

De
A à Z
on s'aide!



FORMATION sur l'éveil à la lecture et à l'écriture




COMMISSION SCOLAIRE
MARIE-VICTORIN

Québec 
Ministère
de l'Éducation

FORMATION SUR L'ÉVEIL À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE

De
A à Z
on s'aide!



**Le projet *De A à Z on s'aide!* a reçu le prix d'excellence 2000, catégorie réalisation,
offert par la Fédération des commissions scolaires du Québec**

AVRIL 2001

FORMATION SUR L'ÉVEIL À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE

Conception

Hélène Tremblay, M. Sc. gestion de projet

François Blain, M. Sc. gestion de projet

Équipe de production de l'ouvrage original

Jo-Ann Stanton, chargée de projet, SOFAD

François Blain, recherche et rédaction

Participant·es à l'atelier de travail d'analyse des besoins de formation en éveil à la lecture et à l'écriture et en partenariat

Martine Cabana, agente en relation humaine, Centres jeunesse de la Montérégie, Longueuil

Suzanne Deshaies, coordonnatrice, 1, 2, 3 GO!, Montréal

Marie Lahaie, directrice adjointe, école Barthélemy-Vimont (préscolaire), Montréal

Lise Langlais, conseillère en ressources documentaires, Bibliothèque de Montréal, Montréal

Karen Lapointe, coordonnatrice en petite enfance, Sourire sans Faim, Saint-Rémi

Claudine Nadon, coordonnatrice à la pédagogie, CPE Les Lutins du Boulevard, Montréal

Judith Poirier, agente de projet, Fédération des unions de familles, Saint-Lambert

France Viens, stagiaire en travail social, Centres Jeunesse de la Montérégie, Longueuil

Collaboration

Françoise La Roche, secrétariat

Carmen Allison, PGP-Ressources

Direction de la formation générale des adultes

Conception de la page couverture

OSE design

Production

Service des publications, Direction des communications, ministère de l'Éducation

Production subventionnée par le ministère de l'Éducation, dans le cadre des *Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation* (IFPCA), et par la Direction de la santé publique de la Montérégie.

Toute reproduction ou utilisation du contenu de cet ouvrage est autorisée à la condition de citer la source.

Réimpression, juin 2001 — 01-00384

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, 2001 — 00-1298

ISBN 2-550-37392-8

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2001

REMERCIEMENTS

Nos plus chaleureux remerciements aux personnes qui ont cru au projet et qui y ont participé. Merci aux membres des différents conseils d'administration et des directions générales pour leur engagement indéfectible au cours des cinq années du projet. Un merci particulier à Pierre Giguère et à Guy Fortier, directeurs du Service de l'éducation des adultes de la Commission scolaire Marie-Victorin ainsi qu'à Lino Mastriani, de la Direction de la formation générale des adultes, pour leur appui. Nous désirons également exprimer notre reconnaissance à Andrée Racine, de la Direction de la formation générale des adultes, pour son soutien à la diffusion de *La trousse d'éveil à la lecture et à l'écriture De A à Z on s'aide!*

Pour vous procurer une trousse et des affiches, veuillez vous adresser à la Commission scolaire Marie-Victorin, au Service de l'imprimerie :

- pour de l'information, Richard Viens 450-670-0730 poste 403
- pour une commande par télécopie, Richard Viens 450-670-0250
- pour une commande par courriel, richard_viens@csmv.qc.ca

La trousse et les affiches sont gratuites, mais il vous faudra payer des frais de poste.

Vous pouvez également commander des exemplaires supplémentaires du document *De la naissance à l'école*, pour lesquels vous devrez toutefois assumer des frais de reproduction et de poste.

Dans les documents de *La trousse d'éveil à la lecture et à l'écriture De A à Z on s'aide!*, les expressions telles que *émergence de l'écrit* et *éveil à l'écrit* peuvent être englobées dans l'expression *éveil à la lecture et à l'écriture*.

AVANT-PROPOS

En 1995, la Commission scolaire Marie-Victorin a mis sur pied, en partenariat avec plusieurs organismes, un projet concerté de recherche-action sur la prévention de l'analphabétisme dans un quartier populaire de Longueuil. Subventionné par le ministère de l'Éducation, dans le cadre des *Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabetisation (IFPCA)*, et par la Direction de la santé publique de la Montérégie, ce projet s'adresse aux familles dont les enfants sont âgés de 0 à 4 ans. Il vise à soutenir les familles de milieux populaires dans leurs efforts pour favoriser le développement global de leurs enfants et l'émergence de l'écrit. Le projet touche cinq champs de recherche : *l'éveil à la lecture et à l'écriture, l'intervention familiale et précoce, l'approche écologique, la prévention primaire et le partenariat.*

Depuis le début du projet, l'équipe de partenaires a conçu et expérimenté différents outils et différentes méthodes pour intervenir de manière préventive et durable en matière d'éveil à la lecture et à l'écriture, et ce, auprès des familles et de leurs enfants. L'ensemble des travaux effectués constitue *La trousse d'éveil à la lecture et à l'écriture De A à Z on s'aide!*, qui comprend huit documents ainsi qu'un jeu de cinq affiches.

Documents	Population visée
– Il était une fois De A à Z on s'aide!	Personnel des organismes offrant des services aux enfants de 0 à 4 ans et à leur famille
– Aide-mémoire	Nouveau-nés et leur famille
– De la naissance à l'école	Enfants de 0 à 4 ans et leur famille
– Images et mots en famille	Enfants de 12 à 24 mois et leur famille
– Ateliers-jeux	Enfants de 2 et 3 ans et leur famille
– Un pas dans l'écrit	Enfants de 3 ans et leur famille
– Formation sur l'éveil à la lecture et à l'écriture	Personnel des organismes offrant des services aux enfants de 0 à 4 ans et à leur famille
– Plan de communication pour l'éveil à la lecture et à l'écriture	Personnel des organismes offrant des services aux enfants de 0 à 4 ans et à leur famille

Le présent document, intitulé **Formation sur l'éveil à la lecture et à l'écriture**, propose une formation sur l'éveil à la lecture et à l'écriture et sur le processus d'apprentissage de l'adulte. Il comprend deux formations structurées, présentées sous forme de diapositives, et des textes d'appui. Ces formations s'adressent particulièrement au personnel des organismes offrant des services aux enfants de 0 à 4 ans et à leurs parents. Le document a été conçu à partir d'ateliers de formation sur l'éveil à la lecture et à l'écriture¹, élaborés dans le cadre du *Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux populaires.*

1. F. Blain, *Ateliers de formation, Éveil à la lecture et à l'écriture, Partenariat, Cahier des participants*, SOFAD, 1999.



TABLE DES MATIÈRES

1 Objectifs de l'atelier de formation sur l'éveil à la lecture et à l'écriture	1
2 Réflexion sur le rapport à la lecture et à l'écriture	2
Introduction	2
Mise en pratique : le rapport à l'écrit.....	3
3 L'éveil à la lecture et à l'écriture	4
Introduction	4
Socialisation et appropriation de l'écrit	5
Présentation du contenu	6
4 Le processus d'apprentissage de l'adulte et les compétences parentales	7
Rôles des parents dans l'éveil à l'écrit des enfants	7
Compétences parentales	9
Famille et lecture.....	10
Apprentissage et développement des adultes :	
lien entre le développement et l'identité	11
Importance du sens accordé au contenu d'apprentissage	12
Développement et apprentissage	12
Aspect affectif dans le champ cognitif	13
Présentation du contenu	14
5 Mise en pratique : l'éveil à la lecture et à l'écriture	15
6 Mise en pratique : les activités d'éveil à la lecture et à l'écriture	16
Bibliographie	17
Annexe I : Sensibilisation à l'éveil à la lecture et à l'écriture	
Annexe II : Processus d'apprentissage de l'adulte	
Annexe III : Programmes d'intervention parentale	
Annexe IV : Aide-mémoire pour l'implantation d'un programme d'intervention auprès des parents	

1 OBJECTIFS DE L'ATELIER DE FORMATION SUR L'ÉVEIL À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE

- Se familiariser avec le concept d'éveil à la lecture et à l'écriture.
- Définir les acquisitions en ce qui a trait à la conscience de l'écrit de l'enfant.
- Acquérir un langage commun sur l'éveil à la lecture et à l'écriture.
- Déterminer le processus d'apprentissage de l'adulte.
- Explorer le champ des compétences parentales.
- Déterminer les conditions de succès d'un programme d'intervention parentale.

