

RAPPORT FINAL DE LA RECHERCHE

Programme expérimental de développement de compétences auprès de parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire, dans des situations d'éveil au monde de l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire

Présenté

à la Fondation de l'Université du Québec à Rimouski,
au Secrétariat national à l'alphabétisation et
au ministère de l'Éducation du Québec

Par

Rosanne Couture, Natalie Lavoie,
Jean-Yves Lévesque, Université du Québec à Rimouski;
Lucille Roy, Formation Clé Mitis/Neigette

Septembre 1998

Les Éditions Appropriation

Programme expérimental de développement de compétences
auprès de parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire,
dans des situations d'éveil au monde de l'écrit
chez leurs enfants d'âge préscolaire

Rapport final

Rosanne Couture
Natalie Lavoie
Jean-Yves Lévesque
Lucille Roy

Traitement du texte : Louise Auclair

© Tous droits réservés - Les Éditions Appropriation

Dépôt légal, 4^e trimestre 1998
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-922523-01-02

REMERCIEMENTS

Le programme de développement de compétences parentales présenté ici est le résultat d'une collaboration stimulante et enrichissante entre l'Université du Québec à Rimouski, des organismes et des intervenants préoccupés par l'alphabétisation et les parents associés à la recherche, soit : mesdames Louise Bois, Marlène Fournier, Rolande Lebel, Suzanne Ouellet et monsieur Claude Robitaille¹.

Les auteurs adressent un merci particulier aux intervenantes de l'équipe Jeunes-Familles du CLSC de la Mitis pour le support qu'elles ont démontré tout au long du projet, de même qu'à messieurs Michel Lauzon, du ministère de l'Éducation du Québec et Jean-Marie Martin, du Secrétariat national à l'alphabétisation, pour l'intérêt qu'ils ont porté à ce projet, le suivi qu'ils ont assuré et les encouragements constants qu'ils nous ont donnés.

Les auteurs remercient aussi toutes les autres personnes qui ont collaboré aux différentes étapes de réalisation de la recherche ainsi que les organismes suivants pour leur participation financière à la recherche sans laquelle cette dernière n'aurait pas pu être réalisée.

- Le ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation générale des adultes (Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation);
- Le Secrétariat national à l'alphabétisation, Développement des ressources humaines Canada;
- La Fondation de l'Université du Québec à Rimouski.

¹ Tous les parents participants ont exprimé le désir que leur nom véritable apparaisse sur les différents documents produits dans le cadre de cette recherche.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iv
TABLE DES MATIÈRES.....	v
INTRODUCTION.....	viii
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE.....	1
1.1 Ampleur du phénomène de l'analphabétisme.....	1
1.2 Conséquences de l'analphabétisme.....	2
1.3 Analphabétisme et effets sur la scolarité des personnes.....	2
1.4 Lecture et émergence de l'écrit.....	4
1.5 Projets pour lutter contre l'analphabétisme.....	4
CHAPITRE 2	
CADRE CONCEPTUEL.....	8
2.1 Compétence parentale et appropriation.....	8
2.2 Programmes d'alphabétisation impliquant des parents.....	9
2.3 Émergence de l'écrit.....	11
2.4 Compétences parentales et émergence de l'écrit chez les enfants.....	12
2.5 Questions de recherche.....	15
2.6 Objectifs de recherche.....	15
CHAPITRE 3	
MÉTHODOLOGIE.....	17
3.1 Modèle expérimental de développement des compétences parentales.....	17
3.2 Groupe de sujets : mode de constitution et caractéristiques.....	20
3.3 Approche méthodologique et modes de constitution des données.....	21
3.3.1 Approche méthodologique.....	21
3.3.2 Modes de constitution des données.....	22
3.4 Méthode d'analyse et de traitement des données.....	23

3.5	Déroulement de l'expérimentation.....	25
3.5.1	Évaluation des besoins des parents.....	25
3.5.1.1	Élaboration d'un canevas d'entretien, validation et préexpérimentation.....	25
3.5.1.2	Collecte des données par entrevue.....	26
3.5.2	Élaboration du programme.....	26
3.5.2.1	Fondements du programme.....	26
3.5.2.2	But et objectifs du programme.....	38
3.5.2.3	Démarche proposée dans les situations d'apprentissage.....	40
3.5.2.4	Application des fondements théoriques dans la démarche d'apprentissage.....	41
3.5.2.5	Situations d'apprentissage.....	53
3.5.3	Préexpérimentation du programme.....	54
3.5.4	Rencontres préparatoires à l'expérimentation.....	54
3.5.5	Expérimentation du programme.....	55
3.5.6	Rencontres avec les enseignantes en alphabétisation.....	56
3.5.7	Rencontres du comité de suivi.....	57

CHAPITRE 4

	RÉSULTATS DE L'ÉTUDE.....	58
4.1	Résultats de l'analyse et du traitement qualitatif des données.....	59
4.1.1	Évolution du programme.....	59
4.1.2	Évolution des sujets au cours de l'expérimentation du programme.....	71
4.2	Résultats de l'analyse et du traitement quantitatif des données.....	122
4.3	Interprétation des résultats et conditions de mise en application du programme.....	141

	CONCLUSION.....	152
--	-----------------	-----

	BIBLIOGRAPHIE.....	156
--	--------------------	-----

APPENDICE A :	Liste des comportements attendus chez les parents	— 162
APPENDICE B :	Canevas d'entretien.....	171
APPENDICE C :	Démarche d'une situation d'apprentissage.....	177

APPENDICE D:	Analyse de la préexpérimentation du programme.....	188
APPENDICE E :	Comptes rendus des rencontres préparatoires à l'expérimentation.	199
APPENDICE F :	Ordres du jour des rencontres avec les enseignantes en alphabétisation.....	203
APPENDICE G:	Comptes rendus des rencontres du comité de suivi.....	206

chapitre quatre des résultats; le rapport se termine par une conclusion et une série de documents en appendice permettant de mieux comprendre le contenu et le déroulement de la recherche.

INTRODUCTION

Ce rapport veut rendre compte de la réalisation de la recherche intitulée *Programme expérimental de développement de compétences auprès de parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire, dans des situations d'éveil au monde de l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire*. Dans le but de bien circonscrire la nature du projet, un bref résumé sera présenté comme entrée en matière. Par la suite, un aperçu des éléments traités dans les divers chapitres sera montré.

Les statistiques démontrent que près de 30 % des adultes québécois manifestent des difficultés à lire et à écrire. Il existe un lien entre le retard accumulé au cours des études primaires et l'analphabétisme. Ce retard est particulièrement dû à des difficultés en lecture. Comme cette dernière sert de base à l'apprentissage dans toutes les matières, il est essentiel que l'enfant développe l'habileté à lire au début du primaire. Le meilleur prédicteur des performances en lecture au primaire s'avère l'émergence de l'écrit au cours de la petite enfance. L'enfant qui a eu de nombreuses expériences avec le langage écrit dans sa famille aura plus de facilité à faire l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en première année.

Les objectifs de la recherche étaient d'élaborer un programme de développement de compétences, auprès de parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire, dans des situations d'éveil au monde de l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire, d'expérimenter ce programme, de l'évaluer et de déterminer des conditions de sa mise en application.

Cinq parents ont participé à l'expérimentation des vingt-et-une situations d'apprentissage élaborées. Des observations au cours de toutes les rencontres avec les sujets ont permis d'évaluer ce programme. Les résultats donnent des indications sur l'effectivité, l'efficience et l'efficacité du programme.

Ce rapport final de recherche est divisé en six parties : le chapitre premier traite de la problématique, le chapitre deux du cadre conceptuel, le chapitre trois de la méthodologie, le

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Le phénomène de l'analphabétisme constitue actuellement une préoccupation sociale importante au Québec. Plusieurs groupes ont tenté de faire le point sur cette problématique et proposé des solutions dans le cadre des États généraux sur l'éducation.

Précisons qu'en 1987, l'Unesco donnait une définition de l'analphabétisme en lien avec la réalité de pays industrialisés comme le Québec : «Est fonctionnellement analphabète, une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabetisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté. » (cité dans Hauteceur, 1987, p. 8).

De façon générale, les recherches rapportent deux manières de mesurer l'alphabetisation des personnes. L'une effectuée à partir d'épreuves pratiques, basée sur des situations en rapport avec la vie quotidienne des personnes, mesure leurs compétences en lecture, en écriture et en calcul. L'autre manière, servant à établir l'alphabetisation des personnes, utilise comme indicateur leur nombre d'années de scolarité.

1.1 Ampleur du phénomène de l'analphabétisme

Une enquête réalisée par Statistique Canada (1996) révèle les capacités de lecture des Québécois et des Québécoises en regard de leur compréhension et du traitement qu'ils font de l'information contenue dans divers types de textes. Ainsi, 900 000 personnes (environ 19 %) âgées de plus de 16 ans sont inaptes à la lecture. Ce nombre s'élève à plus de 1 600 000

personnes (environ 30 %) lorsqu'il inclut celles dont les capacités de lecture se limitent à comprendre des textes simples et familiers.

Une autre étude (Roy, 1990), basée cette fois sur le nombre d'années de scolarité, révèle qu'environ 25 % de la population adulte du Québec, soit 1 223 120 personnes, ont moins de 9 années de scolarité, dont 54.6 % sont des femmes.

1.2 Conséquences de l'analphabétisme

Dans une société qui utilise la lecture et l'écriture comme moyens de communication collective, l'analphabétisme entraîne des conséquences majeures sur la qualité de vie et l'épanouissement personnel des individus de même que sur le développement culturel, social, économique et politique de toute la collectivité (Conseil supérieur de l'éducation, 1990, Hauteceur, 1987). Statistique Canada (1996) soutient que «si on ne peut pas lire et traiter l'information, tout autre apprentissage devient à la fois une perte de temps et d'argent, ce qui tend à limiter la réussite économique des personnes et leurs chances dans la vie.» (p. 11) Tous ces effets jouent, à leur tour, un rôle de récurrence de l'analphabétisme dans les familles : «En plus des conditions de vie et des caractéristiques individuelles, l'environnement familial lui-même semble être reconnu comme une cause des difficultés d'alphabétisation de l'enfant et même comme facteur perpétuant le cycle de l'analphabétisme» (Tardif, 1992, p. 24).

1.3 Analphabétisme et effets sur la scolarité des personnes

Lorsqu'il est question d'analphabétisme ou d'éducation de base insuffisante, on serait porté à croire que ce problème rejoint davantage des personnes qui n'ont pas eu la chance de fréquenter l'école suffisamment longtemps, par exemple des personnes âgées. Or, en 1993, 34 % des jeunes ont abandonné l'école sans avoir complété leurs études secondaires (MEQ, 1994a). De plus, un nombre très important de jeunes, qui sont passés par l'école pendant plusieurs années, sont aux prises avec de grandes difficultés à lire et à écrire (Tardif, 1992). Durant la seule année 1990-1991, des jeunes de 15 à 25 ans composaient le tiers des personnes inscrites à des activités d'alphabétisation. Ces dernières constituent une formation de base dont le niveau est inférieur au secondaire (Charest et Roy, 1992). Cette situation amène des chercheurs à concevoir le décrochage scolaire, avant la fin des études du secondaire, comme la voie royale vers l'analphabétisme (Tardif, 1992; Conseil supérieur de l'éducation, 1990).

L'abandon prématuré des études semble une réalité importante dans notre région. En effet, selon l'étude de Roy (MEQ, 1990), la Gaspésie serait la région du Québec la plus touchée par son taux de sous-scolarisation qui est de 30,7 %.

Différents facteurs peuvent expliquer l'abandon scolaire mais, selon le MEQ (1994b), le facteur le plus déterminant est le retard accumulé dès le début du primaire. L'étude de Charest et Roy (1992) démontre que 64,6 % des jeunes inscrits à des activités d'alphabétisation avaient déjà accumulé une année de retard à la fin de leur primaire; de plus, parmi ces jeunes, 85 % de ceux qui ont fréquenté l'école secondaire ont connu, dès le primaire, des difficultés scolaires importantes et tous ont abandonné avant la fin du secondaire, 30,2 % avant même l'âge de 15 ans.

Plusieurs études (Greene, 1991; Anisef, 1992; Doherty, 1992; Tardif, 1992) ont démontré les incidences au point de vue économique et social de l'échec et du décrochage scolaires sur le développement des individus et des collectivités. Ross et Shillington (1990) ont calculé que, si les taux de décrochage scolaire ne diminuent pas, la société canadienne perdra, en 20 ans, 620 millions de dollars en prestations d'assurance-chômage, 710 millions en prestations d'aide-sociale, 7,2 milliards environ en rentrées d'impôt sur le revenu fédéral et dans les provinces, 1,5 milliard en taxes de consommations et 220 millions en cotisations (non reçues) d'assurance-chômage.

Tardif (1992) soutient qu'il existe un lien indissociable entre un parcours scolaire marqué par des difficultés d'apprentissage et l'analphabétisme des jeunes. Des statistiques du MEQ (1995) révèlent qu'environ 9 % de sa clientèle éprouve des difficultés d'apprentissage scolaire, ce qui représente 88 074 jeunes du préscolaire, du primaire et du secondaire.

Lorsqu'on parle de difficultés d'apprentissage, selon Goupil (1990), ce sont surtout des difficultés en lecture dont il est question; ces difficultés, par ailleurs, rendent difficiles la compréhension et l'assimilation du contenu des programmes pédagogiques. «Des difficultés sérieuses en lecture entraînent de graves conséquences pour l'ensemble de la scolarité d'un élève. La plupart des matières utilisent ce support pour transmettre l'information» (p. 26).

1.4 Lecture et émergence de l'écrit

L'existence d'un lien entre l'éveil de la conscience de l'écrit et l'habileté à lire a été mise en évidence par plusieurs auteurs (Chauveau *et al.*, 1993; Ferreiro et Gomez Palaccio, 1988). Selon Cloutier *et al.* (1989), le meilleur prédicteur des performances en lecture s'avère le développement de la conscience de l'écrit. St-Laurent, Giasson et Couture (1994) abondent dans le même sens : «L'enfant qui a eu de nombreuses expériences avec le langage écrit aura plus de facilité à faire l'apprentissage de la lecture en première année» (p. 3). Thériault (1995) précise que le développement de la conscience de l'écrit chez l'enfant se fait d'abord dans la famille et ce, dès le plus bas âge (entre 0 et 4 ans). L'enfant arrive donc à l'école avec un bagage de connaissances acquises antérieurement. «Toutes les situations interactives avec l'écrit de l'environnement le familiarisent avec la structure du système d'écriture. De plus, l'enfant qui voit comment son père, sa mère, ses soeurs, ses frères et ses autres parents agissent avec l'écrit, les imite et construit ainsi ses comportements de lecteur» (p. 33).

Les parents ont un rôle capital à jouer dans l'émergence de l'écrit chez les enfants. Les recherches sur l'éducation des jeunes enfants clament l'importance et les avantages d'interventions précoces, spécialement avec les enfants provenant de familles à faibles revenus (Morrow, 1995). Cependant, selon Couture (1997), le sens que les parents aux prises avec des difficultés à lire et à écrire accordent à leur rapport à l'écrit se traduit par un sentiment d'insécurité et de non-confiance en leurs compétences de parents, particulièrement sur le plan du développement des apprentissages en lecture et en écriture chez leurs enfants. Ainsi, en dépit de leurs capacités (débrouillardise et ingéniosité) à surmonter quotidiennement les obstacles reliés à l'écrit, et malgré leur volonté de prévenir chez leurs enfants les difficultés qu'eux-mêmes éprouvent depuis l'enfance, ils se sentent seuls, impuissants et avouent leur besoin d'être aidés dans leur rôle de parents.

1.5 Projets pour lutter contre l'analphabétisme

Depuis une dizaine d'années, plus de 50 projets d'intervention ont été mis sur pied au Québec dans le but de lutter contre l'analphabétisme. La Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation (D.G.F.A., 1996) a effectué une métaanalyse de ces projets. D'abord, il est intéressant de constater, mentionne-t-elle, la diversification des projets réalisés dont les activités rejoignent des enfants, des parents, des intervenants de même que des

populations-cibles. L'auteur constate également que très peu de ces projets d'intervention concernent les enfants d'âge préscolaire. «L'entrée à l'école et même le début des difficultés décelées en lecture, soit en première année, indique le début des interventions. On peut donc constater que les actions de prévention primaire, c'est-à-dire *avant* l'apparition des premières difficultés, sont encore assez rares» (p. 27). Déjà, en 1990, le Conseil supérieur de l'éducation révélait que c'est principalement auprès des populations adultes qu'ont été consacrées les ressources et les énergies pour lutter contre l'analphabétisme.

L'analyse de la D.F.G.A. indique également que les projets d'intervention s'adressant aux enfants tenaient peu compte des ressources parentales et qu'il existait une absence quasi totale d'intégration des parents dans les démarches de projets. «On leur demande de remplir un questionnaire, ils viennent chercher leur enfant après la période de devoirs et leçons, on les informe, sans plus (...). De la même façon, les interventions qui ciblent en priorité les parents n'offrent pas de services à leurs enfants» (p. 27). Dans le cas de projets dont les activités rejoignent successivement les parents et les enfants, l'auteur précise que «les actions sont menées en parallèle, sans nécessairement avoir de lien et d'effet voulu entre elles» (p. 27).

La majorité de ces projets d'intervention ne contenaient aucun critère ou moyen défini pour procéder à une vérification des retombées des actions menées en vue de réduire le taux d'analphabétisme. Même si une satisfaction a été notée chez les populations visées, l'évaluation des projets s'est limitée, de façon générale, à des formulaires et à des questionnaires portant sur le degré d'appréciation. L'auteur signale, de plus, que «la recherche associée et tournée vers l'action est en général peu présente dans les projets de prévention de l'analphabétisme» (p. 28).

L'étude de la D.F.G.A. reprend des éléments ressortis d'une rencontre d'intervenants de l'éducation des adultes, rencontre qui portait sur la prévention de l'analphabétisme (Racine, 1995) et propose une définition de la prévention : «La prévention de l'analphabétisme vise une meilleure appropriation de l'écrit parmi les familles de milieux populaires dans un contexte réel de communication. La prévention de l'analphabétisme se caractérise par une intervention à long terme centrée sur les jeunes enfants (de 0 à 9 ans) et leur famille, en partenariat, dans une approche systémique qui tient compte du milieu social et culturel» (p. 30).

Selon la D.F.G.A. (1996), cette définition suppose que les projets de prévention de l'analphabétisme doivent se préoccuper, de façon plus particulière, de l'utilisation et de la maîtrise

de l'écrit dans la vie quotidienne des enfants et des adultes. De plus, les actions de prévention doivent être entreprises avant même qu'apparaissent les premières difficultés, c'est-à-dire auprès des enfants d'âge préscolaire. Les parents étant les personnes les plus significatives pour les enfants, leur collaboration et leur participation au processus d'intervention sont essentielles : «Cela nous amène à favoriser des interventions intégrées, qui rejoignent et engagent des familles dans une prise en charge collective» (p. 32).

Aux termes de son analyse, la D.F.G.A. expose les conditions qui contribuent à garantir le succès d'actions de prévention de l'analphabétisme :

- créer un climat de confiance avec les familles;
- offrir des activités fréquentes et soutenues sur une durée assez longue;
- intégrer les familles dans la démarche du programme de prévention, par une approche positive et respectueuse de leurs valeurs et qui tient compte de leurs compétences;
- adopter une attitude de partenariat (intervenants-familles) dans la recherche de solutions et la mise sur pied d'activités;
- s'assurer d'un soutien financier et organisationnel nécessaire à la réalisation d'actions de prévention, afin de pouvoir planifier les activités et de vérifier les effets;
- tenir compte de l'aspect évaluation (élément primordial de tout projet), une perspective sérieuse de l'évaluation étant indissociable d'une démarche de recherche-action.

Les propositions de la D.F.G.A., orientées vers des projets auprès des enfants d'âge préscolaire et de leurs parents pour prévenir les problèmes d'analphabétisme, renforcent l'état des connaissances actuelles sur l'importance de l'éducation préscolaire. Nous savons, en effet, que la nécessité de l'éducation préscolaire n'est plus à démontrer, ses effets à long terme non plus. Les recherches de Lazar (1978), Weikart (1978) et Dye (1984) montrent la persistance à long terme des effets d'une éducation préscolaire. Ainsi, des sujets de 19 ans ayant bénéficié d'une éducation préscolaire ont été plus en mesure de terminer leurs études de niveau secondaire et d'accomplir des études postsecondaires. Après une analyse détaillée de programmes d'éducation préscolaire, Curtis (1986) a ressorti les caractéristiques communes des programmes qui ont laissé des effets positifs à long terme :

- une participation active de la part des parents;
- une importance accordée au développement de relations humaines durables;

- un équilibre entre les activités dirigées par l'enfant et celles conduites par les éducateurs (parents, intervenants);
- un programme reposant sur des objectifs précis;
- un programme orienté vers les besoins propres des enfants;
- un programme qui met l'accent sur le plaisir d'apprendre.

Ainsi, c'est dans une perspective de prévention de l'analphabétisme, en prenant appui sur les bienfaits démontrés de l'intervention précoce et les propositions issues d'analyses critiques de divers programmes de prévention, que cette recherche s'est déroulée.

L'intention générale de la recherche était de favoriser le développement de compétences chez des parents ayant des difficultés à lire et à écrire, dans des situations d'éveil au monde de l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire. Le prochain chapitre présente le cadre conceptuel de l'étude.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre seront présentés les cadres de référence de la recherche. Il sera question de la notion de compétence parentale et de celle de l'appropriation. Ensuite, les caractéristiques de programmes d'alphabétisation impliquant des parents seront présentées. Suivra la clarification d'un concept central dans cette recherche, soit celui d'émergence de l'écrit, et, dans le prolongement de cette clarification, le concept de compétence parentale en lien avec l'émergence de l'écrit chez les enfants sera balisé. Ce chapitre se termine par les questions devant être répondues par la recherche ainsi que les objectifs poursuivis.

2.1 Compétence parentale et appropriation

Legendre (1993) rapporte que la compétence parentale se définit à partir de deux aspects : a) la condition de parent : qui réfère à une étape du développement de la personne dans sa dimension élargie et, b) le fait d'agir en tant que parent : qui intègre la notion d'apprentissage et de connaissance dans le but d'influencer le développement de l'enfant. Selon Wagner et Morse (1975), le sentiment de compétence qu'une personne ressent dans une fonction précise a une incidence sur sa compétence réelle dans ce domaine. Dans cette recherche, nous nous appuierons sur le concept de compétence par le biais du principe de l'appropriation (*empowerment*).

Bouchard (1991) a défini le principe de l'appropriation (*empowerment*) comme étant «la capacité de gérer sa propre vie par l'acquisition du sentiment de compétence et de confiance en ses ressources et celles de l'entourage» (p. 3). L'appropriation consiste en :

- la valorisation mutuelle des rôles des partenaires (intervenants-parents);
- la reconnaissance réciproque des habiletés et des compétences de chacun.

Dunst et Trivette (1988) ont identifié les moyens favorisant l'application du principe de l'appropriation; ces moyens sont la coopération, la responsabilité partagée, le partenariat et la réciprocité. Bouchard (1991) précise que le principe de l'appropriation suppose que :

- les parents sont reconnus comme partenaires par l'intervenant (objectifs communs d'intervention);
- le rôle de l'intervenant est d'outiller les parents (en vulgarisant son savoir et en tenant compte du savoir-faire des parents, dans un but de réciprocité);
- les partenaires ont un rôle d'éducateurs;
- l'implication des partenaires dans la prise de décision est égalitaire;
- les parents sont reconnus comme les premiers concernés et les mieux placés face à l'éducation de leur enfant.

Bouchard (1994) affirme que peu de chercheurs se sont intéressés aux effets de l'intervention sur le développement des parents. Ces derniers étant devenus les principaux artisans de l'intervention auprès de leur enfant, ils devraient constituer les cibles privilégiées de chercheurs intéressés par l'intervention précoce.

2.2 Programmes d'alphabétisation impliquant des parents

Plusieurs études ont été réalisées et une multitude de programmes ont été mis sur pied ces dernières années afin de venir en aide aux parents de milieux défavorisés ayant des difficultés à lire et à écrire. Ces programmes visent à développer chez ceux-ci des compétences qui leur permettent d'éveiller leurs enfants à la lecture et à l'écriture et ce, dans le but de prévenir les problèmes qu'eux-mêmes ont rencontrés. Plusieurs de ces programmes visent aussi à améliorer l'habileté de ces derniers à lire et à écrire.

Ces différents travaux, préoccupés par le rôle des parents sur le développement de l'écrit chez leurs enfants, proposent des façons de faire qui nous amènent à dégager trois types d'interventions possibles.

On a d'abord observé un champ d'interventions faites par un agent extérieur qui visite les parents (comme dans les études et programmes : Parent Involvement in Preschool Literacy Development (Hannon, 1990), Guiding Illiterate Parents in Assisting their Children (Farris, Denver, 1991), Helping Parents Help their Children (Svensson, 1994), West Heidelberg Early Literacy Project (Toomey, Sloane, 1994). Ce dernier amène les parents à répéter avec son enfant ce qu'on lui a présenté. La démarche de l'intervenante est la suivante. Elle rencontre les parents, donne de l'information, fait une activité avec les enfants, discute du déroulement de l'activité, remet des suggestions d'activités à faire avec les enfants ainsi que des livres et du matériel pour écrire. Les programmes qui utilisent ce type d'interventions sont efficaces pendant la durée du programme; c'est donc dire que les parents font les activités proposées avec leurs enfants. Cependant, une fois celles-ci terminées, les parents n'ont pas tendance à refaire ni à chercher d'autres activités pour stimuler leurs enfants.

Dans d'autres programmes (Non Literate Home and Emergent Literacy (Purcell-Gates, 1994), PACE (Lancy, Talley, 1994), Even Start (Lancy-Talley, 1994)), les parents participent à des cours d'alphabétisation, les enfants à des ateliers préscolaires et, une fois par semaine, il y a une rencontre entre les parents et les enfants. Lors de ces rencontres, on donne aux parents des indications sur ce qu'on peut faire avec les enfants pour les éveiller à l'écrit et la façon de le faire. Par ce type d'interventions, les parents développent leur habileté à lire et à écrire, mais peu leurs compétences à éveiller leurs enfants à l'écrit.

Enfin, d'autres études interviennent directement auprès des parents par des ateliers de développement de compétences parentales (dans des programmes tels que Increasing Positive Experiences for «at risk» Preschoolers Through Coaching of Parent Interactions (Jennings, 1991), Haringey Project (Lancy, Talley, 1994), Partnership for Family Reading Program (Lancy, Talley 1994). Les parents se rendent à des ateliers où on leur donne de l'information sur la façon d'éveiller leurs enfants à l'écrit et où on les entraîne à développer une compétence spécifique comme la lecture d'histoires. D'ailleurs, plusieurs programmes se servent de cette activité. Les programmes basés sur ce type d'interventions s'avèrent efficaces. Les parents améliorent leurs compétences et ces compétences se développent en autant qu'il y ait une certaine assiduité et une certaine persistance de leur part.

Dans ces trois types d'interventions, on se centre sur l'entraînement des parents comme pouvant être une conséquence de cause à effet sur le développement de l'écrit du jeune enfant,

ce qui ne semble pas présenter des résultats aussi évidents. L'une des raisons de l'échec de certains programmes peut être due au sentiment d'incompétence que ressentent les parents en ce qui concerne le travail scolaire (Cairney, Munsic, 1995). Paratore (1994), mettant toujours l'accent sur la compétence parentale, suggère donc de partir des connaissances des parents et de les sensibiliser aux capacités qu'ils ont et non à celles que l'on devrait s'attendre pour aider leurs enfants. Dans cette étude, les interventions se sont faites dans un cadre d'alphabétisation. Les parents allaient à des cours d'alphabétisation et à l'intérieur de ces cours, la moitié du temps était consacrée à l'éveil à l'écrit des enfants. Les résultats de cette étude quantitative démontrent une amélioration dans la compétence des parents à lire et à écrire ainsi que dans leurs compétences à stimuler leurs enfants.

La présente étude s'appuie sur les composantes de l'émergence de l'écrit décrites par Giasson (1995) afin de développer chez les parents des connaissances et des compétences pour éveiller leurs enfants à la lecture et à l'écriture. De plus, elle s'inspire des travaux de Paratore, puisqu'elle s'inscrit dans une démarche d'alphabétisation et a pour point de départ les connaissances que les parents ont déjà, mais va plus loin en développant un programme qui vise l'amélioration des compétences des parents ayant des difficultés à lire et à écrire afin qu'ils puissent éveiller leurs jeunes enfants au monde de l'écrit.

2.3 Émergence de l'écrit

La recherche des dernières années sur le développement de la lecture et de l'écriture amène au concept de l'émergence de l'écrit. L'émergence de l'écrit comprend toutes les acquisitions en lecture et en écriture (connaissances, habiletés et attitudes) que l'enfant acquiert, sans enseignement formel, avant de lire et d'écrire de manière conventionnelle (Giasson, 1995). Selon ce concept, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne débute pas à l'école (Thériault, 1995). Les enfants en bas âge apprennent donc plusieurs concepts importants sur l'écrit. Dans cette perspective d'émergence de l'écrit, l'enfant doit grandir dans un environnement riche en écrit de tout genre (Purcell-Gates dans Lancy, 1994). Les parents jouent donc un rôle important dans le développement de la motivation à lire et à écrire (Tremblay, de Passillé, 1990) et ce, en créant d'abord un environnement où l'écrit est présent.

Tout au long de la période d'émergence, l'enfant découvre que l'écrit présent dans son environnement et la lecture qu'on lui fait sont porteurs de sens. Il développe ainsi des

comportements de lecteur et de scripteur (Gilabert, 1992). Giasson (1995) présente sept composantes à travers lesquelles se développent et se manifestent les compétences de l'enfant. Ces composantes l'amènent à :

1. découvrir les fonctions de l'écrit : l'enfant commence à découvrir à quoi sert la lecture et pourquoi apprendre à lire;
2. parler comme un livre : l'enfant commence à assimiler les caractéristiques du langage écrit pour les reproduire dans son comportement lorsqu'il prend un livre et fait semblant de lire;
3. établir des relations entre l'oral et l'écrit : l'enfant découvre que le langage oral peut se traduire en langage écrit, que les mots sont écrits dans l'ordre de leur émission et que tous les mots dits sont écrits;
4. maîtriser l'orientation de la lecture : l'enfant apprend que la lecture se fait de gauche à droite et de haut en bas de la page;
5. connaître les concepts reliés à l'écrit : l'enfant apprend les concepts de lettre, de mot et de phrase;
6. se sensibiliser avec l'aspect sonore de la langue : l'enfant développe sa conscience phonologique (habileté consciente à segmenter les mots oraux en phonèmes et à manipuler ces phonèmes);
7. découvrir le processus d'écriture : l'enfant fait des hypothèses sur l'écriture, découvre son fonctionnement de même que son aspect graphique.

Alors, bien avant d'aller à l'école, l'enfant accumule des connaissances sur l'écrit et, plus il en accumulera, meilleures seront ses chances de réussir en lecture et en écriture à l'école. L'adulte, et en l'occurrence le parent, doit avoir un aperçu des compétences que l'enfant doit développer.

2.4 Compétences parentales et émergence de l'écrit chez les enfants

Plusieurs études ont démontré que le développement de la capacité d'apprendre à lire et à écrire est relié à la stimulation qu'ont les enfants à la maison, en bas âge. L'émergence de l'écrit se produit par l'interaction de l'enfant avec l'écrit de son environnement et avec des adultes aidants (Thériault, 1995). Les enfants acquièrent des connaissances face à l'écrit grâce à des adultes qui les guident dans le quotidien et ce, de façon naturelle. Farris et Denver (1991) indiquent que les enfants doivent apprendre sans enseignement formel. Ils notent que lorsque les expériences avec la lecture et l'écriture se font dans l'environnement familial, les actions des

parents influencent de façon significative le progrès des enfants. Plusieurs études le mentionnent, l'apprentissage de l'écrit commence dans la famille. Les parents sont des modèles et des guides pour leurs enfants.

St-Laurent, Giasson et Couture (1994) identifient trois composantes essentielles à l'émergence de l'écrit : le modèle, l'exploration et l'interaction, lesquelles traduisent les compétences des parents. Selon ces auteurs, un parent qui lit ou qui écrit devant ses enfants est un modèle pour ces derniers. Ils acquièrent des notions sur le savoir lire et le savoir écrire en regardant comment leurs parents agissent avec l'écrit. La première compétence du parent est donc d'être un modèle de lecteur. Le parent qui donne la possibilité aux enfants d'explorer la lecture et l'écriture en manipulant, en regardant, en examinant, en jouant, est un parent qui a une compétence exploratoire qui profite à ses enfants. Enfin, c'est par sa capacité d'interagir avec ceux-ci dans une situation de lecture ou de production d'écrit que le parent manifeste une autre compétence importante pour le développement de son enfant. On retrouvera alors un parent capable de questionner, d'expliquer et de répondre aux questions de l'enfant par rapport à l'écrit. D'autres auteurs parlent aussi de l'importance de ces composantes. Ainsi, Miller (1995) parle de l'importance d'utiliser l'écrit devant les enfants et ce, dans des situations réelles. Saussois (1985) indique que les adultes doivent susciter la curiosité des enfants face à l'écrit en les mettant en contact avec les informations qui font partie de l'environnement tandis que Thériault (1995) précise que la famille est le premier modèle susceptible de favoriser l'émergence de l'écrit par un milieu offrant aux enfants un environnement riche en écrit. De plus, Gilabert (1992) rapporte qu'il est important que les parents observent et questionnent leurs enfants lorsqu'ils sont en contact avec l'écrit alors que Kupetz (1993) indique qu'il faut réagir positivement à toutes les tentatives des enfants de s'appropriier l'écrit et répondre à leurs questions.

Les parents ont donc un rôle important à jouer dans l'émergence de l'écrit de leurs enfants et c'est en faisant des choses avec eux dans un contexte naturel, un contexte de jeu, qu'ils développent chez ceux-ci des compétences et un intérêt pour la lecture et l'écriture.

Parmi les compétences que le parent doit manifester pour faciliter le développement de l'écrit du jeune enfant, on retrouve sa capacité à lire des histoires. Comme cette compétence est signalée dans presque tous les programmes et études analysés, il est pertinent de rappeler ce que les chercheurs disent sur l'importance de lire des histoires aux enfants.

La lecture d'histoires joue un rôle important dans le développement de la lecture et de l'écriture chez les enfants. La fréquentation de livres d'histoires, pendant la petite enfance, est déterminante pour nombre d'apprentissages scolaires et ce type d'activité trouve difficilement son équivalent tant sur le plan cognitif qu'affectif (Giasson, Boisclair, 1996). Depuis plusieurs années, nous savons que cette activité développe chez les enfants leur vocabulaire, la structure de leurs phrases, leur intérêt pour les livres ainsi que les différentes composantes de l'émergence de l'écrit. Lire un livre à un enfant ne signifie pas le prendre et le lire d'un couvert à l'autre. Faire la lecture d'une histoire comprend aussi des interventions que les parents doivent faire avant, pendant et après la lecture du livre. Ces interactions entre parents-enfants, durant les activités de lecture, favorisent l'émergence de l'écrit et en confirment les effets positifs chez l'enfant (Strickland, Morrow, 1990). L'expérience avec les livres est importante parce qu'elle permet aux enfants d'établir de bonnes habitudes avec les livres ainsi que d'acquérir des notions de base concernant l'écrit. Les parents doivent donc établir une routine pour cette activité (Kupetz, 1993) et doivent la réaliser dans un contexte agréable (Neuman, 1995).

La lecture d'histoires est une activité à privilégier puisqu'elle permet aux enfants de faire plusieurs apprentissages en regard de l'écrit. L'étude de Lacombe (1988) révèle que la lecture d'histoires, en milieu familial, joue un rôle important dans l'émergence de l'écrit et la motivation à lire chez le jeune enfant. Selon Taylor et Dorsey-Gaines (1988), des opportunités favorisant le développement des apprentissages en lecture des enfants peuvent être créées, même chez des familles défavorisées ou peu scolarisées. Ces auteurs suggèrent aux intervenants:

- de reconnaître les possibilités qu'offre le milieu familial;
- d'adopter une attitude positive, basée sur les compétences de la famille;
- de favoriser et d'encourager l'implication des parents, en tenant compte de leurs efforts, de leurs valeurs et de leur culture.

Rappelons que les projets de prévention de l'analphabétisme réalisés à ce jour, au Québec, ont peu tenu compte de la participation des parents, ont concerné peu les enfants d'âge préscolaire et n'ont pas fait l'objet d'évaluations rigoureuses (D.F.G.A., 1996). Les divers éléments mis en évidence dans la problématique associés à ceux du cadre conceptuel ont conduit aux questions et objectifs de recherche suivants :

2.5 Questions de recherche

- Quels sont les besoins de parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire, en ce qui a trait au développement de leurs compétences dans des situations d'éveil au monde de l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire?
- Quelles sont les caractéristiques d'un programme de développement de compétences, auprès de parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire, dans des situations d'éveil au monde de l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire?
- Comment des parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire, participant à un programme, peuvent-ils développer leurs compétences dans des situations d'éveil au monde de l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire?
- Quels sont les effets d'un programme de développement de compétences, auprès de parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire, dans des situations d'éveil au monde de l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire?
- Quelles sont les conditions de mise en application d'un programme de développement de compétences auprès d'autres groupes de parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire?

2.6 Objectifs de la recherche

Objectif général

Ce projet de recherche visait à favoriser le développement de compétences, auprès de parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire, dans des situations d'éveil au monde de l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire.

Objectifs spécifiques

- Élaborer un programme de développement de compétences, auprès de parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire, dans des situations d'éveil au monde de l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire.

- Expérimenter ce programme de développement de compétences, auprès de parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire, dans des situations d'éveil au monde de l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire.
- Évaluer ce programme de développement de compétences, auprès de parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire, dans des situations d'éveil au monde de l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire.
- Préciser les conditions de mise en application de ce programme auprès d'autres groupes de parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire.

Le chapitre qui suit présente la méthodologie utilisée pour apporter des réponses aux questions soulevées et tenter d'atteindre les objectifs de la recherche.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre expose la méthodologie utilisée au cours de cette recherche. Il débute en situant l'expérimentation dans un modèle de développement de compétences parentales. Ensuite, le mode de constitution du groupe à l'étude ainsi que les caractéristiques des sujets sont présentés. Suivent diverses autres indications permettant de comprendre notre démarche : l'approche méthodologique et les modes de constitution des données, la méthode d'analyse et de traitement des données et le déroulement de l'expérimentation.

3.1 Modèle expérimental de développement des compétences parentales

Le modèle d'intervention utilisé dans cette recherche s'est inspiré de la typologie des programmes d'alphabétisation telle que définie par Nickse (1990). Cette typologie identifie quatre catégories de programmes :

- des interventions directes-enfants/indirectes-adultes : mettent l'accent sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture à la maternelle, au primaire, dans des programmes après la classe ou pendant l'été;
- des interventions indirectes-enfants/directes-adultes : s'adressent aux adultes : cours formels en alphabétisation et sur les moyens d'influencer positivement l'apprentissage de l'écrit chez les enfants;
- des interventions directes-adultes/directes-enfants : cours d'alphabétisation des adultes et des enfants en même temps;
- des interventions indirectes-adultes/indirectes-enfants : la lecture est présentée comme activité de loisir et moyen d'encourager les relations entre générations.

Le programme expérimental de développement de compétences auprès de parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire, dans des situations d'éveil au monde de l'écrit chez leurs enfants, s'est inscrit dans une démarche d'intervention de type «directe-adultes/indirecte-enfants».

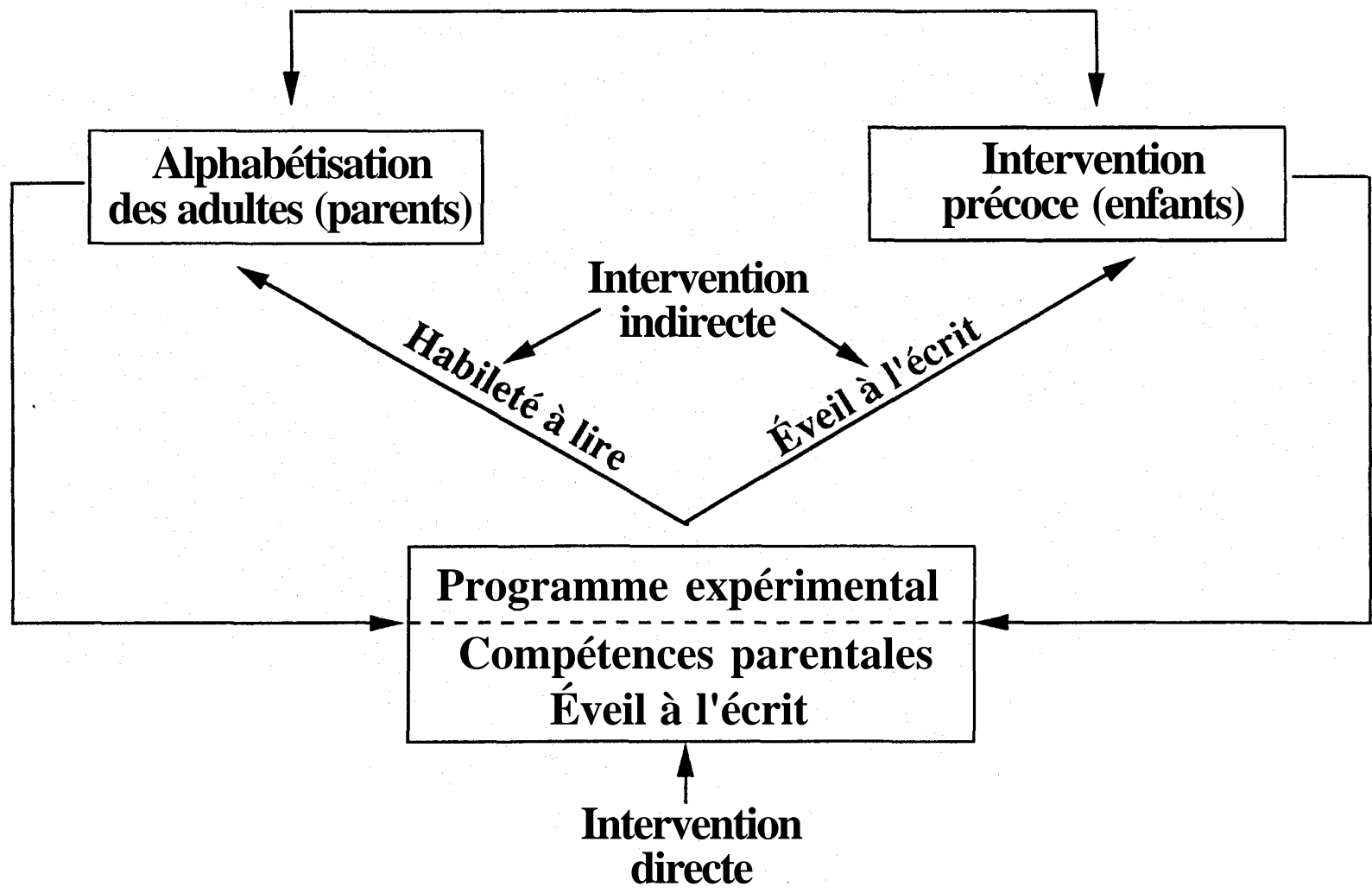
Ce type d'intervention favorise l'approche de l'habilitation parentale en ce sens qu'il prend en compte les compétences en lecture déjà existantes chez les parents de même que leur réflexion et leurs suggestions face à la démarche du programme d'intervention. «Le programme Casa Aztlan Reading Circle, (...), utilise l'approche de l'habilitation des parents (*parents empowerment*), en alphabétisation familiale. Dans ce programme, on emploie la méthode de définition de problème : les apprenants discutent et leurs idées sont reprises avec les tuteurs, transcrites, mises en page pour devenir le livre de base du cours» (Gaudet, 1994, p. 15).

Nous avons émis l'hypothèse que ce modèle d'intervention pouvait contribuer à développer, chez des parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire, des compétences dans des situations d'éveil au monde de l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire.

Le schéma de la page suivante présente le modèle expérimental de développement des compétences parentales dans lequel s'est inscrite cette recherche. Ainsi, le thème de l'intervention précoce est devenu partie intégrante de la structure actuelle d'alphabétisation des adultes par le biais d'un programme offert à des parents ayant des difficultés avec l'écrit afin qu'ils développent leurs compétences auprès de leurs enfants de trois ou quatre ans dans des situations d'éveil au monde de l'écrit. Ce programme expérimental a consisté en une intervention directe auprès des parents au regard du développement de leurs compétences. En ce qui a trait, toutefois, au développement de l'habileté à lire chez ces parents, le programme a consisté en une intervention indirecte, car c'est à travers le développement de leurs compétences à éveiller leurs enfants au monde de l'écrit qu'ils ont eu l'opportunité d'améliorer leur capacité de lecture. De même, du côté des enfants, le programme n'a pas été caractérisé par une intervention directe à leur endroit puisqu'il s'est adressé aux parents mais, indirectement, les enfants ont bénéficié de ce programme en s'éveillant au monde de l'écrit par le développement des compétences de leurs parents.

LE MODÈLE EXPÉRIMENTAL DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PARENTALES

(SCHEMA)



3.2 Groupe de sujets : mode de constitution et caractéristiques

En raison du caractère caché de l'analphabétisme, les moyens visant à recruter les parents susceptibles de former le groupe de sujets ont été diversifiés : des contacts ont été faits de personne à personne, des communiqués construits en écriture simple ont été acheminés aux familles d'étudiants de l'ordre primaire, ont été publiés dans les feuillets paroissiaux et dans le journal municipal des localités concernées, et ont été distribués par le biais d'intervenants. Retrouvant dans les secteurs de Mont-Joli, Price et Ste-Flavie la plus forte concentration de la population de la région de La Mitis, le recrutement des parents s'est fait principalement sur ce territoire. De nombreux intervenants provenant d'organismes tels le C.L.S.C, la commission scolaire, les écoles, les garderies publiques et privées, la bibliothèque publique, les municipalités, les curés des paroisses, etc., ont collaboré activement à cette étape cruciale de la recherche.

Le groupe à l'étude, formé de 6 parents, a été constitué à l'intérieur d'une période d'un mois. En avril 1997, soit 5 mois avant le début de l'expérimentation du programme, ce groupe était composé de 3 pères et 3 mères. Après avoir accepté de participer au projet de recherche, chaque parent a, par la suite, été rencontré pour une entrevue. Au moment de débiter l'expérimentation, un père a dû se désister en raison de l'obtention d'un travail saisonnier qui le maintenait éloigné de la maison; après avoir participé à 3 rencontres, un autre père s'est vu contraint de cesser en raison d'une situation familiale difficile. Une mère qui avait été recrutée et avait accepté de participer au projet a dû se désister, après s'être présentée à 2 rencontres, en raison de sa charge familiale, étant mère monoparentale de 3 jeunes enfants.

Quatre parents formaient, alors, le groupe à l'étude. Suzanne, une mère de 3 jeunes enfants, a accepté à la 5^e rencontre de faire partie du groupe à l'étude. Ce groupe a donc été composé de 5 parents (4 mères, 1 père) durant l'expérimentation du programme.

Tous les parents sélectionnés l'ont été à partir des critères suivants :

- ils éprouvaient des difficultés à lire et/ou à écrire, mais ils étaient fonctionnels, et reconnaissaient leurs difficultés; (ces difficultés ont été diagnostiquées par les formatrices de Formation Clef Mitis/Neigette).
- ils avaient un enfant de 3 ou 4 ans ;
- ils résidaient dans la MRC de La Mitis;

- ils souhaitent combler leurs besoins en terme de compétences parentales;
- ils étaient favorables à vivre le programme expérimental dans le cadre d'activités d'alphabétisation des adultes.

3.3 Approche méthodologique et modes de constitution des données

3.3.1 Approche méthodologique

Les objectifs de la recherche étant d'élaborer un programme, de l'expérimenter, de l'évaluer et de préciser des conditions de mise en application de ce programme auprès d'autres groupes de parents, la littérature sur la recherche évaluative a orienté nos choix méthodologiques. Ce sont les travaux de Van der Maren (1995) et ceux de Beaudry et Gauthier (1993) auxquels nous nous sommes particulièrement référés.

Pour Beaudry et Gauthier (1993), l'évaluation d'un programme renvoie à un ensemble d'activités reliées à une collecte systématique de données permettant d'améliorer le processus de prise de décision des gestionnaires et des intervenants lors de la planification et du développement des services à la communauté. Van der Maren (1995) précise pour sa part que la recherche évaluative a pour but de fournir des arguments de faits pour un jugement de valeur. Cette évaluation s'effectue en fonction de divers enjeux : politique (décider d'investir ou d'arrêter un investissement), pragmatique (améliorer ou adopter une pratique ou un matériel), ontogénique (légitimer, renforcer une pratique déjà développée).

