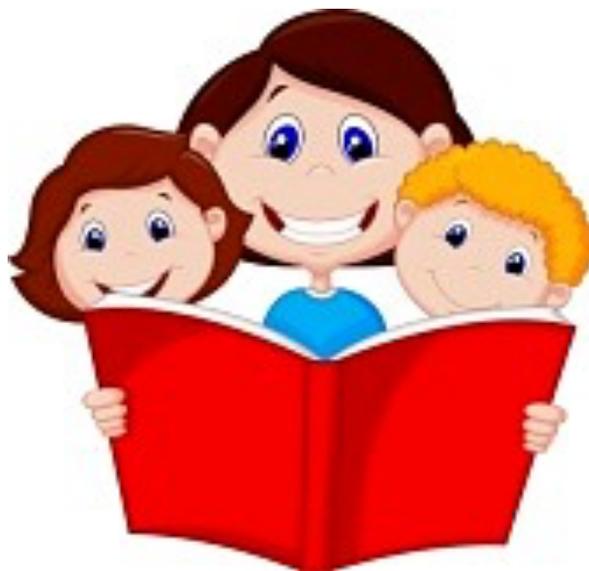


L'accompagnement à la lecture d'élèves de 3H : aider les parents à intervenir auprès de leur enfant.



« Si vous voulez que vos enfants soient intelligents, lisez-leur des contes. Si vous voulez qu'ils soient plus intelligents, lisez-leur plus de contes. » Albert Einstein

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

Présenté par **Jeanne Conus**
Sous la direction de **Valérie Michelet**

SAINT-MAURICE, 15 février 2017

Remerciements

Nous tenons à remercier cordialement les personnes qui nous ont accompagnée dans la rédaction de notre mémoire :

Madame Valérie Michelet, notre directrice de mémoire, qui s'est toujours montrée disponible et qui nous a accordé un suivi de qualité.

Monsieur Jean-Paul Mabillard, ancien didacticien de français à la HEP-VS, qui nous a transmis de nombreux conseils tant au niveau bibliographique que méthodologique.

Monsieur Hervé Barras, spécialiste dans le traitement des données, qui nous a accordé deux entretiens pour nous aider à apprivoiser Excel.

Monsieur Daniel Hauser, enseignant de 3H, qui nous a ouvert sa classe pour notre recherche.

Tous les parents et élèves de la classe qui ont contribué à l'expérience.

Les personnes qui ont accepté de relire ce travail et qui nous ont soutenue moralement.

Résumé

L'apprentissage de la lecture est depuis longtemps un défi de société. Diverses études renommées comme PISA ou celles menées au niveau national ont démontré que le niveau en compréhension de l'écrit des jeunes francophones est peu élevé.

Pourtant, les enseignants ne doivent pas se sentir les seuls responsables des importantes lacunes en lecture des jeunes à leur sortie de l'école obligatoire. Comme l'un des moteurs du développement de bonnes compétences en lecture est le plaisir, les parents ont la mission de l'attiser très tôt chez leur enfant et de le susciter pendant toute sa scolarité grâce à de petites actions simples.

Accompagner correctement en lecture n'est pas facile pour les parents. C'est pourquoi, de nombreux projets et associations leur offrent des ressources adaptées. La lecture ne se résume pas au déchiffrement successif des mots d'un texte, mais sollicite la mobilisation de stratégies cognitives complexes. Ces stratégies peuvent néanmoins être entraînées avec ludisme, quel que soit le niveau de formation des parents.

Et si les enseignants ouvraient la porte de leur classe aux parents pour leur communiquer quelques pistes d'accompagnement ? C'est ce que nous avons voulu expérimenter dans notre recherche.

Pour ce faire, nous sommes intervenue dans une classe de 3H, année scolaire déterminante pour l'apprentissage de la lecture. Tous les parents de la classe ont été invités à réaliser trois activités de lecture sur le classique *La grenouille à grande bouche*. Chacune de ces activités entraînait une stratégie de lecture capitale. Pour mesurer leur impact sur la relation pédagogique parents-enfant, nous leur avons distribué un pré-test et un post-test. A la fin du dispositif, les élèves ont également répondu à un questionnaire afin de comparer leurs réponses avec celles des parents.

Grâce à ce dispositif, la plupart des parents ont reconnu les bienfaits de la transmission d'outils d'accompagnement à la lecture entre l'école et la famille, se sont sentis davantage impliqués dans cet apprentissage et ont même souhaité que cette pratique persiste.

Mots-clés

Apprentissage de la lecture, accompagnement parental, plaisir de lire, relation pédagogique parents-enfant, relation école-famille

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Remerciements | 2 |
| Résumé | 3 |
| Mots-clés | 3 |
| Introduction | 7 |
| Partie théorique | 8 |
| A. Problématique | 8 |
| 1. Définition et importance du problème | 8 |
| 2. État de la question..... | 10 |
| 3. Objectifs de la recherche | 14 |
| B. Cadre conceptuel | 14 |
| 1. Le modèle interactif de la lecture..... | 15 |
| 1.1. La compréhension en lecture, un processus désormais global | 15 |
| 1.2. L'interaction texte – lecteur | 16 |
| 1.3. Le texte | 17 |
| 1.4. Le contexte | 17 |
| 1.4.1. Le contexte psychologique..... | 17 |
| 1.4.2. Le contexte social..... | 17 |
| 1.4.3. Le contexte physique | 18 |
| 1.5. Le lecteur | 18 |
| 1.5.1. Les structures cognitives et affectives..... | 18 |
| 1.5.2. Les processus mobilisant ces structures | 19 |
| 2. Les processus de lecture et leurs composantes | 19 |
| 2.1. Les microprocessus | 19 |
| 2.2. Les processus d'intégration | 20 |
| 2.3. Les macroprocessus | 20 |
| 2.4. Les processus d'élaboration | 21 |
| 2.5. Les processus métacognitifs | 22 |
| 2.6. Tableau comparatif des terminologies des stratégies de lecture | 22 |
| 3. La lecture, une activité double | 23 |
| 3.1. Un apprentissage sur le code et le sens | 24 |
| 3.2. Un apprentissage social et culturel | 24 |

| | |
|---|-----------|
| 4. L'accompagnement parental | 25 |
| 4.1. La relation pédagogique tripolaire..... | 25 |
| 4.2. Les degrés d'implication des parents dans la lecture de leur enfant..... | 27 |
| 5. La relation école-famille | 28 |
| 5.1. Du triangle pédagogique au polygone de la coéducation..... | 28 |
| 5.2. Les devoirs à la maison..... | 30 |
| C. Question de recherche et hypothèses | 31 |
| D. Dispositif méthodologique | 32 |
| 1. Méthode de recherche..... | 32 |
| 2. Démarche..... | 32 |
| 3. Échantillon..... | 33 |
| 4. Questionnaires..... | 34 |
| 4.1. Questionnaires des parents..... | 34 |
| 4.2. Questionnaire des élèves..... | 35 |
| 4.3. Activité de lecture..... | 35 |
| Partie empirique | 37 |
| A. Analyse des données | 37 |
| 1. Environnement littéraire des familles..... | 38 |
| 2. Valeur donnée à l'apprentissage de la lecture..... | 39 |
| 2.1. Premier questionnaire des parents..... | 39 |
| 2.2. Deuxième questionnaire des parents..... | 41 |
| 2.3. Questionnaire des enfants..... | 42 |
| 3. Plaisir mutuel à partager des moments de lecture..... | 43 |
| 3.1. Premier questionnaire des parents..... | 43 |
| 3.2. Deuxième questionnaire des parents..... | 44 |
| 3.3. Questionnaire des enfants..... | 46 |
| 4. Sentiment de compétence des parents..... | 47 |
| 4.1. Premier questionnaire des parents..... | 47 |
| 4.2. Deuxième questionnaire des parents..... | 48 |
| 5. Relation famille-école..... | 50 |
| 5.1. Premier questionnaire des parents..... | 50 |
| 5.2. Deuxième questionnaire des parents..... | 51 |
| 6. Retour général sur l'expérience..... | 52 |

| | |
|---|-----------|
| B. Interprétation des données | 53 |
| 1. Première hypothèse | 53 |
| 2. Deuxième hypothèse..... | 53 |
| 3. Troisième hypothèse..... | 54 |
| 4. Quatrième hypothèse..... | 55 |
| Conclusion | 56 |
| A. Valeurs de la démarche | 56 |
| 1. Richesse bibliographique..... | 56 |
| 2. Prolongement d'une recherche HEP | 56 |
| 3. Relation avec les parents | 56 |
| B. Limites de la démarche et propositions d'amélioration | 57 |
| 1. Durée de l'expérimentation et ses conséquences | 57 |
| 2. L'option du non volontariat des parents | 57 |
| 3. Questionnaires..... | 58 |
| 4. Activités..... | 58 |
| C. Perspectives pour des recherches ultérieures | 58 |
| Références bibliographiques | 60 |
| Liste des annexes | 63 |
| Attestation d'authenticité | 63 |

Introduction

Qui n'a jamais entendu certains anciens affirmer avec conviction que les enfants ne savent plus lire, écrire et compter à l'école et accuser les enseignants de ne pas faire correctement leur travail ? Quelle que soit l'époque, nous constatons que la société partage l'impression nostalgique que « tout était mieux avant ». En effet, les difficultés rencontrées dans les apprentissages de base que sont la lecture, l'écriture et le calcul ne datent pas d'aujourd'hui.

Dans ce travail, nous avons l'intention de nous concentrer essentiellement sur l'apprentissage de la lecture. Sa méthode d'enseignement est rarement restée stable. Au contraire, les enseignants ont été amenés à jongler, au cours de leur carrière, avec plusieurs méthodes discordantes d'entrées dans l'écrit : faut-il se concentrer plutôt sur le décodage des mots permis par la syllabisation ou passer par une approche plus large mettant l'accent sur la compréhension ? Comme l'école a souvent changé d'orientation concernant cet apprentissage, les gens ont été portés à croire qu'elle n'apprenait plus à lire à nos enfants.

Alors, beaucoup d'encre a coulé sur la pertinence des méthodes enseignées, mais il semblerait que le conflit entre celles-ci se soit estompé : à la suite de plusieurs recherches menées en sciences cognitives, les chercheurs contemporains se sont mis d'accord sur la philosophie à adopter concernant l'apprentissage de la lecture. Elle fait autant appel au travail du code qu'à celui du sens. Le code doit dès lors servir la compréhension. L'élève devient l'acteur de son processus de lecture et doit mobiliser des stratégies cognitives complexes. Il ne suffit plus de bien lire à haute voix ou de répondre correctement à une série de questions.

Malgré ce consensus, l'apprentissage de la lecture pose encore problème. Plusieurs recherches ont démontré que passablement d'enfants sortaient de l'école obligatoire sans savoir véritablement lire. Elles expliquent ce phénomène par le fait que ces enfants ne sont pas parvenus à créer un rapport positif avec l'écrit et qu'ils ont principalement considéré la lecture comme une contrainte scolaire.

Afin de remédier à cette problématique, il est capital d'élargir le périmètre de cet apprentissage au contexte familial. Les parents ont un énorme rôle à jouer dans le bon développement des compétences en lecture de leur progéniture. Cet apprentissage n'est pas seulement d'ordre purement scolaire, mais nécessite de construire une envie de lire pour réussir à progresser. L'enfant ne doit pas lire pour l'enseignant, mais doit se constituer un projet de lecteur personnel. La relation pédagogique avec l'adulte, en particulier celle avec les parents, est alors importante.

Pourtant, tous les parents ne savent pas comment intervenir et ne se sentent pas capables de le faire. Pour les y encourager, il faudrait que l'enseignant demeure transparent avec les méthodes utilisées en classe et qu'il ne se montre pas méfiant à l'égard d'une communication plus importante avec les parents. En échangeant davantage, les parents bénéficieraient d'outils simples et pratiques en cohérence avec la méthode d'enseignement actuelle et seraient alors en mesure d'encourager leur enfant à lire.

Nous avons structuré notre recherche en trois parties. La première est essentiellement théorique et regroupe la problématique, la définition des concepts inhérents à notre travail et la présentation du dispositif. La deuxième a pour objectif de présenter les résultats obtenus, de les analyser, puis de les interpréter. Enfin, la dernière partie nous permet de conclure, d'évaluer le travail réalisé et d'en proposer des prolongements.

Partie théorique

A. Problématique

1. Définition et importance du problème

Toutes décennies confondues, la lecture a toujours été considérée comme l'un des apprentissages essentiels dans le programme scolaire obligatoire. Les autres sont le savoir-écrire et le savoir-calculer. Dans la plupart des systèmes scolaires, l'apprentissage de la lecture est conçu comme le socle permettant de construire tous les suivants, scolaires ou quotidiens, proches ou lointains. « Apprendre à lire est un défi de société » (Provencher, 2014a, p.84). Pour l'illustrer, nous pouvons prendre la métaphore de la construction d'un mur : la lecture est la première ligne de briques servant de base à la pose des suivantes. Elle est à la fois une finalité disciplinaire du français et un moyen d'apprentissage des autres disciplines. Par conséquent, des difficultés en lecture peuvent compromettre la compréhension des tâches proposées dans d'autres disciplines, aussi différentes soient-elles. Prenons l'exemple d'un problème en mathématiques : comment un enfant peut-il savoir ce qu'il doit chercher et trouver, s'il n'a pas saisi toutes les précisions contenues dans la donnée ?

De plus, l'apprentissage de la lecture marque l'entrée dans le cursus primaire, souvent perçu comme plus sérieux et exigeant par rapport aux années scolaires précédentes. En Suisse romande, bien que la distinction entre l'école enfantine et primaire ne soit plus d'actualité avec HarmoS (CDIP, 2007, p.4), l'état d'esprit reste le même puisque la dénomination « école primaire » est encore très utilisée. L'expression « le grand passage » de Bianca Zazzo, reprise par Cèbe et Goigoux (2006, p.3), caractérise la transition entre l'école enfantine, davantage marquée par l'insouciance, la liberté et l'acceptation des différences, et l'école primaire, où les élèves « comprennent que, dorénavant, ils n'auront plus le droit de ne pas y arriver, de ne pas réussir : l'apprentissage, surtout celui de la lecture, devient, comme l'école, obligatoire » (p.3). Apparaît alors un malentendu quant à la portée de l'apprentissage en lecture : il est généralement comparé à une contrainte scolaire et est rarement rattaché au plaisir ou à l'envie de lire.

Même si la lecture nous semble un concept connu de tous, il est difficile d'en donner une définition stabilisée et faisant consensus. En effet, dans le sens commun, nous limitons trop souvent l'apprentissage de la lecture à la maîtrise de mécanismes techniques comme le décodage mot à mot, fréquemment symbolisé par le « b.a-ba ». Cette conception provient d'une des deux principales méthodes d'enseignement qui a marqué la pédagogie du début du XX^e siècle : la méthode syllabique. La majorité des manuels de lecture y recourait jusque dans les années 1960 (Chauveau, 2007, p.21). La seconde, la méthode globale, s'y est diamétralement opposée dès 1920. La première méthode part du particulier et va vers le général ; l'autre prend le chemin contraire. Alors que la méthode syllabique privilégie l'entrée par les sons de chaque mot, la globale préfère procéder à l'inverse en considérant le mot entier avant de l'analyser plus précisément. La méthode syllabique consiste alors « à déchiffrer, à oraliser syllabe après syllabe – à syllaber – un énoncé écrit », alors que la méthode globale, développée par Decroly, demande de mémoriser d'abord l'orthographe des mots dans leur ensemble pour pouvoir ensuite les comparer, les analyser et entrer profondément dans leur construction (Chauveau, 2007, p. 17-18). Le lecteur se construit alors une banque de mots connus et donc facilement identifiables lors de nouvelles lectures. D'autres méthodes moins catégoriques ont fait surface par la suite.

Nous pouvons constater qu'au fil des décennies, l'apprentissage de la lecture a été l'objet d'une véritable guerre entre les différentes méthodes (Chauveau, 2007, p.6). Les défenseurs de chacune d'elles étaient convaincus de la supériorité de celle qu'ils défendaient.

Cependant, Chauveau écrit dans ses multiples ouvrages qu'il faut mettre fin à ce conflit. La distinction syllabique contre globale n'a plus vraiment de sens aujourd'hui. En effet, plusieurs études récentes issues des sciences cognitives ont provoqué un changement de regard sur la lecture et ont élargi sa définition : Elles soulignent le fait que l'apprenti lecteur doit mobiliser une grande quantité de processus complexes, différents mais interdépendants, allant bien plus loin que la caractéristique majeure de ces deux approches (attention portée sur les sons ou sur la structure générale du mot). Ces deux approches sont désormais tout autant intéressantes à mobiliser et s'intègrent dans la multiplicité des stratégies nécessaires à une lecture efficace : le décodage de type syllabique demeure une solution face à un mot inconnu tandis que la reconnaissance orthographique évite de trop séquencer sa lecture et garantit alors une nécessaire fluidité. Désormais, ces deux outils doivent être au service de la compréhension puisque « lire c'est donner du sens à, en s'appuyant sur la pertinence des signes linguistiques écrits » (André, 2003, p.87).

Or, donner du sens à l'écrit ne se limite pas seulement à l'école obligatoire, mais s'étend à toute la vie. Afin d'éviter que le jeune lecteur ne se sente trop rapidement débordé face à cette mission, il doit être accompagné. Nous avons tendance à penser que cet apprentissage ne débute qu'à l'âge de six ans environ. Or, la lecture, et plus précisément le rapport à l'écrit, sont déjà généralement éveillés plus tôt, notamment à travers la lecture d'histoires par un adulte proche tel que la mère, le père, l'oncle, la tante, etc. voire par un enfant plus expérimenté comme les grands frères et sœurs (André, 2003, p.27). Einstein, cité plusieurs fois par Provencher (2014a, 2014b), avait affirmé : « si vous voulez que vos enfants soient intelligents, lisez-leur des contes. Si vous voulez qu'ils soient plus intelligents, lisez-leur plus de contes ». Chauveau (1998) parle alors de « lectures par procuration » (p.8). En valorisant la culture écrite, ces acteurs, en particulier les parents, ont un véritable rôle à jouer dans la construction de la conscience écrite et dans celle d'une atmosphère de plaisir, considérée comme le moteur de cet apprentissage. Ils en sont les « premiers supporters » (Madiot, 2010, p.26). La responsabilité de la réussite ou de l'échec en lecture ne repose alors pas seulement sur les épaules de l'enseignant. Depuis la démocratisation de l'école, pour qu'il soit le plus efficace possible, l'apprentissage de la lecture exige la participation des parents, bien que sa forme ait évolué en fonction des époques et des méthodes utilisées. « L'école des parents », fondée dans les années 1920, dont le but était d'encourager les parents à ne pas utiliser que la force et la contrainte pour motiver scolairement les enfants, symbolise bien cette nécessité (André et Richoz dir., 2015, p.72). Toutefois, la dimension sociale de l'apprentissage de la lecture est encore trop souvent négligée au profit de la dimension purement cognitive (Chauveau, 1998, p.8).

Même si, pour diverses raisons telles que leur milieu socio-économique, leur capital culturel, leur rapport personnel à l'écrit ou encore leurs propres expériences en tant qu'élèves, les parents n'ont pas pris l'habitude de lire avec leur enfant et l'ont donc peu outillé avant l'entrée à l'école, ils peuvent et doivent néanmoins s'impliquer dès ce moment afin de les soutenir ponctuellement et régulièrement. Les enfants peu stimulés avant leur entrée à l'école présentent un capital culturel moins riche. Des mesures d'accompagnement ciblées peuvent désormais compenser ces lacunes. En effet, « ce sont des petites actions au quotidien qui font les grands apprentissages de demain... » (Provencher, 2014b, p.11). Les parents n'ont pas besoin d'avoir un niveau de formation très élevé pour faire la différence (OCDE, 2012, p.12).

Toutefois, malgré tous les efforts des parents, il n'est pas toujours facile d'aider son enfant en l'absence de pistes concrètes d'accompagnement. Les parents ont souvent envie d'aider, mais ne savent pas vraiment comment s'y prendre. Ils se sentent impuissants et préfèrent alors ne pas intervenir pour ne pas interférer avec les pratiques de l'enseignant. S'ils interviennent cependant dans les devoirs de lecture, la plupart exigent de leur enfant la répétition de textes donnés en devoirs, tellement connus que même l'enfant en difficulté

semble avoir tout compris. Le recours à la syllabisation est une autre pratique parentale courante ; beaucoup ont tenté de faire apprendre à leurs enfants l'alphabet et de poursuivre par le déchiffrement de syllabes, mais ils ont remarqué que ce travail ne conduisait pas à la compréhension des mots (André, 2003, p.58). Le danger est de diffuser une conception étroite de la lecture perçue comme une contrainte scolaire (André, 2003, p.86) et une activité mécanique.

L'enseignant peut penser des parents qu'ils démissionnent, qu'ils se désintéressent de l'apprentissage de la lecture ou qu'ils véhiculent une mauvaise image. Cette attitude est particulièrement paradoxale : attendre des parents qu'ils participent sans que l'enseignant ne communique clairement ses attentes. Alors, les relations école-familles ne sont pas toujours faciles et sont souvent empreintes de méfiance partagée. « Les relations entre les parents et l'école sont dominées par des incompréhensions, des contradictions et des revendications mutuelles » (Claes et Comeau, 1996, p. 79). De manière générale, les contacts parents-enseignant n'interviennent que pour signaler des problèmes cognitifs ou comportementaux constatés chez l'enfant. Ils sont donc peu réguliers et peu ciblés sur les apprentissages. Un deuxième paradoxe fait surface : la relation entre l'enseignant et les parents est généralement plus aisée avec des enfants sans problèmes majeurs (Périer, 2008, p.6). Cette situation tendue existe depuis le début du siècle dernier au moins. L'extrait suivant marque bien le fossé qui existait et qui paraît encore exister entre le monde enseignant et le monde familial, même si les termes du désaccord ont évolué :

D'un côté, il y a l'instruction publique qui transforme l'élève en citoyen pour le bien de la nation, qui enseigne une langue nationale, qui véhicule les avancées scientifiques et transmet des savoirs universels ; de l'autre les familles qui représentent un certain conservatisme, voire un archaïsme communautaire, qui s'entêtent à parler patois, qui véhiculent de vieilles superstitions et qui entretiennent des traditions locales empreintes de religion. » (André et Richoz dir., 2016, p.68)

Il serait favorable qu'un dialogue centré sur les apprentissages et les méthodes utilisées s'établisse entre parents et enseignants pour permettre le partage de quelques actions simples et efficaces qui font néanmoins la différence (OCDE, 2012 et Provencher, 2014a, p.83). L'objectif serait qu'élèves, parents et enseignants deviennent partenaires pour la réussite scolaire. Partenariat n'implique pas forcément intrusion mais, grâce à des responsabilités et rôles bien différents, les ressources de chacun peuvent être conjuguées vers un objectif commun : transmettre le sens de la lecture et l'envie d'apprendre à lire. « L'univers de l'école n'est certes pas celui de la famille. Cependant, on peut mettre en place des médiations afin que les deux univers, au lieu de s'opposer, puissent se compléter » (Madiot, 2010, p. 205).

2. État de la question

Les pays francophones éprouvent de la difficulté à proposer une pédagogie de la lecture efficace. Ces lacunes transparaissent dans le niveau général des élèves. D'ailleurs, Gougoux et Cèbe (2013) utilisent, dans l'introduction de leur moyen d'enseignement, le qualificatif « médiocre » pour caractériser les performances en lecture des jeunes Français à la sortie de l'école primaire, c'est-à-dire en fin de CM2 (p. 5). Pour avancer cela, ces auteurs s'appuient sur les recherches menées par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale (Rocher, 2008). L'objectif était d'observer, à partir de la même épreuve, si le niveau des élèves en lecture, en écriture et en calcul avait évolué en vingt ans, de 1987 à 2007. Un test intermédiaire a également été réalisé en 1997. Les résultats ont montré que les performances des élèves en lecture sont restées stables de 1987 à 1997, mais ont baissé au cours des dix années suivantes, tendance encore plus marquée chez les élèves faibles. En effet, près de 40%

des lecteurs restent à la surface du texte et ne parviennent pas à déceler son implicite, à interpréter les non-dits, autrement dit à aller plus loin que ce qui est littéralement écrit. Ainsi, bien qu'elle soit un apprentissage scolaire fondamental, la lecture n'est pas synonyme de compréhension chez tous.

Il est alors nécessaire de réfléchir aux raisons d'un tel phénomène. Pour commencer, la responsabilité de cet échec est régulièrement attribuée aux enseignants. Même si nous aborderons un autre angle d'approche dans notre recherche, il nous semble important de nous pencher brièvement sur la pédagogie de la lecture présente dans les classes au XX^e siècle. Nous avons mentionné plus haut que plusieurs méthodes étaient entrées très tôt en conflit, conflit qui n'a plus vraiment de sens à l'heure actuelle ; les sciences cognitives ont effectivement mené des recherches sur le sujet et ont montré que l'acte de lire requerrait la mobilisation simultanée de processus cognitifs bien plus complexes que ce que prescrivaient ces différentes méthodes. Chacune d'elles présentait sa vision de l'enseignement de la lecture et accordait une importance différente au travail de ses quatre composantes : l'identification et la production des mots, la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation à l'écrit, c'est-à-dire le contact entretenu avec la culture écrite (Goigoux, 2004, p.38). Il est à relever que l'apprentissage de la lecture est inséparable de celui de l'écriture ; ils partagent effectivement des composantes communes.

Dans un premier temps, le travail sur l'identification des mots a été beaucoup trop présent. Puis, cette composante a été presque totalement évincée au profit de la compréhension de textes ne recourant à presque aucun déchiffrement (Goigoux, 2004, p. 41). La pédagogie de la lecture est passée par les extrêmes. Il est alors compréhensible que les enseignants se soient sentis – et se sentent encore – tiraillés de tous les côtés au point de ne pas toujours savoir quelle approche adopter, mais aujourd'hui, la recherche a mis en évidence que l'enseignement efficace de la lecture ne repose pas simplement sur le choix d'une méthode mais qu'il résulte d'une interaction complexe entre de multiples composantes » (Giasson, 2004, p.28). Dans le but d'aider les enseignants, Goigoux et Cèbe (2013) pensent qu'il faut leur proposer des moyens d'enseignement pratiques et équilibrés présentant un « meilleur compromis entre les résultats de la recherche (le « souhaitable ») et les exigences du métier (le « raisonnable ») » (p.6). C'est ce que ces auteurs ont fait.

Afin d'éclaircir le terme « équilibre », nous aimerions nous référer au profil de l'enseignant exemplaire en classe de lecture dressé par Giasson (2004, p.28). Ce dernier doit notamment équilibrer les moments de lecture réelle et variée avec les moments consacrés au travail explicite des habiletés garantes d'une bonne compréhension. Nous détaillerons ce système d'habiletés complexes dans le cadre conceptuel de notre recherche. La dernière caractéristique d'exemplarité sélectionnée par l'auteure (Giasson, 2004) est la capacité à garantir des relations positives avec les parents. En effet, en partant du principe que l'enseignant applique l'approche actuelle de l'enseignement de la lecture, il est nécessaire de construire un pont entre ses pratiques et celles des parents afin que chaque élève bénéficie des mêmes chances de réussite en lecture – mais pas seulement – dès son entrée à l'école.

Comme les pratiques pédagogiques en classe, le degré d'intervention des parents dans les tâches scolaires à la maison varie. En effet, l'accompagnement scolaire par les parents est un sujet de recherche assez riche. Passablement de chercheurs ont montré que ce dernier différait entre autres en fonction des pratiques éducatives, mais aussi du milieu socio-culturel dont était issue la famille de l'enfant. Dans son mémoire, Martineau (1998) s'appuie sur l'étude de Spiegel, Fitzgerald et Cunningham menée cinq ans plus tôt et s'intéresse à travers eux à l'effet que pouvaient avoir les représentations des parents autour de l'apprentissage de la lecture sur leurs pratiques d'accompagnement dans la disci-

plaine. Ces représentations sont déterminées en partie par le milieu socio-culturel d'un individu. Ainsi, les auteurs ont pu observer une divergence entre les parents faibles lecteurs et les parents bons lecteurs. Les premiers accorderaient plus d'importance à l'apprentissage formel basé sur des manuels pédagogiques, dont le danger peut être la volonté absolue de faire acquérir une succession d'habiletés indépendantes les unes des autres. A l'inverse, du côté des parents bénéficiant d'un haut niveau en littératie (« aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ». OCDE, cité par Gausssel, 2015, p.1), l'enseignement de la lecture passe par des canaux plus naturels et signifiants tels que le partage de lectures authentiques et le contact direct avec les livres. Un autre point intéressant à relever est le fait que les parents à bas niveau de littératie accorderaient moins d'importance au rôle de l'adulte dans cet apprentissage, puisqu'ils ne se sentent pas capable de faire la lecture à leur enfant tous les jours (pp. 8-9). Pourtant, selon l'association américaine *Read Aloud* (readaloud.org), quinze minutes quotidiennes de lecture à voix haute dès la naissance suffiraient pour faire la différence. Ainsi, des inégalités entre élèves émergent déjà très tôt.

