

Le plaisir de lire avec son enfant : un enjeu déterminant pour une pratique de littératie familiale aux multiples facettes

Anne-Marie Dionne

Résumé

Cet article porte sur la pratique de littératie familiale qui consiste à faire la lecture avec l'enfant. Des recherches démontrent qu'il s'agit d'un moyen idéal pour les parents ou d'autres membres de la famille d'accompagner l'enfant dans la découverte de l'écrit dès la naissance, pendant la période préscolaire et aussi lorsqu'il devient apprenti lecteur. Nous abordons le sujet en traçant un portrait de cette pratique en considérant des enjeux qui se présentent à chacune de ces périodes et en soulignant l'importance des facteurs affectifs et motivationnels qui y sont rattachés. D'ailleurs, pour souligner l'importance de ces facteurs, nous proposons quelques stratégies visant à créer un climat favorable pour que la lecture avec l'enfant soit profitable pour le développement de sa littératie, mais surtout pour en faire un moment agréable où le plaisir est au rendez-vous.

Mots-clés

Lecture, Littératie familiale, Facteurs affectifs et motivationnels, Climat favorable à la lecture

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteurs

Anne-Marie Dionne, Faculté d' ducation, Université d'Ottawa, 145 Jean-Jacques-Lussier, Ottawa, Ontario, Canada, K1N 6N5, adionne@uottawa.ca

Le plaisir de lire avec son enfant : un enjeu déterminant pour une pratique de littératie familiale aux multiples facettes

Anne-Marie Dionne

1. Introduction

Dans les sociétés où la culture de l'écrit est valorisée, faire la lecture avec l'enfant se retrouve probablement parmi les activités de littératie qui se manifestent régulièrement dans bon nombre de familles. L'image du parent¹ qui dans un moment intime et chaleureux partage un livre avec son enfant est même considérée par certains comme étant la représentation iconique par excellence de la littératie familiale. Bien que le courant de recherche qui s'intéresse aux pratiques de littératie dans le milieu familial soit relativement récent, des études ont déjà considéré sous divers angles cette pratique qui consiste à faire la lecture avec l'enfant. De façon générale, elles soulignent les bienfaits qui découlent de cette activité qui semble s'instaurer naturellement dans certains milieux. Il n'est donc pas surprenant de constater que les professionnels de l'éducation, les intervenants dans le domaine de la santé et même les médias de masse encouragent fortement les parents à souscrire à une telle pratique.

Cependant, faire la lecture avec l'enfant dans le milieu familial n'est pas un phénomène universel. D'après Anderson, Anderson, Friedrich et Kim (2010), cette pratique socioculturelle fait surtout partie des habitudes de familles de la classe moyenne qui sont d'origine caucasienne. Même dans ces milieux socioculturels, on note des variations considérables d'une famille à l'autre en ce qui concerne la fréquence de cette activité, de même que les façons dont elle se réalise. Par ailleurs, Scarborough et Dobrich (1994) soutiennent que les effets qui lui sont attribués ont été surestimés et que les bienfaits que procure cette pratique en ce qui a trait au développement de la littératie de l'enfant ne sont peut-être pas aussi importants que ce que l'on pourrait penser. Faut-il alors remettre en question les recommandations qui sont faites aux parents concernant l'importance de faire la lecture avec leur enfant?

À la lumière de plusieurs recherches récentes portant sur ce sujet, nous soutenons que faire la lecture avec l'enfant est une pratique de littératie familiale qui, selon certaines conditions, doit être encouragée dans toutes les familles. Dès les premières années de sa vie, pendant ses années préscolaires et même lorsqu'il devient apprenti lecteur, l'enfant peut profiter de ce que l'on fait la lecture avec lui dans le contexte familial. Toutefois, le plaisir éprouvé lors de cette activité semble être un élément essentiel à cette expérience. Dans cet article, nous voulons tracer un portrait de la pratique de littératie familiale qui consiste à faire la lecture avec l'enfant à trois différentes périodes de l'enfance. Mais comme entrée en matière, nous présentons d'abord deux perspectives concernant l'importance de cette pratique. Par la suite, nous précisons ce que nous entendons par les facteurs affectifs et motivationnels se rapportant à cette situation de lecture. Après avoir discuté des trois périodes de l'enfance qui nous intéressent, nous présentons quelques moyens pouvant contribuer à créer un climat favorable pour lire avec l'enfant.

2. Lire avec l'enfant, une pratique de littératie familiale incontournable?

Une méta-analyse portant sur la pratique de littératie familiale qui consiste à faire la lecture aux enfants d'âge préscolaire a permis à Scarborough et Dobrich (1994) de remettre en question l'importance relative de cette activité. En effet, ces auteurs soutiennent que la fréquence selon laquelle le parent fait la lecture à l'enfant n'aurait qu'un effet modeste sur son développement langagier et l'émergence de sa littératie. Pour leur part, Bus, van IJzendoorn et Pellegrini (1995) ont également effectué une méta-analyse portant sur la fréquence à laquelle les parents font la lecture à l'enfant d'âge préscolaire. Là où Scarborough et Dobrich (1994) ont trouvé des effets modestes, Bus et al. ont démontré que la fréquence de cette activité a une valeur prédictive moyennement élevée en ce qui concerne le développement des compétences langagières et de l'émergence de la littératie de l'enfant. Ces auteurs soutiennent que faire la lecture à l'enfant d'âge préscolaire est une expérience indispensable pour l'aider à développer les compétences nécessaires lui

¹ Nous reconnaissons que d'autres membres de la famille peuvent faire la lecture avec l'enfant, mais dans le but d'alléger le texte, nous nous limitons à nommer le parent.

permettant d'entreprendre avec succès l'apprentissage formel de la lecture. C'est aussi l'avis d'autres chercheurs (Clay, 1991; Ninio, 1980; Ninio et Bruner, 1978; Teale et Sulzby, 1986) qui sont des pionniers en ce qui concerne les études portant sur l'émergence de la littératie de l'enfant.

Bien qu'elles présentent des points de vue divergents, les études de Scarborough et Dobrich (1994) et de Bus et al. (1995) constituent une pierre angulaire pour les chercheurs qui s'intéressent à la lecture qui est faite avec l'enfant dans le milieu familial. De part et d'autre, ces auteurs ont souligné l'importance de mener des études portant sur d'autres variables que la fréquence de cette activité, ce qui a donné une orientation nouvelle aux études subséquentes. Scarborough et Dobrich, tout comme Bus et al., ont noté qu'il était particulièrement important de prendre en compte les facteurs affectifs et motivationnels de cette activité, ce qui ne semble pas s'être avéré dans les études consultées pour ces méta-analyses. Au cours des années qui ont suivi la publication de ces deux études, des chercheurs ont étudié une variété d'enjeux liés à cette pratique de littératie familiale qui consiste à lire avec l'enfant. Mais, encore aujourd'hui, les facteurs affectifs qui y sont associés semblent avoir été peu explorés. Les effets de cette pratique sur la motivation de l'enfant pour la lecture ont également reçu peu d'attention.

3. Les facteurs affectifs et motivationnels

Les parents lisent avec leurs enfants pour deux principales raisons : passer un moment agréable ensemble et favoriser chez leur enfant un intérêt pour la lecture. En effet, comme le démontre une étude d'Audet, Evans, Williamson et Reynold (2010), bien que les buts poursuivis par les parents qui lisent avec leur enfant puissent varier, ils accordent généralement plus d'importance aux dimensions affectives de cette activité qu'à la stimulation cognitive qu'elle peut lui procurer. Selon ces auteurs, les buts des parents influencent leurs comportements lorsqu'ils lisent avec leur enfant. Ceux pour qui cette activité est synonyme de divertissement et de plaisir transmettent cette perspective à leur enfant. Ceux qui y voient plutôt un moyen de l'aider à parfaire ses habiletés de littératie lui inculquent plutôt une perspective orientée vers la réalisation d'une tâche d'apprentissage, sans nécessairement se préoccuper des émotions et des sentiments qui l'accompagnent. Selon Sonnenschein, Baker et Serpell (2010), la qualité de la relation affective pendant la lecture avec l'enfant serait plus élevée dans les familles où l'on considère les activités de littératie dans une perspective de loisir.

3.1 La qualité de la relation affective pendant la lecture avec l'enfant

La dimension affective des expériences de lecture que partagent le parent et l'enfant se manifeste par des comportements observables (Sonnenschein et al., 2010). Lorsque la relation affective pendant la lecture est de bonne qualité, le parent maintient des interactions agréables et chaleureuses tout en lisant avec expression et en montrant de l'intérêt pour le texte lu. Il recherche les contacts physiques et visuels avec l'enfant et il se montre sensible au niveau d'intérêt de l'enfant. Pour sa part, l'enfant démontre un réel engagement dans l'activité de lecture en répondant positivement aux interactions du parent et en suscitant lui aussi des échanges en lien avec la lecture. Sonnenschein et al. ont démontré que la qualité affective de la relation entre le parent et l'enfant d'âge préscolaire pendant la lecture est associée à sa motivation pour la lecture, concurremment et aussi pendant les années scolaires qui suivent.

3.2 Les facteurs motivationnels

Sonnenschein et Munsterman (2002) expliquent que la motivation pour la lecture est un construit multidimensionnel constitué de divers facteurs imbriqués les uns dans les autres. Ces facteurs motivationnels comprennent l'intérêt pour la lecture et les attitudes envers cette activité, le sentiment d'efficacité en tant que lecteur, et la valorisation de différents types d'activités associées à la littératie. Le contexte social dans lequel ont lieu les activités de lecture semble particulièrement important pour favoriser la motivation de l'enfant pour la lecture. Par exemple, lorsque la lecture avec le parent donne lieu à des interactions qui sont agréables, l'enfant peut développer un intérêt pour cette activité qui lui apporte un sentiment de bien-être. Sa motivation pour les activités de lecture peut alors le mener vers une plus grande fréquence de cette activité, ce qui a pour effet d'améliorer ses habiletés de littératie émergente et plus tard, ses compétences en lecture. Il en résulte que son sentiment d'efficacité pour la lecture est alors rehaussé.

Bien que l'importance de la qualité affective des interactions lors de la lecture avec l'enfant ait fait l'objet de discussions théoriques, selon Sonnenschein et Munsterman (2002), peu de recherches empiriques ont

considéré les facteurs affectifs et motivationnels qui marquent les activités de lecture du parent avec son enfant. Ce constat, qui a été fait il y a maintenant plus de dix ans, se confirme encore aujourd'hui. À notre connaissance, peu d'études portent exclusivement sur ces facteurs qui semblent pourtant si importants pour le développement de la littératie de l'enfant.

Dans les parties qui suivent, nous présentons des recherches qui rendent compte de divers aspects qui se rapportent à la lecture qui est faite avec l'enfant dans le contexte familial. Loin de constituer un ensemble exhaustif des recherches portant sur le sujet, elles démontrent néanmoins que cette pratique est valable à différents moments de l'enfance en ce qui concerne divers aspects du développement langagier et du développement de la littératie de l'enfant. Les éléments abordés varient d'une partie à l'autre, puisque les enjeux ne sont pas les mêmes à chaque période de l'enfance. Toutefois, les facteurs affectifs ou motivationnels, même s'ils ont fait l'objet de peu de recherches, sont néanmoins considérés pour chaque période.

4. La période de zéro à trois ans

Des enquêtes révèlent qu'environ la moitié des parents font quotidiennement la lecture à leur enfant dès les premiers mois suivant sa naissance (Hafflon, 2004; Raikes et al., 2006). Pourtant, peu de recherches semblent porter sur les activités de lecture réalisées avec les enfants de moins de trois ans. À défaut de tracer un portrait détaillé de ces expériences précoces, les études qui suivent font état de quelques faits intéressants qui s'y rapportent.

Le moment propice pour commencer à faire la lecture au nourrisson est une question qui préoccupe bon nombre de nouveaux parents. Des organismes américains tels que le *Maternal and Child Health Bureau* et l'*American Academy of Pediatrics* suggèrent d'instaurer des épisodes de lecture dans la routine quotidienne de l'enfant dès les premiers mois suivant sa naissance (Hafflon, 2004). Karrass et Braungart-Rieker (2005) ont démontré que faire la lecture au nourrisson avant même que ne se développe son langage réceptif est une activité qui est susceptible de stimuler son développement langagier. Pour leur part, Raikes et al. (2006) soutiennent que des activités de lecture régulières avec le nourrisson peuvent avoir des effets bénéfiques concernant le développement de son vocabulaire, de sa capacité de compréhension et de son développement cognitif.

