famille pauvre (*La Presse*, 25 novembre 2003, p. A3). Par conséquent, les familles canadiennes sont présentement aux prises avec des difficultés croissantes, qui relèvent en grande partie de conditions défavorables aux plans socioéconomique et culturel (Willms, 2002).

Transmission intergénérationnelle de l'analphabétisme familial

Au Québec, le domaine plus circonscrit de la prévention de l'analphabétisme auprès des familles fait l'objet d'une attention grandissante depuis le début des années 1990. Par exemple, en 1994 et en 1995, la Fondation québécoise pour l'alphabétisation faisait de l'alphabétisation familiale le thème de sa campagne annuelle (Roy, Tremblay et Mastriani, 1996). Cet intérêt croissant pour cette problématique relève en grande partie du constat effectué par les organismes qui œuvrent en alphabétisation concernant la transmission intergénérationnelle de l'analphabétisme.

Caractéristiques de la clientèle inscrite en alphabétisation au Québec

D'une part, les parents inscrits en alphabétisation se perçoivent comme étant peu outillés pour soutenir la démarche scolaire de leur enfant et pour composer avec l'environnement scolaire (Roy *et al.*, 1996). D'autre part, la clientèle qui fréquente depuis quelques années les services en alphabétisation est constituée d'un nombre de jeunes qui ne cesse de croître. Plusieurs de ces jeunes proviennent de milieux socioculturellement défavorisés et ont été confrontés à des difficultés d'adaptation scolaire et sociale, dès leurs premières années de scolarisation. Dans ce contexte, la prévention précoce de l'analphabétisme familial semble une solution à privilégier puisqu'elle contribuerait à ce que les générations futures de parents soient en

mesure de mieux soutenir la démarche éducative de leurs enfants ainsi que leur éveil à l'écrit, favorisant, par conséquent, leur réussite scolaire.

Les difficultés scolaires ainsi que les problèmes d'analphabétisme caractéristiques des enfants et des jeunes issus des milieux défavorisés aux plans socioéconomique et culturel sont en grande part attribuables à l'écart existant, au sein de cette classe sociale, entre la famille et l'école (Drolet, 1991). En effet, l'école constituant le porte-drapeau d'une classe sociale dominante dont les valeurs diffèrent de celles véhiculées dans les milieux moins favorisés économiquement, la transition écologique entre la famille d'origine et l'école se fait donc beaucoup plus difficilement pour ces enfants. En général, les milieux sociaux économiquement moins favorisés abordent le monde davantage par l'action que la réflexion et privilégient l'expression orale à l'expression écrite, procurant ainsi à leurs enfants des outils différents de ceux qui seront valorisés dans le système scolaire formel. En effet, peu d'enseignantes et d'enseignants adaptent leurs stratégies pédagogiques à la socio-culture des enfants de leur classe, bien que des tentatives québécoises en ce sens aient été probantes (Drolet, 1991).

Au plan familial, une étude descriptive menée par Roy (1995) auprès de jeunes filles et de jeunes hommes inscrits en alphabétisation révèle que ces jeunes proviennent majoritairement de familles de la classe ouvrière, comportant un nombre d'enfants supérieur à la moyenne, dont les membres sont peu scolarisés, et au sein desquelles la fratrie éprouve également des problèmes de lecture. L'environnement familial de ces jeunes procure peu de stimulations littéraires, autant en termes de modèles de lecteurs que de livres disponibles. Pour ces jeunes, l'écrit est principalement lié à l'environnement scolaire. Concernant ce dernier point, plusieurs de ces jeunes ont fréquenté, dès le début du primaire, les classes conçues pour les élèves en difficulté. Ils associent donc leur scolarisation à une expérience négative, bien que la majorité d'entre eux l'aient poursuivie jusqu'à l'âge de 16 ans.

Analphabetisme en Abitibi-Témiscamingue et Table d'action locale en alphabétisation

En Abitibi-Témiscamingue, on estime à 27 000 le nombre de personnes qui n'ont pas complété l'équivalent d'une neuvième année, celle-ci étant le critère utilisé pour déterminer l'analphabétisme fonctionnel. En 2000, la Table d'action locale en alphabétisation a été mise sur pied à Rouyn-Noranda. Celle-ci regroupait 13 organismes dont la banque alimentaire, la Maison de la famille et le Centre local d'emploi. En tant que représentante de l'UQAT à cette table, ma contribution s'est traduite par la conception d'un programme d'intervention visant à prévenir l'analphabétisme familial. Ce texte présente ce programme, *Les bons contes font les bons amis*, ainsi que les fondements théoriques qui ont guidé sa conception.

La relation d'attachement

À l'aube du troisième millénaire, nous sommes confrontés à une société où les changements sont nombreux, continus et particulièrement rapides. La vie familiale actuelle a peu à voir avec celle qu'ont connue nos ancêtres. Les jeunes enfants se développent aujourd'hui au sein d'environnements très différents de ceux qui existaient il y a à peine trente ans. En fait, les dénominations des sites écologiques dans lesquels évoluent les enfants restent les mêmes (par exemple, la famille), mais la réalité à laquelle ils correspondent s'est grandement transformée. Toutefois, certains aspects de cette réalité demeurent immuables. Ainsi, la famille, quelle que soit sa forme, représente toujours le milieu social qui exerce l'influence la plus marquante sur le développement de ses membres parce qu'elle demeure la scène sur laquelle se jouent les plus importantes histoires relationnelles entre humains (Bronfenbrenner, 1992; 2005). C'est pourquoi, en dépit des transformations sociales des dernières décennies, les Canadiennes et les Canadiens demeurent fermement attachés à la notion de famille, qu'ils perçoivent très majoritairement comme la plus grande source de bonheur dans leur vie (Puentes-Neuman et Cournoyer, 2004). Encore aujourd'hui, la plupart de nos jeunes désirent vivre en couple, avoir des enfants et que leur union soit stable (Angus Reid, 1994) et 95 % des Canadiennes et des Canadiens âgés de 15 ans ou plus estiment qu'être un bon parent représente ce qu'il y a de plus important pour eux (Maclean's, 1997 : cité dans *Invest in Kids*, 2002).