Le milieu socio-culturel d'un élève détermine souvent la fréquence et la qualité de l'accompagnement qu'offrent ses parents, et par conséquent, il détermine aussi ses performances scolaires : plus les parents bénéficient d'un niveau de formation élevé, mieux ils lisent, plus ils accordent une importance au monde scolaire et celui de l'écrit et plus ils s'investissent dans les apprentissages de leurs enfants (Favre, Jaeggi et Osiek, 2004, p.4). Il serait malgré tout trop restrictif et fataliste de partager l'idée que les parents de familles populaires seraient toujours de moins bons accompagnateurs que ceux des familles favorisées et seraient inéluctablement responsables des difficultés d'apprentissage de leurs enfants.

Lahire (1995) a d'ailleurs réalisé une étude qui nuance ce clivage fortement ancré dans les esprits. Il a voulu étudier les familles d'élèves de milieux populaires qui réussissaient bien. Le premier facteur de réussite – et non le moindre – est le développement de la culture écrite dans ces familles. Les adultes de ces familles partagent alors un bon rapport personnel avec l'écrit : ils lisent et écrivent régulièrement par plaisir et pas seulement par nécessité, comme le demande généralement l'administration familiale. Les enfants ont ainsi l'opportunité de voir leur père ou leur mère lire et écrire. Ainsi, de manière indirecte, l'acte de lire et d'écrire est valorisé à leurs yeux. Sotto et Oberto Varinia (2013) parlent de « plaisir communicatif » (p. 44). Ce comportement parental a des effets sur les compétences de l'apprenti lecteur : « les enfants [...] voient leurs parents comme des modèles. Les enfants dont les parents ont des attitudes plus positives à l'égard de la lecture ont eux-mêmes de meilleures compétences en lecture et prennent davantage plaisir à lire » (OCDE, 2012, p. 47). En parallèle, les parents se sont construit une image positive de l'école, puisqu'ils la perçoivent comme un univers de culture écrite et non pas comme un monde étranger et incompréhensible. Même s'ils conservent de mauvais souvenirs de l'école, ils se gardent de les transmettre à leurs enfants. Au contraire, ils essaient de donner tout ce qu'ils possèdent pour conduire leurs enfants le plus loin possible, en lecture notamment. Ils prennent le temps de lire régulièrement à leurs enfants, déjà à l'âge préscolaire, et poursuivent ces expériences de partage dès leur véritable entrée à l'école. Cette attitude ouverte vis-à-vis de l'école et de l'écrit implique conséquemment un degré plus élevé d'implication de la part des parents dans cet univers, et donc une plus forte motivation à apprendre chez l'enfant (Favre, 2004, p.5 ; OCDE, 2012, p.13).

Nous aimerions nous arrêter brièvement sur la thématique de la motivation des élèves en lecture. Dans le cadre de son travail de fin d'études, Nanchen (2006) a voulu mesurer l'impact qu'avait l'investissement des parents dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant sur la motivation de ce dernier. Pour cela, elle a proposé aux couples parents-

enfant plusieurs jeux de lectures, mais aussi des moments de lecture partagée pour lesquels les enfants avaient le choix du livre. Au final, elle a remarqué que pour la majorité des élèves de son échantillon, son dispositif avait influencé positivement leur motivation à lire. Cette recherche confirme alors que les parents ont un rôle important à jouer dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant.

Quelles qu'en soient les causes, des différences entre les pratiques familiales persistent. Pour pallier ce problème, le meilleur remède est de garantir un contact de qualité avec l'enseignant. Cela ne signifie pas, rappelons-le, que les parents acquièrent des compétences en enseignement de la lecture aussi riches que celles attendues chez l'enseignant. Leur rôle est de soutenir, sur le plan affectif notamment, leur enfant en recourant à quelques pratiques efficaces. Par exemple, il a été démontré que le partage de moments de discussion parents-enfant autour de thématiques politiques et sociales avait un impact sur les rendements académiques en lecture des adolescents québécois de quinze ans (Deblois, Deslandes, Rousseau et Nadeau, 2008). Ces actions ponctuelles et efficaces ne sont pourtant pas à la portée de tous les parents ; il faut alors les aider.

Plusieurs études et projets ont du reste été mis sur pied dans le but d'intégrer les parents. La première est la recherche action de Chauveau et Rogovas-Chauveau (1992) visant à offrir des informations, explications et outils à l'enseignant, aux enfants et aux parents pour avancer ensemble en lecture. Ils ont alors organisé leur dispositif en deux moments distincts : une séance individuelle d'aide à la lecture avec tous les élèves et la proposition à chaque famille d'assister, à la maison ou à l'école, à une séance de ce type. Des changements ont été observés chez les trois acteurs : l'enseignant a adopté un regard et une attitude plus positive à l'égard de l'implication des parents, qui eux-mêmes ont compris le sens de certaines activités et appris que les manières d'aider étaient multiples. Finalement, les élèves ont acquis des connaissances et des compétences nouvelles. Tous ces bénéfices ont aussi permis de « créer du lien social » (Favre, Jaeggi et Osiek, 2004, p.8) entre les différents partenaires. Comme l'a conclu Oguey (2012) dans son mémoire, le degré d'implication et la relation entretenue avec l'enseignant jouent un plus grand rôle que l'origine sociale.

Nous terminons avec un autre projet intéressant de Chauveau, initié à la fin des années huitante, autour de l'accompagnement des parents dans l'apprentissage de la lecture de leurs enfants : celui des Clubs Coups de Pouce CLÉ. Le chercheur a effectivement constaté qu'il existe deux catégories d'élèves : les premiers sont bons lecteurs et apprécient la lecture, les seconds sont de mauvais lecteurs, n'apprécient pas la lecture et possèdent peu de bagage socio-culturel en la matière. Dans le but de donner plus à ceux qui ont moins, il a voulu proposer aux parents comme aux enfants à faible capital culturel de s'engager quotidiennement dans l'écrit et sa culture pour y prendre goût. Le principe est simple : après que l'enseignant a identifié dans sa classe des élèves en difficulté, un animateur les prend en charge quatre fois par semaine, s'ils le souhaitent, autour d'ateliers (90 minutes) proposant diverses activités autour de l'écrit et sa culture en intégrant l'accueil des parents (Glasman, 2015 ; Lorcerie 2014). « Il importe que les parents se sentent, eux aussi, autorisés à aider leur enfant en dépit de leurs éventuelles difficultés avec l'écrit » (Glasman, 2015, pp. 2-3). La relation école-famille est ici un peu différente puisque les parents rencontrent des animateurs spécialisés et non l'enseignant titulaire de leur enfant. Toutefois, depuis que ce projet existe dans plusieurs communes françaises, on a remarqué que les parents réutilisaient à la maison certaines pratiques observées dans les séances.

3. Objectifs de la recherche

Dans le cadre de notre recherche en sciences de l'éducation, nous avons pour champ disciplinaire la didactique du français et plus précisément celle de l'apprentissage de la lecture en 3H.

La 3^{ème} année HarmoS est placée sous le signe de l'apprentissage de la lecture. C'est pour cette raison qu'il nous a paru intéressant de prendre contact avec les parents d'élèves dès le début de cet apprentissage fondamental. Nous avons vu qu'il n'était pas facile pour tous les parents d'aider leur enfant en lecture et d'intervenir « correctement » auprès de lui. Notre objectif est alors de proposer à tous les parents de la classe des pistes d'accompagnement simples et efficaces à utiliser fréquemment en vue de construire une relation positive parents-enfant en lecture. En effet, si ce type de relation émerge, l'enfant développera probablement plus de plaisir à lire et aura l'envie de progresser dans cet apprentissage de longue durée, puisqu'il lui attribuera du sens.

Bien que passablement de littérature existe sur le sujet, nous n'avons pas retrouvé l'installation récente d'un projet de ce type en Suisse Romande. Le mémoire de Laetitia Nanchen (2006) n'a par exemple pas pris exactement la même orientation que nous puisqu'il traite plutôt de la motivation des élèves en lecture lorsqu'ils lisent avec leurs parents.

Pour construire nos pistes d'accompagnement, nous nous sommes basée sur certains des processus en compréhension de l'écrit définis par Giasson (2007) que nous précisons dans le cadre conceptuel. Nous avons sélectionné les plus pertinents pour l'album choisi.

Les tâches à réaliser avec l'enfant ont été prévues de façon à ce que les consignes soient suffisamment claires et simples pour que l'enfant et ses parents sachent directement ce dont il est question. Le support de lecture est également fourni de sorte que les parents aient tout à disposition afin de partager un moment de lecture paisible avec leur enfant.

B. Cadre conceptuel

Nous allons maintenant nous concentrer sur plusieurs notions théoriques essentielles à notre recherche. Nous les avons divisées en cinq sous-chapitres distincts : les deux premiers touchent essentiellement l'apprentissage-enseignement de la lecture alors que les trois suivants s'intéressent plus particulièrement au rôle que joue une tierce personne sachant lire dans l'apprentissage en lecture d'un jeune. Cette personne peut être l'enseignant, les parents, les adultes de l'entourage, mais aussi un enfant plus avancé. Notre recherche se focalise sur la relation en lecture que partagent les parents avec leur enfant. Pour la rendre la plus favorable possible, nous aimerions leur proposer quelques petites activités simples à réaliser avec lui.

Dans un premier temps, nous nous pencherons sur l'explication du modèle interactif de la lecture ainsi que sur ses trois composantes. Rappelons que les fondements de ce modèle font l'unanimité chez les chercheurs en compréhension de l'écrit depuis une dizaine d'années. Puis, nous nous arrêterons sur les cinq catégories de processus que doit mobiliser tout lecteur dans le but de comprendre le texte qu'il a devant les yeux. Nous précisons les deux catégories que les élèves de notre classe d'expérimentation travailleront au côté de leurs parents pendant les activités de lecture. Ensuite, nous aborderons la thématique de l'apprentissage de la lecture perçue comme une activité double : il est autant un apprentissage réalisé sur le code et sur le sens qu'un apprentissage social et culturel permis notamment par l'interaction avec un lecteur habile. Enfin, nous approfondirons la

notion d'accompagnement parental en lecture subdivisée en plusieurs degrés qualitatifs et rattachée étroitement à la relation avec l'enseignant.

1. Le modèle interactif de la lecture

1.1. La compréhension en lecture, un processus désormais global

Depuis environ dix ans, la conception de la compréhension en lecture a bien évolué (Giasson, 2007, p. 3). A l'heure actuelle, la majorité des chercheurs en didactique de la lecture se sont mis d'accord sur un modèle qui s'oppose au schéma traditionnel en deux points.

Le premier est celui de considérer désormais la compréhension en lecture comme la mobilisation simultanée de plusieurs habiletés cognitives complexes qui s'étend sur tout le cursus scolaire, et non plus comme la succession hiérarchique d'habiletés séparées les unes des autres. En effet, nous – chercheurs et enseignants – partageons auparavant la conception qu'il fallait enseigner séparément différentes sous-habiletés et étions convaincus qu'elles garantissaient la compréhension d'un texte (Giasson, 2007, p 4). Ainsi, il suffisait que les apprentis lecteurs parviennent à les mobiliser dans des activités décontextualisées pour être jugés comme de bons lecteurs.

Pourtant, les chercheurs n'ont jamais pu lister exhaustivement ces sous-habiletés (Irwin citée par Giasson, 2007, p 4) et ont constaté qu'il était fréquent qu'un faible lecteur maîtrise mieux une de celles-ci par rapport à un lecteur aguerri sans pourtant comprendre le texte (Altwerger et al. cités par Giasson, 2007, p. 4). Giasson (2007) explique ce paradoxe en affirmant : « toute habileté apprise en dehors d'une activité globale de lecture ne se réalise pas de la même façon que lorsque cette même habileté est utilisée dans un contexte réel de lecture » (p. 4). Ainsi, l'auteure met l'accent sur l'importance d'entraîner ces habiletés sur des supports authentiques tout en prenant en compte le contexte dans lequel est réalisée la lecture.

Giasson (2007) utilise d'ailleurs deux métaphores afin d'illustrer la nécessaire interaction entre les habiletés en compréhension de l'écrit. La première est celle d'un enfant désirent apprendre à conduire un vélo :

Tout le monde sera d'accord pour dire qu'un enfant qui a appris séparément à tenir le guidon d'une bicyclette, à serrer les freins et à pédaler ne sait pas nécessairement aller à bicyclette. C'est l'interaction de toutes ces habiletés qui constitue la capacité de conduire une bicyclette. Il en va de même pour la lecture. (p. 5)

La seconde utilise l'image de l'interprétation réussie d'une œuvre musicale : « [...] pour interpréter une symphonie, il ne suffit pas que chaque musicien connaisse sa partition, encore faut-il que toutes ces partitions soient jouées de façon harmonieuse par l'ensemble des musiciens » (Giasson, 2007, p. 5).

De plus, les habiletés nécessaires à la réelle compréhension d'un texte doivent s'intégrer dans un enseignement dit « spiralaire ». Contrairement à un escalier, la spirale permet de revenir constamment et de façon plus approfondie sur les mêmes notions. Ainsi, le jeune lecteur commence dès le début à entraîner des stratégies complexes qu'il creusera tout au long de son apprentissage qui dépasse, rappelons-le, le simple cursus scolaire. Taberski (2014) reprend les propos de Harvey et Goudvis pour expliquer la procédure spiralaire attendue chez les enseignants :

L'enseignement des stratégies de compréhension en lecture, de la maternelle à la fin du secondaire, produit des effets cumulatifs importants... Chaque année, les enseignants bâtissent leur enseignement à partir des stratégies que les enfants connaissent déjà. Ils mettent l'accent sur un langage commun et sur la manière d'expliquer ces stratégies avec souplesse dans des textes variés. Nous pouvons enseigner toutes les stratégies, à tous les niveaux scolaires, en utilisant une approche appropriée au développement des élèves. (p. 224)

Enfin, le lecteur ne peut utiliser des stratégies de lecture efficaces que si nous les lui avons enseignées de façon explicite en vue de développer son autonomie. Tous les enseignants ne travaillent pas encore à ce niveau-là bien qu'ils devraient avoir « comme objectif d'aider les élèves à développer des ressources cognitives, affectives et métacognitives pour approcher la lecture d'une façon articulée » (Giasson, 1998, p.3). Certains d'entre eux se sentent stressés par les programmes scolaires et décident conséquemment de s'en tenir à un travail purement technique. Pourtant, « il faut beaucoup de lenteur pour grandir » (Taberski, 2014, p. 261) et apprendre.

1.2. L'interaction texte – lecteur

Le deuxième point qui sépare les modèles contemporains des traditionnels est le fait que le lecteur ne se contente plus de recevoir passivement le message du texte. Il doit désormais interagir avec lui au moyen de nombreux allers-retours. Il est alors amené à interpréter les informations contenues dans le texte, mais pas n'importe comment : il doit faire appel à ses connaissances antérieures et s'appuyer sur les indices laissés par l'auteur. Le lecteur ne pêche plus le sens, il le crée (Giasson, 2007, pp. 5-6).

L'interaction texte-lecteur n'intervient pourtant pas qu'entre le lecteur et le texte, mais dépend du contexte de lecture. Nous arrivons alors aux trois composantes indissociables du modèle contemporain de compréhension en lecture : le lecteur, le texte et le contexte. Nous avons l'intention de les développer plus précisément dans les points suivants. La figure 1 illustre nos propos (Giasson, 2007, p. 7).

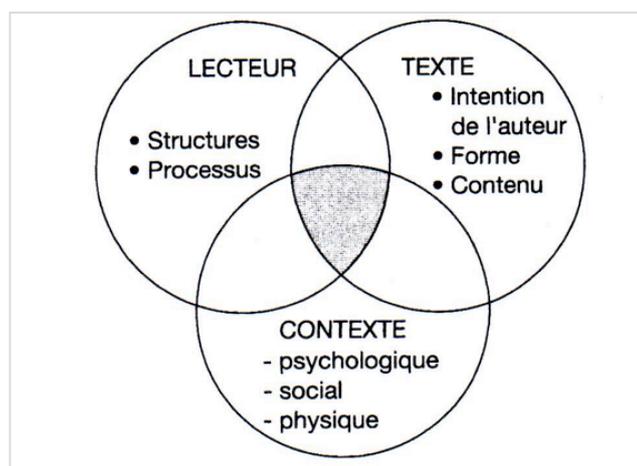


Figure 1 : interaction lecteur-texte-contexte selon Giasson (2007)

A noter que ces trois paramètres doivent être soignés de façon équilibrée par les enseignants, puisqu'ils sont garants d'une bonne compréhension. « Equilibre ne signifie pas répartition égale des activités dans le temps, ni passage automatique d'un type d'activité à l'autre ; l'équilibre renvoie plutôt à une harmonie établie entre les besoins des élèves et le soutien offert » (Giasson, 2012, p. 20). En outre, les trois variables sont indissociables : ni le texte, ni le contexte ne peuvent être séparé des deux autres, puisqu'ils sont les acteurs d'une « interaction dynamique » (Giasson, 2012, p. 14). La zone grise représente la

recherche de sens. Sans ces conditions, la compréhension est rendue difficile (Giasson, 2007, pp. 8-9).

1.3. Le texte

Cette variable concerne le support sur lequel s'effectue la lecture, tous genres confondus. Toutefois, le lecteur n'a pas la même attitude selon le texte qu'il doit traiter. Les genres littéraires se différencient selon l'intention de l'auteur, leur contenu et leur structure (Giasson, 2007 et 2012).

Distinguons la structure du contenu du texte : la structure est l'organisation du texte choisie par l'auteur alors que le contenu détermine les informations transmises par l'auteur (Giasson, 2012, p. 16).

1.4. Le contexte

La variable du contexte correspond à la réponse aux deux questions centrales suivantes : pourquoi lire et dans quelles conditions ? En effet, elle correspond aux « conditions dans lesquelles se trouve le lecteur [...] lorsqu'il entre en contact avec un texte (quel qu'en soit le type) » (Giasson, 2007, p. 22). Bien que le contexte de lecture soit souvent négligé, il a une réelle influence sur la bonne compréhension du texte.

L'importance du contexte n'a pas uniquement été décrite par Giasson (2007, 2012), mais aussi par Chauveau (1990, 1998, 2001, 2007). Ce dernier l'insère dans son action culturelle que nous exposons plus bas.

Pour répondre aux deux questions ci-dessus, Giasson (2007, 2012) a divisé le contexte en trois sous-contextes : le contexte psychologique, le contexte social et le contexte physique.

1.4.1. Le contexte psychologique

Le contexte psychologique correspond surtout à l'intention de lecture que se construit toute personne prête à lire un texte. Cette personne doit se poser une question du type « pourquoi lirais-je ce texte ? ». L'intention varie d'un lecteur à l'autre et d'un texte à l'autre. Ainsi, les informations retenues seront elles aussi différentes en fonction du lecteur (Giasson, 2012, p. 16).

Le contexte psychologique est également déterminé par la motivation à débiter une nouvelle lecture et par l'intérêt porté au texte.

Les différentes composantes du contexte psychologique que sont l'intention de lecture, la motivation et l'intérêt porté au texte sont momentanés, puisqu'ils dépendent du texte lu ou devant être lu. En effet, l'intérêt pour un même texte ou la motivation à le lire dans une situation précise varient d'un lecteur à l'autre. Nous pouvons alors faire un rapprochement entre la caractéristique subjective du contexte psychologique et le modèle cognitiviste de Vroom (1964) révélant qu'il faut que les satisfactions retirées d'une action aient une réelle valeur aux yeux de la personne considérée.

1.4.2. Le contexte social

Grâce au contexte social, l'envie de lire est aiguïlée. Il comprend principalement les interactions avec l'enseignant et les pairs. Cependant, Giasson (2012) propose un modèle interactif étendu où le modèle interactif initial est englobé dans un contexte socioculturel. Dès lors, autant le contexte de la classe et de l'école que le contexte social et familial en-

trent en ligne de compte. Les parents deviennent aussi garants de la réussite en lecture de leur enfant, puisqu'ils décident notamment de valoriser ou non l'acte de lire (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1998). De plus, les enfants « arrivent à l'école avec des capacités et une conception de la lecture qui dépendent largement de leur milieu familial » (p. 17). Ainsi, notre recherche va chercher à combiner le contexte scolaire avec le monde familial.

1.4.3. Le contexte physique

Les conditions matérielles telles que le temps à disposition, le bruit qu'il y a dans la pièce définissent le contexte physique. La plupart de ces conditions ne visent pas précisément l'apprentissage de la lecture, mais tous les apprentissages en général (Giasson, 2007, p. 24 et Giasson, 2012, p. 16). Toutefois, d'autres sont plus spécifiques à la lecture comme le nombre de livres mis à disposition du lecteur ou encore l'ambiance de lecture. Par exemple, Provencher (2014b) accorde une grande importance au climat offert par l'adulte accompagnant : « transmettre l'amour de lire, ça commence par notre attitude et notre sourire » (p. 13).

1.5. Le lecteur

Le lecteur constitue la variable principale du modèle de compréhension cognitiviste. Elle est par contre la plus difficile à assimiler. Le lecteur est caractérisé par ses structures et ses processus. Les structures déterminent ce qu'il est alors que les processus définissent ce qu'il fait pendant qu'il lit (Giasson, 2007, p. 7 ; Giasson, 2012, p. 15).

1.5.1. Les structures cognitives et affectives

En ce qui concerne les structures du lecteur, elles se subdivisent en structures cognitives d'un côté et en structures affectives de l'autre.

Les premières se rapportent aux connaissances de la langue engagées dans la compréhension d'un texte (phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques), mais aussi aux connaissances conceptuelles antérieures sur le sujet ou sur le monde qui entoure le lecteur. Ces structures facilitent la compréhension et la mémorisation du texte (Giasson, 2007, pp. 10-14).

Les connaissances antérieures permettent la construction des connaissances nouvelles présentes dans le texte. En effet, le lecteur doit pouvoir rattacher ses propres connaissances aux nouvelles informations transmises. « Pour comprendre, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures) » (Giasson, 2007, p. 11). Il les a amassées depuis sa naissance et les stocke en schémas (Giasson, 2007, p. 13).

Les connaissances antérieures qu'un lecteur possède sur le sujet d'un texte aident à bien le comprendre et à en retenir les informations principales. Du reste, la mobilisation de ces connaissances constitue une stratégie à part entière. Par exemple, Cèbe et Goigoux (2013) parlent d'« utiliser ses connaissances antérieures » (p. 18), alors que Taberski (2014), dont l'ouvrage a été adapté par Nadon, suggère une stratégie très similaire : « repérer et utiliser les connaissances antérieures » (p. 226).

Parallèlement, les structures affectives sont les attitudes générales du lecteur envers l'activité de lecture comme la motivation, la confiance en soi ou la capacité à prendre des risques. A l'inverse du contexte psychologique, ces dernières s'étendent sur le long terme et ne sont pas rapidement modifiables.

1.5.2. Les processus mobilisant ces structures

Pour que ces structures puissent être correctement mobilisées, il est attendu du lecteur qu'il mette en œuvre des processus, c'est-à-dire des habilités ou des stratégies cognitivement complexes, mais essentielles au bon déroulement de la lecture¹. Ces processus ne partagent pas la même terminologie selon les auteurs, mais leur principe reste identique : pour bien comprendre un texte, le lecteur devient acteur de sa lecture et doit mobiliser des processus. Il ne peut donc plus se contenter de répondre à des questions. Ces processus sont au nombre de cinq et possèdent plusieurs composantes.

2. Les processus de lecture et leurs composantes

Dans le cadre de notre recherche, nous nous référons principalement à l'ouvrage de Giasson (2007) qui a traduit la classification des processus d'Irwin de l'anglais vers le français. Mais nous désirons quand même présenter d'autres terminologies francophones qui se rapportent aux mêmes processus de lecture.

Un organigramme (fig. 2) est généralement utilisé pour présenter les cinq catégories de processus et leurs composantes.

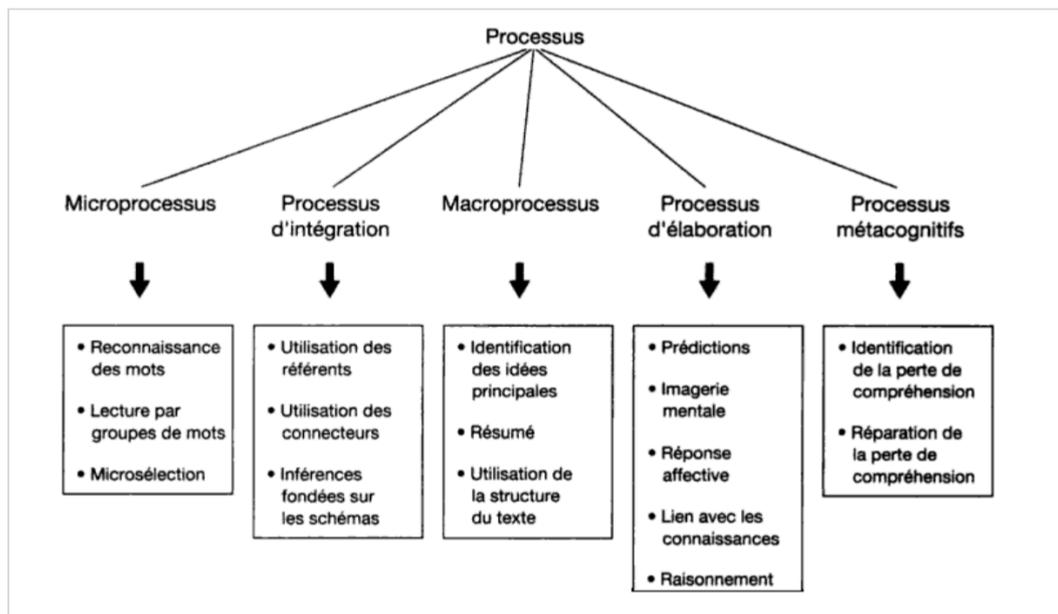


Figure 2 : processus de lecture et leurs composantes selon Giasson (2007, p.16)

Nous pouvons distinguer cinq catégories de processus : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Chacun d'eux s'intéresse à un niveau différent de la compréhension : du plus précis (microprocessus) au plus global (processus métacognitifs). Pourtant, il est important de rappeler que ces processus s'opèrent simultanément et non les uns après les autres, comme le concevaient les modèles de compréhension traditionnels (Giasson, 2007, p. 15).

2.1. Les microprocessus

Les microprocessus conduisent à un travail au niveau des mots d'une phrase, mais ne se résument pas à la seule reconnaissance des mots, bien que celle-ci en soit une compo-

¹ Stratégies, habiletés et processus sont pour nous synonymes.

sante. La lecture par groupes de mots pourvus de sens et la sélection des informations essentielles à la compréhension sont les deux autres composantes des microprocessus (Giasson, 2007, p. 16 et 37). Chauveau (1990) transcrit les propos révélateurs d'un élève ayant pris conscience de la nécessité de combiner les mots entre eux pour aboutir au sens de la proposition ou de la phrase : « avant, je croyais qu'il fallait juste trouver les mots. Mais ça ne suffit pas. Il faut les arranger dans la tête pour que ça fasse une histoire » (p. 6).

2.2. Les processus d'intégration

Les processus d'élaboration ne se réalisent pas au stade des mots, mais à celui des relations entre les propositions ou les phrases. Ils se subdivisent également en trois facettes : l'utilisation des référents, l'utilisation des connecteurs et les inférences fondées sur les schémas, c'est-à-dire sur les connaissances antérieures du lecteur.

Nous définissons brièvement ci-dessous les notions de référents, de connecteurs et d'inférences.