Si des bénéfices au niveau du développement cognitif et langagier peuvent être observés chez les enfants de moins de trois ans à qui les parents font la lecture, peut-on penser que des facteurs affectifs ou motivationnels influencent ces développements? Une étude de Cline (2010) apporte un élément de réponse à cette question. Les résultats de cette étude soutiennent que pendant que des mères lisent à leur enfant de 13 mois, la qualité de la relation affective a une influence considérable sur la qualité de l'enseignement offert. Cline a observé des mères faisant la lecture à leur enfant de 13 mois. Dans les dyades où la qualité affective était plus élevée, les mères faisaient davantage de commentaires extratextuels à partir du livre lu à l'enfant. Or, une telle pratique est reconnue comme un moyen efficace de lui offrir une stimulation additionnelle au point de vue de son développement cognitif et langagier. De fait, il s'est avéré que l'interaction entre la qualité de l'instruction et la qualité affective ayant été observée lors des épisodes de lecture pouvait prédire les scores obtenus par les enfants à des évaluations du développement cognitif et du développement langagier ayant été effectuées huit mois plus tard, alors que les enfants étaient âgés de 21 mois.

D'autres études comme celle effectuée par Cline seraient nécessaires pour démontrer avec encore plus d'assurance l'importance des facteurs affectifs lors de la lecture faite à des nourrissons. Par exemple, si la qualité de la relation affective lors de la lecture influence le développement cognitif et langagier de l'enfant de 21 mois, on peut se demander si elle contribue également au développement d'autres habiletés de littératie chez l'enfant plus âgé.

5. La période préscolaire (trois à cinq ans)

Plusieurs études au sujet de la lecture avec l'enfant dans le contexte familial ont porté sur la période préscolaire que nous délimitons comme étant la période pendant laquelle l'enfant est âgé de trois à cinq ans. Mais, encore une fois, ces études nous informent peu en ce qui concerne les facteurs affectifs et motivationnels qui entre en jeu. Certains chercheurs se sont intéressés à la fréquence de cette activité alors que d'autres ont étudié les interactions entre le parent et l'enfant en situation de lecture afin de mettre en évidence les stratégies de soutien déployées par les parents qui guident leur enfant pendant cette activité.

Il est réjouissant de constater que de plus en plus de parents sont sensibilisés à l'importance de faire la lecture avec leur enfant d'âge préscolaire (Storch Bracken & Fischel, 2008; Korat & Levin, 2001). En effet, lire avec l'enfant d'âge préscolaire est l'occasion idéale de l'engager dans des discussions complexes et exigeantes du point de vue cognitif, ce qui fait écho aux demandes auxquelles il aura à faire face dans l'environnement scolaire. Ceci est particulièrement vrai lorsque les conversations entre l'adulte et l'enfant pendant la lecture incitent ce dernier à faire des prédictions, des inférences et des liens avec ses expériences personnelles. On peut toutefois se demander si un climat chaleureux lors des épisodes de lecture peut optimiser de tels échanges entre le parent et l'enfant.

Plusieurs études servant à décrire les interactions entre le parent et l'enfant d'âge préscolaire pendant la lecture ont mis l'accent sur la lecture dialogique (Lonigan & Whitehurst, 1998; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Constatant qu'un rôle actif de la part de l'enfant est nécessaire pour rendre l'activité de lecture plus profitable au développement de sa littératie, ces auteurs ont mis au point cette stratégie qui rehausse le niveau d'interaction entre l'adulte et l'enfant pendant la lecture. Pendant la lecture dialogique, le rôle du parent n'est pas simplement de faire la lecture « à » l'enfant, mais plutôt de lire « avec » l'enfant en suscitant une participation active de sa part. Essentiellement, le parent qui fait une lecture dialogique encourage l'enfant à répondre à des questions d'élaboration et non pas seulement à des questions littérales. Il reformule et enrichit les verbalisations de l'enfant et il lui offre une rétroaction positive. Bref, il entretient un dialogue avec l'enfant au sujet de l'histoire qui est lue tout en étayant les réponses de l'enfant à ses questions. La plupart des recherches qui ont porté sur la lecture dialogique ont cherché à connaître l'influence de cette stratégie sur le vocabulaire de l'enfant, ce qui s'est d'ailleurs confirmé (Lonigan & Whitehurst, 1998; Wasik & Bond, 2001). D'autres recherches ont démontré que la lecture dialogique offre aussi un contexte favorable à l'émergence de la littératie et à l'acquisition des habiletés métalinguistiques en lien avec la lecture (Chow, McBride-Chang, Cheung & Chow, 2008).

Le fait de mettre l'accent sur des interventions de soutien lors de la lecture avec l'enfant d'âge préscolaire ne semble pas se faire au détriment des facteurs affectifs et motivationnels de cette activité. En fait, La-Cour, McDonald, Tissington et Thomason (2013) ont remarqué que la lecture dialogique, en plus de favoriser la qualité du soutien offert par le parent, pouvait également être associée à la qualité de la relation affective lors de la lecture avec l'enfant. Ces auteurs ont réalisé une étude dans laquelle des parents ont été formés à l'utilisation de cette stratégie pour faire la lecture avec leur enfant âgé de quatre ans. En plus des effets positifs qui ont été notés concernant le développement cognitif et langagier de l'enfant, des bienfaits en lien avec des facteurs motivationnels ont aussi été rapportés. Après avoir participé à ce programme de littératie familiale axé sur la lecture dialogique, les parents ont remarqué chez leur enfant un intérêt accru pour la lecture. Ils ont également signalé qu'ils faisaient plus souvent la lecture avec leur enfant, puisque cette activité leur paraissait plus agréable qu'avant le début du programme. Par ailleurs, ils ont noté une augmentation de leur sentiment de compétence pour accompagner leur enfant dans les activités de lecture.

L'âge de l'enfant à qui le parent fait la lecture semble être un autre facteur qui influence la nature des interactions pendant cette activité. C'est en fait ce qui ressort des études présentées dans la partie qui suit.

6. La période scolaire (six ans et plus)

Les résultats d'une enquête ont révélé que des expériences de lecture partagée continuent d'avoir lieu dans le milieu familial lorsque l'enfant fréquente l'école primaire. Toutefois, bon nombre de parents cessent progressivement de faire la lecture à l'enfant au cours de ces années. Dès qu'il acquiert un certain niveau de compétence en lecture, c'est plutôt l'enfant qui fait la lecture à voix haute au parent (Satterwhite & Moyer, 2000), une activité qui est souvent considérée comme faisant partie des devoirs scolaires. En effet, les enseignants du primaire recommandent souvent aux parents d'écouter lire leur enfant régulièrement afin de lui offrir un soutien accru pour le développement de ses compétences en lecture (Epstein & Sanders, 2006). Comme le démontrent les études qui suivent, les facteurs affectifs et motivationnels peuvent exercer une influence sur cette activité.

Baker, Mackler Sonnenschein et Serpell (2001) ont analysé la relation affective entre la mère et son enfant apprenti lecteur pendant des activités de lecture. Lors d'une rencontre, ils ont demandé à des dyades mère-enfant de choisir qui, de la mère ou de l'enfant, ferait la lecture à voix haute. Pour la moitié des dyades, il

s'est avéré que les mères ont choisi de faire la lecture, alors que dans les autres dyades, c'est l'enfant qui a assumé le rôle de lecteur. Les chercheurs ont observé qu'en général, la relation affective était positive, indépendamment de qui, de la mère ou l'enfant, faisait la lecture à voix haute. Cependant, la relation affective était de plus grande qualité dans les dyades où les mères étaient plus éduquées et faisaient partie de la classe moyenne. Par ailleurs, ces mères faisaient davantage d'interventions portant sur le sens de l'histoire, particulièrement en lien avec les illustrations accompagnant le texte. Dans l'ensemble, les résultats de cette étude soulignent les effets possibles associés à la qualité de la relation affective lors de la lecture. Cependant, il est difficile de savoir si c'est le milieu socioculturel de la famille ou la nature des interventions parentales qui ont de l'influence sur les compétences en lecture de l'enfant. Quoi qu'il en soit, la nature longitudinale de cette étude a permis aux chercheurs de démontrer que la qualité de la relation affective lors de la lecture avec l'enfant, alors qu'il était en première année du primaire, était associée à la fréquence des activités de lecture autonome de l'enfant lorsqu'il était en deuxième et en troisième année du primaire, démontrant ainsi qu'il s'agit d'un facteur qui peut avoir un impact sur ses compétences en lecture à long terme.

Bergin (2001) a également démontré que la qualité de la relation affective lors de la lecture avec l'apprenti lecteur peut avoir une influence sur ses compétences en lecture. Elle a considéré de multiples dimensions de l'affectivité lors de la lecture comme les louanges et les critiques, le degré d'hostilité et d'appui, la proximité physique et les démonstrations spontanées d'affection entre la mère et l'enfant. Elle a démontré que la qualité de la relation affective était en lien avec la fluidité en lecture de l'enfant, ce qui constitue une compétence particulièrement importante pour la compréhension en lecture. De plus, la qualité de la relation affective était aussi associée à l'attitude que démontraient les apprentis lecteurs envers la lecture. Dans les dyades qui montraient un plus haut degré d'affectivité pendant la lecture, les enfants démontraient moins de frustration et un plus grand engagement envers la tâche, tout en lisant d'une façon fluide, contrairement aux dyades où le degré d'affectivité positive était faible. Selon Bergin, il n'est pas suffisant d'inciter les parents à faire la lecture avec leurs enfants. Il est tout aussi essentiel de les informer de l'importance de faire de cette activité une expérience où le plaisir est au rendez-vous. Dans la partie qui suit, nous présentons justement quelques moyens pouvant aider les parents à créer un climat agréable pour faire la lecture avec leur enfant.

7. Créer un climat favorable pour faire la lecture avec l'enfant

L'un des aspects importants à considérer lorsque le parent fait la lecture avec son enfant est le contexte affectif qui imprègne cette activité. Nous croyons qu'une telle expérience doit avant tout être agréable pour l'enfant et pour le parent. Des études ancrées dans la théorie de l'attachement ont démontré que lorsque les rapports relationnels sont teintés d'affection, l'enfant profite davantage des expériences de lecture avec le parent (Baker et al., 2001). La plupart des stratégies qui sont présentées ci-dessous mettent l'accent sur des moyens à prendre pour susciter l'intérêt et l'engagement de l'enfant pendant la lecture dans le but de rendre l'expérience plus profitable, mais aussi plus agréable pour l'enfant et pour le parent.

7.1 Établir une routine quotidienne

Une structure hautement prévisible et répétitive concernant les activités de lecture contribue à fournir un environnement rassurant pour l'enfant. Un premier aspect de la routine qui doit être considéré concerne le temps et le lieu. Bien sûr, la lecture avec l'enfant peut se faire de façon spontanée plusieurs fois par jour, mais en réservant un moment spécifique à cette activité, on s'assure qu'elle aura lieu au moins une fois par jour. Que ce soit avant le coucher, avant la sieste de l'après-midi, après le dîner ou après le bain, il peut aussi être agréable d'avoir un endroit de prédilection pour lire ensemble. Un grand fauteuil confortable ou un autre endroit agréable peut faire en sorte qu'on aura le goût de lire ensemble plus souvent. En ce qui concerne la durée, Padak et Rasinski (2006) privilégient des activités de lecture relativement brèves, soit de 10 à 15 minutes. Un deuxième aspect de la routine concerne plus particulièrement les interactions pendant la lecture. Partridge (2004) suggère aux parents d'établir une démarche prévisible qui suscite la discussion à des moments précis pendant la lecture. Par exemple, le parent peut prendre l'habitude de faire des pauses de façon régulière afin de permettre à l'enfant de réagir à l'histoire ou au texte qui est lu. L'enfant qui est habitué à une telle routine est en mesure de faire face aux demandes du parent qui peut aussi en profiter pour le guider graduellement dans des interactions de plus en plus complexes. Une structure prévisible

peut ainsi mener à des échanges agréables et harmonieux entre le parent et l'enfant lors des activités de lecture, puisque ce dernier sait à l'avance ce qui est attendu de lui.

7.2 Relire souvent les livres préférés de l'enfant

Tout comme il est bénéfique d'exposer l'enfant à différents genres de livres, il est aussi profitable de lui lire à plusieurs reprises ses livres préférés. Beaucoup d'enfants éprouvent un plaisir évident à entendre plus d'une fois la même histoire. D'ailleurs, cette pratique permet au parent de diriger l'attention de l'enfant vers différents aspects du livre chaque fois qu'il en fait une relecture (Streiling, 2010). Par exemple, il est possible d'attirer son attention sur la structure de l'histoire, les concepts de l'écrit ou sur des concepts socio-cognitifs² présentés dans l'histoire (Aram, Fine et Ziv, 2013). Aussi, selon Streiling, les commentaires de l'enfant sont plus approfondis et plus variés lors des lectures subséquentes d'une même histoire que lorsqu'il l'entend pour la première fois. Par ailleurs, lorsque l'enfant connaît déjà les textes qui lui sont lus, il peut participer activement à la lecture en joignant sa voix à celle du parent ou en « lisant » les parties qu'il préfère, ce qui ajoute encore plus au plaisir de l'expérience de lecture, tout en étant valorisant.

