

Université de Montréal

**Les stratégies de compréhension lors de lectures à
voix haute : accompagnement parental
auprès d'enfants de cinq ans**

par

Julie Provencher

Département de didactique

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de maîtrise

Août, 2013

© Julie Provencher, 2013

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Mémoire intitulé :

Les stratégies de compréhension lors de lectures à voix haute :
accompagnement parental auprès d'enfants de cinq ans

Présentée par :
Julie Provencher

Jury composé des personnes suivantes :

Isabelle Montésinos-Gelet, directrice de recherche
Annie Charron, membre du jury
François Bowen, président du jury

Résumé

Le rôle du parent est important dans le développement de la compétence en lecture de jeunes enfants et lire à son enfant est une pratique de littératie familiale fortement encouragée par la société. Cette étude a pour objectif de décrire cet accompagnement parental notamment en lien avec les stratégies de compréhension utilisées entre un parent et son enfant lors de la lecture à voix haute. Nous avons observé 10 parents lire un abécédaire, un texte narratif avec intrigue, un texte narratif sans intrigue et un texte informatif à leur enfant de cinq ans. Il s'avère que les stratégies utilisées par les parents et leurs enfants diffèrent selon le genre de texte.

Les élèves ayant de faibles résultats (reconnaissance des lettres et de leurs sons, rappel du texte, compréhension du vocabulaire réceptif et de la morphosyntaxe) utilisent également moins de stratégies de compréhension lors de la lecture à voix haute que les enfants présentant de meilleurs résultats. Nous avons également vérifié l'étayage offert par les parents d'enfants présentant de bonnes et de faibles compétences en lecture. Ces deux groupes de parents se distinguent par la qualité et la fréquence de l'utilisation des stratégies de compréhension. En effet, nous remarquons que les parents qui guident leurs enfants dans l'utilisation des stratégies de compréhension sont davantage associés aux enfants démontrant une bonne compétence en lecture.

Enfin, nous avons aussi vérifié les pratiques de littératie familiale (temps d'exposition et accessibilité à la lecture, modélisation par les membres de la famille, attitude des parents envers la lecture et mise en place d'activités favorisant la conscience phonologique de l'enfant). Seule la mise sur pied d'activités favorisant la conscience phonologique a pu être liée au rendement des enfants.

Mots-clés : Littératie familiale, émergence de l'écrit, stratégies de compréhension, lecture à voix haute, maternelle, parent, enfant, cinq ans.

Résumé

A parent's role in their child's reading development is important, and reading to your child is a family literacy practice that is strongly encouraged by society. This research describes parental support specifically in relation to reading comprehension strategies used between the parent and child while the parent is reading out loud. We observed 10 parents read aloud an alphabet book, a narrative text with an element of suspense, a narrative text without suspense, and a non-fiction text to their five year old child. It turns out that the reading comprehension strategies used by parents differed according to the type of text being read.

The children with the lowest results (letter sound recognition, story recall, and comprehension of vocabulary and syntax) used less comprehension strategies during read alouds than the children with higher results. We also observed support offered by parents of children with lower and higher results. These two groups of parents differ by the quality and the frequency of their use of reading comprehension strategies. In fact, we noticed that parents who guide their child in using reading comprehension strategies are associated with their children having better results in reading.

Finally, we verified the family literacy practices (time exposed to reading, accessibility of books, family members modelling reading, attitude of parents toward reading, and activities that promote letter sound knowledge/phonemic awareness). Only the family practice of creating activities to further develop letter sound knowledge/phonemic awareness was directly linked to the child's results.

Key words: Family, literacy, reading comprehension strategies, reading out-loud, read aloud, kindergarten, 5 year olds, parent, child, reading competency.

Table des matières

Résumé en français	iii
Résumé en anglais.....	v
Liste des tableaux.....	xii
Liste des figures	xiv
Liste des abréviations.....	xv
Remerciements	xvii
Introduction	1
1 Problématique	3
1.1 Le lecteur et la société d'aujourd'hui.....	3
1.2 Le lecteur compétent.....	4
1.3 L'apprentissage de la lecture : un acte social.....	5
1.4 Le développement de l'enfant.....	6
1.5 L'approche socioconstructiviste.....	6
1.5.1 La zone proximale de développement.....	7
1.5.2 L'étayage et la littératie équilibrée.....	7
1.6 L'accompagnement parental et les facteurs de protection favorisant la réussite scolaire	9
1.7 Synthèse et objectif général de recherche	12
2 Cadre théorique	15
2.1 La compréhension en lecture et le lecteur.....	15
2.2 La compréhension pour un texte écrit et oralisé	17
2.2.1 Les genres de texte	18
2.3 La compréhension et le contexte.....	18
2.3.1 Le contexte dans lequel se développe l'émergence de la compétence en lecture.....	19
2.4 La lecture de livres à l'enfant.....	20
2.5 Brève synthèse	22
2.6 La prévention en lecture.....	23
2.7 L'accessibilité et le temps d'exposition à la lecture	25

2.8	Le climat socioaffectif	26
2.9	Les habiletés en langage oral chez l'enfant d'âge préscolaire et en compréhension à l'oral.....	28
2.9.1	La compréhension et l'acquisition du vocabulaire.....	29
2.9.2	L'usage décontextualisé de la langue à l'oral	33
2.9.3	La conscience phonologique	34
2.10	Brève synthèse	36
2.11	La lecture interactive, dialogique ou à voix haute?	37
2.12	Les stratégies dans le développement de la compétence en lecture.....	38
2.12.1	La définition du terme stratégie de compréhension	38
2.12.2	La distinction entre le terme stratégie et habileté.....	39
2.12.3	L'enseignement des stratégies de compréhension	41
2.12.4	Les stratégies utilisées par les parents.....	42
2.12.5	Le choix des stratégies de compréhension retenues pour la présente recherche	43
2.12.6	La littératie et les stratégies de compréhension.....	47
2.13	Synthèse et objectifs spécifiques de recherche	49
3	Méthodologie	53
3.1	L'échantillon	53
3.2	L'échéancier.....	54
3.3	Les critères pour le choix de livres distribués aux parents	55
3.4	Les instruments de mesure.....	58
3.4.1	Le questionnaire portant sur l'accompagnement parental en lecture à remplir par les parents	59
3.4.2	Les procédures d'analyse des vidéos	60
3.4.3	L'accord interjuges.....	63
3.4.4	Les outils d'évaluation utilisés pour vérifier l'émergence de la compétence en lecture des enfants	63
3.4.4.1	L'outil d'évaluation visant à évaluer le vocabulaire réceptif.....	63
3.4.4.2	L'outil d'évaluation visant à évaluer la compréhension morphosyntaxique	65

3.4.4.3 L’outil d’évaluation visant à évaluer la reconnaissance des lettres et la conscience phonologique	66
3.4.5 L’outil d’évaluation visant à évaluer l’usage décontextualisé de la langue à l’oral	67
3.4.5.1 Les procédures pour l’analyse du rappel du texte	68
4 Résultats	69
4.1 Objectif 1 : Les stratégies de compréhension	69
4.1.1 La description et les exemples de comportements observés chez le parent et l’enfant pour chacune des stratégies de compréhension selon les composantes du cadre de littératie équilibré.	69
4.1.2 Les caractéristiques générales des stratégies utilisées par les parents	80
4.1.3 La fréquence des stratégies totales utilisées par les parents selon le nombre d’albums lus	85
4.1.4 La fréquence des stratégies totales utilisées par les enfants de façon autonome lors des lectures	86
4.2 Objectif 2 : Les genres de texte et les stratégies de compréhension	87
4.2.1 Les genres de texte et les stratégies de compréhension utilisées par les parents	87
4.2.2 La moyenne des stratégies utilisées par les parents selon les genres de texte	92
4.2.3 La fréquence et pourcentage des stratégies initiées par les parents et de l’utilisation de façon autonome des stratégies par les enfants selon le genre de textes.....	92
4.3 Objectif 3 : Déterminer l’émergence de la compétence en lecture des enfants observés	93
4.3.1 Le rappel de la méthodologie utilisée pour déterminer l’émergence de la compétence en lecture d’un enfant de 5 ans.....	94
4.3.2 Le portrait des résultats des enfants aux différentes épreuves	95
4.3.3 Les corrélations entre les résultats des enfants aux différentes épreuves ..	96
4.3.4 Le lien entre l’utilisation des stratégies de façon autonome par l’enfant et sa compétence en lecture	96

4.3.5	Les corrélations entre les stratégies de compréhension utilisées par le parent en situation de lecture et l'émergence de la compétence en lecture d'enfants de 5 ans.....	97
4.4	Objectif 4 : Déterminer l'accompagnement parental en lien avec la compétence de l'enfant	99
4.4.1	Le portrait descriptif des pratiques de littératie familiale	99
4.4.2	Les corrélations entre les pratiques de littératie familiale	100
4.4.3	Les liens entre l'émergence de la compétence en lecture d'un enfant de 5 ans et les différentes pratiques de littératie familiale.....	101
4.5	La synthèse des résultats	101
5	Discussion	104
5.1	Les caractéristiques générales des parents	104
5.2	Objectif 1 : Les stratégies de compréhension	105
5.3	Objectif 2 : Les genres de texte et les stratégies de compréhension	106
5.3.1	L'abécédaire.....	108
5.3.2	Le texte narratif avec ou sans intrigue	109
5.3.3	Le texte informatif	110
5.4	Objectif 3 : L'émergence de la compétence en lecture des enfants observés.....	111
5.4.1	La compétence de l'enfant	111
5.4.2	La compétence de l'enfant et les stratégies utilisées par le parent ou l'enfant en situation de lecture à voix haute	112
5.4.2.1	Les enfants ayant de faibles résultats en prélecture	112
5.4.2.2	Les parents d'enfants ayant de faibles résultats en prélecture	113
5.4.2.3	Les enfants ayant de bons résultats en prélecture	114
5.4.2.4	Les parents d'enfants ayant de bons résultats en prélecture	115
5.5	Objectif 4 : L'accompagnement parental en lien avec l'émergence de la compétence en lecture des enfants	116

Les limites de cette étude	118
Conclusion	120
Bibliographie	122
Annexe 1	i
Annexe 2	v
Annexe 3	vii
Annexe 4	xix
Annexe 5	xxi
Annexe 6	xxiii
Annexe 7	xxvi

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les six fonctions de l'étayage adaptées par Bruner (1966).....	8
Tableau 2 : Les composantes de la littératie équilibrée adaptées à la lecture par le parent à un enfant.....	8
Tableau 3 : Les facteurs de protection pour la persévérance et la réussite scolaire notamment ceux en lecture	10
Tableau 4 : Les processus de compréhension selon Irwin (Irwin, 2007).....	15
Tableau 5 : Les exemples de contextes pouvant influencer sur la compréhension d'un lecteur	19
Tableau 6 : Les styles parentaux selon Baumrind (1967) cité dans Proulx (2006).....	26
Tableau 7 : Les stratégies de compréhension retenues	46
Tableau 8 : La description des composantes selon le cadre de la littératie équilibrée	48
Tableau 9 : La grille de codage pour l'analyse des stratégies observées dans les vidéos des parents.....	61
Tableau 10 : La fréquence des stratégies de compréhension utilisées par le parent lors de la lecture à voix haute d'après le cadre de la littératie (partagée, guidée)	82
Tableau 11 : Le nombre de stratégies utilisées par le parent et le nombre d'albums jeunesse lus	85
Tableau 12 : La fréquence des stratégies de compréhension utilisées (partagées et guidées) par le parent lors de la lecture à voix haute d'un abécédaire.....	86
Tableau 13 : La fréquence des stratégies de compréhension utilisées (partagées et guidées) par le parent lors de la lecture à voix haute d'un abécédaire.....	88

Tableau 14 : La fréquence des stratégies de compréhension utilisées (partagées et guidées) par le parent lors de la lecture à voix haute d'un texte narratif avec intrigue.....	89
Tableau 15 : La fréquence des stratégies de compréhension utilisées (partagées et guidées) par le parent lors de la lecture à voix haute d'un texte narratif sans intrigue	90
Tableau 16 : La fréquence des stratégies de compréhension utilisées (partagées et guidées) par le parent lors de la lecture à voix haute d'un texte informatif/documentaire	91
Tableau 17 : La moyenne des interventions totales des parents pour chacun des albums	92
Tableau 18 : Le total des fréquences et des pourcentages des stratégies initiées par les parents et de l'utilisation autonome des stratégies par les enfants selon les genres de texte	93
Tableau 19 : Les résultats des enfants aux épreuves visant à vérifier leur émergence de la compétence en lecture.....	95
Tableau 20 : Les pratiques de la littératie familiale déclarée par les parents d'enfants de 5 ans	100

Liste des figures

- Figure 1 : Le modèle interactif de compréhension en lecture selon Giasson....16
- Figure 2 : Le modèle de lecture de Scarborough (2001).....29

Liste des abréviations

CMEC	Conseil des ministres de l'éducation
EIACA	Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes
ÉLDEQ	Étude longitudinale du développement des enfants du Québec
EVIP	Échelle de vocabulaire en images Peabody
NIFL	National Institute for Literacy
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
TAAF	Test d'analyse auditive en français
ZPD	Zone proximale de développement

*Nous lisons pour comprendre ou pour
commencer à comprendre... (Manguel, 1997)*

Remerciements

Pourquoi faire un projet de recherche sur l'accompagnement parental et la lecture à voix haute? Parce que je suis la mère de deux merveilleux garçons qui m'ont fait me questionner sur mes pratiques de littératie familiale. Merci Antoine et Maxime, tous les jours, de votre naissance à maintenant, (vous êtes au premier cycle du primaire!), je me suis questionnée sur mon approche en lecture. Chaque lecture professionnelle ou scientifique me gardait près de vous, je confirmais ou infirmais mes croyances à propos de nous, les parents, et de notre accompagnement en lecture. Ma plus grande joie est d'avoir pu vous offrir le pouvoir de lire, le plaisir partagé de la lecture à voix haute. Merci!

J'ai appris grandement sur moi-même, mais également sur mon mari, Martin, qui chaque jour « maîtrisait » la maison, les enfants, l'épicerie pour que je puisse avoir du temps pour accomplir cette maîtrise. La gestion familiale et le travail à temps plein étaient exigeants, mais, nous avons tous deux, à notre façon, accompli cette « maîtrise »! Merci!

Merci aussi à Isabelle Montésinos-Gelet qui, par ses connaissances, ses questions, ses propositions de lectures m'ont fait réfléchir. Vos relectures pertinentes ont amélioré ce mémoire. Toujours disponible, vous m'avez accompagnée, et parfois... réconfortée. Merci aussi de croire en moi et d'avoir pris le temps d'écouter et d'encourager mes projets professionnels parfois un peu fou!

Je tiens à remercier ma mère, Linda, (et par la bande, mon père, Denis!) pour ces nombreuses heures de gardiennage. Mes enfants étaient entre bonnes mains! Merci de m'aider à m'accomplir au quotidien.

De plus, je voudrais remercier M^{me} Pierrette Morissette qui discute pédagogie avec moi, qui me retourne mes questions et me propose des lectures. Merci pour vos relectures, être accompagnée par vous est synonyme de plaisir! Merci aussi à mon amie enseignante, Pascale Caouette, qui écoute mes réflexions et partage mes victoires.

Je remercie aussi mon jury M. Jean-François Bowen et M^{me} Annie Charron, par vos commentaires, j'ai pu revoir certaines parties ou concepts, les clarifier et enfin, améliorer ma compréhension.

Finalement, je voudrais remercier Stéphanie Demers qui m'a ouvert la porte de sa classe, Lise Forcier, Daniel Morin et Anne Létourneau qui m'ont ouvert leurs portes pour l'emprunt des livres à leurs bibliothèques municipales et bien sûr, à vous, chers 10 parents qui ont participé à ma recherche. Un merci particulier à l'école des Bons-Vents.

Introduction

Lire à son enfant est une pratique de littératie familiale souvent encouragée par les chercheurs, les didacticiens et même par la communauté. Il semble que le fait de lire à son enfant contribue à sa réussite future en lecture (Pisa, 2012). Nous savons que plus un enfant est exposé aux écrits de son environnement, plus il acquière une conscience de l'écrit avant son entrée à l'école (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). Notre recherche décrit cet accompagnement parental en lecture notamment lors de la lecture à voix haute avec son enfant de 5 ans. L'étayage et les stratégies de compréhension utilisés par le parent sont au cœur de cette recherche.

Ce mémoire compte cinq chapitres. Le premier chapitre cerne le contexte actuel dans lequel un individu doit développer sa compétence en lecture. Nous décrivons plus précisément le contexte social qui influence les apprentissages en lecture et cela dès la petite enfance. Par le fait même, nous portons notre attention sur le rôle des parents dans le développement de la compétence en lecture chez leurs enfants et sur l'étayage offert par le parent à l'enfant. Nous recensons aussi les facteurs de protection qui favorisent la persévérance et la réussite scolaire notamment en lecture. Enfin, cela nous amène à présenter notre objectif général de recherche.

Dans le deuxième chapitre, plusieurs résultats de recherches et concepts théoriques nous permettent de cerner ce qu'est l'accompagnement parental en lecture pour un enfant de cinq ans. La recension de ces recherches vise à nous éclairer afin de bien circonscrire nos quatre objectifs spécifiques de recherche.

Pour répondre à ces objectifs spécifiques, dans le troisième chapitre, nous décrivons les dispositifs méthodologiques utilisés pour cette recherche. Nous présentons les 10 parents-enfants de notre étude, le déroulement et les choix

méthodologiques en ce qui concerne les procédures et les instruments utilisés. Nous faisons également état de la manière dont nos données ont été traitées à la suite de notre collecte de données.

Pour le quatrième chapitre, nous exposons les résultats de notre recherche. D'abord, en décrivant les comportements des parents observés lors de l'utilisation des stratégies de compréhension. Ensuite, nous répondons à nos quatre objectifs de recherche.

Finalement, pour le cinquième et dernier chapitre, les résultats les plus saillants nous permettent de mettre en relation nos résultats de recherche avec les concepts théoriques soulevés au deuxième chapitre. Ceux-ci seront discutés à la lumière des résultats obtenus pour l'utilisation de stratégies de compréhension par les parents et les enfants, les genres de texte lus par le parent, la compétence des enfants en lecture et les pratiques de littératie familiale. Nous terminons cette partie par une brève conclusion des principaux constats et la présentation des limites de cette recherche.

1 Problématique

1.1 Le lecteur et la société d'aujourd'hui

Avec la venue de la mondialisation, d'internet, et des réseaux sociaux, la lecture est encore plus présente dans la société d'aujourd'hui. Au vingt et unième siècle, les moyens de communication sont omniprésents et essentiels au bon fonctionnement de la société. Le jeune adulte doit être un bon lecteur pour réussir à comprendre les écrits de son environnement et de son quotidien. Il ne peut se contenter d'être un « décodeur » qui lit, mais qui ne peut pas comprendre et réagir à ses lectures.

Considérant cela, la littératie est une composante essentielle de l'apprentissage, elle se définit comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (EIACA, 2003 cité par Legendre, 2005 : 841).

Les dernières recherches indiquent que « les compétences en lecture sont non seulement essentielles, mais aussi préalables à l'acquisition et au développement des autres compétences » (Pageot, 2005 : 3). De plus, le concept de littératie renvoie aussi à la capacité d'écrire, de calculer, de résoudre des problèmes et d'utiliser les technologies de l'information et de la communication (Gouvernement du Québec, 2003). La compétence en lecture de chaque individu est non seulement liée à sa réussite personnelle, mais également essentielle à la réussite de la société (EIACA, 2003).

Un individu doit atteindre un niveau de compétence en lecture suffisant pour être fonctionnel. Statistique Canada a rendu publique l'enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA, 2003). On y fait

mention que « 42 pourcent de la population n'atteint pas le niveau minimal permettant de comprendre et d'utiliser l'information contenue dans des textes et des tâches de difficulté grandissante qui caractérisent la société du savoir émergente et l'économie de l'information » (Statistique Canada et OCDE, 2005 : 35).

1.2 Le lecteur compétent

Alors, qu'est-ce qu'un bon lecteur dans la société d'aujourd'hui? Un lecteur compétent est un lecteur qui utilise une combinaison de moyens pour comprendre un texte. En effet, on identifie souvent un bon lecteur à quelqu'un qui utilise plusieurs stratégies (Croisetière, 2010). Selon Giasson (2011b), un bon lecteur est un lecteur stratégique qui est actif lors de ses lectures, a une intention de lecture, se pose des questions et fait des liens. Le lecteur stratégique est constamment en résolution de problème. Il détecte ses pertes de compréhension et utilise différents moyens pour les réparer (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008; Giasson, 2011b). Il n'est donc pas surprenant de constater que dans le Programme de formation de l'école québécoise, on mentionne la nécessité pour l'élève de développer des stratégies pertinentes et efficaces tout au long de son cheminement scolaire (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006a). En plus de s'approprier des stratégies de reconnaissance et d'identification de mots, l'élève doit s'approprier des stratégies de gestion de la compréhension. Il est également amené à diversifier son répertoire de stratégies et à réfléchir sur l'efficacité des stratégies employées (gouvernement du Québec, 2006a).

À l'opposé, un élève qui éprouve des difficultés en lecture à la fin de sa première année a 9 chances sur 10 d'être en difficulté à la fin de sa quatrième année (Institut de la statistique, 2012). On reconnaît de plus en plus que des difficultés en lecture sont des facteurs déterminants dans la réussite scolaire d'un enfant. Au secondaire, cinquante-deux pourcent des élèves qui abandonnent

l'école ont des échecs en français (cité dans gouvernement du Québec, 2005). Or, l'apprentissage de la lecture suppose l'acquisition d'un ensemble de stratégies et l'utilisation d'un grand répertoire de stratégies favorise le développement de la compétence en lecture d'un individu (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009; Giasson, 2003). En effet, plusieurs chercheurs ont noté que les lecteurs en difficulté utilisent moins de stratégies que les bons lecteurs. En plus d'avoir un répertoire limité de stratégies, elles sont très souvent inadéquates et diffèrent des stratégies utilisées par les bons lecteurs (Martel, 2003; Duke et Pearson, 2002). Le *rapport sur les stratégies de lecture et le rendement en lecture* du conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2007) démontre toutefois que les élèves en difficulté peuvent acquérir des stratégies et des processus efficaces de compréhension. Il est donc important de se pencher sur les stratégies utilisées par le lecteur et de se demander comment celles-ci sont apprises.

1.3 L'apprentissage de la lecture : un acte social

L'éveil à la lecture commence très tôt dans la vie d'un jeune enfant et c'est dans sa famille et en collaboration avec celle-ci que le petit enfant découvrira l'aventure de la lecture et de l'écriture (Thériault, 2004). La lecture n'est cependant pas innée chez le jeune enfant, puisque celui-ci doit y être socialisé. Pour ce faire, les parents d'un jeune enfant manifestent, dès les premiers mois de vie, des comportements qui permettent à celui-ci de développer sa compétence en lecture, que ce soit de lui montrer des images, d'observer et de découper une circulaire ou de lui lire des histoires. En effet, ces enfants qui sont fréquemment exposés aux textes écrits dans leur environnement acquièrent souvent une conscience de l'écrit avant leur entrée à l'école (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). Ces petites actions quotidiennes accomplies par le parent permettent à l'enfant d'acquérir des connaissances en lien avec les fonctions de l'écrit (Montésinos-Gelet, 2009). Alors, comment apprend-il?

1.4 Le développement de l'enfant

Il est alors important de se demander comment un jeune enfant se développe et apprend de zéro à cinq ans, car plusieurs variables peuvent influencer l'apprentissage. Le concept de développement global permet de mieux comprendre le développement de l'enfant. Selon Pelletier (2001), le concept de développement global est « un processus progressif et continu de croissance simultanée de toutes les dimensions de la personne. Il sous-tend l'acquisition de connaissances, la maîtrise d'habiletés et le développement d'attitudes sur les plans cognitif, psychomoteur, social, affectif et moral » (p.10). Une activité, par exemple, lire avec son parent une histoire à propos d'un zoo, amène l'enfant à se développer sur plusieurs dimensions en même temps. Celui-ci apprend de nouvelles connaissances sur les animaux, il pose des questions, tourne les pages de son livre, vit un moment réconfortant et valorisant, etc. Piaget va également dans ce sens, avec la théorie constructiviste, car il considère que l'intelligence se développe et se construit par l'action de l'enfant. Une même action peut développer à la fois la dimension psychomotrice, cognitive ou socioaffective (Bouchard, 2009). Ce qui est certain, c'est que l'enfant apprend en observant, en imitant et en interagissant avec son entourage.

1.5 L'approche socioconstructiviste

Selon la perspective socioconstructiviste proposée par Vygotski (1997), le développement cognitif est un processus socioculturel qui se fait au moyen de communication et de participation à des tâches avec des personnes plus habiles « Ce que l'enfant sait déjà faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire de façon autonome » (Vygotski, 1997 : 355). Deux concepts fondamentaux sont importants dans le modèle socioconstructiviste et attirent notre attention. Il s'agit de la zone proximale de développement et de l'étayage.

1.5.1 La zone proximale de développement

En gardant en tête le développement de l'enfant, il convient de mentionner la théorie de la zone proximale de développement (ZPD) proposée par Vygotski (1997) qui décrit la distance (différence) entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il peut apprendre avec l'aide d'une personne plus habile. En effet, on considère alors le développement de l'enfant non plus sur ses acquis actuels, mais également sur son développement potentiel. L'accent est mis sur le processus de développement cognitif de l'enfant. Ainsi, l'enfant apprend en collaboration avec un adulte ou un pair expérimenté. Par exemple, on peut imaginer un parent qui montre à son bébé à tourner délicatement les pages et à s'intéresser aux images. Bébé grandira et dans quelques mois, il pourra accomplir cette action de façon autonome.

1.5.2 L'étayage et la littératie équilibrée

Comme il a été mentionné, l'éveil à la lecture chez le jeune enfant est influencé par le contexte d'apprentissage. Dans la prochaine partie, nous présentons, le concept d'étayage (scaffolding) afin de saisir l'importance de la relation d'apprentissage entre un adulte et un enfant. Le concept d'étayage provient des travaux de Bruner (1966), il renvoie au soutien temporaire et personnalisé fourni à l'apprenant afin que celui-ci réussisse à réaliser une tâche qu'il ne pourrait faire seul autrement. L'étayage se situe entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il peut faire en collaboration avec un adulte. Le soutien diminue au fur et à mesure que l'apprenant développe ses habiletés. Bruner (1966) identifie six fonctions de l'étayage. Ces fonctions sont prises en charge par l'adulte afin d'aider l'enfant dans la tâche.

Tableau 1 : Les six fonctions de l'étayage adaptées par Bruner (1966)

1) L'enrôlement : l'adulte engage l'enfant dans la tâche.
2) La réduction des degrés de liberté : l'adulte aide l'enfant à canaliser son attention sur les aspects importants de la tâche, il apporte des clarifications, au besoin.
3) Le maintien de l'orientation : l'adulte recentre l'enfant sur la tâche.
4) La signalisation des caractéristiques déterminantes : l'adulte met l'accent sur ce qui est important pour réaliser la tâche, il donne des précisions sur la planification de la tâche.
5) Le contrôle de la frustration : l'adulte encourage et valorise l'enfant dans la poursuite de la tâche.
6) La démonstration de modèles : l'adulte modélise la tâche.

Cette approche est très liée au concept de littératie équilibrée qui a été développé notamment à partir des travaux de recherches et des écrits de Clay (1966), Pressley (2002), de Routman (1988), de Fountas et de Pinnell (1996). La littératie équilibrée consiste à offrir à l'apprenant le soutien nécessaire pour développer ses apprentissages en lecture et en écriture. Nous pouvons remarquer plusieurs similitudes entre les six fonctions de Bruner (1966) et certaines composantes de la littératie équilibrée en lecture.

Tableau 2 : Les composantes de la littératie équilibrée adaptées à la lecture par le parent à un enfant

1) La lecture faite à l'enfant : le parent lit à voix haute le texte à l'enfant
2) La lecture partagée : le parent lit le texte toutefois il partage également à voix haute certaines de ses réflexions sur un aspect du texte à l'enfant
3) La lecture guidée : le parent guide l'enfant par ses commentaires et l'encourage à pratiquer une notion. Le parent offre une rétroaction à l'enfant
4) La lecture autonome par l'enfant : l'enfant utilise de façon autonome les notions apprises

Nous reviendrons sur ces concepts plus loin dans la présente recherche afin d'approfondir notre compréhension en ce qui concerne l'accompagnement parental lors de la lecture à voix haute entre un enfant et son parent. Ce qui est important de saisir pour l'instant est le principe premier de l'étayage : l'enfant, avec l'aide de son environnement, apprend.

Cette recherche veut ainsi observer le contexte d'apprentissage de la situation de lecture à voix haute et des interactions entre un parent et son enfant. Selon une perspective socioconstructiviste, ce contexte est propice à l'étayage du parent puisque, de façon naturelle, le parent modélise et offre son soutien à son enfant. Pendant ce temps, l'enfant observe et intériorise suffisamment de connaissances et de stratégies modélisées par le parent.

1.6 L'accompagnement parental et les facteurs de protection favorisant la réussite scolaire

En gardant en tête l'aspect social de l'apprentissage ainsi que les concepts de la zone proximale de développement et de l'étayage, nous pouvons donc supposer que le rôle du parent est déterminant lorsqu'on aborde la question de l'émergence de la compétence en lecture d'un jeune enfant. Notre recherche fait un tour d'horizon des facteurs favorisant la réussite en lecture selon différentes études empiriques. Notre intention est de mieux comprendre et définir ce qu'est l'accompagnement parental en lecture. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés des facteurs liés à la famille qui favorisent la persévérance et la réussite scolaire notamment en lecture pour un jeune enfant. Il est intéressant de relever les facteurs de protection mentionnés dans la littérature.

Les facteurs de protection agissent comme modérateur de risque, car ils protègent les jeunes de l'échec scolaire. Plusieurs de ces facteurs de protection sont étroitement liés au développement de la lecture et à l'environnement de vie de

l'enfant, alors, le rôle du parent prend toute son importance. Voici quelques facteurs de protection liés à l'environnement de l'enfant qui favorisent la persévérance et la réussite scolaire. Même si certains de ces facteurs sont liés à la période scolaire, plusieurs peuvent commencer très tôt dans la vie de l'enfant, avant l'entrée à l'école.

Tableau 3 : Les facteurs de protection pour la persévérance et la réussite scolaire, notamment ceux en lecture

Facteurs de protection	
*Cité par l'organisme CREVAL, comité régional pour la valorisation de l'éducation (n.d.)	
L'environnement de l'enfant *Plusieurs de ces facteurs peuvent être stimulés dès la petite enfance	<ul style="list-style-type: none"> • La valorisation de l'éducation et du diplôme • L'encouragement des enfants dans leurs études • La valorisation de l'effort chez les enfants • L'encouragement à la lecture et au désir d'apprendre • L'encadrement des enfants dans leurs périodes de devoirs et leçons • La présence de personnes significatives (amis, membres de la famille, corps enseignant, etc.) dans l'entourage du jeune • La participation des jeunes à des activités parascolaires • L'estime et la confiance en soi développées chez les jeunes • Le soutien émotif offert aux jeunes vivant des périodes difficiles • L'engagement du parent dans les études de leurs enfants • Le parent-lecteur en tant que modèle
Facteurs particulièrement liés au développement de la lecture	
*Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009)	
L'environnement de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> • Les pratiques de littératie dans la famille : La fréquence de la lecture à la maison et le plaisir de lire • Le nombre de livres à la maison • Le comportement du parent lors des devoirs et des leçons
L'enfant	<ul style="list-style-type: none"> • La connaissance des lettres • Le développement de la conscience phonologique • L'utilisation de stratégies efficaces d'identification de mots • La compréhension du texte en faisant le rappel du texte dans ses propres mots

En conclusion, ces facteurs de protection nous donnent des indications sur différentes pistes d'intervention possible favorisant la persévérance et la réussite scolaire. Plus un enfant a de facteurs de protection, meilleures sont ses chances de réussite. En effet, ce sont des conditions qui agissent comme modérateur de risques à l'échec.