1. Référents : « on parle de référent ou d'anaphore quand un mot (ou une expression) est utilisé pour en remplacer un autre. L'exemple le plus courant est celui du pronom qui remplace un nom » (Giasson, 2007, p. 53).
2. Connecteurs : « les connecteurs sont des mots qui relient deux événements entre eux ; ils peuvent être utilisés pour unir deux propositions ou deux phrases » (Giasson, 2007, p. 57).
3. Inférences : « pour parler d'inférence, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte » (Cunningham cité par Giasson, 2007, p. 61). Il existe deux principaux types d'inférences, les inférences logiques qui se réfèrent aux indices laissés par l'auteur, les inférences pragmatiques ou créatives permises par les connaissances antérieures du lecteur. Les premières sont partagées par plusieurs lecteurs alors que les secondes sont propres à un seul lecteur (Cunningham cité par Giasson, 2007, pp. 60-64).

2.3. Les macroprocessus

Les macroprocessus amènent à la compréhension globale d'un texte. L'identification des idées principales, le résumé et l'utilisation de la structure du texte les constituent.

Tout d'abord, le terme d'idées principales a beaucoup évolué. Nous étions auparavant moins enclins à hiérarchiser les informations contenues dans un texte. Toutefois, Van Dijk, cité par Giasson (2007), a déterminé, il y a presque quarante ans, deux catégories d'informations importantes qu'il faut vraiment distinguer : l'information textuellement importante (présentée par l'auteur) et l'information contextuellement importante (jugée par le lecteur lui-même) (p.74).

Le résumé de ce qui a été lu découle de la sélection des informations importantes. Il est important de savoir que le résumé ne correspond pas à la redite mot-à-mot de ce qui est écrit mais implique nécessairement l'élimination de certaines informations. « Dans un sens, redire un texte reflète la compréhension du lecteur, alors que résumer un texte révèle en plus chez lui des habiletés supplémentaires de jugement sur l'information » (Giasson, 2007, p. 82).

Enfin, l'utilisation de la structure du récit en s'appuyant sur son genre littéraire est la troisième et dernière composante des macroprocessus.

2.4. Les processus d'élaboration

Les processus d'élaboration sont des inférences effectuées par le lecteur mais qui n'ont pas été prévues par l'auteur. Irwin, cité par Giasson (2007), distingue cinq processus d'élaboration : les prédictions, l'imagerie mentale, la réponse affective, le raisonnement et la mise en relation des informations contenues dans le texte avec les connaissances du lecteur (p.137).

Lorsque le lecteur se questionne sur le déroulement futur du texte, il fait des prédictions. En fait, il émet des hypothèses sur ce qui risque d'apparaître dans le texte. Les prédictions ne sont pas synonymes d'imagination ou de pensée créative, mais consistent à s'appuyer sur les indices présents dans le texte (Giasson, 2007, pp. 137-138). Leur construction est particulièrement importante et intéressante à travailler dans les textes narratifs, mais peut aussi intervenir dans les textes informatifs. Que le texte soit narratif ou informatif, Irwin, cité par Giasson (2007), a identifié deux niveaux possibles de la construction de prédictions : les prédictions des événements (narratif) ou des contenus (informatif) et les prédictions à partir de la structure (pp. 137-138). Nous aimerions développer plus précisément les deux niveaux propres aux textes narratifs, puisque nous proposons un album aux élèves de notre classe d'expérimentation :

- ✚ Prédictions des événements fondées sur :
 - a) Le caractère des personnages ;
 - b) La motivation des personnages ;
 - c) Les caractéristiques des personnages ;
 - d) Les indices présents dans le texte ;
 - e) Les illustrations,
 - f) Le titre.
- ✚ Prédictions à partir de la structure et fondées sur :
 - a) La connaissance des genres littéraires ;
 - b) Les connaissances concernant la grammaire de récit.

(Irwin, cité par Giasson, 2007, pp. 137-138)

L'imagerie mentale correspond à la capacité à se construire un film de ce qui a été lu. Ce film se dessine soit de façon spontanée, soit par l'intermédiaire d'une réflexion consciente. Par conséquent, l'imagerie mentale se situe à cheval entre les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Contrairement à l'imagerie consciente ou entraînée, les divergences d'images spontanées construites par les élèves semblent certes intéressantes à confronter, mais n'ont pas de réel impact sur la compréhension (Giasson, 2007, p.143). « Comprendre un texte, c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances » (Giasson, 2012, p. 227).

Il est assez difficile en tant qu'enseignant de contrôler la formation de ce film mental intérieur. Nous devons alors recourir à différents moyens afin que les élèves le verbalisent comme par exemple les questionner afin de nous assurer du bon suivi du déroulement du texte ou encore leur demander de dessiner ce qui a été lu. D'ailleurs, la troisième activité de lecture de notre dispositif sera consacrée à ce processus.

Enfin, nous passons plus rapidement sur les composantes de la réponse affective, les liens avec les connaissances et le raisonnement. Tout d'abord, La réponse affective amène le lecteur à réagir émotivement à l'intrigue ou à s'identifier aux personnages des textes narratifs. Par conséquent, elle consiste à répondre à des questions du type : « si tu étais à la place de ... que ferais-tu ? » qui interpellent évidemment les émotions du lecteur. Puis, le raisonnement consiste à porter un jugement sur un texte en distinguant no-

tamment les opinions des faits. Enfin, bien que les liens dressés entre les informations présentes dans le texte et les connaissances antérieures du lecteur apparaissent déjà dans les microprocessus, les processus d'intégration et les macroprocessus, ils interviennent aussi dans les processus d'élaboration. En effet, il se peut que certains liens ne soient pas essentiels à la compréhension du texte mais facilitent la mémorisation.

2.5. Les processus métacognitifs

Commençons par définir le terme de métacognition (ou métacompréhension dans le domaine de la lecture) : « la métacognition fait référence à la connaissance que quelqu'un possède sur son fonctionnement cognitif et à ses tentatives pour contrôler ce processus » (Brown et al., cité par Giasson, 2007, p. 152). Si le lecteur est capable d'identifier la perte de compréhension ou de réparer celle-ci au moyen de stratégies efficaces, il fait preuve d'autorégulation et donc de métacompréhension. Par conséquent, la prise de conscience que nous avons « lu sans lire » plusieurs pages d'un texte et notre décision de remonter dans le texte jusqu'à comprendre à nouveau de quoi il retourne illustrent bien les deux facettes des processus métacognitifs.

Gear (2007) estime que « les bons lecteurs sont capables de métacognition. Ils ont conscience que, durant la lecture, leur cerveau doit effectuer certaines opérations grâce auxquelles ils comprendront mieux ce qu'ils lisent » (p. 10). La lecture nécessite effectivement une importante réflexion et la mobilisation de stratégies de lecture assurément efficaces, mais cognitivement complexes. Pour illustrer ce phénomène, l'auteure utilise l'image : « branche ton cerveau et allume tes capteurs de sens (p. 11) !

2.6. Tableau comparatif des terminologies des stratégies de lecture

Après avoir parcouru plusieurs ouvrages sur les stratégies de compréhension, nous nous sommes aperçue qu'il existait plusieurs terminologies pour les désigner. Tous les auteurs partagent assurément l'avis que l'enseignement – apprentissage de ces stratégies est primordial pour développer de bonnes compétences en lecture, mais ils n'emploient pas le même vocabulaire. Du reste, nous avons pu constater que tous ne parlent pas à proprement parler de stratégies. Par exemple, Giasson (1998, 2007, 2012) utilise plutôt le terme de *processus*, tandis que Gear (2007) celui de *capteurs de sens*.

Nous présentons ci-dessous un tableau permettant de comparer les appellations des principales stratégies empruntées par Provencher (2013 et 2014b), Gear (2007), Taberski (2014), Goigoux et Cèbe (2013) avec celles de Giasson que nous avons traitées précédemment.

| Giasson | Provencher | Gear | Taberski | Goigoux et Cèbe |
|------------------------------------|------------------------------|-----------------------|--------------------------------------|--|
| Microprocessus | | | | |
| Reconnaissance des mots | Comprendre le sens des mots. | | | |
| Processus d'intégration | | | | |
| Inférences fondées sur les schémas | Inférer | Faire des inférences. | | Produire des inférences. |
| Prédictions | Se poser des questions. | | Se poser des questions et réfléchir. | Répondre à des questions et savoir s'en poser tout seul. |
| | | | | Prévoir la suite. |

| Macroprocessus | | | | |
|---|---|---|---|--|
| Identification des idées principales | | Transformer sa pensée (1) - faire la synthèse d'un texte. | Résumer afin de distinguer ce qui est important de ce qui ne l'est pas. | Déterminer ce qui est important et le mémoriser. |
| Résumé | Résumer dans ses mots. | | | Résumer |
| Utilisation de la structure du texte | Utiliser la structure d'un texte. | | Observer la structure du texte. | S'intéresser aux relations causales. |
| Processus d'élaboration | | | | |
| Imagerie mentale | Visualiser. | | Visualiser pour mieux comprendre. | Fabriquer une représentation mentale. |
| Liens avec les connaissances. | Faire des liens. | | Repérer et utiliser les connaissances antérieures. | Utiliser ses connaissances antérieures. |
| Raisonnement | Évaluer ou porter un jugement sur le texte. | Transformer sa pensée (2) - analyser le contenu d'un texte. | | |
| Processus métacognitifs | | | | |
| Identification de la perte de compréhension | Gérer sa compréhension. | | | Contrôler et réguler sa compréhension. |

Tableau 1 : comparaison des dénominations des stratégies de compréhension

Les cases grises ne signifient pas que les auteurs en question ne s'intéressent point à la stratégie de Giasson correspondante, mais plutôt qu'ils ont fait un choix parmi celles qu'ils pensaient être les plus importantes. Par exemple, peu d'entre eux ont défini une stratégie propre au décodage des mots (microprocessus). De même, Gear (2007) a sélectionné cinq stratégies sur les sept déterminées par Pearson dans les années septante dans le but de proposer aux enseignants son approche « lecteurs engagés, cerveaux branchés » qui est facile et concrète à appliquer. En outre, la stratégie « transformer sa pensée » figure dans deux cases. En effet, elle cherche à la fois à sélectionner les informations *textuellement* importantes (1), mais aussi celles jugées *contextuellement* importantes (2). Ainsi, le lecteur est amené à développer sa pensée critique et son sens moral.

3. La lecture, une activité double

Chauveau (1990, 2001, 2007) estime que l'apprentissage de la lecture est dédoublé. Il est tout d'abord un apprentissage s'effectuant sur le code et le sens d'un texte, puis est également un apprentissage culturel et social permis par le soutien d'une personne expérimentée.

Pour symboliser cette activité double (code-sens et culturel-social), l'auteur utilise les courtes expressions : « lire, c'est traiter et comprendre un énoncé » et « lire c'est pour ... s'informer, se divertir, agir, imaginer, apprendre, ... » (Chauveau, 2007, p. 68).

Puis, l'acte de lire est divisé en trois actions différentes :

1. L'action instrumentale, c'est-à-dire le travail du code
2. L'action compréhensive, c'est-à-dire le travail du sens

3. L'action culturelle, c'est-à-dire le support de lecture et le projet de lecteur

Les deux premières actions sont des compétences cognitives et linguistiques alors que la dernière caractérise des pratiques culturelles.

Les trois servent de tremplin pour définir le savoir-lire de base. Chacune d'elle correspond à un ou plusieurs savoir-faire importants. La part instrumentale demande de savoir décoder, explorer et reconnaître immédiatement (savoir-faire basiques), tandis que la part compréhensive demande de coordonner les divers procédés avec les différentes sources d'informations et de piloter les activités. Enfin, la part culturelle mène à adapter la conduite en fonction de la tâche et des intentions du lecteur (Chauveau, 2001, p. 16).

3.1. Un apprentissage sur le code et le sens

L'apprentissage de la lecture a longtemps été considéré comme la maîtrise des techniques propres au déchiffrement des mots. Or, « s'[il] était principalement une question de mécanismes de base ou d'habiletés instrumentales, on comprend mal pourquoi leur non maîtrise serait si fréquente et si durable » (Chauveau, 1990, p. 1).

Il est aujourd'hui impensable de partager encore cette conception de la lecture. Il ne suffit plus de bien lire à haute voix pour garantir une bonne compréhension de ce qui a été lu. L'acte de lire est désormais obligatoirement rattaché à la compréhension, et non plus seulement au déchiffrement (action instrumentale et compréhensive). Ainsi, pour comprendre un texte, le lecteur doit mener une activité cognitive complexe qui est caractérisée par la mobilisation simultanée des processus (ou stratégies) détaillés plus haut. Ces derniers concernent autant le travail du code que celui du sens. Les deux sont importants, à condition qu'ils soient effectués de façon équilibrée et interactive. Le modèle de Chauveau s'intitule d'ailleurs *le modèle interactif de la lecture*.

Il est évident que si le lecteur n'a pas reçu d'enseignement sur l'étude des lettres et des sons, c'est-à-dire sur les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes, il sera incapable d'aboutir au sens du texte. Le lecteur doit avoir en main ces procédés indispensables au traitement du texte (Chauveau, De Santi-Gaud et Usséglio, 2001, p. 13). La « para-lecture » a pour but de les entraîner (Chauveau, 1990, p. 2).

A l'opposé, comme la lecture est un apprentissage de longue haleine, il est unimaginable de demander au jeune apprenti de patienter avant de pouvoir lire et comprendre comme un grand. Sinon, son envie de lire et de progresser est réduite à zéro. C'est pourquoi Chauveau considère qu'il est important de lire des textes authentiques issus de la culture écrite dès le début de cet apprentissage.

3.2. Un apprentissage social et culturel

Le modèle de lecture de Chauveau s'est largement appuyé sur l'approche historico-culturelle de Vygotsky (1985/1997). En effet, la maîtrise du langage écrit ou oral est une fonction psychique supérieure apparaissant à deux reprises dans le développement d'un enfant : tout d'abord avec l'aide d'une personne expérimentée (médiateur), puis de façon autonome (Chauveau et al., 2001, p. 18 et Vygotsky, 1985/1997).

Grâce aux lectures partagées avec un lecteur compétent, les jeunes lecteurs ont la chance d'entrer culturellement dans le monde de l'écrit (activité culturelle). « L'apprenti lecteur acquiert un rôle, une position, une attitude de lecteur avant d'acquérir les techniques de la lecture » (Chauveau et al., 2001, p. 19). Par ce moyen, le goût pour la lecture est développé : « la lecture en duo favorise la complicité, diminue l'anxiété et surtout, transforme la lecture en un moment de plaisir » (Provencher, 2016) « et quand [la] ren-

contre avec le livre se produit dans la joie et le plaisir partagé, l'enfant en demande encore » (André, 2003).

Ainsi, l'apprentissage de la lecture est également un apprentissage social. Les premières expériences en lecture n'apparaissent pas à l'âge de six ou sept ans, mais déjà plus tôt pour les enfants qui bénéficient d'un entourage accordant de l'importance à l'acte de lire. Chauveau parle alors de « pré-lecture », de « lectures interposées » ou de « lecture par procuration » (Chauveau et al., 2001, p. 19). Au final, le plaisir de lire émerge chez l'enfant tout en construisant ses premiers apprentissages comme par exemple la compréhension que la lecture s'effectue toujours de gauche à droite. Or, ces moments de lecture partagés ne devraient pas cesser dès l'entrée à l'école primaire, mais devraient se poursuivre en vue de maintenir ce goût pour la lecture. En effet, avec l'aide d'un lecteur aguerri, l'enfant peut lire des textes un peu trop difficiles pour lui. Il sera alors stimulé à persévérer pour parvenir plus tard à les lire seul. Ce phénomène est conceptualisé sous le terme vygotkien de *zone proximale de développement* (ZPD) (Vygotsky, 1985/1997).

Nous aimerions faire un parallèle entre l'apprentissage social et culturel de Chauveau et la variable « contexte » de Giasson. Nous retrouvons effectivement chez le premier auteur les trois sous-contextes de Giasson : le contexte physique, le contexte social, et le contexte psychologique.

En premier lieu, tout ce qui a trait à la médiation d'un adulte dans l'apprentissage de la lecture correspond au contexte social. En rappel, ce dernier a pour but de transmettre l'envie de lire en interagissant avec l'enseignant, les parents et d'autres lecteurs compétents qui incarnent le rôle de médiateurs. Puis, pour Chauveau la lecture se fait *dans* un livre, un album, un journal, etc. ou *sur* une pancarte, une manchette, etc. Ainsi, le comportement du lecteur dépendra du support (texte) sur lequel se fera la lecture. Cet aspect correspond donc au contexte physique. Enfin, concernant le contexte psychologique, le bon lecteur est non seulement un chercheur de sens et de code (Chauveau, 1990, p. 12), mais il est également amené à se construire progressivement un projet de lecteur en répondant à la question générale : « pourquoi lire ? ». Le but de la lecture dépend du type de texte. Ainsi, les trois composantes que sont le lecteur, le texte et le contexte interagissent, pour Chauveau, également entre elles, comme le veut le modèle interactif de la lecture.

Pour conclure ce point, nous aimerions faire une légère distinction entre le projet de lecteur de Chauveau et l'intention de lecture de Giasson. Autant le projet que l'intention de lecture amène le lecteur à trouver une raison à lire tel ou tel texte, cependant, le projet se situe à un niveau plus *macro* que l'intention de lecture. En se forgeant un projet, le lecteur se questionne sur le but de la lecture en général : « pourquoi lire ? A quoi ça sert ? ». En revanche, le lecteur ne se construit une intention de lecture qu'au moment de débiter une nouvelle lecture.

4. L'accompagnement parental

4.1. La relation pédagogique tripolaire

André (2003) s'est passablement intéressé à la relation pédagogique tripolaire parent-enfant-lecture. Sa conception se rapproche grandement de la théorie vygotkienne (Vygotsky, 1985/1997). En effet, pour lui, l'apprentissage de la lecture ne peut se faire sans la présence d'un adulte expérimenté. De surcroît, une importance particulière est accordée aux parents de l'apprenti lecteur parce que « le vécu intrafamilial agit sur le développement de l'enfant dans toutes ses composantes affectives, sociales et cognitives » (p.28). L'enfant devient notamment « acteur de son apprentissage de l'acte de lire dans la coexistence familiale » (André, 2003, p.85).

L'adulte – idéalement le parent – doit prendre le rôle de médiateur de l'enfant afin de l'aider à devenir progressivement autonome : « le jeune enfant se fait d'abord lire des histoires avant de – ou afin de ? – se les lire à lui-même plus tard » (Chauveau et al., 2001, p. 26). Le terme utilisé par l'auteur est « la médiation cognitive » (p. 27). Le processus passant de l'hétérorégulation à l'autorégulation (Vygotsky, 1985/1997) prend du temps. En effet, l'enfant doit passer par de nombreuses étapes avant d'atteindre une « liberté lectorale » comme la reconnaissance grapho-phonologique, la prise de conscience du sens et du plaisir de lire (André, 2003, p. 98). C'est ainsi que l'enfant a besoin de l'implication de ses parents dans sa construction de la conscience écrite.

« Le moment de la lecture doit être un moment privilégié. Et pour que le partage ait lieu, pour que passe l'émotion, on s'implique dans cette activité, on vit l'histoire que l'on parcourt. » (Sotto et Oberto Varinia, 2013, p. 45)

Par ailleurs, André (2003) a divisé la médiation en quatre caractéristiques et y a ajouté des objectifs pédagogiques dédiés au médiateur. Nous reprenons donc son tableau définissant clairement les finalités que doit suivre tout bon médiateur. L'autonomie et la responsabilité du lecteur sont placées au premier plan (p.32) :

| Structures de la médiation | Implications du médiateur pédagogique |
|---|--|
| La présence d'une tierce personne | <ul style="list-style-type: none"> • Activer la responsabilité de l'élève dans son acte d'apprendre. • Participer pleinement à son développement. • Considérer l'apprenant doté de compétences et de qualités. |
| Son non-pouvoir | <ul style="list-style-type: none"> • Ne pas imposer son savoir. • Prendre en compte la capacité d'autonomie de l'apprenant à s'appropriier lui-même les connaissances dont il a envie. • Proposer des moyens d'apprendre, des savoirs nécessaires et souhaités. |
| Sa capacité à catalyser | <ul style="list-style-type: none"> • Favoriser la rencontre entre le savoir, la connaissance et l'apprenant. • Savoir se retirer à temps pour laisser l'apprenant investir sa nouvelle acquisition. |
| Sa capacité à établir une communication | <ul style="list-style-type: none"> • Créer chez l'apprenant une autonomie. • Inviter à tisser d'autres liens de sens. |

Tableau 2 : structures de médiation et perspectives pédagogiques (André, 2003, p. 32)

Par leur attitude, les parents doivent donner l'envie de lire à leur enfant pour qu'il établisse un lien affectif avec l'écrit. Le jeune entretiendra alors un rapport positif avec les livres. Ce qui l'encouragera à progresser dans ses apprentissages. Il ne restera ainsi pas bloqué sur une représentation faussée de la lecture, celle du décodage des mots. Pour cela, il doit être directement immergé dans la culture écrite et être mis en contact avec des activités de lectures authentiques. Il ne doit pas se satisfaire d'activités décontextualisées. Comment peut-il apprendre à nager s'il n'entre jamais dans l'eau et s'il se contente de faire des mouvements de brasse au bord de la piscine ?

En complément, André (2003) propose *les huit gestes de la médiation cognitive parentale* encourageant les parents, par l'intermédiaire de critères concrets, à se montrer enthousiastes par rapport à l'écrit et donc à transmettre à leur enfant le plaisir de lire. Comme attendu, la relation école-famille figure dans le premier geste. La confiance mutuelle et la transparence au niveau des méthodes utilisées a un impact sur le développement du goût pour la lecture.

Geste 1 : construire un lien cohérent entre école-famille afin que, de part et d'autre, les projets d'apprentissage ne soient pas en contradiction.

- ✚ La confiance des parents vis-à-vis des enseignant(e)s.
- ✚ La connaissance de la méthode d'apprentissage.
- ✚ Le degré de satisfaction à l'égard de la méthode d'apprentissage de la lecture utilisée par l'enseignant(e).

Geste 2 : Constituer un lien de cohérence entre apprentissage de l'acte de lire et vécu scriptural et lectoral de la famille.

- ✚ Attitudes scripturales (les écrits présents, utilisés) de la famille.
- ✚ La lecture des parents.

Geste 3 : Stimuler du désir d'apprendre à lire.

- ✚ La fréquentation de la bibliothèque par les enfants.
- ✚ L'abonnement de l'enfant à la presse enfantine.
- ✚ Le nombre de livres que possèdent les enfants.

Geste 4 : Aménager du temps pour la triade parent-enfant-livre.

- ✚ La fréquence de l'histoire lue.
- ✚ L'âge de l'enfant au début des histoires lues.

Geste 5 : Répondre aux interrogations que l'enfant se pose pour lever les voiles d'incompréhension autour d'un mot ou d'une expression.

- ✚ Le dialogue parent-enfant.
- ✚ La participation du père.

Geste 6 : Aider l'enfant dans la maîtrise formelle des habiletés lectorales favorisant l'apprentissage de l'acte de lire.

- ✚ Les débuts du geste graphique chez l'enfant.
- ✚ La participation des parents avec l'enfant aux jeux stratégiques.
- ✚ La leçon du soir.

Geste 7 : Partager de l'enthousiasme de l'acte de lire.

- ✚ Le partage de l'enthousiasme de lire.

Geste 8 : Proposer à l'enfant de se construire sa personnalité dans sa culture d'origine qui prend, par essence, acte d'un passé. Avec ses racines, il construit son avenir.

- ✚ La construction du lien *vie au quotidien* et *lecture*.

(André, 2003, p. 101)

Dans le cadre de notre recherche, nous sollicitons principalement quatre de ces gestes. En effet, nous cherchons à savoir si le partage d'activités de lecture (geste 6) réalisé dans le plaisir (geste 7) entre l'enseignant et tous les parents d'une classe (geste 1) a une incidence sur la relation parent-enfant dans cet apprentissage (geste 4).

4.2. Les degrés d'implication des parents dans la lecture de leur enfant

Il existe différents degrés d'implication des parents dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant. En effet, tous les parents n'offrent pas à leur enfant une atmosphère favorable à l'entrée dans l'écrit et ne mettent donc pas en pratique les gestes de médiation énumérés ci-dessus. Les raisons à cela peuvent être diverses.

André (2003) dresse une typologie de quatre profils de parents différents : les conformistes, les entrepreneurs, les précurseurs et les perdants. Il prévoit également le cas où ni les parents, ni les enfants ne seraient conscients de l'existence du monde écrit. Toute-

fois, il paraît impossible qu'un tel cas de figure ne se présente puisque l'écrit est constamment présent autour de nous : « il faut être atteint de cécité ou d'un sérieux handicap mental pour ne pas prendre conscience au moins de la trace écrite sans pour cela lui donner une signification » (André, 2003, p. 54).

1. Les conformistes : ont une confiance aveugle envers les compétences de l'enseignant, ce qui implique une non-intervention totale.
2. Les entrepreneurs : soutiennent leur enfant en s'appuyant sur les conseils de l'enseignant ou de son entourage.
3. Les précurseurs : débutent l'apprentissage de la lecture avant l'entrée à l'école primaire de leur enfant et tentent d'instaurer un climat propice à l'émergence du plaisir de lire (cf. gestes de médiation).
4. Les perdants : délèguent leur responsabilité sans avoir confiance en l'enseignant. Ils ne croient pas en l'importance de leur rôle dans l'apprentissage de la lecture.

(André, 2003, p. 54)

Par conséquent, les représentations des parents par rapport au monde de l'écrit influent sur leur degré d'implication dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant. Chaque parent possède sa conception du rôle de l'enseignant, mais aussi de son attitude envers cet apprentissage (André, 2003, p. 52).

Un parallèle est souvent effectué entre le niveau de formation des parents et la qualité de leur implication dans le suivi scolaire global de leur enfant (Favre, Jaeggi, et Osiek, 2004). Toutefois, nous ne désirons pas retenir ce facteur au profit des propos de l'organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2012) assurant que le niveau de formation des parents a moins d'importance dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant qu'un engagement efficace. Quatre composantes déterminent cette implication exemplaire : lire des livres à l'enfant, discuter de sujets politiques et sociaux, faire preuve d'une attitude positive envers l'écrit et entretenir une responsabilité partagée avec l'enseignant dans cet apprentissage (OCDE, 2012, pp. 12-14). Ce dernier paramètre fait l'objet du chapitre suivant.

5. La relation école-famille

Afin que chaque élève ait la chance de bénéficier d'un soutien adapté à la maison en lecture (mais pas seulement) et, parallèlement, afin que tous parents se sentent en mesure d'aider leur enfant de façon adaptée, il est nécessaire que la relation entre l'école et la famille soit bonne et ne soit pas empreinte de méfiance mutuelle. Pour ce faire, il faut commencer par démystifier l'apprentissage en intégrant activement les parents dans celui de leur progéniture.

5.1. Du triangle pédagogique au polygone de la coéducation

Le modèle de compréhension pédagogique de Houssaye (1992), nommé *le triangle pédagogique* (fig. 3) et auquel il a dédié sa thèse, est connu de tous dans le monde de l'enseignement.

Il est composé de trois pôles distincts correspondant aux acteurs de toute situation pédagogique : le savoir (S), le professeur (P) et les élèves (E). De plus, trois relations (processus pédagogiques) s'établissent sur les axes reliant les sommets entre eux : enseigner, former et apprendre (Houssaye, 1992).

Lorsqu'un axe entre deux pôles est actif, le troisième prend la place du mort ou joue le rôle du fou. La première situation signifie que l'acteur restant n'intervient pas dans la rela-

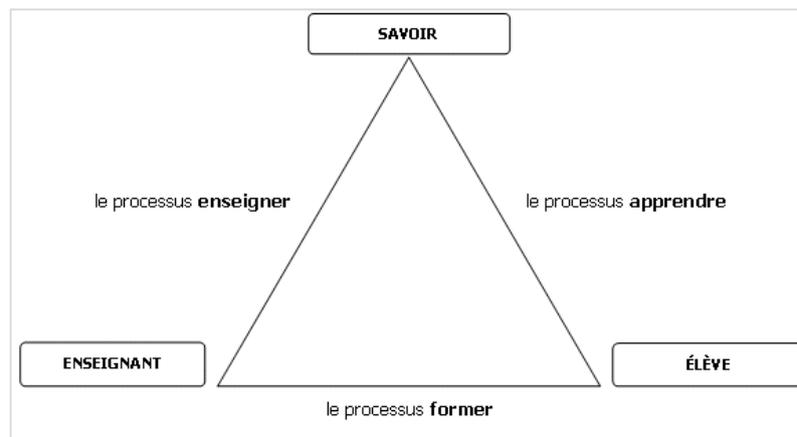


Figure 3 : le triangle pédagogique (Houssaye, 1992)

tion des deux autres sujets alors que le rôle du fou consiste à empêcher le bon déroulement de cette relation et à contester la situation dans laquelle il se trouve (Houssaye, 1992, p. 43).