7.3 Faire des liens entre le langage du livre et le langage de l'enfant

Il est possible qu'il y ait parfois des écarts entre le langage utilisé dans les livres et le niveau langagier de l'enfant. Il peut également y avoir des écarts entre les événements de l'histoire et ses expériences personnelles. Pour retenir l'intérêt de l'enfant, le parent doit alors établir des liens entre le contenu du livre et la vie de l'enfant. En d'autres mots, il doit rendre le livre accessible à l'enfant en faisant quelques adaptations si c'est nécessaire. Jones (1996) a observé que lorsque les parents exposent les très jeunes enfants aux livres, ils commentent surtout les illustrations. Aussi, il n'est pas rare qu'ils racontent une histoire de leur propre invention qui ne correspond pas nécessairement au texte écrit, mais plutôt à ce que l'enfant est en mesure de comprendre et d'apprécier. Bien entendu, les façons dont le parent peut rendre le langage du livre accessible à l'enfant changeront progressivement au fur et à mesure que l'enfant grandira. Par exemple, avec des enfants de deux à trois ans, les parents peuvent tenir compte de l'intérêt de l'enfant en créant une version abrégée de l'histoire écrite ou en prenant le temps de discuter des illustrations ou des sujets connexes que leur suggère le livre. Selon Partridge (2004), il importe d'informer les parents des jeunes enfants qu'il peut être préférable de s'éloigner de l'histoire écrite ou d'en présenter une version condensée si cela permet de mieux retenir l'intérêt de l'enfant et de rendre l'activité de lecture plus agréable.

7.4 Être attentif aux signaux que donne l'enfant

Le parent doit être en mesure de déterminer le niveau de compréhension et d'engagement de l'enfant dans la tâche de lecture afin de prendre des décisions qui rendront l'expérience de lecture plus profitable et surtout, plus agréable pour l'enfant. Il doit aussi être à l'affût des comportements qui révèlent son niveau d'intérêt. Par exemple, l'enfant qui ne cesse de s'agiter, qui se tortille et qui regarde partout alors que le parent fait la lecture démontre peut-être un manque d'intérêt pour le livre choisi ou pour l'activité en cours. Lorsque de tels comportements surviennent, le parent peut tenter par différents moyens de capter son intérêt, mais il peut aussi lui sembler préférable de cesser la lecture s'il ne parvient pas à l'intéresser. D'autre part, il est possible que l'enfant démontre des comportements indiquant que certains éléments du livre retiennent particulièrement son attention (Partridge, 2004). Par exemple, il peut poser plusieurs questions se rapportant à une illustration ou encore, s'intéresser à un détail particulier qui s'écarte quelque peu du sujet du récit. Selon Partridge, il importe que le parent puisse saisir ces signaux transmis par l'enfant pour guider la discussion concernant les éléments qui intéressent l'enfant à ce moment précis. En étant à l'écoute de son enfant, le parent sera en mesure de faire les ajustements nécessaires qui rendront les activités de lecture plus plaisantes, tant pour l'enfant que pour lui-même.

7.5 Parler du code écrit

Justice et Ezell (2002), ont démontré qu'il peut être profitable de parler de l'alphabet, du concept du mot et des conventions de l'écrit en faisant la lecture avec les enfants d'âge préscolaire. Des enfants ayant été

² Les concepts socio-cognitifs font référence aux pensées des personnages de l'histoire, ses intentions, ses émotions, ses croyances, etc. (Aram et al., 2013).

exposés à ce type d'échanges pendant la lecture ont démontré une longueur d'avance concernant des habiletés émergentes de littératie. Des actions aussi simples que de demander à l'enfant de repérer le titre du livre ou le nom de l'auteur, de pointer les mots pendant la lecture ou d'attirer l'attention de l'enfant sur certaines lettres contribuent à développer sa conscience de l'écrit, ce qui est primordial pour apprendre à lire. Les discussions concernant le code écrit doivent toutefois se faire avec parcimonie et seulement si l'enfant démontre de l'intérêt pour cet aspect de la lecture. Elles ne doivent jamais se faire jusqu'au point où l'enfant devient désengagé de l'activité de lecture. Comme le soulignent Baker et al. (2001), en mettant démesurément l'accent sur l'acquisition des habiletés de lecture, l'activité risque de devenir une expérience rébarbative ayant des effets négatifs quant à l'intérêt et la motivation de l'enfant pour la lecture. Cependant, lorsque les demandes du parent tiennent compte de l'intérêt et des compétences de l'enfant, son sentiment d'efficacité en tant que lecteur est rehaussé quand il réussit à y répondre adéquatement, ce qui peut avoir une influence marquante sur son intérêt pour la lecture.

7.6 Lire des textes variés

Selon Partridge (2004), lorsque le parent fait la lecture avec l'enfant, il peut l'exposer à une variété de textes, ce qui lui permet non seulement de découvrir ses préférences, mais aussi de développer des habiletés de lecture. Certains types de livres sont spécialement conçus pour attirer l'attention de l'enfant sur les structures langagières, par exemple les éléments phonologiques. Lorsque le parent partage un tel livre avec l'enfant, il l'aide à développer sa conscience phonologique, cette habileté à manipuler consciemment les sons de la langue en jouant avec les rimes ou les sons initiaux des mots. En fait, il existe plusieurs livres pour les jeunes enfants qui misent sur les aspects phonologiques de la langue, ce qui permet de soutenir la conscience phonologique d'une façon ludique en lisant avec l'enfant. Par ailleurs, la grande variété de livres destinés aux enfants permet de l'exposer à des abécédaires, des comptines, des contes, des livres informatifs, etc. Les contacts avec des genres de texte variés lui permettront de découvrir ses goûts personnels en matière de lecture tout en contribuant à rendre les activités de lecture avec le parent plus agréables puisqu'elles permettent de parler d'une variété de sujets qui intéressent l'enfant.

7.7 Lire avec l'apprenti lecteur

Dans l'ensemble, les stratégies qui ont été présentées jusqu'ici peuvent être adaptées pour guider les parents qui lisent avec un très jeune enfant, avec un enfant d'âge préscolaire ou avec un apprenti lecteur. Toutefois, Beaudoin, Giasson et Saint-Laurent (2007) proposent un modèle favorisant plus particulièrement l'implication active et l'autonomie de l'apprenti lecteur dans la lecture partagée avec les parents afin d'inciter ces derniers à adopter un style d'intervention constructif. Ancrée dans la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage (Vygotsky, 1978), la démarche que proposent ces auteurs vise à orienter les parents quant aux moyens à prendre pour aider l'enfant à surmonter les défis qu'il peut rencontrer en lisant. En plus des interventions de soutien qui sont proposées aux parents, cette démarche met l'accent sur l'importance de favoriser une attitude positive envers la tâche en proposant à l'enfant des textes adaptés à ses habiletés et en démontrant un niveau élevé d'affection envers l'enfant qui s'exerce à lire. Les auteurs insistent sur le fait que le parent qui écoute lire l'enfant doit se montrer chaleureux envers lui et qu'il doit adopter une attitude de soutien quant aux difficultés de lecture qui peuvent survenir. De telles dispositions font en sorte que les moments consacrés à la lecture sont plus agréables, tant pour l'enfant que pour le parent.

8. Conclusion

Bien que plusieurs pratiques de littératie familiale puissent être bénéfiques, nous considérons que faire la lecture avec l'enfant dans le milieu familial est une pratique qui contribue d'une façon inestimable à le faire entrer dans la culture de l'écrit. Peu de pratiques de littératie familiale ont fait l'objet d'autant de recherche et l'on ne peut ignorer les avantages qui ont été soulignés à maintes reprises par des chercheurs qui ont considéré cette pratique sous divers angles. Par conséquent, il nous semble que l'enfant qui est privé d'un accompagnement en lecture au sein de sa famille risque d'être désavantagé. Comme le démontrent les recherches dont il a été question dans cet article, faire la lecture à l'enfant est reconnu comme étant une activité importante pour promouvoir le développement cognitif, le langage et la littératie émergente de l'enfant. L'intérêt de cette activité réside également dans le fait qu'elle contribue à édifier les bases qui soutiennent sa réussite scolaire. Bien que d'autres expériences de littératie puissent offrir à l'enfant des

opportunités de développement, plusieurs caractéristiques de la situation qui consiste à lui faire la lecture sont reconnues comme étant importantes. Certains de ces aspects pourraient difficilement être développés par l'entremise d'autres activités de littératie. Par exemple, une expérience précoce avec les livres permet à l'enfant d'être exposé au code écrit, ce qui lui permet de se familiariser avec les concepts et les conventions de l'écrit tout en l'exposant à des mots de vocabulaire qui ne font pas typiquement partie des conversations, mais qui se retrouvent dans les livres.

Enfin, des recherches ont mis en évidence que des interactions chaleureuses et affectives pendant les épisodes de lecture avec l'enfant favorisent son intérêt et sa motivation pour la lecture, ce qui a une influence marquante sur son apprentissage de la lecture et sa réussite scolaire. De plus, faire la lecture avec l'enfant est reconnu comme étant l'occasion de solidifier le lien d'attachement affectif avec le parent tout en rehaussant les interactions positives (Bus, 2001). Ainsi, lorsqu'un parent fait la lecture avec son enfant, il lui offre un soutien non seulement au niveau de son développement langagier et cognitif, mais aussi en ce qui concerne son développement émotionnel, ce qui est crucial pour qu'il soit prêt à entreprendre avec confiance les premières années du primaire. En considérant les nombreux avantages qui ont été soulignés par les chercheurs, on peut se demander en quoi faire la lecture avec l'enfant ne serait pas considérée comme une pratique de littératie familiale devant être recommandée à tous les parents. Toutefois, il importe de les conscientiser au fait que lire avec l'enfant doit être une activité axée sur le plaisir.

Bibliographie

- Anderson, J., Anderson, A., Friedrich, N. & Kim, J.E. (2010). Taking stock of family literacy: some contemporary perspectives. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 33-53.
- Aram, D., Fine, Y. & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 111-122.
- Audet, D., Evans, M.A., Williamson, K. & Reynolds. (2010). Shared book reading: parental goals across the primary grades and goal-behavior relationships in junior kindergarten. *Early Education and Development*, 19(1), 112-137.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S. & Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5), 415-438.
- Beaudoin, I., Giasson, J. & Saint-Laurent, L. (2007). La supervision d'une tâche de lecture par les parents : des interventions efficaces pour les lecteurs débutants? In A.-M. Dionne & M.J. Berger (Eds), *Les littératies. Perspectives linguistique, familiale et culturelle* (pp.93-129). Ottawa, Canada: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bergin, C. (2001). The parent-child relationship during beginning reading. *Journal of Literacy Research*, 33(4), 681-706.
- Bus, A.G. (2001). Joint caregiver child storybook reading : a route to literacy development. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds) *Handbook of early literacy research* (pp. 179-191). New York, NY: Guilford Press.
- Bus, A.G., van IJzendoorn, M.H. & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Chow, B.W.Y, McBride-Chang, C., Cheung, H. & Chow, C.S.L. (2008). Dialogic reading and morphological training in Chinese children: effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44, 223-244.
- Clay, M.M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cline, K.D. (2010). The instructional and emotional quality of parent-child book reading and Early Head Start children's learning outcomes. Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska, Lincoln, USA.
- Epstein, J.L. & Sanders, M.G. (2006). Prospects for change: preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.
- Halfon, N. (2004). Parent report of reading to young children. *Pediatrics*, 113, 1944-1951.
- Jones, R. (1996). *Emerging patterns of literacy. A multi-disciplinary perspective*. London: Routledge.
- Justice, L.M. & Ezell, H.K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 17-29.
- Karrass, J., & Braungart-Rieker, J.M. (2005). Effects of shared parent-infant book reading on early language acquisition. *Applied Developmental Psychology*, 26, 133-148.
- Korat, O. & Levin, I. (2001). Maternal beliefs, mother-child interaction, and child's literacy : comparison of independent and collaborative text writing between two social groups. *Applied Developmental Psychology*, 22, 397-420.
- LaCour, M.M., McDonald, C., Tissington, L.D. & Thomason, G. (2013). Improving pre-kindergarten children's attitude and interest in reading through a parent workshop on the use of dialogic reading techniques. *Reading Improvement*, 50(1), 1-11.

- Lonigan, C.J. & Whitehurst, G.J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51, 587-590.
- Ninio, A. & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedent of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Padak, N. & Rasinski, T. (2006). Home-school partnerships in literacy education : from rhetoric to reality. *The Reading Teacher*, 61(4), 350-353.
- Partridge, H.A. (2004). Helping parents make the most of shared book reading. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 25-30.
- Raikes, H., Alexander Pan, B., Luze, G., Tamis-LeMonda, C.S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Banks Tarullo, L., Raikes, H.A., & Rodriguez, E.T. (2006). Mother-child book reading in low-income families: correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924-953.
- Satterwhite, T. & Moyer, P.S. (2000). Home reading experiences of second-grade students : family-school connection. *Journal of Early Childhood Education and Family Review*, 7(5), 16-28.
- Scarborough, H.S. & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschooler. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Sonnenschein, S., Baker, L. & Serpell, R. (2010). The Early Childhood Project : a 5-year longitudinal investigation of children's literacy development in sociocultural context. In D. Aram, et D. Korat (Eds), *Literacy development and enhancement across orthographies and cultures* (pp. 85-96). New York: Springer.
- Sonnenschein, S. & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.
- Streiling, K. (2010). *Parental involvement in home reading*. Departement of Educational Leadership, University of Oregon, Oregon, USA. [En ligne]. Disponible le 7 février 2013:
https://education.uoregon.edu/sites/default/files/streiling_terminal_project.pdf
- Storch Bracken, S. & Fischel, J.E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19, 45-67.
- Teale, W.H. & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in the society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wasik, B.A. & Bond, M.A. (2001). Beyond the pages of a book: interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, 243-250.
- Zevenbergen, A.A., & Whitehurst, G.J. (2003). Dialogic reading: a shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S.A, Stahl & E.B. Bauer (Eds), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 177-200). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Auteure

Anne-Marie Dionne est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa où elle offre des cours de pédagogie de la littérature de jeunesse, des cours de didactique des langues et des cours portant sur les littératies multiples. Ces recherches portent principalement sur la littératie familiale, la littératie scolaire et les représentations sociales dans la littérature de jeunesse.