Dans cette recherche, il est prévu d'approfondir la compréhension des différents facteurs de protection liés au rôle du parent dans le développement de la compétence en lecture d'un jeune enfant, car cela nous permet de mieux comprendre ce qu'est l'accompagnement parental en lecture. Réfléchir aux facteurs de protection met en lumière le rôle important du parent et cela dès la petite enfance. Nous présentons donc des études qui appuient différents facteurs de protection. Certains chercheurs ont étudié les bienfaits de la lecture de livres à un enfant et des pratiques de littératie familiale (Sénéchal, 2008; Bus, IJzendoorn et Pellegrini, 1995), d'autres ont porté leurs regards sur le lien entre la compréhension en lecture et la compréhension orale d'un enfant (Scarborough, 2001; Cain, 2011). Des chercheurs ont également clairement établi un lien entre la compréhension et l'acquisition du vocabulaire et les résultats futurs en lecture (Storch et Whitehurst, 2002; Biemiller, 2007). De plus, il est intéressant de constater le grand nombre d'études qui abordent l'importance de la conscience phonologique dans le développement des premières habiletés en lecture (Scarborough, 1998; Foulin et Pacton, 2006; Cadieux et Boudreault, 2003). Par ailleurs, certaines études font mention de l'importance du climat socioaffectif entourant la lecture et ses effets sur le jeune enfant (Beaudoin, 2002; Baumrind 1967, 1971, 1978). Enfin, peu d'études abordent l'importance des stratégies utilisées par le parent lors de la lecture à l'enfant pour favoriser la compréhension (Cunningham et Zibulsky, 2011; Proulx, Giasson et Saint-Laurent, 2008).

1.7 Synthèse et objectif général de recherche

Sachant que le rôle du parent favorise la réussite scolaire chez son enfant et que cette réussite rayonne sur l'ensemble de la société, il serait intéressant de poursuivre cette réflexion. Un lecteur compétent utilise une combinaison de moyens pour comprendre un texte et on identifie souvent un bon lecteur à quelqu'un qui utilise plusieurs stratégies (Croisetière, 2010; Giasson, 2011b). Selon l'hypothèse qu'une partie des apprentissages est influencée par l'environnement et l'étayage offert à l'enfant, il est donc important de saisir le rôle de l'accompagnement parental dans l'émergence de la compétence en lecture d'un jeune enfant particulièrement lors de la lecture à haute voix. Cela est d'autant plus vrai qu'un parent qui fait la lecture à son enfant a des effets positifs sur celui-ci. Par contre, il y a peu de recherches qui ont tenté d'identifier la nature de ce qui se passe durant les situations de lecture entre le parent et son enfant (Cunningham et Zibulsky, 2011; Giasson, Proulx et Saint-Laurent, 2008; Bruner, 1988). La majorité des recherches porte sur le parent en situation d'aide et de soutien lors de la lecture autonome effectuée par son enfant, peu de recherches observent le parent lors de la lecture à voix haute. L'observation du parent en situation de lecture à voix haute permettrait de compléter le portrait actuel de la situation lié aux apprentissages précoces de la lecture et de mieux comprendre et décrire ce contexte privilégié d'apprentissage. Nous voulons donc décrire les pratiques de littératie familiale en portant une attention particulière à l'étayage et aux stratégies utilisées par le parent. Nous aimerions aussi vérifier si la lecture à voix haute aide les enfants à développer des stratégies de compréhension.

Ceci nous amène à formuler notre objectif général de recherche:

Comprendre l'impact de l'accompagnement parental sur l'émergence de la compétence en lecture d'enfants de cinq ans, notamment l'utilisation de stratégies de compréhension en contexte de lecture à voix haute.

Afin de pouvoir répondre à cet objectif de recherche, nous définissons, au chapitre deux, les principaux concepts théoriques qui sous-tendent notre objectif de recherche. Tout d'abord, nous décrivons ce qu'est la compréhension en lecture en portant un regard sur le lecteur, le contexte et le texte tel que repris par Giasson (2011b). Ensuite, nous présentons des recherches qui touchent le développement de la lecture chez le jeune enfant. Pour faciliter la lecture de ce mémoire, nous regroupons ces recherches sous différents volets inspirés par les facteurs de protection mentionnés plus haut :

<ul style="list-style-type: none"> • Le temps d'exposition et l'accessibilité à la lecture;
<ul style="list-style-type: none"> • Le climat socioaffectif;
<ul style="list-style-type: none"> • Les habiletés en langage oral chez l'enfant et la compréhension de l'oral; <ul style="list-style-type: none"> - La compréhension et l'acquisition du vocabulaire; - L'usage décontextualisé de la langue à l'oral; - La conscience phonologique;
<ul style="list-style-type: none"> • La discussion autour du livre et les stratégies de compréhension.

Nous terminons ce deuxième chapitre en définissant ce qu'est la lecture à voix haute et nous décrivons le rôle important des stratégies dans le développement de la compétence en lecture d'un enfant lorsqu'un adulte lui lit un livre.

Nous espérons que le fait de mener une telle recherche permettra de mieux comprendre l'influence que l'environnement familial a sur l'émergence de la compétence en lecture, car peu de recherches ont été menées auprès de la clientèle des parents particulièrement lors de la lecture à voix haute à leurs enfants. D'un point de vue scientifique, cette recherche exploratoire ouvre sur de nouveaux horizons puisque l'étayage lors de la lecture à voix haute est décrit sous l'angle de l'utilisation de stratégies de compréhension de la part du parent. D'un point de vue pratique, notre étude cerne l'importance de l'accompagnement parental et de

l'étayage parent-enfant lors de la lecture d'un livre, ce qui peut outiller les intervenants auprès des parents. D'un point de vue social, cette recherche contribue à promouvoir l'importance du rôle du parent lorsqu'on aborde l'éveil et l'apprentissage de la lecture.

2 Cadre théorique

L'objectif de ce chapitre est de définir les principaux concepts et les liens qui les unissent pour mieux comprendre notre objectif général de recherche. De plus, nous vous présentons des études empiriques qui permettent de bien circonscrire nos questions spécifiques de recherche.

2.1 La compréhension en lecture et le lecteur

Le lecteur est très actif et doit mobiliser plusieurs connaissances et processus pour arriver à dégager un sens à sa lecture puisque le but premier de la lecture est incontestablement la compréhension (Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant et Colton, 2001 cité dans Sénéchal, 2006). Giasson (2011) indique à ce sujet que « Comprendre un texte, c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances » (p.236).

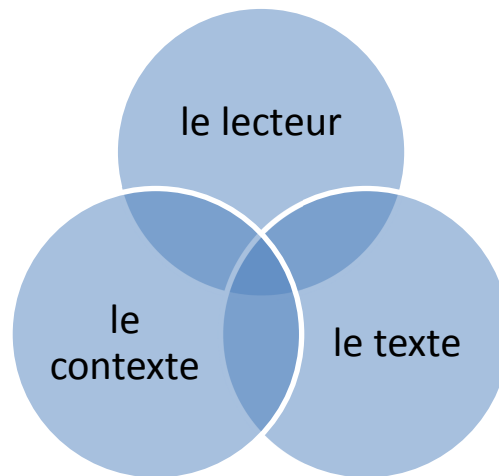
La compréhension en lecture nécessite pour le lecteur de mettre en place des processus de compréhension. D'après les travaux d'Irwin (2007), cinq grandes catégories de processus sont sollicitées simultanément lors de la lecture.

Tableau 4 : Les processus de compréhension selon Irwin (Irwin, 2007)

Processus	
Les microprocessus axés sur la compréhension de la phrase	reconnaissance de mots, lecture par groupe de mots, sélection d'information importante
Les processus d'intégration pour comprendre et inférer les relations entre les propositions et les phrases	utilisation des référents, de connecteurs, inférence fondée sur les schémas
Les macroprocessus pour organiser et synthétiser les informations du texte	identification des idées principales, résumé, utilisation de la structure du texte
Les processus d'élaboration pour une compréhension qui va au-delà du texte	prédiction, lien avec les connaissances antérieures, imagerie mentale, réponse affective, raisonnement
Les processus métacognitifs pour réguler la compréhension du lecteur	identification de la perte de compréhension et réparation de la perte de compréhension

Pour un jeune enfant qui ne peut lire de façon autonome, il est en contact avec un texte oralisé par un adulte. Fayol (1996) mentionne que « les processus impliqués dans la compréhension seraient les mêmes, qu'ils interviennent sur des supports écrits, imagés ou oraux » (p.96). Ces processus mentionnés ci-haut sont sollicités même si le texte n'est pas lu de façon autonome par l'enfant. Par exemple, l'enfant peut faire des liens avec ses connaissances (processus d'élaboration), résumer une partie de l'histoire dans ses mots (macroprocessus) et poser une question à son père parce qu'il ne comprend pas un passage (processus métacognitif). L'enfant est actif dans la gestion de sa compréhension même lorsqu'on lui lit une histoire. Tout comme Fayol (1996), nous considérons que la compréhension d'un texte oralisé implique de la part de l'enfant des processus de compréhension similaires à ceux utilisés en lecture. En ce sens, notre recherche observe ses processus de compréhension, mais sous l'angle des stratégies. Nous y reviendrons dans la section portant sur les stratégies.

Figure 1 : Le modèle interactif de compréhension en lecture
(Giasson, La lecture : Apprentissage et difficulté, 2011 p.8)



Outre le lecteur, d'autres composantes influent sur la compréhension en lecture. La prochaine section aborde les deux autres composantes du modèle interactif de compréhension en lecture: le texte et le contexte.

2.2 La compréhension pour un texte écrit et oralisé

Qui n'a pas un jour lu un texte difficile où le sujet, le vocabulaire, la syntaxe et l'organisation furent un défi? Le texte influe sur la compréhension (Bourbeau, 1988). De manière à poursuivre notre réflexion, nous aimerions mettre en lumière la différence entre le langage oral (discours oral) et le langage écrit (texte écrit). Même si le langage oral et écrit ont plusieurs similitudes, force est de constater que le langage écrit diffère sur plusieurs aspects du langage oral, ce qui peut amener des difficultés chez le lecteur (Cain, 2011). Un très jeune enfant qui écoute parler sa mère au quotidien n'est pas exposé au même type de discours que lorsqu'elle lui lit une histoire (texte écrit oralisé). Une des différences entre le langage oral et écrit à ne pas négliger est le délai de transmission du message. Daviault (2011 : 186) explique ce concept :

« Oralement, le message est transmis en temps réel, alors que le message écrit peut être reçu qu'après plusieurs années [...] Le langage oral véhicule un message instantané, alors que le message écrit est permanent. Cette différence donne lieu à des styles d'expression variés. Ainsi en langage oral, le message étant transmis en présence de l'interlocuteur, le contexte du message n'a pas à être précisé [...] Par exemple, un enfant pourrait dire à sa mère *il me l'a volé* et être compris [...] puisque le contexte non linguistique fournit l'information sous-jacente. [...] Par contre, dans le langage écrit, il est nécessaire de contextualiser le propos [...] dans l'exemple cité ci-haut, il faut donc préciser qui a volé. »

En effet, dû à cette différence, le langage écrit est souvent plus descriptif, le temps et l'espace sont définis, la syntaxe est plus complexe et les temps de verbe utilisés sont plus diversifiés. On y trouve aussi plus de mots abstraits que lors des jeux et des routines quotidiennes (Sorsby et Martlew, 1991 cités par Daviault, 2011). Il est donc intéressant d'observer un jeune enfant qui se fait faire la lecture par un parent puisqu'il entre en contact de façon informelle avec les textes écrits profitant de l'étayage que le parent lui offre pour faciliter sa compréhension. Notre

recherche porte une attention particulière aux genres de textes à proposer au parent puisque nous voulons observer les interventions du parent, mais aussi vérifier si ces interventions sont différentes selon différents genres de textes.

2.2.1 Les genres de texte

Bien qu'il n'y a pas eu de recherche sur ce sujet à notre connaissance, il devrait y avoir des différences quant aux interventions d'un parent en fonction du genre de texte lu à l'enfant. Par exemple, pour un texte informatif sur le Grand Nord, le parent doit parfois expliquer des concepts ou des mots peu connus à l'enfant afin de s'assurer de la compréhension de ce dernier. Les stratégies utilisées par le parent porteront peut-être plus sur le vocabulaire. Tandis que lors de la lecture d'un abécédaire à son enfant, le parent peut faire participer ce dernier en liant les informations à sa vie ou en valorisant ce qu'il connaît des lettres et des sons. Encore une fois, le parent favorise la compréhension de son enfant, mais en utilisant d'autres stratégies. Nous voulons comprendre la relation qui existe entre les stratégies de compréhension et les genres de texte. Pour ce faire, dans la partie méthodologique, nous décrivons comment les textes ont été choisis. Dans la partie résultat, nous mettons en lumière la relation entre la lecture à voix haute du parent et l'utilisation des stratégies de compréhension selon les genres de texte utilisés.

2.3 La compréhension et le contexte

L'autre composante qui influe sur la compréhension est le contexte. Giasson (2011) distingue trois types de contexte qui influent sur la compréhension : le contexte psychologique, social et physique du lecteur. Les contextes de l'école et de la famille peuvent être également ajoutés surtout lorsqu'on considère une approche socioconstructiviste. La notion d'accompagnement parental est très liée au contexte du milieu familial. Voici quelques exemples pour illustrer l'influence du contexte sur la compréhension du jeune lecteur.

Tableau 5 : Les exemples de contextes pouvant influencer sur la compréhension d'un lecteur

Contexte	Exemple
le contexte psychologique	Avoir une attitude positive envers la lecture
le contexte social	Avoir des parents et des amis qui ont une attitude positive envers la lecture
le contexte physique	Avoir accès de façon autonome à la lecture (nombre de livres à la maison)

Notre recherche met en lumière le contexte qui influence la compréhension chez l'enfant de cinq ans. Les prochaines sections mentionnent des recherches qui démontrent l'importance du contexte en milieu familial pour le développement de la compréhension en lecture.

2.3.1 Le contexte dans lequel se développe l'émergence de la compétence en lecture

Compte tenu de ce qui précède, il est vrai que plusieurs aspects doivent être considérés dans le développement de la compétence en lecture de jeunes enfants, ceci dit, nous voulons cerner le contexte qui favorise l'émergence de l'écrit. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée de Thériault (2004) et Giasson (1995) qui décrivent l'émergence de l'écrit comme étant toutes les acquisitions en lecture et en écriture (connaissances, habiletés et attitudes) que l'enfant acquière avant l'entrée à l'école. Ces acquisitions se font de façon informelle par le biais d'interaction avec un adulte à propos des écrits de son environnement et des contacts avec les livres. L'enfant devient un lecteur et un producteur de messages. Même si le développement de la compétence en lecture est étroitement lié au développement de la compétence de l'écriture (Thériault 2004), notre recherche porte son attention uniquement sur le volet de la lecture. Nous désirons dresser un portrait du contexte dans lequel se développe la compétence en lecture d'un enfant de cinq ans avant le moment de l'apprentissage formel de la lecture.

2.4 La lecture de livres à l'enfant

La lecture de livres à un enfant est une pratique très répandue dans notre société. Qui n'a pas lu à un enfant ou observé un adulte lire à un enfant? Pourtant, nous savons que les activités de littératie auxquelles les enfants sont exposés varient selon les milieux familiaux (Dionne, 2003). Dans certains milieux, la lecture est moins fréquente. Par exemple, un enfant de la classe moyenne commençant la première année aura bénéficié entre 1000 à 1700 heures de lecture avec ses parents, tandis qu'un enfant provenant d'un milieu défavorisé n'aura profité que de 25 heures de lecture (cité dans Dionne 2003, Adam 1990).

Les chercheurs s'accordent pour dire que l'exposition d'un jeune enfant à la lecture est fortement associée à sa future capacité à lire et à apprécier la lecture (OCDE, 2012). Selon l'OCDE (2012), « c'est le fait de lire à son enfant durant ses premières années qui a l'impact le plus marqué. D'après l'enquête PISA, dans tous les pays et économie examinés, à l'exception de la Lituanie, les élèves auxquels leurs parents lisaient des livres au moment de leur entrée au primaire sont susceptibles d'avoir de meilleurs scores en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans » (p.16). De plus, « on constate que les élèves de 15 ans auxquels les parents ont lu des livres et chanté des chansons au début de leur primaire prennent nettement plus de plaisir à lire que ceux dont les parents ne l'ont pas fait » (p.17).

Ces résultats corroborent les données de l'ÉLDEQ (1998-2010) qui mentionnent que les enfants à qui les parents ou un adulte de la maison faisaient la lecture quotidienne vers 1 ½ an étaient proportionnellement plus nombreux à rapporter lire pour le plaisir au moins une heure par semaine alors qu'ils étaient en sixième année du primaire. Selon l'ÉLDEQ (1998-2010), l'éveil précoce à la lecture est associé positivement à la réussite à l'épreuve obligatoire de lecture en sixième année du primaire, et ce, même une fois pris en compte le sexe de l'enfant et le statut socioéconomique de la famille (Institut de la statistique, 2012).

Ceci dit, Sénéchal (2008) a effectué une méta-analyse afin de vérifier les effets d'interventions familiales en littératie sur les acquisitions de jeunes enfants de maternelle à la troisième année en lecture. D'abord, elle constate le peu de recherche observant les interventions des parents faisant la lecture à leurs enfants de la maternelle à la troisième année. Pourtant, la recommandation de lire aux enfants est encouragée par plusieurs (média, commission scolaire, enseignant, etc.). On pourrait donc s'attendre à trouver plusieurs études appuyant cette pratique de littératie familiale. Les résultats de cette méta-analyse démontrent que les interventions en lecture des parents auprès de jeunes enfants ont un impact positif sur les acquisitions en lecture de jeunes enfants, mais sur les 16 études examinées par Sénéchal (2008), seulement trois considéraient les interventions des parents en situation de lecture à voix haute avec leurs enfants. Les autres études observaient plutôt le parent en situation d'écoute lors de la lecture autonome par l'enfant et la formation des parents à enseigner certaines habiletés de lecture à leurs enfants (ex. : lettres, conscience phonologique, etc.). Les résultats des trois recherches où le parent fait la lecture à son enfant n'appuyaient pas l'idée selon laquelle la lecture à voix haute améliorerait les acquisitions en littératie précoce. Cependant, Sénéchal mentionne qu'il est possible que la relation entre la lecture de livres et les réalisations en lecture soit indirecte. Elle mentionne trois exemples de relations indirectes qui seraient intéressants à examiner. 1. Le fait de former le parent à faire la lecture à son enfant améliore le langage des enfants, ce qui peut entraîner une meilleure compréhension de la lecture. 2. La lecture de livres augmente la connaissance du langage littéraire chez les enfants, ce qui, à son tour, pourrait faciliter la lecture. 3. La lecture de livres en maternelle augmente la motivation des enfants à lire, ce qui finira par encourager les enfants à lire pour le plaisir plus fréquemment et avec plus de fluidité.

À l'opposé des trois études mentionnées par Sénéchal (2008), une méta-analyse effectuée par Bus, IJzendoorn et Pellegrini, (1995) répertorient 40 études représentant plus de 300 enfants a démontré un lien statistiquement significatif entre la

lecture de livres par les parents aux enfants et le rendement en lecture. Les analyses des auteurs soutiennent l'importance des programmes de littératie familiale, car la lecture intergénérationnelle avantage l'enfant au niveau de ses habilités de langage et de lecture.

2.5 Brève synthèse

Avant de poursuivre avec les autres concepts théoriques qui nous permettent de bien définir ce qu'est l'accompagnement parental en lecture, voici une synthèse des principaux concepts à retenir. Sachant, l'importance pour chaque individu de développer sa compétence à lire afin de contribuer à l'ensemble de la société, il appert que plusieurs composantes influent sur la compréhension en lecture. Le lecteur met en place des processus de compréhension afin de pouvoir accéder au sens du texte. Ces processus de compréhension sont les mêmes, qu'ils interviennent sur des supports écrits, imagés ou oraux (Fayol 1996 : p.96). Nous croyons donc qu'un adulte qui fait la lecture à un enfant favorise et active ces processus de compréhension, si important en lecture. Comme la compréhension est également influencée par les textes proposés, nous nous questionnons sur le lien entre ces processus de compréhension et la diversité des textes lus par l'adulte à l'enfant.

Nous avons également abordé ce qu'est le contexte de l'émergence de l'écrit et avons retenu la définition de Giasson (1995) et Thériault (2004) qui mentionnent que ce sont les premiers apprentissages en lecture que l'enfant acquière avant l'entrée à l' cole. Ces acquisitions se font de façon informelle par le biais d'interaction avec un adulte. Cette définition s'arrime bien avec les grands concepts qui sous-tendent notre recherche, soit une approche socioconstructiviste (Vigotski, 1997) et un approfondissement du concept d'étayage proposé par Bruner (1966) en lecture sous l'angle des stratégies de compréhension.

Ensuite, nous avons présenté deux méta-analyses qui semblent indiquer que lire à un enfant favorise son développement en lecture. Nous poursuivons donc notre

réflexion afin d'approfondir notre compréhension de ce qu'est l'accompagnement parental en lecture. Bien sûr, tel que mentionné précédemment, notre réflexion s'inspire des facteurs de protection favorisant la réussite scolaire, notamment en lecture. Nous abordons maintenant, dans la prochaine section, la lecture à un enfant comme étant un acte de prévention.

2.6 La prévention en lecture

« Aucun facteur n'explique à lui seul l'échec ou la réussite en lecture » (Giasson, 2011 : 43). Comme nous l'avons vu jusqu'à maintenant, apprendre à lire est complexe et plusieurs facteurs peuvent contribuer à la réussite en lecture d'un individu. Le développement d'un enfant avant de commencer la maternelle joue un rôle majeur dans sa réussite ultérieure, notamment en lecture. Agir le plus tôt possible contribue à augmenter ses chances de réussites (Institut de la statistique, 2012).

En plus de la lecture faite à l'enfant, d'autres interventions par le parent et d'autres connaissances transmises à l'enfant semblent avoir un impact significatif sur son rendement futur en lecture. Nous présentons une méta-analyse effectuée par Elbro et Scarborough (1998), dont l'objectif est d'analyser plus de 61 études afin de répertorier les plus importants prédicteurs en maternelle (enfant âgé entre 4 ans et demi et 6 ans) pouvant servir à diagnostiquer les difficultés futures en lecture. Ces auteurs nomment plusieurs aspects liés aux habiletés précoces en littératie qui favorisent la réussite en lecture. Ils concluent que la connaissance des lettres et le développement de la conscience phonologique, la conception de ce que l'enfant se fait de la lecture (pourquoi on lit et pourquoi on écrit), la compréhension et l'expression langagière de l'enfant, le vocabulaire expressif (nommer) et réceptif et le rappel du texte sont des prédicteurs importants. Ces auteurs précisent également que la conscience syntaxique est un prédicteur important, mais que peu de recherches l'incluent.

De plus, Elbro et Scarborough soulignent que la lecture de livres à l'enfant est un facteur significatif, mais de moindre importance que les autres habiletés de langage de l'enfant. Sénéchal (2008) dans la méta-analyse n'a pas trouvé de lien entre le développement précoce des habiletés de littératie et la lecture d'histoires, cependant, certains chercheurs indiquent « que c'est plutôt la qualité des interactions qui auraient un effet sur les habiletés des enfants, plutôt que la lecture prise isolément » (cité dans Dupin de St-André, 2011 : 22). Notre recherche porte une attention particulière à cette « qualité des interactions », mais sous l'angle des stratégies de compréhension utilisées par le parent lors de la lecture à voix haute avec son enfant. Selon une approche socio-constructiviste, l'enfant est initié par son parent aux stratégies de compréhension.

Dans les sections qui suivent, nous mentionnons les résultats de certaines études qui appuient le choix des facteurs mentionnés par Elbro et Scarborough (1998) et inspirés des facteurs de protection en lecture, mais cette fois-ci dans le but de préciser nos choix de recherche et de répondre à notre question générale de recherche : Comprendre l'impact de l'accompagnement parental sur l'émergence de la compétence en lecture d'enfants de cinq ans, notamment l'utilisation de stratégies de compréhension en contexte de lecture à voix haute. En effet, nous répertorions plusieurs résultats de recherche pour chacune des sections qui suivent, mais vu l'ampleur et le nombre de facteurs mentionnés, nous avons décidé de faire de brefs comptes-rendus des résultats de différentes recherches pour chacune des sections. Toutefois, deux recherches sont décrites plus en détail, car nous analysons leur méthodologie afin de présenter notre propre méthodologie. Après ce tour d'horizon, nous terminons cette partie en énumérant nos objectifs spécifiques de recherche.

2.7 L'accessibilité et le temps d'exposition à la lecture

Selon les données de l'ÉLDEQ (1998-2010), les enfants à qui les parents ou un adulte de la maison faisaient la lecture quotidienne vers 1 ½ an étaient proportionnellement plus nombreux à rapporter lire pour le plaisir au moins une heure par semaine alors qu'ils étaient en sixième année du primaire. On constate également que ces enfants stimulés en bas âge sont plus susceptibles de réussir l'épreuve de lecture en sixième année du primaire (Institut de la statistique, 2012). Ce qui confirme les propos de Daviault (2011) lorsqu'elle mentionne « les enfants à qui les parents ont commencé à faire la lecture de façon régulière avant l'âge de 3 ans et demi ont beaucoup moins de retard lexical, et ce, même lorsqu'ils sont issus de milieux défavorisés » (p.173-174)

En plus du temps d'exposition à la lecture, le nombre de livres à la maison serait aussi un élément à considérer. Une étude de Desrosiers et Ducharme (2006) mentionne qu'il y a une corrélation entre le nombre de livres à la maison et l'amélioration de capacités langagières, même chez les enfants de milieux défavorisés. L'enquête internationale PIRLS a des résultats similaires, les enfants ayant des ressources éducatives (ceci inclut les livres à la maison) démontraient un meilleur rendement en lecture que les enfants possédant peu de ressources éducatives (PIRLS, 2011). Parallèlement, une étude de Christian, Morrisson et Bryant (1998) constate que dans les familles où la mère est moins instruite, aller à la bibliothèque favorise le développement dans l'entrée à l'écrit des jeunes enfants. La fréquentation à la bibliothèque est donc une pratique familiale à encourager (Baker, Sonnenschein, Serpell, 1999). Ces recherches indiquent que l'accessibilité aux livres et le temps d'exposition sont, des facteurs qui favorisent le développement de la compétence en lecture d'un jeune enfant. Ceci nous amène à vouloir vérifier ce qui se passe lors de ces lectures entre un parent et son enfant. Pour ce faire, nous voulons mettre en évidence le climat socioaffectif du moment lié à la lecture entre le parent et son jeune enfant dans la prochaine section.

2.8 Le climat socioaffectif

Certains chercheurs se sont intéressés à la qualité socioaffective des interactions entre un enfant et son parent, car cette relation joue aussi un rôle sur le développement de l'enfant. Les travaux de Baumrind (1967, 1971, 1978) vont dans ce sens, car il décrit cette relation entre le parent et son enfant en faisant ressortir différents styles parentaux se distinguant sur le plan des valeurs et des comportements. Ce modèle théorique distingue deux aspects : la chaleur des interactions (proximité affective) et le contrôle (règles et restrictions imposées à l'enfant). Voici brièvement la description de chaque style parental et certains résultats de recherches en lien avec ces catégories.

Tableau 6 : Les styles parentaux selon Baumrind (1967) cité dans Proulx (2006)

Le style autoritaire	qui décrit ce parent souhaitant l'obéissance de sa progéniture. Ce parent est très exigeant, il ne favorise pas la discussion et l'autonomie. Plusieurs études ont conclu que le style d'intervention autoritaire est un facteur en lien avec de faibles performances à l'école puisque l'enfant présente un faible niveau d'autonomie et de compétences cognitives sociales (Baumrind, 1978, 1991; Deslandes, 1996; Maccoby et Martin, 1983).
Le style démocratique	qui décrit ce parent comme un guide qui oriente, plutôt que dirige, les activités de son enfant. Ce parent, qui peut être exigeant, encourage l'autonomie et la communication verbale. Plusieurs études confirment que les enfants élevés dans ces familles ont plus de maturité et de compétences sociales (Baumrind, 1967).
Le style permissif indulgent	qui décrit ce parent comme peu exigeant et faisant peu de demandes. Ce parent démontre des comportements chaleureux envers sa progéniture, mais il laisse l'enfant se diriger par lui-même. Plusieurs études démontrent que ces enfants provenant de ces familles ont des comportements irresponsables et de faibles compétences cognitives et sociales (Baumrind, 1978).
Le style permissif négligent	qui décrit ce parent comme étant peu intéressé et peu disponible pour son enfant. Il a également de faibles exigences envers son enfant et a moins d'interactions verbales avec lui. Il est aussi moins porté à féliciter son enfant. Les enfants dont les parents sont permissifs négligents ont des comportements socioscolaires négatifs et présentent une faible réussite scolaire (Baumrind, 1991).

Il appert que l'accompagnement parental agirait comme un facteur de protection auprès des enfants à risque d'échecs scolaires. La qualité des interactions familiales surpasserait la variable liée au niveau socioéconomique (Deblois, Deslandes, Rousseau, Nadeau, 2008). D'ailleurs, une étude de Deslandes, Royer, Turcotte et Bertrand (1997) menée auprès de 525 adolescents met en évidence l'influence positive sur le rendement scolaire de l'adoption par le parent d'un style démocratique. Plus les jeunes décrivent leurs parents comme une source de soutien affectif, meilleurs sont leurs résultats scolaires. À vrai dire, non seulement le style parental, mais également la qualité de la relation affective jouent un rôle important sur le plan des apprentissages (Beaudoin, 2002).

Sans reprendre les catégories de Baumrind (1967) sur les styles parentaux ci-dessous, notre recherche s'inspire de celles-ci pour décrire le climat socioaffectif présent pour les 10 parents de notre recherche envers leur enfant. En effet, cela nous permet de faire des liens entre certains comportements des parents de notre recherche et le climat socioaffectif décrit lors de l'observation des vidéos et des questionnaires dans la section résultat. Ceci laisse croire qu'un bon accompagnement parental lors d'une situation de lecture s'inspire des caractéristiques du parent démocratique qui favorise la communication verbale, la chaleur dans ses interactions et l'autonomie de son enfant. Ce parent profite du moment de lecture pour guider la compréhension de son enfant et le faire participer à la discussion autour du livre.

Dans un autre ordre d'idées, le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009) indique que l'attitude du parent a un effet sur son enfant et sur le développement de sa compétence en littératie. Les enfants de parents qui aiment la lecture sont susceptibles de s'intéresser davantage à cette activité. Cet effet intergénérationnel se reflète sur le développement de la compétence à lire de l'enfant. L'enquête internationale (PIRLS, 2011) portant sur 25 pays corrobore aussi ces résultats puisqu'elle mentionne que les enfants qui ont

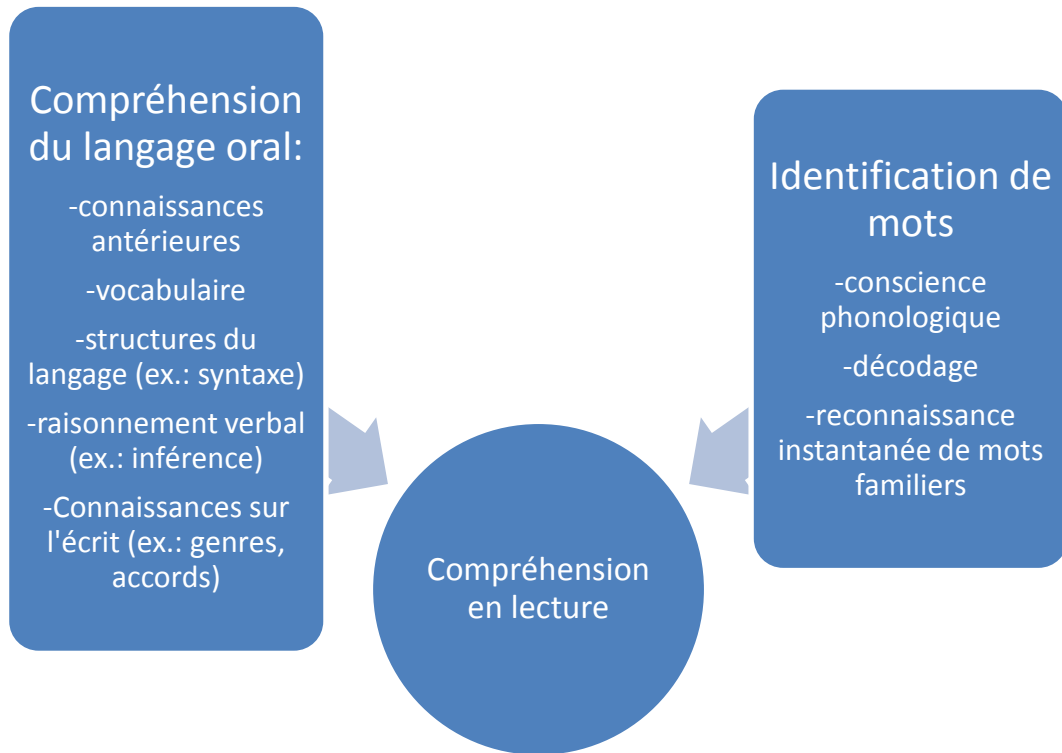
des parents qui déclarent aimer la lecture ont un rendement en lecture supérieur aux enfants que leurs parents n'aiment pas lire. Cette étude explique ce résultat sur le rendement des élèves par la modélisation de l'adulte de comportements positifs envers la lecture. Cette valorisation et cette modélisation auraient un effet positif sur l'enfant (PIRLS, 2011, p. 10).