2 RÉFLEXION SUR LE RAPPORT À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE

Introduction

Lors des derniers États généraux sur l'éducation (1995-1996), la maîtrise du français a été désignée comme la priorité absolue en matière d'éducation. De façon plus pointue, plusieurs interventions ont aujourd'hui pour objet de déplacer cette préoccupation vers la langue écrite. Dans cet esprit, le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum soutient que « la langue est un espace de culture, de sensibilité et de pensée et qu'il ne faut pas la réduire à un simple code linguistique² ». Cette assertion pose bien la question du rapport à l'écrit chez l'adulte, que l'on peut définir simplement par la relation individuelle à l'écrit d'une personne. Mais quels sont les facteurs qui contribuent à construire ce rapport à l'écrit?

Pour certains, le rapport à l'écrit est avant tout social (Barré-De Miniac, Biarnès). Il est principalement fonction de son environnement et se développe selon les habitudes d'utilisation de l'écrit et les contraintes liées à celles-ci. Ces auteurs s'appuient sur des résultats de recherches qui montrent, entre autres choses, que les pratiques de l'écrit dans les milieux sensibles (défavorisés) sont moins développées que dans les milieux plus favorisés. Pour d'autres (Besse, Chauveau et Rogovas-Chauveau, Fijalkow, Giasson, Thériault), le lire et écrire est à la fois un objet affectif, relationnel, perceptible, linguistique, psycholinguistique, culturel, social, conceptuel et cognitif. Selon ces auteurs, le rapport à l'écrit ne se résume pas uniquement à la maîtrise d'une technique de conversion de l'oral à l'écrit ou de l'utilisation d'un code, mais il fait intervenir un ensemble de dimensions de l'être.

Ce rapport à l'écrit se veut dynamique dans la mesure où il se construit tout au long de la vie et, dans ce sens, il se rapproche du concept d'appropriation de l'écrit développé par Besse.

2. Ministère de la Culture et des Communications, *État de situation de la lecture et du livre au Québec*, p. 34.

2 RÉFLEXION SUR LE RAPPORT À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE (Suite)

Mise en pratique : le rapport à l'écrit

Réfléchir sur son rapport à l'écrit et faire part aux autres participantes et participants de sa réflexion.

Directives

- A. Répondez par écrit aux trois questions qui suivent.
- B. Échangez vos réflexions avec les autres participantes et participants.

1. Que représentent pour moi lire et écrire?

2. Lorsque je me promène dans une bibliothèque, une librairie ou un salon du livre, qu'est-ce que je ressens?

3. Indiquez trois raisons ou motivations personnelles qui vous incitent à lire.

3 L'ÉVEIL À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE

Introduction

Selon Jocelyne Giasson, l'éveil à l'écrit fait référence « aux acquisitions en lecture et en écriture (connaissances, habiletés et attitudes) que l'enfant réalise sans enseignement formel et avant de lire de manière conventionnelle³ ». En d'autres termes, l'éveil à l'écrit désigne ce que l'enfant apprend et connaît du langage écrit avant son entrée à l'école. Par exemple⁴, avant de lire, l'enfant connaît et reconnaît certains logos, entre autres choses, il sait différencier la langue orale de la langue écrite, il connaît l'orientation de la lecture (de gauche à droite), il peut comprendre une illustration, il sait comment utiliser un livre et il connaît les différentes utilités de la langue écrite (s'amuser, s'informer, se rappeler, identifier des objets, etc.). C'est par des activités simples de la vie quotidienne faisant appel à l'écrit (faire sa liste d'épicerie, rédiger des lettres, lire des livres ou des journaux, préparer une recette en consultant un livre, lire une histoire à son enfant, etc.) que l'enfant effectue naturellement et progressivement son entrée dans l'écrit.

C'est surtout dans un environnement où il existe des pratiques diversifiées d'utilisation de l'écrit que l'enfant pourra répondre à toutes les questions qu'il se pose sur le langage écrit. Dans ses travaux sur la lecture, Jocelyne Giasson a élaboré un processus simple d'éveil à l'écrit du jeune enfant qui reprend des idées développées par Lahire et Besse. Pour Giasson, l'enfant a besoin d'être en contact avec des modèles culturels afin de se faire des représentations de la lecture et de l'écriture par l'*observation* d'adultes en train de lire ou d'écrire et d'exprimer à haute voix ce qu'ils font. Il apprend aussi par les *interactions* autour du langage écrit avec l'adulte ou avec ses frères et sœurs plus âgés. Des activités et des jeux qui intègrent de façon authentique⁵ la lecture et l'écriture, par exemple la lecture d'histoires à haute voix par l'adulte, sont des moyens simples et efficaces de transmission et d'appropriation de l'écrit. L'enfant a aussi besoin d'*explorer*, de découvrir, d'expérimenter, de mettre en pratique son savoir et d'être soutenu dans ses efforts. Ce processus permettra à l'enfant d'élaborer ses « théories » sur l'écrit, de trouver des réponses à ses questions et, surtout, de construire son rapport à l'écrit. La valeur donnée aux pratiques de l'écrit et le sens que l'enfant donnera à l'écrit à l'issue de ses premières expériences influent sur la manière dont il abordera les apprentissages de la lecture et de l'écriture à l'école⁶.

3. J. Giasson, *La lecture, de la théorie à la pratique*, p. 114.

4. H. Tremblay, *Pour prévenir l'analphabétisme, recherches, réflexions et propositions d'actions*, p. 14.

5. On entend ici par « authentique » des éléments réels qui ont du sens pour l'enfant. Toutes les occasions qui sont fournies quotidiennement sont propices pour mettre l'enfant en contact avec le langage écrit.

6. *Pour prévenir l'analphabétisme, recherches, réflexions et propositions d'actions*, p. 15.

3 L'ÉVEIL À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE (Suite)

Socialisation et appropriation de l'écrit

La socialisation est un processus de transformation par lequel un individu s'intègre à la société ou à un groupe d'individus. Cet individu acquiert les règles, les normes et les valeurs reconnues dans son milieu pour lui permettre de fonctionner de façon adéquate dans son environnement. Ainsi, en s'appropriant les codes de comportements et les valeurs privilégiées par son groupe, il pourra répondre aux attentes de celui-ci de manière adaptée et cohérente.

Bernard Lahire, dans *Tableaux de familles*, s'intéresse au phénomène de transmission familiale et questionne l'approche environnementaliste de la socialisation selon laquelle le milieu serait assez puissant pour modeler l'enfant. « Il ne suffit pas, pour l'enfant, d'être entouré ou environné d'objets culturels ou de personnes aux dispositions culturelles déterminées pour parvenir à construire des compétences culturelles⁷ ». Pour Lahire, le déterminant est l'« agir » et non l'« être ». Ce sont la capacité d'une famille et les conditions objectives permettant de transmettre son « capital culturel » qui permettent la transformation de l'enfant. L'auteur va plus loin encore en opposant le processus de transmission à celui de construction. En effet, il interroge le sens unique de la transmission, par laquelle l'émetteur transmet un message et le récepteur le reçoit dans son intégralité. Il préfère la notion de « construction », par laquelle le récepteur va donner un sens au message reçu en fonction de ses propres capacités et connaissances.

Pour sa part, Jean-Marie Besse introduit le concept d'appropriation de l'écrit tout au long de la vie. Plus précisément, il mentionne que l'enfant développera un rapport personnel à l'écrit dans sa famille, et ce rapport sera à redéfinir durant sa vie entière. En effet, pour Besse « ce rapport se construit avant l'école, se modifie au contact avec cette dernière, du fait des apprentissages, puis évolue et continue de se développer du fait des activités personnelles, professionnelles, culturelles et relationnelles, et en fonction de la complexification croissante des modalités d'usage de l'écrit dans nos sociétés⁸ ». Il y a donc une dynamique de changement et d'adaptation en ce qui a trait à l'écriture et à la lecture au cours de la vie adulte. Toutefois, ce changement peut être équivoque. En effet, la maîtrise du langage écrit

7. B. Lahire, *Tableaux de familles*, p. 274.

8. J.-M. Besse, *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, p. 88.

3 L'ÉVEIL À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE (Suite)

se développe par une activité assidue et continue de la pratique de la lecture. Cependant, cette maîtrise, par une utilisation restreinte du langage écrit, peut s'atrophier au point de perdre même la compétence suffisante en lecture et en écriture pour fonctionner adéquatement en société.