Voici quelques précisions concernant les processus pédagogiques de cette triade :

- ✚ Enseigner (axe S-P) : les contenus, les programmes et les cours magistraux sont au premier plan. Ce processus se rapproche de la pédagogie traditionnelle. La préoccupation de l'enseignant au sujet de ses élèves n'est certes pas éteinte, mais amoindrie.
- ✚ Former (axe P-E) : la relation formateur-formé est au centre. L'appropriation du savoir n'est plus prioritaire.
- ✚ Apprendre (E-S) : l'autonomie de l'élève face à l'appropriation du savoir est stimulée. L'enseignant se retire.

(Houssaye, 2012, pp. 41 et 42)

Mais où se situent les parents dans ce modèle ? Ont-ils un rôle à jouer dans les apprentissages de l'enfant ? Nous avons déjà évoqué que le modèle interactionniste de la lecture insiste sur la place des parents. En effet, aujourd'hui, les parents doivent bel et bien trouver leur place dans la relation pédagogique entretenue traditionnellement entre l'élève, l'enseignant et le savoir (André, 2003, p. 195).

Tous les apprentissages auxquels est confronté l'apprenant ne s'opèrent pas dans le contexte restreint de la salle de classe, mais aussi dans le contexte social et familial (pairs et parents). C'est pourquoi André (2003) a élargi le triangle pédagogique (Houssaye, 1992) en y insérant un quatrième pôle : la famille. Son modèle est appelé *le polygone de la coéducation* (fig. 4). André (2003) s'est concentré sur l'apprentissage de la lecture, mais ce modèle peut être appliqué dans toutes les situations d'apprentissage.

Nous pouvons constater sur la figure 4 que deux univers distincts doivent impérativement entrer en communication : l'univers scolaire et l'univers familial. Il n'y a plus un triangle, mais deux qui entrent en ligne de compte dans toutes les situations pédagogiques, autant dans les premiers degrés de la scolarité que dans les plus avancés.

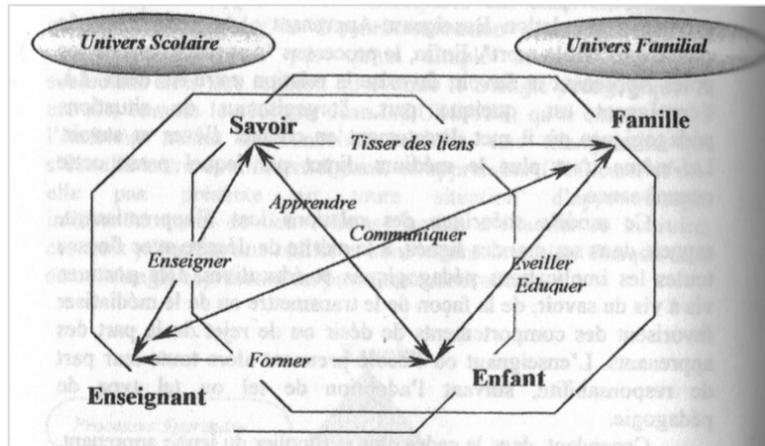


Figure 4 : le polygone de la coéducation (André, 2003, p. 193)

De nouvelles relations se tissent entre le savoir, le professeur, l'enseignant (Houssaye, 2012) et la famille (F) :

- ✚ Communiquer (axe P-F) : l'enseignant décide de rendre visible certains de ses objectifs et leurs plans d'action. L'objectif est de garantir une cohérence éducative. Pour le bien de l'enfant, les parents et le professeur doivent se faire confiance et demeurer ouverts aux remarques ou à la culture de l'autre. D'ailleurs, selon Goigoux et Cèbe (2006), la qualité de la communication école-famille a un effet sur la qualité des apprentissages (p.4).
- ✚ Tisser des liens (axe F-S) : les parents s'engagent à s'intéresser aux objets de savoirs transmis à l'école dans le but de les relier avec les siens. Dans le cadre de la lecture, les parents s'informent sur la méthode d'apprentissage de la lecture employée en classe pour la comparer avec celle qu'ils ont vécue ou qu'ils ont déjà appliquée avec leur enfant en vue de réguler leurs pratiques et d'accompagner au mieux.
- ✚ Eveiller, éduquer (axe F-E) : Les parents valorisent l'écrit et cherchent à partager le plaisir de lire au travers d'activités de lecture authentiques.

(André, 2003, pp. 191-197)

5.2. Les devoirs à la maison

Les devoirs à la maison sont souvent perçus comme un moyen de communication entre l'école et les familles. En effet, à travers les tâches à domicile, les enseignants laissent voir une bricole de ce qui est travaillé en classe. D'ailleurs, les enseignants sont tenus de communiquer régulièrement aux parents leurs objectifs pédagogiques (DFS, FRAPEV, SPVal et AVECO, 2016). Pourtant, ce n'est pas toujours le cas. Il arrive que les enseignants ne soient pas transparents et partagent très peu de pistes d'intervention faciles d'emploi. Par conséquent, leurs attentes envers l'implication des parents dans les apprentissages de leur enfant peuvent sembler trop élevées, encore plus si ce dernier est en difficulté.

De plus, nous avons vu dans la problématique qu'il n'est pas toujours facile d'accompagner son enfant dans les devoirs à la maison pour des raisons multiples. Par exemple, les parents qui sont peu scolarisés ou qui n'ont pas confiance en eux ne se croient pas en mesure d'aider leur enfant ou estiment qu'ils ne le font pas comme l'attendrait l'enseignant (Perrenoud, 2004). Pourtant,

Les maîtres ne demandent pas aux parents de faire faire des exercices supplémentaires ou d'anticiper sur les leçons suivantes : ils attendent seulement qu'ils partici-

pent à l'aventure, soutiennent leur enfant et l'aident à s'exercer dans de bonnes conditions. (Goigoux et Cèbe, 2006, p. 68)

« Participer à l'aventure » signifie ici de soutenir le travail réalisé quotidiennement par l'enseignant et, dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, transmettre le goût de lire au-delà des tâches scolaires perçues par certains élèves seulement comme une obligation. Ainsi, les parents ne doivent faire les devoirs à la place de leur enfant, même si c'est plus rapide.

Enfin, le Département valaisan de la Formation et de la Sécurité (DFS) (2016) dicte trois indications concernant les travaux à domicile :

1. « Les tâches à domicile visent à développer l'autonomie de l'élève en renforçant les connaissances acquises à l'école et à maintenir le contact et la collaboration avec les parents.
2. Elles doivent être différenciées selon l'âge des élèves et réalisables de façon autonome.
3. Le rôle des familles consiste à créer et à entretenir un cadre permettant à l'enfant d'effectuer ses tâches à domicile, à marquer de l'intérêt pour ses activités et à contrôler que son travail soit effectué, sans systématiquement le corriger. Les parents signalent à l'enseignant les difficultés importantes constatées (durée, quantité, difficulté, ...) » (p. 12).

La dernière nous concerne particulièrement puisqu'elle recommande aux parents d'offrir une atmosphère propice aux apprentissages et au dialogue en accompagnant leur enfant de façon équilibrée et en se montrant intéressés par les activités réalisées ou à réaliser (cf. aussi Ministère de l'Éducation Ontario, 2007). Elle se rapproche ainsi du contexte physique de Giasson (2007).

En conclusion, comme nous l'avons mentionné tout au long de notre problématique et de notre cadre conceptuel, il est recommandé aux parents d'accompagner leur enfant dans le long processus de l'apprentissage de la lecture. Si le jeune a l'opportunité d'évoluer dans une atmosphère où la lecture est constamment valorisée, il aura envie de lire et, par conséquent, progressera avec plus de facilité. L'enseignant doit alors encourager les parents à construire avec leur enfant une relation positive à la lecture. Notre travail a justement pour but d'étudier cet aspect. En effet, nous voulons savoir si la relation parents-enfant en rapport avec la lecture est améliorée si l'enseignant propose des activités de lecture simples et efficaces.

C. Question de recherche et hypothèses

Nous tenons alors à répondre à la question de recherche suivante :

Quel est l'impact des pistes d'accompagnement à la lecture offertes aux parents d'élèves de 3H sur la relation pédagogique parents-enfant dans cet apprentissage ?

Le but de notre recherche est de proposer aux parents d'élèves de 3H trois activités de lecture à réaliser calmement à la maison. Ces moments de lecture seront axés sur le travail de trois processus en compréhension de l'écrit : les prédictions, la reformulation et l'imagerie mentale.

Nous allons ainsi observer l'incidence que peut avoir le partage de pistes d'intervention en lecture sur la relation pédagogique parents-enfant. Cette relation est déterminée par quatre composantes centrales : le plaisir mutuel à partager des moments de lecture (P), la

valeur donnée à l'apprentissage de la lecture (V), le sentiment de compétence (C) des parents dans l'accompagnement à la lecture et la relation famille-école (E) caractérisée par une communication ouverte autour des apprentissages.

A notre avis, la relation pédagogique parents-enfant évoluera positivement suite à la mise en place de notre dispositif. Ainsi, nous avons émis quatre hypothèses en rapport avec les quatre composantes énumérées ci-dessus.

1. Inviter à partager des moments de lecture plaisir parents-enfant conduit à valoriser davantage la lecture à la maison (V).
2. Le plaisir de lire en famille motive l'enfant à progresser dans son apprentissage de la lecture (P).
3. Grâce à la transmission de pistes d'accompagnement, les parents lisent plus au côté de leur enfant et se sentent plus confiants pour l'accompagner (C).
4. La relation école-famille se trouve renforcée et légitimée dans le sens où les parents endossent un rôle et deviennent des accompagnateurs attirés (E).

La dernière hypothèse concerne moins directement la relation pédagogique parents-enfant que la relation école-famille, souvent empreinte de méfiance.

D. Dispositif méthodologique

1. Méthode de recherche

Notre question de recherche renvoie au schéma classique d'une recherche menée sur le terrain (Schnidrig et Fierz, s.d.). Nous cherchons à mesurer l'influence de trois pistes d'accompagnement à la lecture proposées aux parents d'une classe de 3H (variable indépendante) sur la relation pédagogique parents-enfant dans cet apprentissage (variable dépendante) (fig. 5). La qualité de la relation, caractérisée notamment par la valorisation de la lecture au quotidien, peut avoir une incidence sur le bon développement des compétences dans cette discipline. Entrer en contact avec un support de lecture authentique (album) tout en partageant des moments tant agréables que formatifs en sont les conditions essentielles. Nous avons tenté de les remplir dans nos activités de lecture, activités présentées de façon plus approfondie dans le dernier point de ce chapitre.

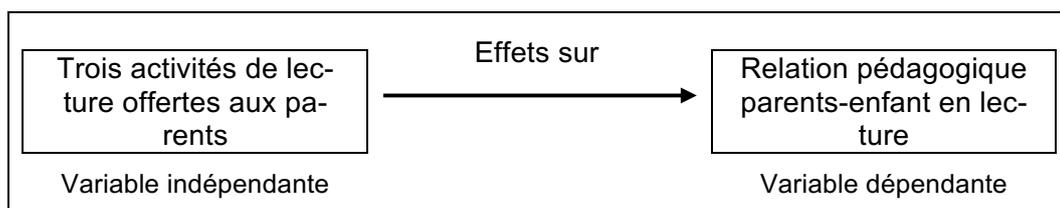


Figure 5 : méthode

2. Démarche

Notre étude se compose de plusieurs étapes et couvre une période d'environ cinq semaines.

Avant toute chose, nous avons tenu à rencontrer les parents lors de la réunion collective programmée par l'enseignant de la classe au début de l'année scolaire. Nous leur avons présenté les étapes de notre projet, expliqué les activités de lecture prévues et souligné le fait que notre objectif n'était pas de les surcharger davantage à la maison, mais au con-

traire de leur offrir quelques outils simples et facilement reproductibles en vue de vivre des moments de lecture agréables avec leur enfant.

Par la suite, nous avons soumis un premier questionnaire aux parents d'élèves dans le but de mesurer plusieurs aspects de notre variable dépendante comme par exemple la valeur donnée à l'apprentissage de la lecture (V), le plaisir à partager des moments de lecture (P), leur sentiment de compétence (C) dans l'accompagnement de leur enfant ou encore la perception de la relation famille-école (E) centrée sur les apprentissages. Puis, nous avons mis en place notre dispositif (variable indépendante). Enfin, les parents ont répondu à un deuxième questionnaire similaire au premier afin de mesurer les éventuels changements au niveau de la relation pédagogique parents-enfant en lecture, suite à la réalisation des trois activités. Nous avons également proposé un court questionnaire aux enfants afin de connaître leur ressenti suite à cette expérience et de comparer leurs réponses à celles de leurs parents. Le tableau ci-dessous (tableau 3) expose les étapes de notre démarche². Nous avons laissé deux semaines entre le retour des questionnaires destinés aux parents et la distribution de la première activité afin que l'enseignant ait le temps de réintroduire en classe quelques bases en lecture avant de débiter la lecture de ce premier album.

| | |
|--------------|--|
| Semaine 1 | Rencontrer les parents et distribuer le 1 ^{er} questionnaire |
| Semaine 2 | Retourner les 1 ^{ers} questionnaires. |
| Pause | |
| Semaine 3 | Distribuer l'activité 1. |
| Semaine 4 | Distribuer l'activité 2. |
| Semaine 5 | Distribuer l'activité 3. |
| Semaine 6 | <ul style="list-style-type: none"> • Distribuer aux parents le 2^e questionnaire dont le délai de remise est fixé la semaine précédant les vacances d'automne. • Faire passer aux élèves leur questionnaire par l'intermédiaire de l'enseignant. |

Tableau 3 : Plan de l'expérimentation

3. Échantillon

L'étude a été menée dans une classe de troisième année HarmoS composée de 21 élèves. Nous avons décidé de nous concentrer sur ce degré car l'apprentissage de la lecture en est l'une des grandes finalités. Nous avons voulu sensibiliser suffisamment tôt tous les parents de la classe à propos de l'importance de leur rôle d'accompagnement à la lecture, bien que les premiers contacts avec l'écrit aient déjà été tissés chez les élèves en 1 et 2H.

Par conséquent, nous avons encouragé tous les parents d'élèves à répondre aux questionnaires ainsi qu'à réaliser les activités de lecture avec leur enfant à la fréquence désirée. Une autre personne de l'entourage de l'enfant a pu servir d'accompagnateur (grands-parents, grand frère/sœur, oncle, tante, etc.) si l'enfant bénéficiait peu ou pas de ses parents pour le faire. Nous n'avons pas fait de différence dans l'analyse des résultats.

Par souci de simplicité, nous avons à chaque fois distribué un exemplaire par ménage et non par parent. Nous ne nous sommes pas intéressée à la différence d'accompagnement entre le père, la mère ou une autre personne. Si, par exemple, les deux parents parta-

² Nous avons placé en annexes les documents relatifs à l'ensemble de l'expérimentation, notamment les dates précises de la démarche (annexe I).

geaient régulièrement des moments de lecture avec leur enfant, ils ont dû s'entendre pour des réponses communes et représentatives. Pour le cas des parents séparés, c'est le parent possédant la garde de l'enfant en semaine qui a été invité à participer à notre recherche.

Enfin, nous n'avons pas pris en considération, dans notre recherche, la langue maternelle des familles, puisque nous avons distribué les mêmes activités pour tout le monde. Sur les 21 élèves, deux familles étaient de langue maternelle albanaise, une serbo-croate et une portugaise.

4. Questionnaires

Les questionnaires constituent la première partie de notre dispositif méthodologique. Nous en avons élaboré deux pour les parents et un pour les enfants. En ce qui concerne le questionnaire précédant la distribution des activités de lecture, nous avons jugé que les réponses des parents étaient suffisantes pour connaître le type de relation entretenue avec leur enfant en lecture. Ainsi, nous avons décidé de ne pas proposer de pré-test aux élèves.

4.1. Questionnaires des parents

Deux questionnaires ont été prévus pour les parents : un avant (annexe II) et un après l'expérimentation (annexe III). Le premier a été distribué le jour de la réunion collective et a été rempli dans la semaine qui a suivi alors que le second a été rendu la semaine précédant les vacances d'automne.

Les deux questionnaires remis aux parents sont très similaires ; ils sont composés des mêmes trois parties. L'objectif était de mesurer l'évolution dans la relation pédagogique parents-enfant en lecture après la réalisation des activités. La première partie (A) est réservée aux informations personnelles. Puis, suivent une petite vingtaine de questions fermées (B). Enfin, des questions à choix multiples et à court développement (C) closent les questionnaires. Quatre degrés de satisfaction ont été proposés pour les items de la deuxième partie : *totalemt d'accord*, *plutôt d'accord*, *plutôt pas d'accord* et *totalemt pas d'accord*. Nous avons essayé d'équilibrer les items pour chacune des composantes de la relation pédagogique parents-enfant : le plaisir, la valeur donnée à l'apprentissage de la lecture, le sentiment de compétence des parents ainsi que la perception de la relation école-famille. D'autres informations sont recueillies par l'intermédiaire de ces questionnaires comme le matériel de lecture manipulé dans la famille, les pratiques de lecture avant et pendant le dispositif et l'avis des parents sur l'expérience.

Le nombre de questions entre les deux questionnaires n'est toutefois pas le même : la partie B du deuxième ne comporte plus que quinze questions sur les vingt initiales. En effet, les items en rapport avec le matériel de lecture à disposition à la maison figurent dans les questions à court développement du post-test (n° 14-15-16 – partie C) alors qu'ils étaient dans la partie B du pré-test (n°6-7-8). Nous savions déjà, par le biais du premier questionnaire, si la famille possédait beaucoup de livres, si elle était abonnée à des revues jeunesse ou si elle fréquentait régulièrement la bibliothèque. A la suite de l'expérimentation, nous voulions donc savoir si les parents pensaient améliorer leur offre de matériel de lecture. De plus, nous avons enlevé dans le post-test les items 15 : « vous vous sentez généralement impliqués dans la vie scolaire de votre enfant. » et 19 : « les enseignants précédents (1-2H) vous ont transmis quelques conseils pour soutenir votre enfant en lecture. », parce qu'ils ne nous donnaient pas d'informations supplémentaire après la mise en place des activités de lecture. De surcroît, seize questions constituent la partie C du deuxième questionnaire alors qu'il n'y en avait que six dans le premier. Celles-

ci se consacrent cette fois aux modalités de réalisation des activités proposées telles que la fréquence et le lieu de réalisation, le plaisir éprouvé ou les difficultés rencontrées, alors que dans le premier questionnaire, elles nous donnaient des informations plus générales sur les pratiques de lecture des parents avec leur enfant.

Dans la partie C du post-test, nous avons demandé aux parents de donner leur avis sur les différentes activités et sur l'expérience en général, mais aussi d'évaluer celui de leur enfant (n°4-11). Ces dernières informations ont pu être confrontées avec celles exprimées par les enfants eux-mêmes.

Nous avons apporté d'autres petites modifications entre le premier et le second questionnaire. Notamment, certains items (n°6-7) sont passés du présent au futur de l'indicatif et nous avons ajouté les adverbes « plus » ou « davantage » à d'autres (n° 6-7-8-9-12-13) en vue de souligner un éventuel changement de comportement chez les parents ou les enfants. De plus, le premier item de la partie B est plus précis dans le second questionnaire : il se concentre moins sur l'importance donnée à l'apprentissage de la lecture en général, mais davantage sur l'importance donnée à la relation parents-enfant-école dans l'apprentissage de la lecture.

4.2. Questionnaire des élèves

Nous avons construit un seul questionnaire pour les élèves (annexe IV). Ils l'ont rempli en classe avec l'aide de l'enseignant après l'accomplissement des trois activités. Leurs réponses ont pu être comparées à celles de leurs parents dans le but de mesurer la relation pédagogique parents-enfant en lecture. Les items proposés se concentrent sur les composantes « plaisir » et « valeur » et permettaient aussi de connaître l'avis des enfants sur l'expérience.

Le questionnaire des élèves possède les mêmes trois parties (A-B-C) que les questionnaires des parents : les informations personnelles, sept questions fermées et neuf questions à choix multiples.

Pour simplifier la réponse aux questions, nous avons remplacé les quatre degrés de satisfaction *totalelement d'accord*, *plutôt d'accord*, *plutôt pas d'accord* et *totalelement pas d'accord* par quatre émoticônes graduels. De plus, nous n'avons pas proposé d'items à court développement, mais seulement des questions à choix multiples dans la partie C puisque les élèves n'étaient pas encore en mesure d'exprimer par écrit leurs idées.

La partie B propose quelques questions en rapport avec la conception de la lecture de l'enfant, avec le plaisir éprouvé par l'enfant lorsqu'il lit avec ou sans ses parents, l'envie de partager de tels moments, le nombre de livres à sa disposition et le plaisir ressenti à la lecture de l'album à la maison.

Enfin, la dernière partie (C) peut se diviser en deux : les deux premières questions sont plus générales alors que les suivantes sont plus spécifiques aux activités de l'expérimentation.

4.3. Activité de lecture

Notre recherche a pour but de proposer si possible à tous les parents d'une classe trois pistes d'accompagnement concrètes et ludiques pouvant les aider quotidiennement dans l'accompagnement de leur enfant à la lecture.

Ces pistes se présentent sous la forme de courtes activités à réaliser à la maison sur un livre adapté au niveau des élèves de 3H. L'enseignant de la classe nous a proposé de travailler le classique intitulé *La grenouille à grande bouche* (Vidal, 2014) se trouvant dans le moyen d'enseignement romand *Que d'histoires !* (Guillaumond, 2007). Lors d'un entre-

tien préalable, il nous a affirmé qu'il se chargerait chaque semaine de transmettre ces activités en parallèle des devoirs de lecture habituels³ et qu'il travaillerait l'album en classe de façon plus spécifique.

Comme nous l'avons déjà annoncé dans le cadre conceptuel, les trois activités ont pour mission de travailler à la maison trois processus importants en compréhension : les prédictions (annexe VI), le résumé (annexe VII) et l'imagerie mentale (annexe VIII). Ces trois stratégies nous ont semblé les plus faciles et les plus pertinentes à entraîner avec des lecteurs débutants et à proposer à tous les parents d'élèves d'une classe.

La deuxième activité entraîne davantage la reformulation et moins le résumé authentique. La capacité à comprendre le texte est notre objectif premier et nous cherchons moins à développer des compétences plus complexes. Du reste, l'album proposé est très court et dépourvu d'éléments véritablement secondaires. Nous voulons alors demander à l'élève de raconter progressivement – toutes les deux à quatre pages – à un adulte ce qu'il a lu (reformulation). Nous l'encouragerons tout de même à aller raconter l'histoire entière à quelqu'un d'autre de la maison (résumé). Cette dernière étape est plus de l'ordre du résumé, puisque l'élève est amené à sélectionner les informations. Toutefois, contrairement aux pratiques observées dans les degrés supérieurs, la reformulation de passages d'un album ou le résumé entier ne peuvent s'effectuer qu'oralement, car les compétences en écriture des élèves ne sont pas suffisamment développées pour leur demander une telle tâche.

Il est important de souligner que la lecture doit être impérativement partagée entre le parent et l'enfant, puisque nous voulions mesurer l'effet qu'avaient nos pistes d'accompagnement sur la relation pédagogique parents-enfant. Quoi qu'il en soit, la plupart des élèves n'étaient pas capables de lire seuls l'album sans l'appui d'un adulte expérimenté (ex : prononciation de certains mots).

Pour conclure, la fréquence de réalisation des activités n'a pas été imposée. Nous avons laissé la liberté aux parents de choisir selon leurs disponibilités et leur envie le nombre de fois qu'ils voulaient répéter les activités dans la semaine. Ils pouvaient par exemple aussi les réaliser sur plusieurs jours, parce qu'ils n'avaient pas suffisamment de temps pour parcourir l'ensemble de l'album. Il est par contre évident que nous avons mis l'accent sur le fait que plus ils répéteraient l'activité plus leur enfant automatiserait la stratégie de lecture.

³ Les jours habituels de transmission des devoirs étaient le mercredi et le jeudi (horaires alternés).

Partie empirique

Avant toute chose, nous aimerions préciser un élément au sujet du travail effectué parallèlement par l'enseignant sur l'album *La grenouille à grande bouche*. L'enseignant a débuté la lecture avant la distribution de notre première activité portant sur la construction de prédictions. La découverte de la page de couverture et l'émission d'hypothèses sur ce qui risquait d'apparaître dans la suite de l'histoire avait donc déjà été réalisées en classe avant que les parents ne puissent l'expérimenter à la maison avec leur enfant. De plus, nous avons réalisé assez tard que ce classique avait sûrement été abordé par les enseignants et les éducateurs précédents. Par conséquent, le résultat de notre première activité se trouve quelque peu biaisé en ce qui concerne le travail du processus visé et l'appréciation de l'activité, mais la relation parents-enfant en lecture ne s'en trouve guère touchée. Au contraire, nous pensons que l'entraînement de stratégies de lecture sur un album connu et apprécié contribue non seulement, par automatisation progressive, à l'amélioration des compétences de l'enfant, mais aussi à l'émergence et à la culture du plaisir de lire.

De plus, notre objectif était d'impliquer tous les parents des 21 élèves que compte notre classe d'expérimentation à répondre à nos deux questionnaires ainsi qu'à réaliser les trois activités de lecture en compagnie de leur enfant. Cette base de non volontariat a fonctionné pour le premier questionnaire, puisque nous avons reçu 21 réponses. Par contre, seuls 15 parents ont répondu au second.

Peut-être ennuyés de répondre à des questions similaires aux premières et n'en percevant pas la réelle signification, 5 des 6 parents manquants ont transmis à l'enseignant qu'ils ne désiraient pas terminer l'expérience.

Une maman d'élève a préféré rédiger une lettre plutôt que de répondre au second questionnaire. Dans son message, elle a exprimé sa déception quant à l'activité des prédictions qui avait déjà été réalisée en classe, arguant que son enfant ne s'était conséquemment pas montrée réceptive à ce qu'elle lui demandait. De plus, elle nous a reproché de ne pas avoir imposé de délai pour la réalisation des activités, alors que ces dernières étaient inscrites chaque semaine dans le carnet de leçons. Elle n'a alors pas réalisé les suivantes et n'a donc pas été en mesure de répondre à la plupart des questions du deuxième questionnaire. Il s'est avéré qu'elle n'était pas présente lors de la réunion des parents et que son mari ne lui avait pas communiqué toutes les informations concernant notre recherche.

Enfin, deux élèves n'ont pas rempli leur questionnaire dans le délai imparti pour cause de maladie et d'exclusion respectivement. Ils l'ont accompli plusieurs semaines après les vacances d'automne, c'est-à-dire plus d'un mois après la fin de la troisième activité. À notre sens, les conditions étaient trop différentes pour prendre en compte ces derniers questionnaires. Nous avons alors l'intention de travailler sur la base des questionnaires reçus auparavant sans ajouter ces résultats.

A. Analyse des données

Dans ce chapitre, nous avons l'intention de traiter les données obtenues dans les questionnaires remplis par les parents et les enfants. Nous désirons mettre en évidence les résultats significatifs en lien avec notre question de recherche et non faire preuve d'exhaustivité.

Nos questionnaires possèdent un nombre équilibré d'items pour confirmer ou infirmer nos quatre hypothèses. Les quatre composantes de la relation pédagogique parents-enfant en lecture sont mesurées : la valeur donnée à l'apprentissage de la lecture (V), le plaisir

mutuel à partager des moments de lecture (P), le sentiment de compétence des parents dans l'accompagnement à la lecture (C) et la relation famille-école caractérisée par une communication ouverte autour des apprentissages (E).

Ces quatre variables serviront de structure pour étudier l'évolution des réponses des parents entre le premier et le second questionnaire, mais aussi pour comparer les réponses des parents à celles de leur enfant pour les variables de valeur (V) et de plaisir (P).

1. Environnement littéraire des familles

Pour commencer, nous nous consacrons, dans ce premier chapitre, à l'environnement littéraire des familles. Par le biais des deux questionnaires distribués aux parents, nous avons obtenu des informations sur les personnes qui accompagnent l'enfant en lecture, sur le moment de la journée et sur les endroits privilégiés pour lire. Des questions similaires ont été posées aux enfants afin de confronter leurs réponses à celles de leurs parents. Or, peu d'écart parents-enfant et peu d'évolution entre les deux questionnaires des parents sont à signaler.