2.9 Les habiletés en langage oral chez l'enfant d'âge préscolaire et en compréhension à l'oral

Passons maintenant à un autre facteur qui suscite des intérêts de recherche: les habiletés en langage oral chez les enfants d'âge préscolaire. D'après Desrosiers et Ducharme (2006), de bonnes habiletés d'écoute et de parole rendent l'apprentissage de la lecture plus facile. Lonergan (2005) a identifié l'écoute comme étant un élément clé du succès en lecture. Mais quelles sont ces habiletés d'écoute et de parole?

Comme nous l'avons déjà mentionné, il appert que la compréhension de l'oral implique des processus similaires de compréhension, ce qui est étroitement liée au développement de la compréhension à l'écrit. Le modèle de lecture repris par Scarborough (2001) appuie l'importance de la compréhension orale dans le développement de la compréhension à l'écrit (voir graphique inspiré du modèle de Scarborough à la page suivante)

Figure 2 : Le modèle de lecture de Scarborough (2001)



On remarque que le lecteur active ses connaissances et ses processus et que la compréhension orale prend une place importante dans le développement de la compétence en lecture (Cain, 2011; Daviault, 2011).

2.9.1 La compréhension et l'acquisition du vocabulaire

Une étude de Dickinson et Tabors (2001) indique que les parents qui utilisent des phrases plus longues et plus complexes et un vocabulaire plus varié lorsqu'ils s'adressent à leur enfant soutiennent davantage les habiletés relatives à la littératie de leurs enfants. À cet égard, de nombreuses recherches confirment que la richesse du vocabulaire d'un enfant à son entrée à l'école est un prédicteur de sa réussite en lecture (Storch et Whitehurst, 2002; Biemiller, 2007). Plus l'enfant connaît de mots, plus il les reconnaît en lecture (Stanovich, 1986) et est en mesure d'en apprendre de nouveaux créant ainsi un effet d'entraînement. Par contre,

moins l'enfant connaît de mots, plus il lui est difficile d'en acquérir de nouveaux (Cunningham et Stanovich, 1998).

Les enfants à qui l'on fait la lecture régulièrement avant l'âge de 3 ans et demi démontrent moins de retard sur le plan de l'acquisition lexicale, et ce, même lorsqu'ils proviennent de milieux défavorisés (Davialt, 2011). Ce constat peut être mis en parallèle avec une étude de Cunningham et Stanovich (1998) qui mentionne que les livres pour enfants contiennent plus de 50 % de mots rarement utilisés que les émissions de télévision pour adultes diffusées aux heures de grande écoute.

Une recherche effectuée par Sénéchal et Hargrave (2000) attire notre attention, nous la décrivons de façon plus détaillée puisque nous voulons mettre en lumière la méthodologie et les résultats de cette étude. Cette recherche avait pour but de vérifier l'impact de la lecture dialogique sur l'acquisition du vocabulaire de jeunes enfants présentant un retard lexical.

Dans cette recherche, 36 enfants (21 filles et 15 garçons) d'âge préscolaire ont été observés. Ces enfants ont été recrutés dans deux centres de la petite enfance de la région d'Ottawa. Leur vocabulaire réceptif a d'abord été évalué à l'aide du test Peabody (PPVT-R; Dunn et Dunn, 1981) qui consiste pour l'enfant de choisir, à partir de quatre images, la bonne image du mot correspondant à l'énoncé de l'évaluateur. La partie M du test est utilisée pour le pré-test et la partie L pour le post-test. Le vocabulaire expressif de l'enfant est aussi évalué par une tâche qui consiste pour l'enfant à nommer des images. De plus, 18 images sont ajoutées provenant des livres utilisés par cette recherche. L'enfant doit les nommer simplement.

Des livres d'histoires ont été remis aux éducateurs afin qu'ils les lisent à voix haute à des groupes de huit enfants. Tous les éducateurs possèdent les mêmes

livres choisis selon certains critères de sélection : (1) les images sont colorées et permettent aux lecteurs d'accéder au sens du texte sans toutefois y donner toutes les informations, (2) il y a présence de vocabulaire nouveau pour l'enfant, (3) les textes sont courts pour soutenir l'intérêt des enfants, (4) le sujet est approprié à l'âge des enfants, (5) les livres ne sont pas liés à une fête ou un mois de l'année, (6) les enfants ne connaissent pas les livres avant ce projet de recherche. Les éducateurs, sur une période de 4 semaines, lisent les histoires et sont encouragés à les lire une deuxième fois aux enfants puisque la relecture d'un même livre favorise l'apprentissage du vocabulaire (Sénéchal, 2008).

Les éducateurs du premier centre de petite enfance lisent les livres, sans formation spécifique, sans nécessairement solliciter les enfants. Tandis que les éducateurs du deuxième centre assistent à une formation d'une heure sur ce qu'est la lecture dialogique. Plusieurs notions sont présentées aux éducateurs par le biais de courts extraits vidéos. Des notions telles que solliciter l'enfant par le questionnement (les « w » questions what, why, where, which, who etc.), renchérir la discussion à partir de la réponse de l'enfant, répéter ce que l'enfant vient de dire, aider et soutenir l'enfant dans ses réponses, encourager et valoriser l'enfant, et démontrer de l'intérêt pour l'enfant et ses goûts. Un évaluateur observe à deux reprises chaque éducateur afin de s'assurer que les techniques associées à la lecture dialogique sont en place. Les éducateurs sont invités à inscrire dans un journal de bord les titres des livres lus et la date des lectures.

Un autre aspect de cette recherche concerne les parents des enfants sélectionnés dans les deux centres. Tous les parents sont encouragés à lire à leurs enfants pendant 10 minutes, cinq fois dans la semaine à leur enfant. Les parents du premier centre de la petite enfance lisent sans formation spécifique. Tandis que les parents du deuxième centre ont assisté à une heure de formation sur ce qu'est la lecture dialogique et sont encouragés à utiliser les différentes techniques

d'intervention lors de leurs lectures avec leur enfant. Tous les parents sont ensuite encouragés à inscrire dans un journal de bord les titres et la date des lectures.

Les résultats de cette recherche concordent avec plusieurs autres recherches qui indiquent que les enfants exposés aux livres d'histoires apprennent du nouveau vocabulaire (avec ou sans la sollicitation de l'enfant). Par contre, il y a une différence significative quant à l'acquisition du vocabulaire entre le groupe d'enfants exposés à la lecture d'histoires et le groupe qui a assisté à des séances de lecture dialogique. La lecture dialogique a augmenté de façon significative le vocabulaire des enfants du deuxième centre de la petite enfance. Sénéchal et Hargrave (2000) expliquent leurs résultats par le fait que l'enfant doit réutiliser les mots entendus, il structure sa réponse et il privilégie le soutien de l'éducateur lors de la verbalisation de ses réponses.

Il n'est donc pas surprenant de constater, d'après les résultats de cette recherche, que les éducateurs qui utilisent la lecture dialogique posent plus de questions de type « pourquoi », valorisent et encouragent davantage l'enfant à répondre, répètent ou modélisent la réponse de l'enfant et y ajoutent des commentaires.

Cette étude confirme que la lecture de livres à l'enfant est un moyen d'élargir son vocabulaire et que la lecture dialogique est à privilégier (Sénéchal, 2008). Plus le vocabulaire d'un enfant est élaboré, plus il abordera ce qui concerne le langage écrit facilement (Nagy et Herman, 1987). Sénéchal (2008) mentionne que la stratégie d'encourager les enfants à utiliser les mots nouveaux en leur posant des questions est une stratégie très efficace. Ce qui nous amène à vouloir vérifier le niveau de vocabulaire des enfants participant à notre recherche et les stratégies utilisées par le parent pour favoriser la compréhension et l'acquisition du vocabulaire.

2.9.2 L'usage décontextualisé de la langue à l'oral

Nous avons déjà mentionné que le langage écrit diffère sur plusieurs aspects du discours oral, ce qui peut amener des difficultés chez le lecteur (Cain, 2011). Le texte écrit est plus descriptif, le temps et l'espace sont définis, la syntaxe est plus complexe et les temps de verbe utilisés sont plus diversifiés que lors d'échanges verbaux. Ce type de langage qu'on appelle l'usage décontextualisé de la langue consiste à pouvoir raconter quelque chose qui n'est pas ici et maintenant (Giasson, 2011; Snow, Tabors, Nicholson et Kurland, 1995). Snow (1991) et Griffin, Hemphill, Camp et Wolf (2004) soulignent l'importance de développer le langage décontextualisé de la langue à l'oral chez l'enfant afin d'encourager la lecture et l'écriture à un stade ultérieur. D'après les chercheurs, il n'y a pas que le vocabulaire qui est réinvesti dans une conversation, l'enfant doit aussi pouvoir s'exprimer sous forme de « narration » par le récit détaillé d'une suite de faits, produit sous forme de monologue décontextualisé. Snow (1991) a montré qu'il y a une corrélation significative entre les usages décontextualisés de la langue orale et l'habileté en lecture chez les jeunes enfants.

Cela explique peut-être les résultats de l'étude PISA qui mentionne que les élèves qui résumant adéquatement un texte ont de meilleurs résultats en lecture. Les auteurs de cette étude (OCDE, 2013) expliquent leurs résultats par le biais des stratégies utilisées par les élèves à haut rendement en lecture. Ces élèves qui utilisent la langue de façon décontextualisée déclarent utiliser de meilleures stratégies pour résumer l'information d'un texte (par exemple: chercher l'information importante et les redire dans leurs mots, chercher les phrases importantes du texte et les redire dans leurs mots) que les élèves faibles en lecture (ex. : relire l'histoire plusieurs fois, copier le plus de phrases possibles). Tel que mentionné par Irwin (2007), l'élève qui résume adéquatement utilise ses macroprocessus afin d'organiser et synthétiser les informations du texte, tout comme l'enfant qui raconte une histoire dans ses mots.

2.9.3 La conscience phonologique

Plusieurs recherches considèrent la conscience phonologique comme un indicateur prédictif des habiletés en lecture dans les premières années du primaire (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009; Giasson 2011). Sans toutefois faire référence au sens cette fois, l'enfant développe ses connaissances des correspondances entre l'oral et l'écrit à l'aide du langage oral. Même si la conscience phonologique n'est pas suffisante à elle seule pour permettre l'apprentissage de la lecture, elle est indispensable à la mise en place des mécanismes de décodage. D'après certains chercheurs, la capacité à reconnaître et nommer les lettres est prérequis pour acquérir une connaissance phonémique plus complète (cité dans Daviault, 2011, p. 191). Cette reconnaissance des lettres est connue depuis longtemps comme un puissant prédicteur scolaire de l'émergence en lecture (Scarborough, 1998 ; Foulon et Pacton, 2006).

Giasson (2011, p. 87) mentionne le développement de la conscience phonologique comme étant « les premières activités linguistiques qu'effectue l'enfant avec des mots sans tenir compte de leur signification ». Un enfant qui démontre une conscience phonologique peut reconnaître à l'oral des rimes, des syllabes ou des sons initiaux, par exemple. En effet, ces connaissances sont réinvesties en lecture. De ce point de vue, nous pourrions penser que la lecture de livres à l'enfant favorise le développement de la conscience phonologique mais, d'après certaines recherches, la lecture d'histoires par le parent aurait peu d'influence sur le développement de la conscience phonologique de l'enfant (Aram et Levin, 2002; Evans, Shaw et Bell, 2000; Frijters, Baron et Brunello, 2000).

Toutefois, des recherches indiquent que la lecture d'abécédaire (album illustré qui met en évidence les lettres de l'alphabet) par le parent semble avoir une influence sur ce développement. En effet, dans la prochaine partie, nous présentons une recherche portant sur l'abécédaire et les acquisitions en lecture.

Cadieux et Boudreault (2003) ont identifié 70 élèves de maternelle à risque dans une commission scolaire de la région de l'Outaouais. Ces élèves ont été identifiés à partir de deux outils de dépistage soit le *test d'habiletés scolaire Otis-Lennon* (THSOL) (Otis et Lennon, 1981) et une liste de contrôle complétée par leur enseignant. Ces élèves à risque ont été regroupés de façon aléatoire dans un groupe témoin et un groupe expérimental. Deux pré-tests ont été effectués. Le premier inspiré de Brodeur (1996) consiste à évaluer la connaissance des lettres majuscule et minuscule de l'élève. Le deuxième étant pour évaluer la sensibilité phonologique de l'élève à l'aide du *Test d'analyse auditive en français* (TAAF) proposé par Rosner et Simon (1971).

Les parents du groupe expérimental sont invités à une rencontre où un abécédaire leur est remis. Ils sont alors sensibilisés à l'importance de la connaissance des lettres et de leurs sons. Les parents doivent ensuite, cinq fois par semaine, lire l'abécédaire avec leur enfant. Ils pointent des lettres, encouragent leur enfant à les dire, demandent le son des lettres et répondent si l'enfant ne le sait pas. Il s'agit donc d'un type d'intervention de lecture jumelée parent-enfant (Topping, 1995). Quatre assistantes de recherche aident les parents. Des appels téléphoniques sont régulièrement faits pour s'assurer du bon suivi du groupe expérimental. Le groupe témoin, pour sa part, ne reçoit pas de soutien, mais a accès à l'abécédaire. Cette recherche se déroule pendant la période d'été. Les résultats indiquent que le groupe expérimental et le groupe témoin ont réalisé tous deux des gains significatifs pour la connaissance des noms des lettres majuscules et minuscules. Cela s'explique probablement par le fait que les parents des deux groupes avaient accès à l'abécédaire. L'introduction de la variable *formation et intervention des parents* n'a donc pas démontré d'influence significative sur ce résultat. Cependant, en ce qui concerne la sensibilité phonologique, le groupe expérimental a réalisé des gains statistiquement significatifs, contrairement au groupe témoin. *La formation et les interventions des parents* a donc une incidence sur l'amélioration de la conscience phonologique des élèves. Ceci concorde avec

Vadasy, Jenkins et Pool (2000) qui constatent que les parents agissant comme tuteurs peuvent améliorer les performances en lecture de leurs enfants. Plusieurs autres recherches corroborent cet énoncé (Proulx, 2006; Pourtois et Desmet, 1997; Saint-Laurent, Giasson, Simard, Dionne, Royer, 1995).

Ces résultats vont dans le même sens qu'une étude de Boudreau, St-Laurent et Giasson (2006) qui ont comparé les interventions parentales de 88 enfants de maternelle présentant une forte et une faible conscience phonologique. Pour bien départager les deux groupes d'enfants, les élèves sont évalués par six épreuves évaluant leur conscience phonologique. Les parents quant à eux doivent remplir un questionnaire portant sur leurs interventions en conscience phonologique et faire la lecture d'un abécédaire avec leur enfant. Les parents d'enfant ayant une forte conscience phonologique rapportent réaliser plus d'activités développant la conscience phonologique à la maison. D'ailleurs, lorsque ces parents lisent l'abécédaire, les évaluateurs ont pu observer un plus grand nombre d'interventions et ces parents encouragent plus souvent leur enfant à lire et à épeler des mots.

Sachant que ce dernier facteur est essentiel dans le développement de la compétence en lecture d'un jeune enfant, notre recherche observe les actions du parent en lien avec le développement de la conscience phonologique de l'enfant lors de la lecture à voix haute d'un abécédaire.

2.10 Brève synthèse

Nous avons fait un tour d'horizon de différents facteurs qui nous permettent de mettre en lumière la complexité du contexte d'émergence en lecture. Nous savons que plusieurs facteurs influent sur la compréhension d'un enfant de cinq ans : les textes proposés, le contexte de l'émergence de l'écrit, l'accessibilité et le temps d'exposition à la lecture, le climat socioaffectif notamment les styles parentaux, les habiletés en langage oral de l'enfant, la compréhension et

l'acquisition du vocabulaire, l'usage décontextualisé de la langue à l'oral et la conscience phonologique. Bien sûr, d'autres facteurs auraient pu raffiner notre compréhension et plusieurs autres recherches auraient pu bonifier notre recension, mais, puisqu'il s'agit d'un mémoire de maîtrise et que ce projet de recherche semble déjà ambitieux par les nombreux volets abordés, nous voulons maintenant porter notre attention sur l'étayage offert à l'enfant par le parent lors de situation de lectures, mais sous l'angle des stratégies de compréhension.

2.11 La lecture interactive, dialogique ou à voix haute

Chercheurs et didacticiens utilisent plusieurs termes pour définir cette situation. Le terme *lecture dialogique* est souvent employé dans un contexte scolaire, mais également familial (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006). On observera la situation suivante où un adulte (ex. : parent, enseignant ou éducateur de la petite enfance) fait la lecture à un ou des enfants. De même, en plus d'écouter le texte et d'avoir accès à un modèle de bon lecteur, l'enfant est encouragé à discuter du texte, de le commenter, de poser des questions, ce qui contribue à l'acquisition de la compétence à lire. La mise en commun des idées avant, pendant ou après la lecture favorise la compréhension. D'autres auteurs privilégient plutôt le terme *lecture interactive* (Sénéchal, 2000; Gouvernement du Québec, 2003). Pour la présente recherche, nous utiliserons le terme *lecture à voix haute* appuyé par plusieurs également dans différents écrits (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2007; Thériault, 2004). Nous définirons la lecture à voix haute comme étant une stratégie pédagogique clé dans le développement des habiletés en littératie. Sans en être conscient et de façon intuitive, le parent utilise le livre afin de modéliser ce qu'est un bon lecteur, mais également sollicite la participation de l'enfant, avant, pendant ou après la lecture. Il aide l'enfant à développer sa compréhension par l'écoute, présente parfois des notions du programme d'étude, nourrit la motivation à lire et fournit à l'enfant divers modèles de textes (Serafini et Giorgis, 2003; Campbell, 2001; Trelease, 2001). La compréhension relève alors à la fois du processus cognitif et de l'apprentissage social (MacFarlane et Serafini,

2008). Le parent lit à l'enfant de façon naturelle, sans avoir une intention d'enseignement (de stratégies ou de connaissances) prédéterminée comme le ferait un enseignant, par exemple lors de la lecture interactive ou dialogique.

En effet, une situation de lecture entre un enfant et un parent peut paraître simple et élémentaire à première vue, mais cela permet à l'enfant d'observer les stratégies qui sont modélisées et décrites. L'enfant dirige son attention sur les actions posées par l'adulte (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008). L'adulte, pour sa part, utilise des stratégies afin de réguler la compréhension de son enfant. Cela nous amène à réfléchir à ce qu'est une stratégie.

2.12 Les stratégies dans le développement de la compétence en lecture

Un bon lecteur est quelqu'un qui utilise plusieurs stratégies (Croisetière, 2010). Selon Giasson (2011b), c'est un lecteur stratégique qui est actif lors de ses lectures, a une intention de lecture, se pose des questions et fait des liens. Le lecteur stratégique est constamment en résolution de problème. Il détecte ses pertes de compréhension et utilise différents moyens pour les réparer (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008; Giasson, 2011b). En effet, les chercheurs s'entendent sur cet aspect : l'acte de lire suppose l'acquisition d'un ensemble de stratégies (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009; Giasson, 2003).

2.12.1 La définition du terme stratégie de compréhension

Voyons maintenant, ce que les écrits scientifiques mentionnent en ce qui concerne la définition du terme stratégie. Cette réflexion a été largement alimentée par l'article *Clarifying differences between reading skills and reading strategies* (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008). D'abord, le terme stratégie est utilisé par tous, chercheurs, didacticiens, enseignants, élèves. Tous, par contre, ne s'entendent pas sur la définition ou leur catégorisation. On remarque dans les écrits scientifiques un manque de cohérence à cet effet. La catégorisation la plus souvent

acceptée est celle où les différentes stratégies sont classées selon si elles sont d'ordre socio-affective, cognitive ou métacognitive (Gouvernement de l'Ontario 2006, Gouvernement du Québec, 2006). Cependant, lorsque l'on aborde la compréhension en lecture, plusieurs auteurs mentionnent plutôt le terme stratégies de compréhension. Par ailleurs, il est difficile de trouver une définition du concept de stratégies de compréhension, même si plusieurs auteurs s'entendent pour l'utiliser (Giasson, 2011; Afflerbach, Pearson et Paris, 2008; Sousa, 2009). Pour la présente recherche, nous définissons le concept de stratégies de compréhension comme étant des stratégies qui nous permettent de comprendre le texte. Pour bien illustrer cette définition. Nous pouvons penser à une action que certains élèves utilisent : souligner un mot inconnu. Cette action, souvent appelée stratégie, ne permet pas à l'élève d'avoir une meilleure compréhension du texte. Nous pourrions très bien souligner plusieurs mots dans un texte écrit dans une autre langue et ne pas comprendre le texte... Il s'agit plutôt d'une pratique, technique qui peut aider l'élève dans sa gestion de sa compréhension et non une stratégie. Les stratégies de compréhension sont des actions cognitives, socio-affectives ou métacognitives qui permettent à l'enfant de comprendre le texte. Elles sont généralement plus complexes que les habiletés de compréhension et exigent souvent l'orchestration de plusieurs habiletés (McLaughlin et Allen, 2010).

2.12.2 La distinction entre le terme stratégie et habileté

Pour mieux comprendre ce qu'est une stratégie, nous devons faire la distinction entre le concept de stratégie et celui d'une habileté en lecture. Les habiletés en lecture étant des automatismes, des procédures qui aident au décodage et à la compréhension en vitesse, efficacité et fluidité. Elles opèrent sans le contrôle ou la conscience du lecteur. Ce sont des processus plus rapides que les stratégies puisque le lecteur n'a pas à prendre consciemment des décisions (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008).

Les stratégies, pour leur part, sont utilisées de façon consciente par le lecteur. Elles sont sélectionnées en lien avec l'objectif et l'intention de lecture. Elles sont utilisées de manière consciente dans le but de résoudre un problème de compréhension (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008; Ruberto, 2012). Le lecteur peut ainsi contrôler l'efficacité de sa lecture et réviser si nécessaire les stratégies utilisées. Un lecteur stratégique est flexible et adapte ses actions lors de sa lecture.

Il est important de noter que les habiletés tout comme les stratégies utilisées par le lecteur ne sont pas un gage de réussite. C'est l'utilisation de stratégies appropriées au but, au processus, tout au long de la situation de lecture, qui détermine la réussite. Ce qui est fondamentalement différent d'une habileté qui s'exerce et s'exécute de la même manière lors de diverses situations en lecture. Une stratégie qui a d'abord été utilisée de façon consciente et délibérée peut devenir une habileté en lecture (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008). On peut retrouver, à différents niveaux, la progression d'efforts conscients et délibérés qui deviendront des automatismes (ex. : décodage, fluidité, compréhension, jugement critique). Les habiletés et les stratégies peuvent donc servir les mêmes buts et aussi résulter des mêmes actions.

Pour faire un parallèle avec les processus de compréhension d'Irwin (2007), les stratégies de compréhension semblent similaires à plusieurs égards puisque le lecteur doit utiliser ses processus de compréhension et mobiliser ses connaissances afin de comprendre le texte. Par exemple, si l'enfant résume dans ses mots le livre lu par son père, il sollicite, entre autres, ses macroprocessus, tandis que s'il fait des liens avec sa vie, il utilise principalement ses processus d'élaboration et s'il demande à son frère de relire un passage parce qu'il n'a pas bien compris, il utilise ses processus métacognitifs, car il a détecté sa perte de compréhension. Pour notre recherche, il est important de pouvoir analyser les comportements observables physiquement ou verbalement du parent et de l'enfant. C'est pourquoi, même si nous croyons qu'il y a plusieurs similarités entre les

processus d'Irwin et les stratégies de compréhension, nous avons choisi une liste de stratégies souvent citées par des chercheurs ou ouvrages pédagogiques.

2.12.3 L'enseignement des stratégies de compréhension

On associe souvent « l'enseignement des stratégies » au système scolaire, car le Programme de formation de l'école québécoise mentionne la nécessité pour l'élève de développer des stratégies pertinentes et efficaces tout au long de son cheminement scolaire en plus d'arriver à diversifier son répertoire de stratégies et à réfléchir sur l'efficacité des stratégies employées (Gouvernement du Québec, 2006a). De nombreuses études démontrent qu'un enseignement des stratégies efficaces de compréhension en lecture mène à une compréhension bien meilleure chez les élèves que lorsqu'on n'enseigne pas de telles stratégies (Pressley, 2006; Prenoveau, 2004; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). L'enseignement de stratégies de compréhension est un processus développemental à long terme, au cours duquel l'élève passe graduellement de l'utilisation consciente des stratégies à l'internalisation et à l'automatisation de celles-ci (Pressley, 2000).

À notre connaissance, peu de recherche ont vérifié les stratégies utilisées par le parent lors de la lecture d'une histoire à son enfant. Par contre, certaines recherches observent les stratégies du parent lors de la lecture autonome faite par l'enfant (Dionne, 2003; Proulx, 2006). La prochaine section porte principalement sur la recherche de Proulx (2006) puisqu'elle s'intéresse aux interventions du parent, mais en situation de lecture autonome par l'enfant. Nous mettons sa méthodologie et ses résultats en évidence. De plus, nous présentons brièvement certains résultats de Dionne (2003).

2.12.4 Les stratégies utilisées par les parents

En s'inspirant des styles parentaux de Baumrind, dans sa recherche, Proulx (2006) a observé 30 dyades parent-enfant de la première à la troisième année de la région de Québec lors de situations où le parent accompagne son enfant dans une lecture autonome. Les sujets proviennent de huit écoles de milieux socio-économiques variés de la région de Québec. Le parent se présente avec son enfant à l'école pour une séance filmée de leçons et de devoirs d'environ 20 minutes au mois de décembre et au mois de mars. Il doit aider son enfant à lire de courts textes. Proulx a observé ces dyades à six reprises, sur une période de trois ans. Chaque séance est filmée. Les parents ont comme consigne de se comporter comme ils le font habituellement. Une grille d'analyse est utilisée afin de répertorier les stratégies utilisées par le parent face aux méprises et aux blocages de leur enfant en lecture. Elle classe les stratégies observées selon cinq catégories : Demander d'essayer encore, donner un indice graphophonétique, donner un indice sur le contexte, donner le mot et ignorer la méprise.

Ensuite, inspirée des travaux de Stoltz et Fischer (2003), Proulx (2006) dégage 3 styles parentaux en lien avec les différentes interventions effectuées par les parents lors d'une méprise de la part de l'enfant. Les parents de style « Centré sur l'enfant » utilisent des stratégies telles que : demander d'essayer encore, donner un indice graphophonologique ou un indice sur le contexte. Les parents du style « Direct » utilisent la stratégie de fournir le mot à l'enfant lors d'une méprise. Finalement, les parents du style « Hybride » fournissent parfois le mot directement à l'enfant et parfois ils demandent à l'enfant d'essayer encore, de donner un indice graphophonologique ou un indice sur le contexte.

Il est intéressant de constater que le parent de style « Centré sur l'enfant », utilise différentes stratégies et certaines font référence aux sons et aux lettres (donner un indice graphophonologique) ainsi qu'au sens du texte (indice sur le

contexte). Notre recherche a aussi observé de tels comportements parentaux lors de la lecture à voix haute, même si l'enfant ne lisait pas de façon autonome.

Proulx (2006) a noté que les styles parentaux évoluent dans le temps. Autre constat, le parent de style « Direct » semble différent des autres parents. Il utilise moins de stratégies pour aider son enfant, est moins scolarisé, se sent moins compétent et fait moins la lecture à son enfant. Elle mentionne également qu'il y a plus de garçons que de filles associés aux interventions des parents de style « Direct ».

Dionne (2003) dans sa thèse a observé les stratégies d'intervention des mères ainsi que la qualité de l'étayage fourni à leur enfant pendant une séance de lecture. Elle conclut également dans le même sens que le constat de Proulx (2006), les mères plus scolarisées offrent à leurs enfants, de façon significative, une quantité d'étayage supérieure aux autres mères moins scolarisées.

Le degré de scolarisation de la mère est un facteur souvent mentionné dans les différentes recherches portant sur la réussite scolaire de l'enfant (Dionne, 2003; Proulx 2006). Les enfants de mères dont la scolarité est moins poussée ont plus de chance d'obtenir des résultats scolaires inférieurs à la moyenne (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006). Cette recherche soulève un questionnement. Est-ce que les mères plus scolarisées ont davantage de connaissances sur « comment » aider un enfant à apprendre à lire? Ont-elles des connaissances et des stratégies que d'autres mères moins scolarisées n'ont pas? Nous y reviendrons plus loin.

2.12.5 Le choix des stratégies de compréhension retenues pour la présente recherche

Les ouvrages pédagogiques proposent de nombreuses stratégies de compréhension à enseigner aux élèves (Serafini, 2009; Moline et Fortin, 2010; McLaughlin et Allen, 2010; Gear, 2007, 2011) et dans les nombreuses lectures

scientifiques faites pour bonifier cette section de notre mémoire, le nom d'un chercheur revenait constamment, monsieur Michael Pressley. Ce chercheur a démontré de grands intérêts de recherche pour les stratégies d'enseignement et de compréhension en lecture. Il est vrai que ces recherches et ces ouvrages pédagogiques ne s'adressent pas à une clientèle de parents, mais il est intéressant d'explorer ce que le réseau scolaire privilégie en ce qui concerne les stratégies de compréhension. Hilden et Pressley (2007) lors d'une recherche qui consiste à former des enseignants pour l'enseignement des stratégies de compréhension ont présenté ces stratégies :

- Activer et avoir recours à ses connaissances antérieures
- Visualiser le texte
- Résumer
- Gérer et clarifier sa compréhension
- Poser et essayer de répondre à des questions
- Faire des prédictions et revoir ses prédictions après la lecture
- Utiliser la structure d'un texte (comparer, cause et effet)
- Survoler le texte

Dans le même sens, le *National Reading Panel* (2000), qui est constitué de spécialistes en lecture, recommande l'enseignement de sept stratégies pour les programmes de formation: faire des liens, poser des questions, visualiser, déduire, déterminer l'importance, résumer et faire le suivi de la compréhension (CMEC, 2007). Tout comme Pressley et Hilden (2007) et le *National Reading Panel*, nous croyons à l'importance de ces stratégies, cependant nos autres lectures nous ont amenée à revoir certains libellés et à mieux cerner notre définition pour chacune des stratégies, car il est important de pouvoir « constater de façon observable » les stratégies utilisées par le parent ou l'enfant afin de pouvoir compiler nos résultats dans notre grille d'observation. Nous avons choisi les stratégies les plus récurrentes dans les écrits scientifiques. Le tableau suivant résume les différentes stratégies choisies pour la présente recherche qui seront observées lors de la lecture à voix haute entre un parent et son enfant. Nous avons également ajouté à

la définition des comportements observables qui facilitent la compréhension de chacune des stratégies.