Selon la terminologie de Van der Maren (1995), le type de recherche conduite, par ses caractéristiques, correspond à une évaluation dite empirique, à savoir que le chercheur veut savoir si l'on ne s'est pas trompé dans la construction ou la mise en place d'un programme. Le petit nombre de sujets choisis associé à notre intention de recueillir le plus de données possibles pour révoluer de la médiation et l'évolution des sujets au cours de l'expérimentation ne pouvait conduire à une évaluation expérimentale. Le type d'évaluation privilégié a été celui de la comparaison interne des paramètres et des conditions de la performance (Van der Maren, 1995). Ainsi, l'approche méthodologique choisie se situe dans le courant constructiviste auquel est attribuée une méthodologie qualitative.

3.3.2 Modes de constitution des données

La démarche méthodologique qui a été suivie se réfère globalement à celle proposée par Beaudry et Gauthier (1993). Elle comprend cinq phases :

1. Évaluation des besoins des sujets de la recherche

Il s'agissait de cerner les besoins des sujets du groupe à l'étude en regard de leurs compétences à éveiller leurs enfants au monde de l'écrit. À cette fin, la technique de collecte des données utilisée a été l'entrevue directe avec canevas.

2. Évaluation des alternatives

Cette phase permettait de préciser les moyens d'action et les moyens techniques appropriés pour ainsi pouvoir juger de l'effectivité du programme (la proportion d'objectifs atteints - aspect quantitatif), de son efficience (le niveau, la manière, la qualité de l'atteinte - aspect qualitatif), et de son efficacité (mesure du rapport des investissements sur les bénéfiques). La démarche s'est déroulée comme suit :

- a) l'identification des fondements du programme;
- b) la formulation du but, de l'objectif global, des objectifs généraux et spécifiques du programme;
- c) l'élaboration d'une démarche d'apprentissage;
- d) la détermination de la mise en application des fondements du programme dans les différentes phases de la démarche d'apprentissage;
- e) l'élaboration des 21 situations d'apprentissage;
- f) l'élaboration d'une liste de gestes devant être posés par les parents, de comportements attendus;
- g) l'esquisse de la séquence d'atteinte des objectifs;
- h) la présentation des orientations conduisant à la réalisation des objectifs;
- i) la définition des fonctions et des responsabilités de chaque membre de l'équipe de recherche;
- j) l'élaboration de la séquence d'implantation du programme (calendrier des rencontres) et l'organisation matérielle.

3. Évaluation de l'implantation

Cette phase concerne la description du déroulement réel du programme. Les techniques de collecte des données utilisées ont été l'observation participante, l'observation électronique au moyen d'une caméra-vidéo et l'utilisation d'un journal de bord.

4. Évaluation des effets (l'effectivité et l'efficacité du programme)

Cette phase avait pour objectif de déterminer, à la lumière d'une analyse qualitative, le niveau, la manière et la qualité d'atteinte des objectifs et par une analyse quantitative des données qualitatives, la proportion d'objectifs atteints. Elle correspond à l'évolution de la médiation et à l'évolution des sujets au cours de l'expérimentation et à la qualité de compétences mises en application par les sujets de la recherche.

Les techniques de constitution des données qui ont permis l'évaluation des effets ont été l'observation participante, l'observation électronique au moyen d'une caméra-vidéo et une liste de gestes devant être posés par les parents, de comportements attendus au regard de l'éveil à l'écrit chez leurs enfants.

5. Évaluation du rendement

À partir d'une analyse comparative constante des informations issues des divers modes de constitution des données utilisées, il a s'agit de porter un jugement sur le programme en terme de rapport entre ce qui a été investi et ce qu'il a apporté comme résultats (son efficacité) et de préciser des conditions de sa mise en application auprès d'autres groupes de parents.

3.4 Méthode d'analyse et de traitement des données

Rappelons que le corpus des données a été constitué au moyen de l'observation participante, de l'observation électronique et d'un ensemble de notes descriptives et analytiques inscrites dans un journal de bord.

L'analyse et le traitement des données, ayant pour objectif de faire ressortir les principales difficultés rencontrées et les points forts de l'expérimentation, tant en ce qui a trait au

processus de médiation qu'à l'évolution des parents, se sont effectués selon les étapes proposées par Van der Maren (1995).

Premièrement, le matériel recueilli a été analysé afin d'en extraire les données; deuxièmement, à partir de l'analyse du matériel, les données obtenues ont été examinées afin de décrire le contenu; troisièmement, des transformations sur les données ont été réalisées afin de produire les résultats, il s'agissait à cette étape de traiter les données et quatrièmement, s'est effectuée l'interprétation des données et la validation de ces interprétations. Les procédés proposés par Van der Maren (1995) au regard des éléments du codage du matériel (rubriques, catégories et valeurs attribuées aux catégories), des phases du codage et du traitement des données codées ont guidé notre démarche de compréhension des données et d'évaluation du programme.

Le Verbatim des rencontres a été retranscrit sur le recto de feuilles sur lesquelles des marges larges ont été prévues et utilisées à des fins d'annotation. Il a été reproduit fidèlement, tant du côté de la médiatrice que du côté des parents, en prenant soin d'identifier les interventions de chacun d'entre eux.

À partir du matériel produit à chaque rencontre (Verbatim, vidéo, notes d'observation participante), une familiarisation avec le contenu relatif à chacune des étapes situées à l'intérieur des 4 phases d'une situation d'apprentissage a été effectuée. Cette familiarisation avec le matériel a été une étape indispensable au dégagement d'énoncés de sens contenus dans les textes; elle a été obtenue par des lectures et des relectures desquelles s'est ensuivie une imprégnation des données recueillies. Durant ces lectures, une attention a été portée à l'interaction parents-médiatrice de même qu'à l'interaction parent-parent. C'est ainsi que des énoncés de sens en lien avec les objectifs de chacune des étapes des 4 phases des situations d'apprentissage ont pu être dégagés et mis en relation d'une rencontre à l'autre. De plus, le procédé d'analyse comparative des profils des parents, obtenu par des lectures verticales et transversales, a servi à dégager des distinctions et des similitudes.

Par ailleurs, afin de quantifier les gestes posés par les parents, leurs comportements stimulateurs de l'émergence de l'écrit chez leurs enfants, un répertoire de gestes et comportements a été préalablement dressé à la lumière des écrits récents sur l'émergence de l'écrit, particulièrement ceux de Giasson (1995). C'est à partir de cette liste (voir Appendice A)

que les gestes et comportements nommés par les parents au cours des rencontres, et qui constituaient des mises en application des apprentissages effectués à travers les situations proposées, ont pu être codés et quantifiés.

3.5 Déroutement de l'expérimentation

La présente section rapporte le déroulement de l'expérimentation. Il sera question de l'évaluation des besoins des parents, des différentes étapes et du contenu du programme, de la démarche d'apprentissage suivie dans les situations offertes aux parents, de la manière dont les fondements du programme ont été mis en application dans la démarche d'apprentissage, de la préexpérimentation du programme, des rencontres préparatoires à l'expérimentation avec les parents. Cette partie se terminera par la présentation de diverses informations concernant les rencontres proprement dites avec les sujets à l'étude.

3.5.1 Évaluation des besoins des parents

On se rappelle que la première phase d'une étude d'évaluation de programme est l'évaluation des besoins des sujets devant bénéficier de ce programme. La démarche effectuée pour recueillir ces renseignements sera maintenant exposée.

3.5.1.1 Élaboration d'un canevas d'entretien, validation et préexpérimentation

Un canevas d'entretien a été élaboré de manière à permettre de faire ressortir les caractéristiques des parents, à savoir leurs compétences et leurs besoins de développement de nouvelles compétences. Il portait, entre autres, sur l'utilisation que font les parents de l'écrit : leurs capacités et leurs habitudes face à l'écrit, les activités familiales et les tentatives des parents en regard de l'éveil à l'écrit chez leurs enfants. De plus, les parents étaient invités à se prononcer sur leurs propres façons d'apprendre.

Ce premier canevas a été validé par deux experts et préexpérimenté auprès de deux parents répondant aux critères de sélection et ne faisant pas partie du groupe à l'étude. La préexpérimentation a permis de connaître le temps requis pour chaque entretien, d'identifier les difficultés que peut représenter la formulation des questions et, ainsi, d'apporter des correctifs

au canevas de façon à le rendre pertinent et efficace en regard de l'objet de recherche. Le canevas d'entretien se retrouve à l'Appendice B.

3.5.1.2 Collecte des données par entrevue

Après avoir effectué un premier contact téléphonique avec chaque parent, moment pendant lequel l'heure, le lieu et la durée approximative de l'entretien ont été déterminés, nous avons procédé à l'entrevue. Au début de la rencontre, des informations ont été présentées; elles concernaient les principaux thèmes qui allaient être abordés, de même que des indications quant au déroulement et au caractère confidentiel de l'entretien. Après avoir obtenu l'accord de chaque parent rencontré, nous avons utilisé un magnétophone pour enregistrer le contenu des entretiens. Tous les rendez-vous ont été respectés. Les parents ont été rencontrés entre le 10 et le 29 avril 1997; la durée moyenne des entrevues a été d'une heure vingt-cinq minutes.

Une synthèse des caractéristiques des parents a été réalisée et ces caractéristiques ont servi d'assises à l'élaboration du programme. Elles seront présentées dans la section 2 portant sur les fondements du programme.

3.5.2 Élaboration du programme

Le programme a été élaboré en suivant un cheminement en 4 étapes : l'identification de ses fondements, la formulation des objectifs, l'élaboration d'une démarche d'apprentissage, la description de l'application des fondements dans la démarche d'apprentissage et l'élaboration des 21 situations d'apprentissage.

3.5.2.1 Fondements du programme

Avant de formuler les objectifs du programme et d'élaborer les situations d'apprentissage destinées à développer des compétences auprès des parents participant à l'expérimentation, nous nous sommes consacrés à une tâche qui nous apparaissait essentielle, c'est-à-dire préciser les assises de ce programme, ses fondements, les principes qui devaient nous guider pour son élaboration. C'est à partir de quatre sources d'inspiration que nous avons pu expliciter ces fondements. Ces sources d'inspiration sont les suivantes : d'abord, les

caractéristiques des parents qui ont participé à l'expérimentation dudit programme; ensuite, des fondements théoriques, à savoir les principes de base du modèle andragogique, les connaissances nouvelles au sujet de l'acte d'apprendre et le principe d'appropriation (empowerment).

A. Caractéristiques des parents

Premièrement, les fondements du programme s'appuient sur les caractéristiques du groupe de parents ayant participé à la recherche. Ces caractéristiques concernent plus particulièrement deux dimensions : d'une part, les compétences des parents par rapport à l'utilisation qu'ils font de l'écrit, les capacités qu'ils se reconnaissent pour favoriser l'émergence de l'écrit des enfants et leurs réactions face aux expérimentations de l'écrit chez les enfants, et d'autre part, les besoins qu'ils manifestent en terme de compétences à développer pour faciliter l'émergence de l'écrit chez les enfants et des besoins relatifs à leurs façons d'apprendre.

a) Compétences des parents

Utilisation de l'écrit

De façon générale, les compétences en lecture et en écriture chez les parents diffèrent selon qu'elles se rapportent aux pères ou aux mères. En effet, les pères entretiennent très peu de rapport avec l'écrit. Puisque leurs capacités en lecture se limitent tout au plus à comprendre des phrases courtes et simples, l'écriture représente un exercice pénible, qu'ils préfèrent confier à d'autres personnes. Des connaissances de base insuffisantes contribuent à la faible utilisation de la lecture et de l'écriture dans leur vie. Cependant, des livres avec images, écrits simplement et qui traitent de sujets qui présentent pour eux un intérêt, les attirent.

De leur côté, les mères lisent avec plus de facilité et ce, sur une base régulière. Elles disent se débrouiller dans des tâches simples qui requièrent l'écriture. Les principaux obstacles qu'elles rencontrent sont davantage reliés à la structure des phrases et à la compréhension de mots longs et complexes, ce qui nécessite occasionnellement de recourir à l'aide d'une autre personne. Les livres susceptibles de répondre à un besoin d'information ou à un problème ponctuel retiennent plus particulièrement leur attention.

Souvent, la lecture est synonyme de moment de détente, de plaisir pour soi-même. Ces signifiants, associés au besoin de calme et de concentration qu'exige la lecture, incitent les parents à se mettre à l'écart des enfants pour lire.

Capacités que les parents se reconnaissent au regard de l'écrit

Il faut préciser, d'abord, que les principales activités parents/enfants sont la lecture d'histoires, la marche, le bricolage, le dessin et la télévision. Se référant à leurs activités familiales et à leurs expériences d'éveil à l'écrit chez leurs jeunes enfants, les parents se reconnaissent des compétences. Ces compétences diffèrent selon qu'elles se rapportent aux pères ou aux mères et sont en lien avec leurs connaissances en lecture et en écriture.

Ainsi, malgré le fait que les pères lisent très rarement en présence de leurs enfants, ils se sentent capables de les éveiller à l'écrit par le biais des lettres de l'alphabet, des mots simples et des chiffres. Même si les mères peuvent utiliser des moyens tels les lettres de l'alphabet, des mots et des phrases, les principales occasions d'éveiller leurs enfants à l'écrit consistent en la lecture d'histoires. En effet, toutes les mères lisent très souvent, ou même quotidiennement, des histoires à leurs enfants d'âge préscolaire. L'heure du conte est un moment important de la journée, il est un rituel. L'animation (bruits, personnages) est même au rendez-vous. Cependant, parce que le calme est nécessaire à la concentration, les mères préfèrent se retirer pour lire leurs livres personnels.

Réactions des parents face aux expérimentations de l'écrit chez les enfants

Tous les parents se reconnaissent des capacités d'encourager et de valoriser leurs jeunes enfants dans leurs découvertes et leurs expériences avec l'écrit (gribouillis, dessins, etc.). Ils respectent leur rythme et se disent attentifs à leur besoin d'être accompagnés dans leurs apprentissages.

b) Besoins des parents

Compétences à développer

Chez les pères, les besoins exprimés quant aux compétences à développer concernent une amélioration de leurs connaissances en lecture et en écriture, une familiarisation avec la lecture d'histoires pour enfants de même qu'avec des moyens (par exemple: jeux de lettres et de chiffres...) susceptibles de les aider à éveiller leurs enfants au monde de l'écrit.

De leur côté, les mères désirent renforcer leurs compétences dans la lecture d'histoires aux enfants et ce, tout en conservant la motivation et le plaisir de faire cette activité.

De façon générale, les parents expriment le besoin d'être guidés dans la connaissance de moyens simples et à leur portée, c'est-à-dire à partir de ce qui est déjà présent dans leur environnement, dans le but d'améliorer leurs interventions au regard de l'émergence de l'écrit chez leurs enfants. De plus, des informations quant au bagage de connaissances que les enfants doivent acquérir avant d'entrer à l'école, sont également souhaitées de la part de tous les parents. Ce besoin, très présent chez les parents, s'explique par les souvenirs qu'eux-mêmes ont conservés de leurs expériences scolaires et par leur volonté d'éviter chez leurs enfants des difficultés dans leurs apprentissages formels.

Façons d'apprendre chez les parents

Dans une démarche d'apprentissage, tous les parents accordent une importance au respect de leur rythme (ne pas être bousculés, ni recevoir de pression), à l'assimilation de chacune des étapes, à la simplicité des explications qui favorisent leur compréhension, au renforcement dans les améliorations constatées, au respect de leur timidité.

La notion de plaisir dans l'apprentissage semble très importante chez tous les parents et elle est, de surcroît, reliée à la motivation qui les porte vers une démarche de développement de leurs compétences parentales.

B. Principes de base du modèle andragogique

Deuxièmement, puisque le programme s'adressait à des parents d'enfants d'âge préscolaire, donc à des adultes désirant développer leurs compétences, les principes de base du modèle andragogique ont été pris en compte. Ces principes s'inspirent largement de travaux de Knowles (1990) au sujet de l'éducation des adultes.

a) Un savoir qui répond à un besoin

Avant d'entreprendre des activités de croissance personnelle ou de ressourcement professionnel, les adultes désirent connaître quels besoins seront comblés chez eux par ces activités. Ils ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose, les avantages que ces activités leur apporteront et par quels moyens ils pourront utiliser des nouvelles connaissances dans leur vie. Les personnes qui accompagnent les adultes en formation ont ainsi pour rôles de les aider à prendre conscience de leurs besoins d'apprendre par la mise en évidence de l'écart qui sépare ce qu'ils sont de ce qu'ils souhaitent être, de même que de leur démontrer comment la formation prévue vise à améliorer leur efficacité et leur qualité de vie.

Le programme de développement de compétences parentales au regard de l'émergence de l'écrit chez les enfants a été élaboré et expérimenté à partir de l'étude des caractéristiques et des besoins de cinq parents ayant des difficultés à lire et à écrire et participant à la recherche; ces caractéristiques et ces besoins ont été exposés précédemment.

b) Des apprentissages sur lesquels la personne a de l'emprise

Les adultes sont conscients d'être les responsables de leurs propres décisions et de leur vie. Cette conscience entraîne chez eux un grand besoin d'être perçus et traités par autrui comme des individus capables de s'autogérer. Ils n'admettent alors guère les situations où ils sentent que les autres leur imposent leur volonté. Les adultes rencontrés dans le cadre de la réalisation et de l'expérimentation de ce programme, ont fortement insisté sur l'importance, pour eux, lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage, de ne pas être contraints à poser des gestes qui les rendent inconfortables, de ne pas être bousculés ou pressés par les éducateurs. Ils désirent cheminer dans leurs apprentissages au rythme qui est le leur et qu'ils connaissent bien.

c) Des apprentissages orientés autour de la vie actuelle

Les adultes se présentent, dans une formation, avec davantage d'expériences que les jeunes, et des expériences d'un autre genre. Le fait d'avoir vécu plus longtemps leur a permis d'accumuler des expériences, mais celles-ci sont d'une autre catégorie que celles qu'ils ont vécues dans leur jeunesse. L'éducation des adultes doit tenir compte, bien sûr, de ces différences. Dans nombre de formations, ce sont les adultes eux-mêmes et leurs expériences, qui constituent la ressource la plus riche de l'activité d'apprentissage. En éducation des adultes, l'approche expérientielle est préférée aux méthodes d'enseignement classique. Les formatrices utilisent diverses modalités favorisant l'échange telles que les discussions de groupe, les simulations, les exercices de résolution de problèmes, la méthode d'étude de cas. Les situations d'apprentissage se nourrissent ainsi de l'expérience des apprenants.

d) Des apprentissages orientés autour de la vie actuelle

Les adultes orientent leurs apprentissages autour de leur vie. Ils sont prédisposés à investir du temps, des énergies et des efforts pour se développer et apprendre s'ils estiment que cela facilitera la réalisation de tâches et la résolution de problèmes qu'ils rencontrent dans leur quotidienneté. De plus, ils assimilent d'autant mieux les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être que si ceux-ci sont présentés dans le contexte de leur mise en application à des situations réelles et actuelles.

e) Des personnes motivées à apprendre

Bien que les adultes soient sensibles à des motivations extérieures telles que des emplois plus intéressants, de meilleurs salaires, des promotions et autres, ce sont leurs pressions intérieures qui apparaissent être le plus grand facteur de motivation (désir d'augmenter leur satisfaction au travail, l'estime d'eux-mêmes, leur qualité de vie, etc.). Toutefois, cette motivation est souvent bloquée par des embûches telles qu'une sous-estimation de leurs capacités d'apprendre, l'absence d'occasions et de ressources, les contraintes temporelles et des programmes qui ne tiennent pas suffisamment compte des fondements de l'éducation andragogique.

C. Les connaissances nouvelles au sujet de l'acte d'apprendre

Troisièmement, des fondements ont été dégagés d'une synthèse de connaissances nouvelles produites au cours des quinze dernières années au sujet de l'acte d'apprendre. Ces fondements dérivent en particulier du paradigme constructiviste et des travaux en psychologie cognitive qui insistent sur le rôle actif et structurant de la personne et de ses schèmes conceptuels dans la constitution du savoir, ainsi que des travaux en neuroscience.

a) Toute personne est capable de modifier son répertoire de savoirs

Toute personne est capable d'apprendre et de se développer quel que soit son retard, son âge ou ses difficultés. Les personnes se développent, d'une part, grâce aux processus de maturation et de croissance qui leur sont inhérents et, d'autre part, grâce à l'interaction entre ces personnes et l'environnement. Les processus affectifs et cognitifs sont activés par la maturation et les échanges avec l'environnement (Feuerstein, 1980).

Ce principe suppose deux conditions. Premièrement, avoir une foi inébranlable dans les capacités d'apprendre des personnes, ce qui implique de ne pas les sous-estimer et d'avoir des attentes élevées à leur endroit, tout en s'assurant que ces attentes soient réalistes et raisonnables, eu égard à l'état de leurs connaissances et de leurs compétences. Deuxièmement, avoir une qualité d'être qui accompagne l'apprenant, cette qualité d'être se manifestant par une attitude accueillante et chaleureuse envers les apprenants et par une grande importance accordée à la qualité de la relation établie avec eux et par l'habileté à ressentir leurs sentiments et à les comprendre.

b) L'apprentissage est un processus actif et constructif

L'apprentissage est fondamentalement l'acquisition et l'intégration de nouvelles connaissances dans le but de pouvoir les réutiliser ultérieurement. Dans le processus d'acquisition et d'intégration de nouvelles connaissances, les connaissances antérieures de la personne qui apprend, celles qu'elle a déjà dans sa mémoire à long terme, déterminent non seulement ce qu'elle peut apprendre, mais également ce qu'elle va apprendre et comment ces nouvelles connaissances seront apprises (Tardif, 1992).

Le processus d'apprentissage se réalise de la manière suivante. Des objets de perception provenant de l'environnement parviennent à la personne. Celle-ci, par ses acquis antérieurs, accomplit sa recherche de sens de ces objets de perception. En conséquence à cette recherche de sens, la personne, par l'intermédiaire de certains de ses acquis antérieurs, procède à une interaction avec l'environnement, à une interprétation de l'information jusqu'à s'en élaborer une représentation mentale. En fonction de sa compréhension de la situation, la personne va faire appel à certains acquis antérieurs pour opérer un traitement de l'information. Ce traitement permet l'évolution de la représentation mentale jusqu'à ce qu'émerge la réponse qui sera transmise à l'environnement. Ce dernier va fournir une rétroaction qui, adressée à la personne, va inciter celle-ci à un traitement d'intégration qui, s'appliquant à la réponse, l'encodera pour la mémoriser avec, comme résultat ultime, un répertoire de connaissances plus complexé et majoré (Noiseux, 1997).

c) L'apprentissage naît du sens que construit la personne

L'apprentissage et la connaissance sont de nature évocatrice et non perceptive. Dans tout acte de connaissance, une première étape est de se mettre en contact avec l'information par des canaux sensoriels. Il s'agit d'un acte de perception, l'objet étant à l'extérieur de la personne. L'apprentissage étant un acte d'intériorité, une deuxième étape doit faire suite à cette perception directe des données, c'est leur évocation. Évoquer signifie donner une existence mentale à ce qui est perçu. Le sens de l'objet à connaître se révèle grâce à son évocation. Les objets captés par les canaux sensoriels sont pour la personne des objets de sens, mais ce n'est que par l'évocation que le sens de ces objets en est procuré. Ainsi, un même objet de connaissance, évoqué par diverses personnes, peut provoquer chez elles la construction d'un sens différent de cet objet, d'où l'importance de partager entre apprenants et médiatrice la représentation, c'est-à-dire le sens qu'a chacun de cet objet en lien avec l'objectif poursuivi.

Par ailleurs, la condition de la mise en pratique de l'évocation s'inscrit dans le " projet " de donner un sens à l'information perçue. Le projet permet de donner une direction à la structure cognitive et à l'activité mentale. Ce projet se passe au-dedans de la personne, dans sa conscience; c'est par lui que la vie mentale est activée. Être en situation de projet, c'est se donner mentalement une structure implicite qui vise à bien installer mentalement le perçu afin de

lui donner du sens. La condition à cela : être dans une attitude attentive à bien évoquer le perçu. La réalisation du projet d'évoquer n'est possible qu'à la condition d'être attentif. La personne doit pouvoir prendre les moyens de diriger son attention. Cette dernière est inhérente à l'apprentissage, c'est un acte générique, l'acte qui est à la base de tous les autres actes contributifs à l'apprentissage. Être attentif, c'est avoir le projet de donner un sens mental à la chose perçue en l'évoquant à l'aide de mots ou d'images (La Garanderie, 1987, 1989).

d) La pédagogie consiste essentiellement en un acte de médiation entre l'apprenant et les objets de savoir

La structure cognitive d'une personne peut être modifiée grâce à des expériences d'apprentissage médiatisé, c'est-à-dire des situations d'apprentissage lors desquelles un médiateur procède, en fonction du niveau de maturité de l'apprenant, à une sélection et à une structuration des stimuli afin de les rendre plus facilement intégrables et de leur attribuer une plus grande signification (Feuerstein, 1979, 1980).

La médiation est l'espace-temps d'une relation de réciprocité entre un médiateur, porteur d'une culture et de savoirs, et un apprenant qui lui se caractérisant par ses acquis, cherche à établir le rapport qu'il désire entretenir avec cette culture et ces savoirs. Par l'interaction entre la médiatrice et l'apprenant, dans leur négociation de sens, se crée la trame dans et par laquelle s'établit une même compréhension du monde. Cette trame d'échanges d'idées, de dialogues et de partages permet non seulement à l'apprenant d'acquérir les outils intellectuels et conceptuels de sa culture, mais aussi de maîtriser des savoirs auxquels il n'aurait pas eu accès sans l'aide du médiateur (Noiseux, 1996).

e) L'apprentissage nécessite des moments de pauses silencieuses

Le concept de temps pour rechercher le sens afin de construire sa représentation mentale des objets provenant de l'environnement est fondamental. Les neurophysiologistes le savent bien; grâce à leurs outils permettant de dresser une cartographie du cerveau de personnes en apprentissage, ils ont découvert que les pauses silencieuses sont nécessaires à la formation des images mentales. La pause est indispensable à l'ancrage de l'expérience dans le présent, le passé et l'avenir (Trocmé-Fabre, 1987).

f) L'activité mentale des personnes se manifeste sous forme d'habitudes

La personne, dans ses activités cognitives, tend à suivre des itinéraires mentaux révélant une grande stabilité. Cet ensemble d'habitudes prises par la personne pour traiter mentalement l'information peut prendre diverses formes.

Le sens des objets de l'environnement peut être recherché et leur représentation construite au moyen d'évocations soit auditives, soit visuelles, soit mixtes (auditives et visuelles). Dans sa recherche de sens, la personne peut aussi privilégier certains domaines d'évocation. Elle peut manifester des forces ou des faiblesses au regard de l'évocation : de scènes, d'êtres, de gestes réels, de contenus d'apprentissages mécaniques et d'automatismes, de relations entre plusieurs objets de sens ou en vue de contenus relatifs à l'imagination créatrice (découvertes, inventions, innovations, prolongements, modifications).

De plus, la structure cognitive de la personne peut construire le sens des objets de perception par divers autres moyens différents et complémentaires tels que : ordonner temporellement les données ou s'en donner une représentation spatiale, les organiser en séquences, les analyser ou les organiser globalement en schéma et de manière synthétique, suivre un raisonnement déductif (de la règle à l'exemple ou au contre-exemple) ou suivre une démarche inductive (de l'exemple ou du contre-exemple à la règle). Enfin, la personne peut avoir deux visées possibles dans son processus de traitement de l'information; elle peut essayer de saisir le sens pour l'expliquer ou pour l'utiliser dans un exercice d'application (La Garanderie, 1980; Chich et *al.*, 1991; Verneyre, 1993; La Garanderie, 1987).

Des modalités plurielles de traitement de l'information donnent plus de possibilités à la personne d'acquérir les savoirs. Par conséquent, au cours de situations d'apprentissage, la médiatrice a notamment pour rôle d'aider la personne à élargir son répertoire de moyens à partir de ses forces et de ses habitudes.

g) Des apprentissages intentionnels et réciproques

Une interaction de médiation est efficace si l'intention est claire en rapport avec ce qu'il y a à apprendre et si cette intention est réciproque entre les partenaires impliqués (Ruph, 1994).

h) Des apprentissages signifiants

Une interaction de médiation est efficace si la médiatrice ne se contente pas de décrire l'objet d'apprentissage de façon factuelle. Au cours d'une expérience d'apprentissage médiatisé, les partenaires, animés d'une intention de réutiliser l'apprentissage dans un autre contexte, partagent le sens de l'interaction, sa signification, son " pourquoi " et son " en vue de quoi ", et ils rendent explicites les raisons implicites du changement requis, ainsi "que les buts premiers et secondaires de l'interaction (Ruph, 1994 dans Feuerstein, 1991).

i) L'apprentissage consiste à acquérir des connaissances, mais aussi des " méta-connaissances "

La construction des personnes ne requiert pas seulement le partage des savoirs, mais aussi l'élaboration progressive et le partage de " métaconnaissances ", à savoir des connaissances sur la manière dont la personne a acquis, peut utiliser et étendre ses savoirs. Ces métaconnaissances sont des " stratégies d'apprentissage ".

La pratique de la métacognition représente cette interrogation par laquelle la personne devient sujet de ses apprentissages, capable progressivement de les contrôler, de les utiliser, de les développer. Grâce aux stimulations de son environnement, à partir d'une invitation par la médiatrice au cours du processus de médiation à s'interroger sur la pertinence des stratégies d'apprentissage qu'elle met en oeuvre, la personne se préoccupe de référer systématiquement à la démarche qu'elle a utilisée ainsi qu'aux résultats qu'elle a obtenus (Meirieu, 1991).

D. Principe d'appropriation (empowerment)

Enfin, le principe d'appropriation (empowerment) développé au cours des dernières années par les personnes et les organismes qui interviennent auprès des familles a occupé un pan important dans l'élaboration du programme. Il a déjà été question de ce principe dans le chapitre du cadre conceptuel.

Rappelons que l'appropriation est définie comme la capacité de gérer sa propre vie par l'acquisition du sentiment de compétence et de confiance en ses ressources et celles de l'entourage. L'appropriation consiste en la valorisation mutuelle des rôles des partenaires dans un projet commun et la reconnaissance réciproque des habiletés et des compétences de chacun.

Travailler avec les parents dans une perspective qui favorise l'appropriation nécessite un changement dans la manière de penser les relations. Les moyens favorisant l'application de ce principe sont la coopération, la responsabilité partagée, le partenariat et la réciprocité.

Le principe de l'appropriation, appliqué au rôle parental, suppose que le parent est reconnu comme partenaire par la médiatrice, l'un et l'autre poursuivant des objectifs communs. On reconnaît que les parents doivent pouvoir participer activement à l'éducation de leurs enfants. Les parents sont considérés comme les premiers concernés et les mieux placés face à l'éducation de leurs enfants. Ce sont les parents qui les connaissent le mieux même s'ils ne détiennent pas toutes les connaissances sur le développement de l'enfant.

L'information que les parents fournissent à propos de leurs enfants et de leur rapport avec ceux-ci doit être considérée comme une donnée indispensable dans le processus de médiation. Tous les parents, quelles que soient leurs difficultés, possèdent des forces et leurs expériences doivent être mises à profit. Les parents rencontrés dans le cadre de l'élaboration et de l'expérimentation du programme ont démontré leur capacité à être conscients de leurs compétences par rapport à leurs enfants et à verbaliser ces compétences. Il est essentiel de reconnaître les parents comme de véritables partenaires.

Le principe d'appropriation redéfinit donc les relations entre les parents et les intervenantes. Ces dernières ne sont plus des expertes, mais des partenaires des parents. La relation entre les partenaires doit être nourrie d'un véritable partage des forces et des besoins de chacun tant sur le plan des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être et ce, dans une perspective de respect et de valorisation personnelle.

Une telle vision dans les relations entre la médiatrice et les parents permet à ces derniers d'être les véritables acteurs de la gestion de leurs ressources éducatives et de l'actualisation de leurs compétences. L'apprentissage de nouvelles compétences dans la réciprocité amène les parents à faire mieux connaître à la médiatrice leurs réalités, leurs besoins,

leurs ressources, leurs compétences et leurs aspirations pour leurs enfants. De son côté, la médiatrice collabore en partageant avec les parents les savoirs qu'elle détient sur l'émergence de l'écrit chez les enfants. Cette relation d'égal à égal permet à chacun de s'approprier son pouvoir et de développer un sentiment de compétence sans porter ombrage au pouvoir de l'autre. Cette collaboration repose sur un respect et une attention réciproques. Ainsi, parents et médiatrice ont un rôle d'éducateurs. Ils contribuent ensemble à fournir à l'enfant un contexte favorable à l'émergence de l'écrit (Bouchard, 1991; Office des services de garde à l'enfance, 1996).

3.5.2.2 But et objectifs du programme

Le programme proposait le développement de connaissances et de compétences auprès de parents au regard de l'émergence de l'écrit chez leurs enfants. Toutefois, la conception à la base de cette visée était que les parents possédaient déjà certaines connaissances et compétences sur ce sujet. Ces connaissances et compétences ont été prises en considération au cours de la démarche d'apprentissage suggérée. L'objectif global du programme s'est donc inscrit dans la perspective d'aider les personnes à poursuivre leur développement en prenant appui sur leurs expériences antérieures.

À cette fin, pour élaborer les objectifs du programme, nous nous sommes servis des différents facteurs d'émergence de l'écrit décrits par Giasson (1995). Les objectifs généraux, au nombre de sept, se rapportent à ces facteurs et visent le développement de leur compréhension par les parents.

Enfin, quatorze objectifs spécifiques ont été formulés. Ces derniers viennent préciser chacun des objectifs généraux. La compréhension de chaque facteur de l'écrit peut avoir une double finalité, soit, d'une part, l'appropriation de connaissances, c'est-à-dire l'acquisition de savoirs théoriques et, d'autre part, le développement de compétences, c'est-à-dire le développement de savoir-faire. Par conséquent, à chaque objectif général correspond deux objectifs spécifiques, l'un formulé par rapport à l'acquisition de connaissances, l'autre par rapport au développement de compétences, cela pour chaque facteur de l'écrit.

Le but et les objectifs du programme ayant fait l'objet de l'expérimentation sont les suivants :

But

Contribuer à l'émergence de l'écrit chez les enfants de 3 à 4 ans.

Objectif global

Favoriser chez des parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire la poursuite du développement de leurs connaissances et de leurs compétences au regard de l'éveil à l'écrit chez leurs enfants de 3 et 4 ans.

Objectifs généraux

- Développer sa compréhension des fonctions de l'écrit;
- Développer sa compréhension de la lecture d'histoires;
- Développer sa compréhension des relations entre l'oral et l'écrit;
- Développer sa compréhension de l'orientation de l'écrit;
- Développer sa compréhension des concepts liés à l'écrit;
- Développer sa compréhension de l'aspect sonore de la langue;
- Développer sa compréhension du processus d'écriture.

Objectifs spécifiques

- S'approprier des connaissances relatives aux fonctions de l'écrit;
- Développer sa compétence à soutenir la découverte des fonctions de l'écrit;
- S'approprier des connaissances sur la lecture d'histoires;
- Développer sa compétence à lire des histoires;
- S'approprier des connaissances sur les relations entre l'oral et l'écrit;
- Développer sa compétence à soutenir la découverte des relations entre l'oral et l'écrit;
- S'approprier des connaissances sur l'orientation de l'écrit;
- Développer sa compétence à soutenir la découverte de l'orientation de l'écrit;
- S'approprier des connaissances sur les concepts liés à l'écrit;
- Développer sa compétence à soutenir la découverte des concepts liés à l'écrit;
- S'approprier des connaissances sur l'aspect sonore de la langue;

- Développer sa compétence à soutenir la découverte de l'aspect sonore de la langue;
- S'approprier des connaissances sur le processus d'écriture;
- Développer sa compétence à soutenir la découverte du processus d'écriture.

3.5.2.3 Démarche proposée dans les situations d'apprentissage

Après avoir identifié les fondements et formulé le but, l'objectif global, les objectifs généraux et spécifiques du programme, une démarche d'apprentissage a été élaborée. Cette démarche en quatre temps a été construite à partir principalement des écrits de Noiseux (1996, 1997), d'Audy et *al.* (1993), de Chouinard (1993) et de La Garanderie (1987, 1989). Elle comprend les phases suivantes : la phase d'intention partagée, celle de l'expérience, celle des apprentissages partagés et des transferts anticipés et celle de l'évaluation.

La phase 1, phase de l'intention partagée, comprend huit étapes. Elle a principalement pour objets la compréhension, par les participantes et les participants, de la connaissance à acquérir ou de la compétence à développer, de sa signification, et le partage de ce que représente pour chacune et chacun l'intention de la rencontre.

La phase 2, phase de l'expérience, se déroule en trois étapes. Elle consiste, pour la médiatrice ou le médiateur, à mettre en place un contexte visant à faciliter l'apprentissage, et pour les parents, à vivre une expérience leur permettant d'acquérir une connaissance ou de développer une compétence.

La phase 3 en est une d'apprentissages partagés et de transferts anticipés; il s'agit d'un processus en deux étapes. Les parents, d'une part, prennent conscience des apprentissages que l'expérience vécue leur a permis de réaliser et, d'autre part, imaginent des scènes d'avenir avec leur enfant ou avec d'autres personnes au cours desquelles ils auront à utiliser ces apprentissages. Au cours de la rencontre qui suivra, particulièrement durant la phase d'intention partagée, les parents mettront en commun les comportements qu'ils ont adoptés et les gestes qu'ils ont posés depuis la dernière rencontre. Cette phase se termine par des échanges sur le déroulement de la rencontre et des propositions pour les rencontres ultérieures.

La phase 4 concerne l'évaluation des apprentissages. Elle a la particularité de faire en sorte que les parents acquièrent de l'emprise sur l'activité évaluative. Ainsi, les parents sont invités à identifier eux-mêmes les éléments d'apprentissage qu'ils jugent devoir être vérifiés, dont ils veulent s'assurer de leur réutilisation à la maison et de l'exactitude de cette réutilisation.

De plus, au début de chacune des situations d'apprentissage, il a été précisé qu'à toutes les phases de la démarche, différents éléments sont à prendre en compte. D'abord, il est important de donner du sens à ses interventions, c'est-à-dire d'expliquer et d'illustrer les mots utilisés pour que les parents comprennent bien ce dont on leur parle. Il a aussi été proposé de laisser des moments de pauses silencieuses pour faciliter la construction du sens, de souligner les progrès aussi souvent que nécessaire, de faire ressortir les éléments positifs d'une réponse inexacte et d'utiliser des moyens variés de médiation.

Vous trouverez, à l'Appendice C, la démarche d'une situation d'apprentissage élaborée.

3.5.2.4 Application des fondements théoriques dans la démarche d'apprentissage

Les fondements théoriques sur lesquels se sont appuyés les situations d'apprentissage du programme ont été exposés précédemment. Tous ces fondements se sont traduits de manière concrète à travers les diverses phases et étapes de la démarche d'apprentissage proposée pour développer des compétences chez les parents.

Chaque fondement sera à nouveau mentionné, mais cette fois, la manière dont il a été mis en application dans la démarche d'apprentissage sera présentée.

Des apprentissages sur lesquels la personne a de l'emprise

Phase d'intention partagée

- Partager, avec les personnes, l'objectif de l'expérience, sa pertinence et s'assurer d'une compréhension commune de cet objectif et de leur volonté collective de l'atteindre.
- Avant de passer à la seconde phase, celle de l'expérience, échanger ensemble sur les représentations mentales que chacun a construites de l'intention poursuivie pour vérifier si cette intention est partagée et voulue par tous.

Phase d'apprentissages partagés et de transferts anticipés

- Échanger sur le déroulement de la situation, de l'expérience vécue, sur le matériel, les moyens utilisés et faire des propositions pour les prochaines rencontres.

À toutes les phases

Laisser des moments de pauses silencieuses pour faciliter la construction du sens.

Des apprentissages qui s'appuient sur les expériences antérieures

Phase d'intention partagée

- Activer les expériences antérieures des personnes et échanger au sujet de ces expériences en les mettant en relation avec l'objet d'apprentissage pour faire ressortir les besoins de développement.

Phase d'expérience

- Aider les personnes à exploiter leurs propres expériences aux fins de l'apprentissage faisant l'objet de la médiation par des méthodes telles que la discussion, les jeux de rôle, la méthode de cas, le visionnement de vidéocassettes de situations captées à des fins d'observation et de développement de compétences, etc.

Des apprentissages orientés autour de la vie actuelle

Phase d'intention partagée

- Échanger sur l'utilité de l'apprentissage et de la tâche.
- Activer les expériences, les connaissances et les compétences qui ont un rapport avec la tâche proposée.
- Mettre en commun les expériences vécues qui ont permis d'utiliser les connaissances et les compétences ayant fait l'objet de la situation précédente.

Phase d'expérience

- Proposer une expérience ou une tâche qui fera éprouver aux parents l'utilité du savoir; pour ce faire, rechercher des thèmes susceptibles de concerner tous les parents, connectés sur le vécu et le concret, des problèmes réels, des situations plausibles dans les faits.

Phase d'apprentissages partagés et de transferts anticipés

- Anticiper diverses situations et conditions de transfert des apprentissages.
- Se mettre en projet de s'impliquer comme parent pour utiliser les nouveaux apprentissages dans d'autres contextes que celui dans lequel ils ont été réalisés.
- Se mettre en projet d'échanger, lors de la prochaine rencontre, pour mettre en commun les expériences de transfert.

Des personnes motivées à apprendre

Phase d'intention partagée

- Constater les changements dans les compétences, leur amélioration grâce aux situations d'apprentissage vécues et aux expériences de transfert.

Phase d'expérience

- Éviter de faire vivre des situations d'apprentissage stressantes et insécurisantes pour les personnes.

À toutes les phases

- Souligner les progrès aussi souvent que nécessaire.
- Faire ressortir tous les éléments positifs d'une réponse inexacte.
- Laisser des moments de pauses silencieuses pour faciliter la construction du sens.

Toute personne est capable de modifier son répertoire de savoirs

Phase d'intention partagée

- Activer les expériences, les connaissances et compétences en relation avec l'objet d'apprentissage.

Phase d'expérience

- Proposer une expérience, une tâche comportant un défi raisonnable; l'activité doit être ni trop facile, ni trop ardue. Elle doit permettre d'agrandir le champ des connaissances et des compétences des personnes à partir de ce qu'elles connaissent et des habiletés qu'elles possèdent déjà.

L'apprentissage est un processus actif et constructif

Phase d'intention partagée

- Activer les expériences, les connaissances et les compétences et échanger avec les personnes au sujet de ces expériences, de ces connaissances et de ces compétences en les mettant en relation avec l'objet d'apprentissage.

Phase d'expérience

- Susciter l'utilisation des connaissances et des compétences antérieures afin de faciliter la réalisation de la tâche.

Phase d'apprentissages partagés et de transferts anticipés

- Anticiper diverses situations et conditions de transfert des apprentissages.

L'apprentissage naît du sens que construit la personne

Phase d'intention partagée

- Inviter à se donner le projet de rechercher le sens de ce qu'il y a à apprendre, et du pourquoi l'apprendre en vue de partager sa compréhension avec les autres.
- Échanger sur les représentations mentales que chacun a construites de l'intention poursuivie pour vérifier si cette intention est partagée et voulue par tous.

Phase d'expérience

- Inviter à porter attention à l'objet d'apprentissage (tâche, matériel, consignes, etc.), c'est-à-dire à lui donner un sens en l'évoquant à l'aide de mots ou d'images.
- Partager sa représentation de la connaissance nouvelle ou de la compétence à pratiquer.

Phase d'apprentissages partagés et de transferts anticipés

- Se mettre en projet de s'impliquer comme parent pour utiliser les nouveaux apprentissages dans d'autres contextes que celui dans lequel ils ont été réalisés.
- Se mettre en projet d'échanger, lors de la prochaine rencontre, pour mettre en commun les expériences de transfert.

**La pédagogie consiste essentiellement en
un acte de médiation entre l'apprenant et
les objets de savoir**

Phase d'intention partagée

- Activer les expériences, les connaissances et les compétences.
- Échanger au sujet de ces expériences, de ces connaissances et de ces compétences en les mettant en relation avec l'objet d'apprentissage pour faire ressortir les besoins de développement.
- Échanger sur les représentations mentales que chacun a construites de l'intention poursuivie pour vérifier si cette intention est partagée et voulue par tous.

Phase d'expérience

- Échanger sur ce qu'on sait faire et sur ce qu'on pense nécessaire de faire en relation avec l'objectif d'apprentissage, la tâche annoncée et les incertitudes qu'ils apportent (par exemple, expliquer ce que l'on connaît des stratégies d'apprentissage, des procédures, des moyens d'effectuer un traitement mental de l'information qu'il convient d'employer et les circonstances de leur utilisation).

- Soutenir l'acquisition de connaissances théoriques :
 - *en permettant l'élaboration des informations* :
 - établir des liens de cause à effet entre les informations,
 - proposer des exemples et des contre-exemples,
 - connaître beaucoup de détails sur le sujet traité,
 - induire des règles,
 - déduire des applications des règles,
 - exposer aux parents souvent et de façon variée l'information à traiter,
 - *en permettant l'organisation des informations* :
 - faciliter le regroupement des informations selon des critères sémantiques d'appartenance à une même catégorie,
 - favoriser l'établissement de liens entre ces informations selon des critères hiérarchiques (ensemble et sous-ensemble),
 - *en faisant la médiation des moyens pour mémoriser les informations* :
 - amener les parents à s'imaginer dans une semaine, dans un mois, en train de parler de l'apprentissage du jour ou de le mettre en application,
- Favoriser le développement de savoir-faire en lien avec l'objectif d'apprentissage :
 - modelage : exécuter (ou demander à une personne d'exécuter) la tâche devant les autres en verbalisant les actions extérieures et les gestes mentaux effectués. Indiquer :
 - les aspects principaux (quoi),
 - les buts (pourquoi),
 - les conditions d'exécution (quand),
 - les étapes de réalisation (comment).
 - pratique guidée : proposer aux personnes une situation d'apprentissage où elles devront graduellement prendre une part de plus en plus importante dans la gestion de la tâche. Au

début, faire exécuter la tâche en groupe en questionnant les personnes sur la démarche à suivre et en demandant de verbaliser leur démarche à leur tour. Ensuite, faire travailler les personnes individuellement ou en groupes plus restreints et assurer un support constant favorisant la réussite des actions et la façon de les exécuter,

- pratique autonome : laisser les personnes exécuter seules la tâche.

Phase d'évaluation des apprentissages

- Déterminer ensemble les apprentissages à évaluer.

Phase d'apprentissages partagés et de transferts anticipés

- Rappeler l'objet et l'objectif d'apprentissage.
- Échanger afin de dégager les connaissances, les compétences, les stratégies, les procédures et les moyens efficaces de réalisation de la tâche.
- Comparer l'état des connaissances ou des savoir-faire actuels aux croyances et hypothèses émises lors de la phase d'intention partagée.
- Discuter de la transférabilité des apprentissages effectués.
- Anticiper diverses situations et conditions de transfert des apprentissages.

L'apprentissage nécessite des moments de pauses silencieuses

À toutes les phases

- Laisser des moments de pauses silencieuses pour faciliter la construction du sens :
 - phase d'intention partagée : avant de partager les expériences, les connaissances et les compétences en lien avec l'objet d'apprentissage,
 - phase d'expérience : avant de partager sa représentation de la connaissance nouvelle ou de la compétence à pratiquer,

- phase d'apprentissages partagés et de transferts anticipés : avant d'échanger sur diverses situations et conditions de transfert des apprentissages réalisés,
- phase d'évaluation : avant de déterminer les connaissances et les compétences à vérifier.

L'activité mentale des personnes se manifeste sous forme d'habitudes

À toutes les phases

- Utiliser une variété de moyens susceptibles d'aller à la rencontre de la personne dans ses habitudes de traitement de l'information tels que bande dessinée, mandala, diagramme, tableau, schéma, dessin, mime, objet concret, diverses couleurs, divers caractères d'imprimerie, illustration, vidéo, texte écrit, résumé, son, parole, divers rythmes et tonalités, présentation séquentielle et chronologique, discours descriptif, exemple et contre-exemple, métaphore, manipulation, mouvement, jeu de rôle, relaxation, musique, liens de cause à effet, détail, induction de règles, déduction d'application des règles, expérience de découverte, d'invention, de créativité.