Lesespass mit Kindern: in vielerlei Hinsicht wichtig für die Entwicklung von Literalität in der Familie

Anne-Marie Dionne

Abstract

Der Beitrag befasst sich mit der Bedeutung des gemeinsamen Lesens in der Familie. Forschungsergebnisse zeigen, dass Lesen mit den Eltern oder anderen Familienmitgliedern ideal ist, um das Kind beim Entdecken der Schriftlichkeit zu begleiten – bereits im Vorschulalter und später, wenn es selber lesen lernt. Wir erläutern den Prozess des gemeinsamen Lesens, befassen uns mit den besonderen Herausforderungen während dieser Zeit erläutern die damit verbundenen affektiven und motivationalen Faktoren. Weiter zeigen wir einige sinnvolle Strategien, damit das gemeinsame Lesen mit dem Kind die Entwicklung seiner Literalität unterstützt, aber vor allem, damit Lesen zu einem angenehmen Erlebnis wird und Spass macht.

Schlüsselwörter

Lesen, Literalität in der Familie, Affektive und motivationale Faktoren, Günstiges Leseklima

Cet article a été publié dans le numéro 3/2013 de forumlecture.ch



**ПРОБУДИТЬ ЛЮБОпытСТВО К
ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ В
МНОГОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ:
ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАТЬ
ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ!**

Одри Аршамбо - Светлана Руснак

20 октября 2014





ÉVEIL À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE EN MILIEU PLURILINGUE: PLACE AUX PRATIQUES INNOVANTES!

Audrey Archambault - Svetlana Rusnac

20 octobre 2014



LES LANGUES DANS LE MONDE



- **Combien de langues** ont été recensées sur Terre?

Près de **7000** langues!

- Quelle **langue maternelle** est la plus parlée au monde?

Le **chinois mandarin**, avec près de 900 millions de locuteurs;

L'**espagnol**, avec plus de 400 millions de locuteurs;

L'**anglais**, qui a environ 300 millions de locuteurs.

- Combien de langues sont parlées sur l'**île de Montréal** ?

189 langues différentes!



QUI EST JAME?

- **J'apprends avec mon enfant** a pour mission de soutenir la réussite éducative d'enfants en difficulté scolaire par le biais de la lecture.
- Nous intervenons auprès des familles d'enfants de 6 à 9 ans depuis 24 ans.
- Depuis plusieurs années, nous avons développé une expertise en ÉLÉ:
 - *fratrie*
 - *ateliers aux parents*
 - *animations*
 - *tables et comités*
 - *trousses*
 - *coins lecture*



MILIEUX PLURIETHNIQUES ET PLURILINGUES

- 70% de notre clientèle sont des familles allophones issues de l'immigration récente
- Formation Françoise Armand : «*Éducation interculturelle et diversité linguistique*»
- Tables de concertation en petite enfance de Dorval-Lachine, Saint-Laurent et Table Famille de Verdun



ДОБРО ПОЖАЛОВАТЬ В МОЙ КЛАСС !

**Mettez-vous à la place d'un enfant
qui apprend une autre langue.**

Que peut-il ressentir?



LISONS UN PEU...

Comment essaie-t-on de se débrouiller face à une langue inconnue?



QUELQUES POINTS DE REPÈRE...

Congénères

- Les jeunes enfants ne sont pas capables de reconnaître d'eux-mêmes les **congénères**, il faut les y amener.

Capacités métalinguistiques

- Tout au long de ce processus d'acquisition du langage, l'enfant développe des **compétences métalinguistiques**.



Comment aider un enfant à apprendre?

- Intervention auprès de l'enfant:
 - Favoriser un climat chaleureux et positif
 - Valoriser l'identité culturelle de l'enfant
 - Utiliser différentes stratégies
- Intervention auprès des parents:
 - Reconnaître les parents comme de réels partenaires du milieu éducatif
 - Valoriser et outiller les parents dans leur rôle de premier éducateur de l'enfant

« Favoriser chez un enfant l'utilisation de sa langue maternelle augmente ses capacités intellectuelles. »



UNE QUESTION D'ÉQUILIBRE

- **Oui** à la **diversité culturelle** et à la valorisation de la langue maternelle de nos petits lecteurs...
- ... tout en maintenant un savant **équilibre** pour les faire progresser dans leur apprentissage du français, en tant la langue commune.



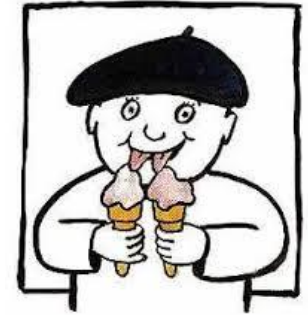
MIEUX INTERVENIR EN MILIEU PLURILINGUE: QUELQUES PRATIQUES INNOVANTES!

- ❖ Formation adéquate des intervenant(e)s: un incontournable!
- ❖ Des équipes de recherche universitaires se penchent sur la question!
- ❖ Les livres: un médium de premier choix!
- ❖ Des outils ludiques et pédagogiques: Les trousse de valorisation de la langue maternelle



FORMATION ADÉQUATE DES INTERVENANT(E)S: UN INCONTOURNABLE!

- Formation Françoise Armand : *Éducation interculturelle et diversité linguistique*



- Formation de JAME
 - Sensibilisation des intervenants au vécu d'un enfant allophone
 - Notions de linguicisme
 - Présentation théorique de l'apprentissage d'une nouvelle langue
 - Ressources pédagogiques: différents types de livres, activités, jeux, outils pour les parents...



DES ÉQUIPES DE RECHERCHE UNIVERSITAIRES SE PENCHENT SUR LA QUESTION!

- <http://www.elodil.umontreal.ca/>



- Un exemple parmi d'autres : **La fleur des langues pour les tout-petits**



LES LIVRES: UN MÉDIUM DE PREMIER CHOIX!

- Diversité linguistique : livres plurilingues
- Approche interculturelle et différences
- Livres sans texte, un trésor de possibilités
- Jouons avec la langue!



DES OUTILS LUDIQUES ET PÉDAGOGIQUES: LES TROUSSES DE VALORISATION DE LA LANGUE MATERNELLE

- Trousse comité ÉLÉ de Verdun : une formation clé-en-main pour les intervenant(e)s
- Trousse «Enfants du monde» de JAME : livres et activités, ressources pédagogiques pour intervenant(e)s et parents



BIBLIOGRAPHIE

○ Diversité linguistique: livres plurilingues

- Petits trésors, *Jacqueline K. Ogburn (15 langues)*
- Cris d'animaux de Paris à Pékin, *Massin (10 langues)*
- Comment l'éléphant barrit-il en japonais? *Lila Prap (43 langues)*
- Le livre qui parlait toutes les langues, *Alain Serres (20 langues)*
- Mes plus belles chansons du monde, *Elsa Fouquier (16 langues)*
- Les plus belles berceuses du Monde, *Didier jeunesse (19 langues)*
- Les enfants de l'eau, *Angèle Delaunois (10 langues)*
- L'abécédaire de Pomme et Pépin, *Paule Brière (français-anglais-espagnol)*
- Malek et la main de Fatima, *Guy Dessureault (français- arabe)*
- Abou az-Zoulouf et le loup, *Boutros al-Maari (français-arabe)*
- Marie-Merci au défilé du carnaval : Mari-Mèsi nan defile kanaval, *Guy Dessureault (français-créole)*
- Meijan et Mei-Jan au jardin de Chine, *Guy Dessureault (français-mandarin)*
- Un inukshuk solitaire, *Édition Scholastic (français-inuktitut)*
- L'arbre aux fées, *Marie Villeneuve (français-espagnol-anglais-créole)*



BIBLIOGRAPHIE (SUITE...)

○ Approche interculturelle et différences

- Madlenka, *Peter Sis*
- Les trouvailles d'Adami, *Louise-Michelle Sauriol*
- Ourse rouge et ours vert, *Satoshi Iriyama*
- Le secret de Jamel, *Lucie Papineau et Julie Cossette*
- Quatre petits coins de rien du tout, *Jérôme Ruillier*
- Rond rouge, *Claire Garralon*
- Petit-Bleu et Petit-Jaune, *Leo Lionni*
- Elmer, *David McKee*
- Je veux qu'on m'aime, *Léo Timmers*
- Grand corbeau noir, *Béatrice Fontanel*
- Petite tache, *Lionel Le Néouanic*
- Collection «le tour du monde» (Milan) : *l'eau dans le monde, les mamans du monde, les écoles du monde, les jeux du monde*
- Caramba, *Marie-Louise Gay*
- Le Wombat arrive! *Udo Weigelt*
- Augustine, *Mélanie Watt*
- Mon papa roulait les R, *Françoise Legendre*
- Karim le kaki, *Katia Canciani*



BIBLIOGRAPHIE (SUITE...)

Livres sans texte, un trésor de possibilités

- Le voleur de poule, *Béatrice Rodriguez*
- Partie de pêche, *Béatrice Rodriguez*
- Bouh! *François Soutif*
- Devine qui fait quoi, *Gerda Muller*
- Dessine! *Bill Thomson*
- La porte! *Michel Van Zeveren*
- Il est minuit, *Michel Van Zeveren*
- Loup noir, *Antoine Guilloppé*
- L'écharpe rouge, *Anne Villeneuve*
- Miroir, *Jeannie Baker*
- La sorcière a le blues, *Vincent Wagner*
- La petite caravane, *Édouard Manceau*
- Petit poilu, *Pierre Bailly*
- Polo et la flûte magique, *Régis Faller*
- La vavache, *Virginie Vertonghen*
- À nous de jouer! *Pat Hutchins*
- Zoom, *Istvan Banyai*



BIBLIOGRAPHIE (FIN)

○ Jouons avec la langue!

Les livres de poésie, de comptines, de jeux de mots, de blagues, ou bien ceux qui contiennent beaucoup d'onomatopées et font référence aux «bruits» du quotidien sont excellents pour développer la conscience phonologique des enfants. Ils aident les enfants à développer des compétences métalinguistiques et favorisent l'apprentissage du français!

- Le chapin, *Guido Van Genechten*
- Les mots du petit bonhomme, *Giles Tibo*
- Yayaho, le croqueur de mots, *Geneviève Lemieux*
- Alphabet rigolo des pays, *Miguel Cruz*,
- Collection Monsieur Son, *Bellebrute*
- Le livre des bruits, *Soledad Bravi*
- Pas si bête, *Philippe Béha*
- Tous les livres de comptines (*rimes, rythme et gestes associés permettent de mieux mémoriser le vocabulaire*)
- Livres d'animaux sonores (*pour développer la conscience phonologique des tout-petits*). Ex : Mes animaux à écouter et à toucher, *Maryse Guittet*





Réseau réussite
Montréal

Université 
de Montréal

L'engagement des parents : rôles, attentes et enjeux

Serge J. Larivée, professeur agrégé

Faculté des sciences de l'éducation



Département
de psychopédagogie
et d'andragogie

Le lundi 27 octobre 2014

Auditorium de la Grande Bibliothèque, Montréal

Plan de la présentation

1. L'engagement du parent dans le développement et l'éducation de son enfant.
2. Les rôles des parents et des autres acteurs éducatifs.
3. Des enjeux liés à l'engagement des parents.
4. La valorisation du rôle du parent.
5. En conclusion

1. L'engagement du parent dans le développement et l'éducation de son enfant

1. L'engagement du parent dans le développement et l'éducation de son enfant

- L'engagement parental réfère à **divers contextes et diverses réalités**.
- L'engagement parental peut être discuté **selon diverses perspectives** selon que l'on se place dans la peau des familles, des écoles et des communautés (associations, organismes, institutions...).
- L'engagement parental mène donc à **des interprétations multiples**.

Mais qu'est-ce que l'engagement parental?

Plusieurs concepts sont évoqués:

Engagement

Implication

Coopération

Concertation

Relations école-famille-communauté

consultation

Coordination

Information

Partenariat

1. L'engagement du parent dans le développement et l'éducation de son enfant

- **L'engagement des parents : une réalité complexe et multiple qui repose notamment sur la collaboration.**

Nous retiendrons les définitions suivantes:

(tirées du dictionnaire *Le Grand Robert de la langue française, 2005, version électronique*):

Collaboration:

- « Action de travailler en commun (avec qqn). »

Implication:

- « Fait de s'impliquer, d'être impliqué (pour une personne). »

Impliquer (s'):

- « Engager (qqn, qqch.) dans une action, un processus. »

Collaborer, c'est...