Tableau 7 : Les stratégies de compréhension retenues

Stratégie	Définition et comportements observables	Appui théorique
Visualiser	Se faire des images dans sa tête. Imaginer, expliquer un schéma, démontrer sa compréhension d'un organisateur graphique.	(Pressley et Hilden, 2007; Serafini, 2006; Gear, 2007; McLaughlin, Allen, 2010; Sousa, 2009; Giasson, 2011; National Reading Panel, 2000)
Se poser des questions	Poser des questions ou s'interroger sur les textes, avant, pendant ou après sa lecture (qui, quand, quoi, comment, pourquoi?). Faire des prédictions sur le texte. Générer des questions pour guider la lecture.	(Pressley et Hilden, 2007; Serafini, 2006; Gear, 2007; McLaughlin, Allen, 2010; Sousa, 2009; Giasson, 2011; National Reading Panel, 2000)
Résumer dans ses mots	Raconter en partie ou en totalité le texte. Raconter le début, le milieu, la fin, décrire un personnage, un passage du livre, relever les idées importantes, les mots-clés.	(Pressley et Hilden, 2007; Serafini, 2006; McLaughlin, Allen, 2010; Sousa, 2009; Giasson, 2011; National Reading Panel, 2000)
Faire des liens	Puiser dans ses connaissances antérieures pour établir des liens entre le texte lu et sa vie, avec le texte lu et un autre texte, ou avec le texte lu et le monde (l'actualité).	(Pressley et Hilden, 2007; Gear, 2007; McLaughlin, Allen, 2010; K. Klingner; Sousa, 2009; Giasson, 2011; National Reading Panel, 2000)
Inférer	Discuter ou trouver des informations qui ne sont pas explicitement énoncées. Utiliser des indices dans le texte pour inférer (image, mot, idée).	(Pressley et Hilden, 2007; Serafini, 2006; Gear, 2007; Dupin de St-André, 2011; National Reading Panel, 2000)
Gérer sa compréhension	Prendre conscience d'un bris de compréhension et utiliser des moyens pour rétablir la compréhension (ex. : relire un passage, répéter, clarifier, utiliser les images pour mieux comprendre). Avoir un objectif de lecture. Apporter des précisions sur le texte, le sujet. Faire référence aux images, demander des clarifications, demander de l'aide, ajuster la vitesse de lecture.	(Pressley et Hilden, 2007; Serafini, 2006; Gear, 2007; McLaughlin, Allen, 2010; Sousa, 2009; Giasson, 2011; K. Klingner, 2011; National Reading Panel, 2000)
Comprendre le sens des mots	Discuter des mots, les expliquer, les définir, donner des exemples, paraphraser. Utiliser la structure d'un mot pour l'expliquer, utiliser le contexte, pointer une image. Mettre en opposition deux mots (ex. : contraire de).	(Sénéchal, 2008; McLaughlin, Allen, 2010; Giasson, 2011)
Évaluer ou porter un jugement sur le texte	Donner son opinion sur le texte, trouver sa page, sa partie ou son personnage préféré. Se positionner quant à différents aspects du texte (ex. : action d'un personnage, que ferais-tu à sa place?). Exprimer si on aime ou on n'aime pas. Si on est en accord ou en désaccord avec des éléments du texte. Dire si un passage est drôle, triste, réel ou fictif, etc.	(McLaughlin, Allen, 2010; Giasson, 2011)

En plus d'observer ces stratégies de compréhension, nous voulons raffiner notre observation et notre compréhension de cet étayage entre un parent et son enfant. Nous savons par la recherche de Sénéchal et de Hargrave (2000) que la lecture dialogique suppose des interactions entre un parent et son enfant et que cette façon de raconter des histoires favorise l'acquisition du vocabulaire. Ces résultats nous amènent à penser que nous pouvons également décrire la place de l'interaction dans l'enseignement des stratégies de compréhension.

Voici un exemple qui met en lumière la place de l'interaction lors de l'observation de la stratégie *Donner son opinion sur le texte* lors de la lecture à un enfant.

Pas d'interaction initiée par le parent :

- un parent dit : « Je trouve que ce texte est tellement triste ». Il ne sollicite pas la participation de l'enfant. Le parent ne fait qu'offrir sa réflexion à voix haute à l'enfant.

Interactions initiées par le parent :

-Pour la même stratégie, le parent peut avoir une toute autre approche et dire « Comment trouves-tu ce texte? Tu trouves ça triste? ». Il sollicite la participation de l'enfant.

Stratégie utilisée de façon autonome par l'enfant :

-L'enfant peut, par lui-même dire « C'est triste, le petit chien est perdu. » Cette fois-ci c'est l'enfant qui *donne son opinion* de façon autonome.

2.12.6 La littératie et les stratégies de compréhension

Inspirés du concept d'étayage et de l'approche de Bruner (1966) et Hogan et Pressley (1997), nous voulons raffiner nos observations selon le concept de littératie qui propose quatre composantes lors de l'enseignement de concepts nouveaux en lecture à un apprenant.

Le tableau ci-dessous explique le concept de littératie tout en donnant des exemples de comportements de l'adulte en situation d'enseignement d'une stratégie. Pour faciliter la compréhension, un exemple de la stratégie *Comprendre le sens des mots* est intégré au tableau.

Tableau 8 : La description des composantes selon le cadre de la littératie équilibrée

Composante du cadre de la littératie	Comportements observés	Exemple de l'utilisation de la stratégie <i>Comprendre le sens des mots</i>
La lecture à voix haute faite à l'enfant	L'adulte lit un album à l'enfant sans le solliciter, il modélise la façon de lire d'un bon lecteur (fluidité, intonation). L'enfant n'est pas sollicité, il observe, il écoute.	L'adulte lit l'album. Il peut répéter ou insister sur un mot (sans donner d'explication).
La lecture partagée	L'adulte lit un album, arrête parfois sa lecture afin de partager à voix haute certaine de ses réflexions à propos du texte à son l'enfant. Le parent utilise des stratégies de compréhension. L'enfant n'est pas sollicité, il observe, il écoute.	L'adulte lit l'album et cible le mot « chenille ». L'adulte peut : -arrêter sa lecture pour l'expliquer (c'est un petit insecte); -donner un exemple (c'est comme un ver de terre); -pointer l'image. L'adulte poursuit sa lecture sans solliciter l'enfant.
La lecture guidée	L'adulte soutient l'enfant pour que ce dernier utilise une stratégie de compréhension. L'adulte donne de la rétroaction à l'enfant (encourage à prendre des risques, valorise). L'enfant écoute la lecture, mais participe seulement avec l'aide de l'adulte aux discussions autour du livre.	L'adulte lit l'album. Il s'arrête et peut : — demander à l'enfant « que veut dire le mot chenille? »; — demander à l'enfant de pointer l'image; —lui donner deux choix « Tu penses qu'une chenille, c'est un petit ou un gros insecte? ». Il fait participer l'enfant à la construction du sens du mot chenille. L'adulte le guide.
La lecture autonome	L'enfant intervient de façon autonome. Il utilise les stratégies de compréhension. L'adulte donne de la rétroaction à l'enfant (encourage, valorise).	L'enfant peut : -pointer l'image et demander à l'adulte, si c'est une chenille. -Dire une définition du mot « c'est un petit ver de terre qui devient papillon? »; -Donner un exemple « c'est comme la chenille verte qu'on a vu chez grand-maman? »

Utiliser ce cadre pour observer l'utilisation des stratégies de compréhension nous permet d'observer les interventions du parent, mais selon l'angle des stratégies de compréhension et de la place de l'interaction. À notre connaissance, il n'y a pas de recherches qui ont traité ce sujet de cette façon.

2.13 Synthèse et objectifs spécifiques de recherche

Comme nous le savons maintenant, l'émergence de la compétence en lecture d'un enfant se développe dans son milieu familial et peut être influencée par l'accompagnement parental offert à l'enfant. Apprendre à lire est complexe, car les acquisitions en lecture sont tributaires de certains facteurs. Notre recherche tente de mieux définir ces facteurs : l'accessibilité et le temps d'exposition à la lecture, le climat socioaffectif, notamment par rapport au style parental des parents, les habiletés en langage oral de l'enfant, sa compréhension et son acquisition de vocabulaire ainsi que le développement de sa conscience phonologique. De toute évidence, plusieurs auteurs s'accordent pour dire que la lecture à l'enfant l'avantage en lecture. C'est pourquoi notre objectif général de recherche consiste à comprendre l'impact de l'accompagnement parental sur l'émergence de la compétence en lecture d'enfants de cinq ans, mais également l'impact de l'utilisation de stratégies de compréhension en contexte de lecture à voix haute.

En effet, nous avons vu ce qu'est une stratégie de compréhension et avons clarifié la différence entre une habileté et une stratégie. Nous avons également présenté une liste de stratégies de compréhension inspirées de Pressley et Hilden (2007) et du National Reading Panel (2000) afin de décrire les interventions du parent en situation de lecture avec son enfant.

Pour compléter cette revue des écrits scientifiques, nous avons détaillé trois recherches qui analysent les interventions des parents et nous y avons précisé certains éléments méthodologiques : celle de Sénéchal et de Hargrave (2000) en ce

qui concerne la lecture dialogique et les stratégies de lecture des éducateurs par rapport au vocabulaire, celle de Cadieux et Boudreault (2003) qui présente une recherche observant le parent et son enfant en situation de lecture d'un abécédaire. Finalement, nous avons présenté la recherche de Proulx (2006) en lien avec les stratégies utilisées par le parent lors de la lecture autonome de son enfant de la première à la troisième année. Nous retiendrons que :

- Pour observer la lecture entre un parent et son enfant, les chercheurs ont eu recours, soit à l'observation directe, soit à la capture vidéo. Nous avons opté pour la capture vidéo dans le milieu familial de l'enfant puisque, à la différence de l'étude de Proulx (2006) qui filmait les participants à l'école, nous voulions conserver le milieu naturel (familial) du lieu de lecture.
- Pour consigner et compiler les interventions du parent, tout comme Proulx (2006), nous utilisons une grille observation.
- Pour le choix des albums offerts aux parents, nous nous sommes inspirés des critères de sélection de Sénéchal et de Hargrave (2000), mais avons également ajouté un abécédaire inspiré de Cadieux et Boudreault (2003) et Boudreau, St-Laurent et Giasson (2006) puisque nous voulons favoriser la diversité des stratégies utilisées par le parent.
- Pour évaluer l'accompagnement parental, nous nous sommes inspirés du questionnaire de Dionne (2003), cet outil consigne les pratiques déclarées du parent et le questionne sur une diversité de thèmes liés à son accompagnement en lecture.

Pour ce qui est de déterminer l'émergence de la compétence en lecture d'un enfant de cinq ans, nous avons d'abord vérifié avec la recherche de Elbro et de Scarborough (1998) les meilleurs prédicteurs des rendements futurs en lecture. De ce fait, nous avons retenu que la compréhension et l'expression liées au vocabulaire, la connaissance des lettres et de leurs sons, les habiletés du langage oral, dont le rappel du texte et la conscience syntaxique sont des indicateurs pertinents à retenir. Dans ce sens, Elbro et Scarborough (1998) précisent que la

conscience syntaxique est un prédicteur important, mais que peu de recherches l'incluent. Nous avons choisi de vérifier cet aspect, mais en portant une attention particulière à l'influence de la morphosyntaxe sur la compréhension du langage oral.

À la lumière de notre cadre théorique qui est quand même ambitieux par le nombre de volets à couvrir et en accord avec l'examen des résultats de l'ensemble des études empiriques, cette étude tente de répondre aux quatre ensembles d'objectifs suivants :

Objectif 1

Les stratégies de compréhension :

- Décrire par des exemples de comportements observables les stratégies de compréhension utilisées par les parents et leurs enfants.
- Identifier les stratégies de compréhension utilisées par le parent et leur enfant lors de la lecture à voix haute.
- Identifier la manière dont les stratégies de compréhension sont utilisées par le parent lors de la lecture à voix haute d'après le cadre de la littératie (guidée, partagée etc.).

Objectif 2

Les genres de texte et les stratégies de compréhension

- Identifier les stratégies de compréhension utilisées par les parents lors de la lecture à voix haute en fonction des genres de texte lus.
- Déterminer le nombre de stratégies initiées par le parent et par l'enfant en fonction des genres de texte.

Objectif 3

Déterminer l'émergence de la compétence en lecture des enfants observés

- Établir le portrait descriptif des résultats des enfants aux différentes épreuves.
- Examiner les corrélations entre les résultats des enfants aux différentes épreuves.
- Examiner s'il y a des corrélations entre les stratégies de compréhension utilisées par le parent en situation de lecture et l'émergence de la compétence en lecture d'enfants de cinq ans.
- Identifier les stratégies utilisées par l'enfant de façon autonome selon sa compétence en lecture (fort, faible)

Objectif 4

Déterminer l'accompagnement parental en lien avec la compétence de l'enfant

- Faire un portrait descriptif des pratiques de littératie familiale
- Examiner s'il y a des liens entre l'émergence de la compétence en lecture d'un enfant de cinq ans et les différentes pratiques familiales.

Nous tenterons de répondre aux quatre ensembles d'objectifs suivants à l'aide des dispositifs méthodologiques présentés dans le prochain chapitre.

3 Méthodologie

D'abord, mentionnons que le comité d'éthique de la recherche de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal a délivré un certificat d'éthique pour cette recherche (Annexe 7).

Ensuite, ce troisième chapitre précise les aspects méthodologiques de notre recherche. La première partie de ce chapitre s'attarde à la description des duos parent-enfant participant à notre étude. La deuxième partie expose l'échéancier de notre projet de recherche. La troisième partie décrit les critères retenus pour le choix des albums distribués aux parents. Enfin, la quatrième partie, quant à elle, expose les instruments de collecte de données.

3.1 L'échantillon

L'échantillon est constitué de 10 dyades de parents-enfants de l'école des Bons-Vents à Mercier et de l'école St-Jean de la ville de Ste-Catherine. Les enfants sont âgés de cinq ans et ne démontrent aucun problème de santé ou de langage. Cependant, nous aimerions mentionner que pour l'une des enfants, elle vit dans un contexte bilingue où chacun des parents parle leur langue (français, anglais), de plus, un autre duo est constitué d'un enfant qui est jumeau. Tous les enfants ont commencé la maternelle en septembre. Six dyades composées d'une mère et de leur fils et quatre dyades d'une mère et de leur fille. Seules les mères ont participé à notre étude, malgré le fait que notre recherche ne visait aucun genre en particulier. L'intérêt et la participation des mères peuvent s'expliquer par certaines études qui constatent que le père participe généralement moins que les mères au soin et à l'éducation des enfants (OCDE, 2012).

3.2 L'échéancier

En septembre 2012, la sollicitation des parents s'est faite par le biais de la commission scolaire des Grandes-Seigneuries et des deux écoles respectives à l'aide d'un communiqué destiné à l'intention des parents des enfants de maternelle. La chercheuse a pu brièvement rencontrer les parents de maternelle lors de la première rencontre en septembre. De plus, des publicités de recrutement dans les deux bibliothèques (Mercier, Ste-Catherine) encourageaient les parents à devenir participants pour la présente recherche. Un article dans le journal local expliquait aussi le projet. Trois autres parents ont contacté la chercheuse, mais les enfants n'avaient pas cinq ans, nous avons donc poursuivi le projet de recherche avec seulement les 10 dyades dont les enfants avaient cinq ans.

Dix parents ont démontré un intérêt à participer et les autorisations ont été obtenues dans tous les cas (voir le formulaire de consentement en annexe). Les parents ont alors été contactés par téléphone afin de vérifier s'ils étaient consentants aux différents aspects impliqués par la recherche et le formulaire de consentement a été envoyé via les enseignants de l'école des enfants. Par la suite, le questionnaire a été envoyé aux parents participants afin qu'ils remplissent le questionnaire sur les pratiques en lecture de leur famille. Une fois le questionnaire rempli et remis à la chercheuse par le biais des enseignants, la chercheuse ou la bibliothécaire municipale a remis aux parents une boîte de quatre livres (sélectionnés par la chercheuse) qu'ils ont lus avec leurs enfants entre le 10 octobre et le 10 novembre. Les parents se sont filmés en situation de lecture avec leurs enfants.

Parallèlement, la chercheuse est allée évaluer les 10 enfants à l'école à raison de deux rencontres par enfant au mois d'octobre. Il était important d'évaluer les enfants le plus tôt possible dans l'année scolaire puisque nous ne voulions pas que la variable de l'enseignant influence nos résultats (ex. : apprentissage des lettres et de leurs sons, développement du vocabulaire, etc.).

En novembre, les parents ont retourné la boîte de livres à la bibliothèque et ont remis les vidéos de leurs situations de lecture avec leur enfant à la chercheuse.

3.3 Les critères pour le choix de livres distribués aux parents

Pour des raisons économiques, nous ne pouvions offrir aux 10 dyades les mêmes quatre albums. Les deux bibliothèques de Mercier et de Ste-Catherine ont alors chaleureusement accepté de nous aider par le prêt de leurs livres. Il était alors important d'avoir des critères de sélection précis afin que les parents puissent vivre des situations de lecture similaires et de pouvoir en dégager des constantes au niveau des genres de texte et des stratégies utilisées. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée de l'étude de Sénéchal et Hargrave (2000). Tout comme cette étude, nous avons choisi des albums aux images attrayantes et colorées. En effet, d'après Tower (2002), les enfants placés devant de beaux livres imagés présentant une variété d'images illustrant les événements du texte discutent des événements pendant 66 % du temps. Tandis qu'un livre qui n'utilise pas autant d'illustrations réduit cette discussion à 27 %. Le choix de textes intéressants de même qu'illustrés était donc notre premier critère de sélection. De plus, tout comme Sénéchal et Hargrave (2000), nous avons sélectionné des textes courts, qui pouvaient aisément être lus en cinq à dix minutes et qui étaient appropriés à l'âge et aux intérêts des enfants. Nous avons aussi porté une attention au thème choisi selon si l'enfant était un garçon ou une fille. D'ailleurs, les quatre albums n'étaient pas liés par un thème commun, chaque album portait sur un thème différent. Finalement, nous nous sommes assurée que les enfants ne connaissaient pas les livres avant cette première lecture, car le parent devait vérifier si l'enfant connaissait les livres présentés. Si celui-ci avait un doute, il était encouragé à choisir un autre sac de livres pour son enfant.

Par la diversité des albums choisis, nous voulons observer la diversité des stratégies de compréhension utilisées par l'enfant ou le parent et amener le parent

à intervenir et à discuter du livre de différentes façons. Pour ce faire, nous avons choisi des albums illustrés variés selon la structure du texte.

1. D'abord, nous avons choisi **un abécédaire** puisque certaines recherches indiquent que le parent utilise des stratégies pendant cette lecture et ces stratégies favorisent le développement de la conscience phonologique chez leur enfant (Boudreau, St-Laurent et Giasson, 2006; Cadieux et Boudreault, 2003).
2. Ensuite, nous avons choisi **un album à structure narrative, mais ayant une intrigue**. Nous pensons que l'intrigue sollicite certaines stratégies de compréhension (ex. : se poser des questions).
3. Le troisième album a **une structure narrative également, mais sans intrigue**. Ce genre de texte a été choisi cette fois avec l'intention d'avoir un thème très près du vécu de l'enfant (ex. : Cajoline chez le dentiste). Nous pensons que certaines stratégies de compréhension émergent lors de la lecture de ce genre de texte (ex. : Faire des liens).
4. Finalement, le dernier livre choisi est **un documentaire**. Tout comme la recherche de Sénéchal et Hargrave (2000), nous voulons nous assurer que l'enfant rencontre des mots nouveaux lors de cette lecture. Nous voulons observer les stratégies liées à la compréhension du vocabulaire.

Avec cette boîte de quatre livres, le parent a reçu une lettre spécifiant le déroulement de la lecture (voir l'annexe 6). Les quatre livres devaient être lus par le parent à l'enfant. Voici les consignes écrites données aux parents :

- La bibliothèque municipale met à votre disposition une **boîte de quatre livres** déjà sélectionnés pour vous. Vous pouvez aller la chercher dès maintenant. Vous n'avez qu'à mentionner que vous faites partie du projet de recherche de Julie Provencher.
- Vous pouvez lire à votre enfant les quatre livres à différents moments ou tous les livres lors de la même période de lecture. **Juger d'après votre réalité.**
- Il est important que votre enfant entende cette histoire pour la **première fois** puisque nous voulons filmer ses premières réactions lors de l'histoire.

- **Vous pouvez lire avec plusieurs de vos enfants**, si cela représente votre réalité quotidienne.
- **Vous n'êtes pas obligé de lire toutes les pages des livres.** Jugez d'après votre réalité, selon vos habitudes de lecture avec votre enfant.

En somme, le parent est invité à lire selon ses habitudes de lecture. À vrai dire, par la sélection de critères précis pour le choix des albums illustrés, nous offrons pour chaque livre un contexte différent de lecture au parent et à son enfant. Le parent, sans le savoir, sera observé sous l'angle des stratégies de compréhension utilisées.

3.4 Les instruments de mesure

Tout comme Elbro et Scarborough (1998) indiquent dans leur méta-analyse, plusieurs études analysées combinent plusieurs variables afin de prédire les résultats en lecture. Les tests utilisés par ces chercheurs vont au-delà de la vérification de la maîtrise du code de la langue (reconnaissance des lettres ou de son initial et final d'un mot). Tout comme ces chercheurs, nous avons choisi un ensemble de tests nous permettant de vérifier plusieurs aspects du développement en lecture d'un enfant de cinq ans.

Tous les outils de mesure ont été mis à l'essai pendant l'été 2012. Cette étape importante nous a permis de valider auprès de trois parents :

- le questionnaire visant à déterminer les pratiques de littératie familiale;
- les consignes pour la capture vidéo entre un parent et son enfant en situation de lecture à voix haute;
- la grille d'observation des stratégies de compréhension;
- le choix de certains livres;
- la pertinence et la longueur des tests à utiliser afin de déterminer l'émergence de la compétence en lecture des enfants.

À la suite de cette mise à l'essai, nous avons dû : préciser davantage certaines consignes données aux parents lors de la capture vidéo (par exemple, ne pas lire le livre à l'enfant avant de le prendre en vidéo), modifier certaines questions liées au questionnaire pour faciliter la clarté de certains énoncés, ajouter des stratégies de compréhension à notre grille d'observation et finalement, ajuster le contenu et la longueur des tests pour ne pas dépasser une durée de 20 minutes pour chaque entretien avec l'enfant.

3.4.1 Le questionnaire portant sur l'accompagnement parental en lecture à remplir par les parents

Le questionnaire est fortement inspiré des outils de mesure utilisés par Dionne (2003), mais quelques modifications ont été apportées afin de bien répondre aux objectifs de la présente recherche. Les parents ont rempli un questionnaire comportant 38 questions portant sur leurs pratiques de lecture familiales. Ils ont choisi la réponse qui représente le mieux leur réalité familiale. Ces questions visent à vérifier certains facteurs de l'accompagnement parental (le temps d'exposition à la lecture, la modélisation de comportements lecture par les membres de la famille, l'attitude des parents et les activités de conscience phonologique vécues dans la famille). Voici les volets et les questions retenus pour l'analyse de nos résultats. Vous trouverez la totalité du questionnaire en annexe.

Le temps d'exposition à la lecture et à l'accessibilité aux livres

(Questions 6-7-8-9-10-11-12-19)

- Q6 : À quelle fréquence faites-vous la lecture à votre enfant?
- Q7 : À quelle fréquence votre conjoint (e) fait-il (elle) la lecture à votre enfant?
- Q8 : Combien de minutes lisez-vous à votre enfant?
- Q9 : Combien de minutes votre conjoint (e) lit-il (elle) à votre enfant?
- Q10 : À quel âge, vous ou un autre membre de la famille, avez commencé à lire à votre enfant?
- Q11 : Environ combien de livres pour enfant avez-vous à la maison?
- Q12 : À quelle fréquence allez-vous à la bibliothèque avec votre enfant?
- Q19 : Racontez-vous des histoires à votre enfant SANS livre?

La modélisation de comportements lecture par les membres de la famille

(Questions 2-3-4-5-13-15-17):

- Q2 : À quelle fréquence lisez-vous le journal?
- Q3 : À quelle fréquence lisez-vous des magazines?
- Q4 : À quelle fréquence lisez-vous des livres?
- Q5 : À quelle fréquence lisez-vous sur internet?
- Q13 : Combien de minutes passez-vous à lire pour vous-même (en ne comptant pas le temps de lecture avec votre enfant)?
- Q15 : Combien de minutes votre conjoint(e) passe-t-il (elle) à lire pour lui (elle)-même (en ne comptant pas le temps de lecture avec votre enfant)?
- Q17 : Est-ce que votre enfant a une grande sœur, un grand frère, une autre personne dans son environnement immédiat qui lit beaucoup?

L'attitude des parents quant à la lecture

(Questions 1-14-16)

- Q1 : Quel énoncé décrit le mieux votre attitude vis-à-vis la lecture?
- Q14 : Prenez-vous vous plaisir à lire?
- Q16 : Votre conjoint (e) prend-il (elle) plaisir à lire?

Les activités de conscience phonologique vécues dans la famille

(Questions 20-21-22).

- Q20 : Lisez-vous OU chantez-vous des chansons, des comptines avec votre enfant?
- Q21 : Parlez-vous des lettres lorsque vous lisez à votre enfant?
- Q22 : Encouragez-vous votre enfant à faire des dessins, à écrire des lettres, des mots?

3.4.2 Les procédures d'analyse des vidéos

Il était important de préserver l'aspect naturel de la lecture entre un parent et son enfant. En effet, le parent et son enfant se sont filmés à la maison. La chercheuse n'est donc pas présente lors des captures vidéo. Nous voulions aller au-delà des pratiques déclarées du parent et vérifier ses interactions lors de la situation de lecture. Le parent a utilisé son propre matériel vidéo ou a emprunté la caméra vidéo personnelle de la chercheuse. Chaque séance de lecture entre un duo parent-enfant a été visionnée et analysée à deux reprises par la chercheuse.

Lors de la compilation des observations des stratégies de compréhension utilisées par le parent, nous avons dû ajouter deux stratégies dans notre grille d'observation puisque le parent a utilisé, de façon récurrente, ces stratégies afin d'aider à la compréhension de leur enfant. Dans un premier temps, il s'agit d'actions ou de comportements liés principalement à la compréhension des lettres et de leurs sons. Par exemple, un parent fait référence à certaines lettres lors de la lecture de l'abécédaire ou demande à son enfant quel autre mot commence par le son « mmm ». Ces interventions par le parent sollicite les microprocessus de l'enfant selon la théorie d'Irwin (2007). Une autre stratégie qui a été ajoutée est le fait de survoler le paratexte du l'album. Plusieurs parents ont lu le titre du livre à

leur enfant et certains ont exploité des sous-titres ou la quatrième de couverture. Cette stratégie va dans le même sens que celle de Pressley et Hilden (2007) qui nomme cette stratégie *survoler le texte*. Nous avons donc créé et ajouté à notre grille initiale deux nouvelles catégories de stratégies qui permettent à l'enfant de mieux comprendre le texte : les stratégies favorisant les microprocessus (La reconnaissance des lettres et de leurs sons) et le survol du paratexte.

Tableau 9 : La grille de codage pour l'analyse des stratégies observées dans les vidéos des parents

Stratégie	Composante de la littératie équilibrée (3 façons)	L'évaluateur indique le temps chaque fois qu'il voit cette stratégie	Commentaires de l'évaluateur
Visualiser	Stratégie partagée		
	Stratégie guidée		
	Stratégie utilisée de façon autonome		
Se poser des questions	Stratégie partagée		
	Stratégie guidée		
	Stratégie utilisée de façon autonome		
Résumer dans ses mots	Stratégie partagée		
	Stratégie guidée		
	Stratégie utilisée de façon autonome		
Faire des liens	Stratégie partagée		
	Stratégie guidée		
	Stratégie utilisée de façon autonome		
Inférer	Stratégie partagée		
	Stratégie guidée		
	Stratégie utilisée de façon autonome		
Gérer sa	Stratégie partagée		

compréhension	Stratégie guidée		
	Stratégie utilisée de façon autonome		
Comprendre le sens des mots	Stratégie partagée		
	Stratégie guidée		
	Stratégie utilisée de façon autonome		
Porter un jugement sur le texte	Stratégie partagée		
	Stratégie guidée		
	Stratégie utilisée de façon autonome		
Reconnaître lettres et sons	Stratégie partagée		
	Stratégie guidée		
	Stratégie utilisée de façon autonome		
Survoler le paratexte	Lecture à voix haute		
	Stratégie partagée		
	Stratégie guidée		
	Stratégie utilisée de façon autonome		

3.4.3 L'accord interjuges

Un accord interjuges a été effectué sur quatre vidéos présentant chacun un genre de livre différent (abécédaire, narratif avec intrigue, narratif sans intrigue et un documentaire). Le pourcentage d'accord interjuges a été calculé pour le classement des stratégies utilisées par les parents pour les quatre vidéos. Le niveau d'accord a été de 83 %. Par la suite de l'accord interjuges, un deuxième visionnement de toutes les vidéos a été effectué afin de révéifier le codage à la lumière des nouvelles précisions.

3.4.4 Les outils d'évaluation utilisés pour vérifier l'émergence de la compétence en lecture des enfants

Avant le début des évaluations, nous aimerions mentionner que la chercheuse est allée lire à voix haute aux enfants des deux classes avant les évaluations. Nous voulions que les enfants se familiarisent avec la chercheuse. Ensuite, les 10 enfants de maternelle ont été évalués individuellement à deux reprises dans les deux écoles ciblées pendant le mois d'octobre 2012. Les deux rencontres consistent à un entretien individuel entre la chercheuse et l'enfant où deux évaluations lui sont administrées. Chaque rencontre a une durée entre 20 à 30 minutes chacune. En tout, quatre évaluations ont été administrées à l'enfant de maternelle pour l'évaluation : 1) de son vocabulaire réceptif, 2) de sa compréhension morphosyntaxique, 3) de sa reconnaissance des lettres et de sa conscience phonologique, 4) d'un rappel du texte dans ses mots d'une histoire lu par la chercheuse. Nous vous décrirons plus en détail chacune des évaluations dans la section qui suit.

3.4.4.1 L'outil d'évaluation visant à évaluer le vocabulaire réceptif

Le vocabulaire est incontestablement une des composantes de la compétence en lecture. En plus de constituer un bon indicateur des aptitudes ultérieures à lire, l'enfant du préscolaire qui a une bonne compréhension du

vocabulaire est plus susceptible d'avoir de bonnes aptitudes en lecture et en écriture à l'âge de 8-9 ans (Hoddinott, Lethbridge et Phipps, 2002). Vérifier la compréhension du vocabulaire chez le jeune enfant de cinq ans est donc incontournable, nous voulons vérifier le vocabulaire réceptif où l'enfant doit seulement comprendre le mot et non en « produire » à l'oral une définition. Sénéchal et Hargrave (2000), pour leur part, ont évalué le vocabulaire réceptif des enfants à l'aide du test Peabody (PPVT-R; Dunn et Dunn, 1981) qui consistait pour l'enfant de choisir, à partir de quatre images, la bonne image du mot correspondant à l'énoncé de l'évaluateur. Desrosiers et Ducharme (2006) ont aussi utilisé ce test dans une de leur recherche et ils soulèvent, par contre, un questionnement quant à la fiabilité des résultats obtenus lors de l'utilisation du test de vocabulaire Peabody. Lorsqu'ils ont comparé l'âge réel des enfants à leur score en équivalence d'âge, on constate que chez les enfants ayant passé le test en français, l'âge EVIP est nettement supérieur à leur âge réel (7,3 ans c. 6,2 ans), alors que chez les enfants ayant passé le test en anglais, il est un peu plus faible (5,9 ans c. 6,2 ans). Les chercheurs émettent l'hypothèse que les normes établies pour la population canadienne, en particulier pour les francophones, pourraient ne pas être représentatives des enfants québécois en âge de fréquenter la maternelle (Godard et Labelle, 1995).