Transcendant les époques, les relations affectives vécues au sein de la famille continuent d'assumer les plus importantes fonctions pour l'espèce, c'est-à-dire de procurer protection et sécurité émotionnelle, et de favoriser l'exploration de l'environnement physique et social. Paradoxalement, ce sont donc les premières relations d'attachement qui favorisent l'émergence du détachement nécessaire à la découverte du monde extérieur. Toutefois, l'établissement de ce type de relations privilégiées requiert temps, énergie et patience de la part des parents. Ainsi, il n'existe pas de relation possible sans partage entre les partenaires : partage d'émotions, de connaissances, d'expériences, d'intimité. Quotidiennement, il importe d'identifier des moments privilégiés où l'on se retrouve pour l'unique plaisir d'être ensemble. Une de ces précieuses occasions peut être celle du conte puisque celui-ci contribue à ce que les échanges entre le parent et l'enfant s'effectuent sur un mode ludique où l'imaginaire, les émotions ainsi que la mémoire individuelle et collective sont sollicités.

Le conte et la relation parent-enfant

Plusieurs d'entre nous se souviennent avec bonheur des moments de notre enfance durant lesquels un adulte nous racontait une histoire. Nous goûtions intensément ces moments exclusivement pour nous. Que ces histoires aient été racontées oralement ou à l'aide d'un support écrit, il s'agissait toujours de moments privilégiés que nous savions apprécier à leur juste valeur. De telles expériences ont contribué, entre autres, à ce que nous nous accordions de la valeur comme individus puisque un adulte à l'horaire chargé nous consacrait toute son attention. En ce sens, la lecture

Nous nous souvenons durant toute notre vie des gens qui ont su capter notre attention et susciter notre intérêt dans ces moments magiques où conteur et public semblaient avoir le même âge.

de contes contribue au sentiment d'estime de soi ainsi que, plus globalement, au développement socio-émotionnel (Fèvre, 1999; Gillig, 1997).

Du côté de l'adulte, raconter des histoires constitue également une expérience positive car elle est associée à un contexte de plaisir où il peut laisser tomber les rôles assumés habituellement auprès de l'enfant, tels ceux liés à l'éducation et à la discipline, pour assumer celui de conteur. Ce rôle est valorisant puisque nous nous souvenons durant toute notre vie des gens qui ont su capter notre attention et susciter notre intérêt dans ces moments magiques où conteur et public semblaient avoir le même âge, compte tenu du fait que nous nous identifions aux mêmes héros, tremblions devant les épreuves qu'ils devaient surmonter et faisons nôtres leurs succès. Il est donc aisé de constater que la lecture de contes constitue un contexte de plaisir partagé entre un parent et son enfant (Fèvre, 1999).

Quels peuvent être les impacts positifs de contes créés par un parent spécialement pour son enfant? Dans cette situation, le message de l'importance accordée à l'enfant s'affirme encore plus haut et clair puisque le héros possédera fort probablement des qualités qui caractérisent cet enfant, et que son triomphe final sera porteur de la croyance parentale concernant les ressources de l'enfant, adulte en devenir, qui est en mesure de surmonter les obstacles qui se présentent et d'avoir un contrôle sur sa vie. Ainsi, d'une manière plus ou moins consciente, la création de contes permet la transmission des valeurs familiales et sociales, de même qu'elle est porteuse d'une croyance profonde en l'être humain.

Par ailleurs, plusieurs études montrent que la lecture de contes durant laquelle le parent et l'enfant échangent sur le contenu favorise le développement du langage à l'âge préscolaire (Berk, 1999). En effet, ces expériences de lectures partagées mettent l'enfant en contact avec plusieurs aspects du langage tels le vocabulaire, la grammaire et les styles de communication, en plus de familiariser l'enfant aux symboles écrits ainsi qu'à la structure des contes (Le Manchec, 2005; Popet et Roques, 2000). En conséquence, de telles pratiques favorisent une conscience précoce de l'écrit chez l'enfant. Le contexte de la lecture d'histoires procure ces effets positifs car cette situation dyadique favorise chez l'adulte l'emploi de phrases simples, de répétitions, de questions, de l'intonation appropriée ainsi que de pauses aux moments opportuns. Ces comportements accroissent l'intérêt et facilitent la compréhension du jeune enfant. De nombreux autres aspects de la vie quotidienne de l'enfant contribuent également à l'émergence de l'écrit. Les jeunes enfants qui bénéficient d'expériences nombreuses et variées par rapport à l'écrit sont mieux préparés pour devenir des lecteurs et des scripteurs efficaces à l'école (Berk, 1999).

Le conte comme outil d'alphabétisation

Il y a cinquante ans en France, Delarue (1957) annonçait la disparition du conte oral traditionnel. Il est pourtant toujours vivant en 2007, et les festivals du conte qui se tiennent dans chacune des régions du Québec en font foi. Aujourd'hui, les Lamontagne, Bérubé, Faubert et Pellerin, ainsi que de nombreux autres conteurs et conteuses, transmettent la tradition orale et leur réputation dépasse nos frontières. Par ailleurs, le Regroupement du conte au Québec (RCQ), fondé en 2003, vise à

promouvoir l'art du conte et à rassembler tous ceux et celles qui gravitent autour du conte.

Toutefois, il est vrai qu'au Québec, les soirées animées par un grand-père, un voisin ou un collègue conteur ont pratiquement disparu depuis l'avènement de la radio et de la télévision. En outre, plusieurs conteurs fameux sont décédés, emportant avec eux de grands pans du répertoire de la littérature populaire (Laforte, 1978). Le succès de ces soirées découlait principalement du savoir-faire du conteur « qui, d'une parole, d'un geste », donnait accès à des royaumes enchantés peuplés de créatures merveilleuses. Dans les chantiers forestiers, le conteur suscitait un engouement tel qu'il maintenait son public en haleine plusieurs soirs par semaine, durant des mois. Le folkloriste Laforte (1978), parlant de la personnalité du conteur, précise qu'il « était souvent un personnage très digne et très fier » (p. 26) doté d'un geste et d'une mimique vifs et expressifs. Dans la famille, le père ou le grand-père assumait souvent le rôle de conteur pour ses enfants ou ses petits-enfants et ce rôle se transmettait de père en fils. Ainsi, la famille était la gardienne du répertoire de contes tandis que les chantiers forestiers contribuaient à l'accroître.

Le rôle de conteur était donc autant valorisé que valorisant et, pour s'y sentir compétent, nul degré de scolarisation n'était requis. Au Québec, des conteuses et des conteurs renommés ne savaient ni lire, ni écrire. Nous sommes toutefois en mesure d'avoir accès, grâce à l'écrit, à toute la richesse de leur « oralité » (Legaré, 1980). Pour des adultes inscrits en alphabétisation, il peut être pertinent de réaliser que la tradition orale populaire peut mener à une œuvre écrite, et qu'ils possèdent le potentiel nécessaire pour relever un tel défi.