Entre parents et médiatrice : une relation basée sur l'appropriation

Phase d'intention partagée

- Établir une relation entre les partenaires : voir à ce que chacun soit accepté comme une personne digne d'intérêt; prendre plaisir à être ensemble et à apprendre ensemble.
- Se donner des conditions favorables à l'apprentissage : confort physique, confiance et respect mutuel, coopération, liberté d'expression, respect des différences, défi raisonnable.
- Activer les expériences, les connaissances et les compétences : échanger au sujet de ces expériences, de ces connaissances et de ces compétences en les mettant en rapport avec l'objet d'apprentissage pour faire ressortir les besoins de développement.
- Partager l'objectif de l'expérience, sa pertinence et s'assurer d'une compréhension commune de cet objectif et de la volonté collective de l'atteindre..

- Constaté les changements dans les compétences et leur amélioration grâce aux situations d'apprentissage vécues et aux expériences de transfert.
- Échanger sur les représentations mentales que chacun a construites de l'intention poursuivie pour vérifier si cette intention est partagée et voulue par tous.

Phase d'expérience

- Aider les parents à exploiter leurs propres expériences, connaissances et compétences aux fins de l'apprentissage faisant l'objet de médiation.

Phase d'apprentissages partagés et de transferts anticipés

- Anticiper diverses situations et conditions de transfert des apprentissages.
- Se mettre en projet de s'impliquer comme parent pour utiliser les nouveaux apprentissages dans d'autres contextes que celui dans lequel ils ont été réalisés.
- Se mettre en projet d'échanger, lors de la prochaine rencontre, pour mettre en commun les expériences de transfert.
- Échanger sur le déroulement de la situation, de l'expérience vécue, sur le matériel, les moyens utilisés et faire des propositions pour les prochaines rencontres.

À toutes les phases

- Utiliser les approches coopératives, comme le travail d'équipe, le pairage pour développer et maximiser la cohésion du groupe.
- Utiliser toutes les stratégies propres à favoriser les échanges, l'entraide et l'expression des sentiments à l'intérieur du groupe.

Des apprentissages intentionnels et réciproques

Phase d'intention partagée

- Poursuivre un objectif qui répond aux besoins des parents et qui indique clairement son intention.
- Partager l'objectif de l'expérience et s'assurer d'une compréhension commune de cet objectif et de la volonté collective de l'atteindre.
- Se donner des conditions favorables à l'apprentissage : confort physique, confiance et respect mutuel, coopération, liberté d'expression, respect des différences, défi raisonnable.
- Échanger sur les représentations mentales que chacun a construites de l'intention poursuivie pour vérifier si cette intention est partagée et voulue par tous.
- Aborder la situation d'apprentissage de façon attrayante et claire.

Phase d'apprentissages partagés et de transferts anticipés

- Échanger sur le déroulement de la situation, sur l'expérience vécue, sur le matériel et les moyens utilisés, et faire des propositions pour les prochaines rencontres.

À toutes les phases

- Utiliser des styles de présentation, des modalités pédagogiques et du matériel variés.
- Jouer avec les intonations de la voix, avec les gestes et la mimique pour attirer et maintenir l'intérêt et l'attention.
- Utiliser l'humour, la plaisanterie, le jeu chaque fois que cela est possible.
- Utiliser, en temps opportun, les pauses, l'exercice physique, la détente et de courtes activités ludiques.

Des apprentissages signifiants

Phase d'intention partagée

- Partager l'objectif de l'expérience, sa pertinence et s'assurer d'une compréhension commune de cet objectif et de la volonté collective de l'atteindre.
- Échanger sur l'utilité proche ou lointaine de l'apprentissage et de la tâche.
- Échanger sur les représentations mentales que chacun a construites de l'intention poursuivie pour vérifier si cette intention est partagée et voulue par tous.

Phase d'expérience

- Faire vivre une expérience prétexte au développement de connaissances ou de compétences qui nécessite du plaisir, de la joie à vivre cette expérience.

Phase d'apprentissages partagés et de transferts anticipés

- Demander aux personnes d'anticiper diverses situations et conditions de transfert qui correspondent à leur réalité respective.

À toutes les phases

- Donner du sens à ses interventions : expliquer et illustrer les mots utilisés, montrer leur lien avec ce que les personnes connaissent déjà et démontrer l'importance de les comprendre et de s'en servir.
- Donner des exemples et des contre-exemples choisis en fonction des intérêts des personnes; utiliser des analogies, des métaphores, des anecdotes amusantes et intéressantes.

**L'apprentissage consiste à acquérir
des connaissances,
mais aussi des métaconnaissances**

Phase d'expérience

- Échanger sur ce qu'on sait faire et sur ce qu'on pense nécessaire de faire en relation avec l'objectif d'apprentissage, la tâche annoncée et les incertitudes qu'ils apportent (par exemple, expliquer ce que l'on connaît des stratégies d'apprentissages, des procédures, des moyens d'effectuer un traitement mental de l'information qu'il convient d'employer et les circonstances de leur utilisation).

Phase d'apprentissages partagés et de transferts anticipés

- Échanger afin de dégager les stratégies, les procédures et les moyens efficaces de réalisation de la tâche.

3.5.2.5 Situations d'apprentissage

Une fois la démarche d'apprentissage élaborée et après avoir déterminé la manière dont les fondements du programme allaient être mis en application dans la démarche d'apprentissage, vingt-et-une situations ont été rédigées en se référant à cette démarche. Les situations d'apprentissage se rapportaient aux sept facteurs d'émergence de l'écrit décrits précédemment. À chacun de ces facteurs a correspondu une situation d'apprentissage reliée aux connaissances et deux reliées aux compétences. Sept situations ont donc porté sur l'acquisition de savoirs. L'objectif spécifique de chacune de ces situations commençait par « s'approprier des connaissances... » alors que la formulation de l'objectif de l'expérience commençait par « découvrir... ». Puis, quatorze situations d'apprentissage ont porté sur l'acquisition de savoir-faire. Leur objectif spécifique débutait par « développer sa compétence... » et l'objectif de l'expérience par « s'habituer à... ». À toutes les situations était aussi précisé le lien avec d'autres situations qui portaient sur le même facteur d'émergence de l'écrit.

À l'Appendice C, un exemple d'une situation d'apprentissage est présenté.

3.5.3 Préexpérimentation du programme

Deux moments ont été consacrés à la préexpérimentation de la démarche des situations d'apprentissage et des outils de collecte des données auprès de deux parents ne faisant pas partie du groupe à l'étude. Une première situation d'apprentissage a été préexpérimentée le 12 août 1997. L'analyse de chacune des étapes de cette activité a permis de relever certains éléments à propos desquels ont été suggérées des modifications qui, par la suite, ont été prises en compte dans la démarche de la préexpérimentation d'une deuxième situation d'apprentissage le 26 août 1997. À la suite de la seconde rencontre de préexpérimentation, d'autres mises au point ont été effectuées en vue de l'expérimentation proprement dite.

Vous trouverez, à l'Appendice D, l'analyse de la préexpérimentation du programme.

3.5.4 Rencontres préparatoires à l'expérimentation

Deux rencontres préparatoires à l'expérimentation du programme ont eu lieu avec le groupe à l'étude les 27 août et 16 septembre 1997 derniers. Ces rencontres avaient pour but :

1. de favoriser un premier contact entre les parents participants et l'équipe de recherche;
2. d'échanger concernant l'évolution du projet de recherche depuis les entrevues d'avril, l'horaire des activités d'expérimentation, les modalités de formation en alphabétisation, le programme de développement de compétences parentales et la préexpérimentation.

Vous trouverez, à l'Appendice E, les comptes rendus de ces rencontres préparatoires à l'expérimentation.

3.5.5 Expérimentation du programme

L'expérimentation du programme s'est déroulée sur deux périodes juxtaposées; une première, du 25 septembre au 4 décembre 1997, et une deuxième, du 15 janvier au 12 mai 1998. Vingt-et-une rencontres ont été attribuées à l'expérimentation des situations d'apprentissage auxquelles se sont ajoutées quatre rencontres d'échange.

Une première démarche a consisté à convenir avec les parents d'un moment favorable à la tenue des activités qui allaient se dérouler une fois par semaine. Le jeudi, entre 18 h et 20 h, a donc été le moment désigné pour les rencontres hebdomadaires qui se sont tenues dans un local situé à proximité du lieu où se donnaient les cours de formation de base en alphabétisation des adultes, à la Polyvalente, permettant ainsi aux parents participants de s'y rendre, après chacune de vos rencontres, afin d'améliorer leurs habiletés en lecture et en écriture.

Chaque rencontre, d'une durée de deux heures, était construite de manière à permettre un temps de pause, moment durant lequel les parents et les membres de l'équipe pouvaient se détendre et bavarder. Ayant obtenu au préalable l'accord de tous les parents, chacune des rencontres portant sur l'expérimentation du programme a été filmée sur caméra-vidéo et transcrite telle quelle pour des fins d'analyse et de traitement des données.

Chaque membre de l'équipe avait un rôle à remplir lors de ces rencontres : une personne assumait la fonction de médiation auprès des parents, alors que les deux autres personnes étaient affectées à l'observation électronique ainsi qu'à l'observation participante.

En plus des vingt-et-une rencontres dont le but était l'acquisition, chez les parents, de nouvelles connaissances et le développement de nouvelles compétences, quatre autres rencontres, ayant pour but d'échanger, ont été réalisées durant la phase de l'expérimentation du programme. Ces rencontres se sont tenues les 30 octobre 1997, 23 février, 30 mars et 18 mai 1998.

Les parents participants étant considérés en tant que cochercheurs, il nous apparaissait important de réserver des moments propices, non seulement pour échanger au sujet du déroulement des situations d'apprentissage et de l'intérêt de chacun d'y participer, mais aussi pour réfléchir ensemble sur des éléments tels, l'importance de la prise de parole, le geste

d'attention, l'apport du programme sur les plans personnel et parental, le retour sur chacun des thèmes abordés lors des rencontres. Ces rencontres étaient, de plus, des occasions de présenter aux parents du matériel éducatif, des trucs simples et à leur portée; cet aspect des rencontres a été grandement apprécié de tous les parents. Les témoignages recueillis auprès des parents lors des rencontres d'échange ont servi de validation externe des analyses et des interprétations effectuées; ils ont été introduits dans le chapitre des résultats.

De façon générale, les parents ont démontré une assiduité significative aux rencontres et une motivation valable d'y participer. Des motifs importants et le plus souvent imprévisibles ont été à l'origine de leurs absences à certaines rencontres. Par ailleurs, une attention particulière a toujours été présente à l'effet de tenir compte des disponibilités de toutes les personnes impliquées dans la réalisation des activités (parents, équipe de recherche), ceci dans le but de favoriser la participation de toutes et tous aux activités. Cette attention semble avoir produit un sentiment de solidarité entre les personnes qui s'est traduit par une souplesse dans l'horaire des activités de chaque semaine, horaire modifié à quelques reprises durant l'année. Les données se rapportant aux présences et aux absences concernant chacun des parents sont présentées au chapitre des résultats (analyse quantitative).

3.5.6 Rencontres avec les enseignantes en alphabétisation

Deux rencontres ont eu lieu entre deux enseignantes en alphabétisation qui oeuvraient dans les secteurs concernés par l'étude et l'équipe de recherche. Ces rencontres ont permis d'échanger sur les rôles et les fonctions de chaque personne, de s'assurer de la conciliation entre le projet de recherche et les interventions en alphabétisation, et de suivre l'évolution du projet de recherche (les étapes réalisées et celles à venir).

De ces échanges s'est dégagée une volonté commune d'être partenaires dans un projet qui vise à expérimenter un programme de développement de compétences parentales et ce, dans la structure d'alphabétisation des adultes existante.

Vous trouverez, à l'Appendice F, les ordres du jour des rencontres avec les enseignantes en alphabétisation.

3.5.7 Rencontres du comité de suivi

Tel qu'il avait été annoncé dans le projet de recherche, la présente étude a été contributive à un rassemblement de partenaires dans le cadre de la formation d'un comité de suivi. Des représentants du ministère de l'Éducation du Québec, de Formation Clef Mitis/Neigette, de l'Unité de santé publique, du CLSC de la Mitis, de la Garderie de Mont-Joli, de la bibliothèque municipale de Mont-Joli, de la commission scolaire la Mitis et de l'organisme Pivot-Famille ont été conviés à faire partie de ce comité. Les personnes visées étaient susceptibles d'être intéressées à la question de la prévention en matière d'alphabétisation. Les personnes qui ont répondu à notre appel oeuvraient à la commission scolaire la Mitis (Programme Passe-Partout), à la bibliothèque de Mont-Joli, au CLSC de la Mitis et à Formation Clef Mitis/Neigette.

Depuis le début des activités reliées à la recherche, trois rencontres du comité de suivi ont eu lieu. Ces rencontres ont permis un partage enrichissant entre les membres qui proviennent de milieux de travail différents, mais dont l'intérêt commun face à la problématique de l'analphabétisme s'est démontré. Ces rencontres ont permis à chacune et chacun, non seulement de prendre conscience de l'avancement des étapes de réalisation du projet, mais également de réaliser l'évolution qui s'est manifestée chez les parents participants durant l'expérimentation du programme.

Ces rencontres ont donné lieu, de plus, à un rassemblement de partenaires préoccupés par la prévention des difficultés à lire et à écrire chez les individus.

Vous trouverez, à l'Appendice G, les comptes rendus des rencontres du comité de suivi.

Dans le chapitre qui suit, les résultats de la recherche sont présentés.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

Ce chapitre expose les résultats de l'analyse, du traitement et de l'interprétation des données recueillies. Rappelons en premier lieu que les objectifs de la recherche étaient d'élaborer un programme de développement de compétences chez des parents ayant des difficultés à lire et/ou à écrire, dans des situations d'éveil au monde de l'écrit auprès de leurs enfants de 3 et 4 ans, d'expérimenter ce programme, de l'évaluer et d'en déterminer des conditions de mise en application auprès d'autres groupes de parents. Le chapitre méthodologique a rendu compte des opérations ayant conduit à l'atteinte des deux premiers objectifs. Le présent chapitre traitera de la réalisation des deux derniers objectifs.

La première partie présente les résultats de l'analyse et du traitement qualitatifs des données. Elle contient deux sections : d'abord, une section porte sur l'évolution du programme au fil des rencontres, ensuite l'autre section a trait à l'évolution des sujets au cours de l'expérimentation du programme.

Dans la seconde partie, on trouve les résultats de l'analyse et du traitement quantitatifs des données. Cette partie se rapporte à la quantification des données relatives aux gestes posés par les parents et aux comportements adoptés en faveur de l'émergence de l'écrit chez leurs enfants à la suite des situations d'apprentissage vécues. Les données quantifiées proviennent de la phase 1 des situations d'apprentissage, étape « lien avec les situations précédentes ». Au cours de cette étape, lors de chacune des situations d'apprentissage, les parents étaient invités à parler des gestes posés à l'égard de leurs enfants par rapport à l'émergence de l'écrit depuis la rencontre précédente et en lien avec les apprentissages effectués au cours de cette rencontre, voire d'autres comportements adoptés depuis le début du programme, toujours face à l'éveil à l'écrit chez leurs enfants.

La troisième partie concerne l'interprétation des résultats et des propositions de conditions de mise en application du programme auprès d'autres groupes de parents.

4.1 Résultats de l'analyse et du traitement qualitatifs des données

4.1.1 Évolution du programme

Les phases et les étapes de la démarche d'apprentissage ont servi d'unités d'analyse et de traitement des données. La communication des résultats s'effectuera donc selon le découpage de ces phases et de ces étapes.

Phase 1 : Intention partagée

Accueil

Cette étape qui consiste à favoriser l'établissement d'une relation entre les participants (parents et médiatrice) s'est effectuée de façon adéquate à toutes les rencontres et n'a, par ailleurs, nécessité aucune modification durant la phase d'expérimentation du programme. En effet, les corrections apportées lors de la phase de la préexpérimentation se sont avérées pertinentes et ont permis à l'étape de l'accueil d'obtenir des conditions favorables aux apprentissages : une manière de s'exprimer avec les parents qui aborde la situation d'apprentissage de façon claire et attrayante; un local adéquat, c'est-à-dire qui permette une aisance et un confort physique; l'adoption par la médiatrice de la même position (assise) que les parents, dans le but de favoriser l'égalité entre les participants; une invitation aux parents à poser des questions, à prendre la parole; la création d'un climat de respect et de confiance entre les participants.

Recherche du sens

L'objectif de cette étape est d'inviter les parents à se donner le projet de rechercher le sens de ce qu'il y a à apprendre et du pourquoi de l'apprentissage, en vue d'en partager leur compréhension avec les autres. Bien que certaines modifications aient été apportées à la formulation et au rythme d'exécution de cette étape lors de la phase de la préexpérimentation, d'autres transformations se sont avérées nécessaires pour atteindre son objectif.

À chaque situation d'apprentissage, des précisions ont été données aux parents concernant l'existence de quatre parties à l'intérieur d'une rencontre; un exemple susceptible d'aider à la compréhension est venu illustrer cette étape qu'est la recherche du sens de l'apprentissage. Une ouverture a été également démontrée aux parents les invitant à exprimer, à la fin de la première partie de la rencontre, si l'activité proposée faisait sens pour eux et s'ils étaient d'accord pour entreprendre la phase suivante.

Cette étape de la recherche du sens étant importante dans la construction mentale des apprentissages chez les parents, il est apparu souhaitable, dès la 5e activité, d'insérer dans les échanges des questions ouvertes; ceci permettait de vérifier la compréhension que se faisaient les parents de cette notion de « sens » rattachée au contenu de cette étape. Par exemple, « durant la première partie de la rencontre, il est question de trois choses, quelles sont-elles? »

Ainsi, à partir de la 6e activité et ce, jusqu'à la fin de l'expérimentation, il suffisait à la médiatrice de demander aux parents en quoi consistait la première partie de la rencontre pour qu'émergent les trois questions dont cette étape fait l'objet : qu'est ce qu'on va faire, pourquoi on va le faire, est-ce que cela a du sens?

Cependant, étant donné le but que poursuit cette étape, la seule connaissance des trois questions qui la sous-tendent n'était pas suffisante. À la 11e activité, il a semblé nécessaire d'amener les parents à réfléchir à l'importance qu'occupe chacune de ces questions pour pouvoir, à la fin de la première partie de la rencontre, préciser si l'activité proposée avait du sens pour eux : « En fait, il faut que vous répondiez à ces trois questions pendant la première partie pour être capables de dire et d'expliquer, à la fin, ce que vous avez compris qu'on va faire, pourquoi on va le faire, et c'est à partir de cela que vous allez pouvoir dire si ça a du bon sens de faire cela. » À la 14e activité, les parents ont été invités à exprimer en quoi il est important de se faire une idée de ce qu'il y a à faire, pendant la première partie de la rencontre. L'utilisation de cette question ouverte s'est avérée positive dans la réflexion et l'expression qu'elle a suscitées chez les parents et a contribué à rendre adéquate la démarche d'apprentissage.

Une autre façon de faciliter, chez les parents, la mise en projet de rechercher le sens de ce qu'il y avait à apprendre et du pourquoi de l'apprentissage, a consisté à leur demander de noter, pour eux-mêmes et dans leurs propres mots, les questions relatives à la première partie de

la rencontre. Cet exercice a permis aux parents de prendre un temps de réflexion et de noter, dans l'ordre, ces questions et de les partager, par la suite, entre eux.

Lien avec les situations précédentes

À cette étape de l'intention partagée, les parents étaient invités à mettre en commun les expériences vécues, durant la semaine, lors de l'utilisation des connaissances et des compétences acquises à l'activité précédente; ils étaient, de plus, amenés à constater les changements dans leurs compétences et l'amélioration obtenue en raison des situations d'apprentissage vécues et des expériences de transfert, tout en se valorisant et en s'encourageant dans les tentatives d'utilisation des connaissances et des compétences.

Dès les premières activités, la démarche d'apprentissage a nécessité certains ajustements de manière à permettre, chez les parents, l'émergence du sens de leurs propos. Ces ajustements ont consisté, de la part de la médiatrice, à mettre l'accent sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, à poser davantage de questions ouvertes, à laisser un temps nécessaire à la réflexion et, par la suite, à l'expression des expériences de transfert, sans intervenir dès qu'un moment de silence se prolongeait ou qu'une difficulté à exprimer sa pensée apparaissait chez les parents.

Ces modifications dans la démarche d'apprentissage ont permis de rencontrer les objectifs prévus à cette étape. Par ailleurs, la démarche d'apprentissage a permis d'observer chez tous les parents, des apprentissages attendus.

Objectif

En vue de partager l'objectif de l'expérience à vivre dans l'activité qui était annoncée par la suite, la démarche d'apprentissage de cette étape a consisté à s'assurer, d'abord, d'une compréhension commune de cet objectif par une clarification des mots utilisés. Les parents étaient, par la suite, invités à redire l'objectif dans leurs propres mots et à manifester leur volonté de poursuivre en fonction de l'objectif proposé.

Durant toute la durée de l'expérimentation, la formulation utilisée a été adéquate. Cependant, certains éléments ont fait l'objet d'une attention particulière. Ainsi, dès la 2e activité,

cette étape a été exécutée un peu plus lentement qu'à la première activité, de manière à laisser aux parents un temps nécessaire pour exprimer leur compréhension de l'objectif de même que le sens de leurs propos. L'utilisation de questions ouvertes s'est révélée pertinente dans l'émergence du sens que les parents accordaient à cette étape de l'intention partagée.

La compréhension de l'objectif est une étape déterminante dans la démarche d'apprentissage, en ce sens qu'elle favorise la compréhension et l'intégration du contenu relatif aux étapes ultérieures de la situation d'apprentissage. Aussi, la première activité ayant révélé qu'en dépit du fait que les parents redisaient l'objectif dans leurs mots, celui-ci ne semblait pas bien compris de tous; la vérification de la compréhension, par l'utilisation de questions ouvertes, s'est avérée nécessaire dès la 5e activité. Cette préoccupation intégrée dans la démarche d'apprentissage a démontré sa pertinence, non seulement dans les étapes ultérieures d'une même situation d'apprentissage, mais également lors des activités subséquentes.

Par ailleurs, dès les premières rencontres, les parents ont été amenés à réfléchir sur la distinction qui existe entre l'objectif d'une situation d'apprentissage axée sur le *savoir* et une autre axée sur le *savoir faire*.

L'objectif d'aujourd'hui ressemble un peu à celui de la dernière rencontre. La dernière fois, c'était « Découvrir les relations qui existent entre l'oral et l'écrit », puis aujourd'hui, c'est de « S'habituer à parler à notre enfant des relations qui existent entre l'oral et l'écrit ». La dernière fois, on a découvert ce que c'était au juste, puis là, on se pratique à en parler à notre enfant.

Annonce de la tâche

Cette étape s'est effectuée de façon adéquate durant toute l'expérimentation : la formulation était simple et des mots synonymes étaient utilisés au besoin afin de rendre accessible à tous les parents la compréhension de la tâche à réaliser.

Après avoir invité les parents à redire dans leurs mots ce qu'ils comprenaient de la tâche à réaliser et s'être assurée de l'existence d'une compréhension commune de l'activité à venir, la médiatrice amorçait l'étape suivante.

Utilité de l'apprentissage

Le but de cette étape consiste à échanger sur l'utilité proche et lointaine de l'apprentissage à vivre.

Les modifications apportées lors de la préexpérimentation de la démarche d'apprentissage ont permis d'effectuer adéquatement cette étape durant la phase d'expérimentation. En effet, des précisions quant à l'utilité de l'apprentissage, d'abord pour le parent et, ensuite, pour l'enfant, étaient portées à l'attention des parents. De plus, les parents étaient amenés à entrevoir l'utilité proche (maintenant) et lointaine (lors des apprentissages formels en lecture et en écriture) de l'apprentissage d'un savoir ou d'un savoir-faire et à en faire la distinction. Pour y parvenir, l'utilisation de questions ouvertes a fait l'objet d'une attention particulière à chacune des activités.

C'est, par ailleurs, à cette étape et ce, dès les premières activités, qu'a été mise en évidence l'importance, chez les parents, de bien comprendre l'objectif de la rencontre en tant que préalable à la compréhension de l'utilité proche et lointaine de l'expérience à réaliser.

L'utilité de l'apprentissage étant en lien direct avec la motivation des parents à vivre de nouvelles expériences, la démarche ainsi appliquée aura permis de révéler le sens que les parents accordent à leur rôle d'éducateurs dans la prévention des difficultés scolaires chez leurs enfants.

Expériences, connaissances et compétences antérieures

L'intégration de nouvelles informations étant intimement liée aux acquis antérieurs, cette étape a donc pour objectifs d'activer les expériences, les connaissances et les compétences des parents et de les mettre en relation avec l'objet et l'objectif des nouveaux apprentissages.

La préexpérimentation ayant permis d'en améliorer l'adéquation, cette étape s'est déroulée convenablement pendant toute la durée de l'expérimentation. Ainsi, un temps de réflexion suffisant a été laissé aux parents afin de permettre l'émergence de leurs expériences, leurs connaissances et leurs compétences antérieures en lien avec les apprentissages

proposés. L'utilisation de questions ouvertes s'est avérée un outil favorable à l'expression des parents.

Une rétroaction à l'effet de renforcer, corriger et conseiller les parents dans ce qu'ils rapportaient de leurs acquis antérieurs leur permettait, d'une part, de faire ressortir leurs besoins de développement concernant les apprentissages proposés et, d'autre part, de se sentir capables de maîtriser de nouvelles connaissances et compétences. Ainsi, le fait d'exprimer ce qu'ils connaissaient ou pratiquaient déjà et de mettre ces éléments en relation avec l'objet d'apprentissage leur permettait de faire émerger les gestes qu'ils avaient posés et qui étaient en lien avec les activités antérieures, et les amenait à se percevoir comme des personnes compétentes et capables de poursuivre leur développement.

Par ailleurs, l'application de la démarche de cette étape de la phase d'intention partagée a facilité, chez les parents, la compréhension des apprentissages spécifiques proposés dans la phase de l'expérience.

Représentation de l'intention

Cette dernière étape de la première phase de la démarche d'apprentissage, en l'occurrence la phase de l'intention partagée, avait pour objectif d'échanger sur les représentations mentales que chaque personne a construites de l'intention poursuivie par l'activité proposée et, ainsi, de vérifier si cette intention était partagée et désirée de tous.

À cette étape, la médiatrice invitait les parents à exprimer leur compréhension de l'activité à réaliser; des questions ouvertes favorisaient cette expression : « Quelle activité va-t-on faire, pourquoi la fait-on et avons-nous le goût de poursuivre? »

Un élément important dans la médiation à cette étape a consisté à prendre le temps nécessaire pour vérifier si tous les parents avaient une compréhension commune de la situation d'apprentissage proposée et ce, avant même de passer à la phase suivante, celle de l'expérience. Mentionnons que la préexpérimentation de cette étape avait permis d'en améliorer l'adéquation; ainsi, une formulation claire et simple du contenu a été présente pendant toute la durée de l'expérimentation.

Par ailleurs, malgré des correctifs apportés suite à la préexpérimentation, on a remarqué chez les parents et ce, dès les premières rencontres, une difficulté à préciser le pourquoi de l'apprentissage, l'utilité lointaine de la situation proposée leur semblant davantage perceptible que l'utilité proche. De plus, une difficulté à saisir clairement l'objectif de la rencontre semblait avoir une incidence sur cette étape de la représentation de l'intention. Une attention particulière portée à la compréhension de l'objectif ainsi que des précisions quant aux différentes utilités d'une telle activité ont amené les parents à se faire une meilleure représentation de l'intention poursuivie par l'activité. Cette modification dans la démarche de médiation a facilité, chez les parents, l'identification de l'utilité pour eux-mêmes et pour leur enfant, qu'elle soit proche ou lointaine.

La répétition d'une telle démarche, à chacune des situations d'apprentissage, a favorisé l'atteinte de l'objectif de cette dernière étape de la phase de l'intention partagée en regard de l'expérience à vivre.

Phase 2 : Expérience

Geste d'attention

Cette étape du geste d'attention étant la première de la phase de l'expérience, son rôle consiste à inviter les parents à porter attention à l'objet d'apprentissage (tâche, matériel, consignes), c'est-à-dire à lui donner un sens en l'évoquant à l'aide de mots ou d'images.

Lors de l'expérimentation, l'application des modifications apportées à cette étape durant sa préexpérimentation s'est avérée positive. En effet, la médiation a consisté non seulement en des explications utilisant l'illustration de ce qu'est être véritablement attentif, mais aussi en une invitation à tous les parents à exprimer ce qu'ils comprenaient de cette étape de l'expérience et, par l'utilisation de questions ouvertes, à faire révéler le sens qu'ils lui accordaient. Mentionnons que cette étape ne prévoyait pas au départ, de partager sa représentation de ce qu'est être attentif; aussi, dès les premières rencontres, il est apparu important de s'assurer d'une compréhension commune de cette étape du geste d'attention. « Quand tu m'écoutes, explique-moi comment tu fais ça ; qu'est-ce qui se passe dans ta tête; comment tu fais pour remarquer? »

Ces modifications apportées à la démarche d'apprentissage auront permis aux parents, d'une part, de comprendre l'importance de se donner le projet d'être attentifs lorsque vient le

temps d'apprendre de nouvelles choses et, d'autre part, de ressentir le processus par lequel on devient véritablement attentif à l'objet d'apprentissage et ce, avant même son expérimentation pratique.

Présentation de l'expérience

Le but que poursuivait cette étape était la présentation, aux parents, de l'apprentissage, de la tâche à réaliser et du matériel proposé pour l'exécuter.

Durant toute la durée de l'expérimentation, cette étape s'est effectuée de façon adéquate et n'a subi aucune modification. La formulation utilisée était simple et claire, ce qui rendait la présentation accessible et attrayante pour les parents qui étaient, par ailleurs, invités à vivre l'expérience proposée.

Médiation des connaissances ou des compétences

La démarche d'apprentissage étant de favoriser la poursuite, chez les parents, du développement de leurs compétences, l'acquisition de nouvelles connaissances (*savoir*) et de nouvelles compétences (*savoir faire*) s'inscrit donc dans le prolongement de leurs connaissances et de leurs compétences antérieures. Pour y parvenir, au cours de la médiation, on s'est préoccupé de susciter, chez les parents, l'utilisation des connaissances et des compétences antérieures en lien avec l'activité proposée. Cela facilitait par la suite l'acquisition de la connaissance ou le développement de la compétence.

À chaque rencontre, la médiatrice a présenté clairement l'importance de l'utilisation de bonnes stratégies dans la réussite d'une tâche. Aussi, des stratégies étaient suggérées, des illustrations étaient faites pour favoriser, chez les parents, l'émergence du sens attribué aux stratégies utilisées dans l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences, par la réalisation de nouvelles tâches.

Au cours de l'expérimentation du programme, plusieurs stratégies de résolution de problèmes nécessaires à la réalisation des tâches durant la phase d'expérience ont été mises en évidence. Ces stratégies sont les suivantes : 1) stratégies d'observation : observer de façon complète et précise, regrouper par ensembles, sélectionner l'essentiel, faire des liens, comparer

les ressemblances et les différences, décomposer en sous-ensembles, appeler les choses par leur nom; 2) stratégies de recherche de solution : planifier les étapes pour faire son travail, travailler avec méthode, garder bien en tête ce qui est important pour faire son travail; 3) stratégie de réponse : vérifier sa réponse après l'avoir produite; 4) stratégies de support affectif : réfléchir avant d'agir, se parler positivement; 5) stratégie de support des ressources : s'organiser. Les parents ont été amenés à réfléchir sur l'utilisation de ces stratégies particulières. Toutefois, d'autres stratégies ont été utilisées par les parents pour réaliser les tâches d'apprentissage sans toutefois qu'ils n'aient été invités à effectuer une réflexion par rapport à ces stratégies. Ainsi, la liste présentée ci-dessus n'est pas exhaustive. Ces stratégies de résolution de problèmes font partie d'un répertoire de l'Approche d'Actualisation du potentiel intellectuel. Pour de plus amples informations, nous référons le lecteur à Audy, P. *et al.* (1993). *La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'Actualisation du potentiel intellectuel (API)*, Revue québécoise de psychologie, vol. 4 no 1, p. 151-189.

Lors des situations d'apprentissage portant sur l'acquisition d'une connaissance, une fois l'élaboration et l'organisation des informations favorisées par la médiatrice, les parents étaient invités à partager leur représentation de la connaissance nouvelle et à se donner des moyens de la mémoriser. Au cours des situations d'apprentissage destinées à développer une compétence, à la suite du modelage de cette compétence, les parents étaient amenés à partager leur représentation de la compétence à pratiquer, guidée ensuite durant cette pratique pour enfin utiliser la compétence de manière autonome.

La préexpérimentation de cette étape de la démarche d'apprentissage avait permis, auparavant, de rendre adéquate la formulation utilisée.

Phase 3 : Apprentissages partagés et transferts anticipés

Apprentissages réalisés

La démarche d'apprentissage de cette étape visait, tout d'abord, à se rappeler l'objet et l'objectif d'apprentissage, et à échanger afin de dégager les connaissances, les compétences et les stratégies efficaces de réalisation de la tâche. L'application de cette démarche amenait les parents, par la suite, à comparer l'état de leurs connaissances ou de leurs compétences actuelles à celles émises lors de la première phase, la phase de l'intention partagée.

Durant l'expérimentation, la médiation a consisté à inviter les parents à faire un retour sur l'activité qui venait d'être réalisée, à nommer les étapes qui avaient mené à la réalisation de cette activité de même que les stratégies utilisées pour y arriver.

Tel que proposé lors de la préexpérimentation de cette étape, la médiation a été centrée davantage sur les apprentissages plutôt que sur l'enseignement. Ainsi, l'utilisation de questions ouvertes a permis aux parents de parler de ce qu'ils venaient d'apprendre et de pratiquer, de la manière dont ils avaient vécu l'activité, ainsi que des moyens qu'ils avaient choisi d'utiliser pour la réaliser. Le sens accordé à l'expérience se révélant peu à peu à travers la réflexion et l'expression favorisées par cette démarche, la comparaison de l'état des connaissances ou des compétences à celles déjà émises antérieurement se manifestait, alors, spontanément. Puisque cette étape amenait les parents à prendre conscience de leurs nouveaux apprentissages et à échanger à leurs sujets, une médiation qui respecte les particularités du vécu parental et des façons individuelles de l'exprimer s'avérait fondamentale.

Prenant en compte ces différents éléments dans la démarche d'apprentissage, les buts de cette étape ont été atteints.

Transferts anticipés

Le but ultime de la démarche d'apprentissage étant de favoriser l'éveil à l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire, les parents étaient invités, à cette étape, à anticiper diverses situations et conditions de transfert de leurs nouveaux apprentissages.

La formulation utilisée durant l'expérimentation a été adéquate et a permis aux parents de se mettre en projet de s'impliquer, en tant que parent, à utiliser leurs nouvelles connaissances et leurs nouvelles compétences dans d'autres contextes que ceux dans lesquels elles avaient été acquises. Ainsi, un temps de réflexion leur était alloué afin de permettre l'émergence de moments ou de situations durant lesquels il leur serait possible de parler de ce qu'ils avaient appris (*savoir*) ou de pratiquer ce qu'ils avaient appris à faire (*savoir faire*).

Également, la démarche d'apprentissage a facilité, chez les parents, la mise en projet de partager, à la rencontre suivante, les expériences de transfert vécues durant la semaine.

Appréciation de la rencontre

Cette dernière étape de la phase des apprentissages partagés et des transferts anticipés avait pour but d'échanger sur le déroulement de la rencontre; ainsi, l'expérience vécue de même que le matériel et les moyens utilisés pour réaliser l'activité étaient des sujets abordés à cette étape de l'appréciation de la rencontre. Un autre but poursuivi par cette étape était de s'informer, auprès des parents, des moyens susceptibles d'améliorer la démarche d'apprentissage. Afin de permettre aux parents de réfléchir aux divers éléments soumis à l'appréciation et de se sentir à l'aise de l'exprimer, des conditions favorables ont été appliquées : les points à discuter ont été écrits au tableau et lus aux parents; par la suite, ces derniers étaient invités à se regrouper et à discuter entre eux des éléments à apprécier, étape qui s'effectuait sans la présence de la médiatrice.

Observant, lors des premières rencontres, que les parents répondaient simplement par « oui » ou par « non » sans élaborer davantage par rapport aux questions relatives aux éléments d'appréciation, l'introduction de questions ouvertes s'est avérée pertinente. Invités à préciser leurs réponses, les parents ont vécu positivement le fait d'apprendre des nouvelles choses dans une atmosphère d'aisance, de respect et de complicité. Un autre point positif de l'appréciation de la rencontre concernait l'étape de la médiation des connaissances et des compétences, étape durant laquelle les parents ont pris plaisir à observer et à reproduire les comportements observés dans les différentes composantes d'émergence de l'écrit. Les propos de Marlène, à la 12^e rencontre, résumant bien l'expression générale de cette étape de l'appréciation de la rencontre.

J'ai trouvé ça super parce que c'est simple. C'est toutes des choses (matériel) qu'on a chez nous. On n'a pas besoin de se casser la tête, on a juste à prendre un livre, puis à essayer de montrer du mieux qu'on peut. Le matériel était super, les petits cartons, ça nous aidait à mieux comprendre les syllabes. On est à l'aise parce qu'on rit tout en apprenant. On est capable de lâcher une farce, on a du « fun » puis on a hâte à lundi prochain à cause de ça.

Justifiant leur demande par le fait qu'ils évaluaient positivement le déroulement des rencontres, les expériences qu'ils y vivaient, de même que le matériel utilisé, tous les parents ont exprimé le souhait, à la 15^e rencontre, que cette étape soit effectuée plus rapidement et, après discussion, ne fasse pas l'objet de toutes les rencontres. Cette demande des parents a été prise en considération dès la 16^e rencontre alors que cette étape a été abordée très brièvement, en

s'informant simplement auprès d'eux, s'ils avaient des commentaires ou suggestions à faire concernant les rencontres.

Puisque cette étape de l'appréciation s'intéresse au déroulement général de chacune des rencontres, il est proposé qu'elle fasse l'objet, dans le programme, de la dernière étape de la 4^e phase de la démarche d'apprentissage.

Par ailleurs, il est proposé que cette étape s'effectue de façon détaillée jusqu'à la 6^e rencontre et qu'elle soit exécutée plus rapidement, par la suite, tout en demeurant attentif à recueillir, chez les parents, des commentaires ou des suggestions concernant le déroulement général des rencontres.

Phase 4 : Évaluation

Préparation à l'évaluation des connaissances et des compétences

Cette étape de la préparation à l'évaluation des connaissances et des compétences a concerné l'évaluation des apprentissages. Durant toute l'expérimentation, cette étape a aussi consisté à rappeler aux parents que le programme auquel ils participaient faisait l'objet d'une évaluation et pourrait, éventuellement, aider d'autres parents à développer leurs compétences. Cette réalité de la recherche nous amenait à échanger au sujet des moyens retenus pour évaluer la situation d'apprentissage, par exemple, l'observation participante, l'observation électronique, etc., moyens avec lesquels les parents ont exprimé, à chaque rencontre, être en accord.

L'objet principal de cette étape a, par ailleurs, consisté à amener les parents à échanger et à déterminer des éléments d'apprentissage qu'ils jugeaient important de vérifier, dont ils voulaient s'assurer de leur réutilisation à la maison et de l'exactitude de cette réalisation. Les modifications apportées à la formulation de cette étape, lors de sa préexpérimentation, ont été prises en compte; ainsi, le mot « vérifier » a été utilisé tout au long de l'expérimentation.

Étant donné qu'à l'origine, le contenu de la phase 4 a été créé en fonction de la recherche et puisque la démarche évaluative du programme s'est terminée à la fin de sa phase d'expérimentation, la phase 4 du programme consistera donc en une phase de vérification des apprentissages.

4.1.2 Évolution des sujets au cours de l'expérimentation du programme

Tout comme pour l'analyse et le traitement des données relatives à l'évolution du programme, ce sont les phases et les étapes de la démarche d'apprentissage qui ont servi d'unités pour l'analyse et le traitement des données par rapport à l'évolution des sujets. La communication des résultats s'effectuera donc, également, selon le découpage de ces phases et de ces étapes. Toutefois, il est à remarquer que les étapes de « l'accueil », de « lien avec les situations précédentes », de « l'annonce de la tâche », des « expériences, connaissances et compétences antérieures », dans la phase d'intention partagée, l'étape de « la présentation de l'expérience » dans la phase d'expérience et l'étape de « l'appréciation de la rencontre » dans la phase d'apprentissages partagés et de transferts anticipés ne sont pas présentées. Pour ce qui est des résultats par rapport à l'étape « lien avec les situations précédentes », ils seront présentés dans la deuxième partie du chapitre car ils concernent l'analyse et le traitement quantitatif des données. Quant aux résultats relatifs aux autres étapes absentes, ils ont déjà été présentés dans la section portant sur l'évolution du programme. Ces étapes ne constituaient pas un réservoir de données pertinentes permettant d'apporter des éclairages sur l'évolution des parents. Elles nous sont apparues plutôt comme des étapes charnières dans la démarche d'apprentissage.

CLAUDE

Phase I : Intention partagée

Recherche du sens

Lors des 5 premières activités d'apprentissage, la participation de Claude s'est limitée à entendre l'invitation de la médiatrice à se donner le projet de rechercher le sens de ce qu'il y avait à apprendre et du pourquoi de l'apprentissage; les informations qu'il avait reçues alors lui permettaient de se familiariser avec cette notion de «sens».

L'introduction de questions ouvertes, dans la démarche d'apprentissage, s'est avérée pertinente puisque dès la 6^e activité, Claude nomma un élément faisant l'objet de la première

partie de la rencontre : «On va dire si cela a du bon sens». Ce même élément a été nommé à nouveau à la 8^e activité.

À la 9^e rencontre, un progrès important a été constaté chez Claude. Il nomma, de façon complète, les éléments faisant l'objet de la première partie de la rencontre, dans lesquels est apparue sa compréhension de cette étape qu'est la recherche du sens de l'apprentissage : «Il va falloir savoir ce qu'on va faire, pourquoi on va le faire, puis si cela a du sens ou non». La participation de Claude, à cette étape, se manifestera de la même manière lors des activités subséquentes auxquelles il assistera (10-11-12-14-15-16-17-18).

Un autre progrès a été constaté, chez Claude, à la 19^e rencontre. Aidé en ce sens par la médiation, il exprima sa réflexion au sujet de l'importance de rechercher le sens de ce qu'il y a à faire *avant* de le faire, c'est-à-dire avant de passer à la deuxième partie de la rencontre qui concerne la phase de l'expérience. L'utilisation de l'illustration, la plupart du temps en lien avec un événement de la vie quotidienne, était présente dans l'expression de sa compréhension :

Si j'engage quelqu'un, puis si je ne lui explique pas au début ce qu'on va faire, il ne saura pas quoi faire, par quel chemin le faire, puis quelle manière le faire. Il va tout être perdu, puis il n'apprendra rien, ou il ne le fera pas de la bonne manière.

À partir de la 8^e situation d'apprentissage et à travers celles qui ont suivies, on a pu constater chez Claude un accroissement de son intérêt à prendre la parole et à parler promptement aussitôt qu'une question était posée. La démarche d'apprentissage étant construite de manière à permettre à tous les parents d'exprimer leur compréhension de cette étape, en vue de la partager, on a remarqué chez Claude, dès la 11^e rencontre, un progrès dans l'importance de laisser la parole aux autres parents, tout en conservant une place bien à lui pour s'exprimer.

Objectif

Lors des premières rencontres auxquelles Claude a assisté, sa participation a consisté davantage à écouter et à se familiariser avec la procédure et le contenu de cette étape plutôt qu'à partager sa compréhension de l'objectif de ces rencontres.

Dans le but de clarifier le vocabulaire utilisé et de s'assurer d'une compréhension commune de l'objectif, Claude, tout comme les autres parents, était invité à définir certains mots et à redire, dans ses propres mots, l'objectif de la rencontre.

Dès la 6^e activité, un progrès a été constaté chez Claude : rompant le silence, il définit de façon adéquate «l'écrit» par «ce qui est écrit» et, immédiatement après, se risqua à redire l'objectif de la rencontre «*Découvrir en quoi consiste l'orientation de l'écrit*», de la manière suivante : «En quoi consiste l'orientation de l'écrit?».

Ce progrès se poursuit à la 7^e rencontre lorsque la médiatrice invita les parents à trouver des mots manquants à l'objectif écrit au tableau et à trouver des synonymes de certains mots. C'est alors que Claude définit adéquatement le mot «*comportement*» par «façon qu'on agit»; il se risqua à nouveau à redire, dans ses propres mots, l'objectif de la rencontre. Ainsi, sa compréhension de l'objectif qui consistait à «*s'habituer à adopter certains comportements qui vont aider l'enfant à reconnaître l'orientation de l'écrit*», a été signifiée par «être capable de lire correctement pour l'aider (l'enfant) à lui montrer la bonne direction».

Cette participation de Claude se remarqua aussi dans les rencontres subséquentes. Cependant, une difficulté à préciser le premier mot de l'objectif de la rencontre transparissait chez Claude; ce premier mot «*découvrir*» ou «*s'habituer*» (selon qu'il s'agisse d'une situation axée sur le «*savoir*» ou le «*savoir-faire*») indique aux parents si l'activité consistera à acquérir des connaissances ou bien à développer des compétences. À partir de la 14^e rencontre, Claude démontra un progrès à tenir compte des éléments relatifs à la construction d'une phrase (verbe, sujet, complément) et ceci grâce à l'invitation de la médiatrice à préciser, à l'aide de mots écrits sur des cartons, ceux formant l'objectif.

Par ailleurs, l'utilisation d'un exemple a demeuré le moyen privilégié de Claude pour exprimer sa compréhension de l'objectif. Ainsi, l'objectif de la 16^e activité «*s'habituer à regarder avec l'enfant les mots et les lettres présents dans l'environnement*»), sera défini par Claude à l'aide d'un exemple tiré d'une expérience de sa vie quotidienne:

C'est comme mon petit de 3 ans; il ne sait pas lire mais quand il voit McDonald, il sait que c'est McDonald; puis RONA, c'est pareil. Quand je fais des commissions, je lui explique.

Utilité de l'apprentissage

Amené, par la médiatrice, à entrevoir l'utilité proche et lointaine des apprentissages, Claude, dès la première rencontre, exprima sa difficulté à y parvenir en raison d'un rapport à l'écrit précaire. Ses propos révélèrent le lien qu'il faisait entre ses futurs apprentissages, en tant qu'éducateur, et l'impact de l'adéquation de ses interventions dans le devenir de son enfant.

De la même manière, lors des rencontres subséquentes auxquelles Claude a participé, l'utilité évoquée a dépassé largement le cadre de la vie scolaire future de son enfant; elle concernait aussi les activités de la vie de tous les jours qui requièrent de savoir lire et écrire et ce, durant la vie entière. Par ailleurs, une difficulté à désigner l'utilité proche de l'apprentissage pour son enfant persistait :

Je vais apprendre d'abord la bonne méthode, puis vu que je vais le savoir, je vais le transmettre à mon enfant. Je vais être bon pour l'expliquer à mon enfant, pour lui plus tard, pas rien qu'à l'école, mais pour tout le temps. Quand il va commencer l'école, il va apprendre à lire et à écrire correctement; pour lui, ça va être bon pour savoir écrire des choses, des lettres.

Aidé en ce sens par la médiatrice, Claude démontra un autre progrès à la 12^e rencontre, alors qu'il est parvenu plus spontanément à identifier l'utilité proche des apprentissages chez son enfant. Ses progrès se sont poursuivis lors des rencontres suivantes; Claude nommait distinctement l'utilité d'acquérir des connaissances et de développer des compétences, pour lui en tant que parent, de même que l'utilité proche et lointaine des apprentissages pour son enfant. Ses propos exprimés à cette étape de la 16^e rencontre en témoignent:

(Utilité pour le parent)

Je vais savoir comment expliquer la vraie méthode. Quand je vais aller à un endroit, je vais lui montrer, puis lui lire les panneaux, puis toutes sortes de choses d'écrit dans l'environnement.

(Utilité proche pour l'enfant)

Il va apprendre des lettres, des mots, des lettres majuscules puis minuscules; il va savoir qu'il y a des espaces entre les mots.

(Utilité lointaine pour l'enfant)

Il va avoir une base. Puis vu qu'il va le savoir, ça va le motiver à étudier; ça ne le découragera pas d'apprendre à lire, à écrire.

Représentation de l'intention

Avant de passer à la 2^e phase de la démarche d'apprentissage, celle de l'expérience, les parents étaient invités à partager leur représentation de la situation d'apprentissage proposée à chacune des rencontres et de son utilité.

Dès la 2^e rencontre, Claude démontra un effort significatif d'exprimer sa compréhension, qui a été par ailleurs plutôt adéquate, de l'intention poursuivie par la tâche à réaliser; celle-ci consistait à *«s'habituer à utiliser avec l'enfant divers supports écrits»* : «On va apprendre à montrer à nos enfants à se servir des supports écrits».