Marie Bonnafé⁹, qui s'inspire des travaux d'Émilia Ferreiro et de François Bresson, soulève « l'appétence des enfants de trois à quatre ans pour la langue écrite, les théories, les constructions personnelles qui existent déjà chez le petit enfant¹⁰ ». Pour cette auteure, le jeune enfant est un acteur important de son éveil à l'écrit au sein de sa famille.

Au Québec, Jocelyne Giasson fait sien le processus de construction de sens et propose des composantes de l'environnement familial propices à l'éveil à l'écrit de l'enfant. Comme nous l'avons vu précédemment, l'enfant *observe* des modèles, *interagit* avec eux et *met en pratique* son savoir. Ce processus permet à l'enfant de construire son rapport à l'écrit.

Une brève synthèse nous amène à dégager quatre aspects importants liés à l'éveil à l'écrit des jeunes enfants :

1. Il apparaît clair que la famille est le premier lieu de socialisation (transmission et reconnaissance) et d'appropriation (construction) du langage écrit pour le jeune enfant.
2. La disponibilité du capital culturel familial ne garantit pas sa transmissibilité au jeune enfant.
3. L'enfant est actif dans la construction de son rapport au langage écrit.
4. Le processus d'appropriation est dynamique et présent tout au long de la vie.

Présentation du contenu

- Voir l'annexe I : Sensibilisation à l'éveil à la lecture et à l'écriture

9. Psychiatre et psychanalyste, Marie Bonnafé est secrétaire générale d'ACCES (Association Culturelle Contre l'Exclusion et la Ségrégation), un groupe français intervenant principalement en médiation du livre auprès des très jeunes enfants.

10. M. Bonnafé, « Récits, lecture et transmission familiale », dans *Revue Argos*, p. 57.

4 LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE L'ADULTE ET LES COMPÉTENCES PARENTALES

Rôles des parents dans l'éveil à l'écrit des enfants

Le rapport *Un Québec fou de ses enfants* permet d'établir un lien entre la situation de défavorisation dans laquelle vivent certains enfants et leurs futures compétences parentales. « Les enfants qui vivent diverses formes de marginalisations portent les effets sur un long terme. Cela remet même en question leur capacité de devenir parent¹¹ ». L'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) confirme cette assertion en indiquant qu'un enfant exposé à plus de quatre facteurs de risque peut voir son niveau de compétence et ses capacités réduits considérablement. À titre d'illustration, les personnes âgées de 16 à 29 ans inscrites à un programme d'alphabétisation constituent 35,5 p. 100 du nombre total de personnes inscrites à ce type de programme au Québec en 1995-1996. De ces personnes, 84,3 p. 100 ont subi un retard scolaire au primaire¹². Par ailleurs, l'ELNEJ précise que les enfants qui réussissent bien à l'école sont souvent ceux qui arrivent à l'école prêts à apprendre.

À l'inverse, on trouve dans les recherches des éléments qui nuancent « l'effet de défavorisation » sur la famille. En effet, toujours selon l'ELNEJ¹³, les interactions positives (relations chaleureuses et valorisantes) influent grandement sur le développement des enfants.

Selon l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), un exercice régulier de ses capacités de lecture ne peut être que bénéfique. C'est en lisant que l'on devient bon lecteur. L'enquête fait ressortir aussi que l'alphabétisme¹⁴ est lié aux chances et aux occasions que la vie apporte. On peut supposer que, dans les familles de milieux populaires, les pratiques et les occasions de lecture sont réduites. C'est aussi dans ces mêmes milieux que l'on trouve les taux d'analphabétisme les plus élevés au Québec.

11. Ministère de la Santé et des Services sociaux, *Un Québec fou de ses enfants : rapport du Groupe de travail pour les jeunes*, p. 54.

12. Ministère de la Culture et des Communications, *Le temps de lire, un art de vivre : politique de la lecture et du livre*, p. 32.

13. Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada, *Grandir au Canada*, Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, Ottawa, 1996, 184 p.

14. Capacité à utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel. L'alphabétisme se définit selon un mode de comportement cognitif adulte fondé sur un continuum de capacités.



4 LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE L'ADULTE ET LES COMPÉTENCES PARENTALES (Suite)

Deux autres recherches viennent étayer ces affirmations. Une recherche exploratoire, menée auprès de parents ayant de faibles capacités de lecture et ayant des enfants de 0 à 4 ans, a en effet permis de documenter le processus de « décrochage culturel » des parents et des enfants en ce qui concerne l'école. Ce processus, décrit simplement par des parents, s'apparente aux trois phases (fragilité, dépendance et rupture) du processus d'exclusion. Les parents disent croire à l'école de leurs enfants malgré que leurs expériences scolaires personnelles leur laissent un sentiment d'échec et d'exclusion. Toutefois, les parents mentionnent que leurs enfants vivent des difficultés similaires à celles qu'ils ont éprouvées à l'école, ce qui est anxiogène pour eux (fragilité). De plus, si les parents ne reçoivent pas l'aide désirée et nécessaire pour soutenir leur enfant dans ses difficultés (dépendance), il s'ensuit une perte de confiance des parents envers l'école et se crée une collusion parent-enfant contre l'école, ce qui marque le début d'un processus de décrochage qui deviendra réalité au cours des premières années du secondaire (rupture).

La deuxième recherche permet de faire une synthèse de ce qui a été présenté dans le présent chapitre. En effet, l'étude comparative de Prêteur confirme que la famille est un lieu d'appropriation de l'écrit pour l'enfant et que les familles de milieux populaires présentent des différences significatives dans la socialisation du langage écrit chez le jeune enfant. Les résultats de cette étude, qui traite des pratiques liées à l'écrit et des visées éducatives familiales, montrent que « les stratégies déployées par l'enfant pour s'approprier l'écrit s'originent et se réalisent dans le cadre des pratiques socioculturelles (délibérément à visée éducative ou non) des familles. [...] La place de l'écrit dans les activités familiales (lieux, moments et médiations sociales) est donc un des indicateurs les plus fiables pour anticiper l'engagement dans l'écrit des enfants¹⁵ ». À l'instar de Lahire et de Besse, Prêteur confirme que la socialisation et l'appropriation de l'écrit par l'enfant se font et doivent se faire dans sa famille et que la qualité du rapport à l'écrit de l'enfant est tributaire du capital culturel et des pratiques familiales de lecture.

15. Y. Prêteur et B. Vial, « Rapports à l'écrit et à l'école de la famille et de l'enfant en 1^{re} année du cycle des apprentissages fondamentaux », p. 107.

4 LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE L'ADULTE ET LES COMPÉTENCES PARENTALES (Suite)

Compétences parentales

Le métier de parent ne s'apprend nulle part. Certains parents prennent modèle sur d'autres parents ou sur des adultes ayant des pratiques parentales positives. D'autres, qui n'ont pas accès ou eu accès à de tels modèles, reproduisent alors un modèle familial déficient pour ce qui est des pratiques de lecture et d'écriture. Il y a également des parents qui, confrontés à l'entrée à l'école de leur enfant, s'inscrivent à des programmes d'alphabétisation afin de pouvoir l'aider dans ses apprentissages¹⁶. Ce dernier moyen est long et fastidieux, et demande un engagement et de la persévérance, ce qui n'est malheureusement pas à la portée de tous les parents; il est toutefois bénéfique pour l'enfant et pour le parent (sur le plan des acquisitions en lecture-écriture et en stratégie d'aide et, surtout, de l'estime de soi du parent).