Si ces adultes sont aussi des parents, le processus de création de contes pour leurs jeunes enfants devrait susciter leur enthousiasme et leur intérêt. La création de contes, au sein d'un groupe de parents en voie d'alphabétisation, pourrait aboutir en une œuvre collective où la contribution de chaque participant serait constituée d'un conte créé pour son propre enfant. Pour Collins (1994), tout ce qui est nécessaire pour créer des contes, « c'est d'avoir vécu et réfléchi » (p. 34). Au plan pratique, il s'agit de suivre une procédure semblable à celle proposée par les folkloristes, c'est-à-dire de procéder à l'enregistrement du conte et à sa transcription en français courant en respectant certaines règles (Laforte, 1978). Une telle démarche devrait entraîner plusieurs conséquences positives chez les participantes et les participants, telles que des sentiments de valorisation personnelle et d'accomplissement ainsi qu'une prise de conscience d'un potentiel créatif souvent insoupçonné.

Afin de devenir conteuse ou conteur, les éléments essentiels de réussite semblent être la motivation, la confiance et la mémoire. Pour des parents qui ont des enfants d'âge préscolaire et qui sont engagés dans une démarche d'alphabétisation, la motivation est sûrement présente. En principe, tout parent désire vivre des moments chaleureux et positifs avec son jeune enfant. En ce sens, raconter des histoires à son enfant représente un outil privilégié de communication au plan affectif. Pour ce qui est de la confiance en ses capacités de conteuse ou de conteur, si le parent entretient des doutes en ce domaine, son jeune enfant, lui, n'en éprouve nullement (Collins, 1994). Le parent doit donc faire confiance à son public et croire

Pour des adultes inscrits en alphabétisation, il peut être pertinent de réaliser que la tradition orale populaire peut mener à une œuvre écrite, et qu'ils possèdent le potentiel nécessaire pour relever un tel défi.

Des ateliers de création de contes conçus pour des parents en alphabétisation devraient donc comporter également des activités de lecture de contes littéraires ainsi qu'une introduction au langage des symboles.

en son potentiel créateur. Concernant la mémoire, elle est surtout sollicitée lorsqu'il s'agit de raconter longuement sans support écrit. Toutefois, le défi mnémonique est moindre lorsqu'il s'agit de la lecture à haute voix.

Selon Collins (1994), la lecture de livres de contes par un parent à son enfant constitue le meilleur moyen d'introduire l'enfant aux plaisirs de la lecture. En outre, cette auteure suggère d'inventer des contes faits sur mesure pour son enfant. Elle propose de combiner ces deux types d'activités et présente une démarche simple menant à la création de contes pour enfant. Des ateliers de création de contes conçus pour des parents en alphabétisation devraient donc comporter également des activités de lecture de contes littéraires ainsi qu'une introduction au langage des symboles.

Considérations théoriques et empiriques

Du côté de la psychologie : la théorie socioculturelle

En psychologie du développement, la théorie socioculturelle de Vygotski (1934 / 1985) est sans doute celle qui permet de jeter l'éclairage le plus pertinent sur la lecture dyadique de contes. En effet, Vygotski conçoit le développement comme étant le processus d'intériorisation et d'appropriation par l'enfant des activités, des buts et des outils de sa culture (Azmitia et Perlmutter, 1989) en soulignant la transmission sociale des connaissances. Dans le même sens, il postule que le fonctionnement cognitif individuel découle des processus socioculturels qui impliquent des transferts d'information entre des agents sociaux actifs (Vygotski, 1934 / 1985). Dans ce contexte, la pensée tire ses origines du processus d'interaction dans lequel le langage, ainsi que les gestes, jouent un rôle crucial. Ce type d'échanges suppose la présence de l'enfant et d'un adulte ou d'un pair plus compétent. Le rôle de ces partenaires plus expérimentés est d'organiser la tâche à accomplir de façon à favoriser une participation de plus en plus active de la part de l'enfant afin, qu'éventuellement, il parvienne à l'exécuter sans aide.

La lecture d'un conte par un parent à son enfant d'âge préscolaire constitue une activité conjointe ancrée culturellement, mettant en scène un « maître » et un « apprenti », dans laquelle les contributions des deux partenaires sont asymétriques. Au quotidien, cette activité consolide la relation entre le parent et l'enfant en favorisant, entre autres, le partage d'émotions et d'expériences ainsi que la transmission des valeurs parentales et sociétales. Au fur et à mesure que l'enfant vieillit et que la situation de lecture devient plus familière, la compréhension et l'apport de l'enfant à cette activité dyadique deviennent plus substantiels. À long terme, cette pratique résulte en une démarche autonome de lecture par l'enfant.

Deux concepts issus de la théorie socioculturelle paraissent particulièrement liés à la lecture de contes : il s'agit de la **zone de développement proximal** et de l'**étayage** (Bruner, 1987; Le Manchec, 2005). La zone de développement proximal représente la distance entre l'habileté de l'enfant à résoudre seul un problème et son habileté à résoudre ce problème avec l'aide d'un agent social plus expérimenté. L'étendue de cette zone va d'une limite inférieure, qui correspond à ce que l'enfant

peut accomplir seul, à une limite supérieure, qui réfère à ce qu'il ne peut réaliser même lorsqu'il est guidé par un adulte ou par un pair plus compétent (Vygotski, 1934 / 1985). Par ailleurs, le concept d'étayage se rapporte à un soutien temporaire et sur mesure, fourni par l'adulte à l'enfant, afin qu'il puisse réaliser une tâche qu'il ne peut encore faire par lui-même. Dans l'étayage, le dialogue entre le parent et l'enfant est primordial.