Les rencontres subséquentes ont révélé des progrès chez Claude à cette étape de l'intention partagée, plus particulièrement concernant la représentation globale du quoi et du pourquoi de l'activité proposée. D'une part, un progrès a été constaté graduellement, c'est-à-dire d'une rencontre à l'autre, dans la compréhension de ce qu'il y a à faire et de son utilité, de même que dans la justesse des mots utilisés pour exprimer cette compréhension. D'autre part, l'utilité attribuée à chacune des situations d'apprentissage ayant été explorée à une étape antérieure, un retour sur cette préoccupation s'est avéré profitable puisque Claude a acquis une facilité de plus en plus grande à identifier et à préciser l'utilité de l'activité proposée, pour lui et pour son enfant.

À la 14^e rencontre, Claude partagea ainsi sa représentation de l'activité à réaliser et de l'utilité qui se rattachait au fait de *«s'habituer à raconter et à dessiner avec l'enfant des mots d'une histoire commençant par la même syllabe»*:

(Intention)

On va lire un livre, puis après on va dessiner toutes les choses qui riment, qui commencent par la même syllabe.

(Utilité pour le parent)

On va savoir la bonne méthode pour démêler ce qu'il y a à faire aux 3 choses (phases) de la lecture d'histoire. Ça va nous montrer comment expliquer à notre enfant, puis lui montrer à découvrir les mots, puis les syllabes par les dessins.

(Utilité proche pour l'enfant)

Il va savoir que les mots puis les syllabes ont des sons.

(Utilité lointaine pour l'enfant)

Plus tard, il va apprendre à écrire ce qu'il entend.

Jusqu'à la fin de l'expérimentation, des progrès similaires ont été remarqués, chez Claude, à cette dernière étape de l'intention partagée. Par ailleurs, son désir de poursuivre jusque dans l'expérience a été exprimé à chacune des rencontres.

Phase 2 : Expérience

Geste d'attention

Cette première étape de la phase de l'expérience invitait Claude, et les autres parents, à porter attention à l'objet d'apprentissage (le matériel, les consignes, etc.) en lui donnant un sens en l'évoquant à l'aide de mots ou d'images.

Il faut mentionner qu'au départ, la démarche d'apprentissage prévoyait davantage informer sur ce qu'est être véritablement attentif et à en expliquer le processus, plutôt qu'à s'enquérir de la représentation que s'en faisaient les parents.

Déjà à la première rencontre, Claude s'est dit consentant à tenir compte de cet aspect, qu'est le geste d'attention, dans l'expérience qu'il allait vivre. Cependant, malgré l'utilisation dans la médiation d'une formulation adéquate, appuyée d'une illustration, la compréhension de cette notion lui a semblé difficile à saisir.

Dans le but de s'assurer d'une compréhension commune de cette étape fondamentale dans la construction du sens de l'expérience à vivre, Claude a été invité à partager sa représentation de ce qu'est être attentif. À la 2^e rencontre, il se risqua à définir ce qu'il comprenait de cette étape.

Être attentif, c'est écouter, se concentrer sur ce qu'on va faire et garder ça en mémoire.

La médiatrice précisa alors, qu'*être attentif est lié à ce qui se passe à l'intérieur de soi, c'est être capable de prendre ce que je dis, ce que je fais, puis de l'installer dans votre tête, soit par les paroles que vous entendez, soit par des images que vous créez*, précision à

laquelle elle ajouta un exemple pour faciliter la compréhension. De plus, l'utilisation de questions ouvertes a semblé s'avérer pertinente pour faire émerger le sens des propos chez Claude.

À la 5^e rencontre, Claude a réalisé un progrès dans sa représentation de ce qu'est être attentif à l'objet d'apprentissage; il est parvenu à mieux en expliquer le processus et l'utilité :

C'est écouter, remarquer; c'est avoir une idée de ce que tu dis pour essayer de remarquer. Dans ma tête, j'essaie de répéter ce que tu dis, sinon des fois, je pourrais oublier.

Une évolution a été, par la suite, constatée dans les rencontres subséquentes alors que Claude concevait le geste d'attention par le fait de « se faire des images dans la tête et, par l'imagination, de se répéter les mots entendus, de refaire les gestes vus ».

Cette notion, qui lui a semblé au départ plutôt complexe, a été non seulement comprise adéquatement, mais Claude a également été capable d'en expliquer le processus.

Ayant ressenti les effets du geste d'attention dans l'acte d'apprendre, Claude l'a réinvesti dans d'autres sphères de sa vie quotidienne.

Il faut écouter, avoir le projet d'être attentif. C'est comme une caméra, quand je ferme les yeux je revois tout ça dans ma tête, tout ce que tu nous a montré, puis expliqué; je réentends tes paroles; c'est un genre de caméra avec des photos puis des images.

Au travail, si je ne me souviens plus, je ferme les yeux puis j'y pense; c'est comme si je réentendais l'autre.

Médiation des connaissances ou des compétences

a) Stratégies et procédures

L'importance d'utiliser des stratégies adéquates étant précisée dans la médiation avant même la réalisation de la tâche, la participation de Claude, lors des premières rencontres, a consisté à se familiariser avec cette notion de « stratégie » de même qu'avec certaines des stratégies présentées dans cette étape de la démarche d'apprentissage.

Invité à désigner en utilisant d'autres mots ce qu'est une stratégie, Claude, dès la 5^e rencontre a précisé adéquatement sa compréhension : « C'est un outil, une méthode de travail, un moyen ».

À la 6^e rencontre, il s'est risqué à nommer une stratégie qu'il comptait utiliser pour réaliser la tâche, lors de la pratique guidée et autonome. Ainsi, « planifier les étapes » lui semblait une stratégie adéquate à utiliser durant la tâche d'apprentissage.

À la rencontre suivante, un autre progrès a été constaté chez Claude, alors qu'il a nommé deux stratégies apprises dans les situations d'apprentissage précédentes, c'est-à-dire « *planifier les étapes* » qu'il a désigné « par ordre », et « *réfléchir avant d'agir* » qu'il a illustré en se servant de l'exemple d'une réparation de voiture qui requiert de la part du mécanicien de réfléchir avant de démonter les pièces.

Des progrès similaires ont été notés lors des rencontres subséquentes, que ce soit dans la définition de ce qu'est une stratégie et dans l'acquisition de nouvelles stratégies ou encore, dans la désignation de stratégies adéquates pour réaliser les tâches proposées dans cette étape de la phase d'expérience. De façon générale, les exemples dont Claude s'est servi pour illustrer sa compréhension d'une stratégie nommée se rapportaient à des situations de sa vie quotidienne, donnant ainsi un sens à l'utilisation des connaissances ou des compétences antérieures dans l'acquisition de nouveaux savoirs ou savoir-faire.

b) Acquisition de connaissances et développement de compétences

Durant toute la durée de l'expérimentation du programme, Claude a démontré une bonne participation à l'étape de la pratique guidée et autonome. Visiblement, cette étape de l'expérience relativement à chaque activité était souhaitée. Invité à acquérir les connaissances ou à pratiquer les compétences, Claude a révélé un plaisir évident à vivre l'expérience de ses nouveaux apprentissages. Intégré dans des équipes différentes d'une rencontre à l'autre, formées la plupart du temps de 2 parents, il a pratiqué avec intérêt et détermination les étapes menant à la réalisation des tâches proposées. Les dimensions « parent » et « enfant » étant abordées dans l'expression des jeux de rôle suggérés, Claude a su utiliser sa créativité et son imagination pour

rendre réelles, d'une part, l'attitude parentale favorable à l'éveil à l'écrit et, d'autre part, l'attitude de l'enfant dans des situations d'éveil à l'écrit.

L'humour a été un élément important constaté chez Claude à cette étape d'acquisition des connaissances ou de développement des compétences. De plus, une attention soutenue aux interventions de la médiatrice, lors des pratiques guidées, a également été remarquée chez celui-ci, tout au long des tâches axées sur l'expérimentation des compétences.

Phase 3 : Apprentissages partagés et transferts anticipés

Apprentissages réalisés

Étant invité à échanger au sujet de l'objet d'apprentissage, de son objectif et des moyens d'y parvenir, Claude s'est exprimé adéquatement au sujet des étapes de réalisation de la tâche qui a consisté à *s'habituer à parler avec l'enfant des relations qui existent entre l'oral et l'écrit*.

Il faut s'asseoir avec l'enfant, lui expliquer; lui demander ce qu'il veut avoir, après, on l'écrit. Après ça, on le relit pour l'enfant puis on lui demande si tout est correct. On lui avait expliqué qu'on avait tout écrit dans l'ordre ce qu'il voulait avoir.

Échangeant avec les autres parents au sujet des stratégies qu'il a utilisées pour réaliser la tâche de la rencontre, Claude a démontré une intégration des informations relatives au geste d'attention.

J'ai observé, puis je l'ai enregistré dans ma tête, je l'ai mis dans ma mémoire; je te voyais en train de lire, du début jusqu'à la fin.

Quand venait le temps de comparer l'état de ses connaissances ou de ses compétences actuelles à celles émises lors de la première phase, Claude, dès les premières rencontres a exprimé avec lucidité les changements qui se manifestaient chez lui, en tant qu'éducateur et en tant qu'adulte vivant un rapport à l'écrit précaire. Déjà, il disait se sentir plus à l'aise d'apprendre et moins gêné par ses difficultés à lire et à écrire; il révélait son espoir.

Tout ça (les situations d'apprentissage), ça me fait comprendre que quand les enfants demandent d'écrire avec nous autres, il ne faut pas leur dire : « Attends un peu ». Avant, ça me bloquait trop parce que je savais que j'avais de la misère à lire et à écrire. Mais ici, on peut apprendre et nos enfants aussi vont apprendre. Il ne faut pas avoir de gêne.

Lors des rencontres subséquentes, Claude a utilisé plusieurs stratégies pour réaliser les tâches; il a nommé et illustré de façon adéquate les stratégies qui consistent à « s'organiser », à « planifier les étapes », à « comparer les ressemblances et les différences », à « réfléchir avant d'agir », à « observer de façon complète et précise », à « vérifier sa réponse ». Claude, à la 16^e rencontre, reconnaissait lui-même que la connaissance de stratégies est reliée au développement de ses compétences.

Je sais plus comment expliquer à mon enfant. J'ai plus d'assurance et d'expérience pour lire. J'ai les bonnes stratégies, les bonnes méthodes pour lui expliquer; je sais comment faire même s'il faut de la pratique.

À plusieurs reprises, Claude s'est reconnu une plus grande patience à s'impliquer dans des activités d'éveil à l'écrit auprès de son jeune enfant; il reliait ce changement d'attitude à un sentiment accru de confiance en ses compétences parentales.

Transferts anticipés

Cette étape, qui invite les parents à anticiper des situations et des conditions de transfert des apprentissages et à se mettre en projet de les réaliser, a fait révéler, chez Claude, sa profonde motivation à s'impliquer en tant que parent auprès de son enfant. Dès les premières rencontres auxquelles il a participé, il a identifié des moments ou des situations où il allait lui être possible de réutiliser ses nouveaux apprentissages. Ces moments étaient en lien, la plupart du temps, avec des activités courantes de sa vie quotidienne.

(5^e rencontre)

Quand on va préparer notre budget du mois, on va lui montrer qu'on doit payer les choses par ordre. On va lui expliquer.

(6^e rencontre)

Le soir, avant de l'endormir, je vais lui lire une histoire, et je vais lui expliquer l'orientation de l'écrit.

Bien que sa situation de travail faisait en sorte que des disponibilités étaient difficiles à prévoir, Claude a toujours su désigner un moment propice pour transférer ses nouveaux savoirs ou savoir-faire.

Le dimanche, je pourrais faire une activité avec le plus jeune pendant que l'autre (l'aîné) fait ses leçons.

À la 11^e situation d'apprentissage, non seulement a-t-il précisé le moment de l'activité, mais pour se motiver à la réaliser, il a exprimé son intention d'apporter, à la rencontre subséquente, l'objet qu'il allait réaliser avec son enfant. Il se sentait encouragé par les réactions positives de son enfant dans les activités qu'ils partageaient. Tout au long de l'expérimentation des situations d'apprentissage, un élément important s'est révélé des propos de Claude à cette étape de la démarche d'apprentissage. Il s'est dit préoccupé des difficultés d'apprentissage qui, selon lui, se profilaient déjà chez ses deux aînés. Aussi, son désir de transférer ses connaissances et ses compétences nouvelles auprès de ses trois enfants était présent. Ce transfert, il l'a accompli par des changements d'attitudes qu'il s'imposait dans des interventions éducatives auprès de ses enfants.

Jeudi, je vais essayer de faire une couple de choses avec les deux autres aussi. Je suis pas mal sûr qu'ils doivent avoir de la misère. Je vais voir s'il savent ou pas, puis je vais voir ce que ça va donner.

Phase 4 : Évaluation

Préparation à l'évaluation des connaissances et des compétences

Invité à identifier des éléments d'apprentissage dont il voudrait s'assurer de la réutilisation et en vérifier l'exactitude, Claude, dès les premières rencontres, a répondu positivement à cette invitation. À la 2^e rencontre, l'élément qu'il désirait vérifier le concernait en tant que parent, en ce sens qu'il se rapportait particulièrement à ses attitudes éducatives envers son enfant. Il a donc voulu vérifier s'il allait avoir la patience nécessaire pour expliquer à son enfant l'utilité des circulaires et lui montrer en quoi ils pouvaient être utiles, tout en prenant le temps de le faire.

Une plus grande confiance, acquise durant les premières rencontres par la réutilisation de ses nouvelles connaissances et compétences, l'ont amené à préciser davantage des éléments à vérifier dans les apprentissages de son enfant.

Je vais lui demander d'ouvrir un livre, puis par où ça commence. Je vais vérifier s'il l'ouvre à la fin ou s'il l'ouvre au début, puis s'il est capable de suivre page par page, en ordre. Je vais voir aussi si mes 2 plus vieux (5 et 7 ans) sont capables aussi de faire comme l'autre, de prendre du début à la fin.

À la 8^e rencontre, la dernière avant le congé du temps des Fêtes, Claude y a vu une occasion de vérifier les apprentissages qu'il avait réalisés depuis le début des rencontres, dans des activités qu'il se proposait de faire avec ses enfants.

Je vais essayer tranquillement de reprendre du début à aller jusqu'à aujourd'hui, avec les enfants, pour voir si je vais me souvenir, si je vais m'en rappeler; une révision en fin de compte pour ne pas oublier rien : les journaux comme information, les livres d'histoires pour les distraire (Claude fait le lien avec les fonctions de l'écrit, 1^{re} rencontre), démêler des livres (il fait référence aux différents types de livres, 3^e rencontre). Je veux voir si les enfants ont compris.

Lors des rencontres subséquentes, Claude a démontré sa capacité à identifier, de façon précise, des éléments dont il désirait vérifier l'exactitude. Les activités avec ses enfants ayant pris la forme de jeux, Claude s'est senti davantage à l'aise et confortable pour réutiliser ses nouvelles connaissances et compétences et en vérifier l'exactitude, tout en maintenant le plaisir d'apprendre qui se manifestait chez son enfant.

Je vais essayer de lui faire dire des mots, de faire avec lui un dessin, puis de lui faire redire les mots; je vais essayer de trouver des choses qui commencent par la même syllabe, des affaires faciles pour lui.

L'intérêt d'observer et de comparer l'évolution de son enfant s'est également manifesté chez Claude.

Je vais vérifier l'évolution que mon enfant a faite en comparant avec ce qu'il a fait avant, puis ce qu'il peut faire maintenant.

Synthèse de l'évolution de Claude

Malgré un rapport à l'écrit précaire, Claude a progressé tout au long des rencontres. Au départ, il s'exprimait peu, préférant se familiariser avec la nouvelle démarche d'apprentissage de même qu'avec des notions nouvelles. La compréhension de certaines de ces notions a d'ailleurs semblé parfois difficile pour Claude, entre autres concernant l'utilité de l'apprentissage, le geste d'attention et les stratégies pour effectuer les tâches. Par contre, sa motivation à s'impliquer en tant que parent afin d'aider son enfant a toujours été présente. On a pu le remarquer particulièrement à la phase des transferts anticipés, où il désignait un moment ou une situation pour utiliser ses nouvelles connaissances et compétences, et lors de la première rencontre d'échange où il a mentionné vouloir apprendre pour aider son enfant.

Assez rapidement, Claude a pris l'habitude de s'exprimer et de répondre aux questions posées en utilisant généralement un exemple afin d'illustrer sa compréhension. Il a acquis une facilité de plus en plus grande à identifier, préciser ou expliquer différents termes ou différentes notions dont il était question au cours des rencontres, par exemple : l'utilité de l'apprentissage, la représentation de l'intention, le geste d'attention, les stratégies pour réaliser les tâches, les éléments à vérifier. De plus, il a pris plaisir à effectuer les tâches présentées, l'humour étant important pour lui à cette étape de la rencontre.

Tout au long des rencontres, on a remarqué des changements autant dans ses attitudes que dans ses comportements. Il a manifesté, à plusieurs reprises, avoir une plus grande confiance en lui et cela de façon particulière lors des rencontres d'échange 1, 2 et 4, au cours desquelles il a mentionné n'avoir plus peur de se tromper et de faire rire de lui étant donné qu'il savait maintenant qu'il était capable de faire des choses. Il a, par ailleurs, transféré certaines notions apprises dans d'autres situations de sa vie quotidienne et ce, en se donnant le projet d'être attentif à ce que des personnes lui disaient ou lui expliquaient au travail ou en utilisant différentes stratégies pour faire ses tâches. Ainsi, lors de la dernière rencontre d'échange, il a dit avoir appris beaucoup de choses qui lui servent non seulement avec ses enfants, mais également dans le cadre de son travail.

LOUISE

Phase 1: Intention partagée

Recherche du sens

Tout comme il a été constaté chez Claude lors des 4 premières situations d'apprentissage, la participation de Louise, à cette étape de la 1^{re} phase de l'intention partagée, a consisté à entendre l'invitation de la médiatrice à se donner le projet de rechercher le sens de ce qu'il y avait à apprendre et du pourquoi l'apprendre. L'ajout de questions ouvertes à la démarche d'apprentissage de la 5^e rencontre permettra à Louise d'être le premier parent à prendre la parole à cette étape de la recherche du sens en répondant : «Il faut être attentif, écouter», à la question qui lui avait été posée par la médiatrice : « *Vous souvenez-vous ce qu'on va faire durant la première partie de notre rencontre?* » Un progrès est déjà remarqué chez Louise dès la 6^e rencontre, alors qu'elle précisa de façon plus complète sa compréhension du contenu de cette étape qui, selon elle, consistait à savoir «ce qu'on va faire, puis pourquoi on va faire cela».

Cette intégration des éléments inhérents à l'étape de la recherche du sens se poursuit, chez Louise, durant toute l'expérimentation du programme. À la 21^e situation d'apprentissage, c'est de la façon suivante qu'elle exprima sa compréhension de la recherche du sens de l'apprentissage:

Il faut regarder ce qu'on va faire, ensuite pourquoi on va faire ça; puis si on a bien compris, on va voir si cela a du sens, pour être sur la même longueur d'onde.

De sa définition, il se reflète aussi une importance accordée à la nécessité d'une compréhension commune par les parents participants.

Objectif

À la toute première rencontre, Louise a pris la parole à cette étape de la démarche d'apprentissage et définit correctement des mots de l'objectif de la rencontre; ainsi, «*supports écrits*» a été désigné par «ce qui est écrit sur une feuille».

À la 2^e activité, un progrès est constaté. L'objectif de cette rencontre étant de «*s'habituer à utiliser avec l'enfant divers supports écrits*», Louise l'a redit dans ses mots en utilisant un synonyme de «*s'habituer*» : «apprendre à utiliser avec l'enfant les supports écrits».

Cependant, bien que les mots constituant l'objectif soient précisés par Louise, on remarque, à la 4^e situation d'apprentissage, une difficulté à saisir clairement l'intention que poursuit l'objectif. Par exemple, elle désignera ainsi «on va découvrir les différences entre l'oral et l'écrit» l'objectif de la rencontre qui était de «*découvrir les relations qui existent entre l'oral et l'écrit*». Guidée en ce sens par la médiation qui favorisait l'utilisation de synonymes et d'exemples pour exprimer sa compréhension de l'objectif des rencontres, Louise démontra, à partir de la 8^e situation d'apprentissage, la réalisation d'un progrès dans la compréhension et l'expression de l'objectif.

Ainsi, la compréhension de l'objectif de la 21^e situation d'apprentissage, qui consistait à «*s'habituer à écrire avec l'enfant*», sera exprimé par Louise en ces termes : «C'est s'asseoir à côté de lui (l'enfant), puis lui demander de me dire ce que lui a écrit, puis c'est quoi qu'il va écrire; c'est lui poser des questions».

Même s'il n'est pas requis, lors des rencontres, de prendre en note les informations et les précisions données par la médiatrice, Louise utilisera ce moyen pour remarquer des éléments qui lui paraissaient importants : «Moi, ça m'aide quand j'arrive chez-nous, pour en parler». Dans ce propos transparait également sa motivation à s'investir dans son propre développement de compétences parentales. Elle est manifestement une mère en projet.

Utilité de l'apprentissage

Lors des premières rencontres, Louise a semblé éprouver une difficulté à saisir l'utilité de l'apprentissage et de la tâche annoncée, difficulté qu'elle exprima clairement à la 4^e rencontre.

Une modification avait été apportée à la démarche d'apprentissage de la 5^e rencontre, plus particulièrement à l'étape de l'objectif. Cette modification semble s'être avérée pertinente puisqu'elle a permis à Louise de marquer un progrès signifiant dans la compréhension de l'utilité, proche et lointaine pour son enfant, de la tâche proposée à cette rencontre traitant des relations existant entre l'oral et l'écrit.

Il va savoir qu'il doit écrire vraiment ce qui a été dit. Ça va l'aider à l'école; il va avoir plus de facilité dans ses dictées.

Un autre progrès est constaté chez Louise à la 13^e rencontre, et dans les rencontres subséquentes, alors qu'elle exprima une compréhension adéquate de l'utilité de l'apprentissage, pour elle en tant que parent de même que pour son enfant. Tout en désignant correctement l'utilité reliée aux différentes situations d'apprentissage, Louise a révélé dans ses propos sa motivation profonde à acquérir des compétences à intervenir dans la prévention des difficultés scolaires chez son enfant.

Par ailleurs, l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences lui est apparue en lien avec une augmentation du sentiment de confiance et d'estime d'elle-même, comme en témoignent ses propos à cette étape de la 15^e rencontre.

Ça va m'aider à plus me stimuler à lire des histoires, ça va les rendre plus intéressantes. Je vais avoir plus confiance en moi pour lire des histoires, pour parler avec mon enfant, pour faire les bonnes interventions. Lui, ça va l'intéresser à la lecture, ça va le motiver à plus feuilleter les livres, puis à les lire.

Représentation de l'intention

Déjà à l'occasion des premières rencontres, la participation de Louise se remarqua par son expression spontanée. À cette dernière étape précédant l'expérience, la motivation pour apprendre à éveiller son enfant à l'écrit s'est révélée très tôt, chez Louise, dans sa représentation de ce en quoi consiste la tâche d'apprentissage à réaliser et de son utilité.

Ainsi, dès la 2^e rencontre, qui consistait à «*s'habituer (développer des compétences) à utiliser avec l'enfant divers supports écrits*», Louise exprima une compréhension adéquate de la tâche proposée, tout en précisant que cette tâche était de l'ordre du savoir-faire.

En examinant des revues et des journaux, on va apprendre comment faire des choses avec l'enfant.

À la 5^e rencontre, un progrès notable est réalisé dans l'identification et l'expression de l'utilité reliée à la situation d'apprentissage qui avait pour but de «*s'habituer à parler avec l'enfant des relations qui existent entre l'oral et l'écrit*». C'est en illustrant son propos qu'elle partagea sa réflexion:

Ça va servir à mon enfant quand il va aller à l'école; quand la maîtresse va lui donner une dictée, il va savoir qu'il faut qu'il écrive tous les mots, puis qu'il les écrive comme elle les a dits.

Lors des situations d'apprentissage subséquentes, Louise a démontré une amélioration quant à la justesse des mots utilisés pour exprimer sa représentation de l'intention poursuivie et de son utilité, qu'il s'agisse d'une situation axée sur l'acquisition de connaissances (savoir) ou d'une autre visant le développement de compétences (savoir-faire). La 13^e rencontre témoigne de ses progrès et de l'intérêt qu'elle a porté à la situation proposée:

(Intention)

On va découvrir les interventions qu'il faut faire avant, pendant et après la lecture d'un livre.

(Utilité pour le parent)

Ça va me donner plus d'intérêt à lire des histoires parce que je vais savoir quoi faire, puis comment faire les interventions de la lecture pour montrer à mon enfant.

(Utilité pour l'enfant)

Quand mon enfant va aller à l'école, puis que le professeur va lui demander de composer des histoires, elle va savoir comment ça commence, puis tout ça pour que cela ait un sens.

Jusqu'à la fin de l'expérimentation des différentes situations d'apprentissage, les progrès se sont poursuivis, chez Louise, à cette étape de l'intention partagée.

Phase 2 : Expérience

Geste d'attention

Lors des 2^e et 4^e situations d'apprentissage, Louise a émis sa compréhension du geste d'attention qu'elle concevait davantage comme un effort de mémorisation ou comme une absence d'évocations vagabondes.

Pour être attentif, il ne faut pas penser à autre chose que ce qui est dit; il faut l'enregistrer, se le répéter souvent, puis ne pas être ailleurs.

Durant les quelques rencontres subséquentes, la participation de Louise consistera à écouter l'expression des autres parents concernant leur compréhension de cette première étape de l'expérience, et manifestera son accord avec ce qui vient d'être dit.

À partir de la 15^e situation d'apprentissage, un progrès a été remarqué, chez Louise, dans sa représentation de ce qu'est être attentif à l'objet d'apprentissage; il lui a semblé plus facile d'en expliquer le processus qui était, par ailleurs, adéquat.

Être attentif, c'est écouter, enregistrer ce que tu as dit, les paroles, les gestes, les mots. Je prends des points de repère, puis après je le répète, je l'enregistre comme il faut. Je l'installe dans ma tête, puis dans ma mémoire.

Médiation des connaissances ou des compétences

a) Stratégies et procédures

Dès la 3^e situation d'apprentissage, Louise a identifié une stratégie qui lui a permis de découvrir les différentes sortes de livres (observer de façon complète et précise), stratégie qu'elle a exécutée au même instant en prenant plaisir à regarder les livres déposés sur la table et en exprimant ce que certains d'entre eux lui inspiraient comme souvenirs. Spontanément, elle a parié du sens qu'elle attribuait à certains types de livres et des liens qu'elle y voyait (ce qui représente en soi une stratégie) avec des expériences de sa vie familiale; par exemple, lorsqu'il a été question des livres prévisibles, Louise a reconnu l'attitude de sa fillette chez qui le désir de savoir ce qui arrivera dans l'histoire est toujours présent.

À la 4^e situation d'apprentissage, Louise a défini ce qu'est une stratégie : « C'est un moyen qu'on va prendre ».

Les rencontres subséquentes ont révélé des progrès dans l'identification de différentes stratégies pour réaliser les activités d'apprentissage proposées. De plus, Louise a traduit adéquatement, la plupart du temps dans ses propres mots, les stratégies nommées; ainsi, « relire

pour bien vérifier », « observer », « comparer », etc., lui sont devenus des moyens de réaliser les tâches.

Une évolution est remarquée chez Louise à la 6^e rencontre alors qu'elle a illustré une stratégie utilisée dans une rencontre antérieure. À la 8^e rencontre, elle a choisi d'utiliser la stratégie « réfléchir avant d'agir » et d'en expliquer le processus d'utilisation.

Je vais commencer par regarder, puis là, je vais réfléchir à ce que je vais faire.
Avant de lire une histoire, je vais choisir quelle histoire peut les (enfants)
calmer avant d'aller se coucher.

Des progrès similaires ont été notés à cette étape de l'expérience et ce, jusqu'à la fin de l'expérimentation alors que Louise a nommé et illustré, de manière adéquate, d'autres stratégies utilisées durant les tâches d'apprentissage :

Sélectionner l'essentiel : se poser la question si c'est vraiment important ou si ce n'est pas important;

Regrouper par ensembles : par exemple, quand on démêle les sortes de livres, on les classe par ensembles.

b) Pratique guidée-autonome

Dès les premières rencontres, la motivation de Louise transparaissait dans sa participation à l'expérimentation des connaissances et des compétences auparavant modelées par la médiatrice. Cette étape de chacune des rencontres était attendue et espérée de Louise. Visiblement, son intérêt d'apprendre et de pratiquer des interventions susceptibles d'éveiller son enfant à l'écrit était présent. Ainsi, lorsqu'à la 3^e rencontre, elle a classé correctement les différents types de livres et en a donné une explication adéquate, Louise s'est dite fière de sa réussite.

À la rencontre suivante, éprouvant une certaine difficulté à saisir clairement toutes les relations qui existent entre l'oral et l'écrit, Louise, tout en utilisant l'humour, a demandé à la médiatrice de lui donner un exemple qui allait lui permettre de se souvenir de ce qu'elle venait d'apprendre. Chez Louise, l'illustration a été un moyen qu'elle a privilégié pour comprendre des informations nouvelles.

Tout au long de l'expérimentation des situations d'apprentissage, des progrès ont été constatés chez Louise à cette étape de la médiation, dans l'acquisition de ses connaissances et le développement de ses compétences. À chaque rencontre à laquelle elle a participé, Louise a non seulement été capable de nommer les étapes de réalisation de la tâche à réaliser, mais elle a, entre autres, manifesté un plaisir évident à découvrir et à s'approprier, par la pratique guidée et autonome, des informations lui permettant de développer ses compétences parentales.

Phase 3 : Apprentissages partagés et transferts anticipés

Apprentissages réalisés

Dès les premières rencontres, Louise a échangé avec les autres parents concernant l'objet d'apprentissage. Elle s'est impliquée à redire les étapes de réalisation des activités et à préciser les différentes stratégies utilisées pour y arriver. Ainsi, « procéder avec méthode », « regrouper par ensembles », « réfléchir avant d'agir », « s'organiser » et « vérifier sa réponse » sont des exemples de stratégies que Louise a privilégiés.

Invitée à comparer l'état de ses connaissances et de ses compétences à celles émises au début de chaque rencontre, Louise a affirmé, dès la 2^e situation d'apprentissage, se sentir plus compétente et suffisamment confiante pour refaire, avec son enfant, l'activité qu'elle venait de réaliser.

À la 9^e rencontre, dont l'objectif consistait à s'approprier des connaissances sur les concepts reliés à l'écrit, c'est de la manière suivante que Louise a traduit sa compréhension de l'objet d'apprentissage :

Là, je vais savoir quoi dire, puis comment l'expliquer surtout; lui dire qu'il y a un mot qui comprend plusieurs lettres, puis que dans une phrase, il y a un espace entre les mots.

Lors des rencontres suivantes, Louise a démontré une facilité à préciser les changements d'attitudes que lui a apportés l'acquisition des connaissances et des compétences nouvelles, comme en témoignent ses propos de la 13^e rencontre.

Avant, je ne prenais pas le temps de m'arrêter quand je lisais une histoire; je lisais, puis je serrais le livre. Aujourd'hui, je sais vraiment quoi faire.

Transferts anticipés

Dès les premières rencontres, Louise a démontré sa motivation à se mettre en projet de transférer ses nouveaux apprentissages et à désigner des moments lui permettant de le faire. L'intérêt d'observer les apprentissages que son enfant réalisait à son tour a été présent.

Je vais lui lire une histoire, mais je vais commencer par la fin puis je vais m'en aller au début, pour voir s'il va comprendre, s'il va trouver ça correct.

Au début de l'expérimentation, les activités de transfert qu'elle prévoyait réaliser lui apparaissaient aussi des occasions de jouer et de s'amuser avec son enfant, la fin de semaine lui semblant un moment propice pour s'y adonner. Cependant, les occasions spontanées qu'offrent les activités de la vie quotidienne ont rapidement été identifiées chez Louise, comme étant des moments privilégiés pour transférer ses nouvelles connaissances et compétences.

Quand je prends ma tasse de thé, ma fille arrive tout de suite avec les crayons. Elle dit : « Maman, écris ça. »; puis elle me fait une dictée.

Après le bain, les enfants se sentent bien; ils sont plus attentifs et sont capables d'écouter comme il faut, sans trop bouger. Je leur lis une histoire, c'est leur récompense.

Demain, je vais inviter ma fille à écrire en même temps que je vais faire ma liste d'épicerie.

D'une rencontre à l'autre, Louise a exprimé l'encouragement qu'elle retirait des réactions positives et des progrès remarquables chez son enfant.

Phase 4 : Évaluation

Préparation à l'évaluation des connaissances et des compétences

Dès les premières rencontres, Louise a précisé des éléments qu'elle désirait vérifier lors de leur réutilisation. Ainsi, les activités de transfert de ses apprentissages des 2^e et 3^e

rencontres étaient fortement motivées par une attention qu'elle désirait porter sur les réactions de son enfant.

Je veux savoir si mon enfant va aller se chercher le matériel (crayons, papier) qu'il lui faut pour écrire quand il veut, puis que je suis occupée.

Je vais vérifier quelles sortes de livres que mon enfant lit; s'il aime mieux lire des contes ou s'il aime mieux des faits réalistes.

Lors des rencontres suivantes, les éléments qu'elle désirait vérifier la concernaient autant que son enfant. De plus, le désir de vérifier l'exactitude des éléments qu'elle réutilisait a été présent, chez Louise, durant toute l'expérimentation.

Je vais faire faire des cartes par les enfants pour Noël. Je vais vérifier si j'ai bien suivi les étapes, si j'ai bien compris, puis si les enfants ont bien compris.

Synthèse de l'évolution de Louise

Dès le début des rencontres, on a remarqué chez Louise l'enthousiasme et la motivation qu'elle avait d'apprendre à éveiller son enfant à l'écrit afin de prévenir des difficultés scolaires éventuelles. Elle prenait la parole assez facilement et répondait aux questions malgré le fait qu'elle ait mentionné, lors de la première rencontre d'échange, trouver difficile à expliquer les choses. Certaines notions ont été un peu plus longues à saisir, en particulier l'utilité de la tâche et le geste d'attention. D'ailleurs, au cours de la deuxième rencontre d'échange, elle a indiqué que le mot « attentif » était un mot qu'elle n'utilisait pas auparavant.

Peu à peu Louise a marqué des progrès. Elle prenait souvent en note l'objectif de la rencontre afin de remarquer ce qu'il y avait d'important et demandait qu'on lui donne des exemples qui lui permettraient de se souvenir de ce qu'elle apprenait. Ainsi, elle a pu préciser de façon plus complète sa compréhension des notions discutées en illustrant ses propos par des exemples et en utilisant des mots plus justes. Sa participation au cours des rencontres a toujours été active et elle a démontré un plaisir évident à faire les tâches proposées.

Une évolution a été observée chez Louise au niveau de chacune des étapes de la démarche, et spécialement dans l'étape du « geste d'attention ». Lors de la dernière rencontre d'échange, elle a d'ailleurs mentionné que cette étape lui a paru être la plus difficile mais qu'elle l'avait aidée. De plus, Louise s'est investie à la maison en faisant des activités avec ses enfants. Elle a exprimé, lors de la rencontre d'échange 1, intervenir davantage auprès d'eux et être encouragée par leurs réactions positives. Elle a aussi amélioré son sentiment de confiance face au groupe et face à ses enfants par l'acquisition de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences. Au cours des rencontres d'échange 1 et 2, elle a affirmé se sentir capable d'apprendre ce qu'elle voulait et, s'est dite davantage être à l'aise de faire des activités avec ses enfants (parce qu'elle était moins nerveuse et qu'elle savait comme faire).

MARLÈNE

Phase 1: Intention partagée

Recherche du sens

Lors des 4 premières activités d'apprentissage, Marlène semblait entendre les explications données par la médiatrice relativement à cette étape, mais une difficulté à les saisir se percevait également.

Cependant, un progrès s'est manifesté dès la 5^e activité; en effet, l'utilisation de questions ouvertes, dans la médiation, a semblé activer l'intérêt de Marlène à mieux comprendre cette étape de la démarche d'apprentissage. Après avoir été invitée, tout comme les autres parents, à se mettre en projet de rechercher le sens de ce qu'il y avait à apprendre et du pourquoi de l'apprentissage, Marlène redit de manière complète, ce dont il était question durant la première partie de la rencontre : «Qu'est-ce qu'on va faire, pourquoi, et puis si cela a du bon sens». Tout en utilisant l'humour, elle ajoute (en riant): «Je sais que cela a bien du bon sens».

Lors des rencontres subséquentes, on remarque une spontanéité de plus en plus grande à définir et à nommer ce qui fait l'objet de cette étape de la phase d'intention partagée. Ainsi, à la 14^e situation d'apprentissage, Marlène exprima le sens qu'elle accordait à l'utilité de se faire une idée de ce qu'il y avait à apprendre tout au long de la 1^{re} partie de la rencontre :

Si on ne se fait pas une idée, on ne pourra pas savoir ce qu'on va faire après.

Les progrès se sont poursuivis chez Marlène de telle sorte qu'à la 19^e activité, elle exprima sa réflexion au sujet de l'importance de rechercher le sens de ce qu'il y avait à faire *avant* de le faire : «C'est pour mieux comprendre l'activité». À la 20^e situation, c'est dans ces termes qu'elle dira en quoi cette étape est importante :

C'est pour savoir si on a compris l'activité, pour mieux apprendre, parce que si on n'a pas d'explications avant, comment veux-tu qu'on soit capable de faire l'activité? En se mettant dans l'ambiance, en ayant les explications, bien là, au moins on est capable de faire l'activité comme il faut; puis on va savoir aussi pourquoi on va le faire, puis si cela a du sens.

Objectif

Dès la première situation d'apprentissage, Marlène redit dans ses propres mots, l'objectif de la rencontre. Ainsi, «*Découvrir les fonctions de différents supports écrits*» s'est exprimé chez elle de la manière suivante : «on va savoir c'est quoi qu'il y a à faire, c'est quoi qui est écrit».

Un progrès est constaté dès la 2^e situation d'apprentissage, alors que Marlène redit presque mot à mot l'objectif «on va apprendre à utiliser avec l'enfant les supports visuels».

À la rencontre suivante, lorsque vient le temps de replacer les mots de l'objectif, elle s'est risquée à répondre à la question : «*Qu'est-ce qu'on va découvrir?*» sans toutefois être certaine de sa réponse : «Il me semble que moi j'aurais écrit les titres, découvrir différents titres de livres, ça se peut-tu?»

Les activités subséquentes démontrent que Marlène peut définir adéquatement des mots de l'objectif des rencontres; ainsi, le mot «*relation*» a été défini par : échange, «*oral*» par : le parler, «*orientation*» par : sens et direction.

La poursuite de ses progrès concernant la compréhension de l'objectif de la rencontre est remarquée à chacune des situations d'apprentissage, À la 7^e rencontre, l'objectif «*s'habituer à adopter certains comportements qui vont aider l'enfant à reconnaître l'orientation de l'écrit*» a été redit de la manière suivante : «se pratiquer à montrer à l'enfant la bonne direction de l'écrit».

Cependant, même si Marlène se faisait une compréhension plutôt adéquate de l'objectif de la rencontre, une difficulté à saisir clairement les 2 rôles contenus à l'intérieur de son énoncé transparaisait : un premier s'adressant spécifiquement à elle en tant que parent qui apprend (découvrir, s'habituer), et un deuxième, qui concerne l'intervention qu'elle fera ensuite auprès de son enfant pour l'éveiller à l'écrit. Chez Marlène, il semblait plus facile d'exprimer la portion de l'objectif qui concernait l'enfant. Par ailleurs, cette difficulté se résorbait lorsque l'objectif d'une rencontre était en lien avec une pratique déjà présente dans sa vie et donc, qui faisait sens, ou encore avec une composante abordée dans le cadre des situations d'apprentissage antérieures. Par exemple, à la 13^e rencontre, l'objectif «*découvrir les interventions à faire avant, pendant et après la lecture d'un livre*» a été redit par Marlène tel qu'énoncé; on se rappelle que la lecture d'histoires est une activité déjà présente dans sa vie. Un autre exemple probant : la 16^e situation d'apprentissage, axée sur le savoir-faire relatif aux concepts reliés à l'écrit, durant laquelle Marlène a démontré une excellente compréhension de l'objectif en raison des connaissances et des compétences acquises lors des activités précédentes (9 et 10).

À partir d'exemples ou d'images, l'illustration a été un moyen qu'utilise Marlène pour exprimer sa compréhension de l'objectif d'une rencontre; la 18^e situation d'apprentissage le démontre bien :

C'est s'habituer, puis habituer l'enfant quand il fait un gribouillis pour qu'il soit capable de relire ce qu'il a pensé en écrivant. On va lui dire : «*C'est quoi tu as écrit?*» Il va nous dire : «*J'ai écrit telle affaire*». Nous autres, on pourrait la réécrire parce qu'on saurait c'est quoi qu'il a écrit.

Utilité de l'apprentissage

Dès la première rencontre, Marlène a exprimé clairement qu'elle entrevoyait une utilité, pour elle-même et pour son enfant, aux nouvelles connaissances à acquérir lors de l'activité proposée.

Je vais le savoir pour moi-même, puis je vais pouvoir mieux lui expliquer quand il va commencer l'école.

Même si à la 3^e rencontre, Marlène a partagé de façon adéquate l'utilité, pour elle-même, de l'apprentissage à acquérir, les rencontres suivantes révélèrent une difficulté à saisir et à préciser ce à quoi serviront les nouveaux apprentissages. Une attention particulière, dans la

médiation de la 5e rencontre visant à s'assurer chez tous les parents d'une compréhension commune d'une étape antérieure, en l'occurrence celle de «*l'objectif*», a permis à Marlène de réaliser un progrès notable relativement à /'«*utilité de l'apprentissage*». En effet, après avoir bien saisi l'objectif de la tâche proposée, Marlène désigna correctement, dès la 7^e rencontre, l'utilité qu'elle attribuait au fait de «*s'habituer à adopter certains comportements qui vont aider son enfant à reconnaître l'orientation de l'écrit*».

Je vais apprendre comment l'enseigner à mon enfant. Il va comprendre comment prendre le livre, comment s'orienter dedans, comment tourner les pages. Il va comprendre comment lire le livre.

Ce progrès se constate également dans les rencontres subséquentes. Par ailleurs, une spontanéité et un plaisir évident à prendre la parole et à exprimer sa réflexion à cette étape de l'intention partagée ont demeuré présents, chez Marlène, pendant toute la durée de l'expérimentation du programme.

Représentation de l'intention

Dès la première rencontre, Marlène exprima adéquatement sa représentation de l'intention poursuivie par la situation d'apprentissage; non seulement dit-elle en quoi consiste la tâche proposée, mais déjà elle en précisa l'utilité pour elle-même, en tant que parent, et pour son enfant. Ainsi «*découvrir les fonctions des différents supports écrits*» a été représenté, par Marlène, de la manière suivante :

(Intention)

On va apprendre à propos des supports écrits.

(Utilité pour le parent)

Ça va m'aider à les connaître, pour aider à mon enfant.

(Utilité pour l'enfant)

Ça va lui donner le goût de l'apprendre, le goût de lire. Ça va le motiver.

Au fil des rencontres, la spontanéité d'expression de Marlène, à cette dernière étape de l'intention partagée, laissait transparaître l'importance qu'elle accordait à ses propres apprentissages dans l'éveil à l'écrit chez son enfant. Sa participation révélait une profonde motivation à jouer son rôle de parent.

L'objectif de cette étape étant d'échanger sur les représentations mentales que chaque personne a construites de l'expérience à réaliser, chaque parent devait donc pouvoir s'exprimer à ce sujet; la médiation a donc veillé à maintenir l'intérêt de Marlène à exprimer ce qu'elle comprenait de l'expérience proposée tout en permettant aux autres parents de participer à l'échange. Des progrès à céder la parole aux autres participants ont été remarqués chez Marlène, dès la 4^e rencontre.

Par ailleurs, l'utilisation dans la médiation de questions ouvertes l'amèneront à préciser davantage l'utilité proche et lointaine des apprentissages, tout comme l'a démontré sa participation à cette étape de la 12^e rencontre. Ainsi, la tâche proposée pour s'approprier des connaissances sur l'aspect sonore de la langue, en découvrant que les mots sont composés de sons et de syllabes, fut représentée, par Marlène, de la manière suivante :

(Intention)

On va parler des syllabes puis des sons. On va les découvrir. Avec des groupes de mots, on va essayer d'associer des syllabes, puis des sons. On va écouter des mots, puis on va dire s'ils sont pareils ou pas pareils, si le son est pareil ou pas.

(Utilité pour le parent)

Ça va m'aider à aider mes enfants, pour montrer que les mots sont composés de sons et de syllabes.

(Utilité proche et lointaine pour l'enfant)

Je sais que ça va leur aider pour la prononciation, à être plus conscients que les mots sont composés de plusieurs lettres, puis des fois plusieurs syllabes, puis que des mots ont plusieurs sons. Tout ça va les aider quand ils vont aller à la maternelle.

Phase 2 : Expérience

Geste d'attention

Dès les premières situations d'apprentissage, Marlène a démontré une compréhension adéquate de ce qu'est être attentif à l'objet d'apprentissage; déjà, de sa représentation transparaisait l'importance de donner un sens à la tâche à réaliser en l'évoquant à l'aide de mots ou d'images. Elle reconnaissait cependant, que cette étape n'était pas simple à expliquer.

Être attentif, c'est un geste intérieur; j'essaie de comprendre ce que tu dis, de prendre des points de repère, des photos. Je réentends ce que tu dis, je

l'enregistre. C'est dur à expliquer. Être attentif, c'est ne pas penser à autre chose pendant qu'une personne parle; tu peux bien me parler, mais si moi je pense à autre chose, je ne suis pas attentive. Il faut que je me concentre sur ce que tu dis. On n'est pas obligé de remarquer mot à mot, mais au moins le principe.

Au fil des rencontres, Marlène utilisait l'illustration pour exprimer sa représentation du geste d'attention. À la 10^e situation d'apprentissage, elle a fait un lien entre le fait d'être attentif à l'objet d'apprentissage et l'intérêt porté à ce même objet; le contenu de ses propos révélait l'assentiment des autres parents à cet égard.

On a écouté, on était attentif. Je n'ai pas pensé à autre chose, puis ça nous intéressait ce que tu disais.

À la 15^e situation, Marlène a réalisé un autre progrès dans la représentation de cette étape de l'expérience lorsque son expression a traduit adéquatement le processus par lequel s'est réalisé, ultérieurement, le geste d'attention.

Quand je suis attentive, je suis capable de revoir les images dans ma tête ou d'entendre la voix. Je ferme les yeux et je suis capable de tout revoir; je ne suis peut-être pas capable de tout redire mot à mot, mais je sais ce qui s'est dit, puis pourquoi.

Médiation des connaissances ou des compétences

a) Stratégies et procédures

Dès les premières rencontres, Marlène a nommé des stratégies à utiliser pour faire la tâche proposée, par exemple « regrouper », « observer », « comparer ». Invitée, tout comme les autres parents, à préciser de quelle façon elle allait appliquer une stratégie nommée, Marlène utilisera, la plupart du temps, un exemple pour illustrer sa pensée. Elle a donc décrit « appeler les choses par leur nom » de la manière suivante : « Si on voit un panneau, on doit lire le vrai mot qui est écrit dessus. »

Très rapidement, Marlène a démontré une compréhension adéquate du mot « stratégie » qu'elle définit comme étant le moyen ou la façon dont elle va s'y prendre pour réaliser la tâche.

L'importance d'utiliser de bonnes stratégies pour réaliser adéquatement une tâche s'est révélée, chez Marlène, au fil des rencontres. Ces stratégies faisaient référence, d'une part, à la tâche elle-même et à ses étapes de réalisation et, d'autre part, à l'interaction qu'elle entretenait avec les autres parents. Ainsi, la stratégie « se parler positivement » a semblé acquérir une place privilégiée parmi les moyens qui favorisaient ses apprentissages.