- **Participer** à la réalisation d'une tâche ou d'une activité.
- **Travailler** avec quelqu'un ou travailler à quelque chose.



1. L'engagement du parent dans le développement et l'éducation de son enfant

- Au fil des ans, **la collaboration école-famille-communauté** et, conséquemment, **l'implication ou l'engagement parental** ont pris **diverses formes** selon le degré:

**de relation,
d'engagement,
de consensus
de partage du pouvoir
de co-éducation**

entre les personnels scolaires, les parents et les acteurs de la communauté concernés.

- En nous inspirant de Landry (1994), nous illustrons les formes de collaboration selon quatre niveaux (cf. figure 1).

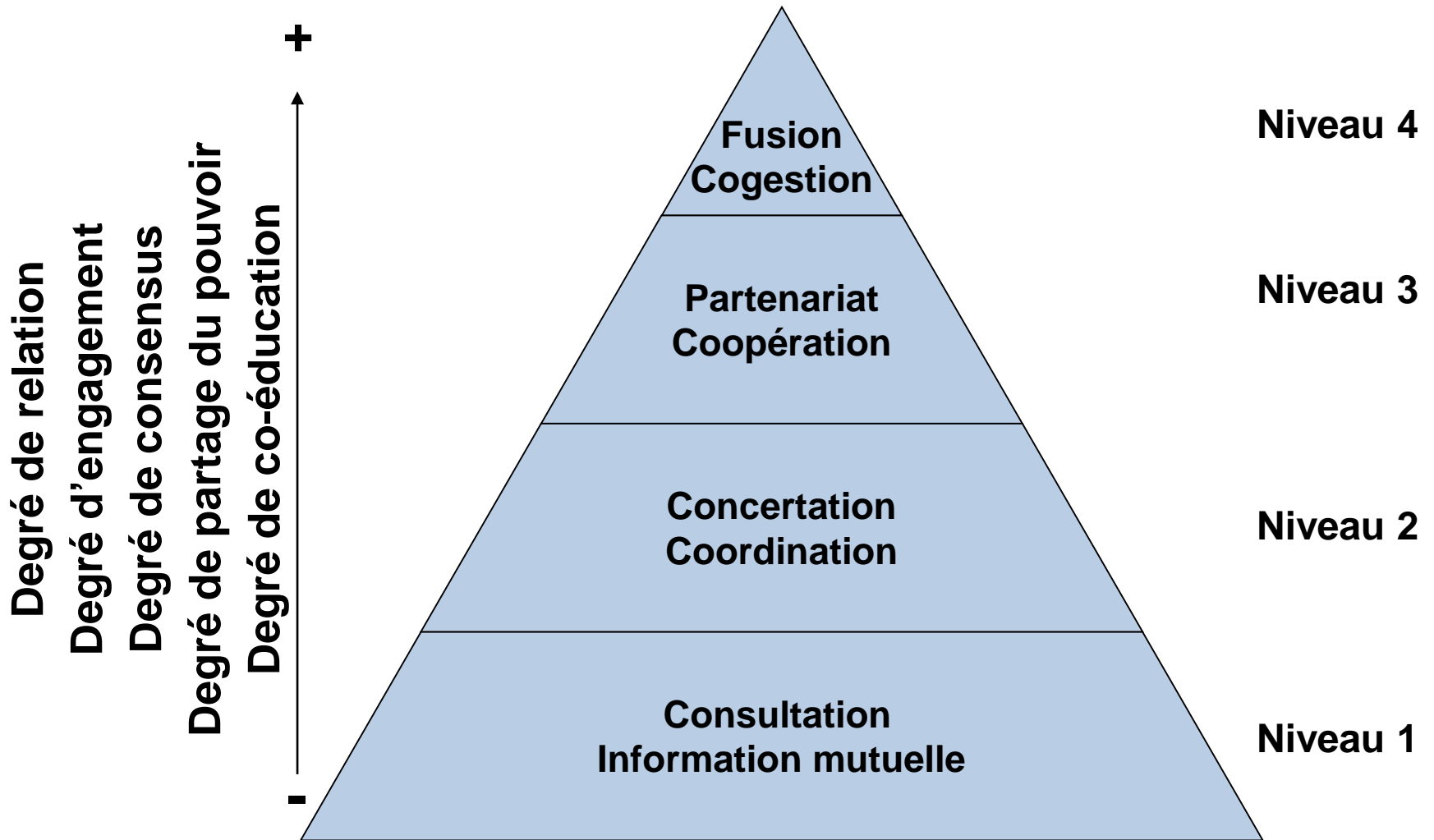


Figure 1. Diverses formes de collaboration (Larivée, 2012)

1. L'engagement du parent dans le développement et l'éducation de son enfant

Pourquoi est-il important de collaborer avec les parents et de les soutenir dans leurs rôles éducatifs?

- **D'une manière générale**, la collaboration école-famille-communauté et l'engagement parental influencent positivement (Asdih, 2012; Deslandes, 2009; Deslandes et Jacques, 2004; Grolnick *et al.*, 1997, 2000; Henderson et Mapp, 2002; Izzo *et al.*, 1999; Ladner, 2006; etc.) :
 - **les résultats scolaires;**
 - **le sentiment de bien-être;**
 - **l'assiduité;**
 - **les habiletés autorégulatrices;**
 - **les aspirations scolaires;**
 - **etc.**

Ces influences positives varient selon de nombreuses variables.

1. L'engagement du parent dans le développement et l'éducation de son enfant

- Il existe cependant de nombreux obstacles à l'engagement parental et à la collaboration école-famille-communauté.

- Manque de temps
- Manque de formation
- Manque d'intérêt
- Crainte d'être jugé
- Etc.



- A qui la faute alors si certains parents ne s'engagent pas davantage dans le développement et l'éducation de leur enfant?
- Plutôt que de chercher des coupables, il importe préalablement de nous questionner sur les rôles des parents et ceux des autres acteurs éducatifs.
- Il faut garder en tête que les parents, au même titre que les diverses catégories d'intervenants, ne forment pas un groupe homogène (Crozier, 2000).

2. Les rôles des parents et des autres acteurs éducatifs

2. Les rôles des parents et des autres acteurs éducatifs

Legendre (2005, p. 1198) définit le rôle comme étant:

- **une « fonction assignée à quelqu'un; [un] comportement qu'il est convenu d'attendre de sa part ».**

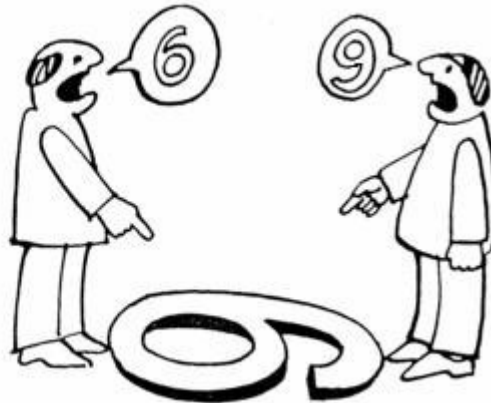
- **Quels sont les rôles des parents?**
- **Quels sont les rôles des autres acteurs éducatifs?**
- **Ces rôles sont-ils convergents et suffisamment explicites?**

2. Les rôles des parents et des autres acteurs éducatifs

- **Le rôle des parents**
 - Les parents ont des connaissances sur les caractéristiques et l'évolution de leur enfant. **Leur rôle principal est d'assurer la sécurité de leur enfant, de répondre à leurs besoins de base (soins) et de favoriser leur développement ainsi que leur éducation.**
- **Le rôle de l'école**
 - Les enseignants et les autres personnels des écoles ont des connaissances sur les dimensions pédagogiques et scolaires. **Leur rôle principal est de favoriser le développement, l'éducation et les apprentissages scolaires des élèves.**
- **Le rôle de la communauté**
 - Les divers responsables et membres de la communauté (politiciens, membres d'organismes ou d'associations, commerçants, citoyens, etc.) ont des connaissances sur les besoins et les réalités des citoyens. **Leurs rôles sont très diversifiés selon les ressources: favoriser l'intégration sociale et scolaire, le développement et l'éducation, la cohésion entre les personnes et les services, etc.**
- **La collaboration école-famille-communauté vise la mise en commun des forces vives de chacun au service de tous.**
 - **Tous peuvent y contribuer.**
 - **Qui en assumera le leadership?**

2. Les rôles des parents et des autres acteurs éducatifs

- Hoover-Dempsey et Sandler (1997) affirment que la **compréhension du rôle parental** constitue le meilleur prédicteur de la qualité de la participation des parents.
- **La clarification et l'explicitation des rôles respectifs des parents et des intervenants** apparaît ainsi nécessaire:
 - pour prévenir les frustrations ou les conflits;
 - pour mettre en place des conditions favorables à l'établissement de relations harmonieuses.



2. Les rôles des parents et des autres acteurs éducatifs

- **Faits saillants** d'une **recherche sur les rôles éducatifs des parents et des enseignants d'élèves du préscolaire et du primaire** (Larivée, 2013).
- **Méthodologie:** groupes de discussion et entrevues individuelles auprès:
 - a) **de parents (n=18)** d'enfants fréquentant le préscolaire (maternelle 5 ans) ou le primaire (1^{er}, 2^e et 3^e cycle);
 - b) **d'enseignants (n=18)** issus des mêmes ordres d'enseignement.
- **Validation des réponses auprès de l'ensemble des répondants.**
- **Identification des rôles des enseignants et des parents selon trois lieux:**
 - À la maison
 - À l'école
 - Dans la communauté

2. Les rôles des parents et des autres acteurs éducatifs

Faits saillants

- **Différentes dimensions** sont mises en évidence quant aux rôles des parents et des enseignants:
 - Les apprentissages scolaires.
 - L'éducation des enfants/élèves.
 - La communication école-famille.
 - Les relations avec les parents/les enseignants/les élèves/des membres de la communauté.
 - La participation à des activités à l'école ou dans la communauté.

2. Les rôles des parents et des autres acteurs éducatifs

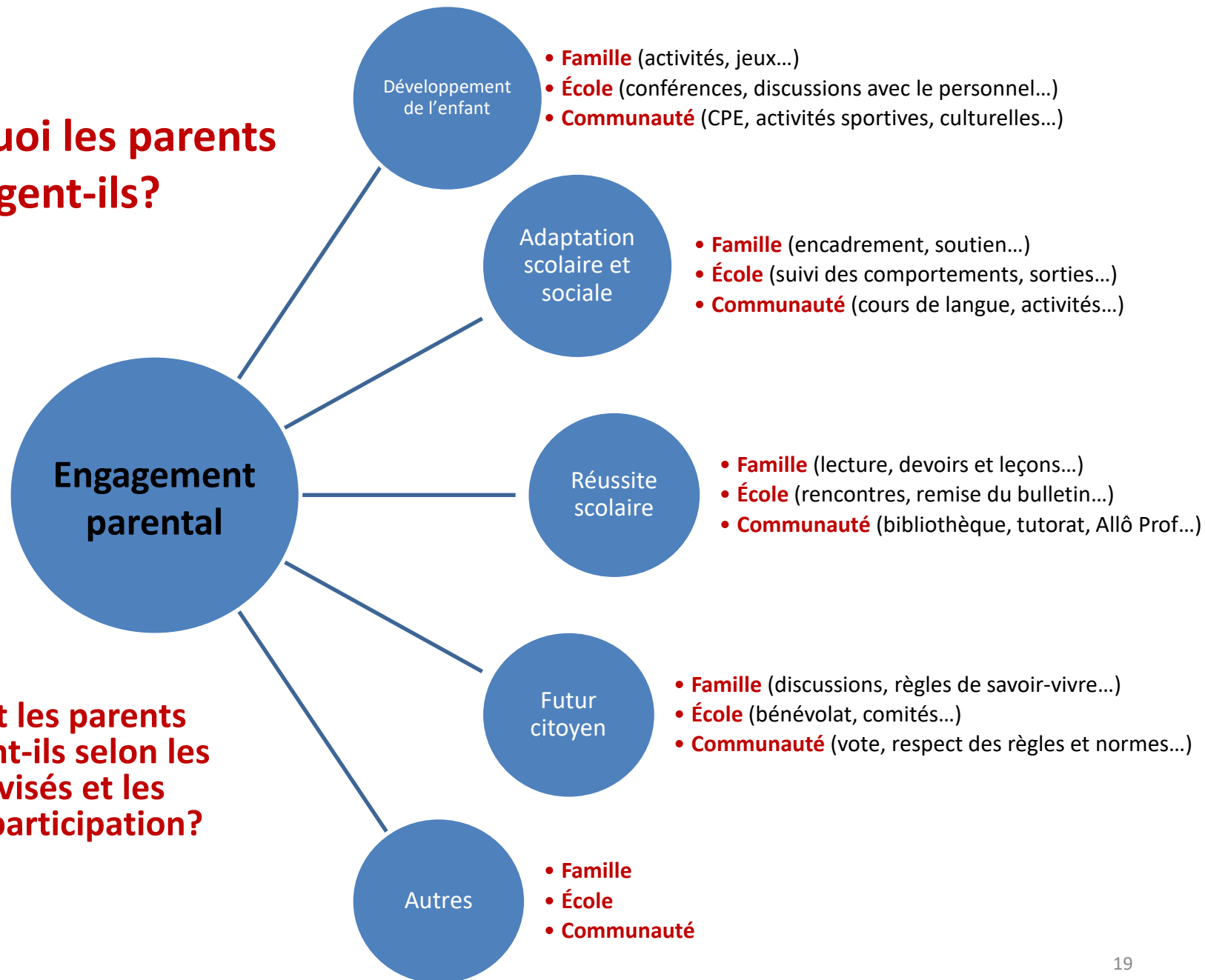
Faits saillants

- Ces parents et ces enseignants ont une vision relativement commune de leurs rôles respectifs à plusieurs égards:
 - L'enseignant instruit à l'école tandis que le parent éduque à la maison.
 - La communication bidirectionnelle entre l'école et la famille est primordiale.
 - Les informations à partager concernent principalement les apprentissages et les comportements de l'enfant.
 - Les parents et les enseignants ont un rôle de socialisation: le savoir-vivre en société.
 - Il est important que l'enseignant développe des relations positives avec ses élèves.
 - La collaboration école-famille-communauté et l'engagement parental n'occupent pas une place aussi grande que celle valorisée dans les écrits scientifiques ou gouvernementaux.