La lecture de contes fait en sorte que la parent ajuste naturellement sa conduite au niveau de développement de l'enfant et qu'il intervienne ainsi à l'intérieur de la zone de développement proximal de son enfant. Seul, l'enfant d'âge préscolaire est, par exemple, en mesure de manipuler un livre, de tourner les pages et d'examiner les images, mais il s'avère incapable de décoder le texte. La participation du parent à l'activité l'amène à faire des liens entre ce qui est illustré et ce qui est écrit; de même que les questions de l'adulte peuvent l'inciter à exprimer ses pensées et ses émotions et à tenter de prédire ce qui est susceptible d'advenir dans le récit. Par conséquent, les interactions du jeune enfant avec le livre sont qualitativement différentes, selon qu'il est seul ou en présence d'un parent. En outre, le soutien offert par le parent s'atténue au fur et à mesure que les compétences de l'enfant augmentent dans la situation de lecture. Graduellement, le parent laisse une place de plus en plus grande à l'enfant jusqu'à ce que ce dernier en vienne à réaliser seul l'activité. Durant la période préscolaire, les parents assument donc un rôle de médiateurs entre leur jeune enfant et le livre, de même qu'ils se posent en modèles de lecteurs pour l'enfant.

Du côté de l'éducation : rôle de la lecture d'histoires dans le développement des habiletés liées à l'écrit

Il y a une trentaine d'années, un nouveau paradigme dans le domaine des sciences de l'éducation a suscité l'intérêt des chercheurs et des praticiens pour l'évolution de la lecture et de l'écriture chez les enfants d'âge préscolaire (Thériault, 1996). Ce paradigme reconnaît le rôle actif joué par l'enfant dans l'élaboration de ses connaissances, de même qu'il met l'accent sur le fait que l'enfant qui débute sa scolarisation possède déjà un savoir sur l'écrit (celui-ci faisant référence aux compétences de l'enfant liées à la lecture et à l'écriture). Une des études ayant contribué à la naissance de ce paradigme est la recherche doctorale de Fodor (1966; voir Thériault, 1996), qui met en évidence le rôle joué par la lecture d'histoires dans le développement des habiletés liées à la lecture et à l'écriture. À sa suite, plusieurs études montrent l'apport de ce type de lecture partagée dans la motivation de l'enfant pour la lecture (Gillig, 1997; Le Manchec, 2005).

Dès son plus jeune âge, l'enfant manifeste un intérêt pour l'écrit. Plusieurs des activités quotidiennes lui procurent des stimulations en ce domaine. C'est donc essentiellement dans un contexte informel que sa compétence pour l'écrit se développe. L'apport de la famille, par l'intermédiaire des interactions sociales, est donc indéniable. En effet, un nombre impressionnant d'occasions de contact avec l'écrit sont à la portée de tous les jeunes enfants : les étiquettes des aliments, les boîtes de cassettes vidéo, les panneaux publicitaires rencontrés au hasard des

balades, les livres de recettes, la liste d'épicerie, etc. Le rôle de l'environnement familial est donc de soutenir l'exploration que l'enfant fait naturellement en ce domaine. Bref, plusieurs connaissances liées à l'écrit sont acquises avant que ne débute l'enseignement formel de la lecture et de l'écriture (Gillig, 1997).

Une étude québécoise, réalisée en milieu familial, documente les stratégies utilisées par les mères lors de la lecture d'histoires à leur enfant d'âge préscolaire : chaque mère en utilise plusieurs et certaines stratégies sont caractéristiques de l'ensemble des mères de l'échantillon (Lacombe, 1988). Parmi ces dernières stratégies, nous retrouvons le fait d'attirer l'attention, de pointer l'image, de confirmer et d'expliquer. D'autres stratégies sont utilisées par une majorité de mères, comme le fait de faire référence au vécu, de poser des questions sur l'histoire, de faire référence aux connaissances et de poser des questions d'anticipation. Ainsi, chaque parent qui lit un conte à son enfant possède le répertoire comportemental lui permettant de bien réaliser cette activité. Il ne paraît donc pas nécessaire de faire étalage de toutes les stratégies pour ressentir un sentiment de compétence en ce domaine. En outre, s'il s'avère que certaines stratégies soient effectivement plus efficaces que d'autres afin de maintenir l'attention et l'intérêt de l'enfant, ces dernières peuvent être acquises et mises en pratique par le parent. À ce point, ce qu'il importe de retenir, c'est que tout parent motivé à lire un conte à son enfant est en mesure de bien réaliser cette tâche et devient, ce faisant, un modèle de lecteur que son enfant observe en action. La lecture d'histoires, faite fréquemment par l'adulte, devrait donc favoriser l'imitation de ce comportement par l'enfant et contribuer ainsi à l'émergence de l'écrit.

Tout parent motivé à lire un conte à son enfant est en mesure de bien réaliser cette tâche et devient, ce faisant, un modèle de lecteur que son enfant observe en action.

Les fonctions de la lecture d'histoires partagée

Thériault (1996) souligne que de nombreuses études se sont attardées à décrire les fonctions de la lecture d'histoires partagée. En voici quelques-unes :

- (a) permettre à l'enfant d'appivoiser le langage écrit, tant au plan de la structure (début, intrigue, conclusion) que du fonctionnement (par exemple, de gauche à droite, de la première page à la dernière) (Clay, 1979; Popet et Roques, 2000; Smith, 1982);
- (b) permettre à l'enfant d'établir des distinctions entre l'imprimé et l'oral ainsi que de saisir les relations entre les mots vus et les sons entendus (Gillig, 1997; Morrow, 1988);
- (c) développer les capacités d'écoute, de mémoire, d'anticipation ainsi que le vocabulaire de l'enfant (Popet et Roques, 2000; Teale, 1981);
- (d) l'interaction triadique (adulte, écrit, enfant) accroît la réflexion de l'enfant, le questionnement, l'argumentation ainsi que le partage du savoir (Le Manchec, 2005). Les questions du parent concernant l'histoire influent positivement sur les compétences interactives de l'enfant telles que poser des questions, discuter, partager le tour de parole, parler de ses sentiments, relier la lecture à ses expériences ou à celles du parent (Nielsen, 1992);

- (e) selon Jean (1981), construire, « sur le mode imaginaire, par anticipation, répétition, ou récurrence des « scènes » ou plutôt des scénarios existentiels » (p. 37) (Bettelheim, 1976; Hétier, 1999).

Par ailleurs, la relecture de la même histoire est à privilégier puisqu'elle entraîne des changements à la fois quantitatifs et qualitatifs dans les réactions des enfants (par exemple, Martinez et Roser, 1985). Ainsi, à la suite de plusieurs lectures d'un même conte, les interventions verbales des enfants sont plus nombreuses et suggèrent une meilleure compréhension du texte (Popet et Roques, 2000). Plus précisément, l'enfant semble s'attarder au plan affectif de l'histoire dans un premier temps (Martinez et Roser, 1985). Après plusieurs relectures, il peut accorder son attention à l'aspect plus formel du récit. Ainsi, l'appropriation affective semble précéder l'appropriation cognitive du texte par le jeune enfant. En plus de la relecture, demander à l'enfant de redire, dans ses mots, l'histoire entendue paraît également contribuer au développement cognitif (Thériault, 1996). Redire l'histoire permet à l'enfant de faire sienne la structure de l'histoire et de démontrer sa compréhension personnelle du récit.