Des pratiques parentales positives et les activités d'éveil à l'écrit n'exigent cependant pas une scolarisation poussée ou une alphabétisation. Lahire observe que des familles peu scolarisées peuvent, par le dialogue ou par la réorganisation des rôles domestiques, faire une place symbolique ou réelle à l'écrit et à la lecture dans les échanges familiaux. Faire une place à l'écrit dans les pratiques familiales est, selon Lahire, la condition du succès de l'éveil à l'écrit des enfants. Cela confirme que le rapport à l'écrit est d'abord et avant tout un rapport social (Prêteur) et que la reconnaissance familiale de l'écrit est essentielle pour que l'enfant se l'approprie. À cet égard, Lahire note que « certaines configurations familiales donnent donc à voir l'importance sociale, symbolique, au sein même de la structure de coexistence, de ceux qui savent lire et écrire ou l'intégration symbolique de l'écolier. Lorsqu'on est démuné de tous les moyens d'aide directe, ces démarches de légitimation familiale jouent un rôle central dans la possibilité d'une bonne scolarité élémentaire ». On peut penser que cette légitimation pourrait se traduire par une plus grande disponibilité et un plus large accès aux livres dans les familles, par des activités familiales simples liées à l'écrit et par une reconnaissance de l'écriture et de la lecture comme un élément essentiel du développement de l'enfant.

16. F. Blain et autres, *Recherche exploratoire menée auprès des parents analphabètes*, p. 30.

4 LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE L'ADULTE ET LES COMPÉTENCES PARENTALES (Suite)

Les parents sont très sensibles à leurs enfants et désirent ce qu'il y a de mieux pour eux¹⁷. Le fait que, depuis quelques années, de nombreux cours ou ateliers de formation sur les compétences parentales ont vu le jour au Québec reflète cette réalité. Fortement inspirées par le courant andragogique, ces formations dites non déficitaires¹⁸ et normalisées¹⁹ sont conçues en considérant le parent comme premier éducateur de son enfant et visent à renforcer et à développer les compétences parentales en ce qui a trait, surtout, aux jeunes enfants²⁰. Des expériences de stimulation précoce et de formation sur les compétences parentales²¹ qui incluent des aspects d'éveil à l'écrit et qui s'adressent aux parents et aux enfants âgés de 0 à 36 mois sont d'ailleurs actuellement en cours au Québec. De plus, le Programme expérimental de développement de compétences auprès de parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire dans des situations d'éveil au monde de l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire²² est présentement mis en œuvre à l'Université du Québec à Rimouski. Sans préjuger des effets de ces actions sur les pratiques familiales en matière d'écrit, les premiers résultats nous laissent penser que ces formations constituent une piste de travail intéressante.

Famille et lecture²³

La lecture est l'activité culturelle de loisir préférée de la population québécoise. Toutefois, le temps consacré à la lecture au Québec (3,9 h/sem.) est en deçà de la moyenne canadienne (4,4 h/sem.). Il semble qu'au Québec on lit d'abord pour l'utilité (s'informer et apprendre) et ensuite pour le plaisir.

17. F. Blain et autres, *Recherche exploratoire menée auprès des parents analphabètes*, p. 41.

18. Les formations non déficitaires prennent appui sur les compétences et les acquis des parents.

19. Les formations normalisées comprennent des activités qui peuvent se faire à partir d'éléments que l'on trouve de façon usuelle dans les familles de milieux défavorisés.

20. Les recherches montrent que la participation des parents favorise le succès des actions faites auprès de la petite enfance. En l'absence des parents, les effets bénéfiques sur les enfants risquent de ne pas se maintenir à moyen et à long terme; les pratiques familiales étant inchangées, les apprentissages des enfants ne sont pas soutenus ni maintenus (d'après le *Rapport de mission sur la médiation du livre et les pratiques de lecture en milieux populaires*, ministère de la Culture et des Communications, février 1998, 75 p.).

21. Par exemple, le Programme régional de stimulation précoce et de compétences parentales, Direction de la santé publique de la Montérégie, ou encore le projet de recherche-action *De A à Z on s'aide!*, Direction de la formation générale des adultes, ministère de l'Éducation du Québec.

22. R. Couture, N. Lavoie, J.Y. Lévesque et L. Roy, *Programme expérimental de développement de compétences auprès de parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire dans des situations d'éveil au monde de l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire*, Les éditions Appropriation, Rimouski, 1998, 220 p.

23. Les données présentées dans cette section sont tirées de l'*État de situation de la lecture et du livre au Québec*, ministère de la Culture et des Communications.

4 LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE L'ADULTE ET LES COMPÉTENCES PARENTALES (Suite)

Ce temps de lecture se répartit de façon très variable et selon certains paramètres. Par exemple, la lecture a un sexe. L'écart entre les habitudes de lecture des femmes et celles des hommes est significatif. En effet, 46 p. 100 des hommes lisent régulièrement des livres contre 68 p. 100 des femmes. À l'inverse, 32 p. 100 des femmes affirment lire très souvent (16 p. 100 disent ne lire jamais) contre 16 p. 100 des hommes (27 p. 100 disent ne lire jamais). Ces écarts se trouvent aussi chez les élèves du secondaire.

Au Québec, le taux de faibles lecteurs est de 43,1 p. 100²⁴. Il semble que les personnes lisent moins lorsqu'elles sont mariées ou qu'elles vivent maritalement et selon leurs revenus. En effet, le taux de faibles lecteurs est supérieur chez les personnes mariées (45,9 p. 100) et dans les ménages dont les revenus sont de moins de 30 000 \$ (45,9 p. 100). D'ailleurs, chez ces derniers, on trouve aussi le plus haut taux de faibles lecteurs en ce qui a trait à la lecture de quotidiens (27 p. 100) et de revues (41,3 p. 100).

Depuis vingt ans, le nombre de jeunes qui quittent le secondaire avec un diplôme est passé de 53,4 p. 100 à 72,6 p. 100. Malgré cette augmentation, le taux de lecture des jeunes de 18 à 24 ans s'est maintenu depuis quinze ans. Ce dernier point renforce le fait que, pour un tiers des adultes canadiens, il n'y a pas de correspondance entre la scolarité et la maîtrise de la langue et de la lecture. « D'autres facteurs que la scolarité contribuent donc au maintien ou à la détérioration des capacités de lecture, dont un des plus importants semble être la fréquence et la variété des lectures²⁵ ».

Apprentissage et développement des adultes : lien entre le développement et l'identité

L'acquisition de connaissances et leur application favorisent le développement personnel associé à la construction de l'identité d'un individu. Dans ce contexte, l'identité est définie comme le résultat, toujours à actualiser, d'une démarche développementale. Il semble que les connaissances contribuent de façon précise au renforcement de l'identité. D'une part, la production, l'interprétation et l'application de connaissances favorisent l'actualisation de soi (Danis) et, d'autre part, les connaissances émancipatrices et la prise de parole permettent une « singularisation » de l'identité personnelle (Solar), donc une transformation des schèmes de la pensée.

24. Pourcentage de personnes qui déclarent lire rarement ou ne jamais lire.

25. Statistique Canada, *Lire l'avenir : un portrait de l'analphabétisme au Canada*, p. 72.

4 LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE L'ADULTE ET LES COMPÉTENCES PARENTALES (Suite)

Importance du sens accordé au contenu d'apprentissage

La signification que donne l'adulte à une expérience d'apprentissage est essentielle. Pour qu'un apprentissage contribue au développement d'une personne, il faut que les contenus soient porteurs de sens pour elle, qu'ils fassent écho aux représentations préalables (schèmes) de l'adulte. Ces représentations, qui ont été développées au fil des expériences individuelles, constituent le répertoire plus ou moins structuré de connaissances au travers duquel la personne interprète et filtre les savoir à acquérir.

Le filtre que représente le sens permet l'intégration des connaissances et la modification des schèmes de la pensée tout en assurant une cohérence interne dans le développement de la personne et une préservation ou un renforcement de l'identité. À preuve, si une expérience d'apprentissage n'a pas de sens pour une personne ou que cette expérience met en cause son équilibre (dépasse les limites à l'intérieur desquelles l'apprentissage contribue au développement (Vygotsky), les stratégies utilisées par la personne seront du type de la négation, du retrait ou de l'évitement (fermeture des interactions avec l'environnement). D'ailleurs, Pastré (cité dans Danis et Solar) reconnaît dans ses travaux le rôle décisif de l'environnement dans le développement cognitif individuel.