Son rapport avec les autres parents est contenu dans cette stratégie qui évoque le respect entre les participants qu'elle désignait, par ailleurs, comme constituant une famille.

b) Acquisition de connaissances et développement de compétences

Durant l'expérimentation de chacune des situations d'apprentissage auxquelles Marlène a participé, cette étape de la pratique guidée et autonome a semblé constituer le moment attendu de la rencontre, moment durant lequel elle pouvait agir de façon concrète sur le développement de ses connaissances et de ses compétences. Dès les premières rencontres, c'est avec un plaisir évident qu'elle s'est investie dans les différentes tâches proposées. Déjà à la 3^e rencontre, elle a exprimé sa fierté d'avoir réussi adéquatement le classement par catégories des différents types de livres et d'en avoir donné l'explication : « Moi, je mettrais ce livre-là dans les rimes (catégorie) parce que quand tu lis, ça rime. »

L'humour, et le sentiment d'aisance qu'il produit, a représenté un élément important de cette étape de l'expérience en ce sens qu'il a semblé favoriser, chez Marlène, l'émergence du lien qui existait entre ses compétences antérieures et celles nouvellement acquises. Par exemple, prenant auparavant plaisir à inventer des histoires avec ses enfants, Marlène ramènera cette compétence dans la tâche de la 14^e rencontre et se pratiquera, avec l'aide d'un autre parent, à raconter et à dessiner des mots d'une histoire commençant par la même syllabe. Voici cette histoire :

J'étais sur un bateau et là, j'ai vu une baleine. Je me suis dit : « Quelle beauté!, et ça m'a donné le goût de jouer au ballon. Après, j'ai eu une faim de loup; j'ai mangé quelques bananes. J'étais assis sur un baril plein d'eau et là, le capitaine m'a dit, très fâché : « Passe le balai! »

C'est en apportant une attention soutenue aux interventions de la médiatrice, lors des pratiques guidées, et en prenant en compte, durant la pratique autonome, les étapes requises de

réalisation de la tâche, que Marlène a démontré des progrès tout au long des situations d'apprentissage.

Phase 3 : Apprentissages partagés et transferts anticipés

Apprentissages réalisés

Dès la première rencontre, Marlène s'est rappelée l'objet d'apprentissage et a participé à nommer et à distinguer les fonctions de l'écrit. Lors des rencontres suivantes, elle a démontré une facilité à nommer et à illustrer, de façon adéquate, différentes stratégies qu'elle a utilisées pour réaliser les tâches d'apprentissage, comme en témoignent ses propos recueillis à cette étape de la 4^e rencontre :

Je t'ai dit une phrase, puis tu l'as écrite. Après, j'ai regardé pour voir si tu l'avais écrite de la façon que je l'avais dite. J'ai bien observé, puis j'ai vu qu'il manquait un mot, ou encore le mot n'était pas écrit comme je te l'avais dit.

Constatant chez Claude un progrès dans le partage de ses apprentissages et de la comparaison de ses connaissances et des compétences, Marlène lui a adressé, à la 5^e rencontre, son admiration et ses encouragements : « Aie! tu es bon Claude! tu as bien compris. »

Se sentant davantage compétente, Marlène a raconté lors de cette même rencontre, la transformation qui s'est opérée à l'intérieur d'elle-même depuis la première situation d'apprentissage.

Au début, je ne savais pas dans quoi je m'embarquais, puis comment ça allait se passer. Là, je suis capable de le dire c'est quoi que je fais. Je sais que c'est pour le bien des enfants et je suis capable de dire à une autre personne c'est quoi que je fais avec les enfants, puis pourquoi je le fais. Je comprends plus les activités, pourquoi on écrit, pourquoi on lit. Ça m'a vraiment démêlée.

Tout au long des rencontres subséquentes, l'expression de Marlène a révélé une capacité de se reconnaître des connaissances et des compétences antérieures auxquelles elle rattachait ses nouveaux apprentissages, ce qui a semblé lui procurer une plus grande assurance à intervenir auprès de son enfant.

Je sais des choses, mais là, je vais être plus à l'aise avec ça. C'est sûr que je savais qu'il y a des lettres, puis des mots, des espaces blancs, mais là, je vais savoir comment en parler à mon enfant, puis comment lui montrer. Ça donne des idées pour faire d'autres activités. Ça va être plus clair.

Transferts anticipés

Dès les premières rencontres, Marlène s'est mise en projet de s'impliquer en tant que parent pour réutiliser ses nouvelles connaissances et compétences. Prenant conscience des changements qui s'opéraient en elle, Marlène est parvenue facilement à préciser des moments où il lui serait possible de transférer ses apprentissages. Voici ce qu'elle en dit à la 3^e rencontre.

Je ne vois plus les livres de la même façon. Je vais être plus capable de trouver les sortes de livres à la bibliothèque, puis je vais pouvoir le montrer à mes enfants.

À partir de la 4^e rencontre, Marlène a exprimé le lien qu'elle voyait entre les occasions qui sont déjà présentes dans sa vie familiale et la désignation de moments pour transférer ses connaissances et compétences.

Si j'écris, puis que mon enfant me demande c'est quoi j'écris, je vais lui dire. Tous les moments sont bons pour en parler : à la fête de l'Halloween, à la fête à leur père, les enfants écrivent toujours un petit mot.

Dans des annonces dans le journal, je lui demande s'il y a de quoi à vendre. S'il me dit qu'il y a telle affaire, je l'écris sur un papier, puis je lui dis.

Samedi, on a un souper. Les enfants vont préparer un message pour leur tante, pour la remercier de son invitation à souper.

Encouragée par les réactions positives qu'elle remarquait chez ses enfants, Marlène a manifesté un grand intérêt à aider d'autres parents à s'impliquer dans l'éveil à l'écrit chez leurs enfants.

Tantôt, je m'en vais travailler et je vais sûrement en parler à la serveuse, au restaurant, parce qu'elle a un enfant de 3 ans, puis que ça lui donne des trucs. Elle aime ça!

L'observation de l'évolution qui s'opérait chez ses enfants lui a semblé importante.

Mes enfants font quasiment à tous les jours des dessins, des écritures; je vais porter plus attention à comment ils vont faire ça; je vais plus observer pour voir si ça va évoluer.

Phase 4 : Évaluation

Préparation à l'évaluation des connaissances et des compétences

Dès les premières rencontres, Marlène a désigné des éléments dont elle voulait vérifier l'exactitude de leur réutilisation.

Quand je vais voir des livres, je vais essayer de les associer dans ma tête à la bonne fonction, puis je vais essayer de le dire à mon enfant.

L'acquisition de ses nouvelles connaissances et compétences l'a ramenée très tôt à poser un regard plus observateur sur son environnement ainsi que le révèlent ses propos à cette étape de la 3^e rencontre.

Je vais vérifier quelles sortes de livres se trouvent dans la maison, puis c'est quels livres que mes enfants aiment le plus.

Se disant fière de ses apprentissages à aider son enfant, Marlène a non seulement exprimé le désir de partager régulièrement avec son conjoint ce qu'elle apprenait de nouveau, mais elle a également voulu vérifier s'il possédait les mêmes connaissances et compétences : « Je vais vérifier si mon mari est capable de faire ça. »

Son intérêt à observer les réactions et l'adéquation des apprentissages chez son enfant, lors d'activités de transfert de connaissances et de compétences, a été présent.

(5^e rencontre)

Je vais voir s'il va être capable de se tenir tranquille le temps que je vais faire une activité, puis s'il comprend bien pourquoi on fait ça. Je vais voir comment il réagit face à ça.

(6^e rencontre)

Je vais porter plus attention quand mon enfant va prendre des livres dans ses mains. S'il ne le prend pas comme il faut, je vais lui montrer.

(10^e rencontre)

Je vais coller les noms sur le frigidaire, puis je vais vérifier si mon enfant est capable de reconnaître le sien, puis celui des autres, et de les démêler.

Chez Marlène, la désignation des éléments à vérifier à la fin de chacune des rencontres a été en lien avec les connaissances et les compétences pratiquées lors de ces mêmes rencontres. De plus, elle a été attentive à vérifier et à comparer les résultats, chez ses enfants, de ses nouvelles compétences ajoutées à ses savoir-faire antérieurs; voici ce qu'elle en dit à la 19^e rencontre.

Je vais vérifier si cette méthode-là fonctionne plus que l'autre que j'avais, pour voir si avec mes enfants, on va être capable de trouver plus de rimes, en y allant étape par étape.

Synthèse de l'évolution de Marlène

Dès le début de l'expérimentation, on a constaté la spontanéité d'expression de Marlène. Elle prenait plaisir à exprimer ce qu'elle comprenait et à répondre aux questions qu'elle disait être importantes et stimulantes (rencontre d'échange 2). Elle a démontré très tôt une assez bonne compréhension des différentes notions dont on lui parlait.

Elle a cependant éprouvé quelques difficultés à parler du sens qu'elle accordait à ce qu'il y avait à apprendre de même qu'à préciser l'utilité de l'apprentissage. Très rapidement, Marlène a progressé et a été capable d'expliquer l'importance de rechercher le sens de ce qu'il y avait à faire. Elle en a même parlé à une amie. Elle a vérifié si cette dernière savait ce qu'était la recherche de sens et le lui a expliqué; ces propos de Marlène ont été rapportés lors de la quatrième rencontre d'échange. À cette même rencontre d'échange, elle a exprimé mieux comprendre l'utilité de l'apprentissage, en ce sens que cette notion lui faisait prendre conscience du bien-fondé de l'activité et lui permettait de réaliser que les choses ont une utilité. Marlène a de plus apprécié mettre en pratique ce qu'elle apprenait dans les différentes tâches qu'on lui proposait. Elle s'y est d'ailleurs investie avec plaisir.

On a donc constaté des changements chez Marlène tout au long des situations d'apprentissage. Elle a gardé sa spontanéité d'expression, mais elle a appris à céder la parole aux autres personnes. Elle a aussi évolué en tant que parent. Sa participation aux rencontres a révélé sa motivation à jouer son rôle de parent. Lors de la rencontre d'échange 2, elle a dit être

stimulée et se. sentir plus utile envers ses enfants parce qu'elle pouvait leur montrer des moyens propices à l'éveil à l'écrit. Elle a, de plus, affirmé avoir changé sur le plan personnel. Au cours de la même rencontre d'échange, elle a exprimé ne plus être seulement la mère de famille, mais qu'elle savait maintenant qu'elle pouvait faire autre chose. Elle a mentionné que les rencontres l'ont amenée à se poser des questions sur ce qu'elle aimerait entreprendre dans l'avenir. L'acquisition de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences au regard de l'écrit l'ont aussi amenée à découvrir un intérêt à aider d'autres parents à s'impliquer dans l'éveil à l'écrit auprès leurs enfants.

ROLANDE

Phase 1: Intention partagée

Recherche du sens

Durant l'expérimentation des situations d'apprentissage, la participation de Rolande à cette étape a consisté, en grande partie, à écouter les informations et les explications de la médiatrice concernant la recherche du sens de ce qu'il y avait à apprendre et du pourquoi de l'apprentissage. Bien que la démarche d'apprentissage veillait à ce que chaque parent puisse partager avec les autres ce qu'il comprenait de cette étape, Rolande a semblé préférer laisser la parole aux autres parents. Éprouvant davantage de difficulté à nommer spontanément les éléments que contenait cette étape, comme le faisaient Claude, Louise et Marlène, Rolande a su, cependant, démontrer une intégration des connaissances relatives à la recherche du sens. En effet, c'est à partir de différents thèmes ou questions qu'elle a précisés lesquels faisaient l'objet de cette étape (rencontres 12 et 14).

A la rencontre 15, elle redit dans ses propres mots : «à quoi ça sert» ce qui sous-entend la question du pourquoi de l'apprentissage. Invitée à chaque situation à partager sa compréhension de cette étape, Rolande a exprimé la plupart du temps être d'accord avec ce que d'autres parents disaient à propos de cette étape.

Objectif

Lors des premières rencontres, la participation de Rolande a consisté à se familiariser avec le contenu de cette étape plutôt qu'à partager sa compréhension de l'objectif des différentes situations d'apprentissage. Bien qu'une invitation en ce sens lui était faite régulièrement par la médiatrice, c'est à la 10^e rencontre que Rolande a exprimé, pour la première fois, ce qu'elle comprenait de l'objectif de la tâche à réaliser, À la 11^e activité, Rolande a redit dans ses mots et de façon adéquate l'objectif de la rencontre.

Ce progrès s'est maintenu lors des activités subséquentes durant lesquelles Rolande a, de plus, démontré son intérêt de participer à cette étape fondamentale d'une situation d'apprentissage.

Utilité de l'apprentissage

À la 2^e rencontre, Rolande exprima l'utilité qu'elle entrevoyait dans le fait de découvrir les fonctions de différents supports écrits. Son énoncé se rapportait à l'utilité lointaine pour son enfant, c'est-à-dire lors de ses apprentissages formels en lecture et en écriture.

Lors de rencontres subséquentes, Rolande a participé à cette étape de l'intention partagée en écoutant l'expression des autres parents et en manifestant son accord avec ce qui venait d'être dit, qu'il s'agisse de la désignation de l'utilité de l'apprentissage ou bien de la difficulté à saisir cette utilité. Un progrès est cependant constaté chez Rolande à partir de la 10^e rencontre. Des précisions présentes dans la démarche d'apprentissage ont amené Rolande à distinguer et à exprimer de plus en plus spontanément l'utilité des apprentissages pour elle-même, en tant que parent, de même que pour son enfant. Peu à peu, l'utilité exprimée révéla une signification, la plupart du temps en lien avec des comportements parentaux face à l'écrit; par exemple, alors que l'objectif de la 10^e rencontre consistait à «*s'habituer à travailler avec l'enfant les prénoms des membres de la famille*», Rolande, tout en désignant de façon concrète l'utilité qu'elle entrevoyait à l'apprentissage proposé, prit conscience de l'importance d'écrire lisiblement son prénom devant l'enfant. L'illustration lui a servi de moyen pour exprimer sa pensée :

Moi-même, des fois, j'écris mon nom en petites lettres, c'est dur à reconnaître.
Là, je vais lui montrer son prénom, puis ça va l'aider à reconnaître ses choses

(objets personnels identifiés à son prénom); quand le professeur va marquer son nom (à l'enfant) au tableau, il va savoir que c'est son nom.

Jusqu'à la fin de l'expérimentation, la démarche d'apprentissage, axée sur l'utilisation de questions ouvertes et l'octroi d'un temps suffisant qui permette l'expression du sens de la réflexion, aura favorisé l'augmentation de la participation de Rolande à cette étape et l'émergence d'une réflexion adéquate concernant l'utilité de chacune des situations d'apprentissage.

Représentation de l'intention

Après avoir dit, à la 4^e rencontre, être d'accord avec la représentation de l'intention partagée par Louise, Rolande exprima, suite à une question posée par la médiatrice, l'utilité qu'elle voyait à l'apprentissage proposé. L'utilité énoncée, sans être précise, concernait davantage l'enfant :

C'est pour aider à mon enfant avant qu'il commence l'école.

Toutefois, l'utilité exprimée était en lien direct avec sa motivation de prévenir, avant le début des apprentissages formels en lecture et en écriture, d'éventuelles difficultés scolaires chez son enfant.

C'est en respectant le choix de Rolande, qui semblait préférer laisser la parole aux autres parents, que la médiatrice l'invitait à chaque rencontre à partager sa représentation de l'intention poursuivie par la tâche à réaliser. À la 11^e rencontre, elle se risqua à exprimer sa vision de l'apprentissage proposé, celle-ci consistant à «*s'habituer à noter avec l'enfant des messages*» en s'amusant à dessiner et à écrire un message en-dessous des dessins.

Je sais qu'on va faire un dessin, puis qu'on va marquer en arrière ce qu'on dessine.

L'expression de cette représentation permit par la suite à la médiatrice, qui encourageait Rolande à poursuivre, d'y apporter des précisions dans le but de s'assurer qu'elle possédait une compréhension adéquate de l'apprentissage à réaliser.

À la 15^e rencontre, un progrès notable a été remarqué chez Rolande qui émit une représentation juste de l'intention poursuivie par la situation d'apprentissage.

Lors des rencontres subséquentes, Rolande prit la parole de plus en plus spontanément à cette étape de l'intention partagée. Par ailleurs, on note une amélioration dans l'expression de la représentation qu'elle a construite de chaque situation d'apprentissage.

Phase 2 : Expérience

Geste d'attention

Invitée à chacune des rencontres à porter attention à l'objet d'apprentissage et à lui donner un sens en l'évoquant à l'aide de mots ou d'images, Rolande a exprimé, à la 4^e situation, sa représentation de ce qu'est être attentif : « Un moyen d'être attentif, c'est comme prendre une photo. »

Malgré un certain progrès constaté dans la compréhension, chez Rolande, du mécanisme intérieur du geste d'attention, c'est-à-dire donner un sens à l'aide de mots ou d'images à l'objet d'apprentissage, cette étape est demeurée encore difficile à saisir.

La participation de Rolande, lors des quelques rencontres suivantes, consistera surtout à écouter les explications et les illustrations utilisées dans le but de faciliter la compréhension de cette étape. À la 9^e rencontre, Rolande désignera le fait d'être attentive à une attitude d'écoute.

À partir de la 14^e rencontre, une évolution a été remarquée chez Rolande, non seulement dans cette étape de l'expérience, mais également dans la prise de parole et dans la précision des mots utilisés pour exprimer sa pensée. Une plus grande assurance à échanger avec les autres parents a semblé émaner d'elle puisque, lors des rencontres subséquentes, elle exprimera avec plus d'aisance sa représentation de ce qu'est être attentif à l'objet d'apprentissage. Se visualiser en train d'expliquer à son tour cette étape à d'autres personnes, a semblé un moyen de vérifier qu'elle a été attentive.

Être attentif, c'est ne pas penser à autre chose, c'est écouter et le mettre en mémoire. Il faut mettre dans notre tête des photos, réentendre ce que tu dis, des paroles, les répéter. C'est être capable de l'expliquer.

Médiation des connaissances ou des compétences

a) Stratégies et procédures

Informée, tout comme les autres parents, de l'importance d'utiliser de bonnes stratégies quand vient le temps d'apprendre des choses nouvelles, Rolande désignera pour la première fois, à la 6^e rencontre, la stratégie « planifier les étapes pour faire mon travail » qu'elle entend utiliser pour réaliser la tâche proposée. Ne parvenant pas à la nommer, il lui a semblé plus facile de l'illustrer; ce faisant, elle révéla des compétences acquises lors des situations d'apprentissage antérieures :

Quand on regarde un circulaire avec notre enfant, on commence par le regarder. Après, on lui fait choisir c'est quoi qu'il aime dans le journal. Après ça, on lui fait découper, puis on lui fait coller.

Aidée et encouragée par la médiatrice et les autres parents, Rolande a pu se rappeler de la stratégie « planifier les étapes pour faire la tâche » déjà présentée dans les rencontres précédentes.

Dans des rencontres subséquentes, Rolande marquera des progrès à définir ce qu'est une stratégie en mentionnant que cela signifie « Comment le faire », de même que dans l'identification de stratégies appropriées pour réaliser les tâches proposées en utilisant ses propres mots : « travailler avec méthode », « comparer ce qui est pareil avec ce qui n'est pas pareil », « réfléchir avant d'agir », cette dernière qu'elle a illustrée de la manière suivante :

Il ne faut pas partir avec une idée en tête, il faut y aller de la bonne façon, comme de réfléchir à ce que tu vas nous montrer avant d'agir.

b) Acquisition de connaissances et développement de compétences

Durant les premières rencontres, Rolande a démontré son intérêt de participer à l'acquisition des connaissances et à la pratique des compétences nouvelles et ce, malgré le fait qu'elle se soit peu exprimée.

À la 6^e rencontre, Rolande a marqué un progrès en exprimant le sens qu'elle accordait aux notions relatives à l'orientation de l'écrit, en faisant le lien avec une expérience de sa vie familiale.

Mon garçon qui est en 1^{re} année, quand il avait 3 mots écrits sur sa feuille, il commençait à lire au 3^e mot puis il s'en allait au 1^{er}. Je lui ai expliqué de commencer par le début et de s'en aller vers la fin.

Les tâches étant construites de manière à mettre en situation le rôle de « parent » et celui de l'« enfant », Rolande s'est appliquée à pratiquer ces deux aspects des apprentissages. À titre d'exemple, la 10^e rencontre a démontré l'attention de Rolande à tenir le rôle de parent qui pratiquait sa compétence à soutenir la découverte, chez son enfant, des concepts reliés à l'écrit, tout en respectant les étapes requises par la tâche et en précisant l'utilité.

On va prendre un calendrier, puis on va écrire vos noms dessus; ensuite, on va les relier avec vos photos, puis on va les coller sur vos mois de calendrier. Ça va t'apprendre à démêler, sur le calendrier, c'est quand votre date de fête, pour ne pas l'oublier.

Durant toute l'expérimentation des situations d'apprentissage, Rolande a démontré un plaisir à pratiquer avec les autres parents, ses nouvelles connaissances et compétences.

Phase 3 : Apprentissages partagés et transferts anticipés

Apprentissages réalisés

Durant les premières rencontres, bien qu'il a semblé difficile chez Rolande de préciser les stratégies qu'elle a utilisées pour réaliser les tâches d'apprentissage, elle a participé, de façon adéquate, à redire certaines étapes de réalisation.

À la 11^e rencontre, Rolande a démontré un progrès concernant la désignation d'une stratégie utilisée, « réfléchir avant d'agir », qu'elle a illustrée en disant :

Avant de faire quelque chose, j'ai pensé à ce que j'allais dessiner, puis après je l'ai fait.

Lors des rencontres subséquentes, Rolande s'est servie de différentes stratégies pour effectuer la tâche, par exemple « regrouper par ensembles », « procéder avec méthode », « vérifier sa réponse », et « planifier les étapes », cette dernière stratégie qu'elle a décrite de la manière suivante à la 21^e rencontre :

Je commence par choisir un mot qu'on (elle et son enfant) va écrire; ensuite, avec l'enfant, en écrivant les lettres je vais lui dire chaque lettre que j'écris. Quand j'ai fini d'écrire le mot, je lui dis le mot que j'ai écrit.

Invitée, à chaque rencontre, à comparer l'état de ses connaissances ou de ses compétences à celles émises antérieurement, Rolande s'est reconnue et ce, dès les premières rencontres, un progrès dans les connaissances acquises de même que dans les interventions qu'elle faisait auprès de son jeune enfant.

À la 10^e rencontre, elle a situé ses propres apprentissages en tant que préalables à ceux de son enfant.

Parce que je vais l'avoir appris, mon enfant va savoir plus tard se reconnaître à travers les autres amis, quand le professeur va écrire les noms au tableau.

Pour Rolande, le fait d'intégrer son enfant à ses activités quotidiennes, comme la tenue des livres, représente un changement dans ses attitudes parentales.

Asteure, quand je travaille dans mes livres de compte, comme le téléphone, l'électricité, je lui donne un crayon, puis lui aussi se trouve à écrire. Là, je peux lui demander c'est quoi qu'il a écrit.

Transferts anticipés

Dès les premières rencontres, Rolande a identifié des moments pour réutiliser ses nouvelles connaissances et compétences. Ces moments qu'elle a désignés sont en lien avec des occasions déjà présentes dans la vie familiale.

Quand je vais aider à mon enfant dans ses devoirs, s'il a une phrase à écrire, je vais lui faire écrire correctement, pas tout à l'envers.

Rolande, tout comme les autres parents, a été sensible à l'identification des moments durant lesquels des conditions pouvaient être favorables au transfert de ses apprentissages; par exemple, quand les enfants sont calmes ou lorsqu'elle est moins sollicitée par ses occupations familiales.

Le samedi après-midi, c'est un beau temps pour distraire les enfants, puis j'ai plus le temps.

Cette semaine, j'ai une recette de pain à écrire pour une amie en alphabétisation. Quand je vais l'écrire, je vais inviter mon garçon à venir écrire à côté de moi.

Vendredi après-midi, parce que cette semaine, je vais avoir juste cette journée-là de libre.

Le soir avant qu'ils aillent se coucher, ça les fait relaxer.

Durant toute la durée de l'expérimentation, Rolande a su profiter des situations qui se présentaient à elle. Comme les circonstances l'amenaient à passer beaucoup de temps avec son jeune enfant, elle y voyait une occasion de réutiliser ses nouvelles connaissances et compétences.

Le lundi et le jeudi, je vais pouvoir lui montrer des choses, vu que je suis avec lui les avant-midi.

Tout comme Marlène, Rolande a démontré son désir de faire profiter à d'autres adultes ses nouveaux apprentissages, tel que l'ont démontré ses propos à la 17^e rencontre, où elle s'est dite capable de le faire.

Je vais expliquer à ma gardienne où mon enfant en est rendu dans le développement de l'écriture. Je vais pouvoir lui dire.

Phase 4 : Évaluation

Préparation de l'évaluation des connaissances et des compétences

Dès la deuxième rencontre, Rolande a exprimé sa motivation à réutiliser ses nouveaux apprentissages; cet intérêt s'est dirigé d'abord vers elle-même, en tant que parent. Déjà, Rolande

sentait le besoin d'observer l'effet que pouvait exercer, dans ses attitudes, l'acquisition toute récente de nouvelles connaissances et compétences. À cette rencontre, elle a choisi de vérifier si son habitude de mettre à la poubelle, spontanément, les circulaires et les journaux allait se transformer en une attention à les conserver et à les mettre à la disposition de ses enfants, étant donné qu'elle connaissait maintenant leur utilité dans des activités d'éveil à l'écrit.

Démontrant une confiance accrue, au fur et à mesure qu'elle s'est assurée de l'exactitude de la réutilisation de ses apprentissages, Rolande a exprimé son désir d'observer les changements que ce transfert produisait chez son enfant. Ces activités se sont réalisées de plus en plus sous forme de jeux.

Je vais voir, avec un livre d'histoire, comment mon enfant s'y prend; par où il commence, s'il prend la bonne méthode (orientation de l'écrit).

Je vais prendre un mot, comme « papa » et je vais lui faire dire en séparant les syllabes. Je vais jouer avec lui.

Synthèse de l'évolution de Rolande

Dans une bonne partie des rencontres, la participation de Rolande a consisté à écouter afin de se familiariser avec le contenu des différentes étapes des situations d'apprentissage. Au cours de la première rencontre d'échange, elle a expliqué que lorsqu'on lui posait des questions, elle ne trouvait pas toujours les mots pour y répondre, que ça bloquait et qu'alors elle « ne savait plus où mettre la tête ». Ceci explique qu'elle préférait laisser la parole aux autres parents tout en exprimant être d'accord avec leurs propos. Elle a cependant toujours démontré un intérêt à vivre la phase d'expérience et s'est appliquée à acquérir des nouvelles connaissances et compétences. Elle a éprouvé quelques difficultés à comprendre certaines notions. Ainsi, des éléments faisant partie de l'étape de l'utilité de l'apprentissage, de la recherche du sens et du geste d'attention lui ont semblé difficiles à préciser. À la quatrième rencontre d'échange, elle a mentionné avoir trouvé difficile l'étape du geste d'attention, mais qu'à force de pratiquer elle s'y était finalement habituée.

Peu à peu Rolande a progressé. On a observé une amélioration dans sa participation aux différentes étapes des situations d'apprentissage pendant lesquelles elle s'est risquée à exprimer sa compréhension. Elle a été de plus en plus sensible à réutiliser ses nouveaux

apprentissages auprès de ses enfants. Elle a d'ailleurs mentionné, à la deuxième rencontre d'échange, qu'elle avait fait des rimes avec ses enfants et qu'ils l'avaient trouvée bonne.

On a donc remarqué chez Rolande des progrès tant au niveau de l'acquisition des connaissances qu'au niveau du développement des compétences par les interventions qu'elle a faites auprès de ses enfants. Elle a, de plus, acquis une plus grande confiance en elle-même et une plus grande assurance à échanger avec les autres parents.

SUZANNE

Phase 1: Intention partagée

Recherche du sens

La participation de Suzanne aux situations d'apprentissage a débuté à la 5^e rencontre (6 novembre 1998) et elle a été accueillie chaleureusement par le groupe formé des parents et de la médiatrice. Une rencontre préparatoire avait permis auparavant à Suzanne de se familiariser avec la démarche d'apprentissage et avec le contenu relatif aux différentes situations de développement de compétences parentales.

Lors des premières situations d'apprentissage auxquelles elle a assisté, Suzanne a davantage mis son attention à écouter les explications de la médiatrice; elle s'est intéressée aux échanges entre les autres parents concernant cette étape de la recherche du sens, sans toutefois y participer activement.

À la 12^e situation d'apprentissage (8^e participation), Suzanne s'impliqua avec les autres parents à sélectionner, à partir de différents thèmes écrits, ceux faisant l'objet de la 1^{re} partie de la rencontre. Durant cet exercice, Suzanne a éprouvé cependant une difficulté à reconnaître ces thèmes. Après avoir lu la question écrite «*Est-ce que cela a du bon sens pour vous?*», et que la médiatrice lui ait demandé si cette question faisait l'objet de la 1^{re} partie de la rencontre, elle répondit : «Je ne pense pas». Un progrès est par ailleurs constaté à la 14^e et à la

15^e situations d'apprentissage, alors que Suzanne identifia la question : «*Qu'est-ce qu'on va faire?*» comme faisant l'objet de la 1^{re} partie de la rencontre.

Malgré un progrès notable dans la compréhension et dans l'expression du contenu de cette étape qui invite à se donner le projet de rechercher le sens de l'apprentissage, Suzanne, dans la plupart des situations auxquelles elle a participé, se disait en accord avec la compréhension de cette étape exprimée par d'autres parents.

Objectif

Lors des 2 premières rencontres auxquelles elle a assisté, Suzanne a manifesté sa participation en se familiarisant avec le contenu relatif à cette étape de l'intention partagée.

Cependant, dès sa 3^e rencontre, (7^e situation d'apprentissage), Suzanne prit la parole et se risqua à redire, dans ses propres mots, l'objectif de l'apprentissage à réaliser. Un progrès notable est alors remarqué puisque non seulement elle exprima assez justement sa compréhension de l'objectif qui visait spécifiquement à développer sa compétence (savoir-faire) à soutenir la découverte de l'orientation de l'écrit, mais elle illustra également son propos par des connaissances (savoir) acquises relativement à la même composante, lors de l'activité précédente :

C'est comme une habitude, pour aider les enfants à écrire et à lire, de gauche à droite, de haut en bas.

De façon générale, dans les rencontres subséquentes, Suzanne a démontré une facilité plus grande à redire adéquatement l'objectif d'une rencontre lorsque celui-ci était en lien avec une pratique déjà présente dans sa vie ou bien avec une composante abordée antérieurement dans le cadre des situations d'apprentissage.

Utilité de l'apprentissage

Invitée, tout comme les autres parents, à partager l'utilité qu'elle entrevoyait à l'objet apprentissage, Suzanne se limita à exprimer, à sa troisième rencontre (7^e situation d'apprentissage), son accord avec l'utilité énoncée par Martène et Claude.

Une préoccupation, dans la médiation, consistant à s'assurer d'une compréhension adéquate de l'objectif de chaque situation d'apprentissage amena Suzanne à nommer l'utilité qu'elle entrevoyait à la 9^e situation d'apprentissage :

C'est bon pour montrer à mon enfant à écrire les lettres, les mots; c'est bon pour l'enfant quand le professeur va montrer les mots.

Un autre progrès est noté chez Suzanne à la 11^e situation d'apprentissage alors qu'elle a précisé davantage l'utilité de «*s'habituer à noter avec l'enfant des messages*». Toutefois, l'utilité annoncée était davantage lointaine et concernait seulement l'enfant :

Il va être capable d'écrire dans son livre, pour ses devoirs; il va pouvoir noter un message pour une autre personne si elle n'est pas là.

À la 14^e situation d'apprentissage, les propos de Suzanne révèlent un nouveau progrès concernant cette étape de l'intention partagée. En effet, elle est parvenue plus facilement à préciser l'utilité de l'apprentissage pour elle, en tant que parent, de même que l'utilité proche et lointaine pour l'enfant :

(Utilité parent)

Je vais pouvoir montrer des mots à mon enfant, puis faire un dessin à partir d'une syllabe.

(Utilité proche enfant)

Mon enfant va apprendre que les mots ont des sons.

(Utilité lointaine enfant)

Il va pouvoir écrire les mots qu'il entend.

Par ailleurs, ce progrès dans la désignation de l'utilité reliée aux différentes situations d'apprentissage s'est poursuivi lors des rencontres subséquentes.

Représentation de l'intention

Dès la 3^e rencontre (7^e situation d'apprentissage), Suzanne s'est dit en d'accord avec la représentation de l'intention poursuivie exprimée par Marlène et se risqua à exprimer l'utilité qu'elle entrevoyait, pour elle et pour son enfant, à «*s'habituer à avoir certains comportements qui vont aider son enfant à connaître l'orientation de l'écrit*» (en regardant et en écoutant un livre-cassette) :

Je vais écouter, puis je vais apprendre . Après ça, quand je vais arriver chez nous, mon enfant va faire pareil, il va m'imiter, puis il va apprendre.

De ses propos transparaît l'importance qu'elle attribuait à ses propres apprentissages en tant que préalables aux apprentissages de son enfant.

Malgré une difficulté à construire adéquatement ses phrases et à prononcer correctement les mots utilisés (en raison d'un problème de langage), Suzanne s'accordait toute l'aisance pour préciser sa pensée.

Bien que ses propos, lors des premières rencontres, se rapportaient davantage à l'utilité reliée aux apprentissages, Suzanne semblait éprouver une difficulté à saisir et à distinguer la dimension proche et lointaine de l'utilité des apprentissages chez l'enfant. Une modification, dans la médiation, à l'effet de préciser distinctement les différentes utilités ont révélé, chez Suzanne, une amélioration à la 11^e rencontre.

Lors des rencontres suivantes, Suzanne marquera un progrès important dans l'expression de sa représentation de l'intention poursuivie comme en témoigne sa participation à cette étape de la 13^e activité :

On va découvrir comment faire avant, pendant et après la lecture d'un livre d'histoire.

Encouragée à prendre la parole et à échanger avec les autres parents, Suzanne réalisera un autre progrès à la 16^e situation d'apprentissage; alors qu'elle exprimera spontanément et adéquatement sa représentation de l'intention poursuivie par la tâche, démontrant ainsi une importante évolution à cette étape du programme.

Phase 2 : Expérience

Geste d'attention

La participation de Suzanne, lors des premières rencontres auxquelles elle a assisté, a consisté à se familiariser avec le contenu relatif à cette première étape de l'expérience. À la 14^e situation d'apprentissage, elle se risquera à exprimer sa représentation, qui est par ailleurs adéquate, de ce qu'est être attentif à l'objet d'apprentissage.

Pour être attentif, il ne faut pas être dans la lune, il faut écouter, apprendre en mettant des images dans la tête.

Un progrès notable est remarqué dès la rencontre suivante alors que Suzanne illustre le geste d'attention, de la même manière que Rolande, par le fait d'être capable de parler à d'autres personnes de l'apprentissage réalisé durant les rencontres.

Je fais comme un tableau dans ma tête; ce que tu dis, je le rentre dans ma tête. Après ça, j'arrive chez nous, puis je suis capable de parler à d'autres personnes de ce que je fais ici ce soir.

Médiation des connaissances et des compétences

a) Stratégies

Lors de ses premières rencontres, Suzanne a participé en se familiarisant avec la notion de « stratégie » de même qu'avec l'identification de certaines stratégies proposées pour réaliser les tâches d'apprentissage.

À partir de sa 7^e rencontre, Suzanne nomma et illustra des stratégies qu'elle entendait utiliser durant les tâches, tout en démontrant une acquisition des connaissances et des compétences en lien avec des situations antérieures, par exemple :

Planifier les étapes : ce qu'on fait en premier, en deuxième, en troisième, etc.

Travailler avec méthode : si je prends un livre, je commence par la page du début, en allant jusqu'à la fin (cet exemple fait référence au concept de l'orientation de l'écrit).

Malgré le fait que Suzanne ait été absente à quelques rencontres consécutives lors des dernières situations d'apprentissage, celle-ci a démontré une évolution dans cette étape de l'expérience.

b) Acquisition des connaissances et développement de compétences

Dès sa 2^e rencontre, (7^e situation d'apprentissage), Suzanne a manifesté de l'acquisition à développer ses compétences relativement à l'orientation de l'écrit; ayant remarqué que la médiatrice, durant l'étape de modelage, avait effectué la lecture d'une histoire à l'opposé du concept de l'orientation de l'écrit, c'est-à-dire en sens inverse. Elle lui a alors précisé que cette lecture aurait dû être faite de la gauche vers la droite. La pratique guidée et autonome lors de cette rencontre a, de plus, été réussie par Suzanne.

À la rencontre suivante, non seulement Suzanne a-t-elle pris un plaisir évident à pratiquer, de façon adéquate, les étapes lui permettant de s'habituer à avoir certains comportements devant aider son enfant à connaître l'orientation de l'écrit, mais une grande fierté s'est dégagée d'elle-même lorsque la médiatrice la félicita pour ses initiatives en cours d'expérience.

Les rencontres subséquentes auxquelles Suzanne a participé ont révélé son intérêt, d'une part, à acquérir des connaissances et des compétences nouvelles et, d'autre part, à pratiquer les étapes proposées pour y parvenir.

Phase 3 : Apprentissages partagés et transferts anticipés

Apprentissages réalisés

Dès sa 2^e rencontre (7^e situation d'apprentissage), Suzanne a participé à redire les étapes de réalisation de la tâche.

À la rencontre suivante, elle nomma une stratégie utilisée par elle durant la réalisation de la tâche, soit « planifier les étapes ». Elle désignera cette stratégie à quelques reprises dans les situations d'apprentissage subséquentes et l'illustrera de la manière suivante :

En premier, on dessine le soleil, puis les nuages en haut; en 2^e, on fait le pommier, les fleurs, etc.

À la 16^e rencontre, «procéder avec méthode» est une autre stratégie nommée par Suzanne.

Invitée, à chaque rencontre, à échanger sur la tâche réalisée et à comparer l'état de ses connaissances ou de ses compétences à celles émises lors de la phase d'intention partagée, Suzanne, dès sa 2^e rencontre (7^e situation d'apprentissage) a affirmé savoir mieux comment s'y prendre pour aider son enfant à reconnaître l'orientation de l'écrit. C'est, par ailleurs, avec un plaisir évident qu'elle avait participé à la tâche proposée au cours de laquelle elle avait démontré la réalisation d'apprentissages.

Lors des rencontres subséquentes, Suzanne marquera d'autres progrès et se reconnaîtra une amélioration dans ses connaissances et ses compétences à intervenir auprès de ses deux jeunes enfants. Les situations d'apprentissage l'ont amenée, de plus, à constater une amélioration dans sa capacité à prononcer adéquatement des mots.

(13^e rencontre)

Avant je lisais un livre d'histoire, puis après ça, c'était fini. Je ne posais pas de questions. Là, je suis capable.

(14^e rencontre)

Je me sens plus capable. Je suis capable de faire des phrases avec des syllabes pareilles; après, je suis capable de faire des dessins avec ça, puis de bien prononcer la syllabe.

(16^e rencontre)

Là, je vais pouvoir montrer à mes enfants des pancartes, au magasin ou à l'épicerie.

Avant, je ne faisais pas ça. Je leur montrais juste la pancarte, mais pas les mots ni les lettres qu'il y a dessus.

Transferts anticipés

Dès les premières rencontres auxquelles elle a participé, Suzanne s'est mise en projet de s'impliquer en tant que parent, afin de réutiliser ses nouvelles connaissances et compétences.

Des moments ont été désignés comme étant favorables au transfert de ses apprentissages. Se limitant davantage, lors de ses premières interventions, à déterminer le jour de la semaine qui lui semblerait tout indiqué pour réutiliser ses apprentissages, Suzanne a, par la suite, justifié en quoi le moment lui apparaissait favorable. De surcroît, ses propos révélaient une importance accordée à sa relation affective avec ses enfants, relation qui a semblé s'améliorer au fur et à mesure que se développait son sentiment d'être plus compétente à intervenir auprès de ceux-ci.

Le jeudi ou le samedi, après le souper, je suis capable de m'asseoir avec mes 3 enfants, sur le divan, puis de prendre un livre et de le lire, de prendre mon temps pour mes enfants. N'importe quand si mes enfants disent : « Maman, lis ça! » Je lui dis : « Viens ici », puis je m'assois avec.

Suzanne a développé une attention à saisir et à anticiper les situations qui s'offraient spontanément à travers ses activités quotidiennes.

Une journée qu'on va manger du spaghetti ou du macaroni, on va regarder sur la boîte le nom qui est marqué dessus. Je pourrai dire : « Es-tu capable de le répéter? » Puis, lui dire : « S, c'est comme le nom de ta soeur Sabrina ».

Phase 4 : Évaluation

Préparation à l'évaluation des connaissances et des compétences

Lors des premières rencontres auxquelles Suzanne a participé, il lui a semblé difficile d'identifier et d'exprimer des éléments à vérifier en rapport avec ses nouveaux apprentissages. Ainsi, les éléments qu'elle précisait lui étaient davantage inspirés des propos échangés par les autres parents.

À partir de la 11^e situation d'apprentissage (sa 7^e rencontre), Suzanne a démontré un progrès appréciable.

Je vais écrire comme mon enfant me le dit; je vais l'écrire pareil, en ordre, comme mon enfant me le dit (relations entre l'oral et l'écrit).

Avec les enfants, je vais prendre les ciseaux, puis je vais couper les syllabes. Après, je vais mettre tout ça ensemble pour faire le mot.

Peu à peu, son désir de s'assurer de l'exactitude de ses compétences a transparu. À la 13^e situation d'apprentissage, Suzanne a voulu vérifier si elle exécutait correctement les interventions à faire avant, pendant et après la lecture d'une histoire.

Par la suite, l'observation de la réciprocité des apprentissages (Suzanne et son enfant) a été un élément qu'elle a désiré vérifier, comme en témoignent ses propos à la 19^e rencontre.

Je vais vérifier si je fais correct toutes les étapes, puis si les enfants vont être capables de dire des mots.

Synthèse de l'évolution de Suzanne

Suzanne a commencé à participer aux rencontres un peu après le début de l'expérimentation, ce qui fait que lors des premières situations d'apprentissage auxquelles elle a assisté, sa participation a davantage consisté à écouter ou à signifier son accord avec les propos des autres parents. Elle a éprouvé de la difficulté à saisir et à distinguer l'utilité de

l'apprentissage pour elle et pour ses enfants, mais elle a démontré une motivation à acquérir des connaissances et des compétences afin de pouvoir les aider. Il lui a aussi été difficile d'identifier les éléments à vérifier concernant ses nouveaux apprentissages; elle s'inspirait davantage de ce que les autres parents suggéraient.

Au fil des rencontres, Suzanne s'est peu à peu impliquée; elle a pris la parole à certaines reprises pour expliquer dans ses mots, ce qu'elle comprenait et a démontré un plaisir évident à participer aux tâches proposées. Elle est devenue capable de nommer et d'illustrer des stratégies qu'elle avait utilisées au cours des différentes tâches d'apprentissage.

Malgré le fait que Suzanne ait été absente à plusieurs reprises et qu'elle n'ait assisté à aucune des rencontres d'échange, elle a démontré une évolution dans les différentes étapes des situations d'apprentissage. En effet, elle a exprimé plus spontanément et plus adéquatement sa compréhension des notions vues au cours des rencontres et elle a affirmé se sentir plus compétente à éveiller ses enfants à l'écrit.

4.2 Résultats de l'analyse et du traitement quantitatif des données

L'intention de ce programme était de développer chez des parents des compétences à éveiller leurs enfants à l'écrit. Ces compétences pouvaient se manifester de deux façons, soit sous forme de savoirs, soit sous forme de savoir-faire. Afin d'identifier ces savoirs et ces savoir-faire, les parents étaient invités à parler, à chacune des rencontres, des comportements qu'ils avaient adoptés à l'égard de leurs enfants, ou encore d'événements, de situations initiées par eux auprès d'autres personnes par rapport à l'écrit. Le recueil des informations s'effectuait lors de la phase d'intention partagée; c'est à partir de ces informations que les savoirs et les savoir-faire manifestés par les parents ont été quantifiés.

Cette section présente l'analyse séparée des données recueillies auprès des cinq parents lors des rencontres. Les tableaux représentent le nombre total de comportements adoptés par chacun d'eux par rapport aux savoirs et aux savoir-faire, et ce pour chaque composante d'émergence de l'écrit travaillée, de même que le nombre de comportements différents adoptés et le nombre total de comportements faisant partie du répertoire (voir Appendice A). Les figures, quant à elles, exposent en pourcentage les comportements adoptés

au cours de l'expérimentation. La partie interprétation des résultats présentera, par la suite, un point de vue global des comportements adoptés par les parents en mettant en évidence les éléments communs à l'ensemble du groupe.

Claude

Le tableau et la figure qui suivent, présentent les gestes posés par Claude au regard de l'émergence de l'écrit en dehors des rencontres.

Claude a posé différents gestes avec son enfant relativement à six des sept composantes de l'émergence de l'écrit. C'est par rapport à l'orientation de l'écrit qu'il a réalisé le plus de choses, alors qu'il a adopté 75 % des comportements du répertoire. Par contre, on observe que pour la composante « aspect sonore de la langue », il n'a adopté aucun des comportements préalablement identifiés. Comme il ne se sentait pas très à l'aise lui-même de « jouer avec les mots », il lui était difficile de trouver des mots qui rimaient, de trouver des mots qui commençaient par le même son. Ceci semble expliquer le fait qu'il n'a pas réalisé d'activités avec son enfant à ce sujet. Concernant les autres composantes, Claude a adopté entre 30 % et 45 % des comportements préidentifiés.

Dans l'ensemble, les données recueillies permettent de constater que Claude a adopté plusieurs comportements qui favorisent l'émergence de l'écrit des enfants (35 % des comportements du répertoire). On remarque qu'il a posé plus de gestes reliés aux savoirs qu'aux savoir-faire. En effet, il a adopté tout près de la moitié des comportements faisant partie du répertoire des savoirs alors qu'il a adopté deux fois moins de savoir-faire. Lorsqu'on regarde la composante « fonctions de l'écrit », on observe qu'il a été absent à une rencontre portant sur les savoir-faire, ce qui pourrait expliquer qu'il ait adopté plus de comportements reliés aux savoirs. Cependant, malgré le fait que Claude ait été absent lors des deux rencontres reliées aux savoirs et à une rencontre reliée aux savoir-faire concernant la composante « la lecture d'histoires », on s'aperçoit qu'il a quand même posé plus de gestes se rapportant aux savoirs. Ceci peut être lié au fait que cette activité l'intéressait et qu'il avait manifesté, tout comme les autres parents, le désir de poursuivre le développement de ses compétences.

Composantes d'émergence de l'écrit

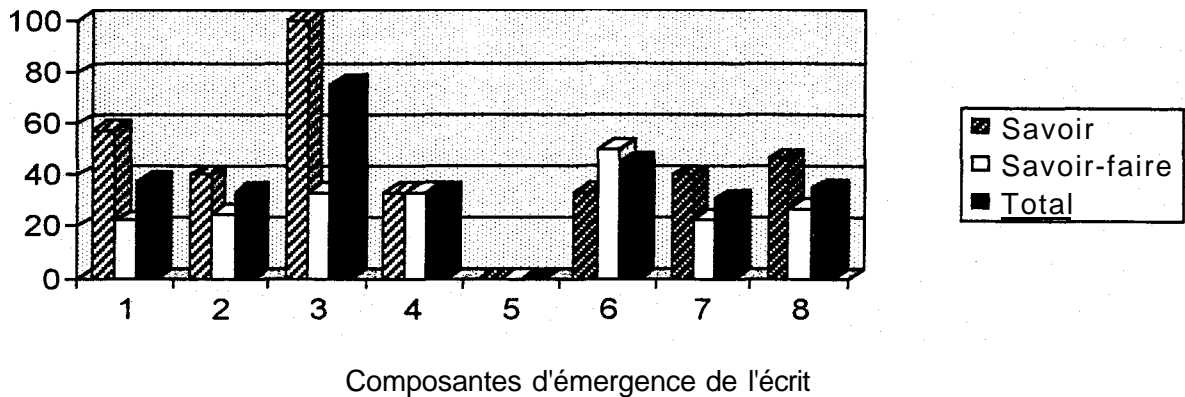
Comportements	Fonctions de l'écrit Savoir (1)	Fonctions de l'écrit Savoir-faire (2)	Fonctions de l'écrit Total	Relations oral-écrit Savoir (1)	Relations oral-écrit Savoir-faire (2)	Relations oral-écrit Total	Orientation de l'écrit Savoir (1)	Orientation de l'écrit Savoir-faire (1)	Orientation de l'écrit Total	Concepts reliés à l'écrit Savoir (1)	Concepts reliés à l'écrit Savoir-faire (2)	Concepts reliés à l'écrit Total	Aspect sonore de la langue Savoir (1)	Aspect sonore de la langue Savoir-faire (2)	Aspect sonore de la langue Total	Processus d'écriture Savoir (1)	Processus d'écriture Savoir-faire (2)	Processus d'écriture Total	Lecture d'histoires Savoir (2)	Lecture d'histoires Savoir-faire (2)	Lecture d'histoires Total	Total comportements adoptés savoir	Total comportements adoptés savoir-faire	Total comportements adoptés
Nbre total de comportements adoptés	4	*	6	2	2	4	9	1	10	4	7	11	0	0	0	3	5	8	**	*	14	29	24	53
Nbre de comportements différents adoptés	4	2	6	2	1	3	5	1	6	3	5	8	0	0	0	1	4	5	4	3	7	19	16	35
Nbre de comportements faisant partie du répertoire	7	9	16	5	4	9	5	3	8	9	15	24	2	7	9	3	8	11	10	13		41	59	100
Pourcentage de comportements différents adoptés par rapport au nbre total du répertoire	57,1	22,2	37,5	40	25	33,3	100	33,3	75	33,3	33,3	33,3	0	0	0	33,3	50	45,4	40	23	30,4	46,3	27,1	35

Chiffres entre parenthèses : nbre de rencontres pour chacun des facteurs

* : absences aux rencontres

Tableau 1. Comportements adoptés par Claude.