3. Des enjeux liés à l'engagement des parents

Divers enjeux liés à l'engagement parental

Pourquoi les parents s'engagent-ils?

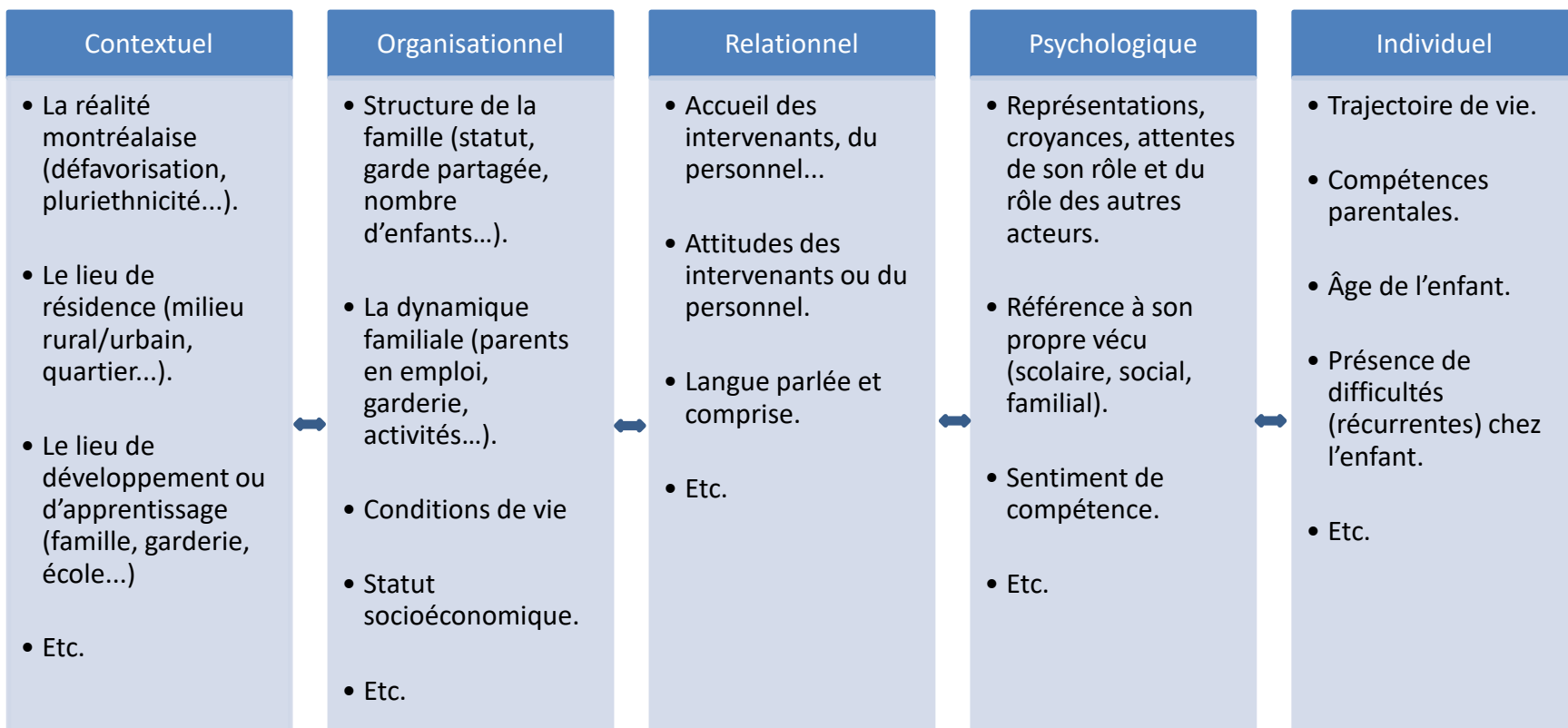


Comment les parents s'engagent-ils selon les objectifs visés et les lieux de participation?

3. Des enjeux liés à l'engagement des parents

Différents facteurs influencent la collaboration école-famille-communauté ou l'engagement parental, notamment ceux d'ordre (Dauber et Epstein, 1993; Deslandes et Bertrand, 2004;

Epstein, 1992; Hoberecht, 1998; Mapp, 2002; Migeot-Alvarado, 2000; etc.) :



Ces facteurs ne sont pas exclusifs à une seule catégorie et peuvent s'inter-influencer.

3. Des enjeux liés à l'engagement des parents

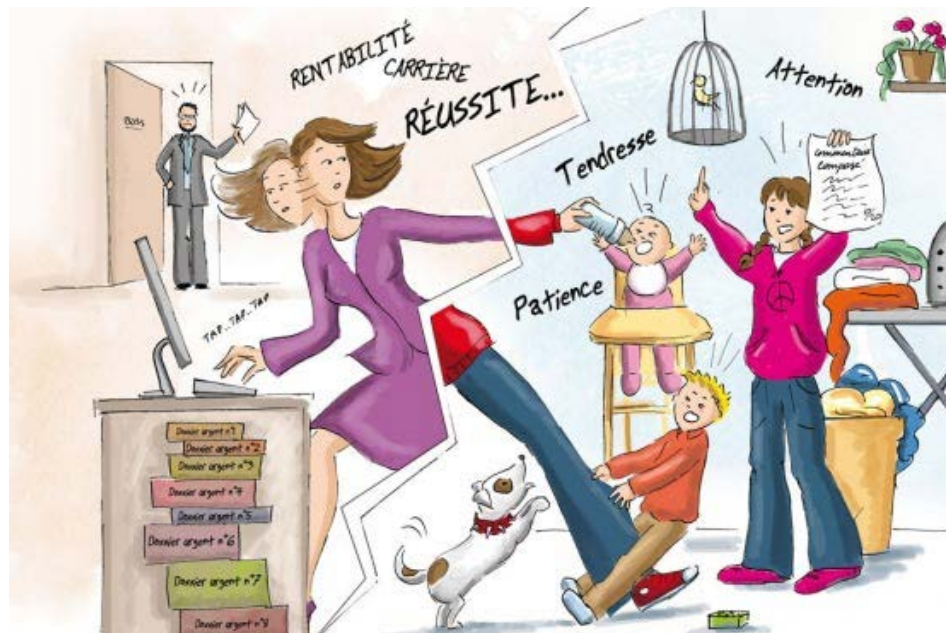
- **Des défis découlant des enjeux et des obstacles liés à l'engagement parental**
 - Respecter les différences.
 - Réduire les écarts culturels.
 - Parler le même langage.
 - Rejoindre les familles les plus vulnérables sans les faire sentir les plus vulnérables.
 - Contourner les problèmes logistiques (garde, transport, horaire...).
 - Éviter les jugements, donner la chance au coureur.
 - Faire confiance, donner confiance.
 - Trouver les bons prétextes pour apprivoiser certains contextes.

(Asdih, 2012; Bryan, 2005; Cox, 2005; Kanouté et Llevot Calvet, 2008; Larivée, 2012; Parker, Grenville et Flessa, 2011; Suarez-Orozco, Onaga et de Lardemelle, 2010; etc.)

3. Des enjeux liés à l'engagement des parents

Il y a un **discours** et une **pression sociale** pour favoriser, voire augmenter la collaboration entre l'école, la famille et la communauté ainsi que l'engagement parental.

- **Paradoxe:** plus d'attentes, moins de disponibilités
 - **Des difficultés liées à la conciliation travail-famille**



3. Des enjeux liés à l'engagement des parents

La **conciliation école ↔ famille ↔ communauté** comme moyen d'améliorer l'engagement des parents (Larivée, 2013).



- **La capacité pour les parents d'assumer leurs rôles et responsabilités ainsi que leurs activités familiales, professionnelles et sociales** de manière à s'engager dans l'éducation et le cheminement scolaire de leur enfant (0-20 ans) afin de favoriser le développement et la réussite scolaire ou éducative de celui-ci tout **en arrivant à conserver la maîtrise de leur temps et à respecter le cadre de vie de l'école et de la communauté;**
- **La capacité pour les intervenants d'assumer leurs rôles et responsabilités ainsi que leurs activités professionnelles, familiales et sociales** de manière à favoriser l'engagement des parents dans l'éducation et le cheminement scolaire de leur enfant (0-20 ans) afin de favoriser le développement et la réussite éducative de celui-ci tout en arrivant à **conserver la maîtrise de leur temps et à tenir compte des besoins et contraintes des familles.**

4. La valorisation du rôle du parent

4. La valorisation du rôle du parent

Valoriser, c'est...

- *Donner, faire prendre de la valeur à quelque chose.*
- *Donner une importance accrue à quelque chose, le mettre en valeur.*

Dictionnaire Larousse (<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/valoriser/81002>).

- *PHILOS., PSYCHOL. Mettre en valeur, présenter de façon plus avantageuse, accorder une importance plus grande à quelqu'un, à quelque chose.*

Centre national de ressources textuelles et lexicales (<http://www.cnrtl.fr/definition/valoriser>)



4. La valorisation du rôle du parent

Quel type de parent la société valorise-t-elle?

- Un parent qui est...
 - compétent
 - performant
 - sociable
 - patient
 - sportif
 - en bonne santé
 - organisé
 - etc.
- Un parent...
 - qui a une relation de couple harmonieuse
 - qui accorde du temps à ses enfants
 - dont les enfants performant (à l'école, dans les activités culturelles, sportives...)
 - dont les enfants se comportent bien ou ont des comportements de « gagnants »
 - etc.
- **L'image du parent (ou de la famille) parfait(e) occupe une place importante.**



4. La valorisation du rôle du parent

D'une manière générale, qu'est-ce qui nous valorise?

Vivre des réussites: atteindre un but, relever un défi.

- **Qu'est-ce qui donne de la valeur à ces réussites?**
 - Le niveau de difficulté.
 - Le regard que l'on porte sur soi (valorisation intrinsèque).
 - Le regard que les autres portent sur nous (valorisation extrinsèque).