En effet, ils mentionnent que les normes de la version française de l'EVIP ont été établies à partir d'un échantillon représentatif des enfants francophones du Canada. Or, le niveau de français des enfants québécois pourrait excéder celui des francophones hors Québec, ce qui expliquerait les résultats supérieurs. De la même façon, il est possible que le niveau d'anglais chez les anglophones du Québec, lesquels vivent dans un milieu majoritairement francophone, soit plus faible que celui de la moyenne des enfants canadiens anglophones. En gardant en tête les résultats obtenus par Desrosiers et Ducharme (2006), nous avons choisi le test N-EEL destiné à une clientèle entre 3 ans et 7 mois et 6 ans et 6 mois. Tout comme

l'Échelle de vocabulaire en images de Peabody (ÉVIP), le test N-EEL - Compréhension du lexique est également un test standardisé.

Le protocole consiste à montrer une planchette avec des images. L'évaluateur dit : « Montre-moi _____ ». L'enfant pointe alors une image. Chaque bonne réponse donne un point à l'enfant. 36 mots ont été présentés à l'enfant.

3.4.4.2 L'outil d'évaluation de la compréhension morphosyntaxique

La compréhension de l'oral est également une composante à ne pas négliger dans les premiers apprentissages de la lecture, car elle est étroitement liée au développement de la compréhension à l'écrit. Il appert que la compréhension de la langue orale semble être un indicateur de réussite en lecture. Cependant, les écrits scientifiques sont moins étoffés à ce sujet. Ce qui démontre l'importance d'explorer cet aspect de l'émergence de la compétence en lecture. Pour avoir des données sur la compréhension orale d'un enfant de cinq ans, la compréhension morphosyntaxique a donc été choisie pour le présent projet de recherche. Le test N-EEL (2001) portant sur *la compréhension morphosyntaxique* consiste à lire à l'enfant un énoncé et l'enfant est invité à pointer une image décrite par l'évaluateur parmi 4 photos (ex. : le cheval saute, le cheval va sauter). Vingt-deux énoncés ont été lus à l'enfant. Pour deux bonnes réponses, l'enfant obtient 1 point pour un maximum de 11 points. Encore une fois, le volet compréhension a été choisi, car l'enfant n'a pas à « produire » d'énoncés pour démontrer qu'il a compris.

3.4.4.3 L’outil d’évaluation visant à évaluer la reconnaissance des lettres et la conscience phonologique

La reconnaissance des lettres est connue depuis longtemps comme un puissant prédicteur scolaire de l’émergence en lecture (Scarborough, 1998 ; Foulin et Pacton, 2006) et plusieurs chercheurs vérifient ces connaissances chez l’enfant. Boudreault et Cadieux (2003) se sont inspirés de Brodeur (1996) afin d’évaluer la connaissance des lettres majuscule et minuscule de l’élève. Tous comme eux, nous avons vérifié ces connaissances. Une feuille imprimée avec les 26 lettres de l’alphabet a été montrée à l’enfant (la lettre majuscule et la lettre minuscule ont été placées côte à côte sur une grande feuille 11 x 17). L’enfant, dans un premier temps, nomme les lettres qu’il reconnaît de façon autonome. Dans un deuxième temps, l’évaluateur nomme les lettres non identifiées par l’enfant et demande à l’enfant de les pointer. Procéder de cette façon (demander à l’enfant de nommer les lettres dans un premier temps et ensuite l’évaluateur nomme les lettres non identifiées et l’enfant pointe) nous permet de vérifier la connaissance de l’enfant. Les lettres qu’il peut nommer seul lui donne 2 points par lettre et les lettres qu’il peut reconnaître lorsqu’elles sont nommées à l’enfant « peux-tu me trouver la lettre ___? » donne 1 point à l’enfant. Certains enfants ne pouvaient nommer par eux-mêmes les lettres, mais en reconnaissaient plusieurs. L’enfant pouvait obtenir un maximum de 52 points, s’il nommait toutes les lettres.

En ce qui concerne la conscience phonologique de l’enfant, nous savons qu’il y a de nombreuses façons de l’évaluer (reconnaître son initial ou final, catégoriser un mot selon son phonème initial, repérer la rime en identifiant le mot qui ne finit par de la même façon, supprimer la syllabe initiale, supprimer le phonème initial, fusionner les phonèmes d’un mot, etc.). Malgré les nombreuses propositions, une étude de Vernon et Ferreiro (1999) auprès de 54 enfants de maternelle hispanophone a démontré que des tâches de production pouvaient aussi être un indicateur du niveau de conscience phonologique. En effet, les auteurs

établisent une relation importante entre le niveau de la conscience phonologique et l'écriture chez le jeune enfant. Il y aurait une relation entre la capacité du jeune enfant à écrire des mots et à les segmenter à l'oral (Morin et Montésinos-Gelet, 2005, 2007). Nous voulions une tâche authentique, très près de la réalité des élèves, c'est pourquoi nous avons opté pour l'orthographe approchée où l'enfant est invité à écrire ou à nommer les sons qu'il reconnaît dans trois mots (bateau, cerise, lapin).

3.4.4.3.1 Les procédures pour l'épreuve évaluant la conscience phonologique

La chercheuse présente trois mots dissyllabiques illustrés à l'enfant afin que celui-ci l'aide à écrire ces trois mots (voir l'annexe 5). Nous avons opté pour des mots dissyllabiques puisque d'après la thèse de Montésinos-Gelet (1999), les élèves extraient significativement plus de phonèmes dans les mots dissyllabiques comparativement aux autres mots. Les mots choisis sont : « bateau, cerise et lapin ». Cette épreuve vise à vérifier la sensibilité phonologique de l'enfant. Dans un premier temps, l'évaluatrice encouragera l'enfant à l'écrire par lui-même et ensuite offre son aide en lui mentionnant « qu'est-ce que tu entends dans le mot ____? » L'évaluateur peut si l'enfant semble avoir des difficultés, écrire pour lui les lettres ou les sons reconnus par l'enfant. Un score sera obtenu pour chaque mot. Le mot *bateau* donne 4 points ([b], [a], [t], [o]), *cerise* donne cinq points ([s], [ə], [R], [i], [z]) et le mot *lapin* donne 4 points ([l], [a], [p], [ɛ]). Pour un total maximum de 13 points.

3.4.5 L'outil d'évaluation visant à évaluer l'usage décontextualisé de la langue à l'oral

Snow (1991) a montré qu'il y a une corrélation significative entre les usages décontextualisés de la langue orale et l'habileté en lecture chez les jeunes enfants. Le rappel du texte permet à l'enfant de raconter quelque chose qui n'est pas ici et maintenant. L'enfant s'exprime sous forme de « narration » ou récit

détaillé d'une suite de faits, produit sous forme de monologue décontextualisé. L'enfant utilise et cherche l'information pertinente afin de raconter dans ses mots. Plusieurs parents ou enseignants encouragent les enfants à raconter dans leurs mots. Il s'agit d'une approche authentique, qui est utilisée dans la vie de tout lecteur. Giasson (2011) explique cette méthode d'évaluation et offre une grille d'évaluation dans son livre *La lecture, Apprentissage et difficulté*. Nous nous sommes inspirée de cette grille pour l'évaluation du rappel du texte, cependant, après notre collecte de données, nous avons lu Makdissi (2004) qui propose une échelle à 6 niveaux pour mieux comprendre le développement de la structure du récit chez l'enfant d'âge préscolaire. Nous aurions aimé nous en inspirer, mais notre collecte de données avait déjà été effectuée. Il aurait été intéressant d'ajouter un volet dans notre grille qui permet d'évaluer l'enfant par rapport à l'expression de relations causales entre les événements du texte.

3.4.5.1 Les procédures pour l'analyse du rappel du texte

La chercheuse lit le titre et montre à l'enfant la page couverture. Elle lit aussi la quatrième de couverture à l'enfant. Elle s'assure que l'enfant ne connaît pas l'album. Ensuite, elle lit « Gros ours grincheux » de Nick Band (2006) à l'enfant. Lorsque la lecture est terminée, elle lui remet quatre images de l'album (rappel du texte à l'aide d'un scénarimage). Elle lui demande de remettre les images en ordre et de lui raconter l'histoire. La chercheuse coche sur la grille d'évaluation (voir en annexe 4) si l'enfant a mentionné les personnages, le lieu, la situation initiale, le problème, la solution et la situation finale. La chercheuse guide l'enfant par un questionnement si celui-ci semble avoir terminé de raconter l'histoire. L'évaluateur indique ensuite ses commentaires (Est-ce que l'enfant a remis les images en ordre? Est-ce que l'enfant a exprimé certaines relations causales entre les événements? A-t-il inféré des informations? A-t-il fait des liens avec l'histoire? Etc.) Enfin, l'enfant reçoit un score entre 1 et 5 selon la grille d'évaluation utilisée (voir annexe 4).

4 Résultats

Dans ce quatrième chapitre, nous reprenons chacun des quatre objectifs spécifiques de notre recherche et en décrivons les résultats. Pour chaque objectif, nous analysons et discutons les résultats. Finalement, nous faisons une synthèse des résultats des quatre objectifs de notre recherche.

4.1 Objectif 1 : Les stratégies de compréhension

4.1.1 La description et les exemples de comportements observés chez le parent et l'enfant pour chacune des stratégies de compréhension selon les composantes du cadre de littératie équilibrée.

Avant de présenter les résultats de cette section liée à l'utilisation des stratégies de compréhension par le parent et son enfant. Nous croyons important de décrire certains comportements ou commentaires observés entre un parent et son enfant lors de la lecture d'un album illustré pour chacune des stratégies : visualiser, se poser des questions, résumer, faire des liens, inférer, gérer sa compréhension, comprendre le sens des mots, porter un jugement sur le texte, reconnaître des lettres et leurs sons, et survoler le paratexte. Nous voulons mettre en lumière « comment » le parent utilise ces stratégies afin d'aider son enfant avec sa compréhension. Pour ce faire, nous avons utilisé les composantes du cadre de littératie équilibrée (stratégie partagée, guidée ou utilisée de façon autonome par l'enfant). Tous les exemples ci-dessous proviennent des vidéos remis à la chercheuse.

Visualiser

Nous n'avons pu identifier la stratégie *Visualiser* de façon observable du point de vue de l'analyse des vidéos. Aucun comportement ou commentaire par les parents ou les enfants ne nous ont laissé un indice de l'utilisation de cette stratégie lors de la lecture des quatre albums. Il se pourrait bien que le choix des albums en soi partiellement responsable puisque nous avons pris soin de présenter des albums colorés et imagés. L'enfant ou le parent n'avait alors qu'à se référer à l'image lors de bris de compréhension. Nous pensions toutefois que des comportements ou des commentaires, tels que faire référence à l'imagination de l'enfant « imagine si... » aurait pu être observés. Nous pensions également voir un parent expliquer à l'enfant un schéma ou un organisateur graphique. La stratégie *Visualiser* a probablement été utilisée puisqu'il s'agit d'une stratégie de compréhension interne, mais nous n'avons aucune trace observable lors du visionnement des vidéos.

Se poser des questions

La stratégie de *Poser des questions* est celle utilisée le plus fréquemment par les parents, en effet, nous avons observé 353 questions à l'enfant. Puisque cette stratégie sollicite directement l'enfant, toutes les questions ont été observées dans une approche guidée. Cependant, nous voulons amener une précision quant au codage de cette stratégie, il s'avère qu'elle a souvent été doublement codée, car le parent utilise le questionnement pour faire participer l'enfant, mais son intention est souvent double. En voici des exemples : « Qu'est-ce que ça veut dire Graffiti? », par ce questionnement, l'intention du parent #10 est de vérifier la compréhension du vocabulaire. Nous avons donc codé cet énoncé pour deux stratégies (se poser des questions ET comprendre le sens des mots). La question « Es-tu prêt? » du parent #9 serait plus de l'ordre de la gestion de la compréhension, tandis que la question « Est-ce que tu te rappelles quand... », le parent #1 pose une question, mais fait aussi des liens entre le texte et les

connaissances antérieures de l'enfant. Nous avons donc doublement codé ces énoncés.

Nous avons observé les parents utiliser la stratégie *Se poser des questions*. Toutefois, aucun parent n'a formulé des questions, telles que « Je me demande si... » pour faire réfléchir l'enfant sans le questionner directement (réfléchir ou modéliser cette stratégie à voix haute pour l'enfant-stratégie partagée). Nous avons donc pu observer deux des trois composantes du cadre de la littératie : la stratégie *Se poser des questions* par une approche **guidée** par le parent qui encourage l'enfant à participer à la discussion et la stratégie utilisée de façon **autonome** par l'enfant.

- Stratégie **guidée** par le parent:

Il aurait été intéressant d'observer le nombre de questions ouvertes qui stimulent la réflexion et le langage à l'opposition des questions fermées qui se répondent par oui ou non. Toutefois, nous n'avons pas fait cette distinction dans le cadre de cette recherche. Nous avons codé les énoncés des parents dès que l'enfant était sollicité. Par exemple, le parent #4 demande « Est-ce que tu sais ce que c'est une tornade? » l'énoncé a été codé selon une approche guidée, même si la réponse de l'enfant est oui ou non. Une autre question telle que « la morale de l'histoire, c'est quoi? » a également été codée selon une approche guidée, cependant, nous sommes consciente que ce dernier questionnement est beaucoup plus exigeant pour l'enfant cognitivement. Dans le cadre de cette recherche, nous voulions vérifier la fréquence de l'utilisation de la stratégie *Se poser des questions* par le parent et l'enfant lors d'une lecture à voix haute. D'ailleurs, nous avons également noté à certaines occasions que des parents utilisent la stratégie *Se poser des questions*, mais ne donnent pas le temps à l'enfant de répondre, ils continuent simplement la lecture.

- Stratégie utilisée de façon **autonome** par l'enfant:

Voici deux exemples de l'utilisation de cette stratégie : l'enfant #3 pose une question sur le personnage « Qu'est-ce qu'il fait lui? » ou sur une image « comment on fait de la farine? ».

Résumer dans ses mots

Nous avons observé les parents utiliser la stratégie *Résumer dans ses mots*. Nous avons pu observer les trois composantes du cadre de la littératie. La stratégie **partagée** à voix haute par le parent, la stratégie **guidée** et encouragée par le parent afin que son enfant l'utilise, et la stratégie utilisée de façon **autonome** par l'enfant. En voici des exemples :

- Stratégie **partagée** à voix haute:

Parent #6, par exemple, pointe l'image d'un robot dans le livre et commence à résumer les moments importants de l'histoire pour son enfant « Tu vois le robot, il a... ». Parent #4 avant de tourner la page, reprend et résume les concepts importants lus dans le livre sur le cycle de l'eau.

- Stratégie **guidée** par le parent :

Parent # 10 incite son enfant à compléter les informations lues « Pour faire du pain, on a besoin de ___ et ___ . » L'enfant est encouragé à compléter le résumé des informations lues précédemment. Le parent #3 demande à son enfant « As-tu appris des choses? », cette question permet à l'enfant de résumer dans ses mots plusieurs parties de la lecture.

- Stratégie utilisée de façon **autonome** par l'enfant:

L'enfant #8 répète les informations sans sollicitation du parent tout de suite après la lecture d'une page. L'enfant #8 résume les informations en cherchant une

approbation du parent « L'eau s'évapore et il¹ monte au ciel et il redescend? ». Lorsque l'enfant observe la page couverture et énumère ce qu'il voit, nous avons classé ce comportement dans la stratégie de résumer dans ses mots à partir des images.

Faire des liens

Nous avons observé les parents *Faire des liens* entre l'enfant et le texte. Nous avons pu observer les trois composantes du cadre de la littératie. En voici des exemples :

- Stratégie **partagée** à voix haute:

Par exemple, Parent #3 fait des liens, à haute voix, entre les informations du livre et la vie ou les connaissances de l'enfant « Tu te souviens quand on était au Vietnam, il y avait... », Parent #1 « C'est un peu comme les tortillas qu'on a mangé hier. » Parent #7 « Tiens, c'est comme toi et moi quand on s'assoit tranquille ensemble ».

- Stratégie **guidée** par le parent

Le parent aide son enfant et le guide dans l'utilisation de la stratégie *Faire des liens*.

« Ton papa, il s'appelle comment? Tu vois des lettres de son nom? », Parent #9 « Toi aussi tu en as un toutou. Il est comment? ».

- Stratégie utilisée de façon **autonome** par l'enfant :

L'enfant #3 émet un commentaire de façon autonome qui fait un lien entre le texte et sa vie ou ses connaissances « J'en ai un (ami) à l'école qui s'appelle Thomas », « Ça ressemble au lac St-Louis » « Mon coquillage (comme celui du livre), c'est un fruit de mer?! ».

¹ Les citations provenant des parents ou des enfants sont reprises telles quelles sans correction d'éventuelles erreurs morphosyntaxiques.

Inférer

Nous avons observé les parents et leurs enfants inférer. Toutefois, nous n'avons pas départagé le type d'inférence (élaborative, causale, anaphorique). Tous les énoncés ont été codés sous la stratégie *Inférer*. Nous avons pu observer les trois composantes du cadre de la littératie. En voici des exemples :

- Stratégie **partagée** à voix haute:

Parent # 7 en pointant l'image « Ce ne sont pas des gens, ce sont des toutous ».

Parent #8 « Je pense qu'il a peur (en parlant du garçon de l'histoire) ».

- Stratégie **guidée** :

Le parent #9 demande « Qu'est-ce qui se passe ici (en pointant l'image)? », l'enfant répond « Peut-être qu'il y a une tempête qui s'en vient, regarde les feuilles? ».

- Stratégie utilisée de façon **autonome** par l'enfant :

Enfant # 3 en regardant une image du livre « Je le sais ce qui s'est passé! Le sable est en dessous de l'eau!... Et quand la marée a descendu, les bateaux sont tombés sur le sable ». Enfant #7 « Le papa et la maman, ne sont plus des amoureux? ».

Enfant #6 « ils sont vraiment méchants les robots ».

Gérer sa compréhension

Nous avons observé les parents et leurs enfants gérer leur compréhension. Encore une fois, nous avons pu observer les trois composantes du cadre de la littératie. Voici des exemples de commentaires ou de comportements qui ont été observés.

- Stratégie **partagée** à voix haute:

Le parent veut empêcher les comportements qui semblent entraver la lecture. Par exemple, le parent #8 empêche son enfant de jouer avec un jouet ou de prendre le verre d'eau parce que cela distrait l'enfant « Je vais t'enlever ton verre d'eau parce que je pense que tu n'écoutes pas ». Le parent #7 « On va en reparler, mais là il faut lire ». Le parent #9 veut attirer l'attention de l'enfant avec son doigt « Regarde ici », « On va commencer ici ». Le parent #4 rappelle à l'enfant certaines consignes « Écoute, écoute », « Assis-toi comme il faut! ». Le parent #2 félicite et confirme la réponse de son enfant « C'est ça! », « Tu le savais! » « T'as raison », « oui, oui », « Exactement », « C'est beau! » Le parent #5 régule la

compréhension de son enfant « non, ce n'est pas ça ». Le parent #3 encourage son enfant à poursuivre l'écoute « on va le lire après... » « Écoute, c'est ça qu'ils vont dire ».

- Stratégie **guidée** : Le parent aide l'enfant à se concentrer sur la lecture en régulant sa compréhension, mais en le faisant participer « Es-tu prêt? » « Est-ce qu'on arrête ou on continue? » Le parent #8 rectifie la compréhension de l'enfant « Non, ce n'est pas ça, c'est une autre lettre qui fait KKK dans kangourou, c'est quelle lettre? ». Le parent #6 vérifie la compréhension de son enfant « As-tu compris? », « Qu'est-ce qui est arrivé? ». Il laisse son enfant compléter ses phrases « lui il joue du ____, lui il joue du ____ » pour vérifier sa compréhension. Nous avons aussi observé que lorsque l'enfant hésite trop longtemps le parent dit la réponse.

- Stratégie utilisée de façon **autonome** par l'enfant :

Sans sollicitation de la part de sa mère, l'enfant démontre qu'il gère sa compréhension de façon autonome. L'enfant #2 veut augmenter la vitesse de lecture de sa mère « Tourne la page, j'ai compris! » « C'est moi qui tourne les pages », l'enfant #2 veut comprendre une partie de l'histoire « Lis-moi ça maman (en pointant une section) », l'enfant #3 mentionne qu'il n'a pas compris « Je ne comprends pas ».

*Nous vous rappelons que certains énoncés sont doublement codés, en voici un exemple Enfant : « C'est une sirène. » Le parent « Non, une sirène, ça a une queue de poisson (en pointant la princesse dans l'album). » Cet énoncé serait doublement codé *Gérer sa compréhension* ET *Comprendre le sens des mots*, car le parent régule la compréhension de son enfant, mais réfère au vocabulaire.

Comprendre le sens des mots

Nous avons observé les parents et leurs enfants utiliser la stratégie *Comprendre le sens des mots*. Nous avons pu observer les trois composantes du cadre de la littératie. Plusieurs comportements non verbaux ont été observés (pointer une image ou faire des mouvements de la main pour aider l'enfant à comprendre les mots ou les concepts du texte). En voici des exemples :

- Stratégie **partagée** à voix haute par le parent :

En plus d'utiliser des gestes afin d'expliquer un mot à son enfant. Le parent # 3 donne une définition vulgarisée d'un mot « Vaste océan, ça veut dire très, très, très grand ». Le parent précise le mot lu, mais peut aussi expliquer les concepts liés à ce mot. Pour le mot homme des cavernes, par exemple, le parent #3 explique : « La préhistoire, ça fait très, très, très longtemps. Ce sont des hommes qui vivaient dans une grosse caverne, une grosse grotte. » Le parent # 7 fait référence à des mots que l'enfant connaît, par exemple « végétal, ce sont des végétaux, il y a des feuilles ».

- Stratégie **guidée** par le parent :

Le parent # 9 fait participer l'enfant en lui demandant de trouver le vocabulaire (en pointant les objets) « Trouve-moi les maracas, le tambour, etc. » Le parent peut aussi questionner l'enfant sur un mot « Tu sais c'est quoi un nénuphar? ».

- Stratégie utilisée de façon **autonome** par l'enfant :

L'enfant #3 dit « Un saule, c'est un arbre, maman? » « Des lucioles c'est des mouches qui allument ».

Porter un jugement sur le texte

Nous avons observé les parents et leurs enfants lorsqu'ils utilisaient la stratégie *Porter un jugement* sur une information, une image ou le texte dans son ensemble. Nous avons pu observer les trois composantes du cadre de la littératie. En voici des exemples :

- Stratégie **partagée** à voix haute :

Le parent # 7 porte un jugement sur les images « Il y a de belles couleurs dans ce livre ». Le parent #3 partage son appréciation du livre à son enfant « Moi, j'ai bien aimé le livre *Maman va exploser* parce que je le trouvais comique, c'était drôle, j'aimais la façon de raconter l'histoire, ça me faisait rire ».

- Stratégie **guidée** :

Plusieurs parents offrent à leur enfant la possibilité de choisir un des livres du sac remis par la chercheuse et d'exprimer pourquoi ils l'ont choisi. « Quel livre veux-tu lire en premier? (l'enfant choisit) Pourquoi l'as-tu choisi? (l'enfant porte un jugement) ». Le parent #6 demande sa préférence à son fils lors de la lecture « Quel est ton robot préféré? (C'est le dinosaure!) ». Un autre comportement observé est lorsque le parent #1 demande à l'enfant à la fin de la lecture « Est-ce que tu as aimé le livre? ». Parent # 3 demande à son enfant de porter un jugement sur l'ensemble des lectures « Quel livre est ton préféré? ».

- Stratégie utilisée de façon **autonome** par l'enfant :

Parfois, c'est l'enfant qui porte un jugement sur une information du texte « (en parlant des fonds marins obscurs) « C'est un fond qui **fait un peu peur** parce qu'on ne voit pas les bibittes et les animaux marins, ils nous voient et nous on les voit pas et ils (les animaux marins) peuvent nous (les humains) manger! ». Enfant #3 porte un jugement sur le titre lu par sa mère « **Ça va être plate** cette partie-là! (en parlant du titre *Le plancher océanique*) ». L'enfant #3 porte également un jugement sur la réalité versus la fiction des informations du livre « Ça (en pointant

une image d'animaux marins) ça existe dans la vraie vie! », l'enfant #6 peut aussi porter un jugement sur les actions d'un personnage « (en parlant d'un personnage du livre) Il a pas le droit de faire ça! »

Reconnaître des lettres et leurs sons

Nous avons pu observer les trois composantes du cadre de la littératie pour la stratégie liée à la *reconnaissance des lettres et de leurs sons* principalement lors de la lecture de l'abécédaire. En voici des exemples :

- Stratégie **partagée** à voix haute :

Le parent donne des exemples « c'est un V comme Valérie ». Le parent #2 répète à plusieurs reprises le nom ou le son de la lettre « C'est un C, il y a un autre C ici ». Le parent fait référence au prénom de l'enfant « Il y a un D comme dans ton nom ».

- Stratégie **guidée** par le parent :

Le parent #1 pointe une lettre ou un mot et attend que son enfant réponde « (le parent pointe le mot zoo) l'enfant dit zoo ». Le parent #3 prend le doigt de son fils et suit les mots du texte avec lui. Le parent #1 répète à voix haute les mots trouvés dans le livre par son enfant « oui, C comme dans cirque ». Le parent # 4 demande à l'enfant « quel autre mot qui commence par la lettre... »

- Stratégie utilisée de façon **autonome** par l'enfant :

Enfant #1 dit « c'est la même lettre que mon nom! » « Il y a deux i ici. » « Un A majuscule et un A minuscule, maman ».

Une pratique qui semble utilisée par le parent est l'utilisation du prénom de l'enfant et des prénoms des gens de son entourage « Comment elle s'appelle mamie? Oui! N comme Nicole ». Le parent semble sensibiliser l'enfant aux lettres par des noms significatifs pour l'enfant. Prévost et Morin (2011) mentionnent

l'importance d'utiliser le prénom de l'enfant pour les premiers apprentissages des lettres puisqu'il s'agit d'un contexte authentique et naturel. D'après nos observations, tous les parents observés lors de la lecture de l'abécédaire ont utilisé ce comportement au moins à une ou à plusieurs reprises.

Survoler le paratexte

Finalement, les parents semblent seulement **partager à voix haute** leur réflexion quant au paratexte puisque nous n'avons pas observé les deux autres composantes du texte (stratégie guidée ou stratégie utilisée de façon autonome par l'enfant). Nous avons observé le parent pointer le titre, lire le titre, et certains ont lu la quatrième de couverture et expliqué ce qui sera abordé dans ce livre.

4.1.2 Les caractéristiques générales des stratégies utilisées par les parents

Maintenant, passons à l'analyse plus précise de la fréquence de l'utilisation des stratégies par les parents. Dans le tableau qui suit, nous présentons les données liées à la fréquence de l'utilisation de chacune des stratégies selon les composantes de la littératie équilibrée pour les dix parents de notre étude. Ce tableau répondra aux deux objectifs spécifiques suivants :

- Identifier les stratégies de compréhension utilisées par le parent lors de la lecture à voix haute;
- Identifier la manière dont les stratégies de compréhension sont utilisées par le parent lors de la lecture à voix haute d'après le cadre de la littératie (guidée, partagée, etc.).

L'analyse des résultats s'est tout d'abord attardée sur la fréquence de l'utilisation des stratégies utilisées par les parents tous albums jeunesse confondus (abécédaire, narratif avec intrigue, narratif sans intrigue et informatif). Pour ce faire, nous avons comptabilisé le nombre d'interventions du parent pour chacune

des stratégies. Nous avons également fait la distinction entre une stratégie *Partagée* ou *Guidée* par le parent.

Tableau 10 La fréquence des stratégies de compréhension utilisées par le parent lors de la lecture à voix haute d'après le cadre de la littératie (partagée, guidée)

Composantes		Visualiser	Se poser des questions	Résumer	Faire des liens	Inférer	Gérer sa compréhension	Comprendre le sens des mots	Porter un jugement	Reconnaître lettres et sons	Survoler le paratexte	Total
Parent 1	Partagée	0	0	4	5	2	0	7	2	6	5	31
	Guidée	0	17	0	6	1	15	2	2	17	1	61
	Total	0	17	4	11	3	15	9	4	23	6	92
Parent 2	Partagée	0	0	0	3	1	6	2	0	7	5	24
	Guidée	0	34	0	1	1	3	0	1	20	0	60
	Total	0	34	0	4	2	9	2	1	27	5	84
Parent 3	Partagée	0	0	9	15	13	5	40	9	9	11	111
	Guidée	0	62	1	10	2	51	20	4	23	1	174
	Total	0	62	10	25	15	56	60	13	32	12	285
Parent 4	Partagée	0	0	18	12	5	2	21	11	12	5	86
	Guidée	0	99	5	12	2	40	7	7	35	0	207
	Total	0	99	23	24	7	42	28	18	47	5	293
Parent 5	Partagée	0	0	1	0	3	11	2	0	5	5	27
	Guidée	0	13	0	2	1	3	0	3	24	0	46
	Total	0	13	1	2	4	14	2	3	29	5	73
Parent 6	Partagée	0	0	2	0	3	1	4	0	0	1	11
	Guidée	0	1	2	0	2	2	0	1	0	0	8

Composantes		Visualiser	Se poser des questions	Résumer	Faire des liens	Inférer	Gérer sa compréhension	Comprendre le sens des mots	Porter un jugement	Reconnaître lettres et sons	Survoler le paratexte	Total	
Parents	Total	0	1	4	0	5	3	4	1	0	1	19	
	Parent 7	Partagée	0	0	2	14	11	8	6	14	8	3	66
		Guidée	0	12	3	2	1	13	3	0	8	0	42
		Total	0	12	5	16	12	21	9	14	16	3	108
	Parent 8	Partagée	0	0	6	0	2	10	1	5	1	5	30
		Guidée	0	14	0	1	0	5	0	5	0	1	26
		Total	0	14	6	1	2	15	1	10	1	6	56
	Parent 9	Partagée	0	0	2	5	1	1	18	2	1	2	32
		Guidée	0	55	1	24	13	63	22	2	2	0	182
		Total	0	55	3	29	14	64	40	4	3	2	214
	Parent 10	Partagée	0	0	2	3	5	10	8	5	5	7	45
		Guidée	0	46	3	2	2	23	10	5	3	0	94
		Total	0	46	5	5	7	33	18	10	8	7	139
Total des stratégies (partagées et guidées)		0	353	61	117	71	272	173	78	186	52	1363	

Voici certains des résultats:

- On remarque que l'approche guidée est utilisée très majoritairement par les parents. Sept parents sur dix adoptent principalement une approche guidée lorsqu'ils sollicitent les stratégies de compréhension de leur enfant. Seuls les parents numéro 6, 7 et 8 ont une approche plus partagée avec leur enfant. Si on compile la fréquence des stratégies utilisées par les parents, sur un total de 1363 stratégies (toutes stratégies confondues), 900 ont été effectuées par une approche guidée. Nos résultats indiquent que la majorité des parents, de façon naturelle, font participer leur enfant et les guider dans l'utilisation des stratégies de compréhension.
- Même si la majorité des parents semblent opter pour une approche guidée, trois stratégies se distinguent comme étant utilisées principalement dans une approche partagée. Il s'agit de la stratégie *Survoler le paratexte* (49 stratégies partagées sur 52 au total), *Résumer dans ses mots* (46 stratégies partagées sur 61 au total) et *Gérer sa compréhension* (218 stratégies partagées sur 272 au total).
- La stratégie *Se poser des questions* est celle utilisée le plus fréquemment par les parents, en effet, nous avons observé les parents poser 353 questions à l'enfant. Puisque cette stratégie sollicite directement l'enfant, toutes les questions ont été observées dans une approche guidée. Deux autres stratégies se distinguent par leur fréquence d'utilisation, il s'agit de *Gérer la compréhension* (272 interventions) et *Comprendre le sens des mots* (173 interventions).
- Aucune comportement ou commentaire en lien avec la stratégie *Visualiser* n'a été démontré par l'ensemble des parents lors des lectures.
- Nos données indiquent que la stratégie *Survoler le paratexte* est utilisée 52 fois par les parents pour la totalité des lectures. De plus, trois autres stratégies semblent moins utilisées par le parent : *Résumer dans ses mots* (61 interventions), *Inférer* (71 interventions) et *Porter un jugement sur le texte* (78 interventions).
- Certains parents utilisent fréquemment des stratégies de compréhension avec leur enfant, tandis que d'autres en utilisent très peu lors de la lecture à leur enfant.

Voici un tableau démontrant le total des stratégies utilisées par les parents et le nombre d’albums jeunesse lus.