Pourcentage des comportements adoptés



- 1 - Fonctions de l'écrit
- 2 - Relation oral-écrit
- 3 - Orientation de l'écrit
- 4 - Concepts reliés à l'écrit
- 5 - Aspect sonore de la langue
- 6 - Processus d'écriture
- 7 - Lecture d'histoire
- 8 - Comportements adoptés

Savoir : pourcentage de comportements différents adoptés par rapport au nombre total de comportements reliés aux savoirs faisant partie du répertoire pour chacune des composantes.

Savoir-faire : pourcentage de comportements différents adoptés par rapport au nombre total de comportements reliés aux savoir-faire faisant partie du répertoire pour chacune des composantes.

Total : pourcentage de comportements différents adoptés par rapport au nombre total de comportements faisant partie du répertoire pour chacune des composantes.

Figure 1. Pourcentage des comportements adoptés par Claude.

Louise

Le tableau 2 ainsi que la figure 2 compilent les comportements adoptés par Louise lors de l'expérimentation.

Louise a adopté un certain nombre de comportements relativement à chacune des sept composantes d'émergence de l'écrit. La composante de laquelle elle a rapporté avoir fait le plus d'activités avec son enfant a été la « lecture d'histoires ». Elle a adopté 61 % des comportements identifiés dans le répertoire dont 85 % de ceux reliés aux savoir-faire. Cependant, c'est par rapport aux « concepts reliés à l'écrit » que Louise semble avoir adopté le moins de comportements différents, c'est-à-dire 40 %. On observe aussi qu'elle n'a réalisé aucune activité quant aux savoirs reliés à cette même composante. De même, on remarque qu'elle n'a posé aucun geste par rapport aux savoir-faire reliés à la composante « aspect sonore de la langue ». Si on observe ces deux dernières composantes, on note que Louise a été absente à quatre rencontres sur six, ce qui semble expliquer le fait qu'elle ait réalisé peu d'activités à la maison à ce niveau. Une troisième composante de laquelle Louise a adopté peu de comportements est celle traitant des « fonctions de l'écrit ». En effet, on remarque que tout comme pour les « concepts reliés à l'écrit », Louise n'a rien dit ou fait en lien avec les savoirs; les gestes posés (12,5 %) se rapportaient tous aux savoir-faire.

Louise a, dans l'ensemble, adopté divers comportements visant à éveiller son enfant à l'écrit et ce, malgré le fait qu'elle ait été absente à sept rencontres. Elle a rapporté avoir posé trente-six gestes à la maison dont vingt-neuf différents. On constate aussi qu'elle a effectué davantage d'activités reliées aux savoir-faire (32 %) qu'aux savoirs (24 %). Ceci apparaît surprenant puisque la majorité des rencontres auxquelles elle était absente ont porté sur des savoir-faire. Louise ayant démontré un plaisir évident à faire des activités avec ses enfants, ceci pourrait expliquer le fait qu'elle ait réalisé plus d'interventions en lien avec les savoir-faire.

Composantes d'émergence de l'écrit

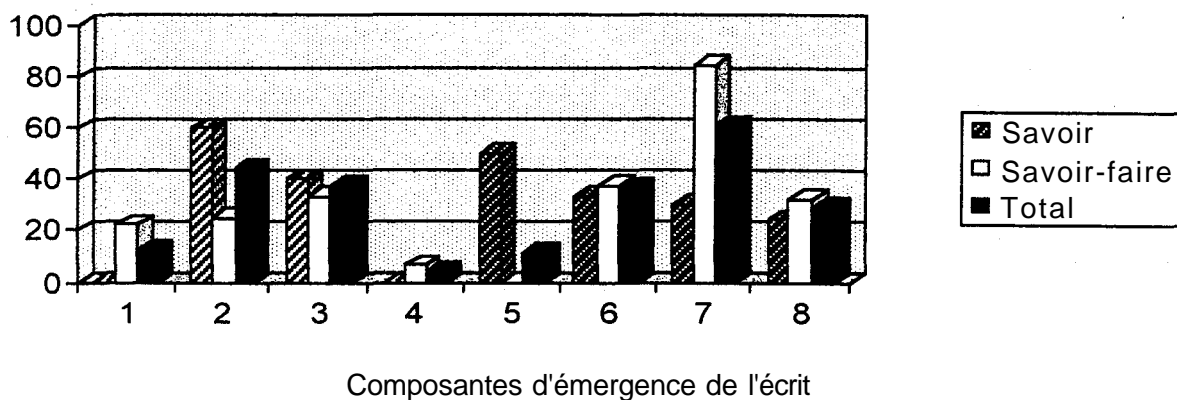
Comportements	Fonctions de l'écrit Savoir (1)	Fonctions de l'écrit Savoir-faire (2)	Fonctions de l'écrit Total	Relations oral-écrit Savoir (1)	Relations oral-écrit Savoir-faire (2)	Relations oral-écrit Total	Orientation de l'écrit Savoir (1)	Orientation de l'écrit Savoir-faire (1)	Orientation de l'écrit Total	Concepts reliés à l'écrit Savoir (1)	Concepts reliés à l'écrit Savoir-faire (2)	Concepts reliés à l'écrit Total	Aspect sonore de la langue Savoir (1)	Aspect sonore de la langue Savoir-faire (2)	Aspect sonore de la langue Total	Processus d'écriture Savoir (1)	Processus d'écriture Savoir-faire (2)	Processus d'écriture Total	Lecture d'histoires Savoir (2)	Lecture d'histoires Savoir-faire (2)	Lecture d'histoires Total	Total comportements adoptés savoir	Total comportements adoptés savoir-faire	Total comportements adoptés
Nbre total de comportements adoptés	0	2	2	3	1	4	2	1	3	0	1	1	1	0	1	1	3	4	5	16	21	12	24	36
Nbre de comportements différents adoptés	0	2	2	3	1	4	2	1	3	0	1	1	1	0	1	1	3	4	3	11	14	10	19	29
Nbre de comportements faisant partie du répertoire	7	9	16	5	4	9	5	3	8	9	15	24	2	7	9	3	8	11	10	13	23	41	59	100
Pourcentage de comportements différents adoptés par rapport au nbre total du répertoire	0	22,2	12,5	60	25	44,4	40	33,3	37,5	0	6,6	4,1	50	0	11,1	33,3	37,5	36,3	30	84,6	60,8	24,3	32,2	29

Chiffres entre parenthèses : nbre de rencontres pour chacun des facteurs

* : absences aux rencontres

Tableau 2. Comportements adoptés par Louise.

Pourcentage des comportements adoptés



- 1 - Fonctions de l'écrit
- 2 - Relation oral-écrit
- 3 - Orientation de l'écrit
- 4 - Concepts reliés à l'écrit
- 5 - Aspect sonore de la langue
- 6 - Processus d'écriture
- 7 - Lecture d'histoire
- 8 - Comportements adoptés

Savoir: pourcentage de comportements différents adoptés par rapport au nombre total de comportements reliés aux savoirs faisant partie du répertoire pour chacune des composantes.

Savoir-faire : pourcentage de comportements différents adoptés par rapport au nombre total de comportements reliés aux savoir-faire faisant partie du répertoire pour chacune des composantes.

Total : pourcentage de comportements différents adoptés par rapport au nombre total de comportements faisant partie du répertoire pour chacune des composantes.

Figure 2. Pourcentage de comportements adoptés par Louise.

Marlène

Les comportements adoptés par Marlène au cours de l'expérimentation sont présentés dans le tableau et la figure qui suivent.

Marlène a adopté plusieurs comportements faisant partie du répertoire et ce, relativement à toutes les composantes d'émergence de l'écrit. Cependant, elle n'a réalisé aucune activité concernant « l'orientation de l'écrit ». C'est d'ailleurs par rapport à cette composante qu'elle a obtenu le plus faible pourcentage de comportements différents (12,5 %). Par contre, elle a développé de façon significative sa connaissance et sa compétence vis-à-vis la « lecture d'histoires » puisqu'elle a adopté près de 80 % des comportements préalablement identifiés. Elle a aussi réalisé plusieurs interventions concernant la composante des « relations entre l'oral et l'écrit »; elle a adopté 77 % des comportements du répertoire dont tous ceux reliés aux savoir-faire. On remarque qu'elle a, de plus, posé tous les gestes quant aux savoirs ayant traité de « l'aspect sonore de la langue ». Pour ce qui est des autres composantes d'émergence de l'écrit (fonctions de l'écrit, concepts reliés à l'écrit, aspect sonore de la langue, processus de l'écriture), Marlène a adopté environ 40 % des comportements préalablement identifiés.

À la fin du programme, Marlène avait adopté 52 % des comportements composant tout le répertoire. Parmi les parents, elle est celle qui a réalisé le plus d'activités avec son enfant. De façon générale, elle a posé davantage de gestes reliés aux savoir-faire (32) qu'aux savoirs (20). On a noté que Marlène a été présente à presque toutes les activités d'apprentissage, soit 19 sur 21. Un lien semble exister entre sa régularité aux rencontres et le nombre de comportements qu'elle a adoptés.

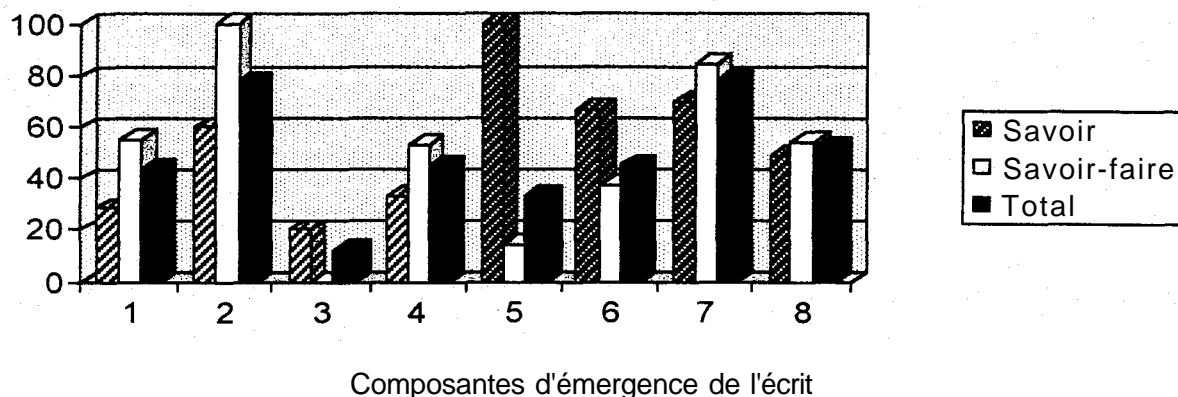
Composantes d'émergence de l'écrit

Comportements	Fonctions de l'écrit Savoir (1)	Fonctions de l'écrit Savoir-faire (2)	Fonctions de l'écrit Total	Relations oral-écrit Savoir (1)	Relations oral-écrit Savoir-faire (2)	Relations oral-écrit Total	Orientation de l'écrit Savoir (1)	Orientation de l'écrit Savoir-faire (1)	Orientation de l'écrit Total	Concepts reliés à l'écrit Savoir (1)	Concepts reliés à l'écrit Savoir-faire (2)	Concepts reliés à l'écrit Total	Aspect sonore de la langue Savoir (0)	Aspect sonore de la langue Savoir-faire (2)	Aspect sonore de la langue Total	Processus d'écriture Savoir (1)	Processus d'écriture Savoir-faire (2)	Processus d'écriture Total	Lecture d'histoires Savoir (2)	Lecture d'histoires Savoir-faire (2)	Lecture d'histoires Total	Total comportements adoptés savoir	Total comportements adoptés savoir-faire	Total comportements adoptés
Nbre total de comportements adoptés	2	*	8	7	7	14	3	0	3	3	14	17	6	1	7	3	4	7	14	23	37	38	55	93
Nbre de comportements différents adoptés	2	5	7	3	4	7	1	0	1	3	8	11	2	1	3	2	3	5	7	11	18	20	32	52
Nbre de comportements faisant partie du répertoire	7	9	16	5	4	9	5	3	8	9	15	24	2	7	9	3	8	11	10	13	23	41	59	100
Pourcentage de comportements différents adoptés par rapport au nbre total du répertoire	28,5	55,5	43,7	60	100	77,7	20	0	12,5	33,3	53,3	45,8	100	14,2	33,3	66,6	37,5	45,4	70,2	84,6	78,2	48,7	54,2	52

Chiffres entre parenthèses : nbre de rencontres pour chacun des facteurs
* : absences aux rencontres

Tableau 3. Comportements adoptés par Mariène.

Pourcentage des comportements adoptés



- 1 - Fonctions de l'écrit
- 2 - Relation oral-écrit
- 3 - Orientation de l'écrit
- 4 - Concepts reliés à l'écrit
- 5 - Aspect sonore de la langue
- 6 - Processus d'écriture
- 7 - Lecture d'histoire
- 8 - Comportements adoptés

Savoir : pourcentage de comportements différents adoptés par rapport au nombre total de comportements reliés aux savoirs faisant partie du répertoire pour chacune des composantes.

Savoir-faire : pourcentage de comportements différents adoptés par rapport au nombre total de comportements reliés aux savoir-faire faisant partie du répertoire pour chacune des composantes.

Total : pourcentage de comportements différents adoptés par rapport au nombre total de comportements faisant partie du répertoire pour chacune des composantes.

Figure 3. Pourcentage des comportements adoptés par Marlène.

Rolande

Le tableau et la figure ci-dessous nous font voir les gestes faisant partie du répertoire posés par Rolande.

Tout au long de l'expérimentation du programme, Rolande a posé des gestes concernant chacune des composantes d'émergence de l'écrit, mais plus particulièrement concernant « l'aspect sonore de la langue ». Elle a d'ailleurs adopté tous les comportements faisant partie du répertoire relativement aux savoirs et près de 60 % de ceux reliés aux savoir-faire.

Pour l'ensemble des composantes d'émergence de l'écrit, Rolande a posé au total quarante-sept gestes dont vingt-neuf différents. C'est par rapport aux savoir-faire qu'elle a adopté le plus de comportements, 32 % comparativement à 24 % pour les savoirs. Si on observe séparément chacune des composantes, Rolande a posé davantage de gestes reliés aux savoirs concernant « l'aspect sonore de la langue ». Le même constat est attribué à « l'orientation de l'écrit », car il semble qu'elle ait réalisé plus d'activités en lien avec les savoirs; ceci est possiblement dû à son absence lors de la rencontre portant sur les savoir-faire. Concernant « l'aspect sonore de la langue », le fait que Rolande ait posé davantage de gestes reliés aux savoirs, qu'elle utilisait les termes s'y rapportant et qu'elle en parlait beaucoup semble s'expliquer par les connaissances qu'elle possédait déjà relativement à cette composante d'émergence de l'écrit.

Composantes d'émergence de l'écrit

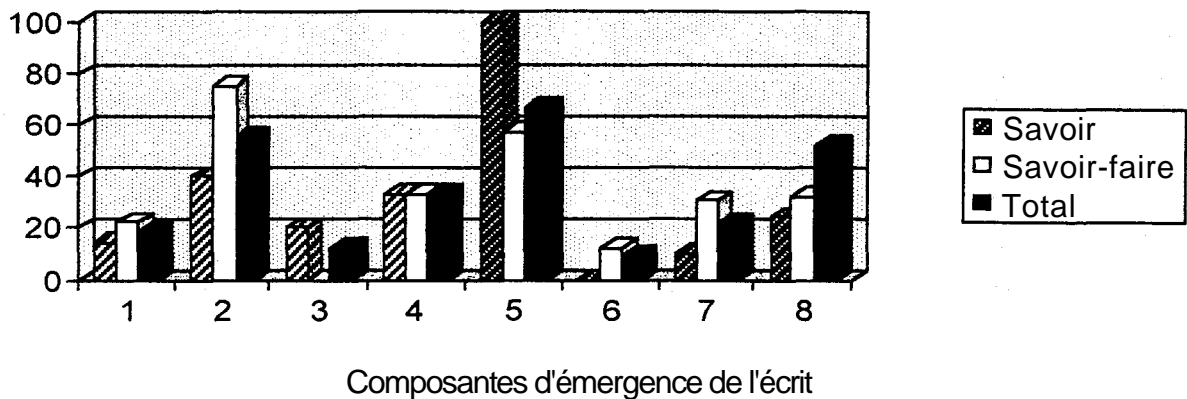
Comportements	Fonctions de l'écrit Savoir (1)	Fonctions de l'écrit Savoir-faire (2)	Fonctions de l'écrit Total	Relations oral-écrit Savoir (1)	Relations oral-écrit Savoir-faire (2)	Relations oral-écrit Total	Orientation de l'écrit Savoir (1)	Orientation de l'écrit Savoir-faire (1)	Orientation de l'écrit Total	Concepts reliés à l'écrit Savoir (1)	Concepts reliés à l'écrit Savoir-faire (2)	Concepts reliés à l'écrit Total	Aspect sonore de la langue Savoir (0)	Aspect sonore de la langue Savoir-faire (2)	Aspect sonore de la langue Total	Processus d'écriture Savoir (1)	Processus d'écriture Savoir-faire (2)	Processus d'écriture Total	Lecture d'histoires Savoir (2)	Lecture d'histoires Savoir-faire (2)	Lecture d'histoires Total	Total comportements adoptés savoir	Total comportements adoptés savoir-faire	Total comportements adoptés
Nbre total de comportements adoptés	2	2	4	7	5	12	1	0	1	4	7	11	6	6	12	0	1	1	1	5	6	21	26	47
Nbre de comportements différents adoptés	1	2	3	2	3	5	1	0	1	3	5	8	2	4	6	0	1	1	1	4	5	10	19	29
Nbre de comportements faisant partie du répertoire	7	9	16	5	4	9	5	3	8	9	15	24	2	7	9	3	8	11	10	13	23	41	59	100
Pourcentage de comportements différents adoptés par rapport au nbre total du répertoire	14,2	22,2	18,7	40	75	55,5	20	0	12,5	33,3	33,3	33,3	100	57,1	66,6	0	12,5	9	10	30,7	21,7	24,3	32,2	29

Chiffres entre parenthèses : nbre de rencontres pour chacun des facteurs

* : absences aux rencontres

Tableau 4. Comportements adoptés par Rolande.

Pourcentage des comportements adoptés



- 1 - Fonctions de l'écrit
- 2 - Relation oral-écrit
- 3 - Orientation de l'écrit
- 4 - Concepts reliés à l'écrit
- 5 - Aspect sonore de la langue
- 6 - Processus d'écriture
- 7 - Lecture d'histoire
- 8 - Comportements adoptés

Savoir : pourcentage de comportements différents adoptés par rapport au nombre total de comportements reliés aux savoirs faisant partie du répertoire pour chacune des composantes.

Savoir-faire : pourcentage de comportements différents adoptés par rapport au nombre total de comportements reliés aux savoir-faire faisant partie du répertoire pour chacune des composantes.

Total : pourcentage de comportements différents adoptés par rapport au nombre total de comportements faisant partie du répertoire pour chacune des composantes.

Figure 4. Pourcentage de comportements adoptés par Rolande.

Suzanne

Les données recueillies pour Suzanne sont exposées dans le tableau 3 et la figure 3.

Suzanne semble, d'après les gestes qu'elle a posés, avoir développé des connaissances et des compétences relativement à cinq des sept composantes d'émergence de l'écrit. C'est concernant « l'aspect sonore de la langue » qu'elle a réalisé le plus d'activités à la maison; elle a adopté 45 % des comportements ayant été préalablement identifiés, dont 50 % sont en lien avec les savoirs et 45 % avec les savoir-faire. Suzanne est, cependant, intervenue moins fréquemment par rapport aux « concepts reliés à l'écrit », où 12,5 % seulement des comportements du répertoire ont été adoptés. De plus, on remarque qu'elle n'a réalisé aucune activité concernant les deux composantes « fonctions de l'écrit » et « processus de l'écriture ». La première composante présentée aux parents, lors de l'expérimentation, a traité des « fonctions de l'écrit ». Suzanne n'étant pas encore inscrite au programme et n'ayant donc pu assister aux rencontres relativement à cette composante, elle n'a pas réalisé d'activités à ce sujet. De plus, elle a été absente lors des rencontres qui ont traité du « processus de l'écriture »; ceci semble expliquer le fait qu'elle n'ait pas adopté de comportements concernant cette autre composante d'émergence de l'écrit.

En général, lorsqu'on observe le nombre de comportements adoptés par Suzanne, on constate que, malgré le fait qu'elle ait été absente à dix rencontres, elle a quand même adopté un nombre significatif de comportements. En effet, elle a posé dix-neuf des cent gestes préalablement identifiés (19 %), soit 22 % des comportements reliés aux savoirs et 17 % se rapportant aux savoir-faire. Cependant, si l'on observe le nombre de comportements qu'elle a adoptés en proportion du nombre de rencontres auxquelles elle a assisté, on obtient alors un pourcentage de 23 %, au lieu de 19 %.

Composantes d'émergence de l'écrit

Suzanne

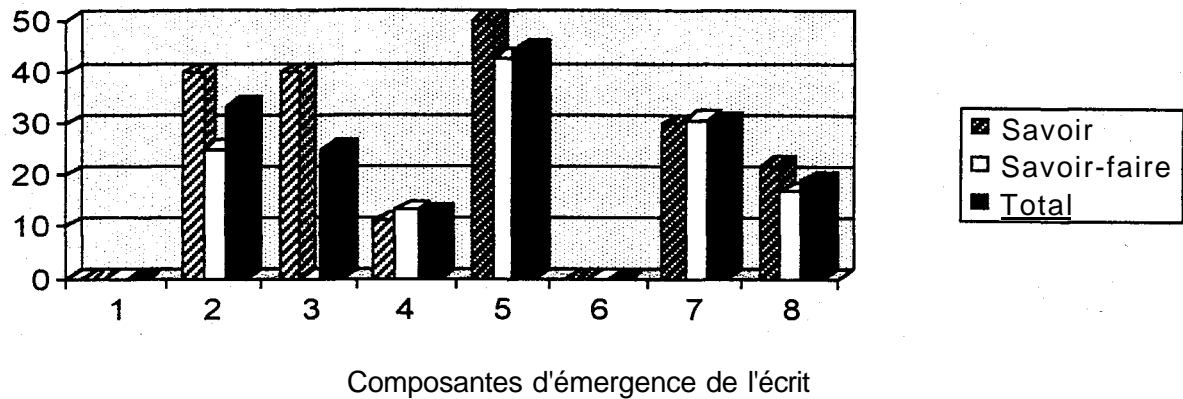
Comportements	Fonctions de l'écrit Savoir (1)	Fonctions de l'écrit Savoir-faire (2)	Fonctions de l'écrit Total	Relations oral-écrit Savoir (1)	Relations oral-écrit Savoir-faire (2)	Relations oral-écrit Total	Orientation de l'écrit Savoir (1)	Orientation de l'écrit Savoir-faire (2)	Orientation de l'écrit Total	Concepts reliés à l'écrit Savoir (1)	Concepts reliés à l'écrit Savoir-faire (2)	Concepts reliés à l'écrit Total	Aspect sonore de la langue (1)	Aspect sonore de la langue Savoir-faire (2)	Aspect sonore de la langue Total	Processus d'écriture Savoir (1)	Processus d'écriture Savoir-faire (2)	Processus d'écriture Total	Lecture d'histoires Savoir (2)	Lecture d'histoires Savoir-faire (2)	Lecture d'histoires Total	Total comportements adoptés savoir	Total comportements adoptés savoir-faire	Total comportements adoptés
Nbre total de comportements adoptés	*	**	0	*	1	3	3	0	3	1	3	4	2	3	5	0	0	0	5	8	13	13	15	28
Nbre de comportements * différents adoptés	0	0	0	2	1	3	2	0	2	1	2	3	1	3	4	0	0	0	3	4	7	9	10	19
Nbre de comportements faisant partie du répertoire	7	9	16	5	4	9	5	3	8	9	15	24	2	7	9	3	8	11	10	13	23	41	59	100
Pourcentage de comportements différents adoptés par rapport au nbre total du répertoire	0	0	0	40	25	33,3	40	0	25	11,1	13,3	12,5	50	42,8	44,4	0	0	0	30	30,7	30,4	21,9	16,9	19

Chiffres entre parenthèses : nbre de rencontres pour chacun des facteurs

* : absences aux rencontres

Tableau 5. Comportements adoptés par Suzanne.

Pourcentage des comportements adoptés



- 1 - Fonctions de l'écrit
- 2 - Relation oral-écrit
- 3 - Orientation de l'écrit
- 4 - Concepts reliés à l'écrit
- 5 - Aspect sonore de la langue
- 6 - Processus d'écriture
- 7 - Lecture d'histoire
- 8 - Comportements adoptés

Savoir: pourcentage de comportements différents adoptés par rapport au nombre total de comportements reliés aux savoirs faisant partie du répertoire pour chacune des composantes.

Savoir-faire : pourcentage de comportements différents adoptés par rapport au nombre total de comportements reliés aux savoir-faire faisant partie du répertoire pour chacune des composantes.

Total : pourcentage de comportements différents adoptés par rapport au nombre total de comportements faisant partie du répertoire pour chacune des composantes.

Figure 5. Pourcentage des comportements adoptés par Suzanne.

Éléments communs à l'ensemble des parents

Le tableau et la figure ci-dessous colligent les gestes posés par l'ensemble des parents tout au long de l'expérimentation.

Lorsqu'on observe l'ensemble des données recueillies auprès de tout le groupe de parents concernant les gestes qu'ils ont posés à la maison au regard de l'émergence de l'écrit des enfants, il apparaît d'abord qu'ils sont intervenus fréquemment et ce, par rapport aux sept composantes de l'émergence de l'écrit. C'est concernant la composante « relations entre l'oral et l'écrit » et celle traitant de la « la lecture d'histoires » que le plus grand nombre de comportements du répertoire ont été adoptés (100 % et 96 %); le pourcentage élevé concernant la lecture d'histoires peut s'expliquer par l'intérêt que les parents avaient manifesté, au départ, pour cette activité.

Les parents semblent également s'être bien appropriés des connaissances et avoir développé des compétences relativement aux composantes « orientation de l'écrit » (88 %), « concepts reliés à l'écrit » (80 %) et « aspect sonore de la langue » (78 %).

Seulement deux composantes d'émergence de l'écrit ont obtenu un pourcentage de comportements adoptés en-dessous de 70 %. La composante la moins réussie, mais pour laquelle un nombre significatif de gestes a cependant été posé, a été le « processus de l'écriture », 64 % des comportements préalablement établis ayant été adoptés. Comme ce fut la dernière composante abordée lors des rencontres, les parents n'ont eu qu'une courte période de temps pour mettre en application leurs nouvelles connaissances et leurs nouvelles compétences; ceci peut expliquer qu'ils aient réalisé moins d'activités à son sujet. La composante « fonctions de l'écrit » se retrouve, elle aussi, sous les 70 % (avec ses 69 %). Pourtant, ce fut la première composante d'émergence de l'écrit à être présentée aux parents. Peut-être est-ce en raison qu'ils n'étaient pas encore habitués à faire des activités avec leurs enfants, ou bien est-ce parce qu'ils n'avaient pas bien compris ce qu'impliquaient les fonctions de l'écrit tant au niveau des savoirs qu'au niveau des savoir-faire? Bien que les parents aient malgré tout effectué un certain nombre d'activités concernant cette composante, il faudrait peut-être y porter une attention particulière. Le programme propose trois rencontres concernant les fonctions de l'écrit. Peut-

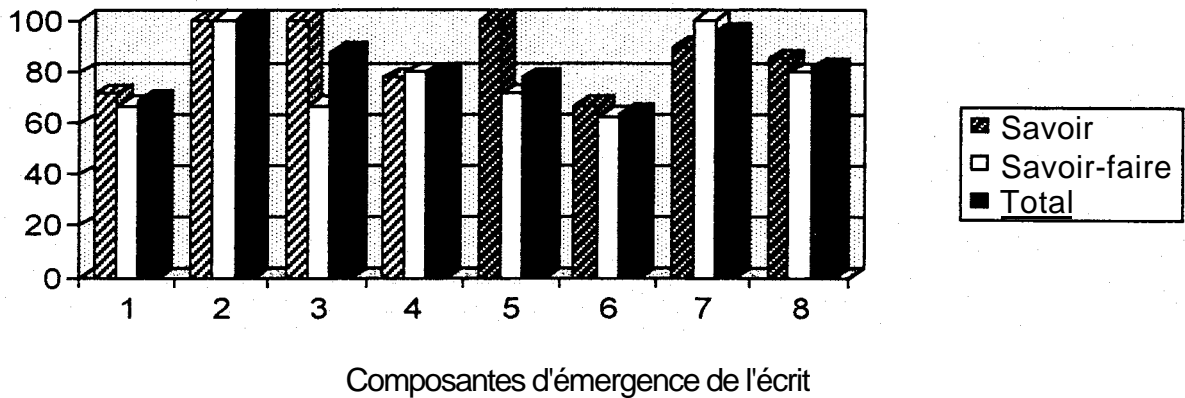
Composantes d'émergence de l'écrit

Comportements	Fonctions de l'écrit Savoir (1)	Fonctions de l'écrit Savoir-faire (2)	Fonctions de l'écrit Total	Relations oral-écrit (1)	Relations oral-écrit Savoir-faire (2)	Relations oral-écrit Total	Orientation de l'écrit Savoir (1)	Orientation de l'écrit Savoir-faire (1)	Orientation de l'écrit Total	Concepts reliés à l'écrit Savoir (1)	Concepts reliés à l'écrit Savoir-faire (2)	Concepts reliés à l'écrit Total	Aspect sonore de la langue Savoir (1)	Aspect sonore de la langue Savoir-faire (2)	Aspect sonore de la langue Total	Processus d'écriture Savoir (1)	Processus d'écriture Savoir-faire (2)	Processus d'écriture Total	Lecture d'histoires Savoir (2)	Lecture d'histoires Savoir-faire (2)	Lecture d'histoires Total	Total comportements adoptés savoir	Total comportements adoptés savoir-faire	Total comportements adoptés
Nbre total de comportements adoptés	* 8	**** 12	20	* 21	** 16	37	18	** 2	20	12	** 32	44	* 15	** 10	25	* 15	* 5	20	*** 32	** 59	91	113	144	257
Nbre de comportements différents adoptés	5	6	11	5	4	9	5	2	7	7	12	19	2	5	7	2	5	7	9	13	22	35	47	82
Nbre de comportements faisant partie du répertoire	7	9	16	5	4	9	5	3	8	9	15	24	2	7	9	3	8	11	10	13	23	41	59	100
Pourcentage de comportements différents adoptés par rapport au nbre total du répertoire	71,4	66,6	68,7	100	100	100	100	66,6	87,5	77,7	80	79,1	100	71,4	77,7	66,6	62,5	63,6	90	100	95,6	85,3	79,6	82

Chiffres entre parenthèses : nbre de rencontres pour chacun des facteurs
* : absences aux rencontres

Tableau 6. Comportements adoptés par l'ensemble des parents.

Pourcentage des comportements adoptés



- 1 - Fonctions de l'écrit
- 2 - Relation oral-écrit
- 3 - Orientation de l'écrit
- 4 - Concepts reliés à l'écrit
- 5 - Aspect sonore de la langue
- 6 - Processus d'écriture
- 7 - Lecture d'histoire
- 8 - Comportements adoptés

Savoir: pourcentage de comportements différents adoptés par rapport au nombre total de comportements reliés aux savoirs faisant partie du répertoire pour chacune des composantes.

Savoir-faire : pourcentage de comportements différents adoptés par rapport au nombre total de comportements reliés aux savoir-faire faisant partie du répertoire pour chacune des composantes.

Total : pourcentage de comportements différents adoptés par rapport au nombre total de comportements faisant partie du répertoire pour chacune des composantes.

Figure 6. Pourcentage de comportements adoptés par l'ensemble des parents.

y aurait-il lieu d'en faire une quatrième, un peu plus vers la fin du calendrier des rencontres, afin de revenir sur ces premiers apprentissages et les consolider?

Dans l'ensemble, les parents ont adopté un nombre significatif de comportements par rapport à l'émergence de l'écrit. Si on observe les totaux des comportements qu'ils ont adoptés pour l'ensemble des composantes d'émergence de l'écrit, on note que deux cent cinquante-sept gestes ont été posés, dont quatre-vingt-deux différents. C'est dire que 82 % des gestes du répertoire ont été adoptés par les parents. Ils ont posé un peu plus de gestes en lien avec les savoirs (85 %) qu'en lien avec les savoir-faire (80 %), ce qui est un peu surprenant compte tenu que pour la plupart des composantes, une rencontre portait sur les savoirs alors que deux concernaient les savoir-faire. Cette situation peut s'expliquer de la manière suivante. Lorsqu'on observe le nombre de comportements faisant partie du répertoire reliés aux savoirs et ceux reliés aux savoir-faire, on se rend compte qu'ils sont plus nombreux du côté des savoir-faire (59) que de celui des savoirs (41). Par exemple, pour la composante « aspect sonore de la langue », deux comportements concernant les savoirs ont été identifiés et sept pour les savoir-faire. Un parent peut donc avoir posé plus de gestes par rapport aux savoir-faire (4), comparativement aux savoirs (2), mais une fois ce nombre mis en proportion avec le nombre de comportements du répertoire ($4/7$ pour les savoir-faire et $2/2$ pour les savoirs), on en arrive à un pourcentage moins élevé pour les savoir-faire. Quand on fait apparaître en pourcentage le nombre de gestes posés, le total des comportements en lien avec les savoirs s'avère, alors, plus élevé.

4.3 Interprétation des résultats et conditions de mise en application du programme

Cette section du chapitre des résultats rappelle, tout d'abord, le but et les objectifs du programme. Elle présente ensuite l'interprétation des données analysées. D'abord, les données quantitatives sont interprétées en terme d'effectivité du programme, c'est-à-dire en fonction de l'atteinte des objectifs. L'interprétation des données qualitatives traite par la suite de l'évolution du programme et de l'évolution des sujets, ce qui a trait à l'efficacité du programme, soit la manière et la qualité d'atteinte des objectifs, de même que de l'efficacéité du programme, c'est-à-dire de l'évaluation du rendement des aspects humains investis durant son expérimentation. Finalement,

des conditions de mise en application du programme auprès d'autres groupes de parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire sont présentées.

On se souvient que le troisième objectif de la recherche était d'évaluer un programme de développement de compétences, auprès de parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire, dans des situations d'éveil au monde de l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire. Ce programme visait le but ultime de contribuer à l'émergence de l'écrit chez les enfants de 3 à 4 ans. Il avait pour objectif global de favoriser, chez des parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire, la poursuite du développement de leurs connaissances et de leurs compétences en regard de l'éveil à l'écrit chez leurs enfants de 3 à 4 ans. Les objectifs généraux suivants avaient donc été désignés :

- développer sa compréhension des fonctions de l'écrit;
- développer sa compréhension de la lecture d'histoires;
- développer sa compréhension des relations entre l'oral et l'écrit;
- développer sa compréhension de l'orientation de l'écrit;
- développer sa compréhension des concepts reliés à l'écrit;
- développer sa compréhension de l'aspect sonore de la langue;
- développer sa compréhension du processus d'écriture.

La démarche d'apprentissage proposée pour développer des compétences chez des parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire traduisait de manière concrète les fondements théoriques exposés antérieurement. On se rappelle aussi que la démarche des vingt-et-une situations d'apprentissage comportait quatre phases : 1) une phase d'intention partagée qui a pour objets la compréhension, par les parents, de la connaissance à acquérir ou de la compétence à développer, et de sa signification, de même que le partage de ce que représente l'intention de chacune des rencontres; 2) une phase d'expérience qui consiste, pour le médiateur ou la médiatrice, à mettre en place un contexte facilitant l'apprentissage, et pour les parents, à vivre une expérience leur permettant d'acquérir une connaissance ou de développer une compétence; 3) une phase d'apprentissages partagés et de transferts anticipés durant laquelle les parents, d'une part, prennent conscience des apprentissages que l'expérience vécue leur a permis de réaliser et, d'autre part, imaginent des scènes d'avenir avec leurs enfants ou avec d'autres personnes au cours desquelles ils auront à utiliser ces apprentissages; 4) une

phase d'évaluation des apprentissages qui a pour but de faire en sorte que les parents acquièrent de l'emprise sur l'activité évaluative, par l'identification d'éléments d'apprentissage qu'ils jugent devoir être vérifiés, dont ils veulent s'assurer de la réutilisation à la maison et de l'exactitude de cette réutilisation.

Dans cette recherche, une première interrogation concerne la proportion des objectifs du programme qui ont été atteints parmi ceux qu'il visait au départ. De façon générale, les parents ont tous développé leur compréhension par rapport aux sept composantes de l'émergence de l'écrit. Cependant, les objectifs relatifs à ces diverses composantes ont été atteints à des niveaux différents. L'objectif se rapportant aux relations entre l'oral et l'écrit a fortement été atteint puisque les parents ont adopté tous les comportements faisant partie du répertoire (100 %). Ils se sont également approprié des connaissances et des compétences concernant la lecture d'histoire par des activités réalisées avec leurs enfants (96 %). On souhaitait que les parents développent leur compréhension de l'orientation de l'écrit, des concepts reliés à l'écrit ainsi que de l'aspect sonore de la langue. Or, ces objectifs ont été atteints, avec cependant des pourcentages de comportements adoptés un peu moins élevés que pour les deux objectifs précédents (88 %, 80 % et 78 %). Enfin, les objectifs se rapportant aux fonctions de l'écrit et au processus de l'écriture ont obtenu des pourcentages un peu moindre que les autres, soit 69 % et 64 %.

Il ressort de l'expérimentation que tous les parents ont fait des acquisitions au regard de différentes composantes de l'émergence de l'écrit par l'adoption de nombreux comportements faisant partie du répertoire. Il est donc permis de prétendre que le programme *On découvre l'écrit, je t'aide pour la vie!* permet de développer chez des parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire leurs compétences à éveiller leurs enfants à l'écrit. Cependant, il semble que l'assiduité et la persistance des parents aient eu une incidence sur le développement de leurs connaissances et de leurs compétences. En effet, leurs absences à certaines rencontres ont généralement eu un effet négatif sur le nombre de comportements qu'ils ont adoptés. Par ailleurs, certaines conditions de vie des parents associées à leur situation socio-économique ne sont pas étrangères à leurs absences. Ainsi, tout en manifestant une attitude compréhensive par rapport à ces conditions de vie, les formatrices ou les formateurs qui utiliseront le programme devront discuter avec les parents du rapport proportionnel existant entre l'assiduité aux rencontres et la

quantité de gestes susceptibles d'être posés pour éveiller leurs enfants à l'écrit et prévenir d'éventuelles difficultés scolaires.

Étant donné que la proportion des objectifs atteints nous apparaît acceptable, il est permis de supposer l'existence d'un lien entre la qualité de la démarche d'apprentissage proposée et son effectivité démontrée ci-haut. Nous allons maintenant porter un regard sur la démarche d'apprentissage utilisée à l'intérieur du programme et vérifier si elle a contribué à l'atteinte des objectifs et, dans l'affirmative, de quelle manière cette contribution s'est manifestée.

À la première rencontre, on a retrouvé chez tous les parents la présence des éléments qui les avaient conduits quelques mois plus tôt à vouloir participer à l'expérimentation du programme : une motivation à acquérir des connaissances et à développer des compétences pour prévenir, chez leurs enfants, les difficultés scolaires qu'eux-mêmes avaient connues; un désir de dépasser les limites que leur imposait un rapport à l'écrit précaire; l'espoir de vivre des expériences nouvelles dans une démarche qui tienne compte de ce qu'ils savent et de ce qu'ils font déjà, et des moyens par lesquels il leur est possible d'effectuer de nouveaux apprentissages.

Lors d'une rencontre préparatoire, les parents avaient été informés de la démarche d'apprentissage construite, entre autres, à partir de ce qu'ils souhaitaient combler en terme de développement de compétences. Ils savaient ainsi que les 21 situations d'apprentissage avaient été préparées de manière à leur permettre d'intervenir adéquatement pour éveiller leurs enfants à l'écrit et que leur rôle était fondamental dans l'expérimentation de ce nouveau programme. Leur rôle de cochercheurs leur a été rappelé lors de la première situation d'apprentissage, dès après l'étape de l'accueil : « On a préparé une activité pour vous. Nous, on a une façon de comprendre cette activité et on trouve que cela a du bon sens, mais ce n'est pas notre compréhension qui est importante, c'est la vôtre. » Il faut mentionner que l'accueil réservé aux parents à chacune des rencontres accordait une importance à chacun d'entre eux et a semblé faciliter l'établissement d'une relation entre tous les participants (parents et médiatrice). La démarche, qui contenait la mise en place de conditions susceptibles de favoriser les apprentissages, a paru amener les parents à se sentir concernés par leurs propres apprentissages de même que par le contenu des situations d'apprentissages et la façon dont elles leur ont été présentées.

À la première rencontre, la participation des parents a consisté en une familiarisation avec le contenu relatif aux différentes étapes des quatre phases de la situation d'apprentissage; même si le langage utilisé dans la démarche d'apprentissage était simple et accessible, des mots nouveaux leur ont été présentés. Cette façon de construire les apprentissages leur apparaissait nouvelle. Cependant, ils ont exprimé leur intérêt à prendre en compte, à la mesure du développement de leur compréhension, certaines étapes qui, à cette première rencontre, leur semblaient plus complexes, par exemple l'étape de la « recherche du sens », celle du « geste d'attention » et de l'« utilité de l'apprentissage ». Dans le but de faciliter la compréhension de notions davantage abstraites, la démarche d'apprentissage utilisait l'illustration en se servant d'exemples concrets susceptibles de faire sens pour les parents.

Dès cette première rencontre, on a constaté une bonne interaction entre les participants démontrant l'importance de la dimension sociale dans les conditions qui favorisent les apprentissages. Déjà, tous les parents ont dit se sentir capables de parler avec leurs enfants de ce qu'ils venaient d'apprendre. De façon générale, la démarche d'apprentissage semblait donc, à cette première rencontre, contribuer à l'acquisition de nouvelles connaissances chez les parents. Cependant, soumise à son rôle qui était de permettre une évolution maximale tant chez les parents que chez la médiatrice, la démarche d'apprentissage a subi diverses modifications, autres que celles apportées lors de sa préexpérimentation, touchant ainsi certaines étapes plus que d'autres.

Lors des premières rencontres, la participation de tous les parents a consisté en une familiarisation avec l'étape de la recherche du sens, cette étape qui invite à se donner le projet de recherche le sens de ce qu'il y a à apprendre et du pourquoi de l'apprentissage, en vue de le partager à la fin de la première phase de la rencontre. L'introduction de questions ouvertes, à partir de la 5^e situation d'apprentissage, a semblé s'être avérée pertinente, puisque par la suite, Claude, Louise et Marlène ont exprimé la compréhension qu'ils se faisaient de cette étape et ont identifié les éléments dont elle faisait l'objet. Éprouvant davantage de difficultés à échanger au sujet du but que poursuit cette étape, Rolande et Suzanne ont su démontrer par la suite une intégration des connaissances relatives à la recherche du sens.

L'utilisation de l'illustration, chez les parents et chez la médiatrice, a semblé être un moyen pertinent pour permettre, d'une part, de rendre concret le but de cette étape et, d'autre

part, d'en vérifier la compréhension chez les parents. De plus, une place accordée à une expression orale qui leur est familière, par exemple par la possibilité de redire les choses dans leurs propres mots, paraît avoir permis à tous les parents de marquer des progrès, tant dans la compréhension de cette étape de la recherche du sens que dans la réflexion qu'elle a suscitée au sujet de l'importance de rechercher le sens de ce qu'il y a à faire avant de le faire.

La compréhension de l'objectif est une étape déterminante dans la démarche d'apprentissage puisqu'elle favorise l'intégration du contenu des étapes ultérieures. Aussi, dès la 2^e situation d'apprentissage, la démarche a été effectuée de manière à laisser aux parents un temps nécessaire pour exprimer, dans leurs mots, leur compréhension de l'objectif de même que le sens de leurs propos; l'ajout de questions ouvertes s'est avéré pertinent pour vérifier l'exactitude de leur compréhension. Guidée par la médiation qui favorisait l'utilisation de synonymes et d'illustrations par des exemples, cette démarche a semblé amener tous les parents à définir adéquatement des mots de l'objectif, à redire dans leurs mots l'objectif des rencontres et à réaliser des progrès importants dans la compréhension et l'expression des différents objectifs.

Par ailleurs, nous avons noté chez les parents une plus grande facilité à redire adéquatement et à comprendre l'objectif d'une rencontre lorsque celui-ci était en lien avec une pratique déjà présente dans leur vie, par exemple la lecture d'histoires, ou s'il était en lien avec une composante déjà abordée lors des situations d'apprentissage antérieures. Alors qu'au début des rencontres, Claude et Suzanne éprouaient une grande difficulté à formuler une phrase contenant ces divers éléments (sujet, verbe, complément), un progrès notable semble avoir été constaté à ce niveau, au fil des rencontres.

Parmi les objectifs les plus importants qui ont amené les parents à participer à l'expérimentation du programme, on retrouvait le désir d'apprendre des éléments utiles et susceptibles de prévenir des difficultés scolaires chez leurs enfants, c'est-à-dire avant même qu'ils commencent l'école. Or, l'étape traitant de l'utilité de l'apprentissage a semblé difficile à saisir chez les parents lors des premières rencontres. Déjà l'existence d'un lien entre une compréhension inadéquate de l'objectif d'une rencontre et la difficulté de désigner l'utilité de la tâche associée à ce même objectif, ressortait. Par ailleurs, l'identification de l'utilité lointaine des nouveaux apprentissages chez leurs enfants leur apparaissait plus facilement perceptible;

spontanément, ils entrevoyaient, chez leurs enfants, des avantages lorsque viendrait le temps des apprentissages formels (plus grande facilité à apprendre à lire et à écrire, moins d'échecs scolaires) de même que dans leur vie future d'adulte, améliorée en raison d'un meilleur rapport à l'écrit.

Des précisions ont donc été portées à l'attention des parents concernant l'utilité des apprentissages, pour eux en tant que parents, de même que l'utilité proche (maintenant) et lointaine (plus tard) pour leurs enfants. Des progrès ont été remarqués, par la suite, chez tous les parents; ils ont semblé parvenir plus facilement à préciser distinctement les différentes utilités des tâches à réaliser durant les rencontres. Cette étape a fait révéler, chez les parents, leur profonde motivation à acquérir des comportements pour intervenir adéquatement et utilement auprès de leurs enfants et de les aider à avoir une vie adulte plus facile que la leur. Les propos de Claude illustrent bien l'utilité qu'il entrevoit, pour lui-même et pour son enfant, des apprentissages qu'il a réalisés depuis le début des rencontres. Ses propos semblent révéler l'assentiment des autres parents participants.

On va savoir la bonne méthode, puis comment montrer pour préparer nos enfants à l'école. On va leur montrer sans qu'on se décourage, parce que, quand on n'a pas la bonne méthode, puis la bonne stratégie, il y a des fois qu'on se décourage. Tandis que là, on va savoir comment faire. Lui (son enfant), il va apprendre comment tenir un crayon, puis comment faire les lettres. Peut-être qu'un jour, il va être un ministre!

Cet espoir face au devenir de l'enfant et les rêves que des parents caressent pour lui, dès le moment où ils acquièrent des compétences nouvelles qui leur donnent davantage d'emprise sur leur vie, étaient également ressortis lors d'une étude antérieure (Couture, 1997). Tout comme dans les étapes précédentes, l'illustration a été un moyen utilisé par tous les parents pour parler de leur compréhension.

Dès les premières rencontres, tous les parents ont démontré une compréhension adéquate de l'intention poursuivie par les situations d'apprentissage. L'ajout de questions ouvertes dans la démarche de médiation, des précisions concernant l'utilité des tâches, de même que l'octroi d'un temps suffisant pour la réflexion, ont semblé amener les parents, d'une part, à se faire une représentation mentale juste du quoi et du pourquoi des tâches à réaliser et, d'autre part, à faire émerger le sens qu'ils accordaient aux différents apprentissages proposés.

Ainsi, le sens que les parents ont attribué aux expériences à vivre lors des situations d'apprentissage se rapportait à leur motivation profonde à jouer leur rôle de parents, de même qu'à l'importance qu'ils attribuaient à leurs propres apprentissages en tant que préalables à l'éveil à l'écrit chez leurs enfants.