En ce qui concerne les différentes personnes qui lisent avec l'enfant, le second parent, les frères et sœurs et les grands parents ont souvent été mentionnés. Toutefois, un des élèves de la classe ne vit pas quotidiennement avec ses parents, mais dans un foyer. C'est pourquoi, il lit la plupart du temps avec les éducateurs qui l'encadrent.

Le soir est le moment privilégié pour lire avec son enfant (fig. 6). En effet, les parents travaillant la journée ont la possibilité de consacrer leur soirée à leur enfant, notamment pour lire. Certains ont même précisé que la lecture fait partie du rituel du coucher et que, par conséquent, elle est généralement réalisée dans la chambre de l'enfant ou au salon. Le graphique ci-dessous structure les réponses des parents en rapport avec le moment de la journée le plus consacré à la lecture.

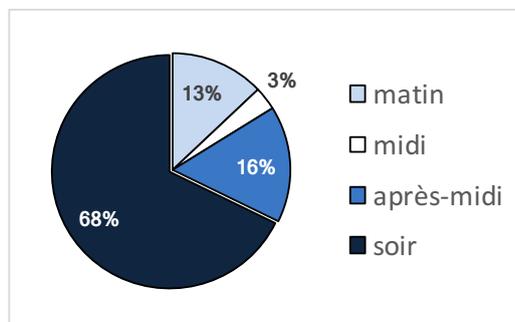


Figure 6 : moment de lecture

Dans le deuxième questionnaire, quelques parents et enfants ont cité la cuisine comme lieu de réalisation des activités de lecture. La cuisine est sûrement utilisée pour les devoirs et c'est pour cette raison que les activités proposées y ont été réalisées. Mêmes stimulantes, les tâches de notre dispositif participent d'une didactisation⁴ de la lecture et non d'une « lecture cadeau ». Ainsi, elles s'apparentent plus à des devoirs qu'à des lectures partagées spontanément. Nous opposons cela à la « lecture cadeau » que les parents font en général avec leur enfant, c'est-à-dire la lecture d'un livre en commun sans passer par une réflexion sur la lecture.

⁴ La didactisation de la lecture consiste à aborder la lecture en fonction d'objectifs d'apprentissage.

Enfin, trois items abordent la thématique du matériel de lecture dont bénéficient les familles. Dans le premier questionnaire, nous avons demandé si elles possédaient beaucoup de livres à la maison, si elles se rendaient régulièrement à la bibliothèque et si elles étaient abonnées à des magazines jeunesse. Voici ce qui en est ressorti :

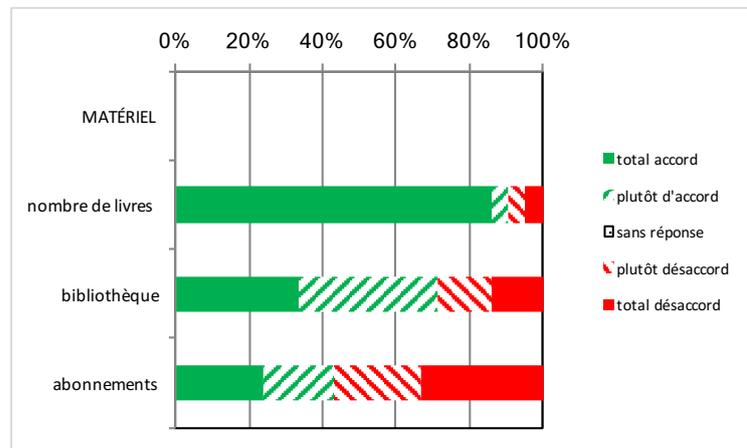


Figure 7 : matériel de lecture à la maison

Environ 90% des parents ont indiqué qu'ils possédaient avant l'expérience beaucoup de livres de littérature jeunesse à la maison. Parmi ces livres, certains sont empruntés à la bibliothèque, puisque 70% ont affirmé qu'ils s'y rendaient régulièrement pour leur enfant. Par contre, plus de la moitié n'étaient pas abonnées à des magazines jeunesse. Nous estimons que l'environnement littéraire de la grande majorité des élèves de la classe répondait dès le début aux conditions requises pour le partage du plaisir de lire : communiquer sur un support de lecture authentique en compagnie d'une personne familière et dans un lieu agréable. Il a été par conséquent difficile d'observer une importante évolution après la mise en place de notre dispositif. En effet, dans le deuxième questionnaire, la plupart des parents ont affirmé qu'ils n'avaient pas l'intention d'acheter davantage de livres ou de se rendre plus régulièrement à la bibliothèque pour la simple raison qu'ils offraient déjà beaucoup de matériel de lecture à leur enfant. Pourtant, dans les paragraphes suivants, nous démontrerons que notre dispositif a eu des effets positifs sur la relation pédagogique parents-enfant par rapport à la lecture, même si les élèves de la classe bénéficiaient déjà d'un accompagnement régulier à la lecture.

2. Valeur donnée à l'apprentissage de la lecture

La valeur donnée à l'apprentissage de la lecture (V) est mesurée dans la partie B des questionnaires, partie dans laquelle étaient formulées des questions fermées. Les parents et les enfants ont dû évaluer leur degré d'accord avec les affirmations (*total d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord, total pas d'accord*). La valorisation de la lecture au quotidien est une condition nécessaire mais pas suffisante au développement de bonnes compétences dans la discipline.

2.1. Premier questionnaire des parents

Cinq items du premier questionnaire distribué aux parents entrent dans la composante « valeur » de la relation pédagogique parents-enfant en lecture :

1. *La lecture est un apprentissage fondamental.*
2. *L'apprentissage de la lecture commence avant l'entrée à l'école.*
3. *Avoir du plaisir à lire facilite l'apprentissage en lecture.*
13. *Vous encouragez votre enfant à s'exprimer sur la lecture réalisée.*

14. *D'autres membres de la famille lisent à/avec votre enfant. Qui ?*

Le dernier a déjà été traité dans le chapitre précédent dédié à la présentation de l'environnement littéraire des élèves. Nous avons structuré les réponses aux quatre autres dans un graphique en barres.

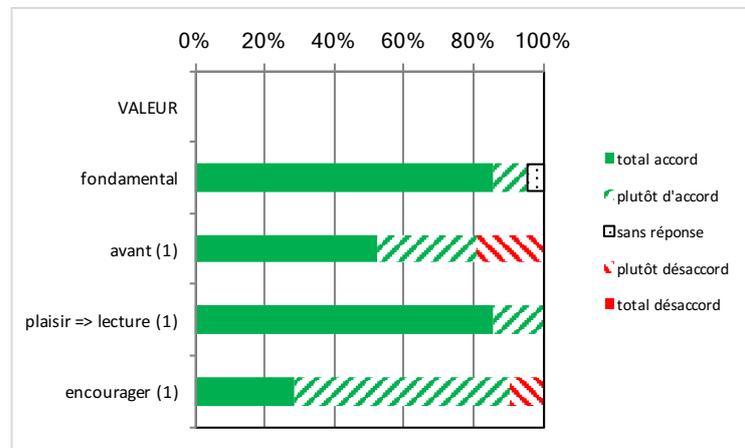


Figure 8 : valeur donnée à la lecture (1)

Grâce à ce graphique (fig. 8), nous pouvons affirmer que, à l'exception d'un parent n'ayant fourni aucune réponse, tous les autres sont d'avis que l'apprentissage de la lecture est décisif à la construction de tous les suivants (85% *total d'accord* et 10% *plutôt d'accord*). Par contre, 20% des parents n'estiment pas qu'il débute avant l'entrée à l'école. Même s'ils ont lu à leur enfant auparavant (cf. fig. 9 et 10), ces moments de lecture n'ont pas participé à leur apprentissage de la lecture.

L'item suivant pourrait être aussi traité dans la composante « plaisir », mais par souci d'équilibre entre les composantes et parce que les frontières entre les variables ne sont pas imperméables, nous l'avons placé dans la composante « valeur ». En effet, le plaisir de lire participe à l'importance accordée à cette action. Tous les parents (85% *total d'accord* et 15% *plutôt d'accord*) partagent la conception qu'il faut avoir du plaisir pour mieux apprendre. Enfin, 90% des parents, avec un degré de total accord moins important (25%) affirment encourager leur enfant à s'exprimer sur la lecture effectuée, c'est-à-dire en sollicitant régulièrement leur opinion, leur compréhension ou leurs émotions.

Par conséquent, nous pouvons à nouveau constater que les parents d'élèves valorisaient déjà énormément la lecture avant l'introduction de notre dispositif. Nous consolidons cette thèse en examinant l'âge auquel ils ont commencé à lire à et avec leur enfant.

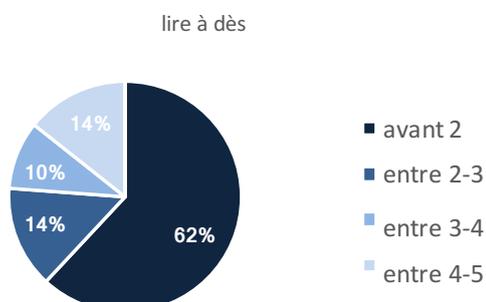


Figure 9 : lecture à l'enfant dès (âge)

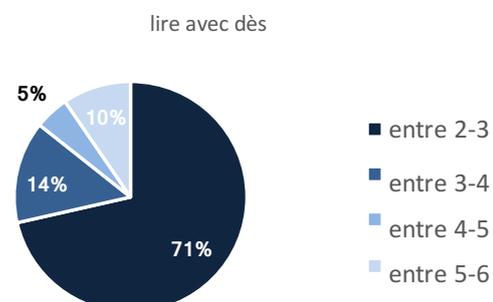


Figure 10 : lecture avec l'enfant dès (âge)

Sur le graphique de gauche, nous remarquons qu'une grande majorité des parents (62%) pensent avoir commencé à lire à leur enfant avant l'âge de 2 ans. Nous suggérons que cette même part de parents ont invité leur enfant à participer à la lecture dès l'âge de 2-3

ans (71% au total, graphique de droite). En outre, tous ont commencé à lire à et avec leur enfant avant l'entrée à l'école primaire. A propos du genre de lectures effectuées, les parents ont mentionné une importante variété comme les histoires, les contes, les fables, les bandes dessinées, les documentaires, mais aussi les poésies. De ce fait, nous concluons que les parents accordaient déjà beaucoup d'importance aux activités de soutien à la lecture, notamment au moment du coucher et grâce à des expériences variées. Leurs souvenirs d'enfance les ont parfois encouragés à faire de même avec leur enfant.

2.2. Deuxième questionnaire des parents

Comme mentionné dans la méthode, le deuxième questionnaire destiné aux parents soumet les mêmes questions « valeur » que dans le premier, à l'exception de celle concernant la lecture comme apprentissage fondamental. Nous avons orienté cette question sur l'importance de la relation parents-enfant-école dans l'apprentissage de la lecture, plutôt que sur l'importance générale de la lecture. Sa formulation exacte est : 1. *La lecture est un apprentissage pour lequel la relation parents-enfant-école est importante.*

Le graphique ci-dessous (fig. 11) nous permet d'examiner si les réponses à ces questions ont évolué entre le pré-test et le post-test. L'important pourcentage de non réponse complique l'analyse des résultats. C'est pourquoi, nous parlerons au mieux ici de tendances.

Tous les parents qui ont rempli le second questionnaire jugent la relation triangulaire parents-enfant-école importante pour l'apprentissage de la lecture, mais sûrement aussi pour les autres. Ce résultat nous réjouit dans notre projet puisque notre objectif était de faire prendre conscience aux parents qu'ils n'étaient pas seuls dans l'accompagnement scolaire de leur enfant.

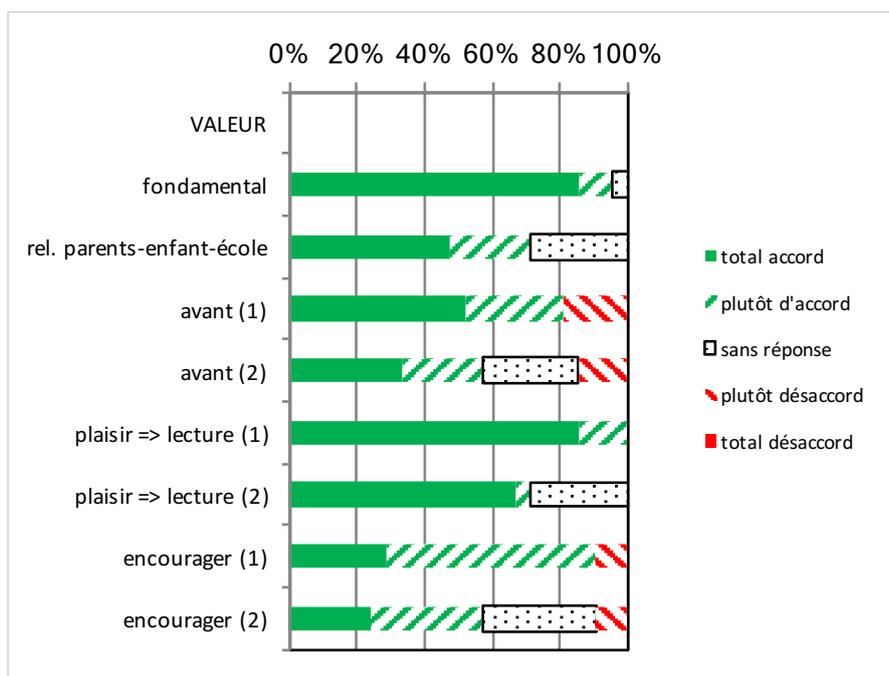


Figure 11 : évolution de la composante « valeur »

Pour le reste des items de la composante « valeur », nous pourrions penser que le degré d'accord a reculé, mais en vérité, les non réponses influencent simplement trop les résultats. Par exemple, l'item 2 (*l'apprentissage de la lecture commence avant l'entrée à l'école*) présente des réponses quasi identiques si nous ne comptons pas les non réponses. En l'occurrence, nous comprenons que ça n'ait pas beaucoup évolué, puisque le

dispositif n'a pas eu un impact direct sur la réponse à cette question. Nous constatons aussi peu d'évolution pour les items 3 et 4.

En revanche, nous aimerions expliquer cette stagnation en avançant l'hypothèse que les parents ont répondu à ces questions en référence à l'expérience réalisée, même si elles étaient formulées de façon générale. Le fait de se voir en quelque sorte imposer des tâches d'apprentissage modifie leur manière de le concevoir, les tâches faisaient partie du dispositif. En acceptant de jouer le jeu, les parents devaient les accomplir. En répondant aux questions, les parents avaient en tête les activités didactiques de notre dispositif et moins les « lectures cadeaux » dépourvues de réflexion qu'ils faisaient en général avec leur enfant.

2.3. Questionnaire des enfants

Le questionnaire des enfants énonce deux items permettant de mesurer la valeur que ces derniers concédaient à l'apprentissage de la lecture. Ces deux items s'apparentent étroitement aux items 1 et 3 du pré-test des parents.

| Questionnaire enfant | | Pré-test parents | |
|----------------------|--|------------------|---|
| 1. | <i>Je veux bien apprendre à lire.</i> | 1. | <i>La lecture est un apprentissage fondamental.</i> |
| 2. | <i>Aimer lire aide à bien apprendre.</i> | 3. | <i>Avoir du plaisir à lire facilite l'apprentissage en lecture.</i> |

Tableau 4 : comparaison entre le questionnaire des enfants et ceux des parents pour la variable « valeur »

Exceptée pour une élève, l'envie de bien apprendre à lire s'est exprimée de manière claire (fig. 12 cf. fondamental E). Pour l'élève mentionnée, il est à relever qu'elle a manifesté un total désaccord quant à sa volonté de bien apprendre à lire, alors que sa maman était totalement d'accord.

De même, nous notons le même écart mère-enfant pour l'item suivant. L'élève a de nouveau considéré que le plaisir de lire n'aidait pas à bien apprendre alors que la mère approuvait la même affirmation. L'enfant se serait ennuyée durant nos activités puisqu'elles devaient être accomplies sur le même album. Elle a été lassée de lire la même histoire, dit ne pas avoir aimé l'album et a trouvé les activités ennuyeuses. Pour le reste des couples parents-enfant, peu de différences sont à signaler.

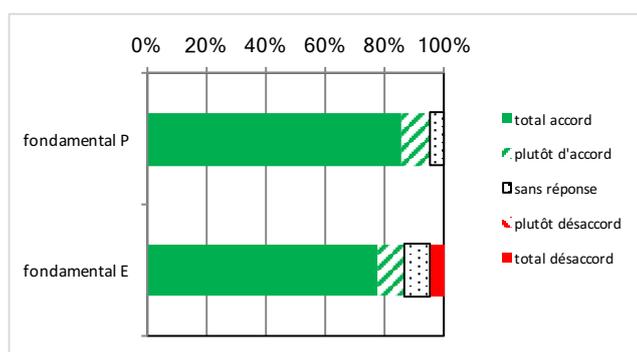


Figure 12 : l'apprentissage de la lecture perçu comme fondamental

Nous avons établi une moyenne entre le premier et le second questionnaire des parents à propos du plaisir en lecture vu comme le moteur de son développement. Ainsi, le graphique ci-dessous (fig. 13) a la même ossature que le précédent. Hormis la dyade mère-fille dont les réponses sont complètement opposées, l'écart entre les réponses d'une même dyade est peu prononcé. Les enfants partagent le même avis que leurs parents. En somme, cette appréciation corrobore le fait que si le parent valorise la lecture devant son enfant, celui-ci sera davantage enclin à apprécier la lecture.

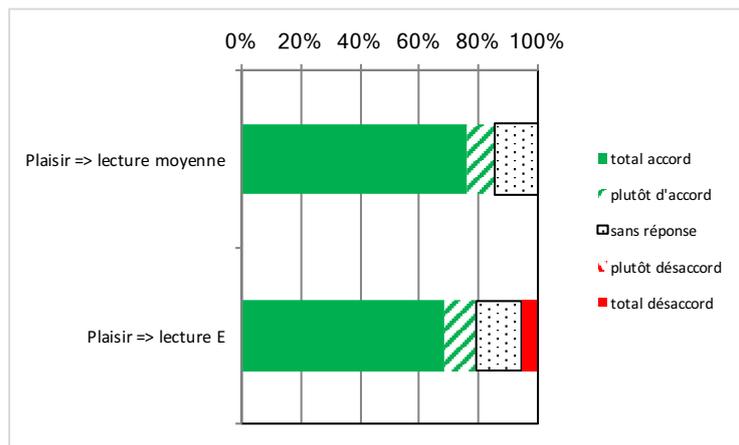


Figure 13 : le plaisir en lecture, moteur du développement

3. Plaisir mutuel à partager des moments de lecture

Éprouver du plaisir en parcourant les pages d'un livre avec son enfant ou ses parents est une composante cruciale de la relation pédagogique parents-enfant. Grâce à l'agencement d'un climat agréable, le bonheur devient réciproque et la relation affective entre le livre et l'enfant est correctement édifiée. Le développement en lecture sera de cette façon stimulé, parce que l'enfant goûtera au divertissement que procure la lecture et ne limitera pas ses lectures à ses devoirs scolaires.

3.1. Premier questionnaire des parents

Comme la valeur donnée à l'apprentissage de la lecture (V), nous avons mesuré le plaisir mutuel à partager des moments de lecture (P) dans la partie B du premier questionnaire. Parmi les cinq questions, deux se focalisent sur la conception qu'ont les parents du plaisir de leur enfant lorsqu'ils lisent ensemble : pensent-ils que l'enfant aime lire avec eux et estiment-ils qu'il les sollicite régulièrement ? Nous énumérons ci-dessous ces cinq items :

4. *Une bonne atmosphère de lecture est importante.*
9. *Vous faites participer votre enfant à vos lectures quotidiennes (p.ex. discuter des lectures, montrer les livres lus, lire ensemble une recette, etc.)*
10. *Vous aimez lire des histoires/livres à ou avec votre enfant (p.ex. décrire la page de couverture, les images, répondre à de petites questions, imaginer la suite, etc.).*
11. *Votre enfant a du plaisir à partager des moments de lecture avec vous.*
12. *Votre enfant demande de partager des moments de lecture avec vous.*

Par l'item 9, nous cherchions à savoir si les parents discutaient volontiers de leurs propres lectures avec leur enfant. Une multitude de tâches quotidiennes peuvent participer à l'éveil à l'écrit chez les jeunes (p.ex. lecture d'une recette, rédaction et lecture d'une liste de courses, discussion autour d'un article de journal, d'une publicité, d'un livre, etc.). En ressentant de la joie dans ces petites activités, l'écrit est valorisé aux yeux de l'enfant et celui-ci se penchera plus volontiers vers des occupations de lecture et d'écriture.

Le graphique en barres suivant (fig. 14) agence les principales données issues de ces cinq questions :

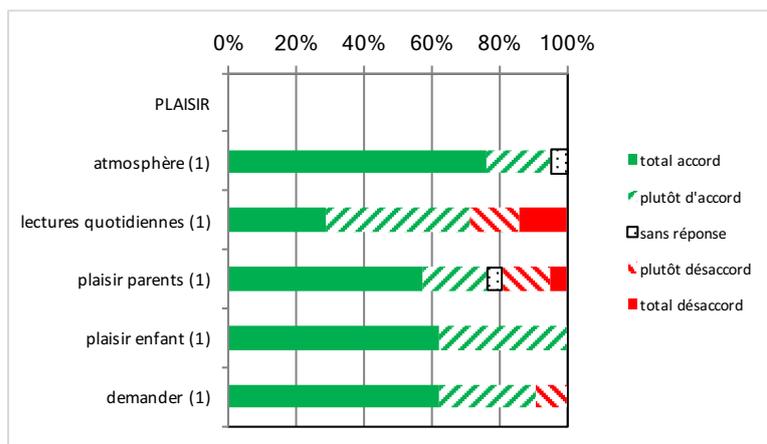


Figure 14 : plaisir mutuel à partager des moments de lecture

Avant de leur proposer des activités de lecture à effectuer dans un climat agréable, les parents de la classe affirment déjà l'importance de créer une ambiance de lecture confortable. Plus de 70% sont totalement d'accord avec cela et une seule personne n'a pas répondu. Le degré d'accord pour l'item suivant n'est pas autant prononcé. Les parents discutent moins de leurs propres activités de lecture-écriture. Un peu moins de 20% prétendent ne pas le faire du tout. Il est également intéressant de constater que 20% des parents n'apprécient pas de lire à ou avec leur enfant alors que ce dernier apprécie. Ces parents lisent occasionnellement à ou avec leur enfant juste avant d'aller au lit parce que cela fait partie d'une routine. Ils avouent posséder peu de livres jeunesse et se rendre rarement à la bibliothèque. Dans le même sens, certains enfants ne demandent pas de lire à divers moments de la journée car ils savent que cette activité a une place bien définie : le soir avant de dormir.

3.2. Deuxième questionnaire des parents

Dans le second questionnaire distribué aux parents après notre dispositif, cinq items « plaisir », similaires à ceux du questionnaire précédent, étaient formulés dans la partie B. Nous avons simplement conjugué la plupart des verbes au futur et ajouté des adverbes comme « davantage » et « plus » dans le but de mesurer une potentielle évolution entre le pré-test et le post-test. Par conséquent, les barres du graphique n'ont pas forcément reculé.

4. *Une bonne atmosphère de lecture est importante.*
6. *Vous ferez plus souvent participer votre enfant à vos lectures quotidiennes (p.ex. discuter des lectures, montrer les livres lus, lire ensemble une recette, etc.)*
7. *Vous lirez plus volontiers des histoires/livres à ou avec votre enfant (p.ex. décrire la page de couverture, les images, répondre à de petites questions, imaginer la suite, etc.).*
8. *Votre enfant a plus de plaisir à partager des moments de lecture avec vous.*
9. *Votre enfant demande plus de partager des moments de lecture avec vous.*

L'important taux de non réponse, six au total, complique à nouveau l'analyse de l'évolution du plaisir après la mise en place de notre dispositif. C'est le cas pour l'atmosphère (fig. 15) où la barre verte a reculé d'environ 15% entre le pré-test et le post-test, alors que plus de 20% des parents n'ont pas répondu au second questionnaire. Il est alors difficile d'en tirer une conclusion, surtout que les parents étaient tous d'avis dès le début qu'un climat de lecture agréable était important pour susciter l'envie de lire.

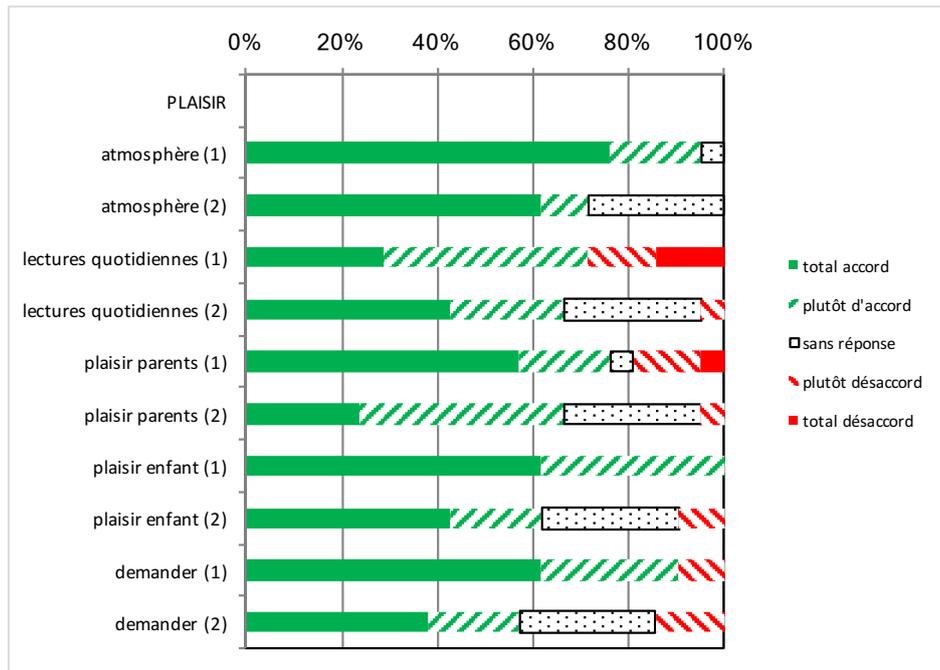


Figure 15 : évolution de la composante « plaisir »

Ensuite, il est réjouissant de constater que la participation des enfants aux lectures quotidiennes de leurs parents a probablement augmenté notamment puisque les parents qui étaient en total désaccord dans le premier questionnaire ne le sont plus dans le second. Notre projet n'avait pas pour objectif de faire directement augmenter cette variable, mais peut-être que les parents ont réalisé que la mise en valeur répétée d'une petite activité de lecture partagée peut influencer à long terme le rapport à l'écrit de leur enfant. Par contre, nous ne nous avançons pas sur la disparition de la barre complètement rouge relative au plaisir des parents à lire des histoires/livres à ou avec leur enfant (cf. plaisir parents (2)), parce que la personne qui avait répondu *totalément pas d'accord* dans le premier questionnaire n'a pas rempli le second. Quoi qu'il en soit, plus de 60% des parents ayant répondu estiment qu'ils ont plus de plaisir qu'avant grâce à nos activités et environ 50% des enfants demanderaient plus à partager des moments de lecture avec leurs parents. Une raison possible est le fait que nous avons proposé de petites pistes d'accompagnement concrètes et amusantes.

Dans la partie C du questionnaire, nous avons posé deux questions supplémentaires afin de savoir si les parents avaient eu du plaisir à participer à l'expérience et s'ils pensaient que leur enfant avait également apprécié les activités. 12 parents sur 15 partageaient l'avis que l'expérience leur avait apporté de la joie, surtout parce qu'elle leur avait permis de passer de bons moments avec leur enfant, même si les activités prenaient passablement de temps à côté des autres devoirs. Les parents qui n'ont pas jugé l'expérience plaisante ont jugé que leur enfant ne l'a pas non plus appréciée.

3.3. Questionnaire des enfants

Dans leur questionnaire, les enfants ont répondu à trois questions spécifiques à la composante « plaisir » de la relation pédagogique parents-enfant en lecture : deux dans la partie B et une dans la C.

De manière générale, les enfants possèdent une opinion positive de la lecture partagée, puisque la grande majorité (80%) a affirmé, à la première question de la partie C (*Quand je lis avec un adulte... j'ai du plaisir, j'aime mieux lire, j'apprends, je n'arrive pas, je m'ennuie.*), qu'elle leur procurait du plaisir, qu'elle leur donnait envie de lire davantage ou qu'elle leur permettait d'apprendre. Les enfants avaient la possibilité de cocher plusieurs réponses à cette question.