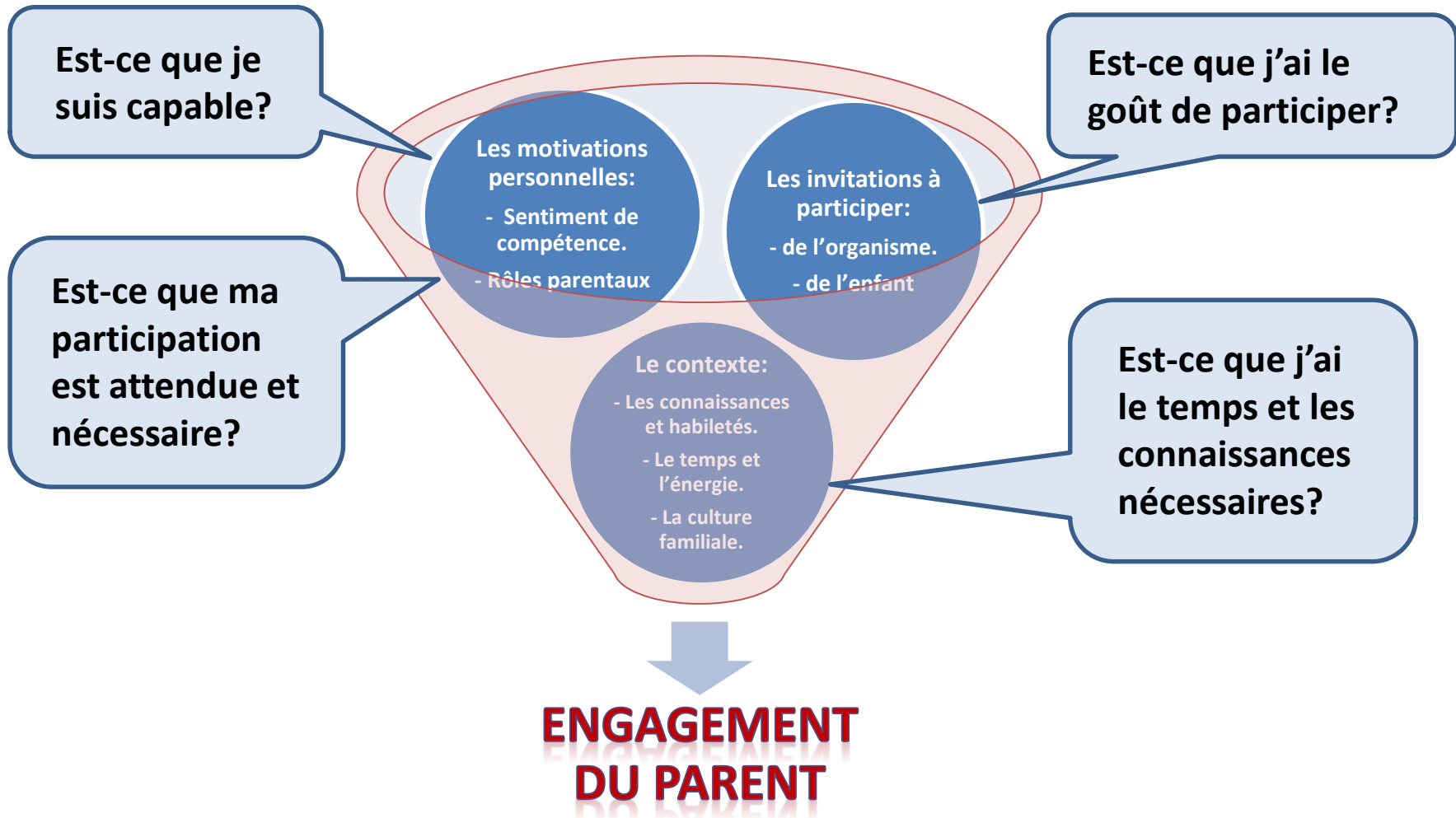
Vivre des relations harmonieuses.

- **Qu'est-ce qui donne de la valeur à ces relations?**
 - Les personnes concernées.
 - La qualité des relations, le bien-être qui s'en dégage.
 - Le regard que l'on porte sur soi (valorisation intrinsèque).
 - Le regard que les autres portent sur nous (valorisation extrinsèque).
- **Pour valoriser le parent, il faut donc porter une attention aux défis qu'il doit relever et aux personnes qui l'entourent.**

4. La valorisation du rôle du parent

Trois ingrédients influençant l'engagement parental

(Deslandes et Bertrand, 2004; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Walker et al., 2005)



4. La valorisation du rôle du parent



Favoriser l'engagement des parents pour valoriser leur rôle?

ou

Valoriser le rôle des parents pour favoriser leur engagement?

- **État de la situation** : des questions à se poser comme intervenant ou organisme.
 - Quelle place laisse-t-on véritablement aux parents?
 - Comment reconnaît-on et valorise-t-on leur engagement et leurs actions au sein de notre institution ou organisme?
 - Comment collabore-t-on avec les parents (le type de collaboration favorisé, les modalités de coéducation, de prise de décision et de partage de pouvoir)?

4. La valorisation du rôle du parent

- **Comment valoriser l'engagement des parents?**
 - En déconstruisant le mythe du parent parfait.
 - En répondant à leurs besoins et intérêts.
 - En reconnaissant leurs rôles, leur expertise et leurs compétences.
 - En leur laissant une place, la place qui leur revient, en favorisant leur *empowerment*.
 - En leur faisant vivre des expériences positives, des améliorations ou des succès.
 - En leur faisant vivre des expériences relationnelles significatives et positives.
 - Etc.
- **Ultimement, l'engagement des parents ne peut pas être plus grand que:**
 - **la place laissée aux parents par les intervenants;**
 - **la place prise par les parents.**

« Travailler **avec** le parent » plutôt que « travailler **pour** le parent »

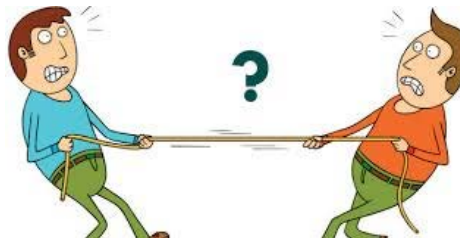
Typologies des approches	Postures professionnelles	Place du parent
<p>APPROCHE COMPENSATOIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compensation des déficits. • Comblement des manques. • Réparation des dysfonctionnements. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimation des écarts entre capacités effectives et attendues • Transmission d'informations, de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être • Formation/éducation compensatoire pour combler les écarts, réduire les défaillances et améliorer les prestations • Soins 	<ul style="list-style-type: none"> • Le parent est perçu comme potentiellement et/ou effectivement défaillant. • L'appréciation que l'autre fait de ses compétences limite sa responsabilité. • La place du parent va être fonction du mode de transmission et d'initiation du changement.
<p>APPROCHE PARTICIPATIVE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Échange de savoirs. • Situations de coopération, collaboration, co-éducation. • Co-élaboration des idées et des actions. • Mise en œuvre partagée, conjointe et/ou combinée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement, partage, échange, conversation. • Professionnel en position « égalitaire ». • Partage des savoirs et des expertises. • Approche communautaire, travail en réseau. • Le professionnel ne sait pas « tout » ni « plus » que l'adulte en position parentale, il sait « autre chose ». 	<ul style="list-style-type: none"> • L'adulte en position parentale est, au nom de ce qu'il sait, sait faire et sait être, reconnu comme un expert, une force de proposition et de changement. • La limite des compétences parentales est une ressource dans la mesure où elle appelle l'intervention d'un autre. • Les compétences des parents peuvent servir à d'autres parents.

4. La valorisation du rôle du parent

Des pièges à éviter

Certains pièges sont à éviter pour travailler « avec » le parent:

- **Le piège de la culpabilité**
 - Faire sentir au parent qu'il n'a pas bien agité.
 - Faire sentir au parent que c'est de sa faute ce qui arrive.
- **Le piège de l'expert**
 - Utiliser un langage spécialisé non compris du parent.
 - Faire sentir au parent qu'il n'est pas compétent, qu'il n'a pas les connaissances requises.
- **Le piège administratif**
 - Laisser le parent sans soutien (ex.: ce n'est pas mon rôle).
 - Donner de faux espoirs (ex.: manque de ressources).



5. En conclusion

5. En conclusion

- **La collaboration école-famille-communauté et l'engagement parental** dans l'éducation et le cheminement scolaire de l'enfant sont **complexes**.
- **Les effets** (directs ou indirects) de la collaboration école-famille-communauté et de l'engagement parental sur l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant sont **multidimensionnels**.
- **La dynamique relationnelle** qui se crée entre l'école, la famille et la communauté est **unique** et **n'est pas linéaire**.



5. En conclusion

- Si la collaboration avec les parents s'avère incontournable, **les types et les formes d'engagement** demeurent **multiples**.
- Il importe donc pour les intervenants de proposer **des activités d'implication parentale différenciées**, qui tiennent compte autant des besoins de l'école/organisme/institution que de ceux des enfants et des parents, notamment en favorisant la **conciliation école ↔ famille ↔ communauté**.
- Relever le défi de l'**empowerment** : passer du paradigme « travailler **pour** le parent » à celui de « travailler **avec** le parent ».
- L'engagement des parents et l'établissement d'une relation de collaboration école-famille-communauté est une **responsabilité collective partagée** qui nécessite entre autres:
 - **une attitude de respect et d'ouverture;**
 - **une confiance mutuelle;**
 - **un investissement de temps.**



Merci de votre attention!

serge.j.larivee@umontreal.ca



Références bibliographiques

- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, (16), 34-52.
- Bryan, J. (2005). Fostering Educational Resilience and Achievement in Urban Schools Through School-Family-Community Partnerships. *Professional School Counseling*, 8(3), 219-227.
- Cox, D. D. (2005). Evidence-based interventions using home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473-497. doi: <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.2005.20.4.473>
- Crozier, G. (2000). Parents and schools. Partners or protagonists? Staffordshire, England: Trentham Books.
- Dauber, S. L. et J. L. Epstein (1993). « Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. dans N. F. Chavkin (dir.), *Families and schools in a pluralistic society*, Albany, NY, State University of New York Press, p. 53-71.
- Deslandes, R. (2009). Family-school-community partnerships : What has been done? What have we learned? Dans R. Deslandes (Dir.) *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices* (p. 162-176), New York, N.Y. : Routledge.
- 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*, XXX(2), 411-433.
- Deslandes, R., Jacques, M. (2004). Relations famille-école et 'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32 (1), p.172-200.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. Dans M. Alkin (Dir.), *Encyclopedia of Educational Research* (p. 1139-1151). New York: MacMillan.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, Co. : Westview Press.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. et Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G. et Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 465-488.

- Henderson, A. T. et Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence : The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.
- Horebrecht, R. (1998). *The relationship between teacher/parent perception of communication and practices for more parent involvement at a public school*. Doctoral Thesis. San Francisco, CA: The San Francisco University.
- Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H.M. (2005). *al involvement : A path to enhanced achievement*. Nashville, Final performance report for OERI grant # R305T010673: The social context of parent , TN : Institute of Education Sciences.
- Houzelle N. et Rebillon M. (2013). *Promouvoir la santé dès la petite enfance. Concept et méthode pour développer des actions d'accompagnement à la parentalité*. Saint-Denis : Inpes, coll. Santé en action. <http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/1508.pdf>.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J. Et Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance, *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.
- Kanouté, F. et Llevot Calvet, N. (2008). Les relations école - familles immigrées au Québec et en Catalogne. *Éducation et francophonie*, 36 (1), 161-176.
- Ladner, J. L. (2006). Parents' and Teachers' Perceptions of Parent Involvement, Submitted to the Faculty of the Graduate College of the Oklahoma State University in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Master of Science.
- Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. Dans C. Landry et F. Serre (Dir.) *École et entreprise. Vers quel partenariat?* (p. 7-27). Sainte-Foy, Qué. : Les Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. J. (2008). « Collaborer avec les parents : portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire », dans E. Correa et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 219-247.

- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser ? *Éducation & formation*, e-297, 33-48.
- Larivée, S. J. (2013). La conciliation école-famille : une avenue pour favoriser la coéducation et l'implication parentale. Dans N. Trépanier (Dir.), *Plaidoyer pour une école communautaire/Making a case for community school* (p. 171-204). Montréal, Qc : Éditions Nouvelles.
- Larivée, S. J. (2013). Les rôles éducatifs des enseignants et des parents dans le cheminement scolaire des enfants : vers l'élaboration d'une typologie. *Colloque international en éducation : enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante*, Montréal : Hôtel Sheraton de Montréal, 2-3 mai.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition). Montréal, QC : Guérin.
- Mapp, L. (2002). Ils ont leur mot à dire : une école élémentaire à Boston. Massachusetts : *Revue internationale de l'éducation*, 31(2), 81-93.
- Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-familles "peut mieux faire"*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Parker, D. C., Grenville, H., & Flessa, J. (2011). Case studies of school community and climate: Success narratives of schools in challenging circumstances. *The School Community Journal*, 21(1), 129-150.
- Suarez-Orozco, C., Onaga, M., & de Lardemelle, C. (2010). Promoting Academic Engagement among Immigrant Adolescents through School-Family-Community Collaboration. *Professional School Counseling*, 14(1), 15-26.
- Vatz Laaroussi, M. et Kanouté, F. (2013). Les collaborations familles immigrantes-école-communauté : défis et enjeux. <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013-enjeux/vatz-kan-enj-2013.pdf>.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104.

Des parents-partenaires

« Dans un milieu culturellement défavorisé, comment engager le parent dans une dynamique d'éveil à la lecture? »

Un constat :

Plusieurs facteurs hypothèquent l'expérience de la lecture parent-enfant en milieu défavorisé :

On retrouve notamment :

- Peu de familiarité du parent avec la langue écrite
- Manque de confiance en soi
- Faible attention de l'enfant
- Choix restreint de livres
- Un certain « fatalisme »

Présentation de la Halte-Répit Hochelaga-Maisonneuve

Je vais partager mon expérience de travail à la Halte-Répit Hochelaga-Maisonneuve où je travaille depuis presque 10 ans comme intervenante en éveil à la lecture et à l'écriture.

La Halte-Répit est un CPE de garde occasionnelle (demi-journées), qui accueille au total 96 enfants par jour. La moitié des enfants proviennent de milieux défavorisés.

Nous nous sommes donné une priorité d'équipe : « Engager l'enfant et son parent dans une dynamique d'éveil à la lecture. »

Nous avons mis en place des moyens :

Des livres de qualité : ce qui se fait de meilleur pour les tout-petits. Des livres variés, des imagiers, des livres à rabats, documentaires et bien sûr des récits. Cela suppose un budget pour l'achat de livres.