Selon ces auteurs, plus que de favoriser l'intégration des apprentissages, le sens accordé par un individu à ses expériences permet aux apprentissages de s'inscrire dans une perspective existentielle en facilitant l'intégration de la personne tant dans son environnement physique que dans son environnement social.

Développement et apprentissage

Il ressort, à la lecture des différents textes, que l'apprentissage et le développement sont intimement liés. Pour résumer le lien qui unit ces deux concepts, nous dirons que le développement favorise l'application de connaissances au cours de situations d'apprentissage et que cette application permet l'acquisition de nouvelles connaissances ou le développement de compétences qui, à leur tour, élargiront le spectre des apprentissages possibles, donc du

4 LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE L'ADULTE ET LES COMPÉTENCES PARENTALES (Suite)

développement. Plus qu'une accumulation de connaissances, les apprentissages viennent modifier la structure même de la pensée, donc des processus cognitifs. Dans le même esprit, une des conditions de succès d'une intégration durable des apprentissages est que ceux-ci modifient les connaissances antérieures de l'individu.

Aspect affectif dans le champ cognitif

Plusieurs résultats de recherches liées aux processus d'apprentissage tendent à montrer que, dans une approche cognitive où l'adulte est mis activement à contribution tant sur le plan de l'acquisition que de l'organisation de ces nouvelles connaissances, les effets sur le développement sont plus importants que seules l'accroissement et la transformation des connaissances. En effet, on a observé que les processus d'apprentissage engendrent chez l'adulte une maturation psychosociale (Mérriam et Clark) ou une prise de pouvoir relative à sa vie personnelle (Canan)²⁶.

De son côté, Legendre introduit l'aspect affectif ou motivationnel et la dimension sociale dans la notion de déséquilibre liée au développement de la personne dans la théorie de Piaget. Elle soutient qu'un déséquilibre cognitif peut s'accompagner de sentiments et que ceux-ci peuvent interférer de façon significative dans le processus d'équilibration, donc dans la capacité d'un individu de faire des apprentissages et par le fait même de se transformer. En contrepartie, un individu peut puiser dans son capital de compétences et dans ses potentialités pour provoquer, de façon intentionnelle, un déséquilibre l'obligeant à dépasser son niveau actuel de compétences. Cette idée rejoint le besoin d'autodéveloppement avancé par Nuttin dans ses travaux sur le développement de la motivation.

En ce qui a trait à la dimension sociale, Legendre soulève deux thèmes de réflexion. Le premier fait référence à l'interaction entre l'apprenant et son environnement (groupe de pairs, formateur, etc.) en situation d'apprentissage, qui peut être source de conflits et interférer dans le processus d'équilibration. Le deuxième met l'accent sur le conflit sociocognitif en présentant le développement d'une personne comme le résultat d'une confrontation entre

26. Canan et Mérriam et Clark sont cités dans C. Danis, et C. Solar, *Apprentissage et développement des adultes*, 1998.

4 LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE L'ADULTE ET LES COMPÉTENCES PARENTALES (Suite)

l'individu et la culture dans laquelle il évolue. Selon Hrimech, l'interaction vécue entre l'expert et le novice est comparable à celle vécue par le parent et l'enfant. Il souligne que l'interaction sociale entre l'adulte et l'enfant (la famille) est essentielle pour le développement de compétences métacognitives (entre autres, l'autorégulation) chez l'enfant.

Présentation du contenu

- Voir l'annexe II : Processus d'apprentissage de l'adulte
- Voir l'annexe III : Programmes d'intervention parentale
- Voir l'annexe IV : Aide-mémoire pour l'implantation d'un programme d'intervention auprès des parents

BIBLIOGRAPHIE

- BARRÉ-DE MINIAC, C., et B. LÉTÉ. *L'illettrisme, de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, Paris, De Boeck, 1997, 385 p.
- BESSE, J.-M. *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Tournai, Les éditions Magnard, 1995, 118 p.
- BIARNÈS, J. « L'être et Lettres : de la voix à la lettre, un chemin que nous construisons tous », dans C. Barré-De Miniac et B. Lété, *L'illettrisme, de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, Paris, De Boeck, 1997, p. 129 à 148.
- BLAIN, F., et autres. *Recherche exploratoire menée auprès des parents analphabètes*, Longueuil, Commission scolaire Jacques-Cartier, 1994, 53 p.
- BLAIN, F., L. LANGLAIS, H. TREMBLAY, et C. VAILLANCOURT. *Rapport de mission sur la médiation du livre en milieux populaires*, Québec, ministère de la Culture et des Communications et ministère de l'Éducation du Québec, 1998, 75 p.
- BONNAFÉ, M. « Récits, lecture et transmission familiale », Perreux-Sur-Marne, dans *Revue Argos*, n° 19, juin 1997, p. 54 à 57.
- BOUTIN, G., et B. TÉRISSÉ. Document de travail, Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Montréal, Université du Québec à Montréal, s.d., 8 p.
- CHAUVEAU, G., et E. ROGOVAS-CHAUVEAU. *Les chemins de l'écrit*, Tournai, Les éditions Magnard, 1994, 119 p.
- COUTURE, R., N. LAVOIE, J.-Y. LÉVESQUE, et L. ROY. *Programme expérimental de développement de compétences auprès de parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire dans des situations d'éveil au monde de l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire*, Rimouski, Les éditions Appropriation, 1998, 220 p.
- DANIS, C. « Processus d'apprentissage des adultes dans une perspective développementale », dans C. Danis et C. Solar, *Apprentissage et développement des adultes*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1998, p. 23 à 92.
- DANIS, C., et C. SOLAR. *Apprentissage et développement des adultes*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1998, 319 p.
- DUBÉ, L. *Psychologie de l'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1998, 392 p.
- FIJALKOW, J. *Entrer dans l'écrit*, Tournai, Les éditions Magnard, 1994, 104 p.
- GIASSON, J. *La lecture, de la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaétan Morin, 1995, 334 p.
- HRIMECH, M. « Le développement de l'expertise chez l'adulte : rôles de la motivation, de la métacognition et de l'autorégulation », dans C. Danis, et C. Solar, *Apprentissage et développement des adultes*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1998, p. 233 à 273.
- LAHIRE, B. *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard, Le Seuil, coll. Hautes études, 1995, 289 p.

BIBLIOGRAPHIE (Suite)

- LEGENDTRE, M. F. « Apport du modèle de l'équilibration à l'étude de l'apprentissage chez l'adulte », dans C. Danis et C. Solar, *Apprentissage et développement des adultes*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1998, p. 165 à 227.
- LIPPS, G., et J. YIPTONG-AVILA. *De la maison à l'école – comment les enfants canadiens se débrouillent*, Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, Ottawa, Statistique Canada, 1999, n° cat. 89F0117XIF, 16 p.
- Littératie, économie et société : résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Ottawa, Paris, Statistique Canada et Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), 1995, 217 p.
- MASTRIANI, L., S. ROY, et H. TREMBLAY. *Prévention de l'analphabétisme à l'éducation des adultes : état de situation et réflexion*, Québec, Direction de la formation générale des adultes, ministère de l'Éducation, 1996, 47 p.
- MARCHAND, L. *L'apprentissage à vie : la pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1997, 183 p.
- MATTINGLY, I. G. « Reading the Linguistic Process and Linguistic Awareness », dans J. F. Kavanagh et I. G. Mattingly (dir.), *Language by Ear and by Eye*, Cambridge, M.I.T. Press, 1972.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS. *État de situation de la lecture et du livre au Québec*, Québec, 1998, 121 p.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS. *Le temps de lire, un art de vivre : politique de la lecture et du livre*, Québec, 1998, 115 p.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. *Un Québec fou de ses enfants : rapport du Groupe de travail pour les jeunes*, Québec, 1991, 75 p.
- NICKSE, R.S. *Family and Intergenerational Literacy Programs : Family Literacy Programs and Practices*, Practice application brief, ED 347-328, 1990.
- PRÉTEUR, Y., et B. VIAL. « Rapports à l'écrit et à l'école de la famille et de l'enfant en 1^{re} année du cycle des apprentissages fondamentaux », dans C. Barré-De Miniac et B. Lété, *L'illettrisme, de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, Paris, De Boeck, 1997, p. 103 et suivantes.
- SOLAR, C. « De la rupture au changement : le cas de l'iniquité », dans C. Danis et C. Solar, *Apprentissage et développement des adultes*, Montréal, Les éditions Logiques, 1998, p. 123 à 160.
- STATISTIQUE CANADA. *Lire l'avenir : un portrait de l'analphabétisme au Canada*, Ottawa, 1996, 131 p.
- THÉRIAULT, J. *J'apprends à lire, aidez-moi! : comment l'enfant apprend à lire et à écrire*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1995, 148 p.