L'importance d'intervenir sur les processus d'interactions

Les activités de lecture partagée prennent place dans ce que Bronfenbrenner (1996) nomme les « processus proximaux » d'interactions parent-enfant. Il conçoit ces processus d'interactions réciproques, constantes et durables comme étant les principaux moteurs du développement. Pour les aspects problématiques tels que les troubles de comportement, Bronfenbrenner (1996) montre que l'effet de la qualité des processus d'interactions parent-enfant varie en fonction du statut socioéconomique, les processus interactifs de qualité ayant un impact positif plus important sur le développement lorsque l'environnement social est le moins favorable. Les processus interactifs de qualité joueraient ainsi un rôle déterminant et protecteur pour les dyades de milieux défavorisés (Bronfenbrenner, 1996). En contrepartie, les processus interactifs de piètre qualité dans le même environnement entraînent les effets les plus dommageables. Entre 1994 et 1996, 15 % des enfants de familles à faible revenu présentaient des problèmes de comportement comparativement à 9 % des enfants de familles à revenu moyen (NLSCY, 1998). Ils étaient plus susceptibles de redoubler, de vivre des relations conflictuelles avec leurs parents, leurs enseignantes et enseignants et leurs pairs et d'être exclus des activités sportives et culturelles. Leur pauvreté actuelle augmentait également la probabilité qu'ils se retrouvent, une fois adultes, eux-mêmes parents au sein des familles à faible revenu (NLSCY, 1998).

D'autres études soulignent l'existence de relations parent-enfant moins harmonieuses au sein des familles à faible revenu (Fiscella, 1999; Friedemann et Webb, 1995). Selon Garbarino (1992), il n'existe pas de relation de cause à effet entre, d'une part, le statut socioéconomique et la structure familiale et, d'autre part, des relations conflictuelles parent-enfant et des difficultés d'adaptation chez les enfants, mais ces variables sont liées à la présence de facteurs de stress familiaux, lesquels ont un impact sur le comportement quotidien des membres de la famille. De plus, la

Pour l'intervention préventive auprès de jeunes parents faiblement scolarisés et vivant en situation de pauvreté, ces résultats suggèrent de viser l'amélioration de la qualité des processus d'interactions parent-enfant afin de contribuer positivement au développement de chacun des membres de la dyade.

pauvreté économique est fréquemment associée à certaines caractéristiques parentales comme le jeune âge au moment de la naissance de l'enfant (Brooks-Gunn et Chase-Landsdale, 1995), à un faible niveau de scolarité (Felner *et al.*, 1995), à la détresse psychologique, notamment celle de la mère (Dix, 1991; McLoyd, 1998), et au fait d'élever seule les enfants (Conger *et al.*, 1994). Les parents confrontés à plusieurs facteurs de risque sont plus susceptibles de développer des conduites parentales négatives pouvant nuire au développement des enfants (Brooks-Gunn, Duncan et Britto, 1999; Somers et Willms, 2002). Pour l'intervention préventive auprès de jeunes parents faiblement scolarisés et vivant en situation de pauvreté, ces résultats suggèrent de viser l'amélioration de la qualité des processus d'interactions parent-enfant afin de contribuer positivement au développement de chacun des membres de la dyade (Puentes-Neuman et Cournoyer, 2004).

Les bons contes font les bons amis

Les bons contes font les bons amis est un programme d'intervention préventive qui s'adresse à des parents peu scolarisés qui ont des enfants d'âge préscolaire. Ce programme est constitué d'une série d'ateliers hebdomadaires menant à la création de contes pour enfants ainsi qu'à la production d'un recueil collectif de contes. Toutefois, ce programme peut aussi rejoindre d'autres types de clientèles : mères adolescentes, pères, parents dont les enfants fréquentent le même CPE, grands-parents, etc.

Participant·es et participant·s visés et but du programme

Auprès de parents en voie d'alphabétisation, *Les bons contes font les bons amis* vise à promouvoir l'expression orale, la lecture, l'écriture et la création littéraire en vue de favoriser l'émergence de l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire. Le programme vise ainsi plusieurs objectifs généraux tels (a) augmenter le sentiment de compétence parentale, (b) susciter chez le parent le désir d'un environnement familial et éducatif qui promeut davantage la lecture et (c) procurer à l'enfant un modèle de conteur, de lecteur et de scripteur en développant et en appliquant les « stratégies » pertinentes pour ces rôles. En termes d'objectifs spécifiques, les parents qui auront participé au programme devraient se percevoir, par exemple, comme étant plus satisfaits de leur rôle de parent (sentiment de satisfaction) et comme étant plus habiles à résoudre les situations liées au rôle parental (sentiment d'efficacité). Par ailleurs, compte tenu du fait que ce programme incite à l'établissement d'une routine quotidienne, durant laquelle le parent partage un moment privilégié de lecture de contes avec son enfant, le but ultime est la réussite sociale et scolaire ultérieure de leurs jeunes enfants.

Déroulement du programme

Le programme est constitué de 15 ateliers de trois heures, en plus d'un pré-atelier et de la *Fête du conte* qui clôturera le programme. Les cinq premiers ateliers

permettent d'acquérir une base de connaissances sur les contes, tandis que les autres ateliers sont consacrés à l'élaboration d'un conte collectif (3 ateliers), d'un conte individuel (4 ateliers) et d'un recueil collectif de contes (3 ateliers). Chacun des ateliers possède la même structure, c'est-à-dire : (a) un partage sur la routine de contes établie avec l'enfant durant la semaine, (b) la présentation d'un thème, où l'on débute avec les connaissances déjà acquises par les parents sur ce thème, et l'on enchaîne ensuite sur le contenu formel, et (c) l'identification, par chaque participante et participant, d'objectifs personnels à atteindre pour la semaine suivante.