Étant donné l'existence d'un lien entre les différentes étapes de la démarche d'apprentissage, une attention visant à s'assurer que les parents avaient une compréhension adéquate des objectifs des rencontres a semblé leur permettre de se faire une représentation plus juste de l'intention poursuivie par chacune des situations d'apprentissage et de son utilité. Le fait d'échanger au sujet de la représentation mentale que chacun avait construite de la situation proposée leur a permis de s'assurer de l'exactitude de leur compréhension de l'expérience qu'ils allaient vivre, par la suite. Une évolution a ainsi été notée chez tous les parents participants.

Par ailleurs, pendant toute la durée de l'expérimentation du programme, chacun des parents a exprimé, à cette dernière étape de l'intention partagée, le désir de poursuivre jusque dans l'expérience.

Dès la première rencontre, tous les parents se sont dits consentants à tenir compte du geste d'attention dans les expériences qu'ils allaient vivre. Cependant, la médiation consistant davantage à informer au sujet du contenu de cette étape, une difficulté à le saisir a semblé apparaître chez les parents. L'ajout de questions ouvertes de même que l'utilisation de l'illustration pour expliquer ce qu'est être attentif à l'objet d'apprentissage, ont paru contribuer à amener les parents à marquer des progrès autant dans leur expression que dans leur compréhension de cette étape de l'expérience. Progressivement, au cours des rencontres, les parents ont exprimé l'importance de se donner le projet d'être attentifs lorsque vient le temps d'apprendre de nouvelles choses et ont été capables de parler du processus par lequel on devient véritablement attentif à l'objet d'apprentissage et ce, avant même son expérimentation pratique. Ils ont, par ailleurs, réinvesti ces connaissances dans d'autres sphères de leur vie quotidienne.

Au fil des rencontres, l'apprentissage et l'adoption de différentes stratégies dans la réalisation des tâches ont été notés chez tous les parents. Non seulement ont-ils exprimé l'utilité que ces stratégies leur ont apportée dans l'accomplissement des tâches proposées, mais ils

semblent également avoir transféré ces stratégies dans d'autres secteurs d'activités de leur vie quotidienne, par exemple celles reliées au travail.

Après s'être impliqués dans la phase d'expérience, des progrès ont été notés chez tous les parents dans la prise de conscience des apprentissages que l'expérience leur a permis de réaliser. Échangeant au sujet des étapes inhérentes aux tâches des différentes situations d'apprentissage, de même qu'au sujet des stratégies utilisées pour les réaliser, tous les parents ont non seulement semblé démontrer une intégration des informations mais ils ont également paru être en mesure de constater les changements qui se manifestaient, chez eux, en tant qu'éducateurs et en tant qu'adultes. Tous les parents ont exprimé se sentir plus à l'aise pour intervenir auprès de leurs enfants (quoi dire, comment le dire) et avoir acquis un sentiment accru de confiance en leurs compétences parentales. Par ailleurs, tous les parents ont affirmé se sentir moins insécures d'apprendre des choses nouvelles dans d'autres secteurs d'activités et se sont dits être moins gênés par leurs difficultés à lire et à écrire. Les propos de Marlène en témoignent.

Asteure, quand je reçois une lettre à lire, je prends plus mon temps, ça m'énerve moins qu'avant. Quand il y a des choses que je ne comprends pas, je demande à mon mari. Je n'ai plus peur de dire que je ne sais pas telle chose. J'ai plus confiance en moi, puis ça me gêne moins de demander. Depuis cette année, j'ai plus le goût de foncer, d'aller plus loin. J'ai appris à vouloir foncer plus, mais je mets les barrières moins hautes qu'avant; c'est plus encourageant comme ça, puis c'est moins stressant. Avant, je ne finissais jamais ce que je commençais, je lâchais tout. Avec le projet (expérimentation du programme), c'est la première fois que je me rends au bout de quelque chose. Je suis fière de ça!

Le fait de donner la parole et de solliciter l'expression en amenant les parents à identifier des moments pour transférer leurs apprentissages a semblé faire émerger un sentiment de confiance en leurs capacités d'intervenir auprès de leurs enfants.

Le désir de réutiliser auprès de leurs enfants les nouveaux apprentissages a été présent chez tous les parents. Motivés par leur volonté de s'impliquer à prévenir chez leurs enfants d'éventuelles difficultés scolaires, tous les parents ont désigné des éléments d'apprentissage qu'ils jugeaient devoir être vérifiés, afin de s'assurer de l'exactitude de leur réutilisation à la maison.

De façon générale, l'acquisition de nouvelles connaissances et le développement de nouvelles compétences semblent avoir amené les parents à transformer leurs attitudes éducatives envers leurs enfants et à poser un regard plus observateur sur leur environnement. En effet, l'assurance provenant d'une réutilisation adéquate des éléments d'apprentissage ajoutée à la rétroaction positive des interventions réalisées auprès de leurs enfants semblent avoir contribué à diminuer chez les parents leur sentiment d'être démunis face à leur rôle d'éducateurs et à leur avoir inspiré de nouvelles attitudes, telles que l'ouverture, la patience, le plaisir, susceptibles de faciliter l'exercice de ce rôle et de favoriser les apprentissages chez leurs enfants. Le fait d'inviter les parents, au cours de la dernière phase de la situation d'apprentissage, à identifier des éléments à vérifier a-t-il été en lien avec une plus grande utilisation de leurs apprentissages? Il semble, en effet, y avoir eu un rapport entre le fait d'anticiper des éléments, pour en vérifier l'exactitude de la réutilisation, et l'utilisation des connaissances et des compétences nouvelles dans d'autres contextes que celui au cours duquel ils ont acquis ces connaissances et compétences.

Les divers éléments qui viennent d'être exposés ont trait aux aspects humains investis durant le programme. Du côté des parents, il s'agit de leur profonde motivation à développer leurs compétences, aux efforts qu'ils ont consacrés à apprendre, à leurs présences aux rencontres hebdomadaires, à leur participation active aux cours des situations d'apprentissage et aux réinvestissements de leurs nouvelles acquisitions de connaissances et de compétences; du côté de la médiatrice, l'investissement s'est manifesté surtout par le respect de la démarche d'apprentissage proposée mais aussi, par l'adoption de comportements adaptés aux réactions des parents dans le but de faciliter leurs apprentissages. Ainsi, compte tenu de ces éléments, ainsi que du nombre jugé acceptable d'objectifs atteints, le programme semble avoir été efficace, c'est-à-dire que les investissements humains ont porté fruit. Le programme nous apparaît donc avoir un potentiel significatif de développement de compétences et d'acquisition de connaissances pour des parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire.

Le quatrième objectif de cette recherche visait à préciser des conditions de mise en application du programme auprès d'autres groupes de parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire. Aussi, l'expérimentation du programme a permis de dégager certaines conditions relatives à son utilisation; la prise en compte de ces conditions nous apparaît importante dans

l'application du programme auprès d'autres groupes de parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire. À cet égard, toute commission scolaire ou tout organisme oeuvrant en alphabétisation des adultes qui souhaite mettre en place ce programme de développement de compétences parentales au regard de l'émergence de l'écrit chez les enfants d'âge préscolaire, devrait tenir compte de ces conditions d'utilisation. Celles-ci découlent notamment des réflexions recueillies auprès des parents qui ont participé à l'expérimentation du programme et sont les suivantes :

- L'utilisatrice ou l'utilisateur du programme devra avoir reçu une formation préalable.
- Le succès de ce programme repose sur la motivation préalable des parents à s'engager dans un programme de développement de leurs compétences. Il repose également sur la communication entre la formatrice et les parents et la confiance qui s'établira entre eux. Ainsi, il importe que la formatrice soit motivée et sécurisante pour les parents.
- La régularité des rencontres (une rencontre par semaine) et le respect du temps (approximativement deux heures par rencontre) sont souhaitables. Aussi, le jour et l'heure des rencontres hebdomadaires devront être déterminés à partir du moment qui apparaîtra le plus favorable au groupe de parents.
- Tout en manifestant une attitude compréhensive par rapport aux conditions de vie des parents, la formatrice devra discuter avec eux du rapport proportionnel existant entre l'assiduité aux rencontres et la quantité de gestes posés auprès de leurs enfants afin de les éveiller à l'écrit.
- Travailler avec de petits groupes, c'est-à-dire des groupes formés de 8 à 10 parents, favorise les échanges, la coopération ainsi que l'acquisition des connaissances et des compétences contenues dans le programme.
- Lorsqu'un parent s'associe au groupe après le début du programme, c'est-à-dire après qu'un certain nombre de rencontres se soient déroulées, une rencontre préparatoire avec ce parent est nécessaire afin de le sensibiliser à la démarche d'apprentissage et de l'informer du contenu des rencontres passées.

CONCLUSION

L'objectif général de cette recherche était de favoriser le développement de compétences, auprès de parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire, dans des situations d'éveil au monde de l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire.

Des données révélatrices ont été à l'origine de cette recherche. En effet, des statistiques récentes démontrent que près de 30 % des adultes québécois manifestent de grandes difficultés à lire et à écrire; ces mêmes difficultés semblent se perpétuer dans les familles.

À chaque année, plus de 35 % des jeunes décrochent de l'école sans avoir complété leurs études secondaires; de grandes difficultés à lire et à écrire sont observées chez un nombre important de ces jeunes qui sont pourtant passés par l'école durant plusieurs années. Les retards accumulés dès le début du primaire sont principalement reliés à des difficultés en lecture et constituent le facteur le plus déterminant dans l'abandon prématuré de l'école. Par ailleurs, il a été démontré qu'un enfant qui a eu de nombreuses expériences avec la lecture et l'écriture, dès le plus bas âge, aura plus de facilité à faire l'apprentissage de la lecture en première année. Le développement de l'enfant se fait d'abord dans la famille; le rôle des parents s'avère alors fondamental pour éveiller le jeune enfant au monde de la lecture et de l'écriture. Mais, face à ce rôle, des parents aux prises avec des difficultés à lire et à écrire se sentent démunis et expriment le besoin qu'on leur prête assistance.

La présente recherche a donc consisté à élaborer un programme de développement de compétences, auprès de parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire, dans des situations d'éveil au monde de l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire, à expérimenter ce programme, à l'évaluer et à déterminer des conditions de sa mise en application.

C'est à partir de quatre sources d'inspiration que les fondements du programme ont été précisés; ces sources d'inspiration ont été les suivantes : d'abord, les caractéristiques des parents qui ont participé à l'expérimentation du programme; ensuite, des fondements théoriques,

à savoir les principes de base du modèle andragogique, les connaissances nouvelles au sujet de l'acte d'apprendre et le principe d'appropriation (empowerment).

Cinq parents ont participé à l'expérimentation des vingt-et-une situations d'apprentissage se rapportant aux sept facteurs d'émergence de l'écrit décrits par Giasson (1995). Par ailleurs, une démarche d'apprentissage construite en quatre temps s'est inspirée principalement des écrits de Noiseux (1996, 1997), d'Audy *et al.* (1993), de Chouinard (1993) et de La Garanderie (1987, 1989).

L'approche méthodologique utilisée dans cette recherche a été celle de l'évaluation de programme; cette méthodologie s'est inspirée particulièrement des travaux de Van der Maren (1995) et de Beaudry et Gauthier (1993). Le type d'évaluation privilégié a été celui de la comparaison interne des paramètres et des conditions de la performance. Ainsi, un premier niveau d'analyse et de traitement des données recueillies, qualitatif, a porté sur l'évolution du programme au fil des rencontres, ainsi que sur l'évolution des sujets au cours de l'expérimentation du programme. Un deuxième niveau d'analyse et de traitement des données, quantitatif, s'est rapporté aux gestes posés par les parents et aux comportements adoptés en faveur de l'émergence de l'écrit chez leurs enfants, à la suite des situations d'apprentissage vécues.

L'expérimentation a permis de mettre en évidence le potentiel de ce programme dans le développement des compétences chez des parents. En effet, l'évaluation du programme effectuée à partir du recueil des données qualitatives et quantitatives a révélé que chacun des cinq parents participant à la recherche a progressé au niveau du développement de ses compétences.

De façon générale, le programme a permis à tous les parents de développer leur compréhension face aux sept composantes de l'émergence de l'écrit. Les objectifs relatifs à certaines composantes ont été atteints à des taux très élevés, en ce sens que les parents ont adopté presque tous les comportements préalablement identifiées et faisant partie du répertoire ; c'est le cas, notamment, des composantes se rapportant aux « relations entre l'oral et l'écrit » (100 %) et à la lecture d'histoires » (96 %).

Les parents se sont également bien appropriés des connaissances et ont développé des compétences relativement aux composantes « orientation de l'écrit », « concepts reliés à l'écrit » et « aspect sonore de la langue » (88 %, 80 % et 78 %). Quant aux objectifs se rapportant aux « fonctions de l'écrit » et au « processus de l'écriture », ils ont été atteints à 69 % et 64%.

Après s'être familiarisés, lors des premières rencontres, avec le contenu relatif aux différentes étapes de la démarche d'apprentissage, tous les parents ont manifesté des progrès, et ce, tant au niveau de la compréhension des informations que de l'expression des éléments qu'elles suscitaient en terme d'apprentissages.

Dès la première situation d'apprentissage, des modifications ont été apportées à la démarche de manière à faciliter, chez les parents, l'accès à des notions nouvelles et l'émergence du sens qu'ils accordaient à leurs nouvelles connaissances et compétences. Ainsi, l'utilisation de l'illustration, de mots simples et de questions ouvertes, une attention visant à s'assurer d'une compréhension commune et adéquate d'une étape avant même de poursuivre, une possibilité pour chacun et chacune de redire dans leurs propres mots les informations qui leur sont présentées, ont été autant d'éléments qui se sont précisés, au fil des rencontres, comme étant des facteurs déterminants dans le processus d'acquisition de connaissances et de développement de compétences chez les parents participants.

Une autre dimension qui, a priori, ne faisait pas partie des objectifs de la recherche et des éléments devant être pris en compte pour évaluer ce programme, a émergé, a posteriori, des données recueillies et analysées. En effet, les parents ont non seulement acquis de nouveaux savoirs et savoir-faire grâce à ce programme, mais semblent aussi avoir augmenté leur sentiment de compétence. Au fil des rencontres, tous les parents ont exprimé ressentir une plus grande assurance à jouer leur rôle d'éducateurs dans l'éveil à l'écrit chez leurs enfants. Ils attribuaient cette transformation, non seulement au fait de savoir quoi dire à leurs enfants, quoi faire et pourquoi le faire, mais également aux encouragements suscités par les retombées positives de leurs interventions auprès de leurs enfants.

Les multiples occasions durant lesquelles les parents se sont assurés de l'exactitude de la réutilisation de leurs nouveaux apprentissages semblent leur avoir permis de ressentir, graduellement, la certitude d'être capables de poser des gestes susceptibles de prévenir les

difficultés scolaires chez leurs enfants; c'est ainsi qu'un sentiment d'être davantage compétents a paru s'être construit chez tous les parents participants.

Aux termes de cette recherche explorative, certaines questions nous apparaissent importantes à soulever; ces questions sont susceptibles de faire l'objet d'autres études.

Une première interrogation concerne l'acquisition des connaissances des parents. Puisqu'il nous a semblé que le programme ait contribué à l'acquisition de nouvelles connaissances chez les parents, est-ce que l'application d'un tel programme pourrait amener à conclure à des différences significatives entre un groupe expérimental et un groupe témoin?

Par ailleurs, il nous est apparu que le programme ait contribué à développer de nouvelles compétences chez tous les parents participants. Compte tenu de la distinction qui existe dans la littérature entre l'acquisition de compétence et le sentiment de compétence, est-ce que l'application d'un tel programme pourrait conduire au développement d'un sentiment de compétence chez des parents par rapport à leurs enfants?

Notre programme portait sur le développement de compétences et l'acquisition de connaissances chez des parents; la présente recherche n'avait donc pas pour objet de vérifier l'impact de l'utilisation de ces connaissances et de ces compétences chez les enfants. Or, quel pourrait être l'effet d'un tel programme sur le niveau d'émergence de l'écrit chez des enfants?

Telles pourraient être les pistes qui permettraient d'augmenter le corpus des connaissances dans le prolongement de la présente recherche.

Bibliographie

- Anisef, P. (1992). *Un cadre de styles et de cultures d'acquisition du savoir pour s'attaquer aux problèmes des décrocheurs au Canada*. Ottawa ; Comité directeur de la prospérité. Gouvernement du Canada.
- Audy, P., Ruph, F., Richard, M. (1993). *La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'Actualisation du potentiel intellectuel (API)*. Revue québécoise de psychologie, vol. 14, no 1, p. 151-189.
- Beaudry, J., Gauthier, B. (1993). L'évaluation de programme, *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*, sous la direction de Gauthier, B., Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 425-452.
- Bouchard, J.-M. (1991). *Communautarisation des services, coopération, partenariat et appropriation*. Colloque partenariat et appropriation. Montréal (non publié).
- Bouchard, J.M. (1994). Formation et recherche en intervention précoce, *Éducation et famille*, sous la direction de Durning, P. et Pourtois, J.-P., Pédagogies en développement. Bruxelles : Université DeBoeck, p. 117-132.
- Cairney, Trevor H., Munsic, Lynne. (1995). Parent Participation in Literacy Learning. *The Reading Teacher*, vol. 48, no. 5.
- Charest, D., Roy, S. (1992). *Les jeunes de 16 à 25 ans en alphabétisation*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Chauveau et al. (1993). Acquisition de la lecture-écriture et métacognition, *L'enfant apprenti-lecteur*, sous la direction de Chauveau, Rémoud et Rogovas-Chauveau, p. 7-22. L'Harmattan : INRP.
- Chich, J.-P. et al. (1991). *Pratique pédagogique de la gestion mentale*. Paris : Retz.
- Chouinard, R. (1993). *Modèle d'intervention pédagogique adaptée*. Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal.
- Cloutier, R., Fortin, C., Paradis, A. (1989). L'apprentissage précoce de la lecture chez des enfants présentant une déficience intellectuelle. *Apprentissage et socialisation*, vol. 12, no 3, p. 165-172.

- Conseil supérieur de l'éducation. (1990). *L'alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement*. Québec : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Couture, R. (1997). *Les significations que des personnes dites analphabètes accordent à leur vécu*. (Mémoire de maîtrise inédit). Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Couture, R., Lavoie, N., Lévesque, J.-Y. (1998). *On découvre l'écrit, je t'aide pour la vie!* Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Curtis, A.M. (1986). *A Curriculum for the Preschool Child*. NFER-Nelson Publishing Company Ltd, Philadelphie.
- Direction de la formation générale des adultes. (1966). *Prévention de l'analphabétisme à l'éducation des adultes : État de situation et réflexion*. Montréal.
- Doherty, G. (1992). *Manque de préparation à l'école chez les enfants d'âge préscolaire : une question à examiner*. Ottawa : Comité directeur de la prospérité. Gouvernement du Canada.
- Dunst, C.-J. Trivette, C.-M. (1988). An Enablement and Empowerment Perspective of Case Management. *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 8, no 4, p. 87-102.
- Dye, J. (1984). Early Education Matters. *Educational Research Research* o 26, p. 95-105.
- Farris, P.J. et Denver, M. (1991). Guiding Illiterate Parents in Assisting their children in Emergent Literacy. *Reading Horizons*, vol. 32, no 1, p. 63-72.
- Ferreiro, E., Gomez Palaccio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils?* Lyon: CRDP.
- Feuerstein, R. (1979). *The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device. Theory, Instruments, and Techniques*. Baltimore : University Park Press.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore : University Park Press.
- Feuerstein, R. et al. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical Psychosocial and Learning Implications*. London : Freud Publishing House.
- Gaudet, C. (1994). *La famille et l'alphabétisation*. Montréal : La Fondation québécoise pour l'alphabétisation.
- Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville, Gaétan Morin Éditeur.
- Giasson, J. et Boisclair, A. (1996). Faire la lecture aux enfants d'âge préscolaire. De l'importance des interactions adulte-enfant. *Revue Canadienne de l'Étude en Petite Enfance* , vol. 5, no 1, p. 95-106.

- Gilbert, H. (1992). *Apprendre à lire en maternelle*. Paris, ESF Éditeur.
- Goupil, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville : Gaétan Morin.
- Greene, B. (1991). *Les enfants du Canada : Notre avenir*. Rapport du Comité permanent de la santé et du bien-être social, des affaires sociales, du troisième âge et de la condition féminine. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- Groupe de recherche en pédagogie de la gestion mentale (1998). *Protocole d'une situation d'apprentissage dans* Rapport de recherche, L'approche de la gestion mentale et le développement de l'habileté à lire en première année du primaire, phase II. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Hannon, P. (1996). Parent Involvement in Preschool Literacy Development. Communication présentée au congrès annuel de la International Reading Association, Atlanta, GA, mai.
- Hautecoeur, J.-P. (1987). *Introduction aux pratiques et politiques en alphabétisation*. Université du Québec à Montréal.
- Jenning, M.H. (1991). *Increasing Positive Experience for At-Risk Preschoolers Through Coaching of Parent Interactions*. Nova University.
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Kupetz, B.N. (1993). A Shared Responsibility. Nurturing Literacy in the Very Young. *School Library Journal*, vol. 39, no 7, p. 28-31.
- Lacombe, L. (1988) *Stratégies utilisées par les mères avec leur enfant d'âge préscolaire lors de la lecture d'histoire*. (Thèse de doctorat inédite). Québec : Université Laval.
- La Garanderie, A. de (1989). *Défense et illustration de l'introspection au service de la gestion mentale*. Paris : Centurion.
- La Garanderie, A. de (1987). *Comprendre et imaginer*. Paris : Centurion.
- La Garanderie, A. de (1980). *Les profils pédagogiques*. Paris : Centurion.
- Lancy, D.F. et Talley, S.D. (1994). Simulating/Simulating Environments that Support Emergent Literacy dans D.F. Lancy (dir.), *Children Literacy. From Research to Practice*. Westport, Connecticut, Praeger Publishers, p. 128-155.
- Lazar, I. Ed. (1978). *Lasting Effects of Preschool: A Report of the Consortium for Longitudinal Studies Education Commission of the States*. Denver (Colorado), Report no OHOS-79-30178.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e édition. Montréal : Guérin Éditeur limité.

- Lévesque, J.-Y. et al. (1994). *La gestion mentale: une théorie de l'action pédagogique pour la prévention et la diminution des difficultés d'apprentissage scolaire*. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Miller, W.H. (1995). Constructing a Handout to Use with Parents at your "at risk " Children in Improving Emergent Literacy Skills. Communication présentée au congrès de la Great Lakes and Southeast International Reading Association, Nashville, novembre.
- Ministère de l'Éducation. (1994a). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1994b). *Les pratiques du redoublement à l'école primaire. Retard scolaire et probabilité d'abandon au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1995). *Évaluation de la population des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morrow, L.M. (1995). Family Literacy: New Perspectives, New Practices dans L.M. Morrow (dir.), *Family Literacy*, New Brunswick, New Jersey, p. 5-10.
- Morrow, L.M., Tracey, D.H., Maxwell, C.M. (1995). *A Survey of Family Literacy in the United States*. International Reading Association, Delaware (U.S.A »).
- Neuman, S.B. (1995). Reading Together: A Community-Supported Parent Tutoring Program. *The Reading Teacher*, vol. 49, no 2, p. 120-129.
- Nickse, R.-S. (1990). Family and Intergenerational Literacy Programs, *Family Literacy Programs and Practices* (1992). Practice Application Brief. ED 347-328.
- Noiseux, G. (1997). *Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*. Tome 1. Sainte-Foy : MTS Éditeur.
- Noiseux, G. (1996). *Modéliser avant de s'engager dans toute pratique pédagogique*. Session de perfectionnement organisé par la Commission professionnelle de l'enseignement. Ste-Foy, Université Laval.
- Office des services de garde à l'enfance (1996). *Jouer, c'est magique*. Programme favorisant le développement global des enfants. Fascicule VI. La communication et les relations entre les parents et le personnel des services de garde. Québec : Gouvernement du Québec.
- Paratore, J.R. (1994). Parents and Children Sharing Literacy dans D.F. Lancy (dir.), *Children Emergent Literacy. From Research to Practice*. Westport, Connecticut, Praeger Publishers, p. 193-215.

- Purcell-Gates, V. (1994). Nonliterate Homes and Emergent Literacy dans D.F. Lancy (dir.), *Children Emergent Literacy, from Research to Practice*. Westport, Connecticut, Praeger Publishers, p. 41-51.
- Ross, D., Shillington, R. (1990). *La pauvreté chez les enfants et les mauvais résultats scolaires : coûts économiques et conséquences pour la société*. Rapport du comité sénatorial permanent des affaires sociales, des sciences et de la technologie. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- Roy, S. (1990). *Population inscrite aux activités d'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec*. Québec : Ministère de l'Éducation et Direction de la formation générale aux adultes.
- Ruph, F. (1994). *La médiation des stratégies cognitives*. Volume i. Rouyn : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Saint-Laurent, L, Giasson, J., Couture, C. (1994). *L'émergence de la lecture chez des enfants présentant des retards de développement*. Université Laval Département de psychopédagogie.
- Saussois, N. du. (1985). *Images et codes..* Paris, Armand Colin Éditeur.
- Statistique Canada. (1996). *Lire l'avenir : Un portrait de l'analphabétisme au Canada*, en collaboration avec le Développement des ressources humaines Canada et le Secrétariat national à l'alphabétisation, Ottawa.
- Strickland, D.S. et Morrow, L.M. (1990). Family Literacy: Sharing Good Books. *The Reading Teacher*, mars 1990, p. 518-519.
- Svensson, A.K. (1994). Helping Parents Help their Children: Early Language Stimulation in a Child's Home dans D.F. Lancy (dir.), *Children Emergent Literacy. From Research to Practice* . Westport, Connecticut, Praeger Publishers, p. 79-92.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Logiques.
- Tardif, J.-C. (1992). *Exclus ou déserteurs*. Les jeunes analphabètes et les difficultés scolaires vécues à l'école primaire. Québec : C.E.Q.
- Taylor, D., Dorsay-Gaines, C. (1988). *Growing up Literate: Learning from Tuner-city Families*. Portsmouth, New Hampshire (U.S.A.); Heinemann.
- Thériault, J. (1995). *J'apprends à lire... Aidez-moi!* Montréal : Les Éditions Logiques.
- Toomey, D. et Sloone, J. (1994). Discriminating Between the Disadvantages: Adjusting to Family Differences dans D.F. Lancy (dir.), *Children's Emergent Literacy. From Research to Practice*. Westport, Connecticut, Praeger Publishers, p. 169-191.

- Tremblay, R. et de Passillé, L (1990). *Un parti pris pour la communication*. Beauport, Commission scolaire Beauport.
- Trocmé-Fabre, H. (1987). *J'apprends, donc je suis*. Éditions d'Organisation.
- Unesco. (1990). *Éducation de base et alphabétisation*. Indicateurs statistiques dans le monde. Paris : Office des statistiques.
- Van derMaren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Verneyre, M. (1993). *Sens et finalité de l'entretien pédagogique*. Paris : Bayard.
- Wagner, F.-R., Morse, J.J. (1975). A Measure of Individual Sense of Competence. *Psychological Reports*, vol. 36, p. 451-459.
- Weikart, D. et *al.* (1978). The Ypsilanti Preschool Curriculum Démonstration Project : Preschool Years and Longitudinal Result, Ypsilanti, M »l » *Monographs of the High / Scope Ed. Research Foundations*, no. 4

APPENDICE A

**Liste des comportements
attendus chez les parents**

Liste des comportements attendus chez les parents

Composante : Les fonctions de l'écrit

	Parents				
	C	L	M	R	S
<ul style="list-style-type: none"> Le parent nomme différents supports écrits qu'il a rencontrés et utilisés pendant la semaine et il dit pourquoi il les a utilisés. 					
<ul style="list-style-type: none"> Le parent parle de ce qu'il a lu et dit pourquoi il l'a lu. 					
<ul style="list-style-type: none"> Le parent parle de ce qu'il a écrit et des raisons pour lesquelles il l'a fait. 					
<ul style="list-style-type: none"> Le parent dit qu'il a expliqué à l'enfant ce qu'il a fait lorsqu'il a écrit ou lu (j'écris la liste d'épicerie pour ne rien oublier, je cherche le numéro de téléphone de quelqu'un dans l'annuaire pour pouvoir l'appeler, j'écris un message pour quelqu'un...). 					
<ul style="list-style-type: none"> Le parent dit avoir identifié avec l'enfant différents supports écrits (livres, revues, journaux, annuaires, dictionnaires...). 					
<ul style="list-style-type: none"> Le parent dit avoir demandé à quelqu'un de nommer les fonctions de l'écrit. 					
<ul style="list-style-type: none"> Le parent dit avoir nommé et expliqué les fonctions de l'écrit à quelqu'un. 					
<ul style="list-style-type: none"> Regarder une revue, un journal, un catalogue, un circulaire en présence de l'enfant. 					
<ul style="list-style-type: none"> Chercher un numéro de téléphone devant l'enfant. 					
<ul style="list-style-type: none"> Demander à l'enfant de nommer différents supports écrits (journal, revue, catalogue, circulaire, livre de recettes, annuaire...). 					

	C	L	M	R	S
• Dire à l'enfant à quoi servent ces supports écrits.					
• Faire une activité avec l'enfant à partir d'un circulaire.					
• Écrire une carte avec l'enfant.					
• Demander à l'enfant ce qu'il veut dire dans sa carte.					
• Demander et expliquer à l'enfant pourquoi on écrit ce message dans la carte.					
• Écrire un message pour l'enfant.					

Composante : La lecture d'histoires

	C	L	M	R	S
• Le parent nomme différents types de livres pour enfants.					
• Le parent identifie les types de livres qu'il a lus à l'enfant.					
• Le parent parle des types de livres qu'il a à la maison.					
• Le parent dit avoir été au Salon du livre.					
• Le parent parle des types de livres qu'il a vus au Salon du livre					

Composante : Les relations entre l'oral et l'écrit

	C	L	M	R	S
• Le parent dit qu'il a noté un message devant l'enfant en répétant chacun des mots.					

	C	L	M	R	S
• Le parent parle de quelque chose que l'enfant lui a dicté.					
• Le parent dit avoir relu à l'enfant ce qu'il avait dicté.					
• Le parent dit avoir parlé à quelqu'un des relations entre l'oral et l'écrit.					
• Le parent indique avoir dit à l'enfant qu'il avait écrit ce qu'on lui avait dit.					
• Écrire et/ou dessiner avec l'enfant des mots que celui-ci nous dicte en répétant chaque mot.					
• Noter un message (au téléphone, par exemple) et dire à l'enfant qu'on a écrit ce qu'on a dit.					
• Lire un texte, un message, une recette dans un catalogue ou ce qui est sur un produit de consommation, avec l'enfant et lui dire que tout ce qu'on a lu est écrit.					
• Dire à l'enfant qu'on a écrit tout ce qu'il nous a dit.					

Composante : L'orientation de l'écrit

	C	L	M	R	S
• Le parent dit que lorsqu'il lit quelque chose à l'enfant, il suit le texte avec l'index.					
• Le parent dit qu'il a montré à l'enfant où on devait commencer à lire l'histoire, dans quelle direction aller et comment tourner les pages du livre dans le bons sens.					
• Le parent vérifie si l'enfant a pris un livre du bon côté, s'il a tourné les pages dans le bon sens, s'il suit avec son index lorsqu'il fait semblant de lire.					

	C	L	M	R	S
• Le parent vérifie si l'enfant sait où on commence à lire et vers quelle direction on lit.					
• Demander à l'enfant si le livre est du bon côté lorsqu'on lui lit une histoire.					
• Demander à l'enfant de tourner les pages du livre qu'on lui lit.					
• Demander et montrer à l'enfant où on doit commencer à lire sur la page du livre.					
• Le parent parle de la direction de l'écrit.					

Composante : Les concepts liés à l'écrit

	C	L	M	R	S
• Le parent parle des lettres majuscules et minuscules.					
• Le parent indique à l'enfant des lettres majuscules et minuscules.					
• Le parent dit qu'il a identifié avec l'enfant certaines lettres de quelques mots qu'il a vus ou écrits.					
• Le parent dit qu'il a compté avec l'enfant les lettres d'un mot ou les mots sur une affiche, une étiquette...					
• Le parent mentionne qu'il a indiqué à l'enfant où était le texte et où était l'image sur la page d'un livre qu'il lui a lu.					
• Le parent dit qu'il a montré à l'enfant un mot en lui faisant la lecture.					
• Le parent dit avoir expliqué à l'enfant la différence entre lettres, chiffres, dessins.					

	C	L	M	R	S
• Le parent dit avoir expliqué à l'enfant la différence entre lettre et mot.					
• Le parent dit avoir affiché des lettres de l'alphabet.					
• Écrire avec l'enfant son prénom sur : dessins, livres, jouets, vêtements ...					
• Écrire des prénoms de membres de la famille.					
• Indiquer à l'enfant où est écrit son prénom.					
• Nommer à l'enfant les lettres de son prénom.					
• Dire à l'enfant que son prénom commence par une lettre majuscule et est suivi de lettres minuscules.					
• Mentionner à l'enfant qu'il y a plusieurs lettres dans son prénom.					
• Demander à l'enfant de trouver son prénom parmi d'autres.					
• Demander à l'enfant de démêler des lettres, des chiffres et des dessins.					
• Écrire des mots des phrases avec l'enfant.					
• Demander à l'enfant de montrer une lettre majuscule et une lettre minuscule.					
• Montrer et lire à l'enfant les affiches, les enseignes qu'on rencontre dans l'environnement.					
• Demander à l'enfant de relire l'affiche ou l'enseigne.					
• Nommer la première lettre sur l'affiche ou l'enseigne.					

	C	L	M	R	S
• Faire remarquer à l'enfant qu'il y a une lettre de son prénom ou du prénom de quelqu'un qu'il connaît sur l'affiche ou l'enseigne.					
• Parler à l'enfant de l'importance de reconnaître son prénom.					

Composante : L'aspect sonore de la langue

	C	L	M	R	S
• Le parent utilise les mots : syllabe, son, rime.					
• Le parent parle des rimes et des comptines qu'il a dites avec l'enfant.					
• Dire et chanter des comptines à l'enfant.					
• Faire répéter à l'enfant des comptines.					
• Attirer l'attention de l'enfant sur les mots qui riment dans la comptine.					
• Changer ou ajouter des mots à une comptine.					
• Nommer et trouver avec l'enfant des mots qui commencent par la même syllabe, par le même son.					
• Séparer avec l'enfant des mots en syllabes.					
• Dessiner avec l'enfant des mots qui commencent par la même syllabe.					

Composante : La lecture d'histoires

	C	L	M	R	S
• Le parent nomme des interventions à faire lorsqu'il lit un livre à l'enfant.					

	C	L	M	R	S
• Le parent parle des interventions qu'il a faites lorsqu'il a lu une histoire à son enfant (j'ai suivi le texte avec l'index, j'ai lu avec intonation, j'ai posé des questions					
• Le parent identifie des comportements que l'enfant a imités en regardant un livre qu'on lui avait lu (a suivi le texte du doigt, a changé sa voix pour « faire parler le loup », a fait des commentaires sur un personnage du livre...).					
• Le parent dit avoir parlé des interventions à faire lorsqu'on lit un livre à l'enfant avec un autre adulte.					
• Le parent dit s'être pratiqué seul à faire les interventions.					
• Lire à l'enfant le titre du livre.					
• Le parent dit avoir lu un livre.					
• Aider l'enfant à prédire le contenu du livre.					
• Relier le sujet du livre à des expériences que l'enfant a vécues.					
• Lire à l'enfant le nom de l'auteur et de l'illustrateur.					
• Lire avec intonation.					
• Demander à l'enfant ce qui va arriver, pendant la lecture.					
• Faire à l'enfant des commentaires sur l'histoire qu'on lit.					
• Revoir avec l'enfant les parties de l'histoire.					
• Poser à l'enfant quelques questions à propos de l'histoire.					

	C	L	M	R	S
• Demander à l'enfant de raconter l'histoire.					
• Fabriquer avec l'enfant un petit livre.					
• Composer et écrire avec l'enfant une histoire.					

Composante : Le processus d'écriture

	C	L	M	R	S
• Le parent parle de la forme d'écriture de son enfant et/ou d'un autre enfant.					
• Le parent dit avoir parlé à l'enfant de l'auteur du livre qu'il lui a lu.					
• Demander à l'enfant s'il veut écrire près de nous.					
• Demander à l'enfant ce qu'il écrit lorsqu'il gribouille quelque chose.					
• Demander à l'enfant d'écrire quelque chose sous son dessin.					
• Demander à l'enfant de lire ce qu'il a écrit lorsqu'il nous montre une production.					
• Prendre l'enfant sur ses genoux pour écrire avec lui.					
• Le parent dit avoir parlé à un autre adulte du fonctionnement et des formes d'écriture.					
• Se placer derrière l'enfant pour écrire avec lui.					
• Tenir la main de l'enfant pour écrire.					
• Former les lettres en suivant les indications sur la feuille modèle.					

APPENDICE B

Canevas d'entretien

LES COMPÉTENCES DES PARENTS

(Savoir)

L'utilisation de l'écrit

Dans vos activités de tous les jours, est-ce que ça vous arrive de lire ou d'écrire (ou d'essayer)?

Si oui :

Parlez-moi de vos expériences de lecture et d'écriture (racontez-moi comment ça se passe) :

- ce que vous trouvez facile
- ce que vous trouvez difficile
- qu'est-ce que vous lisez? (journal local, les « spéciaux », les petites annonces, des livres imagés, des romans, etc.)
- qu'est-ce qui vous fait le plus plaisir de lire? (en rapport avec leurs goûts, leurs intérêts, leurs capacités). Faire inventaire avec les parents.
- y a-t-il un moment dans la journée, dans la semaine ou dans l'année, où vous avez envie de lire ou d'écrire, où c'est plus facile pour vous (disponibilité)?

Si non :

Comment vous y prenez-vous pour affronter les situations de la vie quotidienne qui exigent la lecture et l'écriture?

Tout à l'heure, vous m'avez dit que ça ne vous arrive pas de lire, ou que vous avez beaucoup de difficulté à lire, mais supposons que vous auriez un peu plus de facilité, qu'est-ce qui vous intéresserait le plus de lire? (en rapport avec leurs goûts, leurs intérêts, leurs capacités). Faire inventaire avec les parents.

LES TENTATIVES PARENTS / ENFANTS EN REGARD DE L'ÉCRIT

Les activités parents / enfant

Quelles sont les activités (jeux, etc.) que vous faites avec votre enfant?

Quelles sont les activités que vous préférez faire?

Les occasions d'éveil à l'écrit

Croyez-vous qu'il est important que les parents permettent (donnent des occasions) à leur enfant d'être en contact avec la lecture et l'écriture *avant* qu'il commence l'école?

- en quoi pensez-vous que c'est important?

Dans les activités que vous faites en famille, avec votre enfant, est-ce qu'il y a des choses que vous faites qui permettent de le mettre en contact avec la lecture et l'écriture?

- des choses que vous lui dites?;
- des choses que vous lui montrez?
-

Qu'est-ce que vous êtes capable de faire pour éveiller votre enfant à la lecture et à l'écriture (pour le mettre en contact avec la lecture et l'écriture)?

- de bons coups (les bonnes choses) que *vous pourriez faire*?

Note : Pour les personnes qui ont dit (*à la question 1*) qu'à travers leurs activités quotidiennes il leur arrive de lire ou d'écrire:

Vous arrive-t-il de lire ou d'écrire et que votre enfant vous voit lire et écrire?

Si **oui** :

Comment réagit votre enfant quand il vous voit lire et écrire?

Si **non** :

Ai menez-vous faire cette activité?

Étant donné ce que vous avez exprimé tout à l'heure (leur rappeler ce qu'ils ont dit, leurs exemples), vous arrive-t-il de lire une histoire à votre enfant?

Si oui :

- racontez-moi comment ça se passe
- ce que vous trouvez facile et difficile
- les histoires que vous préférez
- celles que votre enfant préfère;
- comment réagit votre enfant quand vous lui racontez une histoire?

Si non :

- aimeriez-vous faire cette activité?
- pensez-vous que votre enfant aimerait que vous lui racontiez une histoire? Qu'est-ce qui vous le fait croire?
- vous l'a-t-il déjà demandé?

LES COMPÉTENCES DE L'ENFANT EN REGARD DE L'ÉCRIT

Ce que l'enfant sait de l'écrit

Qu'est-ce que votre enfant connaît de la lecture?

Qu'est-ce que votre enfant connaît de l'écriture?

L'utilisation que fait l'enfant de l'écrit

Qu'est-ce que votre enfant fait de lui-même pour s'éveiller à la lecture et à l'écriture?

- y a-t-il des choses qu'il vous a déjà dites?
- y a-t-il des choses qu'il vous a déjà montrées?

Comment vous réagissez par rapport à ce qu'il fait?

LES BESOINS DES PARENTS

**(Ce que les parents souhaitent acquérir
ou renforcer comme compétences)**

Compétences à développer

Lorsque votre enfant sera en première année, il apprendra à lire et à écrire. Vous aurez à le soutenir dans ses devoirs et ses leçons. Mais, d'ici là, nous pouvons vous proposer des choses à faire pour éviter qu'il ait de la difficulté à apprendre à lire et à écrire à l'école.

Quelles sont les choses que vous aimeriez améliorer et qui pourraient vous aider à :

- *éveiller votre enfant* à la lecture et à l'écriture *avant* qu'il commence l'école?
- *lui donner le goût* de lire et d'écrire *avant* qu'il commence l'école?

Utilisation maximale de l'environnement (pistes à explorer avec les parents)

Aimeriez-vous découvrir *comment raconter une histoire* à votre enfant, moment durant lequel vous et votre enfant auriez du plaisir à faire cette activité?

Aimeriez-vous qu'on apprenne ensemble à profiter de tout ce qui *existe dans la maison* pour vous aider à éveiller votre enfant à la lecture et à l'écriture?

Aimeriez-vous qu'on examine avec vous comment on pourrait profiter de *tout ce qui existe en dehors de la maison* (les activités que vous faites avec votre enfant, les places où vous allez avec lui) pour voir ce qui pourrait vous aider à l'éveiller à la lecture et à l'écriture?

Aimeriez-vous qu'on regarde ensemble ce *que vous pourriez dire* à votre enfant, *ce que vous pourriez faire*, et *comment le faire* pour l'éveiller à la lecture et à l'écriture?

À partir de ce qui se trouve déjà dans la maison, aimeriez-vous qu'on regarde ensemble qu'est-ce qu'on pourrait *ajouter*, comme moyens de vous aider à favoriser chez votre enfant l'éveil à la lecture et à l'écriture?

CONDITIONS DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DES PARENTS

Leur disponibilité (participation au programme) en fonction des autres activités de leur vie quotidienne.

Leur disponibilité envers leur enfant (activités qui permettent aux parents de développer leurs compétences en tant qu'éducateurs).

Si un seul parent s'implique dans la démarche du projet, vérifier la sensibilisation de l'autre parent (conserver motivation).

LES PERSONNES (FAMILLE, ENTOURAGE) SUR LESQUELLES LES PARENTS PEUVENT COMPTER POUR LES AIDER À ÉVEILLER LEUR ENFANT À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE ET LUI DONNER LE GOÛT DE LIRE ET D'ÉCRIRE.

(FAIRE INVENTAIRE DES RESSOURCES AVEC LES PARENTS)

LES FAÇONS D'APPRENDRE QUI CONVIENNENT LE MIEUX AUX PARENTS

Quand vous voulez apprendre quelque chose de nouveau, de quelle façon est-ce que c'est le plus facile pour vous?

- si on vous explique tranquillement (qu'ensemble, on prenne le temps qu'il faut, avec des mots faciles à comprendre)? .
- si on vous montre comment faire?
- si on vous donne des exemples?

APPENDICE C

Démarche d'une situation d'apprentissage

DÉVELOPPEMENT DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES CHEZ DES PARENTS EN REGARD DE L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT AUPRÈS DE LEUR ENFANT

Situation d'apprentissage No: 15

Lien avec d'autres situations : 14

Objectif général:

Développer sa compréhension de la lecture d'histoires

Objectif spécifique:

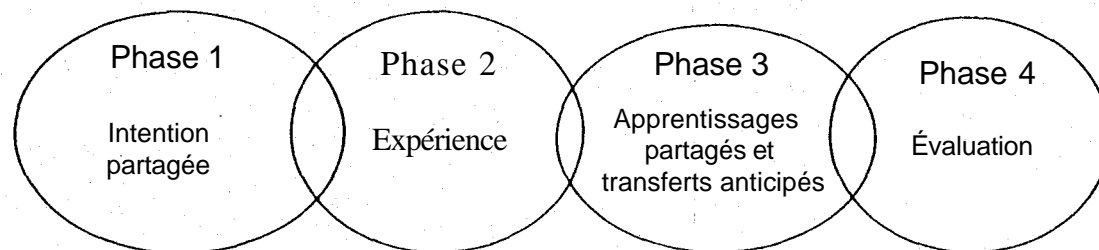
Développer sa compétence à lire des histoires

Objectif intermédiaire:

S'habituer à faire des interventions avant, pendant et après la lecture d'une histoire à l'enfant

Matériel:

- 1 grand livre d'histoires
- les 10 cartons de la leçon précédente
- vidéo
- livres d'histoires courtes et simples



À toutes les phases:

- Donner du sens à ses interventions: expliquer et illustrer les mots utilisés, montrer leur lien avec ce que les personnes connaissent déjà et démontre l'importance de les comprendre et de s'en servir.

- Laisser des moments de pauses silencieuses pour faciliter la construction du sens.

Phase 1: avant de partager les expériences, les connaissances et les compétences en lien avec l'objet d'apprentissage.

Phase 2: avant de partager sa représentation de la connaissance nouvelle ou de la compétence à pratiquer.

Phase 3: avant d'échanger sur diverses situations et conditions de transfert des apprentissages réalisés.

Phase 4: avant de déterminer les connaissances et les compétences à évaluer.

- Souligner les progrès aussi souvent que nécessaire.
- Faire ressortir tous les éléments positifs d'une réponse inexacte.
- Utiliser des moyens variés de médiation.