4.1.3 La fréquence des stratégies totales utilisées par les parents selon le nombre d’albums lus

Tableau 11 : Le nombre de stratégies utilisées par le parent et le nombre d’albums jeunesse lus

Parent	Nombre de stratégies utilisées	Nombre d’albums lus sur un total de 4
Parent # 4	293	4 albums
Parent # 3	285	4 albums
Parent # 9	214	2 albums
Parent # 10	139	2 albums
Parent # 7	108	4 albums
Parent # 1	92	4 albums
Parent # 2	84	3 albums La petite fille ne voulait pas lire l’album intitulé « Le livre qui pue! »
Parent # 5	73	4 albums
Parent # 8	56	4 albums La lecture de l’Abécédaire a été commencée, mais abandonnée par le parent dès les premières pages.
Parent # 6	19	1 album

Ce tableau illustre le nombre de stratégies utilisées par les parents. Nous remarquons que les parents #4, #3, #9, #10 et #7 utilisent fréquemment des stratégies de compréhension avec leur enfant, tandis que les parents #1, #2, #5, #8 et #6 en utilisent moins. Par ailleurs, nous n’avons pas analysé si l’utilisation de ces stratégies est adéquate et efficace pour aider l’enfant à comprendre le texte. Certains parents pourraient très bien utiliser moins de stratégies, mais de façon plus efficace, par exemple.

4.1.4 La fréquence des stratégies totales utilisées par les enfants de façon autonome lors des lectures

Tableau 12 : La fréquence des stratégies totales utilisées par les enfants de façon autonome

Enfants	Visualiser	Se poser des questions	Résumer	Faire des liens	Inférer	Gérer sa compréhension	Comprendre le sens des mots	Porter un jugement	Reconnaître lettres et sons	Survoler le paratexte	Total
Enfant 1	0	4	0	6	3	0	0	10	9	0	32
Enfant 2	0	6	5	4	1	2	0	6	11	1	36
Enfant 3	0	62	2	16	21	3	13	8	15	2	142
Enfant 4	0	1	1	4	11	1	0	7	5	0	30
Enfant 5	0	10	1	2	5	2	1	0	4	1	26
Enfant 6	0	7	0	0	1	0	0	1	0	0	9
Enfant 7	0	9	3	9	2	2	0	12	6	0	43
Enfant 8	0	5	5	2	1	1	0	2	0	2	18
Enfant 9	0	2	0	7	0	0	0	2	2	0	13
Enfant 10	0	12	2	3	8	2	3	2	2	3	37
Total	0	118	19	53	53	13	17	50	54	9	386

La stratégie *Se poser des questions* est la plus fréquemment utilisée par les enfants de façon autonome. Certains enfants utilisent fréquemment des stratégies (enfant #3, #7, #10, #2), tandis que d'autres en utilisent moins (enfant #1, #4, #5, #8, #9, #6).

4.2 Objectif 2 : Les genres de texte et les stratégies de compréhension

Cette partie de ce chapitre présente les stratégies de compréhension utilisées par les parents, mais en observant les parents lors de la lecture de quatre albums sélectionnés à partir de critères précis. Nous allons répondre aux deux objectifs spécifiques ci-dessous :

- Identifier les stratégies de compréhension utilisées par les parents lors de la lecture à voix haute en fonction des genres de livres lus;
- Déterminer le nombre de stratégies initiées par le parent et par l'enfant en fonction des genres de livre.

4.2.1 Les genres de textes et les stratégies de compréhension utilisées par les parents

Nous voulions vérifier si la structure du texte influe sur l'utilisation des stratégies utilisées par le parent. Voici quatre tableaux présentant chacun la fréquence de l'utilisation des stratégies en lien avec les 4 albums : l'abécédaire, le texte narratif avec intrigue, le texte narratif sans intrigue et le texte informatif/documentaire. Sous chaque tableau, vous trouverez certains résultats en lien avec les objectifs spécifiques énumérés ci-haut.

Tableau 13 : La fréquence des stratégies de compréhension utilisées (partagées et guidées) par le parent lors de la lecture à voix haute d'un abécédaire

Parents	Visualiser	Se poser des questions	Résumer	Faire des liens	Inférer	Gérer sa compréhension	Comprendre le sens des mots	Porter un jugement	Reconnaître lettres et sons	Survoler le paratexte	Total
Parent 1	0	11	2	7	1	11	6	2	23	1	64
Parent 2	0	30	0	3	0	7	2	1	27	1	71
Parent 3	0	40	1	9	2	20	30	1	21	1	125
Parent 4	0	35	0	9	1	15	5	1	35	1	102
Parent 5	0	6	0	0	0	12	0	0	27	1	46
Parent 6	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Parent 7	0	6	0	7	0	6	4	3	15	0	41
Parent 8	0	2	0	0	0	2	0	0	0	1	5
Parent 9	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Parent 10	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Total	0	130	3	35	4	73	47	8	148	6	454

La stratégie la plus fréquemment utilisée par les parents lors de la lecture de l'abécédaire est celle liée à la *Reconnaissance des lettres et de leurs sons*, car nous avons observé 148 interventions des parents en lien avec cette stratégie. Les parents utilisent également fréquemment la stratégie de *Se poser des questions*.

Tableau 14 : La fréquence des stratégies de compréhension utilisées (partagées et guidées) par le parent lors de la lecture à voix haute d'un texte narratif avec intrigue

Parents	Visualiser	Se poser des questions	Résumer	Faire des liens	Inférer	Gérer sa compréhension	Comprendre le sens des mots	Porter un jugement	Reconnaître les lettres et sons	Survoler le paratexte	Total
Parent 1	0	1	2	0	0	1	0	2	0	2	8
Parent 2	---	---	---	--	---	---	---	---	---	---	---
Parent 3	0	5	1	0	4	2	2	5	9	1	29
Parent 4	0	14	7	3	2	5	7	3	1	1	43
Parent 5	0	3	0	0	0	12	0	2	0	2	19
Parent 6	---	---	---	--	---	---	---	---	---	---	---
Parent 7	0	2	2	1	1	6	2	1	0	1	16
Parent 8	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3
Parent 9	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Parent 10	---	19	3	1	5	14	2	3	5	4	56
Total	0	44	15	5	12	40	13	17	16	12	174

Encore une fois la stratégie de *Se poser des questions* est la plus fréquemment utilisée. D'ailleurs, on remarque aussi que les parents n'ont pas beaucoup recours à la stratégie *Faire des liens* lors de la lecture du texte narratif avec intrigue (5 interventions au total) comparativement aux autres genres de textes. Nous avons noté une plus grande présence de cette stratégie pour les genres de texte : 35 interventions pour l'abécédaire, 33 pour le texte narratif sans intrigue et 44 pour le texte informatif.

Tableau 15 : La fréquence des stratégies de compréhension utilisées (partagées et guidées) par le parent lors de la lecture à voix haute d'un texte narratif sans intrigue

Parents	Visualiser	Se poser des questions	Résumer	Faire des liens	Inférer	Gérer sa compréhension	Comprendre le sens des mots	Porter un jugement	Reconnaître lettres et sons	Survoler le paratexte	Total
Parent 1	0	2	0	0	1	1	1	0	0	1	6
Parent 2	0	3	0	1	2	1	0	0	0	2	9
Parent 3	0	4	0	1	1	3	0	0	0	6	15
Parent 4	0	20	1	4	2	9	5	3	0	1	45
Parent 5	0	2	1	1	2	0	2	0	0	1	9
Parent 6	---	---	----	--	---	---	---	---	---	---	---
Parent 7	0	1	3	2	6	6	0	3	0	1	22
Parent 8	0	6	1	0	1	9	0	5	0	2	24
Parent 9	0	40	0	24	5	24	1	3	1	0	98
Parent 10	---	---	----	--	---	---	---	---	---	---	---
Total	0	78	6	33	20	53	9	14	1	14	228

Nous remarquons encore la haute fréquence d'utilisation de la stratégie *Se Poser des questions* par les parents, même dans le texte narratif sans intrigue. Un autre résultat attire notre attention, il s'agit de la stratégie *Gérer sa compréhension*. Cette stratégie a également une grande fréquence d'utilisation par les parents, car nous pouvons noter 73 interventions par les parents liées à cette stratégie lors de la lecture de l'abécédaire, 40 pour le texte narratif avec intrigue, 53 pour le texte narratif sans intrigue et 128 pour le texte informatif.

Tableau 16 : La fréquence des stratégies de compréhension utilisées (partagées et guidées) par le parent lors de la lecture à voix haute d'un texte informatif\Documentaire

Parents	Visualiser	Se poser des questions	Résumer	Faire des liens	Inférer	Gérer sa compréhension	Comprendre le sens des mots	Porter un jugement	Reconnaître lettres et sons	Survoler le paratexte	Total
Parent 1	0	3	0	4	1	2	2	0	0	2	14
Parent 2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	4
Parent 3	0	13	8	15	8	41	29	7	2	4	127
Parent 4	0	30	14	8	2	13	11	11	11	2	102
Parent 5	0	2	0	1	2	2	0	1	2	1	11
Parent 6	0	1	4	0	5	3	4	1	0	1	19
Parent 7	0	3	0	6	5	3	3	7	1	1	29
Parent 8	0	6	5	1	1	4	1	4	0	2	24
Parent 9	0	15	3	5	9	40	39	1	2	2	116
Parent 10	0	27	2	4	2	19	16	7	3	3	83
Total	0	101	36	44	35	128	105	39	21	20	529

Si nous comparons la fréquence des stratégies utilisées, il est intéressant de constater que lors de la lecture d'un texte informatif, les parents démontrent la plus grande fréquence d'interventions liées aux stratégies. Nous avons noté au total 529 stratégies lors de la lecture du texte informatif, 454 pour l'abécédaire, 174 pour le texte narratif avec intrigue et 228 pour texte narratif sans intrigue. Nous constatons également que les stratégies les plus utilisées lors de la lecture d'un texte informatif sont *Gérer sa compréhension* (128), *Se poser des questions* (101) et *Comprendre le sens des mots* (105).

4.2.2 La moyenne des stratégies utilisées par les parents selon le genre de texte

Afin d'approfondir notre compréhension des stratégies utilisées par les parents, nous avons aussi effectué la moyenne des stratégies utilisées pour chacun des albums lus.

Tableau 17 : La moyenne des stratégies utilisées par les parents pour chacun des albums

	Abécédaire	Narratif avec intrigue	Narratif sans intrigue	Informatif
Moyenne	64	23	28	52
Écart-type	39	20	30	48

Nous remarquons que les parents font en moyenne plus d'interventions liées aux stratégies lors de la lecture de l'abécédaire (64) et du texte informatif (52) que pour les textes narratifs. Notons également les grands écarts-types pour les textes narratifs et informatifs.

4.2.3 La fréquence et le pourcentage des stratégies initiées par les parents et de l'utilisation de façon autonome des stratégies par les enfants selon le genre de texte

Nous avons aussi collecté plusieurs données concernant la participation de l'enfant que nous analyserons principalement dans la section portant sur l'émergence de la compétence de l'enfant. Par contre, il est intéressant de mettre ici en opposition le pourcentage des stratégies initiées par le parent et celles utilisées de façon autonome par l'enfant en fonction des genres de texte. Voici un tableau présentant ces données.

Tableau 18 : Le total des fréquences et des pourcentages des stratégies initiées par les parents et de l'utilisation autonome des stratégies par les enfants selon le genre de texte

Genre de texte	Stratégies initiées par les parents		Nombre de stratégies utilisées de façon autonome par les enfants	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Abécédaire	454	(82%)	103	(18%)
Narratif avec intrigue	174	(80%)	43	(20%)
Narratif sans intrigue	228	(80%)	57	(20%)
Informatif	529	(74%)	182	(26%)

Nous pouvons constater que la grande majorité des interventions liées aux stratégies sont initiées par les parents. Le parent, pour l'abécédaire et les textes narratifs, intervient environ 80% du temps comparativement aux enfants qui utilisent les stratégies de façon autonome à 20% des interventions totales recensées. Par contre, les enfants semblent davantage intervenir, de façon autonome, lors de la lecture du texte informatif puisqu'ils monopolisent 26% des interventions liées aux stratégies, tandis que le parent intervient pour 74%. D'après nos résultats, l'enfant est plus actif lors de la lecture de texte informatif.

4.3 Objectif 3 : Déterminer l'émergence de la compétence en lecture des enfants observés

Cette prochaine section, premièrement, fait un bref rappel des différentes évaluations. Deuxièmement, nous présentons un portrait descriptif des résultats des enfants aux différentes épreuves. Troisièmement, nous examinons les corrélations entre les résultats des enfants aux différentes épreuves. Ensuite, nous analysons l'utilisation des stratégies par rapport à l'émergence de la compétence en lecture des enfants. Finalement, nous présentons les analyses de corrélation

entre les stratégies de compréhension utilisées par le parent en situation de lecture et l'émergence de la compétence en lecture d'enfants de cinq ans.

4.3.1 Le rappel de la méthodologie utilisée pour déterminer l'émergence de la compétence en lecture d'un enfant de cinq ans

Afin de bien cerner l'émergence de la compétence en lecture des enfants, nous les avons évalués selon quatre épreuves.

Épreuve 1 : L'enfant reconnaît les lettres : deux points étaient obtenus par l'enfant s'il pouvait nommer de façon autonome la lettre présentée et un point si la chercheuse devait lui demander « peux-tu me montrer la lettre ___ ? Et l'enfant reconnaissait cette lettre ». L'enfant pouvait obtenir un maximum de 54 points pour cette partie d'épreuve.

Ensuite, l'enfant aide la chercheuse à écrire trois mots soit *bateau*, *cerise* et *lapin*. L'enfant obtenait un point pour chaque association son-lettre trouvée (Qu'entends-tu dans le mot « bateau »? Un O!). Un maximum de 13 points pouvait être obtenus.

Épreuve 2 : Après la lecture de l'album « Gros ours grincheux », l'enfant raconte dans ses mots l'histoire entendue. La chercheuse pose quelques questions à l'enfant. Il obtient un score de 1 à 5 selon le récit raconté.

Épreuve 3 : La chercheuse dit un mot à l'enfant et celui-ci pointe la bonne image. Chaque bonne réponse vaut un point. 36 mots sont présentés à l'enfant.

Épreuve 4 : La chercheuse dit un énoncé (par exemple, le cheval saute, le cheval va sauter). L'enfant choisit parmi les quatre images celle correspondant à l'énoncé. Pour deux bonnes réponses, un point est alloué à l'enfant. L'enfant pouvait obtenir un maximum de 11 points.

4.3.2 Le portrait descriptif des résultats des enfants aux différentes épreuves

Voici le tableau compilant les résultats des enfants aux quatre épreuves.

Tableau 19 : Les résultats des enfants aux épreuves visant à vérifier leur émergence de la compétence en lecture

Épreuves Enfants	Épreuve 1 Conscience phonologique		Épreuve 2 Usage décontextualisé de la langue à l'oral	Épreuve 3 Vocabulaire	Épreuve 4 Compréhension orale
	Reconnaissance des lettres	Production en orthographe approchées	Rappel du texte	Vocabulaire réceptif	Compréhension morphosyntaxique
Enfant 1 Fille	52	6	5	35	11
Enfant 2 Fille	52	7	5	35	10
Enfant 3 Garçon	52	7	2	31	9
Enfant 4 Garçon	42	7	3	32	10
Enfant 5 Fille	25	4	3	25	8
Enfant 6 Garçon	19	2	1	27	4
Enfant 7 Fille	45	6	4	34	10
Enfant 8 Garçon	31	3	3	35	10
Enfant 9 Garçon	11	0	2	32	5
Enfant 10 Garçon	48	6	3	36	10
Total maximum de points alloués	52	13	5	36	11

Deux garçons (Enfant #6 et #9) démontrent des scores inférieurs à l'ensemble des autres enfants aux épreuves qui touchent la conscience phonologique, le rappel du texte et la compréhension morphosyntaxique. En ce qui concerne l'enfant #5, celle-ci provient d'une famille bilingue où les deux langues sont parlées à la maison. Ceci explique peut-être ses faibles résultats pour l'épreuve de vocabulaire et de sa conscience phonologique. Pour l'enfant #8, nous remarquons que ses résultats aux épreuves liées au code de la langue

(reconnaissance des lettres et des sons et production en orthographe approchées) sont plus faibles que les autres aspects (rappel du texte, vocabulaire réceptif, compréhension morphosyntaxique).

4.3.3 Les corrélations entre les résultats des enfants aux différentes épreuves

Après avoir analysé nos résultats à partir de test de corrélation, nous avons noté qu'il y a un lien ($p < .05$) entre les résultats des enfants à l'épreuve de la reconnaissance des lettres et celle du rappel du texte. On observe également une corrélation ($p < .05$) entre les résultats à l'épreuve de la compréhension du vocabulaire réceptif et celle de la compréhension morphosyntaxique. De plus, il y a corrélation entre les résultats de l'épreuve morphosyntaxique et ces épreuves : la reconnaissance des lettres ($p < .05$), la conscience phonologique ($p < .05$) et le rappel du texte ($p < .05$).

4.3.4 Le lien entre l'utilisation des stratégies de façon autonome par l'enfant et sa compétence en prélecture

Quatre enfants (#5, #6, #8, #9) ont démontré une compétence inférieure en lecture aux différentes épreuves. Force est de constater que ces mêmes quatre enfants (#5, #6, #8, #9) ont également démontré une plus faible utilisation autonome des stratégies que les autres enfants au rendement supérieur. Ces résultats appuient certaines recherches qui indiquent que les lecteurs en difficulté utilisent moins de stratégies que les bons lecteurs (Martel, 2003; Duke et Pearson 2002).

De plus, nous remarquons que le groupe d'enfants (#5, #6, #8, #9) ayant des résultats inférieurs utilise moins les stratégies *Inférer*, *Comprendre le sens des mots*, *Porter un jugement sur le texte* et *Reconnaître lettres et sons* comparativement au groupe d'enfants ayant des résultats supérieurs en prélecture.

4.3.5 Les corrélations entre les stratégies de compréhension utilisées par le parent en situation de lecture et l'émergence de la compétence en lecture d'enfants de cinq ans

Dus aux nombreuses données et pour faciliter la lecture, nous présentons nos analyses de corrélation selon les cinq catégories des épreuves effectuées par l'enfant. Voici les corrélations nous permettant de lier l'émergence de la compétence en lecture d'enfants de cinq ans et les stratégies de compréhension utilisées par le parent en situation de lecture. Certaines de ces corrélations seront mises en lumière par la suite dans la partie discussion de notre mémoire.

La reconnaissance des sons et des lettres par l'enfant

- On note une corrélation ($p < .05$) entre la reconnaissance des sons et des lettres par l'enfant et la stratégie *Reconnaître sons et lettres* partagée par les parents lors de la lecture de l'abécédaire.
- Une corrélation ($p < .05$) entre la reconnaissance des lettres par l'enfant et l'utilisation autonome de la stratégie *Reconnaître sons et lettres* par l'enfant lors de la lecture de l'abécédaire.
- Une corrélation ($p < .05$) entre la reconnaissance des lettres par l'enfant et la stratégie *Porter un jugement sur le texte* partagée par le parent lors de la lecture du texte narratif avec intrigue.
- Une corrélation négative ($p < .05$) entre la reconnaissance des lettres par l'enfant et la stratégie guidée *Faire des liens* lors de la lecture du texte narratif sans intrigue.
- Une corrélation négative ($p < .05$) entre la reconnaissance des lettres par l'enfant et la stratégie *Reconnaître sons et lettres* partagée par les parents lors de la lecture du texte narratif sans intrigue.
- Une corrélation négative ($p < .05$) entre la reconnaissance des lettres par l'enfant et l'utilisation autonome de la stratégie *Reconnaître sons et lettres* par l'enfant lors de la lecture du texte narratif sans intrigue.
- Une corrélation négative ($p < .05$) entre la reconnaissance des lettres par l'enfant et la stratégie guidée *Inférer* lors de la lecture du texte informatif.

La conscience phonologique de l'enfant

- On note une corrélation ($p < .05$) entre la conscience phonologique de l'enfant et la stratégie guidée par le parent *Se poser des questions* lors de la lecture de l'abécédaire.
- Une corrélation ($p < .05$) entre la conscience phonologique de l'enfant et la stratégie partagée par le parent *Reconnaître sons et lettres* lors de la lecture de l'abécédaire.
- Une corrélation ($p < .05$) entre la conscience phonologique de l'enfant et l'utilisation autonome de la stratégie *Reconnaître sons et lettres* par l'enfant lors de la lecture de l'abécédaire.
- Une corrélation négative ($p < .05$) entre la conscience phonologique de l'enfant et la stratégie guidée par le parent *Faire des liens* lors de la lecture du texte narratif sans intrigue.
- Une corrélation négative ($p < .05$) entre la conscience phonologique de l'enfant et la stratégie *Reconnaître sons et lettres* partagée par les parents lors de la lecture du texte narratif sans intrigue.
- Une corrélation négative ($p < .05$) entre la conscience phonologique de l'enfant et l'utilisation autonome de la stratégie *Reconnaître sons et lettres* par l'enfant lors de la lecture du texte narratif sans intrigue.
- Une corrélation négative ($p < .05$) entre la conscience phonologique de l'enfant et la stratégie guidée par le parent *Inférer* lors de la lecture du texte informatif.

Le rappel du texte par l'enfant

- On note une corrélation ($p < .05$) entre le rappel du texte par l'enfant et l'utilisation de façon autonome de la stratégie *Porter un jugement sur le texte* par l'enfant lors de la lecture de l'abécédaire.
- Une corrélation négative ($p < .05$) entre le rappel du texte par l'enfant et la stratégie guidée par le parent *Résumer dans ses mots* lors de la lecture du texte informatif.

La compréhension du vocabulaire réceptif de l'enfant

- On note une corrélation ($p < .01$) négative entre la compréhension du vocabulaire réceptif par l'enfant et l'utilisation de la stratégie de façon autonome *Comprendre le sens des mots* lors de la lecture du texte narratif sans intrigue.

La compréhension morphosyntaxique de l'enfant

- On note une corrélation négative ($p < .01$) entre la compréhension de la morphosyntaxe et la stratégie guidée par le parent *Faire des liens* lors de la lecture du texte narratif sans intrigue.
- Une corrélation négative ($p < .05$) entre la compréhension de la morphosyntaxe et la stratégie guidée par le parent *Se poser des questions* lors de la lecture du texte narratif sans intrigue.
- Une corrélation négative ($p < .05$) entre la compréhension de la morphosyntaxe et la stratégie guidée par le parent *Gérer sa compréhension* lors de la lecture du texte narratif sans intrigue.
- Une corrélation négative ($p < .01$) entre la compréhension de la morphosyntaxe et la stratégie partagée par le parent *Reconnaître sons et lettres* lors de la lecture du texte narratif sans intrigue.
- Une corrélation négative ($p < .01$) entre la compréhension de la morphosyntaxe et l'utilisation de façon autonome de la stratégie *Reconnaître sons et lettres* par l'enfant lors de la lecture du texte narratif sans intrigue.
- Une corrélation négative ($p < .05$) entre la compréhension de la morphosyntaxe et la stratégie guidée par le parent *Inférer* lors de la lecture du texte narratif sans intrigue.
- Une corrélation négative ($p < .05$) entre la compréhension de la morphosyntaxe et la stratégie guidée par le parent *Inférer* lors de la lecture du texte informatif.

4.4 Objectif 4 : Déterminer l'accompagnement parental en lien avec la compétence en lecture de l'enfant

4.4.1 Le portrait descriptif des pratiques de littératie familiale

Nous présentons un tableau récapitulatif des pratiques déclarées de chaque famille à partir du questionnaire portant sur l'accompagnement parental en lecture rempli par la mère de chaque dyade.

Tableau 20 : Les pratiques de littératie familiale déclarée par les parents d'enfants de cinq ans

	Temps d'exposition et accessibilité à la lecture	Modélisation par les membres de la famille	Attitude des parents	Activités favorisant la conscience phonologique chez l'enfant	Total sur une possibilité de 61 points
Famille 1	17	11	8	5	41
Famille 2	14	7	6	7	34
Famille 3	12	15	5	6	38
Famille 4	20	17	8	9	54
Famille 5	22	18	9	7	56
Famille 6	9	12	2	4	27
Famille 7	12	6	3	7	28
Famille 8	10	7	3	9	29
Famille 9	16	14	6	5	41
Famille 10	14	6	6	6	32
Total maximum des points pouvant être obtenus	24	19	9	9	

On peut remarquer que certaines familles (#4, #5, #9 #1) ont déclaré avoir plusieurs pratiques de littératie familiale, tandis que d'autres familles (#6, #7, #8 #10) ont déclaré en avoir peu.

4.4.2 Des corrélations entre les pratiques de littératie familiale

Après l'observation de ces données, nous avons effectué des analyses de corrélation afin de déterminer si certaines pratiques de littératie familiale étaient liées entre elles. Nos analyses indiquent que l'attitude des parents et l'accessibilité et le temps d'exposition sont fortement corrélés (0.01).

4.4.3 Les liens entre l'émergence de la compétence en lecture d'un enfant de cinq ans et les différentes pratiques de littératie familiale.

Nous avons également vérifié si certaines pratiques de littératie familiale sont liées avec l'émergence de la compétence de l'enfant. Pour ce faire, nous avons effectué des analyses de corrélation. De toutes les catégories liées aux pratiques de littératie familiale (Temps d'exposition et accessibilité, modélisation par la famille de comportements lecture, attitude des parents et mise en place par le parent d'activités favorisant la conscience phonologique de l'enfant), nous notons que la mise en place d'activités par le parent favorisant le développement de la conscience phonologique de son enfant est corrélé ($p < .01$) avec les résultats au test de la reconnaissance des lettres de l'enfant.

4.5 Synthèse de résultats

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressée, dans un premier temps aux stratégies de compréhension. Nous avons décrit les comportements ou commentaires observés entre un parent et son enfant lors de la lecture d'un album illustré pour chacune des stratégies. Nous avons pu observer que la stratégie *Se poser des questions* est la stratégie la plus fréquemment utilisée. Sept parents sur dix ont adopté une approche guidée lors des interventions liées aux différentes stratégies. On remarque également que deux groupes de parents se distinguent. Certains ont fréquemment recours aux stratégies de compréhension lors de la lecture à l'enfant, tandis que d'autres ne le font que très peu.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressée aux stratégies de compréhension selon les genres de texte utilisés. Nous avons remarqué que lors de la lecture de l'abécédaire les parents, de façon intuitive, utilisent la stratégie *Reconnaître les lettres et les sons*, ce qui est pourtant peu observé lors de la lecture des autres genres de textes. Des 186 interventions par le parent à propos des sons

et des lettres, 148 ont eu lieu lors de la lecture de l'abécédaire. On remarque également que le texte informatif et l'abécédaire suscitent beaucoup plus d'interventions liées aux stratégies que les textes narratifs. Par ailleurs, la stratégie *Comprendre le sens des mots* est très fréquemment utilisée par les parents lors de la lecture du texte informatif. Sur 173 interventions à propos du vocabulaire, 105 ont eu lieu lors de la lecture du texte informatif à l'enfant. On conclut également que les stratégies sont initiées principalement par le parent tous genres de texte confondus, cependant, lors de la lecture du texte informatif, les enfants semblent participer de façon plus active.

Dans un troisième temps, nous avons vérifié l'émergence de la compétence en lecture des enfants. Nos résultats aux épreuves démontrent qu'il y a une corrélation ($p < .01$) entre les résultats à l'épreuve de la compréhension morphosyntaxique et les épreuves suivantes : reconnaissance des lettres, conscience phonologique et rappel du texte.

De plus, nous avons constaté que les enfants ayant une faible compétence en prélecture utilisent peu de stratégies, comparativement aux enfants ayant une meilleure compétence. Ces résultats appuient certaines recherches qui indiquent que les lecteurs en difficulté utilisent moins de stratégies que les bons lecteurs (Martel, 2003; Duke et Pearson 2002).

Nous avons aussi vérifié s'il y a un lien entre la compétence de l'enfant et certaines stratégies utilisées par le parent. Nous avons obtenu certaines corrélations entre l'émergence de la compétence en lecture et certaines stratégies utilisées par le parent. Par exemple, les résultats à l'épreuve de la reconnaissance des lettres sont corrélés ($p < .05$) avec la stratégie partagée *Reconnaître sons et lettres* lors de la lecture de l'abécédaire. Il y a également un lien ($p < .05$) entre les résultats à l'épreuve de la reconnaissance des lettres et l'utilisation autonome de la stratégie *Reconnaître sons et lettres* par l'enfant lors de la lecture de l'abécédaire.

On observe également une corrélation ($p < .05$) entre la conscience phonologique et la stratégie partagée par le parent *Reconnaître sons et lettres* lors de la lecture de l'abécédaire. Les résultats à l'épreuve de la conscience phonologique seraient aussi corrélés ($p < .05$) à l'utilisation autonome de la stratégie *Reconnaître sons et lettres* par l'enfant lors de la lecture de l'abécédaire. Pour l'épreuve du rappel du texte, les résultats sont corrélés ($p < .05$) avec l'utilisation de façon autonome de la stratégie *Porter un jugement sur le texte* lors de la lecture de l'abécédaire et négativement corrélé avec la stratégie guidée par le parent de *Résumer dans ses mots* lors de la lecture du texte informatif. En plus, les résultats de l'épreuve portant sur la compréhension du vocabulaire réceptif sont négativement ($p < .01$) corrélés avec l'utilisation de façon autonome par l'enfant de la stratégie *Comprendre le sens des mots*.

Finalement, nous avons vérifié si certaines pratiques de littératie familiale ont une incidence sur l'émergence de la compétence en lecture de l'enfant. Nous avons d'abord observé que certaines familles déclarent avoir de nombreuses pratiques de littératie familiale, tandis que d'autres en déclarent très peu. Il s'avère qu'il y a une corrélation ($p < .01$) entre l'attitude des parents et l'accessibilité et le temps d'exposition à la lecture. De plus, notons que la mise en place d'activités par le parent favorisant la conscience phonologique est corrélée ($p < .01$) avec les résultats obtenus à l'épreuve de conscience phonologique.

5 Discussion

Ce dernier chapitre a pour objectif d'interpréter les résultats en les comparant aux résultats relevés dans les études empiriques présentées dans le cadre conceptuel. Pour ce faire, nous suivons l'ordre du chapitre des résultats et nous répondons aux quatre objectifs. Nous abordons donc, dans un premier temps, l'utilisation des stratégies de compréhension lors de la lecture à voix haute par le parent en gardant en tête les composantes de la littératie équilibrée (stratégie partagée, guidée). Nous portons ensuite notre regard sur les stratégies de compréhension quant aux différents genres de texte lus par le parent (abécédaire, texte narratif avec intrigue, texte narratif sans intrigue et texte informatif) ainsi que les stratégies utilisées par les enfants de façon autonome. De plus, nous mettons en lien l'émergence de la compétence en lecture d'un enfant de cinq ans et les stratégies de compréhension utilisées lors des lectures. Finalement, nous terminons cette discussion en abordant les pratiques de littératie familiale. Pour conclure, nous présentons les limites de cette étude et de nouvelles questions de recherche.

5.1 Les caractéristiques générales des parents

Nos observations avaient pour objectif de mieux comprendre ce qui se passe lors de situations de lecture à voix haute entre un parent et son enfant. Nous voulions pouvoir décrire cet accompagnement parental. Nos résultats indiquent que sept parents sur dix ont une approche guidée lors de la lecture à leur enfant où ils encouragent majoritairement l'enfant à participer. En gardant en tête les travaux de Baumrind (1967, 1971, 1978) qui décrivent différents styles parentaux (autoritaire, démocratique, permissif indulgent et permissif négligent), nous avons pu observer que les situations de lecture de ces sept parents s'inspirent des caractéristiques du parent démocratique qui favorise la communication verbale, la chaleur dans les interactions et l'autonomie de l'enfant. Sur un total de 1363 stratégies utilisées par l'ensemble des parents, 900 impliquaient un guidage. Pour les trois autres parents de notre étude, la tendance était davantage de partager à

haute voix leurs propres stratégies de compréhension en mentionnant des commentaires, mais en faisant peu participer l'enfant. Ces trois parents nous rappellent les parents observés par Proulx (2006) qui étaient de style « Direct » puisque, tout comme Proulx (2006), ils font moins la lecture à leurs enfants et deux d'entre eux utilisent moins de stratégies que les autres parents.