BIBLIOGRAPHIE (Suite)

TREMBLAY, H. *Pour prévenir l'analphabétisme : recherches, réflexions et propositions d'actions*, Québec, Direction de la formation générale des adultes, ministère de l'Éducation, 1997, 38 p.

WAGNER, S. *État des lieux Canada : Lire c'est prendre le large, levons l'encre!*, version préliminaire, Ottawa, Commission canadienne pour l'UNESCO, 1999, 171 p.

ANNEXE I

SENSIBILISATION À L'ÉVEIL À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE



SENSIBILISATION À



L'ÉVEIL À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE





DE QUOI ALLONS-NOUS PARLER?



OBJECTIFS

- Se familiariser avec le concept d'éveil à la lecture et à l'écriture.
- Définir les acquisitions en ce qui a trait à la conscience de l'écrit de l'enfant.
- Acquérir un langage commun sur l'éveil à l'écrit.

Un peu d'histoire...

CONCEPTION DE L'ÉCRIT



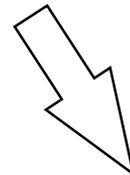
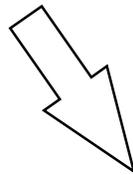
★ Avant 1960 : l'enfant doit être prêt

★ Aujourd'hui : c'est un processus qui commence tôt

DEUX PARADIGMES

Le « reading readiness »

Être prêt à...



L'émergence de l'écrit

« READING READINESS »

- Il y a des **habiletés préalables** à l'apprentissage de la lecture (mémoire auditive, rythme, discrimination visuelle et auditive, psychomotricité).
- Ces préalables rendent l'enfant **prêt à apprendre à lire.**
- L'apprentissage de la lecture ne concerne que **l'école** et suit **une séquence logique.** C'est là que l'enfant apprendra... C'est là qu'on lui enseignera...

L'ÉVEIL À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE

- Le développement du langage écrit commence tôt.
- L'enfant s'intéresse à l'écrit et utilise des comportements de lecture et d'écriture.
- L'enfant se développe comme lecteur-scripteur. Lecture et écriture : développement simultané.
- Processus continu : environnement réel, usages fonctionnels, engagement actif.
- Chaque enfant a un parcours unique.

Quelques résultats de recherche

LES RECHERCHES

L'écrit est un objet de connaissance que l'enfant commence à construire dès la naissance dans son milieu familial et communautaire.

L'émergence de l'écrit s'effectue dans des situations réelles dans lesquelles on utilise la lecture pour faire quelque chose de particulier.

Les rapports avec l'écrit dès le jeune âge jouent un rôle important dans l'éveil à la lecture et à l'écriture.

LES RECHERCHES *(Suite)*

Les programmes éducatifs de la petite enfance favorisent le développement du cerveau; le développement neurologique explique les améliorations constatées (Lipps et Yiptong-Avila, 1999).

« Les enfants de 6 ans qui éprouvent des difficultés à apprendre à lire au primaire ont eu moins d'expériences culturelles et sociales de l'écrit que les autres. Ceux qui ont eu des expériences à la maison et à l'école sont de meilleurs lecteurs » (Chauveau, Rogovas-Chauveau, 1994).

LES RECHERCHES *(Suite)*

Mille sept cents heures de lecture de contes (classes moyennes) comparativement à 25 heures (milieux défavorisés) (Head Start).

Les caractéristiques familiales telles que l'aide apportée aux devoirs, les aspirations des parents à l'égard des enfants, les conversations sur l'écrit, la disponibilité du matériel écrit, la lecture de livres (questions, explications, création, liens avec le vécu) exercent une plus grande influence sur l'émergence de l'écrit que le statut socio-économique (Lahire, 1995; Prêteur, 1997).



LES RECHERCHES (*Suite*)

Un important prédicteur de la réussite en lecture et en écriture a trait au niveau de « conscience de l'écrit » de l'enfant (Mattingly, 1972).

« Les enfants ayant participé à des programmes s'adressant aux mères et aux tout-petits obtiennent de meilleurs résultats en calcul, en lecture et en composition, et, dans l'ensemble, ont mieux réussi en première année que ceux ayant été à la maternelle » (Lipps et Yiptong-Avila, 1999).



LES RECHERCHES *(Suite)*

« Indépendamment du revenu familial ou du niveau de scolarité de la mère, les enfants de 2 à 3 ans à qui on a fait la lecture tous les jours :

- ont plus de facilité à résoudre des équations mathématiques;
- sont 2,6 fois plus susceptibles de reconnaître des formes géométriques et de connaître des concepts simples de temps (deux fois plus);
- ont des résultats supérieurs en ce qui a trait au vocabulaire » (d'après Lipps et Yiptong-Avila, 1999).



Une définition

L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT

L'émergence de l'écrit fait référence « aux acquisitions en lecture et en écriture (connaissances, habiletés et attitudes) que l'enfant réalise sans enseignement formel et avant de lire de manière conventionnelle » (Giasson, 1995).

Par exemple, l'enfant manifeste du plaisir lorsqu'on lui raconte une histoire, il sait que l'écrit veut dire quelque chose, il peut tourner les pages d'un livre, il pose des questions sur le langage écrit de son environnement ou il reconnaît un logo.

DES ACQUISITIONS?

Des comportements, des attitudes, des connaissances

L'ENFANT DÉCOUVRE LE LANGAGE ÉCRIT...

-  Il différencie le langage écrit du langage oral.
-  Il sait que l'écrit veut dire quelque chose.
-  Il aime qu'on lui lise des histoires.
-  Il sait comment utiliser un livre.
-  Il connaît l'orientation de la lecture.

L'ENFANT APPREND, DÉCOUVRE ENCORE...

- ☀ Il fait semblant de lire; il gribouille.
- ☀ Il parle comme dans un livre (discours narratif).
- ☀ Il sait que l'écrit est permanent.
- ☀ Il peut prédire et anticiper les choses à partir d'une image.
- ☀ Il sait à quoi sert la lecture et l'écriture.

ACCOMPAGNER L'EXPLORATEUR

DANS SES DÉCOUVERTES

L'ENFANT : UN EXPLORATEUR



- L'enfant participe activement à la construction de son savoir et de son savoir-faire.
- Il résout des problèmes et émet des hypothèses.
- Il se forme une conception à partir de ses expériences et de modèles.
- Il ne reçoit aucun enseignement formel.



Les situations fonctionnelles de la vie courante faisant appel à la lecture et à l'écriture semblent être une des bases importantes de l'émergence de l'écrit.

C'est en découvrant l'utilité de la lecture et de l'écriture que l'enfant développe le désir d'apprendre à lire et à écrire.

Les fonctions de l'écrit

LES FONCTIONS DE L'ÉCRIT

De
A à Z
on s'aide!

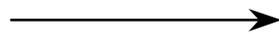


Personnelle



Exprimer des sentiments.

Instrumentale



Dire ce que l'on veut.

Contrôle



Organiser ou se rappeler les choses.

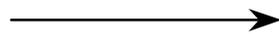
Interactionnelle



Communiquer avec d'autres.

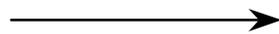
LES FONCTIONS DE L'ÉCRIT (*Suite*)

Recherche



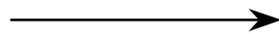
Découvrir, connaître.

Imaginative



Créer.

Informative



Informar, s'informer.

TOUT NATURELLEMENT...

Il importe, à titre de parents, d'éducateurs et d'éducatrices d'intervenir de façon **naturelle** auprès des enfants pour faire découvrir les fonctions de l'écrit.