Phase 1 - Intention partagée

<p>Accueil</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Établir une relation entre les partenaires: voir à ce que chacun soit accepté comme une personne digne d'intérêt; prendre plaisir à être ensemble et à apprendre ensemble. • Se donner des conditions favorables à l'apprentissage: confort physique, confiance et respect mutuel, coopération, liberté d'expression, respect des différences, défi raisonnable. • Aborder la situation d'apprentissage de façon attrayante et claire. 	<p>En arrivant, placer plusieurs livres pour enfants sur la table, laisser les parents les regarder s'ils le désirent. Bonjour! Est-ce que ça va bien aujourd'hui? Trouvez-vous qu'il y a de beaux livres sur la table? Aujourd'hui, on va se pratiquer ensemble dans une nouvelle activité et je pense que vous allez aimer cela. Tout au long de l'activité, si vous avez des questions, si vous ne comprenez pas ou si vous voulez faire des commentaires, ne vous gênez pas.</p>
<p>Recherche du sens</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inviter à se donner le projet de rechercher le sens de ce qu'il y a à apprendre, du pourquoi et de quelle manière l'apprendre en vue de partager sa compréhension avec les autres. 	<p>On a préparé une activité pour vous. Nous, on a une façon de comprendre cette activité et on trouve que cela a du bon sens, mais ce n'est pas notre compréhension qui est importante, c'est la vôtre. Pendant la première partie de la rencontre, qu'est-ce que je vous demande de faire? À la fin de la première partie, juste avant de faire l'activité, je vais vous demander de m'expliquer ce qu'on va faire, de me dire ce que vous comprenez et si cela a du bon sens de faire cela.</p>
<p>Lien avec les situations précédentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en commun les expériences vécues qui ont permis d'utiliser les connaissances et les compétences ayant fait l'objet de la situation précédente. • Constater les changements dans les compétences et leur amélioration grâce aux situations d'apprentissage vécues et aux expériences de transfert. • Se valoriser et s'encourager dans les tentatives d'utilisation des connaissances et des compétences. 	<p>La semaine dernière, on s'est parlé de la lecture d'histoires. Vous souvenez-vous de ce qu'on a appris? On a découvert des interventions à faire avant, pendant et après la lecture d'un livre. Est-ce que vous avez eu l'occasion de lire une histoire à votre enfant et de lui dire des choses lors de la lecture? Est-ce que vous avez fait d'autres activités avec votre enfant en rapport avec d'autres choses qu'on a déjà vues? Vous faites des choses avec votre enfant à toutes les semaines ou presque. C'est intéressant. Trouvez-vous que vous êtes meilleurs ou plus habiles pour faire des choses avec lui? Pourquoi? Bravo pour ce que vous faites et continuez!</p>

Phase 1 - Intention partagée

<p>Objectif</p>	<ul style="list-style-type: none"> Partager l'objectif de l'expérience et sa pertinence. S'assurer d'une compréhension commune de cet objectif et de la volonté collective de l'atteindre. 	<p>Ecrire l'objectif au tableau et cacher certains mots avec des cartons. Lire et demander d'essayer de découvrir les mots cachés. « S'habituer à faire des interventions avant, pendant et après la lecture d'une histoire découvrir les mots cachés. à l'enfant ». On doit s'habituer à quoi? À faire des interventions, c'est-à-dire qu'on doit s'habituer à dire des choses, à faire des gestes, à poser des questions lorsqu'on lit une histoire à l'enfant.</p>
<p>Annonce de la tâche</p>	<ul style="list-style-type: none"> Faire connaître la tâche à réaliser. 	<p>On va se pratiquer à lire des livres pas très longs, en faisant des interventions.</p>
<p>Utilité de l'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> Échanger sur l'utilité proche ou lointaine de l'apprentissage et de la tâche annoncée. 	<p>Pouvez-vous me dire pourquoi on fait cette activité aujourd'hui? Qu'est-ce que ça va donner? Cette activité va nous habituer à dire et à faire des choses lorsqu'on lit un livre à l'enfant pour l'aider à aimer les livres et à comprendre le sens de ce qui y est écrit. Si un enfant a l'habitude des livres, il aura plus envie d'apprendre à lire.</p>
<p>Expériences, connaissances et compétences antérieures</p>	<ul style="list-style-type: none"> Échanger afin de se percevoir comme des personnes compétentes et capables de maîtriser de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences. Activer les expériences, les connaissances et les compétences des parents. Échanger au sujet de ces expériences, de ces connaissances et de ces compétences en les mettant en relation avec l'objet d'apprentissage pour faire ressortir les besoins de développement. 	<p>Maintenant, j'aimerais qu'on revienne sur ce qu'on connaît des interventions à faire lorsqu'on lit un livre avec l'enfant et de celles qu'on a déjà faites. Avant d'en parler, on va prendre le temps d'y penser. On va réfléchir à ce qu'on s'est dit la semaine dernière sur les interventions à faire et sur ce qu'on a pu faire avec en lien à ce sujet. En discuter avec les parents. Vous faites déjà certaines interventions lorsque vous faites la lecture à votre enfant. Aujourd'hui, on va se pratiquer à en faire d'autres.</p>

Phase 1 - Intention partagée

Représentation de l'intention

- Échanger sur les représentations mentales que chacun a construites de l'intention poursuivie pour vérifier si cette intention est partagée et voulue par tous.

On a échangé sur ce qu'on allait faire aujourd'hui. Je pense qu'on est prêt à faire l'activité. Mais au juste qu'est-ce qu'on va faire? Pourquoi on va faire cette activité? Trouvez-vous que cela a du bon sens?

Est-ce que ça va pour tout le monde? Avez-vous le goût de faire l'activité?

Phase 2 - Expérience

<p>Geste d'attention</p>	<ul style="list-style-type: none"> Inviter à porter attention à l'objet d'apprentissage (tâche, matériel, consignes...), c'est-à-dire à lui donner un sens en l'évoquant à l'aide de mots ou d'images. 	<p>La première chose à faire pour réussir à bien apprendre comment lire des histoires aux enfants, c'est de porter vraiment attention à ce que vous allez voir et entendre. Donc, mettez-vous immédiatement en projet de bien installer dans votre tête, son en réentendant des choses, soit en vous parlant, soit en vous donnant des images, de ce que je vais vous présenter.</p>
<p>Présentation de l'expérience</p>	<ul style="list-style-type: none"> Présenter l'apprentissage, la tâche et le matériel. 	<p>On va voir un vidéo sur lequel un adulte lit un livre à un enfant et ensuite où il lit un livre à quelques enfants. Après, chacun lira un petit livre avec mon aide, puis vous le ferez 2 par 2.</p>
<p>Médiation des connaissances ou des compétences</p>	<ul style="list-style-type: none"> Échanger sur ce qu'on sait faire et sur ce qu'on pense nécessaire de faire en relation avec l'objectif d'apprentissage, la tâche annoncée et les incertitudes qu'ils apportent (par exemple, expliquer ce que l'on connaît des stratégies d'apprentissage, des procédures, des moyens d'effectuer un traitement mental de l'information qu'il convient d'employer et les circonstances de leur utilisation). Soutenir l'acquisition de la connaissance: <ul style="list-style-type: none"> - susciter l'utilisation des connaissances antérieures. - favoriser l'élaboration des informations. - favoriser l'organisation des informations. 	<p>Aujourd'hui, on va se pratiquer à faire des choses dans une nouvelle activité et, pour cela, on va devoir utiliser de bonnes stratégies. Pouvez-vous me donner un exemple d'une stratégie que vous avez utilisé, la semaine dernière? (regrouper, comparer) Pour l'activité de tout à l'heure, quelles stratégies on pourrait utiliser? Il serait important d'utiliser : bien observer, planifier les étapes, garder bien en tête ce que je dois faire. Est-ce que vous avez des questions? Est-ce qu'il y a des choses qui vous inquiètent par rapport à ce qu'on va faire loin à l'heure? Avant de commencer la médiation, donner aux parents d'autres informations sur l'importance de lire des histoires à l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> La lecture d'histoires est une activité très affective, parce qu'on est généralement collé l'un sur l'autre. Souvent, l'enfant aime se faire lire des histoires pour ce contact et ce moment doux avec le parent. La lecture d'histoires développe aussi l'esprit d'observation, la faculté à écouter, la mémoire, améliore le vocabulaire et stimule l'imagination. C'est donc une activité à privilégier. <p>Modelage</p> <p>On va regarder le vidéo en 3 parties ; la partie « avant », la partie « pendant » et la partie « après » la lecture. Après chacune des parties, on va faire un arrêt et nommer ce que l'adulte a fait en 1^{er}, en 2^e et en 3^e. On va nommer les étapes suivies, les interventions faites dont on a parlé la semaine dernière. Regarder la partie « avant » la lecture. Replacer le livre avec les informations de la semaine précédente et demander ce qui a été dit en 1^{er}, en 2^e et en 3^e. (Placer les info, sur le livre dans le mauvais ordre) 1^{er} lit le livre et demande de quoi ça va parler (aide à prédire) 2^e relie le sujet du livre à des expériences vécues</p>

Phase 2 - Expérience

- partager sa représentation de la connaissance nouvelle.
- Favoriser la mémorisation des informations.
- Soutenir le développement de la compétence:
 - susciter l'utilisation des compétences antérieures.
 - modeler la compétence.
 - partager sa représentation de la compétence à pratiquer.
 - guider la pratique de la compétence.
- Laisser les personnes exécuter seules la tâche.

- 3^e lit le nom de l'auteur et de l'illustrateur
- Regarder la partie « pendant » la lecture.
 - Quel est l'ordre dans lequel les étapes ou interventions ont été faites?
1^{er} suit le texte avec l'index
 - 2^e lit avec de l'intonation
 - 3^e demande ce qui va arriver
 - 4^e fait des commentaires et pense tout haut
 - Regarder la partie « après » la lecture.
 - Dans quel ordre ont été faites les interventions?
1^{er} revoit les parties de l'histoire
 - 2^e pose quelques questions
 - 3^e fait redire l'histoire
- On a nommé les interventions qu'on avait vues ensemble la semaine dernière. Ce sont des étapes qu'on peut suivre lorsqu'on lit une histoire à l'enfant.
- Avant de se pratiquer, on va regarder l'adulte qui lit une histoire à quelques enfants. Vous allez revoir toutes les étapes et vous allez aussi vous apercevoir que l'adulte a fait d'autres interventions. Essayez d'en remarquer quelques-unes.
- J'attire aussi votre attention sur la façon de faire la lecture à plus d'un enfant :
 - il faut que les enfants soient tous assez près de vous.
 - il faut que chaque enfant voit bien la page que vous lisez.
 - il faut que chaque enfant participe - lorsque vous posez une question, si c'est toujours le même enfant qui répond, désignez l'enfant qui devra répondre: avant de poser la question.
- Regarder le vidéo.
- Avez-vous remarqué qu'il y a plusieurs autres interventions qui ont été faites?
- La lecture d'histoires développe aussi tous les facteurs qui favorisent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Tous les facteurs qu'on a déjà vus ensemble. Dans le vidéo, on a parlé :
- des fonctions de l'écrit : on a dit aux enfants que ça semblait une histoire drôle, que ça allait les faire rire.
 - de la relation entre l'oral et l'écrit : on a mentionné qu'on allait lire tout ce qui est écrit.
 - de l'orientation de l'écrit : on a demandé où on doit commencer à lire et on a suivi avec l'index.
 - des concepts reliés à l'écrit : on a dit que la première lettre de la page était une lettre majuscule et on a montré une lettre comme dans le nom de « x ».
 - de l'aspect sonore : plusieurs fois on a continué à lire un mot (on a dit 1 ou 2 syllabes) et on a laissé les enfants terminer. On a aussi dit quelques mots en séparant bien les syllabes.
- Vous pouvez donc dire et faire bien des choses en faisant la lecture d'histoires à votre enfant. Maintenant, vous allez vous pratiquer. Vous allez choisir un livre sur la table et vous placer 2 par 2. Je vais aller vous voir et vous guider, puis vous continuerez seuls.
- Aller voir chaque parent et faire la pratique guidée,
 - Laisser les parents continuer seuls l'activité.

Phase 3 - Apprentissages partagés et transferts anticipés

<p>Apprentissages réalisés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se rappeler l'objet et l'objectif d'apprentissage. • Échanger afin de dégager les connaissances, les compétences et les stratégies, procédures, moyens efficaces de réalisation de la tâche. • Comparer l'état des connaissances ou des compétences actuelles aux croyances et hypothèses émises lors de la phase d'intention partagée. • Discuter de la transférabilité des apprentissages effectués. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aujourd'hui, on s'es' habitué à quoi? On s'est habitué à faire des interventions avant, pendant et après la lecture d'une histoire à l'enfant. - À présent, j'aimerais qu'on se parle de ce qu'on a pratiqué. De quelle façon on a fait l'activité, quelles sont les étapes qu'on a suivies? - Demander aux parents de dire ce qu'ils ont fait en premier, en deuxième, en troisième ... - Quelles stratégies avez-vous utilisées pendant l'activité? - Pendant l'activité, on s'est pratiqué à lire une histoire et faire des interventions. Pensez-vous qu'on est meilleur qu'au début de la rencontre? Est-ce que cela a permis qu'on se sente plus à l'aise? - Est-ce que vous pensez que vous allez pouvoir faire à la maison ce qu'on a pratiqué ensemble aujourd'hui?
<p>Transferts anticipés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Anticiper diverses situations et conditions de transfert des apprentissages. • Se mettre en projet: <ul style="list-style-type: none"> - de s'impliquer comme parent pour utiliser les nouveaux apprentissages dans d'autres contextes que celui dans lequel ils ont été réalisés. - d'échanger, lors de la prochaine rencontre, pour mettre en commun les expériences de transfert. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maintenant, on va essayer de trouver des moments, des occasions où ce sera possible d'intervenir en lisant une histoire. - Avant d'en parler, on va y penser. Quand on va clic à la maison avec noire enfant, quand va-t-on pouvoir faire cela? À quel moment pendant la semaine? - En discuter avec les parents. - On se rend compte qu'il y a plusieurs moments où on va pouvoir lire une histoire et faire des interventions. À présent, il faut se mettre en projet de le faire, il faut avoir l'intention de lire des histoires et aussi de dire et de faire des choses lorsqu'on les lit. - La semaine prochaine, on va se raconter ce qu'on a fait et comment ça s'est passé.
<p>Appréciation de la rencontre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Échanger sur le déroulement de la situation, de l'expérience vécue, le matériel, les moyens utilisés et faire des propositions pour les prochaines rencontres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer aux parents de se placer 2 par 2 et de remplir la feuille « appréciation de la rencontre ». - Aller voir chaque équipe, les aider à lire les questions et discuter avec eux de leurs réponses. - Au bas de la feuille, noter leurs suggestions pour d'autres rencontres. <p>(Feuille « appréciation » en annexe)</p>

Phase 4 - Évaluation

<p>Préparation à l'évaluation des connaissances et des compétences</p>	<ul style="list-style-type: none">• Échanger sur les buts poursuivis par l'évaluation des connaissances et des compétences.• Déterminer ensemble les connaissances et les compétences à évaluer.• Échanger sur les moyens retenus pour évaluer (exemples: observation participante, observation électronique, grilles d'observation, entrevues).	<ul style="list-style-type: none">- On continue d'expérimenter notre programme afin de pouvoir l'utiliser avec d'autres parents. Pour qu'on sache si ce qu'on fait avec vous est encore correct et pour vérifier si vous apprenez encore des choses, il faut prendre un temps pour évaluer.- On va échanger sur ce qu'on veut vérifier par rapport à ce qu'on a appris et pratiqué aujourd'hui.- Avant d'en parler, on va prendre le temps d'y réfléchir. Dans ce que vous connaissez et avez pratiqué sur la lecture d'histoires, qu'est-ce que vous aimeriez vérifier?- En discuter avec les parents.- Donner aux parents des exemples de comportements observables démontrant leur connaissance de la lecture d'histoires et de l'utilisation de cette connaissance.
--	--	---

Évaluation

Composante : La lecture d'histoires

Situation d'apprentissage no : 15

Objectif intermédiaire

S'habituer à faire des interventions avant, pendant et après la lecture d'une histoire à l'enfant

COMPORTEMENTS OBSERVABLES

- Lire à l'enfant le titre du livre.
- Aider l'enfant à prédire le contenu du livre.
- Relier le sujet du livre à des expériences que l'enfant a vécues.
- Lire à l'enfant le nom de l'auteur et de l'illustrateur.
- Suivre le texte avec l'index pendant la lecture.
- Lire avec intonation.
- Demander à l'enfant ce qui va arriver, pendant la lecture.
- Faire à l'enfant des commentaires sur l'histoire qu'on lit.
- Revoir avec l'enfant les parties de l'histoire.
- Poser à l'enfant quelques questions à propos de l'histoire.
- Demander à l'enfant de raconter l'histoire.

APPENDICE D

Analyse de la préexpérimentation du programme

ANALYSE DE LA PRÉEXPÉRIMENTATION DU PROGRAMME

Dans la phase 1 d'une situation d'apprentissage

Accueil

Première rencontre :

- S'assurer de faire l'activité dans un local adéquat, c'est-à-dire qui permette aux parents de s'y sentir à l'aise et confortables.
- Favoriser l'égalité entre les participants (parents/formatrices) en adoptant la même position que les parents (assise ou debout).

Deuxième rencontre :

Présence des conditions qui favorisent l'établissement d'une relation entre tous les participants (parents, médiatrice) et permettent des apprentissages : parents détendus, à l'aise, et heureux de vivre une nouvelle expérience.

Tel que suggéré dans l'analyse de la première rencontre, pour favoriser l'égalité entre les participants, la médiatrice adopte la même position (assise) que les parents.

Recherche du sens

Première rencontre :

Proposition d'une nouvelle formulation : « Notre rencontre comporte 4 parties. Durant la rencontre d'aujourd'hui, on va faire ensemble quelque chose qu'on a préparé. Pour nous, ça semble avoir du sens. On a une façon de comprendre l'activité qu'on va faire, mais ce n'est pas notre compréhension à nous qui est importante, c'est la vôtre. À la fin de la première partie, juste avant de faire notre activité, on va vous demander ce que vous comprenez de ce qu'il y a à faire ensemble, pourquoi on va faire cela et si vous trouvez que cela a du bon sens ».

Deuxième rencontre :

Tel que suggéré dans l'analyse précédente, des précisions sont données aux parents concernant l'existence de 4 parties à l'intérieur d'une rencontre. On note, de plus, une nette amélioration quant à la formulation utilisée par la médiatrice, ainsi qu'une meilleure compréhension chez les parents de cette étape qui invite à se donner le projet de sens de ce qu'il y a à apprendre, du pourquoi et du comment l'apprendre. Si cela s'avère utile à la compréhension de cette étape, un exemple pourrait être donné aux parents.

Cette étape de la recherche du sens étant fondamentale dans la construction mentale d'un apprentissage, il serait toutefois souhaitable que son passage se fasse plus lentement et de façon plus concise, ceci afin de permettre aux parents de bien saisir chacune de ses dimensions, l'une après l'autre, lentement.

Lien avec les situations précédentes

Cette étape se fait de façon adéquate.

Dans cette étape, les parents parlent des interventions qu'ils ont faites lorsqu'ils ont lu un livre à leur enfant. Ils disent avoir:

- aidé l'enfant à prédire le contenu du livre
- relié le sujet du livre avec des expériences que l'enfant a vécues
- lu avec intonation
- demandé à l'enfant ce qui va arriver
- fait à l'enfant des commentaires sur l'histoire
- posé à l'enfant quelques questions à propos de l'histoire

La démarche d'apprentissage a suscité des apprentissages attendus chez les deux parents :

- le parent identifie des comportements que l'enfant a imités en regardant un livre qu'il a lu
- un seul parent a rapporté un comportement chez l'enfant imitant une de ses interventions. Il a remarqué que l'enfant a lu avec intonation

Objectif

Première rencontre :

Demander aux parents de redire l'objectif de la rencontre dans leurs propres mots.

Deuxième rencontre :

Tel que suggéré dans l'analyse de la situation précédente, l'objectif de la rencontre a été écrit au tableau et lu aux parents. Ceux-ci le redisent ensuite dans leurs mots. La médiatrice s'est assurée d'une compréhension commune de cet objectif : bon partage entre les participants et nette amélioration quant au déroulement de cette étape.

Annonce de la tâche

Cette étape se fait convenablement.

Utilité de l'apprentissage

Première rencontre :

Cette étape se fait convenablement.

Deuxième rencontre :

Les parents semblent davantage centrés sur l'utilité proche de l'apprentissage. La médiatrice précise que l'activité du jour a une utilité lointaine qui concerne l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture chez leur enfant. Il est suggéré que la médiatrice rappelle aux parents l'importance de l'utilité lointaine de l'apprentissage.

Expériences, connaissances et compétences antérieures

Première rencontre :

Il est suggéré d'effectuer une rétroaction sur ce que les parents ont dit (ce qui est correct, ce qui est erroné) et de mettre cela en lien avec ce qu'ils vont apprendre dans l'activité du jour.

Deuxième rencontre :

Afin d'aider les parents à activer leurs expériences, leurs connaissances et leurs compétences, et à se percevoir comme des personnes compétentes et capables de maîtriser des nouvelles connaissances et de nouvelles compétences, une attention pourrait être portée à l'effet de :

- préciser, d'entrée de jeu, le sujet sur lequel va porter l'échange. Par exemple, après avoir dit: « J'aimerais que l'on revienne sur les interventions dont on a parlé la dernière fois », la médiatrice pourrait préciser ce sur quoi ces interventions portent : « Les interventions à faire lorsqu'on lit un livre avec l'enfant et celles qu'on a déjà faites ».
- laisser un temps de réflexion avant d'échanger au sujet des expériences, des connaissances et des compétences.
- renforcer davantage les parents, lors de l'échange, dans les interventions qu'ils font de façon adéquate.

Tel que proposé dans l'analyse précédente, la médiatrice fait une rétroaction sur ce que les parents disent et les conseille au besoin.

Dans cette étape, les parents nomment des interventions à faire lors de la lecture d'une histoire. Ils mentionnent qu'il faudrait :

- lire à l'enfant le nom de l'auteur et de l'illustrateur
- suivre le texte avec l'index pendant la lecture
- lire avec intonation
- demander à l'enfant ce qui va arriver pendant la lecture
- faire à l'enfant des commentaires sur l'histoire qu'on lit
- poser à l'enfant quelques questions à propos de l'histoire

La démarche d'apprentissage a suscité des réactions attendues chez les deux parents.

Représentation de l'intention

Première rencontre :

Proposition d'une nouvelle formulation : « On est à la veille de commencer notre activité et je pense que vous êtes prêts à continuer. Et vous, vous sentez-vous prêts à faire l'activité? Trouvez-vous que ça a du bon sens ce qu'on va faire? Mais, au juste, qu'est-ce qu'on va faire,

qu'est-ce qu'on a commencé à comprendre, et pourquoi vous trouvez que ça a du bon sens ce qu'on va faire?

Deuxième rencontre :

Tel que proposé dans l'analyse précédente, la formulation a été corrigée. Donc, la formulation a été claire de la part de la médiatrice : « Qu'est-ce qu'on va faire, pourquoi on le fait, est-ce que cela a du bon sens? ».

Cependant, les parents attribuent davantage une utilité proche à la pratique des interventions. La médiatrice leur rappelle que ces interventions vont amener l'enfant à aimer les livres (utilité lointaine). Il est suggéré de porter une attention particulière à l'utilité lointaine des apprentissages durant l'expérimentation.

Dans la phase 2 de la situation d'apprentissage : expérience

Gestion d'attention

Première rencontre :

Proposition d'une nouvelle formulation : « Maintenant que vous vous sentez prêts à commencer l'activité, êtes-vous d'accord avec moi que pour apprendre quelque chose, il faut être attentif? Mais, qu'est-ce que ça veut dire, pour vous, être attentif? Être attentif, ce n'est pas d'avoir telle posture physique, mais c'est d'être capable, dans sa tête, de se parler ou de réentendre ce qu'on entend, de revoir ce qu'on voit. C'est ça être véritablement attentif. Tantôt, je vais vous présenter et vous montrer des choses; tout de suite, donnez-vous le projet de prendre ce que je dis et ce que je fais, et de l'installer dans votre tête, en vous parlant et en vous donnant des images. »

Deuxième rencontre :

Tel que proposé dans l'analyse de la situation précédente, la formulation a été corrigée : on note une nette amélioration à ce niveau. Chez les parents, on remarque une meilleure compréhension de cette étape de l'expérience.

Une précision, toutefois : être attentif, c'est se donner des images dans sa tête, c'est aussi donner une vie mentale à quelque chose (tâche, matériel, consigne) dans sa tête; aussi il serait souhaitable :

- de donner, en plus, un exemple aux parents
- de confronter les parents dans les mots qu'ils accordent au geste d'attention, dans le fait d'être attentif.

Présentation de l'expérience

Première rencontre :

Il est suggéré d'effectuer cette étape un peu plus lentement. Le contenu, quant à lui, est adéquat.

Deuxième rencontre :

Tel que suggéré dans l'analyse précédente, cette étape s'est effectuée plus lentement. Bon résultat.

Médiation des connaissances et des compétences

Stratégies et procédures

Première rencontre :

Formulation proposée : « Apprendre quelque chose de nouveau, cela nécessite d'utiliser des moyens, des stratégies qui fonctionnent bien. C'est quoi les moyens, les stratégies qui fonctionnent bien et que vous utilisez quand vous faites une activité ou quand vous apprenez quelque chose de nouveau? Pour faire l'activité d'aujourd'hui, vous allez donc utiliser des stratégies, et puis, au fur et à mesure qu'on avancera dans l'activité, de nouveaux moyens et de nouvelles stratégies pourront vous être montrées; on pourra les partager. L'important, c'est de prendre conscience qu'apprendre ou réussir, ce n'est pas magique. Cela relève de l'utilisation de bonnes procédures. »

Lorsque les parents précisent leurs stratégies ou leurs moyens de réaliser la tâche annoncée, rétroagir sur ce qu'ils disent : renforcer ce qui semble être de bons moyens et leur indiquer une ou des stratégies importantes qu'ils devront utiliser durant la situation.

Deuxième rencontre :

Dans cette première étape de la médiation, on note une amélioration de la formulation. Cependant, il semble important d'éclaircir, ou de définir les mots « stratégies » et « procédures » afin d'en faciliter la compréhension chez les parents. Des exemples peuvent aussi être donnés : comparer deux personnes qui ont à faire une même tâche, un la réussit, l'autre pas.

De plus, une précision pourrait être donnée aux parents, à savoir qu'« apprendre et réussir à faire quelque chose de nouveau, ce n'est pas magique. Pour y arriver, il faut utiliser de bonnes stratégies. »

Avant de passer à l'activité, la compréhension de cette étape pourrait être vérifiée auprès des parents.

Une autre amélioration depuis la situation précédente concerne la rétroaction que fait la médiatrice sur ce que disent les parents; elle renforce ce qui semble être de bons moyens et indique aux parents des stratégies à utiliser durant l'activité.

Médiation

Cette étape se fait de façon adéquate.

Dans la phase 3 de la situation d'apprentissage : apprentissages partagés et transferts anticipés

Apprentissages réalisés

Première rencontre :

Dans la dernière partie de la deuxième section qui traite des stratégies, procédures et moyens efficaces de réalisation de la tâche, la façon de le dire était beaucoup centrée sur l'enseignement et non pas sur l'apprentissage, ce qui sera à corriger. De plus, il faudrait faire parler beaucoup plus souvent les parents sur l'apprentissage, puisque c'est le pendant de l'autre partie qui vient d'être faite. Par exemple, on-pourrait dire : « La tâche que vous aviez à faire a été d'identifier des types de livres pour enfants et d'être capables de parler de ces types de livres. Pour réaliser

cette tâche, quelles stratégies, quels moyens avez-vous utilisés? Qu'est-ce qui a fonctionné le mieux? » De cette manière, les parents seront davantage centrés sur les apprentissages.

Deuxième rencontre :

Dans cette étape, tout comme il avait été noté dans l'analyse de la situation précédente, il serait adéquat de faire un retour sur les connaissances et les compétences acquises par les parents, en étant davantage centré sur leurs apprentissages plutôt que sur l'enseignement.

Transferts anticipés

Cette étape se fait convenablement.

Appréciation de la rencontre

Première rencontre :

Afin de permettre aux parents, pour les besoins de la recherche, de commenter et d'apprécier tous les éléments jugés importants, il serait préférable d'écrire au tableau ces points sur lesquels nous allons, par la suite, échanger.

Deuxième rencontre :

Tel que suggéré suite à la première préexpérimentation, les points sur lesquels vont porter l'échange et l'appréciation de la rencontre sont inscrits clairement au tableau et lus aux parents.

Dans cette étape d'appréciation de la rencontre, l'utilité nommée concerne davantage une utilité proche de l'apprentissage. Une attention pourrait être portée dans le fait d'amener les parents (tout au long de la situation d'apprentissage) à entrevoir l'utilité plus lointaine, mais combien importante puisqu'elle a trait aux premiers apprentissages formels chez leurs enfants, de la poursuite du développement de leurs compétences.

Dans la phase 4 de la situation d'apprentissage : évaluation

Préparation à l'évaluation des connaissances et des compétences

Première rencontre :

Dans la formulation, utiliser toujours le mot vérifier, et non évaluer ou mesurer. «Aujourd'hui, vous avez appris des choses nouvelles. Qu'est-ce que vous voudriez qui soit vérifié pour vous assurer que vous avez bien compris, ou que vous voudriez pratiquer avec votre enfant? »

Deuxième rencontre :

Les buts poursuivis par l'évaluation des compétences sont présentés correctement par la médiatrice. En effet, tel que suggéré dans l'analyse de la situation précédente, le mot « vérifier » a été utilisé au lieu de « évaluer » tout au long de cette étape.

Synthèse de la préexpérimentation

De façon générale, on remarque une nette amélioration dans la préexpérimentation de la seconde situation d'apprentissage, les propositions effectuées suite à la préexpérimentation d'une première situation d'apprentissage ayant été prises en compte.

On note donc une bonification au niveau de la médiation (un grand effort réalisé), ainsi qu'une démonstration plus apparente de la participation des parents ou une meilleure intégration des différentes étapes d'une situation d'apprentissage.

La démarche d'apprentissage a permis aux deux parents d'évoluer et de progresser de façon évidente. Les deux parents ont été présents aux deux activités de préexpérimentation, et motivés face aux nouveaux apprentissages susceptibles de les aider à mieux intervenir auprès de leur enfant.

APPENDICE E

**Comptes rendus des rencontres
préparatoires à l'expérimentation**

**Soirées d'information
pour les parents qui participent
au projet de recherche
Mercredi, 27 août 1997, 19 h 30
Mardi, 16 septembre 1997, 19 h 30**

COMPTE RENDU

Étaient présents 5 parents
et
COUTURE, Rosanne
LAVOIE, NATALE
LÉVESQUE, Jean-Yves
de l'équipe de recherche

2 parents ne se sont pas présentés

1. Accueil des parents

Dès leur arrivée aux soirées d'information, les parents ont été accueillis de façon informelle et dans un climat de détente, ceci afin de faciliter un premier contact entre eux, de même qu'entre eux et l'équipe de recherche.

2. Évolution du projet de recherche depuis les entrevues d'avril

Un bref retour sur les étapes qui ont suivi les entrevues réalisées en avril 1977 auprès des parents participants permet, à ces derniers, de connaître l'évolution du projet de recherche. Ainsi, l'identification de leurs besoins, en termes de développement de nouvelles compétences parentales, et de leurs caractéristiques a permis l'élaboration de situations d'apprentissage; celles-ci ont été préexpérimentées, au mois d'août, auprès d'autres parents présentant les mêmes caractéristiques et ne faisant pas partie du groupe à l'étude.

3. Sujets pratiques

Les activités reliées au projet de recherche doivent s'effectuer une fois par semaine. Le **jeudi soir** semble le moment le plus approprié pour les parents participants et le mardi soir serait leur deuxième choix pour la tenue des activités. Ces activités auront lieu à la Polyvalente Le Mistral, à Mont-Joli; les cinq parents présents à la rencontre confirment leur intérêt d'y participer. De plus, ils sont informés de la durée de l'expérimentation qui sera de 32 semaines.

4. Cours en alphabétisation et programme de développement de compétences

Des précisions sont apportées aux parents concernant les modalités relevant de la formation en alphabétisation et celles reliées au programme de développement de compétences parentales. Ainsi, l'horaire habituel des activités d'alphabétisation étant de 18 h à 22 h, environ deux heures de chaque soirée du jeudi (première portion de la soirée) seront consacrées à l'expérimentation des activités du programme, alors que les activités d'alphabétisation rempliront la deuxième portion de la soirée.

5. Préexpérimentation

Les parents sont informés au sujet de la préexpérimentation du programme effectuée dernièrement (août); les parents qui y ont participé ont contribué à améliorer des aspects des situations d'apprentissage présentées; par ailleurs, la préexpérimentation a permis de vérifier si le programme déjà élaboré correspondait aux besoins de développement de nouvelles compétences des parents.

Par la suite, un aperçu des situations d'apprentissage leur est présenté : la démarche en quatre étapes, élaborée en fonction des buts et des objectifs du programme.

6. À quoi va servir ce programme?

Il est exprimé aux parents présents l'importance de leur rôle en tant que participants au projet de recherche, puisque l'étape de l'expérimentation permettra au programme de subir l'épreuve préalable et nécessaire à son utilisation future auprès d'autres parents qui

souhaiteraient améliorer leurs compétences à intervenir dans l'éveil à l'écrit chez leurs enfants.

7. L'utilisation de la caméra-vidéo

Un rappel est fait au sujet de l'utilisation de la caméra-vidéo durant les activités du programme (les parents y ont déjà consenti lors de l'entrevue).

8. Appréciation de la rencontre

Les parents se disent satisfaits de cette rencontre et rassurés face aux modalités entourant les activités à venir.

APPENDICE F

Ordres du jour des rencontres avec les enseignantes en alphabétisation

PROJET COMPÉTENCES PARENTALES

Rencontre des enseignantes en alphabétisation

DATE: Le 13 mai 1997
HEURE: 13 h 30
LIEU: Local D-315
Université du Québec à Rimouski

ORDRE DU JOUR

1. Le projet de recherche
2. Les interventions en alphabétisation
3. Comment concilier le projet de recherche et les interventions en alphabétisation?
4. Les parents partenaires dans la recherche peuvent-ils cheminer au sein du même groupe?
5. Varia
6. Prochaine rencontre.

Jean-Yves, Natalie, Rosanne et Lucille.

PROJET COMPÉTENCES PARENTALES

Rencontre des enseignantes en alphabétisation

DATE: Le 11 juin 1997
HEURE: 13 h 30
LIEU: Local D-310
Université du Québec à Rimouski

ORDRE DU JOUR

1. Le projet de recherche dans la structure de Formation Clef Mitis/Neigette :
 - . Volet alphabétisation vs volet compétences parentales
 - . Horaire des activités d'alphabétisation : Mont-Joli/Price
2. Démarche des activités d'alphabétisation et démarche des situations de développement de compétences parentales
3. Présentation sommaire d'une situation d'apprentissage
4. Collaboration mutuelle en fonction des finalités de la recherche
5. Autres sujets
6. Prochaine rencontre : date - contenu.

Jean-Yves, Natalie, Rosanne et Lucille.

ANNEXE G

**Comptes rendus des rencontres
du comité de suivi**

COMITE DE SUIVI DE LA RECHERCHE

**PROGRAMME EXPÉRIMENTAL DE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES CHEZ DES PARENTS
AYANT DES DIFFICULTÉS À LIRE ET À ÉCRIRE DANS DES SITUATIONS D'ÉVEIL AU MONDE DE
L'ÉCRIT AUPRÈS DE LEURS ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE**

**Compte-rendu de la première rencontre du comité de suivi de la recherche, tenue le
lundi 26 mai 1997, à 13 h 30, en les salles A et B du CLSC de la Mitis, à Mont-Joli.**

Présences : Madame Marthe Boulianne, infirmière au CLSC de la Mitis
Madame Rosanne Couture, assistante de recherche
Madame Natalie Lavoie, assistante de recherche
Monsieur Jean-Yves Lévesque, *responsable de la recherche*
Madame Josée Lévesque, animatrice culturelle, Bibliothèque de la ville de Mont-Joli
Madame Sylvie Michaud, responsable du Programme Passe-Partout
Madame Lucille Roy, coordonnatrice, Formation Clef/Mitis-Neigette
Madame Marianne Roy, intervenante sociale au CLSC de la Mitis

ORDRE DU JOUR

1. Mot de bienvenue.
2. Présentation des membres.
3. Partage de nos intérêts par rapport au problème de l'analphabétisme.
4. Résumé du projet de recherche.
5. Échange sur le rôle du comité de suivi.
6. Étapes de réalisation du projet : celles réalisées et celles à venir.
7. Contenu, date et heure de la prochaine rencontre.

1. Mot de bienvenue

Jean-Yves Lévesque, responsable de la recherche, souhaite la bienvenue aux personnes présentes à cette première rencontre du comité de suivi du projet de recherche et les remercie pour l'intérêt qu'elles démontrent à faire partie de ce comité.

2. Présentation des membres

Dans le but de faire connaissance et de mieux situer chaque personne relativement à l'établissement auquel elle est rattachée et aux activités professionnelles qu'elle exerce, les membres sont invités à se présenter.

3. Partage de nos intérêts par rapport au problème de l'analphabétisme

Cette première rencontre des membres du comité de suivi s'avère un moment privilégié de partage des intérêts de chacune et chacun en regard de la problématique de l'analphabétisme. Dans l'ensemble, les intérêts se résument de la façon suivante :

- connaissent l'existence de difficultés à lire et à écrire chez des personnes auprès de qui ils interviennent;
- éprouvent un sentiment d'être démunis face aux personnes aux prises avec des difficultés à lire et à écrire (quoi dire, comment dire);
- expriment un besoin de mieux connaître les caractéristiques de l'analphabétisme afin de dépister plus rapidement cette réalité chez les personnes;
- se sentent impuissants à rejoindre, motiver les adultes dits analphabètes et à les maintenir à l'intérieur des programmes offerts à eux-mêmes et à leurs enfants (alphabétisation, Passe-Partout, activités éducatives, bibliothèque municipale, services aux jeunes 0-18 ans et aux familles, etc.);
- dépistent déjà, lors des rencontres pré et post-natales et des rencontres préscolaires, les difficultés qu'éprouvent des parents à intervenir auprès de leurs enfants dans les différentes étapes de leur développement;
- se voient un rôle d'agents multiplicateurs auprès d'autres intervenants (les sensibiliser à la problématique de l'analphabétisme).

4. Résumé, du projet de recherche

Jean-Yves trace un résumé du projet de recherche : ses objectifs et ses étapes de réalisation. Ce projet consiste donc à élaborer, expérimenter et évaluer un programme à travers lequel des parents développent leurs compétences à éveiller leurs jeunes enfants à la lecture et à l'écriture tout en améliorant leurs propres capacités à lire et à écrire. Il consistera, de plus, à préciser les conditions de mise en application de ce programme auprès d'autres groupes de parents ayant des difficultés à lire et à écrire. Cette recherche s'appuie sur le principe de la reconnaissance des capacités et des compétences de tous les partenaires impliqués dans l'expérimentation (parents, chercheurs, intervenantes en alphabétisation). Les activités ont débuté le 1er mars 1997 et se poursuivront sur une période de 19 mois, soit jusqu'au 30 septembre 1998.

5. Étapes de réalisation du projet : celles réalisées et celles à venir

Jean-Yves présente aux membres du comité le calendrier de réalisation des activités jusqu'à la fin de l'expérimentation (30 septembre 1998).

Une attention plus particulière est portée aux activités réalisées depuis mars 1997.

A) Rosanne présente une synthèse des démarches qui ont conduit à :

- la constitution du groupe à l'étude (qui se compose de 6 familles : 7 parents);
- l'élaboration du canevas d'entrevue, construit de manière à permettre l'émergence des compétences et des besoins des parents en regard de l'éveil de l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire;
- la préexpérimentation du canevas d'entrevue auprès de 2 familles ne faisant pas partie du groupe à l'étude;
- la collecte des données auprès des parents de notre groupe à l'étude;
- l'analyse des informations recueillies;
- la synthèse des caractéristiques des parents (compétences et besoins).

- B) S'appuyant sur les caractéristiques des parents du groupe à l'étude, Natalie présente les éléments qui guideront l'élaboration du programme de développement des compétences parentales (niveau de lecture et d'écriture des parents, leurs intérêts de lecture, améliorer ce dans quoi les parents interviennent déjà, tenir compte des façons d'apprendre qui sont les leurs).

Elle expose ensuite les composantes majeures d'un environnement familial favorable à l'éveil à l'écrit chez le jeune enfant :

- le modèle parental : utilisation de l'écrit devant l'enfant;
- l'exploration : les parents donnent à l'enfant des occasions d'explorer le monde de l'écrit;
- l'interaction : les parents questionnent, expliquent à l'enfant quand il est en contact avec l'écrit.

Natalie traite sommairement des composantes de l'évolution de l'émergence de l'écrit chez l'enfant ainsi que des comportements de l'enfant (3-4 ans) reliés à la lecture et à l'écriture.

6. Échange sur le rôle du comité de suivi

- Jean-Yves remet à chaque personne, à titre d'information et dans le but d'inviter les membres à poursuivre leur réflexion concernant la problématique de l'analphabétisme, le document de travail de la direction de la formation générale des adultes publié en mars 1997.
- Dans l'ensemble, les membres du comité de suivi se disent satisfaits de cette première rencontre et affirment avoir appris beaucoup des résultats des activités déjà réalisées. Tous les participants expriment leur volonté de poursuivre leur implication au sein du comité.

7. Contenu, date et heure de la prochaine rencontre

La prochaine rencontre est fixée au vendredi 17 octobre 1997 (A.M.). Cette rencontre fera état de la première partie de l'expérimentation du programme de développement des compétences des parents.

Secrétaire d'assemblée,

Rosanne Couture

COMITÉ DE SUIVI DE LA RECHERCHE

PROGRAMME EXPERIMENTAL DE DÉVELOPPEMENT DE COMPETENCES CHEZ DES PARENTS
AYANT DES DIFFICULTÉS À LIRE ET À ÉCRIRE DANS DES SITUATIONS D'ÉVEIL AU MONDE DE
L'ÉCRIT AUPRÈS DE LEURS ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE

Compte-rendu de la deuxième rencontre du comité de suivi de la recherche, tenue le vendredi 17 octobre 1997, à 9 h, en les salles A et B du CLSC de la Mitis, à Mont-Joli.

Présences : Madame Marianne Roy, intervenante sociale au CLSC de la Mitis
Madame Lucille Roy, coordonnatrice, Formation Clef/Mitis-Neigette
Madame Rosanne Couture, assistante de recherche
Madame Natalie Lavoie, assistante de recherche
Monsieur Jean-Yves Lévesque, *responsable de la recherche*

ORDRE DU JOUR

1. Mot de bienvenue.
2. Compte-rendu de la rencontre du 26 mai 1997.
3. Rapport d'étape du projet.
4. Expérimentation en cours.
5. Affaires diverses.
6. Contenu, date et heure de la prochaine rencontre.

1. Mot de bienvenue

Jean-Yves Lévesque, responsable de la recherche, souhaite la bienvenue aux personnes présentes à cette deuxième rencontre du comité de suivi de la recherche et fait la lecture de la proposition d'ordre du jour.

2. Compte-rendu de la rencontre du 26 mai 1997

Jean-Yves rappelle brièvement les points qui ont fait partie des échanges lors de la rencontre du 26 mai dernier. Les personnes présentes conviennent de la conformité de ce compte-rendu.

3. Rapport d'étape du projet

Les parties du rapport d'étape du projet de recherche qui n'ont pas fait l'objet d'échange lors de la première rencontre sont présentées.

A - Jean-Yves explique comment le programme a été élaboré et parle des 4 catégories de fondements sur lesquels s'appuient les situations de développement de compétences parentales. À titre d'exemple, il décrit le fondement « des apprentissages signifiants » ainsi que la façon de le mettre en application dans le déroulement d'une situation. Il mentionne que le programme prend aussi appui sur des buts, des objectifs et que ces objectifs ont été identifiés à partir de la revue de la littérature, en rapport avec le concept d'émergence de l'écrit. Une brève présentation des objectifs (global, généraux, spécifiques) est faite. Ensuite, Jean-Yves signale que le programme est conduit par une démarche d'apprentissage et décrit les différentes phases de cette démarche.

B - Rosanne résume les deux rencontres de la préexpérimentation. Elle présente le but de ces rencontres ainsi que les ajustements faits suite à l'analyse de celles-ci. Elle parle aussi de l'implication des parents, de ce qu'ils ont retiré de ces rencontres (ce qu'ils ont appris, ce qu'ils ont aimé et moins aimé, ce qu'ils ont fait à la maison en lien avec la rencontre , etc.) et des suggestions qu'ils ont faites.

C - Natalie présente la rencontre préparatoire à l'expérimentation pour les parents. Elle expose les buts de cette rencontre et les différents points qui ont fait l'objet d'échanges : l'évolution du projet de recherche, l'horaire des activités, les cours en alphabétisation, la démarche d'une rencontre, la préexpérimentation, l'importance du rôle des parents et l'utilisation de la caméra-vidéo.

D - Rosanne fait un résumé des rencontres avec les formatrices en alphabétisation et parle des modalités qui ont été discutées (locaux, heures, programme en alphabétisation, programme de compétences parentales, etc.). Elle souligne la bonne collaboration et la grande implication des formatrices.

4. Expérimentation

A - Natalie donne de l'information quant au jour, à l'heure, à l'endroit et à la durée des rencontres. Elle décrit aussi les trois types de rencontres et présente les situations qui ont été expérimentées avec les parents à ce jour.

B - Rosanne parle des principaux points qui ressortent de l'analyse des situations d'apprentissage. Elle indique que cette analyse se penche sur les parents ainsi que sur la médiatrice. L'observation de chaque situation révèle que les parents réalisent des apprentissages, qu'ils se sentent à l'aise et plus valorisés dans leur rôle de parents. Rosanne donne aussi un exemple de la solidarité qui se développe entre les parents participants.

Marianne Roy mentionne que, lors d'une rencontre Passe-Partout, un parent du projet de recherche a parlé ouvertement de ce qu'il vivait. Il a dit être emballé par les rencontres et que ça l'aidait beaucoup. Marianne indique aussi que ce parent est très valorisé par ce projet dans son rôle de père et qu'il donne même des conseils à d'autres parents, conseils qui portent sur l'importance de s'occuper des enfants et de leur montrer la lecture. De plus, elle souligne que plusieurs personnes parlent du projet (à l'école, dans les visites à domicile,...).

Lucille Roy parle de sa satisfaction à entendre dire que des parents se parlent entre eux du projet et qu'ils deviennent ainsi des agents multiplicateurs.

5. Contenu, date et heure de la prochaine rencontre

Il est convenu que la prochaine rencontre du comité de suivi aura lieu le mercredi 4 février, à 9 h, au CLSC de la Mitis, à Mont-Joli. On présentera les données de la première partie de l'expérimentation du programme de développement de compétences des parents lors de cette rencontre.

Secrétaire d'assemblée,

Natalie Lavoie

COMITE DE SUIVI DE LA RECHERCHE

**PROGRAMME EXPÉRIMENTAL DE DEVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES CHEZ DES PARENTS
AYANT DES DIFFICULTÉS À LIRE ET À ÉCRIRE DANS DES SITUATIONS D'ÉVEIL AU MONDE DE
L'ÉCRIT AUPRÈS DE LEURS ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE**

**Compte-rendu de la troisième rencontre du comité de suivi de la recherche, tenue le
mercredi 4 février 1998, à 9 h, en les salles A et B du CLSC de la Mitis, à Mont-Joli.**

Présences : Madame Marianne Roy, intervenante sociale au CLSC de la Mitis
Madame Lucille Roy, coordonnatrice, Formation Clef/Mitis-Neigette
Madame Marthe Boulianne, infirmière-intervenante au CLSC de la Mitis
Madame Rosanne Couture, assistante de recherche
Madame Natalie Lavoie, assistante de recherche
Monsieur Jean-Yves Lévesque, *responsable de la recherche*

ORDRE DU JOUR

1. Mot de bienvenue.
2. Compte-rendu de la rencontre du 17 octobre 1997.
3. Visionnement d'une rencontre avec les parents.
4. Échange à la suite du visionnement.
5. Étapes à venir dans le projet.
6. Affaires diverses.
7. Contenu, date et heure de la prochaine rencontre.

1. Mot de bienvenue

Jean-Yves Lévesque, responsable de la recherche, souhaite la bienvenue aux personnes présentes à cette troisième rencontre du comité de suivi du projet de recherche et fait la lecture de la proposition d'ordre du jour.

2. Compte-rendu de la rencontre du 17 octobre 1997

Natalie résume les différents points qui ont fait partie des échanges lors de la rencontre du 17 octobre dernier. Les personnes présentes conviennent de la conformité de ce compte-rendu.

3. Visionnement d'une rencontre avec les parents

Rosanne fait le point sur les rencontres qui ont eu lieu jusqu'à présent et situe la rencontre dans l'ensemble des situations d'apprentissage (situation d'apprentissage no 7, « L'orientation de l'écrit »).

4. Échangea la suite du visionnement

Les personnes présentes font part de leurs commentaires.

Par rapport aux parents, on note la grande implication de ceux-ci pendant la rencontre, les efforts qu'ils font et qui sont nécessaires à l'apprentissage ainsi que le respect qu'ils ont entre eux. On remarque leur capacité à exprimer ce qu'ils ont appris, leur capacité de se mettre en projet de faire quelque chose avec leurs enfants. Ceci illustre bien le lien affectif qu'il y a entre les parents et les enfants. On souligne aussi que les parents apprennent vite. En 90 minutes, beaucoup de choses sont faites.

En regard du déroulement de la rencontre, les personnes présentes disent percevoir un climat détendu et disent prendre conscience de la nécessité, pour les parents, de bien

comprendre l'objectif et d'obtenir un temps suffisant pour réfléchir à ce qu'ils vont dire. Le modelage est aussi noté comme une partie importante de la démarche d'apprentissage. Si on veut que les parents puissent se pratiquer seuls, on doit leur montrer comment faire. Enfin, on souligne qu'il est intéressant de présenter des situations d'apprentissage axées sur les connaissances et d'autres axées sur les compétences.

À la suite de ces échanges, madame Lucille Roy se dit agréablement surprise de la progression des parents et pense que ce programme sera exportable partout.

5. Étapes à venir dans le projet

Jean-Yves présente brièvement différentes étapes à venir dans le projet. L'expérimentation se poursuivra jusqu'à la fin mai ainsi que l'analyse des données recueillies lors des rencontres. Il y aura aussi l'élaboration du programme : version papier et, peut-être, version CD. À cette fin, on demandera aux parents s'ils sont d'accord pour qu'un technicien vienne les filmer lors de certaines rencontres et s'ils acceptent qu'on diffuse le CD qui comportera des images des différentes étapes d'une situation d'apprentissage.

6. Affaires diverses

Aucun autre sujet n'a été soumis!

7. Date et heure de la prochaine rencontre

Il est convenu que la prochaine rencontre du comité de suivi aura lieu le vendredi 15 mai, à 9 h, au CLSC de la Mitis, à Mont-Joli.

Secrétaire d'assemblée,

Natalie Lavoie