5.2 Objectif 1 : Les stratégies de compréhension

Pour comprendre cette situation de lecture entre le parent et son enfant, nous avons vérifié l'étayage offert à l'enfant lors de lectures, mais sous l'angle des stratégies de compréhension utilisées par le parent et son enfant de cinq ans. Tout comme la recherche de Proulx (2006) qui a observé les stratégies des parents, mais lors de la lecture autonome faite par l'enfant, les parents de notre recherche utilisaient différentes stratégies pour aider la compréhension de leur enfant, certaines faisant référence au sens, d'autres aux stratégies liées aux lettres et à leurs sons. Deux groupes de parents se distinguent, certains parents utilisent fréquemment un ensemble de stratégies, tandis que d'autres en utilisent moins. Nos résultats appuient les recherches de Proulx (2006) et Dionne (2003) mentionnant que certains parents semblent offrir une quantité d'étayage supérieur plus fréquent, par contre, nous n'avons pas établi de lien entre leur niveau de scolarité et la qualité de cet étayage, comme le font ces chercheurs (Proulx, 2006; Dionne, 2003).

Les stratégies de compréhension les plus utilisées par les parents de notre étude sont *Se poser des questions*, *Gérer sa compréhension* et *Comprendre le sens des mots*. Nous expliquons ces résultats par le fait que les parents de notre étude utilisent une approche majoritairement guidée, le parent sollicite donc son enfant, ce qui explique probablement la haute fréquence d'utilisation de la stratégie *Se poser des questions*. Nous avons également remarqué que le parent valorise, rectifie, répète, recentre sur la tâche l'enfant, en fait, il gère la compréhension de son enfant quel que soit le genre de lecture de façon naturelle et intuitive. Tandis

que les stratégies *Survoler le paratexte*, *Résumer dans ses mots*, *Inférer* et *Porter un jugement sur le texte* sont les stratégies les moins utilisées par le parent en plus de la stratégie *Visualiser* qui n'a jamais été utilisée. Le survol du texte s'explique par le fait que le parent utilise cette stratégie en début de lecture et ensuite, rare est le parent qui réutilise cette stratégie. Il est intéressant de constater que les stratégies *Inférer*, *Résumer dans ses mots* et *Porter un jugement sur le texte* sont moins utilisées par l'ensemble des parents, surtout lorsque la recherche nous indique qu'il s'agit de stratégies à haut niveau qui font appel à une participation cognitive complexe et qu'elles sont associées positivement au rendement en lecture (CMEC, 2007).

5.3 Objectif 2 : Les genres de texte et les stratégies de compréhension

Les parents de notre étude ont fait la lecture de quatre albums différents (abécédaire, texte narratif avec intrigue, texte narratif sans intrigue et un texte informatif).

Nous pouvons noter que la majorité des parents ont lu deux livres par séance de lecture, ce qui permettait à l'enfant de garder son intérêt et même d'avoir hâte à la prochaine session de lecture. Cependant, une mère a lu les quatre livres à son enfant, un à la suite de l'autre. Nous avons pu constater l'inertie de l'enfant au troisième livre... et l'abandon par le parent pendant la lecture du quatrième livre.

Deux autres parents ont simplement accompli la tâche à 50 % et ont lu seulement deux livres sur quatre. Nous pouvons, par contre, affirmer que chaque parent a eu les mêmes consignes quant au déroulement de notre recherche.

Ces situations de lecture nous a permis de vérifier les différentes stratégies des parents et de leur enfant. En moyenne, l'abécédaire (64 interventions) et le texte informatif (52 interventions) suscitent plus d'interventions de la part du parent que pour les textes narratifs. D'après les travaux de Bruner (1966), ce

résultat s'explique probablement par l'étayage que le parent doit fournir à l'enfant. En effet, le parent doit utiliser des stratégies pour s'assurer de la compréhension de son enfant et il semble que l'abécédaire et le texte informatif exige pour le parent une quantité d'étayage supérieur pour ces genres de texte. Nous reviendrons sur ces stratégies dans les prochaines sections. À cet égard, les enfants semblent aussi intervenir davantage lors de la lecture du texte informatif (24 % des interventions-enfant pour 74 % des interventions-parent) que pour les autres genres de texte (environ 20 % des interactions-enfant pour 80 % des interventions-parent). Voyons maintenant, les stratégies de compréhension en lien avec les différents genres de texte.

5.3.1 Abécédaire

Nous savions que certaines études (Aram et Levin, 2002; Evans, Shaw et Bell, 2000; Frijters Baron et Brunelle, 2000) indiquent que la lecture à l'enfant a peu d'influence sur le développement de la conscience phonologique de l'enfant. Nous voulions donc mieux comprendre les interventions des parents en lien avec les stratégies liées à la reconnaissance des sons et des lettres. Nos résultats démontrent que les parents utilisent effectivement peu la stratégie *Reconnaître lettres et sons* lors de la lecture à l'enfant de textes narratifs ou informatifs, cependant, force est de constater que la stratégie est très fréquemment utilisée lors de la lecture d'un abécédaire. Des 186 interventions liées à cette stratégie, tous albums confondus, 148 interventions ont été effectuées lors de la lecture de l'abécédaire.

La recherche de Cadieux et Boudreault (2003) allait dans le même sens puisqu'ils ont remis un abécédaire à deux groupes de parents (un groupe sans formation précise pour l'enseignement des lettres et des sons et un autre groupe qui ont assisté à une formation portant sur le développement de la conscience phonologique). Les enfants des deux groupes de parents ont réalisé des gains significatifs pour la connaissance des noms des lettres. Les auteurs expliquent ce résultat par le fait que les deux groupes de parents avaient accès à un abécédaire. Notre recherche démontre que, même sans formation précise, les parents utilisent de façon intuitive la stratégie *Reconnaître lettres et sons*. En effet, il aurait été intéressant de départager nos observations entre les stratégies liées à la reconnaissance des lettres et celles liées à la reconnaissance du son des lettres. Nous aurions alors pu commenter un autre résultat de la recherche de Cadieux et Boudreault (2003) qui indique que le groupe de parents ayant eu une formation sur le développement de la conscience phonologique, leurs enfants ont effectué des gains significatifs quant aux résultats portant sur l'épreuve de la conscience phonologique.

Il est également intéressant de vérifier « comment » les parents utilisent la stratégie *Reconnaître lettres et sons*, nous avons constaté qu'ils adoptent une approche majoritairement guidée, ils font donc participer l'enfant. D'ailleurs, lors de nos observations, un parent a lu l'abécédaire sans faire participer l'enfant « ici, c'est un a, comme dans abeille, ici c'est un b comme dans bébé, etc. ». Après, quelques pages, l'enfant ne voulait plus écouter et le parent a abandonné la lecture de l'abécédaire. Un autre parent a feuilleté l'abécédaire, mais l'a tout de suite reposé et a choisi un autre texte, sans jamais revenir sur cette lecture. Notons que ces deux parents ont des enfants ayant démontrés de faibles résultats à l'épreuve portant sur la conscience phonologique. Nous croyons que certains parents ne savent pas « comment » lire ce genre d'album et se sentent donc démunis en stratégies pour faire participer et étayer la compréhension de leur enfant face au code de la langue (lettres et sons).

5.3.2 Texte narratif avec ou sans intrigue

Dans l'ensemble, nos résultats indiquent que les textes narratifs (avec ou sans intrigue) ne suscitent pas autant d'interventions liées aux différentes stratégies que l'abécédaire et le texte informatif. Nous expliquons ce résultat par le fait que l'enfant a probablement besoin de moins d'étayage pour comprendre le texte. Le parent lit l'histoire et a aussi moins fréquemment recours la stratégie *Gérer sa compréhension* que pour les deux autres textes (abécédaire et informatif). Nous avons aussi remarqué que la stratégie *Faire des liens* est moins utilisée. Seulement cinq fois pour le texte narratif avec intrigue, comparativement à 33 fois pour le texte narratif sans intrigue, 35 fois pour l'abécédaire et 44 fois pour le texte informatif. Ceci nous rappelle la recherche de Elbro et Scarborough (1998) qui soulignent que la lecture d'histoires à un enfant est un facteur significatif, mais de moindre importance que d'autres habiletés de langage chez le jeune enfant. Il aurait été intéressant de recenser le genre de livres lus par les parents lors de la recension pour cette méta-analyse, car nos résultats indiquent que la lecture de textes narratifs suscite moins de participation de la part des parents et des enfants

que les textes informatifs. Nous savons que de solliciter la participation de l'enfant développe son langage (Sénéchal et Hargrave, 2000), car l'enfant répète, réutilise et structure ses réponses avec l'aide d'un adulte. Alors, nous pouvons poser l'hypothèse suivante : est-ce que les textes informatifs développent plus les habiletés de langage chez l'enfant que les textes narratifs? Intéressante question de recherche, n'est-ce pas?

5.3.3 Texte informatif

Il est intéressant de constater que le texte informatif a la plus grande fréquence d'interventions liées aux stratégies lors de la lecture à l'enfant. Nous avons noté l'utilisation de 529 stratégies par les parents lors du texte informatif, 454 pour l'abécédaire, 174 pour le texte narratif avec intrigue et 228 pour le texte narratif sans intrigue. D'après nos observations, la stratégie *Comprendre le sens des mots* s'est particulièrement illustrée. Nous avons pu noter 105 interventions lors de la lecture du texte informatif liées à l'étayage par le parent concernant la compréhension du vocabulaire. Une grande différence lorsqu'on compare cette fréquence avec le résultat du texte narratif avec intrigue (13), du texte narratif sans intrigue (9) et de l'abécédaire (47). À vrai dire, ce ne sont pas seulement les parents qui utilisent fréquemment la stratégie *Comprendre le sens des mots* lors de la lecture d'un texte informatif puisque les enfants ont également utilisé cette stratégie majoritairement lors de cette lecture (15 fois comparativement à deux fois lors de la lecture des autres textes). Sénéchal (2008) mentionne l'importance d'utiliser des interventions liées au vocabulaire pour le développement de la compréhension, notre recherche indique que le texte informatif favorise ce contexte d'apprentissage du vocabulaire puisque les parents et les enfants utilisent fréquemment des stratégies de façon intuitive et naturelle.

Ceci nous rappelle, l'étude de Sénéchal et Hargrave (2000) qui ont démontré que les enfants exposés à la lecture apprennent du nouveau vocabulaire. Cependant, les enfants qui participent à la lecture dialogique (lecture qui sollicite

l'enfant à réutiliser le vocabulaire, à l'encourager, à le valoriser, à renchérir la discussion) démontrent des gains significatifs supérieurs que les enfants qui se font simplement faire la lecture sans y participer. Il est donc intéressant de constater que l'approche guidée, adoptée par la majorité des parents de notre étude, pourrait avoir des effets positifs sur le vocabulaire de l'enfant. De plus, nous avons noté que des 118 questions demandées par les enfants à leur parent, près de 40 % était lors de la lecture du texte informatif. Il semble que les enfants questionnent davantage leur parent pendant cette lecture que pour tous autres genres de textes.

Pour conclure cette partie, nous avons pu constater que certains genres de textes favorisent certaines stratégies de la part du parent et de l'enfant. Ce constat pourrait être utile et permettre aux éducateurs en petite enfance, aux enseignants du préscolaire et du primaire ainsi qu'aux bibliothécaires de réfléchir aux livres à proposer aux parents, car certains genres de livre semblent susciter certaines stratégies de la part du lecteur. Nous croyons, par contre, que la diversité des genres de texte reste à privilégier.

5.4 Objectif 3 : Déterminer l'émergence de la compétence en lecture des enfants observés

5.4.1 La compétence de l'enfant

Nous avons choisi les prédicteurs pour déterminer l'émergence de la compétence en lecture d'un enfant de cinq ans d'après la méta-analyse de Elbro et Scarborough (1998). Nous avons évalué les enfants selon leurs connaissances des lettres et de certains sons et leur rappel d'une histoire. De plus, nous avons intégré l'épreuve de la compréhension morphosyntaxique puisque ces auteurs ont précisé que peu de recherches se sont penchées sur la conscience syntaxique. Nous avons été surpris du nombre de corrélations entre les résultats aux épreuves des enfants et leur compréhension morphosyntaxique. En effet, il semble que la compréhension morphosyntaxique soit corrélée ($p < .05$) avec les résultats à l'épreuve de la

compréhension du vocabulaire réceptif. En plus d'être corrélée à la reconnaissance des lettres ($p < .01$), à la conscience phonologique ($p < .01$) et au le rappel du texte ($p < .01$). Nous constatons à quel point la compréhension à l'oral des phrases est un indicateur intéressant puisqu'il semble lié à la compétence de l'enfant aux autres épreuves. Nous pouvons mettre en parallèle nos résultats avec ceux de Desrosiers et Ducharme (2006) qui indiquent que de bonnes habiletés d'écoute et de parole rendent l'apprentissage de la lecture plus facile.

5.4.2 La compétence de l'enfant et les stratégies utilisées par le parent ou l'enfant en situation de lecture à voix haute

Cette partie nous permet de cerner les résultats les plus saillants en ce qui concerne les stratégies utilisées par les parents et le lien avec la compétence de l'enfant. D'abord, notons que l'épreuve de la reconnaissance des lettres par l'enfant ainsi que l'épreuve de la conscience phonologique sont corrélés ($p < .05$) avec la stratégie partagée *Reconnaître lettres et sons* des parents. D'après nos résultats, il semblerait que les parents qui « enseignent » en partageant leurs connaissances des lettres lors de la lecture de l'abécédaire favorisent l'acquisition des lettres chez leur enfant. Il semble également que les enfants qui réussissent à l'épreuve de reconnaissance des lettres ainsi qu'à l'épreuve portant sur la conscience phonologique utilisent aussi la stratégie *Reconnaître lettre et sons* de façon autonome ($p < .05$). Encore une fois, ces résultats appuient ceux de Boudreault et Cadieux (2003) qui mentionnent que les parents utilisant un abécédaire favorisent la reconnaissance des lettres chez leur enfant.

5.4.2.1 Les enfants ayant de faibles résultats en prélecture

En ce qui concerne les enfants de notre étude, quatre enfants (#5, #6, #8, #9) démontrent une faible compétence en prélecture. Il s'avère que ces quatre mêmes enfants sont ceux qui utilisent peu de stratégies de compréhension de façon autonome lors des lectures à voix haute. Ces données sont extrêmement

intéressantes puisqu'elles mettent en relation les stratégies de compréhension utilisées de façon autonome par l'enfant et l'émergence de sa compétence en lecture. De plus, cela confirme les recherches qui indiquent que les lecteurs en difficulté utilisent moins de stratégies que les bons lecteurs (Martel, 2003; Duke et Pearson 2002). Déjà à cinq ans, nous avons pu observer une différence chez les enfants pour l'utilisation de stratégies de compréhension. Comparativement aux enfants qui démontrent une bonne compétence en lecture, les enfants ayant une faible compétence utilisent peu les stratégies *Inférer, Comprendre le sens des mots, Porter un jugement sur le texte et Reconnaître les lettres et sons*. De toute évidence, notre recherche a pu observer le peu de stratégies de ces quatre jeunes enfants, même lors de la lecture à voix haute avec un adulte. Il s'agit d'une piste importante pour de futures recherches, car intervenir auprès de jeunes enfants et mieux comprendre les stratégies de compréhension utilisées par nos prélecteurs est un acte de prévention.

5.4.2.2 Les parents d'enfants ayant de faibles résultats en prélecture

Nous avons aussi observé les parents des quatre enfants (#5, #6, #8, #9) ayant de faibles résultats en prélecture. Fait intéressant, trois parents (#5, #6, #8) d'enfants ayant de faible compétence en prélecture utilisent peu de stratégies de compréhension lors des lectures. Nous aimerions apporter, toutefois, une précision, car chaque parent devait lire quatre albums à son enfant, cependant, un parent de ce groupe n'a lu qu'un livre. Alors, nous avons quand même comptabilisé ses stratégies et, bien sûr, ce parent démontre moins de stratégies dû au nombre de lecture. Nous ne savons pas les raisons qui ont empêché ce parent de lire la totalité des quatre livres. Est-ce dû à un manque d'intérêt ou à un horaire trop chargé? Nous n'avons pu obtenir ces informations. Nous pouvons toutefois affirmer que pour ce parent, son enfant a été évalué et ses résultats sont inférieurs aux autres enfants.

Toutefois, pour ce qui est du parent #9, il semble se distinguer par rapport aux trois autres parents d'enfants ayant de faibles résultats. Ce parent a utilisé, pour seulement deux lectures, 214 stratégies. Lors de l'observation de cette dyade, nous avons constaté que ce parent pose énormément de questions qui dirigent l'attention de l'enfant vers autre chose que le texte (Qu'est-ce qu'on va faire, nous, en fin de semaine? Ta chambre est de quelle couleur? Etc.). À première vue, on pourrait penser que le parent fait des liens entre le texte et l'enfant, mais il semble que par trop de questionnement, l'enfant oublie la lecture en cours. On remarque aussi que ce parent félicite beaucoup son enfant (yé! C'est ça! Oui!), mais ne semble pas réguler sa compréhension. Si bien que le parent #9 utilisent beaucoup de stratégies, mais ne semblent pas axées ses interventions sur la compréhension en lecture de son enfant. Ses stratégies semblent trop nombreuses et inadéquates. Ce constat, nous laisse penser que ce parent semble vouloir solliciter la participation de son enfant, mais ne sait pas « comment » faire un étayage de qualité qui favorise la compréhension en lecture de son enfant.

Enfin, notons que les parents #6 et #8 ont une approche plus partagée où la participation est moins sollicitée lors des lectures.

Il semble que l'étayage des parents des enfants ayant de faibles résultats en lecture soit différent des parents ayant des enfants présentant une meilleure compétence. Ils utilisent peu de stratégies de compréhension ou en utilisent beaucoup, mais de façon inadéquate (parent #9).

5.4.2.3 Les enfants ayant de bons résultats en prélecture

L'élève compétent en lecture est souvent décrit comme étant un lecteur stratégique qui est actif lors de ses lectures (Giasson 2011b). Nous avons eu beaucoup de plaisir à observer les jeunes enfants de cinq ans commenter et utiliser des stratégies de compréhension lors des différentes lectures. Nous avons pu

constater que les élèves ayant de bons résultats aux épreuves utilisent davantage toutes les stratégies de compréhension de façon autonome que les enfants plus faibles en prélecture. On remarque aussi qu'ils utilisent des stratégies de haut niveau telles que *Inférer*, *Comprendre le sens des mots* et *Porter un jugement sur le texte*. De plus, ils utilisent fréquemment la stratégie *Reconnaître lettres et sons* lors de la lecture d'un abécédaire.

5.4.2.4 Les parents d'enfants ayant de bons résultats en prélecture

Six enfants (#1, #2, #3, #4, #7, #10) ont de bons résultats en prélecture. Il est intéressant de constater que cinq de leurs parents ont une approche où ils guident leurs enfants dans l'utilisation des stratégies lors des lectures. De façon générale, ces parents semblent utiliser un ensemble de stratégies. Par contre, nous remarquons une fréquence plus marquée de l'utilisation de la stratégie *Résumer dans ses mots* et *Inférer* que pour le groupe de parents ayant des enfants avec une plus faible compétence en lecture. D'autres analyses statistiques auraient pu nous aider à bonifier cette partie de notre mémoire, mais dû à l'envergure de ce mémoire, nous n'avons pas poussé notre analyse plus loin.

Cependant, il est intéressant de mettre en parallèle ce qu'est un milieu d'apprentissage favorisant la littératie dans un milieu scolaire et celui dans un milieu familial. Dans le *Rapport sur les stratégies de lecture et le rendement en lecture* du conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC, 2007), les auteurs soulignent que les élèves ayant des rendements élevés en lecture se distinguent par un enseignement qui porte son attention sur la reconnaissance des mots et également sur la compréhension, par la prise en compte des intérêts des élèves au moyen d'une interaction de haute qualité et par un niveau élevé de participation en lecture. Pour nos six parents d'enfants ayant de bons résultats aux épreuves, nous avons constaté l'utilisation par ces parents de stratégies de compréhension. Tout comme le mentionne le conseil des ministres de l'Éducation

du Canada (CMEC, 2007), nos parents utilisaient la stratégie *Reconnaître lettres et sons*, et celle de *Comprendre le sens des mots*. De plus, par leur approche guidée, les parents suscitent la participation de leurs enfants. Nous pouvons alors constater des similarités entre le milieu scolaire et familial favorisant le développement de la littératie.

Objectif 4 : Déterminer l'accompagnement parental en lien avec l'émergence de la compétence en lecture des enfants

Jusqu'à maintenant, nous avons fait un tour d'horizon de ce qu'est l'accompagnement parental, mais en lien avec les stratégies de compréhension lors de la lecture à voix haute avec un enfant. Même si l'OCDE (2012) mentionne que lire à son enfant durant les premières années a un impact marqué sur sa compétence en lecture, il n'en demeure pas moins que d'autres facteurs peuvent influencer l'émergence de la compétence en lecture d'un enfant. Les pratiques de littératie familiale jouent également un rôle dans le développement de cette compétence. En effet, nos résultats indiquent que les scores à l'épreuve de reconnaissance des lettres par l'enfant sont corrélés ($p < .01$) avec la mise en place par les parents d'activités favorisant le développement de la conscience phonologique à la maison. Dans le même sens que nos résultats, ceci nous rappelle la recherche de Boudreau, St-Laurent et Giasson (2006) qui rapporte que les parents d'enfants ayant une forte conscience phonologique réalisaient plus de ces activités à la maison.

Enfin, nos résultats démontrent une corrélation entre les attitudes positives envers la lecture des parents et le temps d'exposition et l'accessibilité aux livres. Nombreuses sont les études qui confirment ce résultat (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009; PIRLS, 2011). Plus un parent aime la lecture, plus l'enfant y aura accès. Par contre, nous n'avons pu lier ces pratiques de littératie familiale au rendement en lecture des enfants de notre étude.

Pour conclure, nous espérons avoir fait la lumière sur l'accompagnement en lecture d'un enfant de cinq ans et ce, sous l'angle des stratégies de compréhension entre un parent et son enfant. De toute évidence, cette étude nous laisse avec des questions de recherches futures : Quel type de formation en éveil à la lecture pourrait aider les parents de jeunes enfants? Est-ce que les textes informatifs développent davantage le langage et les stratégies de compréhension du jeune enfant? Comment favoriser l'utilisation de stratégies de compréhension lors de la lecture à voix haute, mais cette fois-ci dans un contexte scolaire?

Les limites de cette étude

Nous vous présentons maintenant les limites de notre étude. D'abord, notre échantillon se compose de dix dyades, il s'agit d'un nombre restreint qui ne permet pas la généralisation des résultats. Seules les mères ont participé à notre étude. Il aurait été intéressant d'avoir un échantillon composé de père également.

Nous avons tenté d'éviter le biais lié aux apprentissages des enfants acquis pendant la maternelle en les évaluant en début d'année scolaire (octobre). Par contre, nous avons noté que tous les enfants de notre étude allaient en garderie de nombreuses heures avant l'âge de cinq ans (environ 30 heures par semaine). Nous gardons en tête que cette variable a probablement contribué au développement de l'émergence de la compétence en lecture de ces enfants.

Deuxièmement, les aspects techniques et technologiques ont occasionné quelques difficultés. Les parents se sont filmés à la maison, ce qui a sauvegardé le contexte naturel de la situation de lecture entre un parent et son enfant. Par contre, la chercheuse a peu de contrôle sur la qualité des vidéos remis. En effet, lors des visionnements des vidéos, nous avons eu à quelques reprises de la difficulté à entendre certains commentaires d'enfants, car ceux-ci parlaient faiblement et nous n'avons pas pu capter leurs commentaires. De plus, la chercheuse a prêté deux équipements et les autres parents ont utilisé leur propre matériel vidéo. Ceci a amené quelques problèmes techniques, par exemple, un parent a filmé avec sa propre caméra (sur cassette VHS) et nous n'avons pas pu transférer les vidéos. Heureusement, nous avons pu les analyser, mais nous n'avons pas pu en faire une copie.

Troisièmement, nous avons tenté d'observer les stratégies de compréhension utilisées par un parent et un enfant lors d'une situation de lecture à voix haute. Il s'agit, en effet, d'un processus très complexe puisque l'on tente d'observer le processus de compréhension internes chez le lecteur. Essayer d'identifier les stratégies, de les observer et de les comprendre est un grand défi. Plusieurs stratégies de compréhension ont peut-être été utilisées par l'enfant dans son intériorité, mais elles sont restées non identifiées par la chercheuse. Il s'agit d'une des limites de cette étude à ne pas négliger.

Quatrièmement, nous avons essayé de décrire ce qu'est l'accompagnement parental et nous avons présenté plusieurs recherches qui démontrent l'importance du rôle du parent dans l'émergence de la compétence d'un enfant de cinq ans. Bien sûr, d'autres recherches et d'autres volets auraient pu être ajoutés afin de faire un portrait encore plus détaillé et complet de ce qu'est l'accompagnement parental (par exemple, approfondir notre compréhension du rôle du père lors de situation de lecture), mais des contraintes de temps (et de nombre de pages!) nous ont fait faire des choix.

Finalement, nous avons collecté de nombreuses données (questionnaire, grilles d'observation des stratégies et épreuves afin de déterminer l'émergence de la compétence en lecture de l'enfant) qui, pour des raisons de temps, n'ont pu être traités dans ce mémoire. Nous voulons, par contre, écrire des articles qui pourront présenter certaines de ces données dans les années futures.

Conclusion

Par cette recherche, nous avons démontré que l'utilisation de stratégies de compréhension lors de la lecture à voix haute est liée à l'émergence de la compétence en lecture d'un enfant de cinq ans. Les enfants utilisant peu de ces stratégies de compréhension démontraient une plus faible compétence en prélecture. Nous avons également observé que les parents de ces enfants présentant des difficultés utilisent moins de stratégies de compréhension lors des lectures à voix haute. À l'exception d'un parent qui utilisait de très nombreuses stratégies, mais de façon inadéquate pour étayer la compréhension de son enfant.

La majorité des parents guident leurs enfants lors de l'utilisation des stratégies de compréhension et ces stratégies diffèrent selon les quatre genres de texte proposés aux parents (Abécédaire, texte narratif avec intrigue, texte narratif sans intrigue et texte informatif). Certaines stratégies se distinguent par leur fréquence d'utilisation lors de la lecture des différents genres de texte. Par exemple, les parents utilisent de façon intuitive et naturelle la stratégie *Reconnaître lettres et sons* lors de la lecture de l'abécédaire, mais ne l'utilisent que très peu pour les autres lectures. Les parents semblent aussi utiliser plus souvent les stratégies *Gérer sa compréhension*, *Se poser des questions* et *Comprendre le sens des mots* lors de la lecture du texte informatif. Des quatre genres de textes, le texte informatif suscite la plus grande fréquence d'interventions liée aux stratégies de compréhension par les parents. On remarque toutefois que les enfants semblent participer et initier davantage les interactions pour ce genre de texte que pour les trois autres textes.

Dans un autre ordre d'idées, nous avons aussi relevé que la compréhension morphosyntaxique de l'enfant est corrélée avec sa réussite à plusieurs épreuves (la compréhension du vocabulaire réceptif ($p < .05$), la reconnaissance des lettres ($p < .01$), la conscience phonologique ($p < .01$) et le rappel du texte ($p < .01$)).

Ces données sont intéressantes puisqu'elles indiquent l'importance de la compréhension orale dans le développement de l'émergence de la lecture.

Finalement, nos résultats de recherche permettent d'approfondir notre compréhension de ce qu'est l'accompagnement parental, notamment lors de la lecture à voix haute entre le parent et son enfant. Nous avons également vérifié, par le biais d'un questionnaire les pratiques de littératie familiale de ces familles. Nos résultats confirment que l'attitude des parents envers la lecture est liée au temps d'exposition et à l'accessibilité aux livres. De plus, les parents qui mettent en place des activités favorisant le développement de la conscience phonologique développent la conscience phonologique de leur enfant.

En conclusion, il serait intéressant de sensibiliser les parents à la complexité qu'exige l'apprentissage de la lecture chez les tout-petits. Plusieurs chercheurs (Proulx, 2006; Sénéchal, 2006) croient que l'accompagnement des parents reste une voix à privilégier. Il faut donc miser sur d'autres acteurs que l'enseignant lui-même pour s'assurer de la réussite en lecture de nos enfants. Or, notre recherche met en lumière les parents comme un élément clé pour favoriser le développement de la compétence en lecture de leur enfant.

Bibliographie

- AFFLERBACH, P., PEARSON, D., et PARIS, S. G. Clarifying the differences between reading skills and reading strategies. (2008) *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- ARAM, D. & LEVIN, I. (2002). Storybook reading and joint writings – two contexts for promoting early literacy. *Merrill palmer Quarterly*, 48, 202-224.
- BAKER, L.S., SONNENSCHNEIN, R. SERPELL. A five-year comparison of actual and recommended parental practices for promoting children's literacy development. Papier présenté à l'*Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Montréal, Canada, 13-23 avril, 1999.
- BAUMRIND, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- BAUMRIND, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competency in children. *Youth and Society*, 9 (3), 239-276.
- BAUMRIND, D. (1991). Parenting Styles and adolescent development. In R.M. Learner, A.C. Peterson, and J. Brooks-Gunn (Eds.) *Encyclopedia of Adolescent*. New York: Garland pub, 746-758.
- BEAUDOIN, I. (2002). *La qualité des interventions du parent supervisant la lecture de son enfant : relation avec le niveau d'habileté en lecture de l'enfant*. Thèse de doctorat inédite. Université Laval.
- BIEMILLER, A. (2007). The influence of vocabulary on reading acquisition. *Encyclopedia of language and literacy development*, 1-10. London, Ontario.
Repéré à
http://literacyencyclopedia.ca/pdfs/The_Influence_of_Vocabulary_on_Reading_Acquisition.pdf
- BLOCK, C.C., & PRESSLEY, M., (2002). *Comprehension instruction: Research-based best Practices*. New York: Guilford Press.
- BOUCHARD, C. (2009). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

- BOUDREAU, M., SAINT-LAURENT, L., GIASSON, J. (2006) La littératie familiale et les habiletés en conscience phonologique des enfants de maternelle. *Éducation et francophonie*, VOLUME XXXIV:2 – AUTOMNE 2006.
- BOURBEAU, N., (1988) *Guide pratique « C'est pas lisible! » (sic)*, La lisibilité des textes didactiques, juin 1988, Collège de Sherbrooke.
- BRODEUR, M. (1996). *L'effet de la connaissance du son de lettres sur l'apprentissage de la segmentation phonémique chez les enfants de maternelle*. Thèse de doctorat inédite. Université Laval.
- BRUNER, J. (1966) *Toward a Theory of Instruction*, Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1988). Comment les enfants apprennent à parler, *Revue française de pédagogie*, 85, p.86-88. Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1988_num_85_1_2447_t1_0086_0000_2
- BUS, A.G., van IJZENDOORN, M.H., et 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, 1-21.
- CADIEUX, A. BOUDREAULT, P. (2003). Effets d'une intervention parentale en lecture sur la connaissance du nom et des sons des lettres et la sensibilité phonologique d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 545-564.
- CAIN, K., OAKHILL, J. (2011). *Children's comprehension problems in oral and written language*. The Guilford Press.
- CAMPBELL, R. (2001). *Read-alouds with young children*, Newark, International Reading Association.
- CHRISTIAN, K., F.J. MORRISSON et F.B. BRYANT. « Predicting kindergarten academic skills : Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. » *Early Childhood Research Quarterly*, vol.13, no 3, 1998, 501-521.
- CLAY, M., (1966). Emergent Reading behaviour, *University of Auckland*.
- CROISETIÈRE, C. (2010). Former des lecteurs stratégiques au primaire. *Québec français*, 157, 54-55.
- CUTTING, L.E et SCARBOROUGH, H.S (2006). Prediction of reading comprehension: Relative Contributions of word recognition, language proficiency, and other

- cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of reading*, 10, 277-299.
- CUNNINGHAM, A., et K. STANOVICH. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental psychology*, 33, 934-945.
- CUNNINGHAM, A., et K. STANOVICH. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22 (1-2), 1-8.
- CUNNINGHAM, A. E. et ZIBULSKY, J. (2011). Tell me a story: examining the benefits of shared reading, *hand book of early literacy research*, 3. p. 396.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. (2006). *Comment les parents favorisent-ils les débuts de la littératie?* 1^{er} février 2006, p. 4.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). (2007). *Rapport sur les stratégies de lecture et le rendement en lecture*. CMEC
- CRÉVAL comité régional pour la valorisation de l'éducation (n.d). Repéré à <http://www.crevale.org/index.jsp?p=96>
- DAVIAULT, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal, Chenelière Éducation.
- DEBLOIS, L., DESLANDES, R., ROUSSEAU, M. et NADEAU, J. (2008). L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 245-264.
- DESROSIERS, H. et DUCHARME, A. (2006). Commencer l'école du bon pied : facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle.
- Cité dans DESROSIERS, H. et DUCHARME, A. (2006). Commencer l'école du bon pied : facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle.
- HODDINOTT, J., L. LETHBRIDGE et S. PHIPPS (2002). Notre avenir est-il dicté par nos antécédents? Ressources, transitions et rendement scolaire des enfants au Canada, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, SP-551-12-02, p. 71.
- DICKINSON, D.K. et TABORS, P.O. (dir) (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes. Cité dans *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Daviault, D. (2011), p.188.