Séquence des ateliers

La semaine précédant le début du programme, un pré-atelier a lieu afin de présenter le programme et de clarifier les attentes. Cette première rencontre est brève et plus informelle que les ateliers qui composent le programme. Elle vise l'établissement d'une atmosphère de confiance au sein du groupe et ne porte que sur la présentation du programme et des gens qui désirent y participer, sur l'engagement qu'ils doivent prendre concernant leur assiduité et sur la contribution attendue des participantes et participants (par exemple, établir une routine quotidienne avec l'enfant d'une durée d'environ 15 minutes). Lors de cette rencontre, les animatrices répondent aux questions des participantes et participants concernant le programme, elles les réassurent concernant leur potentiel, et le groupe s'entend sur les aspects logistiques.

Des connaissances sur les contes sont acquises tout au long du programme, mais particulièrement durant les cinq premiers ateliers qui portent sur les aspects suivants : (a) valorisation de la tradition orale et prise de conscience concernant les stratégies acquises (atelier 1); (b) échange sur les contes de l'enfance des participantes et participants (atelier 2); (c) présentation de la structure du conte (atelier 3); (d) utilisation des symboles (atelier 4); et (e) expérimentation du rôle de conteur par chaque participante et participant (atelier 5). Il est à noter qu'une heure des quatre premiers ateliers est consacrée à la lecture de contes traditionnels (de la tradition populaire dans un premier temps, et littéraire dans un second temps). Cette période inclut de la lecture silencieuse ainsi que de la lecture à haute voix.

Puis, les trois ateliers suivants mènent à la création d'un conte collectif. À l'atelier 6, les membres du groupe élaborent la structure de ce conte. Chacune des parties du conte est attribuée à un sous-groupe de deux ou trois parents qui la peaufinent durant l'atelier 7. À l'atelier 8, les éléments du récit sont mis en commun et le style est uniformisé. Les animatrices mettent le texte en page au cours des jours suivants afin d'apporter une œuvre imprimée au prochain atelier. Ce conte collectif est celui qui débute le recueil.

Ensuite, quatre ateliers sont consacrés à la création des contes individuels. Les activités prévues aux ateliers 9 à 12 visent à : (a) s'approprier la notion de variantes en s'exerçant à l'aide du conte collectif, (b) élaborer, individuellement, la trame de son conte personnel, (c) présenter au groupe la structure de son conte et débiter l'écriture, et (d) poursuivre, individuellement, l'écriture de son conte.

Les trois derniers ateliers mènent à l'élaboration du recueil de contes. À l'atelier 13, en sous-groupe, chaque parent présente son conte à deux participantes ou participants, qui lui donnent des rétroactions sur son texte. À l'atelier 14, la version finale du conte est lue par son auteur devant le groupe. Lors de cette rencontre, les membres s'entendent également sur la table des matières de leur recueil. La semaine précédant le dernier atelier, les animatrices mettent en page chacun des contes, la page de titre et la table des matières. Au début de chaque conte, le nom de l'auteur, ainsi que le nom et l'âge de l'enfant pour lequel il a été créé, sont indiqués. Lors de l'atelier 15, les participantes et participants apportent la touche finale au recueil (illustrations, page de présentation, etc.). Les animatrices se chargent de faire photocopier le recueil pour la tenue de la dernière activité.

Deux ou trois semaines suivant la fin des ateliers, le groupe procède au lancement public du recueil à la bibliothèque municipale lors de la *Fête du conte*. Les gens de la communauté sont conviés à cet événement, et les enfants des participantes et participants sont présents. Les parents et les enfants sont invités à parler des contes qui composent le recueil. Enfin, on procède à la lecture publique d'un conte et à une séance de signatures.

Expérimentation auprès d'un groupe de parents de Rouyn-Noranda

Participantes et participants

L'échantillon était composé de douze participantes et participants : dix jeunes mères et deux pères. Trois des participants étaient aux études, trois d'entre eux étaient à l'emploi et les six autres n'étaient ni aux études ni au travail. Le revenu familial de neuf des participantes et participants se situait à moins de 20 000 \$, ce qui est très au-dessous du seuil de la pauvreté. Une participante avait un revenu familial entre 20 000 et 30 000 \$ et deux autres avaient un revenu supérieur à 30 000 \$. Leur scolarité variait entre 1 et 12 années, et la moyenne se situait à 8,25 ans de scolarité (é.-t. : 3,25). Le recrutement s'est avéré fort difficile, mais une fois le programme démarré, les participantes et participants ont été rapidement convaincus de sa pertinence.

Mesures en prétest et post-test

Entre autres, les mesures suivantes ont été prises en prétest et en post-test auprès des participantes et participants lors d'une entrevue individuelle : renseignements généraux sur la famille, compétence parentale (adaptation du questionnaire d'autoévaluation de la compétence éducative parentale (QAEECP) de Terrisse et Trudelle, 1988) et activités de lecture partagée avec l'enfant (nombre de fois dans la dernière semaine).

Mesures hebdomadaires

Toutes les semaines, chaque parent remplissait un questionnaire d'évaluation des rencontres comportant 10 questions évaluées à l'aide d'une échelle en trois points : ☹ ☺ ☻. Trois des questions portent sur le climat et le déroulement, trois autres sur l'utilité de la rencontre, trois questions évaluent l'animation et le contenu alors qu'une question porte sur la satisfaction. De plus, une feuille de présences permettait de vérifier l'assiduité aux rencontres.

Résultats préliminaires

À la fin du programme, huit des participantes et participants étaient aux études, trois étaient à l'emploi et un sans emploi. Le sentiment de compétence parentale ainsi que les activités de lecture partagée avec l'enfant montrent une augmentation entre le prétest et le post-test : M pré = 4,83 (0,66) M post = 5,14 (0,44) t (11) = 2,60, $p = ,025$ pour la compétence parentale et M pré = 2,58 (3,06) M post = 4,25 (4,16) pour la lecture partagée. Enfin, l'assiduité montre une étendue de 8 à 15, pour une moyenne de 12,58 (é.-t. : 2,35), le maximum étant de 15.

Ces résultats suggèrent qu'à la fin du programme, les participantes et participants perçoivent plus positivement leur compétence dans l'exercice de leur rôle parental, de même qu'ils partagent un plus grand nombre d'activités de lecture par semaine avec leur jeune enfant. Par ailleurs, l'écart-type et le nombre moyen de présences révèlent que la majorité des parents ont participé à plus des deux tiers des ateliers.