Il est important que ces interventions se fassent dans le plaisir, qu'elles soient associées à d'autres jeux et qu'elles comportent une charge émotive.

DES OUTILS POUR S'INFORMER SUR LE LANGAGE ÉCRIT

Les écrits de l'environnement : l'enfant devient conscient que l'écrit communique quelque chose à mesure qu'augmente son interaction avec les écrits de l'environnement (d'après Thériault, 1995).

La lecture de livres : constitue la routine idéale pour le développement du langage et la découverte du langage écrit.



Quelques interventions

INTERVENTIONS

- Faire participer l'enfant à des activités faisant appel à la lecture et à l'écriture.
- Reconnaître son savoir (savoir, savoir-faire, savoir-être) relatif à l'écrit.
- Construire les apprentissages à partir de ce savoir.
- Favoriser les interactions sociales au cours des apprentissages liés à l'écrit.

AGIR AUPRÈS DE QUI ET AVEC QUI?

Auprès des enfants, des parents et des familles.

Au sein de son organisation.

Auprès d'autres organismes.

Auprès de la communauté.

LES INTERVENTIONS À LEVIER

★ Un coin lecture et écriture

★ La lecture d'histoires

★ Les comptines

LES INTERVENANTES ET LES INTERVENANTS

Le rôle des intervenantes et intervenants en ce qui a trait à l'éveil à l'écrit est, d'une part, de favoriser l'émergence d'attitudes nouvelles à l'égard de la lecture dans le milieu familial et, d'autre part, d'intégrer l'éveil à l'écrit dans leur milieu.

LES TYPES DE LIVRES

- ★ Les imagiers
- ★ Les fictions proches du réel
- ★ Les contes
- ★ Les documentaires

LES IMAGIERS

Fonctions

- Apprendre à parler et à utiliser des mots en les insérant dans une phrase.
- Établir des liens entre le langage, les images et le réel.
- Premier travail de symbolisation et de sériation.

LES FICTIONS PROCHES DU RÉEL

Fonctions

- Enrichir le vocabulaire de l'enfant et lui apprendre à parler comme dans un livre.
- Permettre à l'enfant de se comprendre et de comprendre le monde qui l'entoure, et stimuler son imagination.
- Décoder la réalité en s'identifiant ou non à l'histoire.
- Susciter différentes émotions.

LES CONTES

Fonctions

- Mettre en scène les angoisses, les conflits intérieurs universels.
- Aider l'enfant à se comprendre inconsciemment, à apprivoiser des angoisses non exprimées.
- Rassurer l'enfant, car les contes finissent bien et le héros s'en sort.
- Permettre l'interprétation libre et personnelle de l'enfant.

LES DOCUMENTAIRES

Fonctions

- Ouvrir l'enfant sur le monde.
- Aider l'enfant à découvrir des thèmes qui s'éloignent de son vécu.
- Permettre à l'enfant de connaître le monde et de le comprendre.

ANNEXE II

PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE L'ADULTE



PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE L'ADULTE

CARACTÉRISTIQUES ANDRAGOGIQUES

- ⤴ L'adulte a besoin de s'estimer pour apprendre.
- ⤴ L'adulte fait des liens avec ses propres expériences.
- ⤴ L'adulte aime que l'apprentissage soit utile.
- ⤴ L'adulte est pressé par le temps.
- ⤴ L'adulte est un être social.
- ⤴ L'adulte éprouve des réticences à apprendre.

MÉTHODES D'APPRENTISSAGE

	Actif	Expérientiel
Apprentissage	Contenu	Processus et contenu
Objectif	Comprendre et mémoriser	Susciter le changement
Rôle de l'animateur	Formateur	Facilitateur
Rôle du participant	Actif	Acteur
Outils	Mise en situation	Expérimentation

L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

- ➡ L'interaction active en groupes hétérogènes restreints.
- ➡ L'interdépendance positive et la solidarité.
- ➡ La responsabilité personnelle de chaque membre.
- ➡ La pratique d'habiletés sociales et coopératives.
- ➡ L'analyse du fonctionnement de groupe.

COMPÉTENCES PARENTALES

PROPOSITION D'UNE DÉFINITION

Les compétences parentales représentent les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires que le parent possède, acquiert ou développe pour exercer son rôle de parent et favoriser le développement du plein potentiel de son enfant.

(selon Blain, 1999)

L'ENFANT : UN PARCOURS UNIQUE

Les connaissances acquises
diffèrent d'un enfant à l'autre
puisque l'émergence se produit
par l'interaction de l'enfant avec l'écrit
de son environnement
et avec des adultes aidants,
différents pour chaque enfant.

(selon Thériault, 1995)

LES COMPÉTENCES PARENTALES DU POINT DE VUE DE L'ENFANT

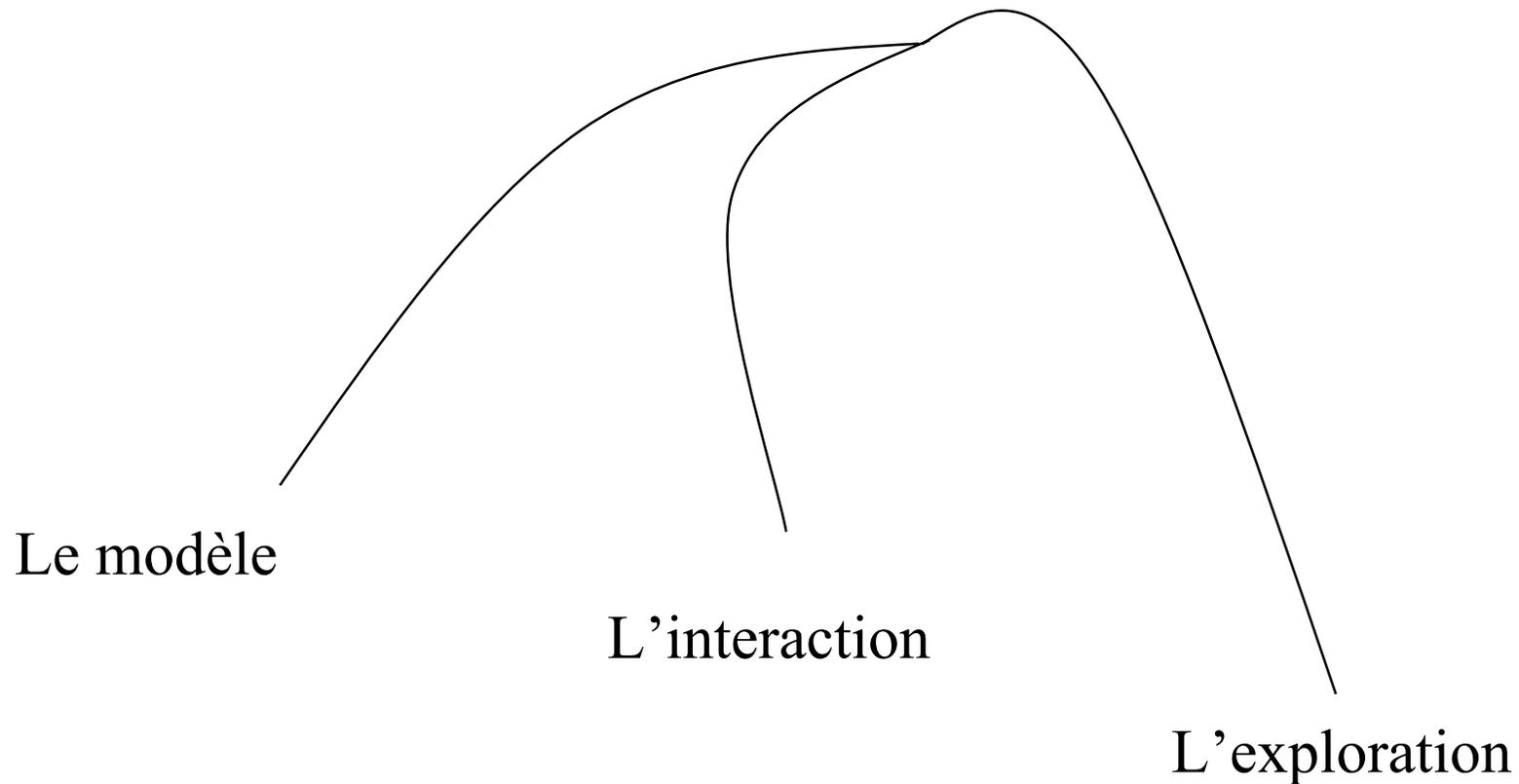
-  Permettre à l'enfant de se développer, de grandir.
-  Contribuer à la construction de l'estime de soi de l'enfant.
-  Créer un encadrement stimulant pour l'enfant.
-  Vivre une relation significative avec l'enfant.
-  Se reconnaître comme principaux responsables de l'éducation de l'enfant.