- DIONNE, A-M. (2003). *La littératie dans les familles où les parents sont faiblement scolarisés*. Thèse de doctorat présenté à la Faculté des études supérieures à l'Université Laval, Québec.
- DOYON, Denise, (1993). *Le rôle de l'adulte dans l'élaboration du raisonnement chez les enfants de la maternelle*, Thèse de doctorat inédite. Université Laval.
- DUKE, N. K., et PEARSON P. D., « Effective practices for developing reading comprehension », dans A. E. Farstrup et S. J. Samuels (éditeurs), What research has to say about reading instruction, 3e édition, Newark, DE, *International Reading Association*, 2002, 205-243.
- DUGUAY, C., (2009). *Stratégies gagnantes en lecture – Préscolaire*, Montréal, Chenelière Éducation.
- DUNN, L. & DUNN, L. (1981). *Peabody picture vocabulary test-revised*. CirclePines, MN : American Guidance Service.
- DUPIN DE SAINT-ANDRÉE M., MONTÉSINOS-GELET, I. et MORIN, M-F (2007). Pourquoi lire à haute voix en classe et comment le faire? *Québec français*, n° 145, 69-70.
- DUVAL, K., *La littératie apprivoisée ERPI*. Repéré à : <http://erpi.com/elm/14175.418984938185384019.pdf>
- EVANS, M. A., SHAW, D., & BELL, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 65-75.
- FAYOL, M., (1996). À propos de la compréhension... *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, ONL.
- FRIJTERS, J. C., BARRON, R. W., & BRUNELLO, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on pre-readers' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92,466-477.
- Fondation pour l'alphabétisation. *Enquêtes internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)* : http://www.fondationalphabetisation.org/adultes/analphabetisme_alphabetisation/statistiques/
- FOULIN, J-N., PACTON, S. (2006) La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres, *Éducation et francophonie*, VOLUME XXXIV:2 – AUTOMNE 2006.

- FOUNTAS, I., et PINNELL, G.S. (1996), *Guided reading: good first teaching for all children*. Heinemann.
- GEAR, A., (2007). *Lecteurs engagés Cerveaux branchés*, Montréal, Modulo.
- GEAR, A., (2011). *Stratégies de lecture de textes courants*, Montréal, Modulo.
- GIASSON, Jocelyne, (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique*, Montréal, Gaétan. Morin.
- GIASSON. J. (2011a). *La lecture — Apprentissage et difficultés*, Montréal G. Morin.
- GIASSON. J. (2003). *La lecture — De la théorie à la pratique*, 2^e édition, Montréal G. Morin.
- GIASSON. J. (2011b). *Les stratégies de lecture*. Repéré à <http://www.pedagonet.com/other/lecture3.html>
- GRIFFIN, T. M., HEMPHILL, L., CAMP, L., & WOLF, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24, 123–147.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2003). *Catégories d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture réalisées selon le type d'organisme : le plaisir de lire et d'écrire, ça commence bien avant l'école*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/eveil/activites/pdf/categories_activites.pdf
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2005). *La lecture chez les élèves au secondaire : action concertée pour la recherche en lecture*. Repéré à www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm
- HILDEN, K. R., & PRESSLEY, M. (2007). Self-regulation through Transactional Strategies Instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 51-75.
- HODDINOTT, J., L. LETHBRIDGE and S. PHIPPS (2002). Notre avenir est-il dicté par nos antécédents? Ressources, transitions et rendement scolaire des enfants au Canada, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, SP-551-12-02, p.71.
- HOGAN, K. et PRESSLEY, M (Eds.). (1997). *Scaffolding student learning : instructional approaches and issues*. Cambridge, MA : Brookline.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE, *la littératie au Québec en 2003 : faits saillants* : Repéré à http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/pdf2005/fs_Eiaca2003.pdf

- INSTITUT DE LA STATISTIQUE (2003), Direction de la santé publique, *enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes* (EIACA).
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE (2011), *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle*. Vol 6, Fascicule 1, octobre 2011.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE (2012), *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon*. Vol 7, Fascicule 1, décembre 2012.
- IRWIN, W. J. (2007). *Teaching Reading Comprehension processes*, third edition, Allyn & Bacon.
- KLINGNER, K. J. (2011). Metacognition to improve reading comprehension. *Handbook of reading interventions*.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e éd., Montréal, Guérin Éditeur, p. 1 584.
- MAKDISSI, H., & BOISCLAIR, A. (2004). *Le développement de la structuration du récit chez l'enfant d'âge préscolaire*. Actes du colloque international de l' AIRDF (Association internationale pour la recherche en didactique du français), 9, Québec. Repéré à <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/makdissi-boisclair.pdf>

- MARTEL, V., (2003). *Profil mentaux de bons et de mauvais compreneurs de 6e année primaire suite à la lecture de textes didactiques*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- MACFARLANE, N., SERAFINI, F., – LÉVESQUE, L.J. (2008) *Réflexions sur la littératie*, Montréal, Pearson / ERPI
- MCLAUGHLIN, M. et ALLEN, M.B. (2010). *Enseigner la compréhension en lecture*, Montréal, Chenelière Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2001) *Programme de formation de l'école québécoise* : Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/index.htm
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise*, 74 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2006). *Document d'appui — Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, de la 4e à la 6e année*, Fascicule 3 : L'évaluation en matière de littératie. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine. Repéré à http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/fascicule_3-2008.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2004). *La littératie au service de l'apprentissage*, Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année, Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2006). *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie*, Toronto, ON : Imprimeur de la Reine. Repéré à <http://sites.google.com/site/ocdsbministryresources/Home/guides-effective-lit-french>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2008). *Moi, lire? Tu blagues!*, *Guide pratique pour aider les garçons en matière de littératie* Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/brochure/meread/mereadf.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2006). *Document d'appui — Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, de la 4e à la 6e année*, Repéré à http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/Fascicule_6-2008.pdf
- MOLINE, S., FORTIN, A. (2010). *Voir et comprendre*, Montréal, Chenelière Éducation
- MONTÉSINOS-GELET, I. (2009). *Lire le monde*, Les presses de l'université d'Ottawa, p.21.

- MORIN, M-F., MONTÉSINOS, I., (2005). Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : Comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec, *Canadien journal of education*, 28, 3 (2005), 508-533.
- MORIN, M-F., MONTÉSINOS, I., (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 3, 2007, 663-683.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction, publication du NIH no. 00-4769, Washington, DC. U.S. Government Printing Office.
- NAGY, W.E., et HERMAN, P.A. (1987). *Breadth and depth of vocabulary knowledge: implications for acquisition and instruction*. Dans L'émergence et le développement du langage chez l'enfant, Daviault, D. 2011, p.95.
- N-EEL (2001), *Nouvelles épreuves pour l'examen du langage*. Les éditions du centre.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2001a). *L'apprentissage tout au long de la vie : aspects économiques et financiers*, Paris, OCDE.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2012). *Lisons-leur une histoire! Le facteur parental dans l'éducation*. PISA.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2013). *Could learning strategies reduce the performance gap between advantaged and disadvantaged students*. PISA in focus, July, 2013.
- PELLETIER, D. (2001). *Activités projets : le développement global en action*, Mont-Royal, Modulo.
- POURTOIS, J.-P. et DESMET, H (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris : Presses universitaires de France.
- PRENOVEAU, J. (2004). Une approche de l'enseignement de la lecture et de l'écriture entièrement centrée sur l'élève : un bilan positif de la première année d'expérimentation. *Vie pédagogique* 131, avril-mai.
- PRESSLEY, M., (2000), What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamill, P.B Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr, *Handbook of reading research*, vol. 3, p. 545-451.

- PRESSLEY, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- PRÉVOST N., MORIN M-F., (2011). Le prénom des enfants : un point de départ incontournable, *Québec français*, n° 162, 2011, 44-45.
- PROULX, M-E. (2006). *Évolution des styles d'intervention des parents en situation de lecture avec leur enfant*. Mémoire de maîtrise. Université Laval.
- PROULX, M.-E., GIASSON, J. et SAINT-LAURENT, L. (2008). « Évolution des styles d'intervention des parents en situation de lecture avec leur enfant ». *Revue des sciences de l'Éducation de McGill*, vol. 43 (1), 49-64.
- PROULX, M.-E., GIASSON, J. et SAINT-LAURENT, L. (2005), « L'évolution des styles d'intervention des parents en situation de lecture avec leur enfant », *Communication présentée lors du 73e congrès annuel de l'association francophone pour le savoir (ACFAS)*, Université du Québec à Chicoutimi, 10 mai.
- RÉSEAU CANADIEN DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE ET L'ALPHABÉTISATION (2009). Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture, trousse d'intervention appuyée par la recherche. Repéré à http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf
- ROUTMAN, R. (1988). *Transitions : from literature to literacy*, Heinemann.
- RUBERTO, N. (2012) Les stratégies de production orthographique d'élèves dyslexiques francophones du primaire. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal.
- SAINT-LAURENT, L, GIASSON, J., SIMARD C., DIONNE, J.-J., ROYER, É (1995) *Programme d'intervention auprès d'élèves à risque. Une nouvelle option éducative*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- SCARBOROUGH, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors.
- SCARBOROUGH, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, practice.
- SÉNÉCHAL, M. HARGRAVE, A. (2000). Book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early childhood Research Quarterly*, 15, (1), 75-90.
- SÉNÉCHAL, M. (2000) Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance*. Tome 53 n°2. 169-186.

- SÉNÉCHAL, M., LEFEVRE, J-A., ERNIE, H. LAWSON, E., (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), sept. 1996, 520-536.
- SÉNÉCHAL, M. (2006). L'éveil à l'écrit. *Éducation et francophonie*, VOLUME XXXIV:2 Printemps 2006, p. 1.
- SÉNÉCHAL, M. (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten Is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure. *Scientific Studies of Reading*, Volume 10, Issue 1, 2006.
- SÉNÉCHAL, M., YOUNG, L. (2008). The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading From Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review. *Review of Education Research*. December 2008, Vol. 78, No. 4, 880-907.
- SÉNÉCHAL, M. (2008). Stratégies pour bonifier le vocabulaire de jeunes enfants *Québec français*, n° 150, 2008, 60-61.
- SÉCURITÉ PUBLIQUE CANADA. Facteurs de risque et de protection dans les familles. Repéré à <http://www.securitepublique.gc.ca/res/cp/res/rpf-jd-fra.aspx#notes26>
- SYMONS, SZUSZKIEWICZ et BONNELL (1996). *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 35, no 2, 2004 p.148.
- SERAFINI, Frank, & GIORGIS, Cyndi. (2003). *Reading aloud and beyond: Fostering the intellectual life with older readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- SERAFINI, Frank (2009). *Lire et comprendre*, Montréal, Pearson – ERPI
- SNOW, C. (1991). Diverse conversational contexts for the acquisition of various language skills. In J. Miller (Ed.), *Research on child language disorders: A decade of progress* p. 105- 124. Austin, Texas: Pro-Ed.
- SNOW, Tabors, Nicholson, Kurland (1995). Oral language and early literacy skills in kindergarten and first grade children. *Journal of research in childhood Education*, 10, 37-47.
- SNOW, C. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly* , 2 (1), March 1987, 1-25.

- SORSBY, A.J et MARTLEW, M (1991). Representational demands in mother's talk to preschool children in two contexts : picture book reading and a modeling task. *Journal of Child Language*, 18, 373-395.
- SOUSA, D. (2009). *Un cerveau pour apprendre à lire*, Montréal, Chenelière Éducation.
- STOLZ B.M. et FISCHER J.E. (2003). Evidence for parent-child strategies while reading. *Journal of Research in Reading*, 26 (3), 287-294.
- STANOVICH, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- STORCH, S.A. et WHITEHURST, G.J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, 38 (6), 934-947. Cité dans L'émergence et le développement du langage chez l'enfant, Daviault, D. 2011, p. 189.
- THÉRIAULT, J., (1996). *J'apprends à lire ... Aidez-moi! Comment l'enfant s'apprend à lire et à écrire*, Éditions Logiques.
- THÉRIAULT, J., LAVOIE, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture ... Une responsabilité familiale et communautaire*, Éditions Logiques.
- THÉRIAULT, J. (2004), L'émergence de l'écrit ou l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture. « L'émergence de l'écrit ou l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture » (présenté dans le site de la Direction de la formation générale des adultes, MELS) Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/eveil/renseignements/pdf/emergence.pdf>
- TRELEASE, J., (2001). *Read-Aloud Handbook*, Penguin, revised, fifth U.S. Edition.
- TOOMEY, D. (1993). Parents hearing their children read : A review. Rethinking the lessons of the Haringey Project. *Educational Research*, 35, 223-236.
- TOPPING, K. (1995). *Paired reading, spelling and writing. The handbook for teachers and parents*. New York, NY: Cassell.
- TOVER, C. The power of text characteristics on children's responses to information books. *Research in the Teaching of English*, vol. 37, no 1, 2002, 55-88.
- VADASY, P.F, JENKINS, J.R et POOL, K. (2000). Effects of tutoring in phonological and early reading skills on students at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 579-590.

VERNON, S.A., et FERREIRO, É. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69 (4), 395-415.

VYGOTSKI, L.S., (1997). *Pensée et Langage*. Paris, La dispute, p. 355.

VAN GRUNDERBEECK, N., THÉORÊT, M. CARTIER, S. CHOUINARD., R et GARON R., (2004). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire*, rapport final, Action concertée du Fonds FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE, Programme pour le soutien de la recherche en lecture, Montréal, Université de Montréal, 2004.

Annexe 1

Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS

Titre de la recherche : L'impact de l'accompagnement parental sur le développement de la compétence en lecture d'enfants de 5 ans

Chercheur principal: Julie Provencher, étudiante au département de didactique, à la faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Directrice de recherche : Isabelle Montésinos-Gelet, professeure au département de didactique, faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Cette recherche vise à documenter les pratiques de littératie familiale et de décrire l'environnement et le contexte d'éveil à l'écrit entourant un enfant de 5 ans. Cette recherche veut également décrire le développement de la compétence en lecture d'un enfant de 5 ans.

2. Participation à la recherche

Vous serez invité à remplir un questionnaire portant sur le développement de la compétence en lecture de votre enfant et les pratiques de lecture de votre famille.

De plus, vous vous filmerez lors de la lecture à voix haute avec votre enfant. Pour ce faire, quatre livres préalablement sélectionnés seront prêtés par la bibliothèque. Cette vidéo sera utilisée afin de décrire le contexte de lecture à voix haute de l'enfant de 5 ans.

Ensuite, vous êtes invité à participer à trois conférences d'une heure quinze (date à déterminer en novembre 2012, à la bibliothèque de Mercier). Ces conférences visent à outiller le parent à aider son enfant en lecture.

Finalement, votre enfant sera rencontré par la chercheuse à l'école à deux reprises (durée de 30 minutes chacune) afin de décrire le développement de sa compétence en lecture à l'âge de 5 ans.

3. Confidentialité

Votre nom et le nom de votre enfant ne seront pas divulgués. Les vidéos seront conservées dans un disque dur externe sous clé situé dans un bureau fermé.

4. Avantages et inconvénients

Votre participation et celle de votre enfant à cette recherche pourront contribuer à l'avancement des connaissances sur l'éveil et l'apprentissage de la lecture. Aucun inconvénient ne devrait découler de cette recherche.

5. Droit de retrait

Votre participation et celle de votre enfant sont entièrement volontaires. Vous êtes libre de vous retirer ou de retirer en tout temps votre enfant sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer ou de retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez ou retirez votre enfant de la recherche, les vidéos qui auront été recueillis seront détruits.

6. Diffusion des résultats

Les résultats de cette recherche seront diffusés dans des articles professionnels et scientifiques et lors de congrès. La chercheuse pourra également présenter ses résultats aux écoles participantes et à la commission scolaire. Les résultats seront présentés de manière compilée afin de ne pas nuire à la confidentialité des données. Le questionnaire et les vidéos seront utilisés seulement dans le cadre de cette recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer ainsi que de faire participer mon enfant à cette étude. Je sais que je peux me retirer ou retirer mon enfant en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier sa décision.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur
(ou de son représentant) : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche vous pouvez communiquer avec Julie Provencher (chercheuse), au numéro de téléphone : _____ ou mon adresse courriel : _____

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé sera remis au participant.

Annexe 2

Consignes remises aux parents pour la prise des vidéos
et de la lecture à leur enfant

PRISE DE VIDÉO

Je vous remercie de prendre part à cette deuxième étape de mon projet de recherche! Cette étape est vraiment importante. 10 parents se filmeront également afin que je puisse décrire le contexte de lecture d'un enfant de 5 ans.

Consignes pour la prise de vidéo :

Veillez prendre une vidéo de vous et votre enfant lors que **VOUS LUI FAITES LA LECTURE À VOIX HAUTE** d'albums jeunesse **prêtés par la bibliothèque municipale**. Par cette vidéo, je désire décrire le contexte de lecture pour un jeune enfant.

Consignes générales

- La bibliothèque municipale met à votre disposition une **boîte de 4 livres** déjà sélectionnés pour vous. Vous pouvez aller la chercher dès maintenant. Vous n'avez qu'à mentionner que vous faites partie du projet de recherche de Julie Provencher.
- Vous pouvez lire à votre enfant les 4 livres à différents moments ou tous les livres lors de la même période de lecture. **Juger d'après votre réalité.**
- Il est important que votre enfant entende cette histoire pour la **première fois** puisque nous voulons filmer ses premières réactions lors de l'histoire.
- **Vous pouvez lire avec plusieurs de vos enfants**, si cela représente votre réalité quotidienne.
- **Vous n'êtes pas obligé de lire toutes les pages des livres.** Juger d'après votre réalité. Selon vos habitudes de lecture avec votre enfant.

Consignes spécifiques pour la vidéo

- Placez la caméra pour que votre enfant et vous soyez près de la caméra et bien centrés.
- Assurez-vous que le son soit adéquat. Faites un test.
- Filmez toutes vos interventions avec votre enfant, **avant, pendant et après** la lecture des livres.
- Restez naturel, lisez comme vous avez l'habitude.
- **Veillez retourner le ou les vidéos à la chercheuse lors de la première conférence le 21 octobre ou** vous pouvez me l'envoyer par courriel (**je vous enverrai un courriel validant la réception** de votre vidéo, vous pourrez par la suite le détruire, si vous le désirez). Vous pouvez également me remettre la vidéo à ma résidence.

Je vous remercie de m'aider dans cette belle aventure!

N'hésitez pas à communiquer avec moi si vous avez des questions. Merci!

Annexe 3

Le questionnaire portant sur l'accompagnement parental
en lecture

Nom : _____ Lien avec l'enfant : _____

Section 1

1. Quel énoncé décrit le mieux votre attitude vis-à-vis la lecture?
 - J'aime beaucoup lire
 - J'aime lire parfois
 - Je lis seulement lorsque c'est nécessaire
 - Je n'aime pas du tout lire

2. À quelle fréquence lisez-vous le journal?
 - À tous les jours
 - Une fois par semaine
 - Une fois par mois
 - Jamais

3. À quelle fréquence lisez-vous des magazines?
 - À tous les jours
 - Une fois par semaine
 - Une fois par mois
 - Jamais

4. À quelle fréquence lisez-vous des livres?
 - À tous les jours
 - Quelques fois par semaine
 - Quelques fois par mois
 - Quelques fois par année
 - Jamais

5. À quelle fréquence lisez-vous sur internet?
- À tous les jours
 - Quelques fois par semaine
 - Quelques fois par mois
 - Jamais
6. À quelle fréquence faites-vous la lecture à votre enfant?
- À chaque jour
 - Quelques fois par semaine
 - Une ou deux fois semaine
 - Rarement
7. À quelle fréquence votre conjoint (e) fait-il (elle) la lecture à votre enfant?
- À chaque jour
 - Quelques fois par semaine
 - Une ou deux fois semaine
 - Rarement
8. Combien de minutes lisez-vous à votre enfant?
- Plus de 15 minutes
 - Entre 5 et 10 minutes
 - Moins de 5 minutes
 - Je ne lis pas à mon enfant

9. Combien de minutes votre conjoint (e) lit-il (elle) à votre enfant?
- Plus de 15 minutes
 - Entre 5 et 10 minutes
 - Moins de 5 minutes
 - Il ne lit pas à mon enfant
10. À quel âge, vous ou un autre membre de la famille, avez commencé à lire à votre enfant?
- 0 à 12 mois
 - 1 à 2 ans
 - 2 à 3 ans
 - 4 à 5 ans
11. Environ combien de livres pour enfant avez-vous à la maison?
- 0 à 2 livres
 - 3 à 10
 - 11 à 20
 - 21 à 40
 - Plus de 40 livres
12. À quelle fréquence allez-vous à la bibliothèque avec votre enfant?
- Jamais ou presque jamais
 - Quelques fois par année
 - Une ou deux fois par mois
 - Une ou deux fois semaine

13. Combien de minutes par jour passez-vous à lire pour vous-même (en ne comptant pas le temps de lecture avec votre enfant)?

- Presqu'aucune
- 2 à 15 minutes
- 16 à 30 minutes
- 31 à 60 minutes
- Plus d'une heure

14. Prenez-vous vous plaisir à lire?

- Pas du tout
- Un peu
- Pas mal
- Beaucoup

15. Combien de minutes par jour votre conjoint(e) passe-t-il (elle) à lire pour lui (elle)-même (en ne comptant pas le temps de lecture avec votre enfant)?

- Presqu'aucune
- 2 à 15 minutes
- 16 à 30 minutes
- 31 à 60 minutes
- Plus d'une heure

16. Votre conjoint (e) prend-il (elle) plaisir à lire?

Pas du tout

Un peu

Pas mal

Beaucoup

17. Est-ce que votre enfant a une grande sœur, un grand frère, une autre personne dans son environnement immédiat qui lit beaucoup?

Oui : veuillez préciser _____

Non

18. Encerclez le ou les mots décrivant **le mieux** l'ambiance du moment de lecture avec votre enfant :

Dynamique	Intéressant	Stimulant
Rapide	Essoufflant	Stressant
Agréable	Heureux	Facile
Rigide	Pénible	Difficile
Harmonieux	Calme	Réconfortant
Silencieux	Partage d'idées	

Section 2

19. Racontez-vous des histoires à votre enfant SANS livre?

Souvent

Parfois

Rarement

Jamais

20. Lisez-vous OU chantez-vous des chansons, des comptines avec votre enfant?

Souvent

Parfois

Rarement

Jamais

21. Parlez-vous des lettres lorsque vous lisez à votre enfant?

Souvent

Parfois

Rarement

Jamais

22. Encouragez-vous votre enfant à faire des dessins, à écrire des lettres, des mots.

Souvent

Parfois

Rarement

Jamais

23. Votre enfant prend-il plaisir à se faire lire des histoires?
- Un peu
 - Assez
 - Beaucoup
 - Il (elle) adore ça
24. À quelle fréquence est-ce que votre enfant feuillette des livres OU essaie de lire de sa propre initiative?
- Rarement ou jamais
 - Quelques fois par mois
 - Quelques fois par semaine
 - À chaque jour
25. D'après vous, la compétence en prélecture de votre enfant est :
- En haut de la moyenne
 - Dans la moyenne
 - En dessous de la moyenne
 - Je ne sais pas
26. Selon vous, lors de l'apprentissage de la lecture par votre enfant, il sera :
- Facile de l'aider
 - Plus ou moins facile de l'aider
 - Difficile de l'aider
 - Je ne sais pas

27. D'après vous, comment sont les habiletés d'écoute de votre enfant (lors d'une histoire):

- Très bonne écoute
- Bonne écoute
- Une écoute plus ou moins adéquate
- Une écoute peu adéquate

28. D'après vous, comment sont les habiletés de compréhension de votre enfant (lors d'une histoire):

- Très bonne compréhension
- Bonne compréhension
- Une compréhension plus ou moins adéquate
- Une compréhension peu adéquate

29. D'après vous, votre enfant s'exprime la plupart du temps :

- Très bien
- Bien
- Plus ou moins adéquatement
- Avec difficulté

30. D'après vous, lors de vos lectures avec votre enfant, celui (celle)-ci :

- Reste silencieux
- Exprime ses commentaires à certains endroits
- Exprime ses commentaires constamment

Section 3

31. Est-ce que le français est la langue habituellement parlée à la maison?

Oui

Non

Autre. Précisez : _____

32. Votre enfant est le _____ enfant dans la famille :

Premier (aîné)

Deuxième

Troisième

Quatrième

Autre. Précisez : _____

33. Votre enfant habite présentement avec :

Ses deux parents

En garde partagée

Avec un seul parent

Autre : _____

34. Est-ce que votre enfant allait en garderie entre 3 et 5 ans?

Oui

Non

Précisez (ex. : Votre enfant était à la maison, à la garderie en milieu familial, en service de garde en installation, chez les grands-parents, etc.)

35. Si oui, combien d'heures par semaine votre enfant était-il en garderie?

- Moins de 10 heures par semaine
- Entre 11 et 20 heures par semaine
- Entre 21 et 30 heures semaine
- Plus de 30 heures semaine

36. Quel est votre degré de scolarité?

- Secondaire non complété
- Secondaire complété
- Collégial non complété
- Collégial complété
- Universitaire non complété
- Universitaire complété

37. Quel est votre degré de scolarité de votre conjoint (e)?

- Secondaire non complété
- Secondaire complété
- Collégial non complété
- Collégial complété
- Universitaire non complété
- Universitaire complété
- Je n'ai pas de conjoint (e)

38. Le revenu annuel de la famille est :

- Moins de 10 000
- Entre 10 000 et 20 000
- Entre 20 000 et 30 000
- Entre 30 000 et 40 000
- Entre 40 000 et 50 000
- Entre 50 000 et 60 000
- Entre 60 000 et 70 000
- Entre 70 000 et 80 000
- Entre 80 000 et 90 000
- Plus de 90 000

Si vous êtes sélectionné, avez-vous une caméra vidéo pour vous filmer à la maison avec votre enfant?

- Oui
- Non, je vais utiliser le matériel de la chercheuse

Merci d'avoir rempli le questionnaire, toutes les données sont traitées de façon confidentielle

Annexe 4

Grille d'évaluation du rappel du texte

Nom de l'élève : _____

Grille d'évaluation du rappel du texte

1	L'élève ne se souvient pas du texte ou fait un rappel minimal d'un ou de deux faits du texte.	
2	L'élève se souvient d'un certain nombre de faits non liés et de niveaux d'importance variés.	
3	L'élève rapporte l'idée principale du texte ainsi que quelques idées secondaires.	
4	L'élève rapporte l'idée principale du texte ainsi qu'un bon nombre d'idées secondaires, bien qu'elles ne soient pas nécessairement organisées de façon logique ou séquentielle.	
5	Le rappel de l'élève est un résumé complet du texte, est présenté de façon logique, comprend un bon nombre d'idées secondaires et inclut une formulation de l'idée principale.	

Cochez si l'élève a mentionné :

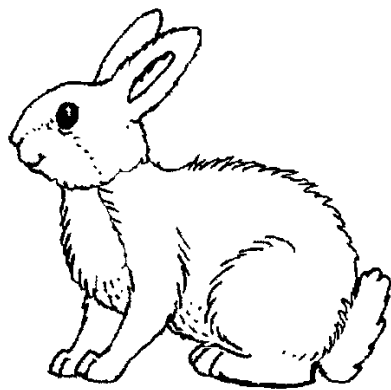
- Personnages (Ours, mouton, lion, zèbre, orignal) (Qui?)
- Lieu (où?)
- Moment (Quand?)
- Situation initiale
- Problème
- Solution
- Situation finale

Commentaires de l'évaluateur :

Annexe 5

Épreuve pour vérifier la conscience phonologique de l'enfant
« Aide la chercheuse à écrire les trois mots suivants »

Nom : _____



Annexe 6

Liste de livres utilisés par les participants
pour la lecture à voix haute

Liste² de livres utilisés par les participants pour la lecture à voix haute

Abécédaire :

Abécédaire des monstres de Maude Bonenfant

Alphabet des garçons de Anne de Chambourcy et François Daniel

L'alphabet de la nature de la collection Fleurus

D'Alex à Zoé de Bertrand Gauthier

Alphabetville de Stéphen T. Johnson

L'ABC des sirènes de Rachel et Jacinthe Chevalier

L'abécédaire de Montréal de Martine Doyon

Livre narratif sans intrigue

Pourquoi? Parce que je t'aime de Guido van Genechte

Mes deux maisons de Claire Masurel

Arrête tes bêtises Louise de Marie-Louise Gay

Petit cœur d'ours de Marie Wabbes

Qu'est-ce que tu aimes? De Claudia Bielinsky

Journée papillon, journée Hérisson de Agnès de Lestrade

Cajoline chez le dentiste de François Daxhelet

Maman va exploser de Fabrice Boulanger

² Certains parents ont lu les mêmes livres puisque les bibliothèques en avaient plusieurs exemplaires.

Livre narratif avec intrigue

Le garçon qui criait au loup de Jeanne Willis

Ohé petite fourmi! De Phillip Hoose

La petite poule rousse de Byron Barton

Élliot fait naufrage de Andrea Beck

Melville et Maricha Les meilleurs amis du monde de James Howe

Le petit garçon qui aimait le rose de Jeanne Taboni Misérazzi et Raphaëlle Laborde

Livre informatif/Documentaire

Les chevaliers de Stéphanie Ledu de la collection Mes P'tit docs

Les Princesses de Stéphanie Ledu de la collection Mes P'tit docs

Les robots de Stéphanie Ledu de la collection Mes P'tit docs

La musique de Stéphanie Ledu de la collection Mes P'tit docs

L'hôpital de Stéphanie Ledu de la collection Mes P'tit docs

Le pain de Stéphanie Ledu de la collection Mes P'tit docs

L'imagerie des petites bêtes de Fleurus

Annexe 7

Certificat d'éthique

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)
Facultés de l'aménagement, de droit, de musique, des sciences
de l'éducation et de théologie et de sciences des religions

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Montréal.

Titre du projet	L'impact de l'accompagnement parental sur l'émergence de la compétence en lecture d'enfants de 5 ans
Étudiant requérant	Julie PROVENCHER (PROJ22577600) Candidate à la maîtrise Didactique Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Direction	Isabelle MONTESINOS-GELET Professeure titulaire Didactique Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Financement	Non financé

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Montréal.

Titre du projet L'impact de l'accompagnement parental sur l'émergence de la compétence en lecture d'enfants de 5 ans

Étudiant requérant Julie PROVENCHER (PROJ22577600)
Candidate à la maîtrise
Didactique
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Direction Isabelle MONTESINOS-GELET
Professeure titulaire
Didactique
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Financement Non financé

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.

Pierre Lapointe, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

Date de délivrance

Date de fin de validité

adresse postale
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Marie-Victorin
90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504
Montréal QC H2V 2S9

Téléphone : 514-343-6111 poste 4579
Télexcopieur : 514-343-2283
cper@umontreal.ca
www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html