Les deux questions de la partie B concernant le plaisir de l'enfant à lire avec un adulte sont fortement rattachées à deux questions posées aux parents dans leurs questionnaires.

| Questionnaire enfant | | Questionnaires parents | |
|----------------------|---|------------------------|--|
| 3. | <i>J'aime partager des moments de lecture avec un adulte (papa, maman, grand(e) frère/sœur, etc.).</i> | 11. | <i>Votre enfant a (plus) du plaisir à partager des moments de lecture avec vous.</i> |
| 4. | <i>Je demande à un adulte (papa, maman, grand(e) frère/sœur, etc.) de partager des moments de lecture avec moi.</i> | 12. | <i>Votre enfant demande (plus) de partager des moments de lecture avec vous.</i> |

Tableau 5 : comparaison entre le questionnaire des enfants et ceux des parents pour la variable « plaisir ».

En vue de faciliter la comparaison parents-enfant, nous avons à nouveau calculé la moyenne entre les réponses des parents à ces items dans leurs deux questionnaires (fig. 16).

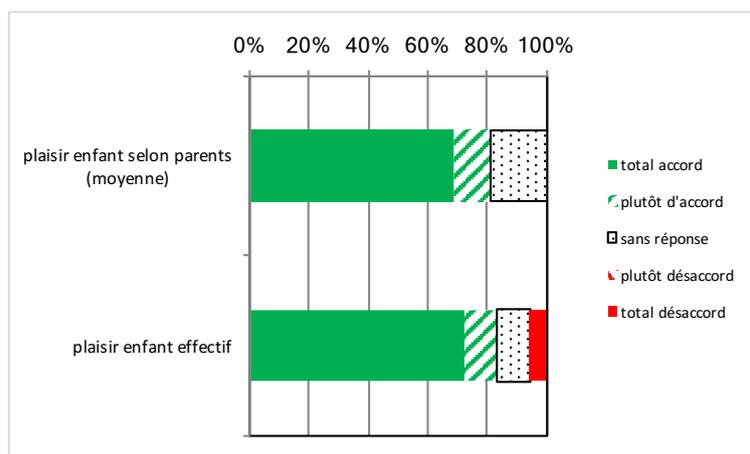


Figure 16 : plaisir à partager des moments de lecture

La représentation des parents quant au plaisir de leur enfant à partager des moments de lecture et leur plaisir effectif sont très proches : environ 70% de *total accord* et 10% de *plutôt d'accord*.

Cependant, l'élève vivant dans un foyer a avoué ne guère apprécier partager des lectures avec les adultes qui l'entourent, alors que les éducatrices pensaient le contraire. Il est clair que l'ambiance de lecture n'est évidemment pas égale à celle de ses camarades. Il

ne vit pas avec son papa, sa maman, ses frères et sœurs et ne voit pas régulièrement sa famille plus élargie. De plus, les éducatrices et l'enfant lui-même ont affirmé qu'ils avaient réalisé les activités dans la salle d'étude en rentrant de l'école ou rapidement à la gare. Nous pouvons penser alors que nos activités ont été encore plus perçues comme des devoirs ordinaires et moins comme une invitation à passer un moment agréable et formatif.

Enfin, nous ne désirons pas nous arrêter longtemps sur la comparaison parents-enfant en rapport avec la demande ou non de partager des moments de lecture. Les réponses des questionnaires des parents et des enfants s'accordent assez, hormis le fait que quelques parents ont mentionné que leur enfant était demandeur de lecture, alors que ceux-ci ont répondu *totalemment pas d'accord* (fig. 17). Il est difficile pour nous d'expliquer cette contradiction. Les enfants n'ont peut-être pas voulu dire qu'ils sollicitaient souvent leurs parents pour lire ou à l'inverse, les parents ont voulu nous montrer que leur enfant demandait à lire. Sinon, l'opposition parents-enfant s'explique peut-être simplement par le fait que les deux parties ne savaient pas trop quoi répondre à cette question et de ce fait, certaines réponses ne s'accordent pas.

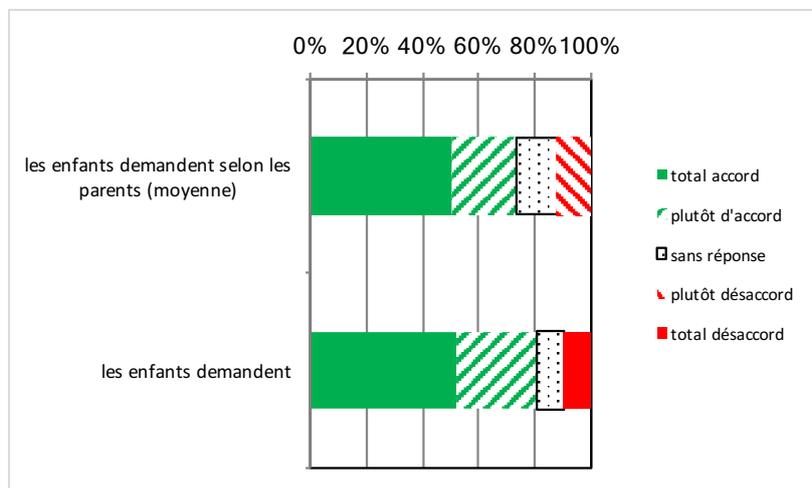


Figure 17 : les enfants demandent à partager des moments de lecture.

4. Sentiment de compétence des parents

Le sentiment de compétence est déterminé par le rôle que pensent avoir les parents dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant. En effet, nous avons abordé dans le cadre théorique le fait que les parents n'accompagnent pas de la même manière leur enfant en lecture. De plus, les parents ont souvent envie d'accompagner, mais ne savent pas vraiment comme s'y prendre. Notre dispositif avait justement pour but de les aider à accompagner correctement au moyen de trois activités de compréhension adéquates à la plupart des lectures jeunesse. Voyons ci-dessous s'il a eu le résultat escompté.

4.1. Premier questionnaire des parents

Dans le premier questionnaire (partie B), trois items étaient destinés à mesurer le sentiment de compétence des parents avant la mise en place de nos activités.

5. *Les parents ont un rôle important dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant.*
16. *Vous vous sentez capable d'aider votre enfant dans l'apprentissage de la lecture.*

17. *Vous avez peur de vous impliquer dans cet apprentissage scolaire fondamental.*

Il en a résulté (fig. 18) que 90% des parents de la classe étaient déjà conscients que leur rôle dans l'apprentissage de la lecture était important. Presque la même proportion pensait être dotée de suffisamment d'outils pour accompagner correctement. Par contre, un parent pensant avoir un rôle important (*plutôt d'accord*) a affirmé ne pas se sentir suffisamment capable pour accompagner son enfant (*plutôt pas d'accord*). Nous verrons plus bas que l'expérience ne lui a pas fait changer d'avis. Enfin, peu de parents, 3 au total, avaient peur de s'impliquer dans cet apprentissage primordial.

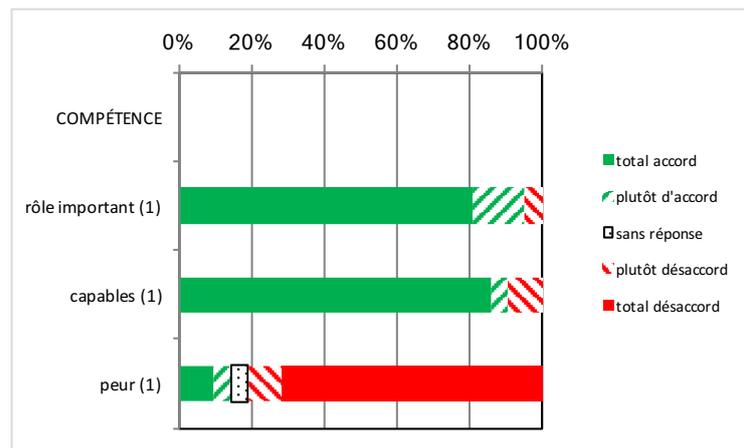


Figure 18 : sentiment de compétence des parents

4.2. Deuxième questionnaire des parents

Le deuxième questionnaire cherchait à mesurer l'évolution dans le sentiment de compétence des parents après notre dispositif. Les items étaient quasiment identiques au premier questionnaire à l'exception de l'ajout de l'adverbe « davantage » à l'un d'entre eux.

5. *Les parents ont un rôle important dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant.*
13. *Vous vous sentez davantage capable d'aider votre enfant dans l'apprentissage de la lecture.*
17. *Vous avez peur de vous impliquer dans cet apprentissage scolaire fondamental.*

Puisque le sentiment de compétence des parents était déjà très élevé au départ, il a été difficile de constater une nette évolution (fig. 19), d'autant plus que 6 parents n'ont pas répondu au second questionnaire.

Concernant le rôle important des parents dans l'apprentissage de la lecture, nous constatons que la barre rouge marbrée a disparu. En fait, le parent qui avait répondu *plutôt pas d'accord*, n'a pas rempli le second questionnaire. Ainsi, nous ne savons pas vraiment si son sentiment de compétence s'est amélioré ou non.

La peur suscitée par l'accompagnement à la lecture n'a pas non plus varié énormément. Ce qui nous enchante, c'est que nous sommes parvenue à faire disparaître totalement la peur chez une maman grâce à notre dispositif. Par contre, notre dispositif a occasionné de la peur à deux parents qui n'en avaient pas au départ. Peut-être que nos activités leur ont paru trop complexes, même s'ils ne l'ont pas exprimé.

Enfin, 50% des parents pensent que les activités leur ont permis de se sentir plus capables pour accompagner leur enfant. En revanche, quatre parents estiment qu'elles n'ont pas eu l'effet escompté. Nous aimerions nous arrêter sur deux mamans parmi ces quatre parents. La première pense que notre dispositif ne l'a pas forcément aidée parce qu'elle lisait beaucoup avec son enfant et qu'elle l'accompagnait déjà comme nous le lui avons suggéré. La deuxième nous a affirmé que la « méthode traditionnelle » portait ses fruits avec sa fille et qu'elle ne voulait rien changer suite à cette expérience. Elle a mal interprété notre objectif : nous ne voulions pas changer quoi que ce soit en proposant ces activités puisque leur contenu était semblable à la méthode de l'enseignant.

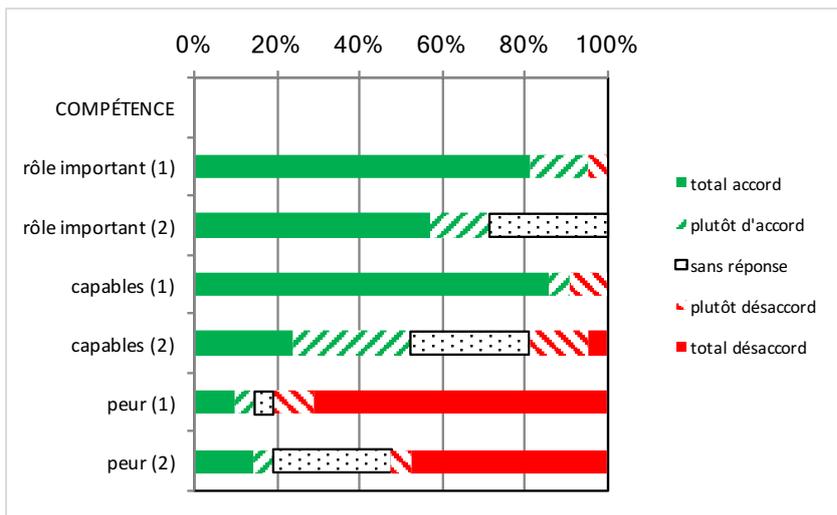


Figure 19 : évolution du sentiment de compétence des parents

Nous consacrons un bref paragraphe à la confrontation de la fréquence de lecture parents-enfant en général avec la fréquence de réalisation de nos activités (fig. 20).

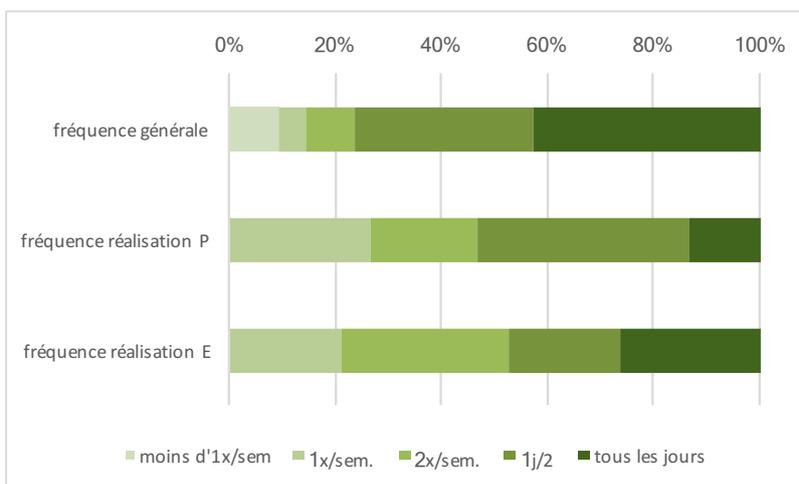


Figure 20 : fréquence de lecture en général VS fréquence de réalisation des activités

Nous pouvons observer que la fréquence de réalisation des activités, que ce soit du côté des parents ou du côté des enfants, est plus basse que la fréquence de lecture en général. Les personnes interrogées ont dû choisir entre les propositions suivantes : tous les jours, un jour sur deux, deux fois par semaine, une fois par semaine ou moins d'une fois par semaine. Nous proposons d'expliquer ce retrait par le fait que les parents et les enfants ont compris nos activités comme un devoir et moins comme une « lecture cadeau ». En effet, elles participaient à une didactisation de la lecture, où des indications précises devaient être respectées en vue d'entraîner les stratégies sous-jacentes. Nous pensons qu'ils préféreraient les « lectures cadeaux » habituelles nécessitant moins de réflexion sur

l'histoire. Rien n'empêche par contre qu'ils aient utilisé pour celles-ci quelques-unes de nos pistes d'accompagnement.

5. Relation famille-école

La dernière composante de la relation pédagogique parents-enfant en lecture, mesurée à travers notre dispositif, est la perception qu'ont les parents de la qualité de la relation famille-école. Cette relation se caractérise par une communication transparente autour des apprentissages. Ainsi, nous nous concentrons spécialement sur la relation d'aide aux apprentissages et moins sur l'aide plus générale fournie par les parents comme le soutien, les encouragements ou le suivi.

5.1. Premier questionnaire des parents

Les parents ont répondu à quatre questions en rapport avec la relation qu'ils entretiennent avec l'école de leur enfant. Les deux premières jaugent le sentiment d'implication de la part des parents en général et dans les apprentissages. Puis, les deux suivantes se focalisent sur la relation avec les enseignants précédents (1-2H) et sur leurs attentes envers l'enseignant actuel quant à la communication d'outils d'accompagnement en lecture.

15. *Vous vous sentez généralement impliqués dans la vie scolaire de votre enfant.*
16. *Vous vous sentez généralement impliqués dans les apprentissages de votre enfant.*
19. *Les enseignants précédents (1-2H) vous ont transmis quelques conseils pour soutenir votre enfant en lecture.*
20. *Vous souhaiteriez que l'enseignant actuel (3H) vous partage quelques conseils pour soutenir votre enfant en lecture.*

De manière générale, tous les parents se sentent particulièrement impliqués dans la vie scolaire de leur progéniture (fig. 21). Ils sont sûrement invités à assister régulièrement à divers projets comme les sorties de classes, les pièces de théâtre ou les agapes, ainsi qu'informés sur les plans de scolarité, l'organisation et le règlement général du centre scolaire. Ils savent par exemple qui contacter en cas de besoin.

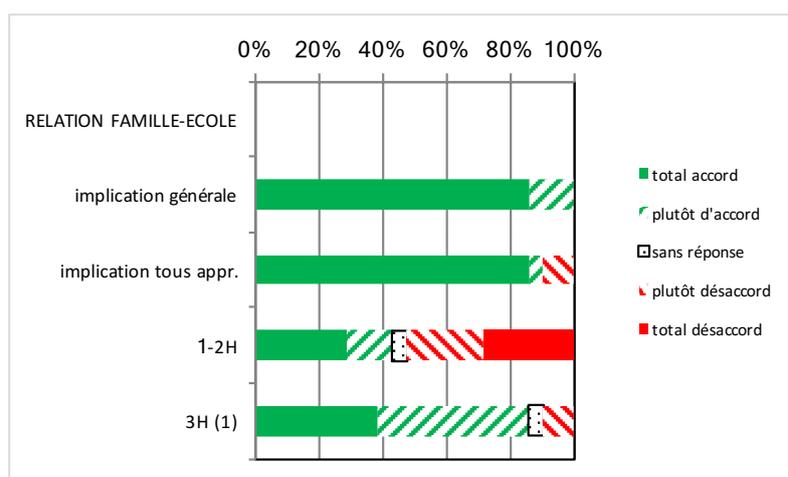


Figure 21 : qualité de la relation famille-école sondée dans le premier questionnaire

De même, près de 90% des parents jugent être impliqués dans les apprentissages scolaires, grâce au fait d'être informés régulièrement par l'enseignant sur les résultats ou le comportement de leur enfant. Par contre, si on ne le lui demande pas, l'enseignant communique peu autour des méthodes utilisées en classe. Il se contente de présenter le programme annuel de façon brève lors de la réunion des parents collective.

Quant à la transmission spécifique d'outils en vue de soutenir leur enfant en lecture, la moitié des parents ont affirmé que les enseignants de 1-2H ne leur en avaient pas fournis. Cela peut se comprendre par le fait que l'apprentissage de la lecture débute officiellement en 3H, même s'il s'amorce bien plus tôt. Par contre, ils ont formulé l'envie (>80%) que l'enseignant partage avec eux de petites aides pratiques. Seules une maman et l'éducatrice du foyer n'ont pas jugé cela important, sûrement parce qu'elles ne pensent pas avoir de problème à accompagner à la lecture. Par conséquent, la plupart des parents se sont montrés enthousiastes face à notre initiative. Analysons dans le paragraphe suivant si elle a répondu à leurs attentes.

5.2. Deuxième questionnaire des parents

Dans le second questionnaire, nous avons ciblé quelque peu les questions concernant la variable « relation famille-école ». Puisque notre dispositif s'intéresse particulièrement à l'apprentissage de la lecture, la question au sujet de l'implication des parents dans les apprentissages scolaires a été limitée à l'apprentissage spécifique de la lecture. De plus, nous n'avons pas questionné les parents deux fois concernant leur implication générale et la communication avec les enseignants précédents (1-2H). Enfin, la question concernant la communication avec l'enseignant actuel a été formulée de telle sorte que les parents expriment leur potentielle volonté à étendre le projet à l'année scolaire. Les parents ont pu développer leur réponse à cette dernière question dans la partie C du questionnaire.

- 12. *Vous vous sentez plus impliqués dans l'apprentissage de la lecture de votre enfant.*
- 16. *Vous souhaiteriez que l'enseignant actuel (3H) continue à vous partager quelques conseils pour soutenir votre enfant en lecture.*

Partie C *Quelles sont vos attentes futures envers les enseignants de votre enfant.*

Le graphique en barres ci-dessous (fig. 22) permet de comparer les réponses des parents entre le premier et second questionnaire.

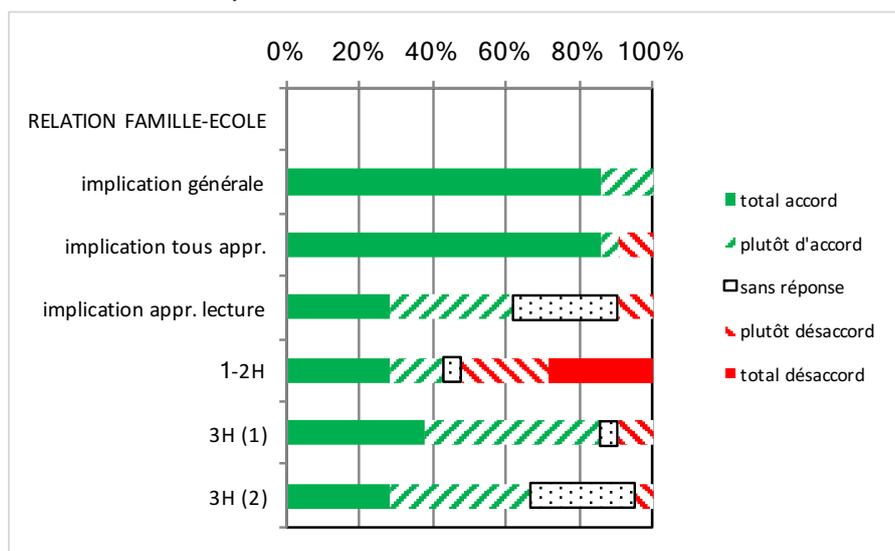


Figure 22 : qualité de la relation famille-école suite au dispositif

Malgré l'important pourcentage d'abstention au post-test, nous observons que la moitié des parents se sentent plus impliqués dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant suite à la mise en place de notre dispositif. La part qui n'est pas de cet avis est moindre : deux parents seulement. Parmi ces deux parents, nous comptons la maman jugeant que la méthode dite « traditionnelle » fonctionne très bien avec sa fille. Enfin, plus de 60% des parents désirent que l'enseignant actuel continue à partager ponctuellement des outils propices au développement de bons réflexes en lecture. Dans leurs commentaires, il ressort que les parents attendent que l'enseignant déploie l'envie de lire de ses élèves grâce à la découverte attractive et ludique de nouveaux livres. Les deux parents qui ne sont pas vraiment favorables à ce que l'enseignant continue dans cette optique ont malgré tout reconnu un bénéfice à notre projet : faire participer l'enfant.

6. Retour général sur l'expérience

Nous désirons terminer l'analyse des données avec un chapitre à propos des remarques que les parents ont formulées sur l'expérience globale. Elles seront naturellement comparées à l'opinion des enfants.

Tout d'abord, nous constatons que l'expérience a plu à la grande majorité des parents qui ont répondu au second questionnaire. Elle a même été évaluée comme très enrichissante. Nous avons reçu des retours positifs de leur part. Par exemple, une maman a affirmé que notre accompagnement a apporté à son fils un goût plus prononcé pour la lecture et le sens de l'analyse. De même, un couple a pris conscience qu'il était important que leur fils participe pleinement aux lectures partagées. Par ces activités, nous cherchions effectivement à rendre l'élève acteur de sa lecture et à mobiliser consciemment, au moyen de situations ludiques, divers processus de compréhension. Ainsi, l'enjeu de notre dispositif s'est bien ressenti chez plusieurs couples parents-enfant. Enfin, une maman a reconnu que notre accompagnement lui a permis de réaliser qu'elle contrôlait rarement si son enfant avait compris le sens des lectures mais qu'elle le faisait désormais.

Quant au degré d'appréciation des activités, nous identifions peu d'écart entre les parents et les enfants à l'exception de l'activité des prédictions : seuls deux enfants l'ont préférée aux autres, alors que douze l'ont jugée étant la moins attrayante. Nous expliquons cela par le fait que l'album était déjà connu des élèves. De plus, nous pensons que l'activation de l'imagerie mentale n'a pas été comprise par quelques parents. Le dessin, mental ou effectif, avait pour objectif de rendre visible ce qui se cache dans la tête lorsque nous lisons. Cependant, ils ont autorisé leur enfant de copier les images du livre ou ont été trop exigeants sur les détails présents sur le dessin.

Enfin, les parents nous ont suggéré quelques points d'amélioration. Comme l'activité consacrée à l'émission de prédictions à partir de la couverture de l'album avait déjà été réalisée en classe sans que nous le sachions à l'avance, il a été nettement plus pénible d'éveiller la curiosité de l'enfant à la maison. En effet, le contenu lui était déjà connu. Une maman a d'ailleurs écrit : « *J'ai trouvé dommage que l'histoire ait été déjà travaillée en classe car mon fils la connaissait déjà par cœur avant la première prédiction et je trouve que le plus beau moment reste la découverte !* ». De surcroît, la lecture de l'histoire était entraînée avec l'enseignant en parallèle. Avec le temps, les enfants n'étaient plus autant motivés à réaliser nos activités parce qu'ils connaissaient l'histoire par cœur. Le travail des stratégies de lecture n'avait donc plus la même valeur. Par conséquent, trois parents n'ont pas réalisé la troisième activité portant sur l'imagerie mentale parce qu'ils ont estimé avoir suffisamment répété l'histoire auparavant. Enfin, huit enfants ont généralement trouvé les activités ennuyeuses, même si une dizaine d'entre eux les ont quand même trouvées géniales et ont aimé lire l'album. Du reste, les parents ont perçu l'ennui chez leur enfant.

B. Interprétation des données

Nous cherchons à valider ou non nos quatre hypothèses dans le but de répondre à notre question de recherche qui est la suivante :

Quel est l'impact des pistes d'accompagnement à la lecture offertes aux parents d'élèves de 3H sur la relation pédagogique parents-enfant dans cet apprentissage ?

Chacune de nos hypothèses correspond à une composante de la relation pédagogique parents-enfant en lecture. Nous tenterons ainsi d'expliquer les résultats obtenus au moyen des concepts décrits dans la partie théorique.

1. Première hypothèse

Inviter à partager des moments de lecture plaisir parents-enfant conduit à valoriser davantage la lecture à la maison (V).

Dans la problématique de notre travail, nous avons défini que l'entourage de l'enfant joue un rôle important dans la construction d'un bon rapport à l'écrit. Cet entourage se constitue directement des parents, mais aussi des grands parents, des oncles, tantes ou des frères et sœurs plus expérimentés (André, 2003, p. 27). Valoriser la lecture en instaurant une atmosphère familiale agréable permet à l'enfant de donner plus de sens à son apprentissage et est par conséquent davantage motivé à progresser.

Notre dispositif d'accompagnement n'a pas amélioré sensiblement la valorisation de la lecture à la maison. Cela s'explique par le fait que la lecture occupait déjà une grande importance dans la plupart des familles de notre classe d'expérimentation (fig. 8). Les élèves bénéficiaient d'un contexte social de lecture élargi, puisqu'ils lisaient régulièrement avec leurs grands-parents, oncles, tantes, frères et sœurs (Giasson, 2012). Ils vivaient également dans un environnement littéraire riche puisqu'ils possédaient passablement de livres à la maison et se rendaient régulièrement à la bibliothèque (contexte physique de Giasson 2012).

De plus, les parents avaient déjà commencé à lire à et avec leur enfant très tôt (fig. 9 et 10). Chauveau (1998) définit cette pratique par l'expression de « lecture par procuration » (p. 8). Ainsi les parents répondaient au profil de *précurseurs* d'André (2003). En fait, ils appliquaient déjà les gestes 3, 4 et 7 de la médiation cognitive parentale citée par le même auteur : 3. Stimuler le désir d'apprendre à lire en possédant beaucoup de livres, en fréquentant régulièrement la bibliothèque et en s'abonnant à des magazines jeunesse. 4. Aménager du temps pour la triade parent-enfant-livre en lisant tôt et fréquemment. 7. Partager son enthousiasme en lisant (André, 2003, p. 101).

2. Deuxième hypothèse

Le plaisir de lire en famille motive l'enfant à progresser dans son apprentissage de la lecture (P).

Le plaisir est le moteur de tout apprentissage, notamment en ce qui concerne la lecture. L'adulte doit encourager l'enfant à donner du sens à ses lectures en vue de le motiver davantage à lire. Ce dernier se construit alors une intention de lecture en répondant à la question : pourquoi lire ce livre plutôt qu'un autre (contexte psychologique de Giasson, 2012) ? Ainsi, la médiation de l'adulte, définie en premier par Vygotsky (1985/1997), est

essentielle en vue de faire émerger le goût pour la lecture. Selon Chauveau et al. (2001), la lecture ne se limite pas au code et au sens du texte, mais doit être un apprentissage culturel et social. En effet, la lecture partagée réserve des bénéfices parfois insoupçonnés.

De manière générale, nous jugeons que notre expérience a augmenté le plaisir mutuel à partager des moments de lecture. Plus de la moitié des parents éprouvent désormais plus de plaisir à lire avec leur enfant. De plus, près d'un enfant sur deux solliciterait davantage leurs parents. En somme, l'expérience a apporté de la joie tant aux parents qu'aux enfants (fig. 15 et 16). En effet, « la lecture en duo favorise la complicité, diminue l'anxiété et surtout, transforme la lecture en un moment de plaisir » (Provencher, 2016) « et quand [la] rencontre avec le livre se produit dans la joie et le plaisir partagé, l'enfant en demande encore » (André, 2003). L'élève placé en foyer d'accueil n'a pas la chance de vivre quotidiennement ces moments dans sa propre famille et son plaisir en lecture s'en ressent (André, 2003, p. 28).