L'évaluation des rencontres par les parents s'avère très positive puisque la moyenne à l'ensemble des items est de 2,92 (é.-t. : 0,12), alors que le maximum est de 3. Voici le détail des résultats en fonction des thèmes évalués par le questionnaire : climat et déroulement : $M = 2,90$ (é.-t. : 0,16), utilité : $M = 2,95$ (é.-t. : 0,13), animation et contenu : $M = 3,00$ (é.-t. : 0,00) et satisfaction : $M = 2,91$ (é.-t. : 0,15). En conséquence, les participantes et participants considèrent que les ateliers se déroulent bien et dans un climat agréable. Ils jugent les rencontres comme étant utiles et bien animées. Les contenus abordés sont vus comme étant pertinents, et les parents sont satisfaits des ateliers.

Impacts

Il est intéressant de noter que l'application du programme a eu d'autres impacts très positifs pour les participantes et participants. Le fait de produire un recueil de contes et de procéder à son lancement dans un cadre formel a augmenté leur sentiment d'importance. Ils se sont dits très fiers de l'intérêt manifesté par la communauté pour leur production littéraire. En entrevue, ils ont avoué ne pas soupçonner qu'ils possédaient autant d'imagination. Ils estiment que l'écrit est davantage présent dans leur famille et qu'ils passent plus de temps avec leurs enfants. Un parent a noté avoir observé son enfant plus âgé en train de raconter des histoires à la plus jeune, et une autre mère dit voir son enfant raconter à sa peluche. De telles remarques suggèrent que le rôle de modèle assumé par les parents est dorénavant imité par les enfants.

Du côté des animatrices, nous avons observé que les parents démontraient, au fil des semaines, de plus en plus d'assurance dans les ateliers. Aussi, plusieurs de nos participantes et participants se sont engagés dans un processus de retour aux études, ce qui est très positif pour leur vie personnelle, familiale et sociale. En outre, le groupe semble être devenu une source de support puisque les parents s'échangeaient, chaque semaine, des informations pour le mieux-être de leurs familles. Par ailleurs, le fait que nos ateliers se déroulaient dans les locaux de la Maison de la famille a eu comme effet que nos participantes et participants ont utilisé davantage les services offerts par cette ressource communautaire. Finalement, les enfants de nos participantes et participants ont été nos meilleurs alliés, puisque les parents nous disaient que les petits leur demandaient avec insistance leurs histoires à chaque soir.

Conclusion

Les limites de cette étude sont nombreuses et les résultats qui en découlent ne sont que préliminaires. Le nombre de participantes et de participants est restreint, les résultats présentés ne tiennent pas compte de l'ensemble des mesures prises en entrevue, et les analyses statistiques sont essentiellement descriptives. Par exemple, il serait intéressant de vérifier les relations existant entre l'assiduité aux ateliers, les résultats au questionnaire de compétence parentale et le nombre d'activités de lecture partagée avec l'enfant. Par ailleurs, il serait pertinent d'examiner les évaluations faites par les animatrices de chacun des ateliers, en termes de degré d'atteinte des objectifs visés pour le groupe, de niveau de participation et d'intérêt démontré par chacun des parents, ainsi que d'atteinte des objectifs fixés hebdomadairement par chacun des participants. En effet, cette analyse permettrait de se questionner sur la pertinence de chaque atelier et de la séquence établie afin de peaufiner le déroulement du programme et de vérifier si les parents qui atteignent leurs objectifs personnels sont aussi ceux qui se perçoivent plus positivement à la fin du programme.

Toutefois, les résultats présentés dans ce texte, bien que préliminaires, sont encourageants. Ils plaident en faveur d'une évaluation plus rigoureuse de l'implantation du programme *Les bons contes font les bons amis* auprès de plusieurs groupes de participantes et de participants, en tenant compte des différentes mesures prises en prétest et en post-test, comme celles portant sur le réseau social des parents et sur leur utilisation des ressources, formelles et informelles. En effet, le rôle positif joué par le groupe au fil des semaines et la proportion importante de participants retournés aux études à la fin du programme suggèrent que leur réseau social et leur utilisation des ressources présentes dans leur environnement ont subi d'importantes transformations. À la fin du programme, la majorité des parents vivent une meilleure insertion sociale et pavent la voie pour une meilleure insertion professionnelle. Au plan familial, un parent fier de ses réalisations, engagé dans un processus de scolarisation, qui rend l'écrit davantage présent dans sa vie et qui l'associe à de beaux moments partagés avec son enfant, contribue à créer pour sa famille un

environnement qui soutient le développement personnel et social de chacun de ses membres.

Remerciements

L'auteure désire exprimer sa reconnaissance aux parents pour leur collaboration, et aux animatrices, Colette Allen, Micheline Coulombe, Caroline Gélinas et Karine Hébert, pour leur enthousiasme. Elle tient aussi à remercier les évaluateurs anonymes pour leurs commentaires pertinents. Enfin, elle désire souligner le soutien financier du Fonds institutionnel de la recherche de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et de la Chaire Desjardins en développement des petites collectivités de l'UQAT.

Références bibliographiques

- ANGUS REID GROUP (1994). *The state of the family in Canada : summary notes*. Ottawa : Angus Reid Group.
- AZMITIA, M. et PERLMUTTER, M. (1989). Social influences on children's cognition : State of the art and future directions, dans *Advances in child development and behavior*, sous la direction de H. Reese. New York : Academic Press, p. 89-144.
- BERK, L. E. (1999). *Infants, children, and adolescents* (3^e éd.). Toronto : Allyn and Bacon, 641 p.
- BETTELHEIM, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Laffont, 403 p.
- BRONFENBRENNER, U. (2005). *Making human beings human*. London : Sage, 306 p.
- BRONFENBRENNER, U. (1996). Le modèle « Processus-Contexte-Temps » dans la recherche en psychologie du développement : principes, applications et implications, dans *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant*, sous la direction de R. Tessier et G. M. Tarabulsky. Québec : Presses de l'université du Québec, p. 9-59.
- BRONFENBRENNER, U. (1992). Évolution de la famille dans un monde en mutation. *Apprentissage et socialisation*, 15 (3), p. 181-193.
- BROOKS-GUNN, J. et CHASE-LANDSDALE, P. L. (1995). Adolescent Parenthood, dans *Handbook of Parenting*, sous la direction de M. Bornstein. New Jersey : Erlbaum, p. 113-150.