Des livres accessibles en tout temps, à la portée des enfants : chaque livre est protégé avec du ruban collant ou du papier autocollant.

Des livres et de la lecture au quotidien, partie intégrante de la routine. Temps libres et temps organisé. Par beau temps, nous sortons les livres dehors.

Nous avons développé les stratégies suivantes :

- 1) Gagner l'intérêt de l'enfant
- 2) Amorcer un dialogue avec le parent
- 3) Prendre le parent à témoin
- 4) Partager les moyens de la réussite
- 5) Considérer le parent comme un partenaire

STRATÉGIE 1 : Gagner l'intérêt de l'enfant

Ce qui hypothèque la lecture à la maison, c'est notamment l'absence d'intérêt ou la faible attention de l'enfant.

On parle des enfants qui n'ont pas encore rencontré leur premier livre, celui qui va laisser une trace de plaisir. Ces enfants manipulent le livre comme un objet mais le livre n'est pas encore porteur de sens pour eux. Ce sont évidemment des enfants qui ont de la difficulté avec le temps de lecture organisé.

- **Une approche sur mesure :**

On cible ces enfants-là pour qu'ils vivent une expérience positive avec un livre. On les approche individuellement, hors du tapis de lecture où ils ne vont pas spontanément. Ils ont besoin de toucher le livre, de tourner eux-mêmes les pages. Certains ont besoin d'une proximité physique et quasi exclusive avec l'adulte.

- **On utilise des « Livres-appâts » :**

Des livres qui présentent un attrait immédiat : imagier de véhicules, livres à rabats, etc. Dès qu'un livre devient significatif pour un enfant, on lui en propose des relectures. On reconnaît toute l'importance qu'a ce livre-là pour cet enfant-là. L'attachement peut être très fort. Ce livre pourrait servir de « porte d'entrée » vers la lecture.

STRATÉGIE 2 : Amorcer un dialogue avec les parents

- **On partage les progrès de l'enfant avec ses parents :**

Au même titre que l'on donne des nouvelles concernant le boire et le manger ou encore l'hygiène, on partage les nouvelles concernant la découverte de la lecture parent-enfant.

Exemples de propos rapportés par l'éducatrice : « Il aime tourner les pages, il cherche toujours le chat ou le tracteur, elle a voulu regarder encore une fois, il a regardé le livre jusqu'à la fin, elle est venue toute seule sur le tapis de lecture et elle m'a apporté un livre. »

On montre le livre en question au parent ou on invite l'enfant à montrer lui-même le livre qu'il vient de regarder avec nous.

- **On reconnaît d'emblée les efforts des parents :**

On ne met pas de pression sur le parent. Le message sur l'importance de la lecture est le plus souvent connu des parents. On leur a dit et répété. Par contre : **Que sait-on à propos de ce que les parents ont déjà essayé?**

Dans un grand nombre de cas, les parents essayent ou bien ont essayé avec les livres qu'ils avaient sous la main, mais les efforts n'ont pas toujours donné de résultat et ils se sont découragés. Ils se sont dit : « *On verra plus tard* » ou « *Mon enfant ne s'intéresse pas aux livres* ».

« Quand Samuel est arrivé en septembre à la garderie, il ne voulait rien savoir de la lecture. On avait acheté par la poste la collection des livres de Walt Disney, on l'asseyait près de nous pour lire, mais il n'était pas attentif du tout. Avec sa mère, on s'est dit : C'est trop tôt, on verra plus tard. On a laissé ça de côté... »

Michel, père de Samuel, 4 ans

« Mes garçons n'étaient pas intéressés par les livres. Quand je prenais un livre avec eux, ils ne restaient pas assis. Ils sautaient tout autour, ils lançaient le livre à la tête de l'autre. J'étais écœurée. Quand l'éducatrice de Steven m'a dit qu'elle avait regardé un livre avec lui, je suis restée surprise...»

Kathy, maman de Steven, 2 ans, et Michaël, 3 ans et demi

Autre exemple : une jeune maman a acheté des livres neufs et elle les apporte à l'éducatrice : « *J'ai acheté ces livres pour Kevin, avec moi, il ne veut rien savoir, peut-être qu'avec toi, il voudra bien les regarder.* »

STRATÉGIE 3 : Prendre le parent à témoin

- **Permettre au parent de voir son enfant en interaction avec les livres :**

On veut faire la démonstration au parent que son enfant s'intéresse ou commence à s'intéresser aux livres. Des livres qui traînent dans le local, des adultes qui se rendent disponibles pour regarder un livre avec l'enfant permettent de rendre visible notre action. On planifie des temps de lecture en fin de matinée ou en fin d'après-midi, pour que le parent ait la chance de voir son enfant en interaction avec les livres. C'est un témoignage très fort pour le parent : on voit des parents attendre la fin de la lecture, des parents qui font signe à leur enfant de terminer l'histoire avant de les rejoindre.

- **On organise des « mini-événements » autour des livres et on invite les parents :**

Par exemple, on invite une animatrice du groupe CONTACT. L'animatrice présente des livres et les met ensuite à la disposition des enfants et des adultes. Même pour un parent qui arrive à la fin de l'animation ou qui regarde de loin, il est témoin qu'il se passe quelque chose.

Tout cela contribue à changer ou à renforcer la perception d'avoir un enfant « intéressé par les livres ».

STRATÉGIE 4 : Partager les moyens de la réussite

Parmi les facteurs qui hypothèquent la lecture à la maison, il y a le choix restreint de livres.

Il existe bon nombre de livres mal adaptés aux enfants qui ont des difficultés au niveau du langage : des illustrations incohérentes, ambiguës, un texte trop long, trop complexe et ou encore un texte incomplet ou avec trop d'implicite : l'enfant n'a alors pas les repères suffisants pour comprendre le sens des images qu'il voit et le sens du texte qu'il entend.

On ne peut pas demander aux parents de suppléer aux lacunes du texte : « raconter » est un exercice exigeant.

Les livres mal adaptés ont un **effet repoussoir** et ils renforcent l'idée que « les livres et la lecture, c'est pas pour mon enfant... ».

Création d'une mini-bibliothèque de proximité :

- **Des livres gagnants** : il faut offrir des titres qui ont fait leurs preuves, ainsi que des titres faciles à « lire » tant au niveau du texte que des images.
- **Des livres résistants et protégés** : les parents ont peur que leurs enfants abîment les livres. On élimine cette crainte : on protège toutes les bordures de page avec du ruban ou du papier autocollant transparents, y compris les rabats que les enfants aiment tant.

C'est un impératif pour vaincre les résistances des parents.

On propose à l'enfant : « ***Est-ce que tu veux amener ce livre à la maison pour le regarder avec papa et maman?*** »

On propose au parent : « ***Votre enfant aime beaucoup ce livre-là, il aura du plaisir à le regarder avec vous. Essayez.*** »

La mère d'Esperanza, 4 ans, a plusieurs fois refusé notre proposition de ramener un livre à la maison. Nous continuons malgré tout nos efforts pour intéresser Esperanza aux livres.

Un jour, voyant le livre à rabats que nous lui proposons (Qui est là? Bayard), la mère accepte de le ramener à la maison.

Après la fin de semaine, la maman revient nous voir : « Esperanza adore le livre. On l'a regardé tous les jours. Combien on peut prendre de livres? »

Dès lors, les progrès de la fillette sont de plus en plus observables; son intérêt et son attention pour les livres augmentent, et le prêt de livres va de soi.

Le père de Veryck, 2 ans, se fâche : « Moi, je sais pas lire, j'arrive même pas à lire vos papiers. » (Il tenait alors une note d'information dans les mains.)

Je lui présente deux livres de notre bibliothèque : « Le livre des Papa » (Loulou et cie) avec une seule phrase sur chaque image, ainsi que le livre-documentaire « Le chantier » (Milan, Mes P'tits docs), un livre d'images à commenter plutôt qu'à lire.

Le père se détend immédiatement : « Avec des livres comme ça, je suis capable. »

- **Changement dans la dynamique :**

Parmi les facteurs qui hypothèquent la lecture à la maison, il y a aussi la faible habilité en lecture du parent.

Cette faiblesse est compensée par la qualité du livre prêté et aussi et surtout par l'intérêt que l'enfant a développé pour ce livre précis.

En effet, l'enfant choisit très souvent un livre qu'il a découvert avec un membre de l'équipe. De fait, à la maison, c'est souvent l'enfant lui-même qui va initier le temps autour du livre. Il va chercher son parent afin de revivre ce temps de plaisir avec ce livre-là. Ou bien, si c'est le parent qui prend l'initiative, il y a de bonnes chances pour que l'enfant réponde positivement. Cela change le scénario.

- **Les enfants entraînent les parents :**

Le prêt de livres a un grand succès chez les 3-5 ans. En effet, les enfants de cet âge ont vite compris le principe de la bibliothèque, ce sont eux qui réclament d'emprunter des livres pour la maison et le parent, même s'il a des réticences, se laisse le plus souvent entraîner par son enfant.

- **Une étape vers... la bibliothèque municipale :**

Ça reste un objectif mais la marche menant à la bibliothèque de quartier est trop haute pour certaines familles. Les mini-bibliothèques sont une marche intermédiaire.

« Le livre de la petite mouche, c'est le livre préféré de Malysia. On passe beaucoup de temps ensemble à le regarder. Et elle aime quand je fais les bruits des animaux. Elle choisit toujours un livre à la bibliothèque en même temps que son frère. »

Nathalie, mère de Malysia, 13 mois, et de Loïk, 4 ans

« C'est bien la bibliothèque ici parce que j'ai pas beaucoup de livres chez moi. Ça m'encourage moi aussi à lire et les livres d'ici sont faciles à lire. »

Michel C., père de Samuel, 4 ans

« Des fois, mes garçons m'apportent un livre pour lire avec eux. Ça ne me tente pas toujours. Je n'ai pas toujours la patience qu'il faut. Mais quand c'est un texte pas long, ça va mieux. Ou bien je regarde les images avec eux et j'essaie de répondre à leurs questions. »

Patrick, père de Steven et Michaël, 2 et 4 ans

STRATÉGIE 5 : Considérer le parent comme un partenaire

Définition du mot « partenaire » :

- Personne avec qui on fait une alliance;
- Personne avec laquelle on développe un rapport d'égalité ou de complémentarité.

- **Les parents nourrissent le dialogue :**

La dynamique est engagée :

- Les parents nomment la découverte du plaisir : « C'est le fun avec ces livres-là ».
- Les parents expriment de la fierté : « Mon enfant aime les livres. », ça répond à une aspiration très profonde.
- Les parents alimentent le dialogue : un parent partage un titre de livre qu'il a découvert dans un autre contexte (auprès de l'orthophoniste, par exemple), un parent nous montre une photo prise avec ses trois enfants en train de lire en même temps, un parent nous parle de son désir d'offrir un livre en cadeau à son enfant, etc.

- **Le parent découvre le livre comme support d'apprentissage :**

Très souvent, les parents nous disent : « *Je lui montre les images et mon enfant dit les mots.* », « *Il veut toujours le même livre.* », « *C'est lui qui veut me lire le livre.* ».

On présente le temps autour des livres comme des **moments de langage**. On explique au parent comment il peut aider son enfant à faire des phrases, on lui explique l'importance des relectures, on lui explique comment il peut soutenir son enfant qui veut raconter l'histoire en s'aidant des images.

On rejoint le parent dans sa préoccupation concernant le développement du langage de son enfant.

- **Favoriser l'implication :**

On recueille le témoignage d'un parent pour le publier dans la gazette de la Halte-Répit : « Comment ça se passe à la maison? », « Quelle est votre propre expérience avec la lecture? », « Quels conseils donneriez-vous aux autres parents? », etc. La force de ces témoignages? Ce sont des parents qui parlent à d'autres parents. Ces témoignages sont aussi un outil de connaissance très intéressant pour comprendre le parcours du parent et de son enfant.

On sollicite les parents pour protéger des livres, soit lors d'ateliers, soit en ramenant le livre et le ruban à la maison. Ce sont autant d'occasions de mettre le parent en contact avec des livres.

On sollicite les parents pour tenir la mini-bibliothèque, une demi-heure de temps, deux fois par semaine. Ouvrir la bibliothèque et permettre aux enfants de choisir et emprunter des livres pour la maison est une source de grande fierté pour le parent bénévole et son enfant.

Conclusion

Merci aux parents avec qui je travaille, merci de vous laisser entraîner et de servir de relais auprès des autres parents. Merci à toute l'équipe de la Halte-Répit Hochelaga-Maisonneuve, merci pour votre ouverture et votre enthousiasme.

Marie Christine Hendrickx, intervenante en éveil à la lecture, coordonnatrice Comité ÉLÉ H-M et formatrice

Autres formations disponibles :

« Du nouveau-né à l'apprenti-lecteur, comment accompagner l'enfant dans les petites et grandes étapes de l'éveil à la lecture »

« Les livres, ça fait parler/penser les enfants » : comment utiliser le livre pour enfant comme support au développement du langage et du raisonnement chez l'enfant »