Par contre, puisque nos activités ont été transmises comme des devoirs scolaires ordinaires, les parents et les enfants les ont plus perçues comme tel et moins comme des « lectures cadeaux » quotidiennes. La fréquence de réalisation a diminué par rapport à la fréquence des véritables lectures plaisir pratiquées ordinairement (fig. 20). Nous espérons toutefois que les parents transféreront les apports de l'expérience dans leur accompagnement quotidien hors contexte scolaire.

3. Troisième hypothèse

Grâce à la transmission de pistes d'accompagnement, les parents lisent plus au côté de leur enfant et se sentent plus confiants pour l'accompagner (C).

Les parents ne se sentent pas toujours suffisamment compétents pour accompagner leur enfant en lecture qui est un apprentissage fondamental sur lequel doivent s'appuyer tous les suivants. La qualité d'accompagnement s'explique souvent par le milieu socio-culturel dont sont issues les familles. Pourtant, l'OCDE (2012) affirme qu'une implication dévouée dès l'âge préscolaire compense un degré de formation inférieur (p. 12).

Dans le premier questionnaire, les parents ne se sont pas montrés vraiment inquiets quant à l'accompagnement à la lecture de leur enfant. Presque la totalité des parents sont d'avis que leur rôle était important et uniquement trois parents ont peur de s'impliquer. Notre dispositif a permis de faire disparaître la peur chez une maman mais en a malheureusement provoqué chez deux autres. Aucune explication ne peut être véritablement fournie pour éclaircir ce renversement. Nous avons suggéré que nos activités et leur marche à suivre, participant d'une didactisation de la lecture, leur ont paru trop complexes et les ont effrayés. Ainsi, l'hypothèse n'est pas complètement confirmée.

Quoi qu'il en soit, notre projet a permis à la moitié des parents de se sentir plus compétents. Nous leur avons effectivement fourni des outils clés pour entraîner trois stratégies de compréhension essentielles. Ainsi, les parents appliquent désormais le sixième geste de médiation d'André (2003) : aider l'enfant dans la maîtrise formelle des habiletés lectorales favorisant l'apprentissage de l'acte de lire (p.101).

4. Quatrième hypothèse

La relation école-famille se trouve renforcée et légitimée dans le sens où les parents endossent un rôle et deviennent des accompagnateurs compétents (E).

La relation entretenue entre l'enseignant et les parents n'est pas toujours facile et est souvent empreinte de méfiance mutuelle (Claes et Comeau, 1996). Les enseignants ne sollicitent généralement les parents qu'en cas de besoin ou de problème vécus avec leur enfant et communiquent très peu autour de leurs méthodes d'enseignement. Le partage ponctuel de quelques outils simples et efficaces ferait la différence et serait une solution aux attentes élevées des enseignants envers les parents. C'est ce que nous avons voulu expérimenter à travers notre dispositif de lecture. D'ailleurs, Giasson (2004) estime que le maintien d'une bonne relation avec les parents entre dans le profil de l'enseignant exemplaire.

Comme pour les autres composantes, les parents se sentaient déjà fortement impliqués dans la vie scolaire et dans les apprentissages de leur enfant. En parallèle, une grande majorité a désiré, dans le pré-test, que l'enseignant actuel leur fournisse des outils pour l'accompagner en lecture et une part un peu moins importante a souhaité, dans le post-test, que cette pratique persiste. La transmission de nos activités de lecture ont permis aux parents de se sentir plus impliqués dans cet apprentissage. Cette pratique correspond à l'axe communiquer du polygone de la coéducation (André, 2003). Peut-être que les quelques parents qui n'avaient pas commencé à lire à et avec leur enfant très tôt désirent désormais être des *entrepreneurs* au sens d'André (2003) en soutenant leur enfant en lecture grâce aux conseils apporté par l'enseignant (p. 54).

Conclusion

Dans ce dernier chapitre de notre travail de mémoire, nous aimerions soulever autant ses points forts que ses points faibles et présenter quelques pistes d'amélioration. Nous terminerons par des propositions de nouvelles recherches que nous pourrions mener dans le but d'approfondir la thématique.

A. Valeurs de la démarche

1. Richesse bibliographique

Grâce à la consultation de nombreuses références bibliographiques francophones, nous sommes parvenue à bâtir un cadre théorique solide sur lequel nous nous sommes appuyée pour l'élaboration des questionnaires et des trois activités de lecture. Nous avons effectivement approfondi nos connaissances en rapport avec la compréhension de l'écrit et son accompagnement. Ce travail nous a fait prendre conscience des véritables enjeux d'inviter, en tant qu'enseignant, les parents à s'impliquer très tôt dans l'apprentissage en lecture de leur enfant, mais pas seulement.

Nous estimons pourtant avoir apporté notre touche d'originalité par rapport aux recherches précédentes, puisque nous nous sommes constamment référée aux nombreux travaux de Julie Provencher, jeune chercheuse québécoise, mère de deux garçons se questionnant sur les pratiques de littératie familiale. En nous accordant divers échanges oraux et écrits, elle nous a offert ses « trucs de lecture » pour notre recherche et est parvenue à nous transmettre quelques bribes de sa passion débordante. Nous recommandons d'ailleurs à tout lecteur intéressé par la thématique de visiter sa page internet www.pouvoirdelire.com.

2. Prolongement d'une recherche HEP

Sans le savoir au départ, nous nous sommes aperçue plus tard que notre recherche répondait aux désirs de prolongement d'une étudiante de la HEP ayant rédigé son mémoire il y a déjà plus de dix ans.

En effet, Laetitia Nanchen s'est intéressée en 2006 à la motivation des enfants pour la lecture lorsqu'ils étaient accompagnés de leurs parents. Elle aurait volontiers étendu sa recherche en étudiant l'impact de la leçon de lecture, définie dans son mémoire, sur la relation parents-enfant.

Par conséquent, nous remarquons que les nombreuses recherches menées dans notre institution et ailleurs ne sont heureusement pas isolées, mais se répondent entre elles et approfondissent toujours plus les connaissances pédagogiques fondant notre profession.

3. Relation avec les parents

Notre recherche nous a permis d'amorcer une relation avec les parents d'élèves qui dépasse celle à laquelle nous sommes généralement habituée. Bien qu'indirecte, elle est allée au-delà de la communication du strict nécessaire.

En impliquant les parents dans les divers apprentissages de leur enfant grâce à la transmission d'outils simples et pratiques, les parents se sentent directement plus concernés et sont donc davantage motivés à participer. En sollicitant les ressources de chacun, le par-

tenariat n'est plus synonyme d'intrusion mais de partage lucide des responsabilités dans l'intention d'offrir toutes les chances à l'enfant.

B. Limites de la démarche et propositions d'amélioration

Avec du recul, nous identifions un certain nombre de faiblesses à notre dispositif qui ont biaisé les résultats obtenus. Notre analyse s'articulera autour de quatre éléments : la durée de l'expérimentation et ses conséquences, l'option du non volontariat des parents, les questionnaires et les activités de lecture.

1. Durée de l'expérimentation et ses conséquences

Cette recherche a été menée dans un délai très restreint en raison du temps qui nous était imparti. Il est alors difficile de nous assurer que l'évolution observée dans la relation pédagogique parents-enfant en lecture va perdurer dans le temps. Du reste, les élèves bénéficiaient déjà d'un environnement littéraire riche. Ainsi, l'évolution entre le pré-test et le post-test n'a pas été considérable.

De surcroît, notre échantillon limité n'est pas forcément représentatif et les résultats qui en ressortent ne sont pas généralisables. Il serait alors fructueux d'étendre et de prolonger cette étude afin d'observer si les résultats obtenus se confirment sur le long terme et pour un échantillon plus important.

2. L'option du non volontariat des parents

Nous avons conçu notre dispositif de façon à engager tous les parents de la classe à remplir les deux questionnaires et à réaliser les trois activités de lecture qui leur étaient destinés. Notre objectif était d'impliquer tous les parents et non pas uniquement les parents qui étaient immédiatement intéressés. De plus, nous n'avons volontairement pas imposé la fréquence de réalisation des activités dans le but de la mesurer.

Néanmoins, l'option de laisser malgré tout le choix aux parents a permis à certains de ne pas répondre au second questionnaire. Ainsi, le dépouillement des données s'est révélé plus compliqué que prévu puisque la comparaison entre le pré-test et le post-test n'a pas toujours été possible. Nous n'avons alors pu dégager que des tendances et non des issues stables.

Nous interprétons cette abstention comme une certaine incompréhension de la part des parents à répondre à un questionnaire fortement similaire au premier. Ceci d'autant plus que la relation avec les parents n'était qu'indirecte. Les questionnaires et les activités ont à chaque fois été distribués par l'intermédiaire de l'enseignant. En tant qu'étudiante, nous n'avons pas été en mesure d'initier une relation école-famille absolue. Nous espérons tout de même qu'une part de nos outils seront exploités au quotidien par les parents.

Après réflexion, nous aurions pu envisager de présenter notre dispositif dans le cadre d'une réunion consacrée uniquement à cela et où le facteur temps n'aurait pas été une contrainte. Par contre, il aurait été difficile de rencontrer tous les parents à cette réunion non obligatoire. Nous aurions pris plus de temps pour faire la démonstration des activités en explicitant les stratégies de compréhension sous-jacentes. Des incompréhensions auraient sûrement été évitées et le lien école-famille se serait solidifié. Enfin, un entretien post-dispositif aurait pu être prévu en vue de clarifier les difficultés vécues.

3. Questionnaires

Nous avons élaboré notre questionnaire en nous appuyant sur notre cadre théorique dans pour pouvoir répondre à notre question de recherche et valider nos hypothèses. Nous avons veillé à proposer des questions similaires entre le premier et le second questionnaire des parents, mais aussi entre les questionnaires des parents et celui des élèves.

Toutefois, nous avons remarqué que les questions à développement n'ont pas été exploitées et sont souvent restées vides. Pour pallier ce problème, nous aurions pu proposer des questionnaires en ligne où il est impossible de passer plus loin sans répondre complètement à toutes les questions. Par contre, nous émettons certains doutes à soumettre ce type de méthode à tous les parents d'élèves.

En outre, l'enseignant nous a fait remarquer que le questionnaire destiné aux élèves était trop complexe pour des enfants de cet âge et qu'il avait pris passablement de temps pour le remplir correctement. Nous nous étions basée sur des questionnaires existants pour le construire et aucune remarque n'avait été formulée à ce sujet. Nous nous questionnons par conséquent sur la validité totale de ce questionnaire. Il aurait été peut-être plus facile, si nous avions bénéficié de plus de temps, de nous entretenir avec les élèves au sujet de l'expérience.

4. Activités

À travers nos trois activités de lecture, nous cherchions à proposer aux parents d'élèves des pistes d'accompagnement pour soutenir la compréhension de leur enfant. Chaque activité entraînait une stratégie de compréhension clé qui était intéressante à travailler sur l'album proposé, *La grenouille à grande bouche*, mais qui pouvait être transposée à beaucoup d'autres lectures.

Pourtant, il n'a pas toujours été facile pour les parents de saisir l'enjeu des activités, notamment celle portant sur l'imagerie mentale. Certains parents l'ont davantage interprétée comme une séance de dessin ordinaire plutôt que comme une invitation à rendre visible la réflexion cérébrale de leur enfant. Avec plus de temps et au moyen d'une démonstration réelle, ce type de difficulté aurait été esquivé puisque nous nous serions abstenue de décrire aussi précisément nos « marches à suivre ». Quelques parents s'en sont d'ailleurs trouvés légèrement effrayés.

Il serait intéressant de laisser aux parents et aux enfants le choix de l'album lu de façon partagée. Nous leur mettrions à disposition un certain nombre de livres où les stratégies de compréhension sélectionnées seraient intéressantes à entraîner. Les enfants ne seraient donc pas ennuyés à ressasser la même histoire en classe et à la maison. En outre, la relation pédagogique parents-enfant deviendrait plus authentique, car la présence du cadre scolaire (enseignant et devoirs) serait moins visible.

C. Perspectives pour des recherches ultérieures

Nous avons fait preuve ci-dessus de distance critique en proposant des pistes d'amélioration directement applicables à notre travail. Mais le champ d'étude délimité par l'apprentissage de la lecture et l'accompagnement des parents permis par une bonne communication école-famille est immense. Si nous venions à mener une nouvelle recherche dans cette thématique qui nous tient particulièrement à cœur, nous serions intéressée à :

- ✚ Etendre sensiblement la démarche dans le but d'observer le réel impact d'une bonne relation pédagogique parents-enfant en lecture sur le goût de l'enfant pour la lecture et sur ses résultats scolaires en compréhension des années plus tard.
- ✚ Mesurer la qualité de la relation pédagogique en fonction du genre : quelle différence percevons-nous lorsque la mère ou le père accompagne sa fille ou son garçon ?
- ✚ Introduire dans un centre scolaire ou une bibliothèque du canton une structure similaire au projet *Coup de Pouce* de Chauveau. Tous les parents désireux – et pas seulement ceux dont les enfants ont des difficultés – pourraient bénéficier, par l'intermédiaire d'une relation directe avec des experts de la discipline (enseignants, bibliothécaires ou didacticiens), d'outils ludiques et concrets en vue d'accompagner efficacement leur enfant en lecture.

Références bibliographiques

André, C. (2003). *Parentalité et apprentissage de la lecture. Les gestes de médiation dans l'apprentissage de la lecture*. Paris : L'Harmattan.

Chauveau, G. (1990). *Pour une théorie interactive de la lecture*. Neuchâtel : Voies livres.

Chauveau, G., et Rogovas-Chauveau, E. (1992). *Relation école familles populaires et réussite au CP*. *Revue française de pédagogie*, 100, 5-18.

Chauveau, G., et Rogovas-Chauveau, E. (1998). Apprendre à lire, une acquisition sociale et culturelle. *Résonances*, (7), 8-10.

Chauveau, G., De Santi-Gaud, C., et Usséglio, M. (2001). *Mika CP, série 1 : méthode inertiactive d'apprentissage de la lecture*. Paris : Retz.

Chauveau, G. (2007). *Le savoirs-lire aujourd'hui : les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'Écrit*. Paris : Retz.

Claes, M., et Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes ? *Lien social et Politiques*, 35, 75-85.

Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP). (14 juin 2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*. Repéré à http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf le 29.06.2016.

Deblois, L., Deslandes, R., Rousseau, M., et Nadeau, J. (2008). L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens. *Journal of education*, 43(3), 245-264.

Département de la Formation et de la Sécurité (DFS), Fédération Romande des Associations de Parents d'Élèves du Valais romand (FRAPEV), Société Pédagogique Valaisanne (SPVal), et Association Valaisanne des Enseignants des Cycles d'Orientation (AVECO). (2016). *La relation Famille-Ecole*. Repéré à <https://www.vs.ch/documents/212242/1252582/Relation+Famille-Ecole.pdf/7642a5ae-0d75-4f9e-93f1-9d1ac5199ff1> le 17.01.17

Favre, B., Jaeggi, J.-M., et Osiek, F. (2004). *Famille, école et collectivité*. Genève : Service de la recherche en éducation.

Gaussel, M. (2015). Lire pour apprendre, lire pour comprendre. *Dossier de veille de l'IFE*, (101), 1-28.

Gear, A. (2007). *Lecteurs engagés – Cerveaux branchés : comment former des lecteurs efficaces* (adapté par F. Goulet, et J. Myers ; traduit par M. Morin). Montréal : Duval.

Giasson, J. (1998). Les stratégies en lecture. *Résonances*, (6), 3-4.

Giasson, J. (2004) *Etat de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté*. Dans D. Périsset Bagnoud, E. Pagnossin, et E. Martin. *L'apprentissage de la lecture* (n°1). Neuchâtel : CDHEP.

Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

- Giasson, J. (2012). *La lecture – Apprentissage et difficultés*. Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. Dans D. Périsset Bagnoud, E. Pagnossin, et E. Martin. *L'apprentissage de la lecture* (n°1). Neuchâtel : CDHEP.
- Goigoux, R., et Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école ; Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette CE1-CE2. Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz.
- Guillaumond, F. (2007). *Que d'histoires ! Pour entrer dans le monde de l'écrit. Guide pédagogique et fichier photocopiable. Maternelle – GS*. Paris : Éditions Magnard
- Houssaye, J. (1992). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (1). Le triangle pédagogique* (2^e éd.). Berne : Peter Lang.
- Livre de lecture. (28 juin 2016). Repéré à <http://lesminipoups.l.e.pic.centerblog.net/o/23462859-livre-de-lecture-m-re-de-dessin-anim-ses-enfants.jpg>
- Lorcerie, F. (janvier 2014). « Mettre les parents dans le coup » : les « Clubs coup de pouce CLE ». *Dialogue*, 151 (*Réussite éducative. Réussite scolaire*), 34-35.
- Madiot, P. (2010). *Enseignants, parents, réussite des élèves. Quel partenariat ?* collection Repères : CRDP de l'académie d'Amiens.
- Martineau, I. (1998). *Le rôle des parents dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en première année : conceptions et pratique des parents et des enseignants* (Mémoire de maître ès arts (M.A.), Université de Laval, Québec).
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2007). *Pour aider votre enfant en lecture et en écriture : guide à l'intention des parents (de la maternelle à la 6^e année*. Toronto : le secrétariat de la littératie et de la numératie.
- Nanchen, L. (2006). *L'influence des parents sur la motivation de leurs enfants pour la lecture*. (Mémoire de Bachelor, HEP-VS St-Maurice, Suisse).
- Oguey, A. (2012). *Les parents et l'apprentissage de la lecture : quelle médiation mettent-ils en place ?* (Mémoire de Bachelor, HEP-VS St-Maurice, Suisse).
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2012). *Lisons-leur une histoire ! Le facteur parental dans l'éducation*. Paris : éditions OCDE.
- Périer, P. (2008). *Refonder l'alliance entre les familles populaires et l'école* (6), 6-7.
- Perrenoud, Ph. (2004). « Est-ce que tu as fait tes devoirs ? » : une question inégalement persécutante. *Educateur*, (10), 6-8.
- Provencher, J. (2013). *Les stratégies de compréhension lors de lectures à voix haute : accompagnement parental auprès d'enfants de cinq ans*. (Mémoire présenté à la Faculté

des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de maîtrise, Université de Montréal, Québec).

Provencher, J. (2014a). Impliquer les parents dans le développement en lecture de leurs enfants, c'est gagnant ! *Revue Québec français*, (172), 83-84.

Provencher, J. (2014b). *Trucs lecture : pour transmettre l'amour de la lecture aux petits et aux grands*. Lebourgneuf : CARD.

Provencher, J. (2016). *Lire à deux, c'est bien mieux !* Repéré sur le site québécois Universitas : <https://www.universitas.ca/mobile/blogue/54-edu-cation/512-lire-a-deux-c-est-bien-mieux/> le 29.01.2016.

<http://www2.readaloud.org/importance>

Rocher, T. (2008). Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007. *Note d'information du ministère de l'éducation nationale (DEPP)*, (08.38), 1-6.

Schnidrig, B., et Fierz, S. (s.d.). *Tableau de comparaison des 4 méthodes de recherche travaillées dans le thème 8.8*. St-Maurice : HEP-VS

Sotto, A., et Oberto, V. (2013). *Donner l'envie d'apprendre. Comment aider vos enfants à réussir à l'école ?* Bruxelles : Ixelles éditions.

Taberski, S. (2014). *Pratiques efficaces pour enseigner la lecture. Développer la compréhension des jeunes lecteurs* (adapté par Y. Nadon). Montréal Chenelière Éducation.

Vidal, F. (2014). *La grenouille à grande bouche*. Paris : Didier Jeunesse.

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

Liste des annexes

- Annexe I : Plan de l'expérimentation
- Annexe II.a : 1^{er} questionnaire destiné aux parents (vierge)
- Annexe II.b : 1^{er} questionnaire destiné aux parents avec indications pour l'analyse des résultats
- Annexe III.a : 2^e questionnaire destiné aux parents (vierge)
- Annexe III.b : 2^e questionnaire destiné aux parents avec indications pour l'analyse des résultats
- Annexe IV.a : Questionnaire destiné aux élèves (vierge)
- Annexe IV.b : Questionnaire destiné aux élèves avec indications pour l'analyse des résultats
- Annexe V : Analyse a priori de l'album
- Annexe VI : 1^{ère} activité – les prédictions
- Annexe VII : 2^e activité – la reformulation/le résumé
- Annexe VIII : 3^e activité – l'imagerie mentale

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteure.

Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

St-Maurice, le 15 février 2017

Annexe I

Plan de l'expérimentation

| | |
|------------------|--|
| Semaine 29 août | → Réunion des parents → Distribution 1 ^{er} Q. |
| Semaine 5 sept. | → Retour 1er Q. |
| Semaine 19 sept. | → Distribution activité 1 |
| Semaine 26 oct. | → Distribution activité 2 |
| Semaine 3 oct. | → Distribution activité 3 |
| Semaine 10 oct. | → Distribution 2 ^e Q. |
| Semaine 17 oct. | → Retour 2 ^e Q. Dernier délai : 7.11 |

Annexe IIa

Date :

Premier questionnaire

Questionnaire sur la lecture

Chercheuse : Jeanne Conus
Haute École Pédagogique du Valais (HEP-VS)

A retourner pour le lundi 5 septembre

Dans le cadre de mes études à la Haute École Pédagogique du Valais, j'effectue une recherche sur l'accompagnement des parents dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant. Pour cela, j'aimerais recueillir quelques informations sur la relation que vous entretenez avec votre enfant en lecture.

Acceptez-vous de répondre à ce questionnaire ?

Vos réponses resteront évidemment confidentielles et seront employées uniquement pour la réalisation de mon travail de mémoire.

A. Remplissez les informations personnelles ci-dessous

Nom :

Prénom :

Sexe :

Femme Homme

Profession :

Langue maternelle :

B. Cochez la case qui convient

| | Totalement d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Totalement Pas d'accord |
|--|---------------------|-----------------|---------------------|-------------------------|
| 1. La lecture est un apprentissage scolaire fondamental. | | | | |
| 2. L'apprentissage de la lecture commence avant l'entrée à l'école. | | | | |
| 3. Avoir du plaisir à lire facilite l'apprentissage en lecture. | | | | |
| 4. Une bonne atmosphère de lecture est importante. | | | | |
| 5. Les parents ont un rôle important dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant. | | | | |
| 6. Vous possédez beaucoup (plus de 15) de livres pour enfants à la maison. | | | | |
| 7. Vous vous rendez régulièrement à la bibliothèque avec votre enfant. | | | | |
| 8. Votre enfant est abonné à des magazines et/ou livres pour enfants. | | | | |
| 9. Vous faites participer votre enfant à vos lectures quotidiennes (p. ex. discuter des lectures, montrer les livres lus, lire ensemble une recette, etc.). | | | | |
| 10. Vous aimez lire des histoires/livres <u>à</u> ou <u>avec</u> votre enfant (p.ex. décrire la page de couverture, les images, répondre à de petites questions, imaginer la | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| suite, etc.) | | | | |
| 11. Votre enfant a du plaisir à partager des moments de lecture avec vous. | | | | |
| 12. Votre enfant demande de partager des moments de lecture avec vous. | | | | |
| 13. Vous encouragez votre enfant à s'exprimer sur la lecture réalisée. | | | | |
| 14. D'autres membres de la famille lisent <u>à/avec</u> votre enfant. Qui ? _____ _____ | | | | |
| 15. Vous vous sentez généralement impliqués dans la vie scolaire de votre enfant. | | | | |
| 16. Vous vous sentez généralement impliqués dans les apprentissages de votre enfant. | | | | |
| 17. Vous vous sentez capable d'aider votre enfant dans l'apprentissage de la lecture. | | | | |
| 18. Vous avez peur de vous impliquer dans cet apprentissage scolaire fondamental. | | | | |
| 19. Les enseignants précédents (1-2H) vous ont transmis quelques conseils pour soutenir votre enfant en lecture. | | | | |
| 20. Vous souhaiteriez que l'enseignant actuel (3H) vous partage quelques conseils pour soutenir votre enfant en lecture. | | | | |

C. Répondez aux questions suivantes

1. Quand avez-vous commencé à lire à votre enfant ?

- Avant 2 ans
- Entre 2-3 ans
- Entre 3-4 ans
- Entre 4-5 ans
- Entre 5-6 ans
- La lecture ne fait pas partie des activités que nous partageons avec notre enfant.

Pourquoi ?

2. Quand avez-vous commencé à lire avec votre enfant (p.ex. lecture d'images) ?

- Entre 2-3 ans (apparition du langage)
- Entre 3-4 ans
- Entre 4-5 ans
- Entre 5-6 ans
- Nous ne lisons pas avec notre enfant.

Pourquoi ?

3. A quel moment lisez-vous à/avec votre enfant ?

- Le matin
- A midi
- L'après-midi
- Le soir

4. A quelle fréquence lisez-vous à/avec votre enfant ?

- Tous les jours
- Un jour sur deux
- Deux fois par semaine
- Une fois par semaine
- Moins d'une fois par semaine

5. Où lisez-vous le plus souvent avec votre enfant ?

6. Quel genre de lectures faites-vous à/avec votre enfant ?

- Des histoires (album)
- Des bandes dessinées
- Des documentaires
- Des contes/fables
- Des poésies
- Autre : _____

Merci pour votre participation !

Annexe II.b

Date :

Premier questionnaire

Questionnaire sur la lecture

Chercheuse : Jeanne Conus
Haute École Pédagogique du Valais (HEP-VS)

A retourner pour le lundi 5 septembre

Dans le cadre de mes études à la Haute École Pédagogique du Valais, j'effectue une recherche sur l'accompagnement des parents dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant. Pour cela, j'aimerais recueillir quelques informations sur la relation que vous entretenez avec votre enfant en lecture.

Acceptez-vous de répondre à ce questionnaire ?

Vos réponses resteront évidemment confidentielles et seront employées uniquement pour la réalisation de mon travail de mémoire.

A. Remplissez les informations personnelles ci-dessous

P = 5
 V = 5
 C = 3
 E = 4
 (M = 3)

Nom :

Prénom :

Sexe :

Femme Homme

Profession :

Langue maternelle :

B. Cochez la case qui convient

| | | Totalement d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Totalement Pas d'accord | Indicateurs pour résultats |
|----|---|---------------------|-----------------|---------------------|-------------------------|--|
| V1 | 1. La lecture est un apprentissage scolaire fondamental. | | | | | Importance donnée à l'apprentissage de la lecture Conceptions des parents au sujet de l'apprentissage de la lecture ainsi que sur leur rôle dans celui-ci |
| V2 | 2. L'apprentissage de la lecture commence avant l'entrée à l'école. | | | | | |
| V3 | 3. Avoir du plaisir à lire facilite l'apprentissage en lecture. | | | | | |
| P1 | 4. Une bonne atmosphère de lecture est importante. | | | | | |
| C1 | 5. Les parents ont un rôle important dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant. | | | | | |
| M1 | 6. Vous possédez beaucoup (plus de 15) de livres pour enfants à la maison. | | | | | Conditions matérielles |
| M2 | 7. Vous vous rendez régulièrement à la bibliothèque avec votre enfant. | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| M3 | 8. Votre enfant est abonné à des magazines et/ou livres pour enfants. | | | | | |
| P2 | 9. Vous faites participer votre enfant à vos lectures quotidiennes (p. ex. discuter des lectures, montrer les livres lus, lire ensemble une recette, etc.). | | | | | Temps et plaisir à lire à/avec son enfant |
| P3 | 10. Vous aimez lire des histoires/livres <u>à</u> ou avec votre enfant (p.ex. décrire la page de couverture, les images, répondre à de petites questions, imaginer la suite, etc.) | | | | | |
| P4 | 11. Votre enfant a du plaisir à partager des moments de lecture avec vous. | | | | | Image du plaisir de l'enfant dans le monde de la lecture |
| P5 | 12. Votre enfant demande de partager des moments de lecture avec vous. | | | | | |
| V4 | 13. Vous encouragez votre enfant à s'exprimer sur la lecture réalisée. | | | | | Manière d'accompagnement (≠ lire du début jusqu'à la fin et fermer le livre) |
| V5 | 14. D'autres membres de la famille lisent <u>à/avec</u> votre enfant. Qui ? _____ | | | | | Environnement de lecture élargi |

| | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|
| | | | | | |
| E1 | 15. Vous vous sentez généralement impliqués dans la vie scolaire de votre enfant. | | | | Sentiment d'implication de la part des parents en général et dans les apprentissages |
| E2 | 16. Vous vous sentez généralement impliqués dans les apprentissages de votre enfant. | | | | |
| C2 | 17. Vous vous sentez capable d'aider votre enfant dans l'apprentissage de la lecture. | | | | Sentiment de compétence, motivation à accompagner en lecture |
| C3 | 18. Vous avez peur de vous impliquer dans cet apprentissage scolaire fondamental. | | | | |
| E3 | 19. Les enseignants précédents (1-2H) vous ont transmis quelques conseils pour soutenir votre enfant en lecture. | | | | Relation avec les enseignants précédents au sujet de la lecture |
| E4 | 20. Vous souhaitez que l'enseignant actuel (3H) vous partage quelques conseils pour soutenir votre enfant en lecture. | | | | Attentes des parents envers l'enseignant actuel |

C. Répondez aux questions suivantes

1. Quand avez-vous commencé à lire à votre enfant ?

- Avant 2 ans
- Entre 2-3 ans
- Entre 3-4 ans
- Entre 4-5 ans
- Entre 5-6 ans
- La lecture ne fait pas partie des activités que nous partageons avec notre enfant.