- BROOKS-GUNN, J., DUNCAN, G. J. et BRITTO P. R. (1999). Are Socioeconomic Gradients for Children Similar to Those for Adults?, dans *Developmental Health and the Wealth of Nations*, sous la direction de D. Keating et C. Hertzman. New York : Guilford, p. 94-124.
- BRUNER, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz, 127 p.
- CLAY, M. M. (1979). *Reading: The patterning of complex behavior*. London : Heinemann Educationnal Books, 276 p.
- COLLINS, C. (1994). *Raconte-moi une histoire*. Paris : Laffont, 173 p.
- CONGER, R. D., GE. XIAOJIA, ELDER, G., LORENZ, F. et SIMONS, R. (1994). Economic stress, coercive family process and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65, p. 541-561.
- DELARUE, P. (1957). *Le conte populaire français. Catalogue raisonné des versions de France*, Tome I. Paris : Érasme.
- DIX, T. (1991). The affective organization of parenting : Adaptive and maladaptive processes. *Psychological Bulletin*, 110 (1), p. 3-25.
- DROLET, M. (1991). L'enseignement en milieu défavorisé : des pratiques pédagogiques ajustées à la socio-culture. *Apprentissage et socialisation*, 14 (1), p. 19-30.
- FELNER, R. D. et al. (1995). Socio-economic disadvantage, proximal environmental experiences, and socioemotional and academic adjustment in early adolescence : Investigation of mediated effects model. *Child Development*, 66, p. 774-792.
- FÈVRE, L. (1999). *Contes et métaphores*. Lyon : Chronique sociale, 192 p.
- FISCELLA, K. (1999). Is lower income associated with greater biopsychosocial morbidity? Implications for physicians working with underserved patients. *Journal of Family Practice*, 48 (5), p. 372-377.
- FRIEDEMANN, M. L. et WEBB, A. A. (1995). Family health and mental health six years after economic stress and unemployment. *Issues in Mental Health Nursing*, 16 (1), p. 51-66.
- GARBARINO, J. (1992). *Children and families in the social environment* (2^e éd.). New York : Adline, 390 p.
- GILLIG, J.-M. (1997). *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Paris : Dunod, 234 p.
- GROUPE DE TRAVAIL POUR LES JEUNES (1991). *Un Québec fou de ses enfants*. Québec : Ministère de la Santé et des Services sociaux, Direction des communications, 179 p.
- HÉTIER, R. (1999). *Contes et violence. Enfants et adultes face aux valeurs sous-jacentes du conte*. Paris : PUF, 223 p.

- INVEST IN KIDS (2002). *A national survey of parents of young children*. Toronto : Invest in Kids, 116 p.
- JEAN, G. (1981). *Le pouvoir des contes*. Tournai : Casterman, 239 p.
- LACOMBE, L. (1988). *Stratégies utilisées par les mères avec leur enfant d'âge préscolaire lors de la lecture d'histoire*. Thèse de doctorat non publiée. Québec : Université Laval, 265 p.
- LAFORTE, C. (Dir.) (1978). *Menteries drôles et merveilleuses*. St-Léonard, Qc : Quinze, 287 p.
- LEGARÉ, C. (Dir.) (1980). *La bête à sept têtes et autres contes de la Mauricie*. Montréal : Quinze, 276 p.
- LE MANCHEC, C. (2005). *L'expérience narrative à l'école maternelle*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique, 198 p.
- MARTINEZ, M. ET ROSER, N. (1985). Read it again : the value of repeated readings during storytime. *The Reading Teacher*, 38 (8), p. 782-786.
- MCLOYD, V. C. (1998). Children in poverty : Developmental public policy, and practice, dans *Handbook of child psychology* (5^e éd.), sous la direction de W. Damon. New York : Wiley, p. 135-210.
- MORROW, L. M. (1988). Young children's response to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly*, XXIII, p. 89-107.
- NATIONAL LONGITUDINAL SURVEY OF CHILDREN AND YOUTH (1996-97 – 1998, 28 octobre). The Daily . *National longitudinal survey of children and youth*.
- NIELSEN, D. C. (1992). The effects of four models of group interaction with storybooks in the literacy growth of low achieving kindergarten children. Communication présentée à l'*Annual Meeting of the NRC*, San Antonio, Texas.
- POPET, A. ET ROQUES, É. (2000). *Le conte au service de l'apprentissage de la langue*. Paris : Retz, 174 p.
- PUENTES-NEUMAN, G. ET COURNOYER, M. (2004). *On reconnaît l'arbre à ses fruits... La pertinence du concept de compétence parentale dans notre compréhension de la relation parent-enfant : Doit-on aussi veiller sur le verger?* Rapport de recherche présenté au Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec, 159 p.
- ROY, S. (1995). *Portrait de filles et de garçons de 16 à 25 ans inscrits à des activités d'alphabétisation*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation générale des adultes, 122 p.
- ROY, S., TREMBLAY, H. et MASTRIANI, L. (1996). *Prévention de l'analphabétisme à l'éducation des adultes : état de situation et réflexion*. Document de travail. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation générale des adultes, 48 p.

- SCHNITZER, L. (1981). *Ce que disent les contes*. Paris : Éditions du Sorbier, 184 p.
- SCHWEINHART, L. J. et WEIKART, D. P. (1988). The High/scope Perry preschool program, dans *Fourteen ounces of prevention : A case book for practitioner*, sous la direction de R. H. Price, E. L. Cohen, R. P. Lorion et J. Ramos-Mackay. Washington, D.C. : American Psychological Association, p. 53-65.
- SOMERS, M.-A. et WILLMS, J. DOUGLAS (2002). Maternal depression and childhood vulnerability, dans *Vulnerable children : Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*, sous la direction de J. D. Willms. Edmonton : University of Alberta Press, p. 211-228.
- SMITH, F. (1982). *Writing and the writer*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 257 p.
- TEALE, W. H. (1981). Parents reading to their children : what we know and need to know. *Language Arts*, 58, p. 902-912.
- TERRISSE, B. ET TRUDELLE, D. (1988). Questionnaire d'auto-évaluation de la compétence éducative parentale (Q.A.E.C.E.P), adaptation et traduction du *Parenting Sense of Competence*. Université du Québec à Montréal, Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale (GREASS).
- THÉRIAULT, J. (1996). *J'apprends à lire... Aidez-moi!* Montréal : Logiques, 180 p.
- VYGOTSKI, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor / Éditions sociales, 419 p.
- WILLMS, J. DOUGLAS (2002). Research findings bearing on Canadian social policy, dans *Vulnerable children : Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*, sous la direction de J. D. Willms. Edmonton : University of Alberta Press, p. 331-358.