LES COMPÉTENCES PARENTALES DU POINT DE VUE DE L'ADULTE

LE PREMIER ÉDUCATEUR : LE PARENT

-  Tous n'ont pas adopté les mêmes pratiques familiales à l'égard de l'écrit.
-  La fréquence et la diversité des usages varient d'une famille à l'autre.
-  Les facteurs culturels et sociostructurels (revenu, scolarité, statut professionnel et pratiques de lecture) déterminent comment, pour quelles raisons et quand la famille aura recours à la langue écrite.

TROIS COMPOSANTES FAVORISENT LA DÉCOUVERTE DE L'ÉCRIT



LE MODÈLE

L'adulte qui, d'une part, illustre par ses comportements la façon dont il se sert de l'écrit dans sa vie quotidienne et qui, d'autre part, explicite verbalement les fonctions de l'écrit.

Exemples

- L'adulte utilise des imprimés devant l'enfant en disant à voix haute ce qu'il fait.
- L'adulte décrit ce qu'il fait lorsqu'il cherche un numéro dans l'annuaire du téléphone.

L'INTERACTION

Une interaction entre l'enfant et l'adulte dans des situations fonctionnelles de langage écrit est la clé de l'intérêt et du développement de l'écrit chez l'enfant.

Exemples

- L'adulte lit des histoires différentes de façon régulière.
- L'adulte prépare une liste d'épicerie avec l'enfant à partir d'images et de mots issus d'un cahier publicitaire.

L'EXPLORATION

L'adulte laisse à l'enfant la possibilité d'explorer de façon autonome un environnement riche en écrits signifiants afin qu'il puisse observer, comparer et faire des hypothèses sur les imprimés qu'il rencontre.

Exemples

- L'adulte organise un coin lecture.
- L'adulte manipule des imprimés, utilise des crayons.

SYNTHÈSE

« C'est en *observant* les adultes qui utilisent la lecture pour faire “ quelque chose ”, en *interagissant* avec eux sur du matériel écrit, en *explorant* celui-ci et en recevant des encouragements à le faire que l'enfant en viendra à s'identifier à des adultes lecteurs, à se faire une idée de la langue écrite et de son utilité. »

(Tremblay, 1997)



UN ENVIRONNEMENT RICHE EN ÉCRITS

**LA PLACE QU'OCCUPE L'ÉCRIT DANS
LES ACTIVITÉS FAMILIALES EST UN DES
PRÉDICTEURS LES PLUS FIABLES POUR
ANTICIPER L'ÉVEIL À L'ÉCRIT DE
L'ENFANT ET SON ENGAGEMENT DANS
L'ÉCRIT À L'ÉCOLE.**

**LES LIEUX
LES MOMENTS
LES INTERACTIONS**

(d'après Prêteur, 1997)

LES COMPÉTENCES PARENTALES DU POINT DE VUE DE LA FAMILLE

-  Des pratiques parentales positives.
-  Les formes familiales de la culture écrite.
-  Les conditions familiales.
-  Les formes de préparation scolaire.

DES PRATIQUES PARENTALES POSITIVES

-  Entretenir des relations chaleureuses.
-  Exiger des comportements appropriés.
-  Nommer les objets avec un vocabulaire précis.
-  Questionner souvent l'enfant.
-  Éviter d'intervenir pour interrompre les activités de l'enfant.
-  S'adresser souvent à l'enfant.
-  Changer de mode d'interaction.
-  Structurer adéquatement l'environnement.

ANNEXE III

PROGRAMMES D'INTERVENTION PARENTALE



PROGRAMMES D'INTERVENTION PARENTALE

LA TYPOLOGIE DES PROGRAMMES

(d'après Nickse, 1990)

- Interventions directes (enfants) / indirectes (adultes)
- Interventions directes (adultes) / directes (enfants)
- Interventions indirectes (enfants) / directes (adultes)
- Interventions indirectes (adultes) / indirectes (enfants)

CONDITIONS DE SUCCÈS D'UN PROGRAMME

- ✘ La rigueur du devis (objectifs).
- ✘ La précocité de l'intervention.
- ✘ Une intervention écologique (système interactif parent-enfant) continue et intense.
- ✘ La participation active des parents à l'intervention.
- ✘ La consolidation du réseau de soutien des parents.
- ✘ Des groupes hétérogènes (apprentissage par observation, ou « modeling »).
- ✘ Des activités normalisées.

INTÉRÊT DE LA PARTICIPATION DES PARENTS

- ★ Effets positifs se maintenant à plus long terme.
- ★ Modification des attitudes et des pratiques éducatives des parents qui entraîne une stimulation plus enrichissante pour le développement de l'enfant.
- ★ Attentes plus réalistes en ce qui concerne les enfants.
- ★ Intervention éducative plus adaptée aux besoins particuliers de chaque famille.
- ★ Qualité accrue de la stimulation à la maison.
- ★ Habiletés acquises éventuellement transférables aux autres enfants de la famille.

CONDITIONS DE SUCCÈS D'UNE INTERVENTION

- ☛ L'intégration des objets de formation dans la vie quotidienne des parents.
- ☛ La reconnaissance et la valorisation des compétences des parents et des enfants.
- ☛ La croyance que tous, animatrices et animateurs, parents et enfants, peuvent apprendre les uns des autres.
- ☛ La participation des parents à la solution des problèmes.
- ☛ La compréhension des objectifs par les parents.

ANNEXE IV

AIDE-MÉMOIRE POUR L'IMPLANTATION D'UN PROGRAMME D'INTERVENTION AUPRÈS DES PARENTS



AIDE-MÉMOIRE

POUR L'IMPLANTATION
D'UN PROGRAMME
D'INTERVENTION
AUPRÈS DES PARENTS

L'IMPLANTATION D'UN PROGRAMME

- ✓ Le choix du type de programme
- ✓ Le choix de la clientèle ciblée
- ✓ Le choix de travailler en partenariat ou non
- ✓ Le choix d'un emplacement pour les activités
- ✓ La diffusion
- ✓ Le recrutement
- ✓ L'embauche
- ✓ La formation
- ✓ Le suivi des parents et du programme
- ✓ L'évaluation

UN CHOIX STRATÉGIQUE

- ➔ Le choix du type de programme
 - objectifs
 - direct ou indirect
 - information, formation, entraînement
 - fréquence
 - durée

- ➔ Le choix de la clientèle ciblée
 - nature
 - hétérogène ou homogène
 - âge des enfants
 - territoire
 - ratio

UN CHOIX STRATÉGIQUE (*Suite*)

- ➔ Le choix de travailler en partenariat ou non
- culture organisationnelle
 - type de programme
 - rôles et mandats
 - locaux
 - ententes écrites

UN CHOIX STRATÉGIQUE (*Suite*)

➔ Le choix d'un emplacement pour les activités

- Lieu communautaire
 - facilement accessible
 - connu des parents
 - fonctionnel
 - garderie sur place
 - entreposage possible
- École
 - impact sur l'organisation
 - impact sur le personnel enseignant
 - code de vie de l'école
 - journées pédagogiques

LA MISE EN PLACE ET LA RÉALISATION



La diffusion

- réseau habituel
- réseau naturel des parents



Le recrutement

- de masse
- personnalisé



L'embauche et la formation

- ressources offertes par les commissions scolaires
- ressources offertes par les organismes (employés, stagiaires)



Le suivi des parents et du programme

- suivi constant

L'ÉVALUATION

👓 Définition des mécanismes d'évaluation

👓 Entrevue de groupe au terme de l'évaluation.