Pourquoi ?

2. Quand avez-vous commencé à lire avec votre enfant (p.ex. lecture d'images) ?

- Entre 2-3 ans (apparition du langage)
- Entre 3-4 ans
- Entre 4-5 ans
- Entre 5-6 ans
- Nous ne lisons pas avec notre enfant.

Pourquoi ?

3. A quel moment lisez-vous à/avec votre enfant ?

- Le matin
- A midi
- L'après-midi
- Le soir

4. A quelle fréquence lisez-vous à/avec votre enfant ?

- Tous les jours
- Un jour sur deux
- Deux fois par semaine
- Une fois par semaine
- Moins d'une fois par semaine

5. Où lisez-vous le plus souvent avec votre enfant ?

6. Quel genre de lectures faites-vous à/avec votre enfant ?

- Des histoires (album)
- Des bandes dessinées
- Des documentaires
- Des contes/fables
- Des poésies
- Autre : _____

Merci pour votre participation !

Annexe III.a

Date :

Second questionnaire

Questionnaire sur la lecture

Chercheuse : Jeanne Conus
Haute École Pédagogique du Valais (HEP-VS)

A retourner pour le lundi 7 novembre

Dans le cadre de mes études à la Haute École Pédagogique du Valais, j'effectue une recherche sur l'accompagnement des parents dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant. Pour cela, j'aimerais recueillir quelques informations sur la relation que vous avez entretenue avec votre enfant pendant l'expérience.

Acceptez-vous de répondre à ce questionnaire ?

Vos réponses resteront évidemment confidentielles et seront employées uniquement pour la réalisation de mon travail de mémoire.

A. Remplissez les informations personnelles ci-dessous

Nom :

Prénom :

Sexe :

Femme Homme

Profession :

Langue maternelle :

Suite aux activités de lecture que nous vous avons proposées sur l'album *La grenouille à grande bouche*, pensez-vous que ...

B. Cochez la case qui convient

| | Totalement d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Totalement Pas d'accord |
|---|---------------------|-----------------|---------------------|-------------------------|
| 1. La lecture est un apprentissage pour lequel la relation parents-enfant-école est importante. | | | | |
| 2. L'apprentissage de la lecture commence avant l'entrée à l'école. | | | | |
| 3. Avoir du plaisir à lire facilite l'apprentissage en lecture. | | | | |
| 4. Une bonne atmosphère de lecture est importante. | | | | |
| 5. Les parents ont un rôle important dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant. | | | | |
| 6. Vous ferez plus souvent participer votre enfant à vos lectures quotidiennes (p. ex. discuter des lectures, montrer les livres lus, lire ensemble une recette, etc.). | | | | |
| 7. Vous lirez plus volontiers des histoires/livres <u>à</u> ou avec votre enfant (p.ex. les trois activités proposées dans cette expérience). | | | | |
| 8. Votre enfant a plus de plai- | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>... à partager des moments de lecture avec vous.</p> | | | | |
| <p>9. Votre enfant demande plus de partager des moments de lecture avec vous.</p> | | | | |
| <p>10. Vous encouragez votre enfant à s'exprimer sur la lecture réalisée.</p> | | | | |
| <p>11. D'autres membres de la famille lisent <u>à/avec</u> votre enfant.</p> <p>Qui ?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> | | | | |
| <p>12. Vous vous sentez plus impliqués dans l'apprentissage de la lecture de votre enfant.</p> | | | | |
| <p>13. Vous vous sentez davantage capable d'accompagner votre enfant en lecture.</p> | | | | |
| <p>14. Vous avez peur de vous impliquer dans cet apprentissage scolaire fondamental.</p> | | | | |
| <p>15. Vous souhaiteriez que l'enseignant actuel (3H) continue à vous partager quelques conseils pour soutenir votre enfant en lecture.</p> | | | | |

Répondez aux questions suivantes

1. Avez-vous réalisé toutes les activités avec votre enfant.

Oui

Non

Si non, laquelle n'avez-vous pas réalisée ? Pourquoi ?

2. A quelle fréquence avez-vous réalisé les activités ?

Tous les jours

Un jour sur deux

Deux fois par semaine

1 fois par semaine

Nous n'avons pas réalisé les activités.

3. Où et quand avez-vous réalisé les activités ?

4. Avez-vous eu du plaisir à participer à cette expérience ? Oui, non et pourquoi ? Comment vous êtes-vous sentis ?

5. Quelle activité avez-vous préférée ?

1^{ère} – prédictions

2^e – reformulation

3^e – imagerie mentale

Pourquoi ?

6. Quelle activité a posé problème ?

1^{ère} – prédictions

2^e – reformulation

3^e – imagerie mentale

Pourquoi ?

7. Quelle activité avez-vous le moins appréciée ?

- 1^{ère} – prédictions 2^e – reformulation 3^e – imagerie mentale

Pourquoi ?

8. Est-ce que votre enfant a eu du plaisir à participer à cette expérience ? Oui, non et pourquoi ?

9. Quelle activité a-t-il préférée ?

- 1^{ère} – prédictions 2^e – reformulation 3^e – imagerie mentale

Pourquoi selon vous ?

10. Quelle activité a-t-il le moins appréciée ?

- 1^{ère} – prédictions 2^e – reformulation 3^e – imagerie mentale

Pourquoi selon vous ?

11. Est-ce que l'expérience a été bénéfique pour votre enfant ? Oui, non et pourquoi ?

12. Que changeriez-vous à cette expérience ?

13. Quelles sont vos attentes futures envers les enseignants de votre enfant ?

14. Vous pensez vous rendre plus régulièrement à la bibliothèque avec votre enfant. Oui, non et pourquoi ?

15. Vous pensez vous abonner à des magazines/livres pour enfants. Oui, non et pourquoi ?

16. Vous pensez acheter plus de livres pour votre enfant. Oui, non et pourquoi ?

Merci pour votre participation !

Annexe III.b

Date :

Second questionnaire

Questionnaire sur la lecture

Chercheuse : Jeanne Conus
Haute École Pédagogique du Valais (HEP-VS)

A retourner pour le lundi 7 novembre

Dans le cadre de mes études à la Haute École Pédagogique du Valais, j'effectue une recherche sur l'accompagnement des parents dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant. Pour cela, j'aimerais recueillir quelques informations sur la relation que vous avez entretenue avec votre enfant pendant l'expérience.

Acceptez-vous de répondre à ce questionnaire ?

Vos réponses resteront évidemment confidentielles et seront employées uniquement pour la réalisation de mon travail de mémoire.

A. Remplissez les informations personnelles ci-dessous

Nom :

Prénom :

Sexe :

Femme Homme

Profession :

Langue maternelle :

P = 5
 V = 5
 C = 3
 E = 2

+1 +1
 +1
 +1

(M=3)

PARTIE C

Suite aux activités de lecture que nous vous avons proposées sur l'album *La grenouille à grande bouche*, pensez-vous que ...

B. Cochez la case qui convient

| | | Totale- ment d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Totale- ment Pas d'accord | Indicateurs pour résultats |
|----|---|-----------------------------|--------------------|------------------------|---------------------------------|---|
| V1 | 1. La lecture est un apprentissage pour lequel la relation parents-enfant-école est importante. | | | | | Importance donnée à la relation parents-enfant-école dans l'appr. de la lecture. Conceptions des parents au sujet de l'apprentissage de la lecture ainsi que sur leur rôle dans celui-ci |
| V2 | 2. L'apprentissage de la lecture commence avant l'entrée à l'école. | | | | | |
| V3 | 3. Avoir du plaisir à lire facilite l'apprentissage en lecture. | | | | | |
| P1 | 4. Une bonne atmosphère de lecture est importante. | | | | | |
| C1 | 5. Les parents ont un rôle important dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant. | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|---|
| P2 | 6. Vous ferez plus souvent participer votre enfant à vos lectures quotidiennes (p. ex. discuter des lectures, montrer les livres lus, lire ensemble une recette, etc.). | | | | | Temps et plaisir à lire à/avec son enfant |
| P3 | 7. Vous lirez plus volontiers des histoires/livres <u>à</u> ou <u>avec</u> votre enfant (p.ex. les trois activités proposées dans cette expérience). | | | | | |
| P4 | 8. Votre enfant a plus de plaisir à partager des moments de lecture avec vous. | | | | | Image du plaisir de l'enfant dans le monde de la lecture |
| P5 | 9. Votre enfant demande plus de partager des moments de lecture avec vous. | | | | | |
| V4 | 10. Vous encouragez votre enfant à s'exprimer sur la lecture réalisée. | | | | | Manière d'accompagnement (≠lire du début à la fin et fermer le livre) |
| V5 | 11. D'autres membres de la famille lisent <u>à/avec</u> votre enfant. Qui ? _____ _____ _____ | | | | | Environnement de lecture élargi |
| E1 | 12. Vous vous sentez plus impliqués dans | | | | | Sentiment d'implication de la part des pa- |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| | l'apprentissage de la lecture de votre enfant. | | | | | rents dans L'apprentissage de la lecture. |
| C2 | 13. Vous vous sentez davantage capable d'accompagner votre enfant en lecture. | | | | | Sentiment de compétence, motivation à accompagner en lecture |
| C3 | 14. Vous avez peur de vous impliquer dans cet apprentissage scolaire fondamental. | | | | | |
| E2 | 15. Vous souhaiteriez que l'enseignant actuel (3H) continue à vous partager quelques conseils pour soutenir votre enfant en lecture. | | | | | Attentes des parents envers l'enseignant actuel |

C. Répondez aux questions suivantes

1. Avez-vous réalisé toutes les activités avec votre enfant.

Oui

Non

Si non, laquelle n'avez-vous pas réalisée ? Pourquoi ?

2. A quelle fréquence avez-vous réalisé les activités ?

Tous les jours

Un jour sur deux

Deux fois par semaine

1 fois par semaine

Nous n'avons pas réalisé les activités.

3. Où et quand avez-vous réalisé les activités ?

4. Avez-vous eu du plaisir à participer à cette expérience ? Oui, non et pourquoi ? Comment vous êtes-vous sentis ?

P6/C4

5. Quelle activité avez-vous préférée ?

- 1^{ère} – prédictions 2^e – reformulation 3^e – imagerie mentale

Pourquoi ?

6. Quelle activité a posé problème ?

- 1^{ère} – prédictions 2^e – reformulation 3^e – imagerie mentale

Pourquoi ?

7. Quelle activité avez-vous le moins appréciée ?

- 1^{ère} – prédictions 2^e – reformulation 3^e – imagerie mentale

Pourquoi ?

P7

8. Est-ce que votre enfant a eu du plaisir à participer à cette expérience ? Oui, non et pourquoi ?

9. Quelle activité a-t-il préférée ?

- 1^{ère} – prédictions 2^e – reformulation 3^e – imagerie mentale

Pourquoi selon vous ?

10. Quelle activité a-t-il le moins appréciée ?

- 1^{ère} – prédictions 2^e – reformulation 3^e – imagerie mentale

Pourquoi ?

11. Est-ce que l'expérience a été bénéfique pour votre enfant ? Oui, non et pourquoi ?

12. Que changeriez-vous à cette expérience ?

13. Quelles sont vos attentes futures envers les enseignants de votre enfant ?

E3

14. Vous pensez vous rendre plus régulièrement à la bibliothèque avec votre enfant. Oui, non et pourquoi ?

M1

15. Vous pensez vous abonner à des magazines/livres pour enfants. Oui, non et pourquoi ?

M2

M3

16. Vous pensez acheter plus de livres pour votre enfant. Oui, non et pourquoi ?

Merci pour votre participation !

Annexe IV.a

Date :

Questionnaire pour les élèves

Questionnaire sur la lecture

Chercheuse : Jeanne Conus
Haute École Pédagogique du Valais (HEP-VS)

A remplir pendant la semaine du 17 octobre



Pour mon école, je fais un travail sur la façon dont tes parents lisent avec toi. Je te demande alors de répondre à ces questions.

Ton maître t'a donné dernièrement trois devoirs de lecture que tu as dû réaliser avec tes parents sur *la grenouille à grande bouche*.

J'ai besoin de ton avis sur ces activités. Sois libre de répondre ce que tu veux. Tes réponses ne seront évidemment lues que par moi et par ton maître.

Merci pour ta participation !

A. Nom : _____
Prénom : _____
Âge : _____
Langue maternelle : _____

B. Es-tu d'accord ? Entoure le bon personnage.

| | | | | |
|---|---|--|---|---|
| 1. Je veux bien apprendre à lire. |  |  |  |  |
| 2. Aimer lire aide à bien apprendre. |  |  |  |  |
| 3. J'aime partager des moments de lecture avec un adulte (papa, maman, grand(e) frère/sœur, etc.). |  |  |  |  |
| 4. Je demande à un adulte (papa, maman, grand(e) frère/sœur, etc.) de partager des moments de lecture avec moi. |  |  |  |  |
| 5. J'aime lire seul. |  |  |  |  |
| 6. J'ai beaucoup de livres à la maison. |  |  |  |  |
| 7. J'ai aimé lire la <i>grenouille à grande bouche</i> à la maison. |  |  |  |  |

C. Coche la ou les réponse(s) de ton choix

1. Quand je lis avec un adulte ...

- J'ai du plaisir.
- J'aime mieux lire.
- J'apprends.
- Je n'arrive pas.
- Je m'ennuie.

2. La plupart du temps, je lis avec ...

- Papa
- Maman
- Grand(e) frère/sœur
- Autre : _____

3. J'ai réalisé ces activités avec ...

- Papa
- Maman
- Grand(e) frère/sœur
- Autre : _____

4. J'ai réalisé toutes les activités :

- Oui
- Non

Si non, je n'ai pas réalisé l'activité n° _____

5. J'ai réalisé les activités ...

- Tous les jours
- Un jour sur deux
- Deux fois par semaine
- 1 fois par semaine
- Je n'ai pas réalisé les activités.

6. J'ai préféré l'activité n° _____

7. J'ai moins apprécié l'activité n° _____

8. J'ai trouvé ces activités...

- Géniales
- Intéressantes
- Difficiles
- Ennuyeuses

9. J'ai fait les activités ...

- Dans ma chambre
- Au salon
- A la cuisine
- Autre : _____

Annexe IV.b

Date :

Questionnaire pour les élèves

Questionnaire sur la lecture

Chercheuse : Jeanne Conus
Haute École Pédagogique du Valais (HEP-VS)

A remplir pendant la semaine du 17 octobre



Pour mon école, je fais un travail sur la façon dont tes parents lisent avec toi. Je te demande alors de répondre à ces questions.

Ton maître t'a donné dernièrement trois devoirs de lecture que tu as dû réaliser avec tes parents sur *la grenouille à grande bouche*.

J'ai besoin de ton avis sur ces activités. Sois libre de répondre ce que tu veux. Tes réponses ne seront évidemment lues que par moi et par ton maître.

Merci pour ta participation !

A. Nom : _____
Prénom : _____
Âge : _____
Langue maternelle : _____

| | |
|-----|-----------------|
| P=4 | +1 |
| V=2 | |
| M=1 | PARTIE C |

B. Es-tu d'accord ? Entoure le bon personnage.

| | | | | | |
|----|---|---|--|---|---|
| V1 | 1. Je veux bien apprendre à lire. |  |  |  |  |
| V2 | 2. Aimer lire aide à bien apprendre. |  |  |  |  |
| P1 | 3. J'aime partager des moments de lecture avec un adulte (papa, maman, grand(e) frère/sœur, etc.). |  |  |  |  |
| P2 | 4. Je demande à un adulte (papa, maman, grand(e) frère/sœur, etc.) de partager des moments de lecture avec moi. |  |  |  |  |
| P3 | 5. J'aime lire seul. |  |  |  |  |
| M | 6. J'ai beaucoup de livres à la maison. |  |  |  |  |
| P4 | 7. J'ai aimé lire la <i>grenouille à grande bouche</i> à la maison. |  |  |  |  |

C. Coche la ou les réponse(s) de ton choix

1. Quand je lis avec un adulte ...

- J'ai du plaisir.
- J'aime mieux lire.
- J'apprends.
- Je n'arrive pas.
- Je m'ennuie.

2. La plupart du temps, je lis avec ...

- Papa
- Maman
- Grand(e) frère/sœur
- Autre : _____

3. J'ai réalisé ces activités avec ...

- Papa
- Maman
- Grand(e) frère/sœur
- Autre : _____

4. J'ai réalisé toutes les activités :

- Oui
- Non

Si non, je n'ai pas réalisé l'activité n° _____

5. J'ai réalisé les activités ...

- Tous les jours
- Un jour sur deux
- Deux fois par semaine
- 1 fois par semaine
- Je n'ai pas réalisé les activités.

6. J'ai préféré l'activité n° _____

7. J'ai moins apprécié l'activité n° _____

8. J'ai trouvé ces activités...

- Géniales
- Intéressantes
- Difficiles
- Ennuyeuses

9. J'ai fait les activités ...

- Dans ma chambre
- Au salon
- A la cuisine
- Autre : _____

Annexe V

Analyse a priori de l'album
La grenouille à grande bouche
 (Elodie Nouhen et Francine Vidal)

Analyse conceptuelle

Texte

| | |
|-----------------------|---|
| Genre de texte | Conte de randonnée classique partant à la découverte d'animaux d'Afrique : grenouille, tamanoir, girafe, rhinocéros, toucan, tigre et crocodile |
| Rubrique | Album illustré muni d'images et de texte drôles |

Situation de communication / Base d'orientation du texte

| | | |
|--|---|---|
| Contexte référentiel de production | Lieu social de production | Editions Magnard : Paris 2007 |
| Paramètres de l'interaction sociale | Enonciateur | Narrateur |
| | Destinataire | Enfants de 5-6 ans (GS française, mais lecture en classe de 3H) |
| Buts | Partir à la découverte d'animaux d'Afrique en compagnie du personnage attachant de la grenouille à grande bouche. | |

Planification

Macroplanification

La structure du texte est claire et répétitive, ce qui facilite la lecture des jeunes lecteurs et rend le texte ludique. En effet, plusieurs mots, sonorités ou expressions reviennent toutes les deux pages. La lecture du texte est alors facilitée. De plus, les images sont des appuis pour la compréhension et donnent des indices sur la suite de l'histoire. Nous détaillons ces éléments dans le tableau à la page suivante. Enfin, nous pouvons identifier plusieurs sonorités qui se répètent mais qui se s'écrivent pas toutes de la même façon :

- -ouche : mouche, bouche ;
- -ar : mare, nénuphar, marre, tard, bizarre ;
- [e] : petit déjeuner, dîner, journée, assez, goûter, manger, idée, désolé, aller, sauter, fatiguée, gober, rentrer ;
- [a] : Hopa, s'en va, baahhh, voilà, ohlala, ça, là ;
- [ã] : tournant, ruban, collant ;
- [wa] : quoi, toi, pouah, moi, ouah ;
- [ɛ] : guilleret, forêt ;
- [o] : oiseau, asticots.

Types de discours

Dans cet album, on retrouve deux types de discours : la narration (« la grenouille », « elle », etc.) et le discours direct lorsque la grenouille rencontre d'autres animaux (« tu », « toi », « moi », etc.).

| Pages | Texte | | Images (aides riches pour la compréhension) |
|--------------------------------|---|--|---|
| | Forme | Particularités (au niveau du vocabulaire, du déchiffrage, des processus intéressants à mobiliser et des difficultés dues aux implicites) | |
| 1 ^{ère} de couverture | <p><u>Police du titre</u> Jaune et rouge : inversion</p> <p>Accentuation du « O » dans une autre police : rappel éventuel de la grande bouche</p> <p>Figuration de la conteuse, de l'illustratrice et de la maison d'édition</p> | <p><u>Difficulté de prononciation</u> : -ou, -che, -e muets</p> | <p><u>Couleurs du contenu</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Vert : grenouille ○ Rouge : bouche (mise en évidence) ○ Bleu : eau (dominant) ○ Jaune : berge <p>libellules et mouches</p> |
| p. 1 | <p>Police de titre similaire avec accentuation du « O »</p> <p>Figuration de la conteuse et de l'illustratrice et de la maison d'édition</p> | | <p><u>Couleurs du contenu</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Vert : verdure ○ Rouge : texte <p>Traces de pattes de la grenouille</p> |
| p.2-3 | <p><u>Répétitions</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Grande bouche (2x) <p><u>Sonorités</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ « -ouche » ○ « -ar » et « -war » <p><u>Police</u> Jaune, similaire à tout le texte sauf la première lettre</p> | <p><u>Difficulté de prononciation</u> : plonger</p> | <p><u>Couleurs du contenu</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Rouge : bouche et langue ○ Bleu : mare ○ Jaune : berge ○ Vert : grenouille et né-nuphars <p>libellules et mouches</p> |
| p. 4-5 | <p><u>Répétitions</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ « Des mouches » (3x) ○ « Elle (n')en a (pas) » (3x) ○ « Qu'est-ce que je pourrais bien... » (2x) <p><u>Sonorités</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ « -ouche » ○ [ar] et [war] ○ [e] <p><u>Police</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Vert (narration) et rouge (discours direct) ○ Caractères imprimés ○ Caractères liés pour « elle en a assez ! » et « Alors... » ○ Agrandissement pour « assez ! » et « Alors... » → expressivité de la lecture | <p><u>Difficulté de prononciation</u> : mais, -er, -e muet, des, assez, qu'est-ce que ..., alors</p> <p>Prédiction (questionnement) de la suite de l'histoire possible à la suite des trois points de suspension.</p> <p>Possibilité que l'enfant imagine la réponse aux questions présentes dans le discours direct.</p> | <p><u>Couleurs du contenu</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Bleu : mare ○ Jaune : berge ○ Vert : herbe, grenouille |

| | | | |
|-----------------|---|--|---|
| <p>p. 6-7</p> | <p>1^{ère} apparition de l'expression : « Hopi, Hopa, la voilà qui s'en va. » → police différente : 2 couleurs interverties</p> <p><u>Sonorités</u> o « -an »</p> <p><u>Onomatopée</u> « Hopi, Hopa » : symbolise les sauts de la grenouille</p> | <p><u>Difficulté de prononciation</u> : - an VS -on, premier</p> <p><u>Prédiction (questionnement)</u> possible : à qui pourrait appartenir ce fameux « ruban » sur lequel se posent des fourmis (indice) ?</p> <p><u>Image/implicite</u> : un ruban pour qualifier une langue</p> | <p><u>Apparition d'un nouvel animal</u> : fourmis</p> <p>On peut deviner les pattes d'un animal au sommet de la page.</p> <p>« Un ruban » : vraiment ? (langue).</p> |
| <p>p. 8-9</p> | <p>Introduction d'un nouveau personnage : le tamanoir</p> <p>1^{ère} apparition des expressions : o « T'es ... ! T'es qui toi ? » o « Et tu manges quoi toi ? »</p> <p><u>Répétitions</u> o « t'es » o « toi » (3x) – mise en évidence</p> <p><u>Sonorités</u> o « t » o [wa]</p> <p><u>Police</u> o 2 couleurs différentes pour faciliter la distinction des deux interlocuteurs. o Onomatopée</p> <p><u>Onomatopée</u> Pouah ! → réticence</p> | <p><u>Difficultés de prononciation</u> : t'es, collant, -s muets</p> <p>Possibilité que l'enfant réponde aux questions posées par la grenouille avant de lire les réponses → <u>connaissances antérieures</u>.</p> | <p>Tamanoir occupant la majorité de l'espace → dominance de bruns</p> <p>Reconnaissance des pattes de la page précédente</p> <p>Bouche ouverte rouge de la grenouille bien mise en évidence (dialogue)</p> |
| <p>p. 10-11</p> | <p>2^e apparition de l'expression : « Hopi, Hopa, la voilà qui s'en va. » → police différente : 2 couleurs interverties</p> <p><u>Sonorités</u> o [ɛ]</p> <p><u>Onomatopée</u> « Hopi, Hopa » : symbolise les sauts de la grenouille</p> | <p><u>Difficultés de prononciation</u> : guilleret, forêt, -d muet</p> <p><u>Prédiction (questionnement)</u> possible sur la base des pages 6-7 : à qui/à quel animal pourrait appartenir cette fameuse « forêt » ? → <u>indice</u> : couleur</p> <p><u>Image/implicite</u> : une forêt pour qualifier des girafes</p> | <p><u>Couleur dominante</u> : orange/bruns</p> <p>Vert : grenouille, parcours, texte</p> <p>On peut deviner des jambes de girafes.</p> |
| <p>p.12-13</p> | <p>2^e apparition de l'expression : o « T'es ... ! T'es qui toi ? » o « Et tu manges quoi toi ? »</p> <p><u>Répétitions</u> o « t'es » o « toi » (3x) – mise en évidence</p> <p><u>Sonorités</u> o « t » o [wa]</p> | <p><u>Difficultés de prononciation</u> : girafe, feuilles</p> <p>Possibilité que l'enfant réponde aux questions posées par la grenouille avant de lire les réponses → <u>connaissances antérieures</u>.</p> | <p>Girafes occupant la majorité de l'espace → dominance de orange/brun</p> <p>Reconnaissance des jambes des girafes faisant office d'arbres sur les deux pages précédentes.</p> <p>Bouche ouverte rouge de la grenouille bien mise en évidence (dialogue)</p> |

| | | | |
|----------|--|---|--|
| | <p><u>Police</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 2 couleurs différentes pour faciliter la distinction des deux interlocuteurs. ○ Onomatopée <p><u>Onomatopée</u> Baahhh → réticence</p> | | |
| p. 14-15 | <p>3^e apparition de l'expression : « Hopi, Hopa, la voilà qui s'en va. » → police différente : 2 couleurs interverties</p> <p><u>Sonorités</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ [a] <p><u>Onomatopée</u> « Hopi, Hopa » : symbolise les sauts de la grenouille</p> | <p><u>Difficultés de prononciation</u> : montagne, -e mets, ai-</p> <p>Prédiction (questionnement) possible sur la base des pages 6-7 et 10-11 : à qui/à quel animal pourrait appartenir cette fameuse « montagne de mille kilogramme » ? → indices : gris, mille kilogramme (1 tonne)</p> <p>Image/implicite : une montagne pour qualifier un rhinocéros</p> | <p><u>Couleur dominante</u> : gris avec en arrière-plan les girafes des deux pages précédentes</p> <p>On peut deviner le dos d'un gros animal gris (qui s'avérera être un rhinocéros).</p> |
| p. 16-17 | <p>3^e apparition de l'expression :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ « T'es ... ! T'es qui toi ? » ○ « Et tu manges quoi toi ? » <p><u>Répétitions</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ « t'es » ○ « toi » (3x) – mise en évidence <p><u>Sonorités</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ « t » ○ [wa] <p><u>Police</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 2 couleurs différentes pour faciliter la distinction des deux interlocuteurs. ○ Onomatopée <p><u>Onomatopée</u> Ohlala ! → surprise</p> | <p><u>Difficultés de prononciation</u> : rhinocéros, h muet</p> <p>Possibilité que l'enfant réponde aux questions posées par la grenouille avant de lire les réponses → connaissances antérieures.</p> | <p>Rhinocéros occupant la majorité de l'espace → dominance de gris avec arrière-plan jaune/vert</p> <p>Identification d'un rhinocéros qui faisait office de montagne sur les deux pages précédentes : caractère imposant toujours présent.</p> |
| p. 18-19 | <p>4^e apparition de l'expression : « Hopi, Hopa, la voilà qui s'en va. » → police différente : 2 couleurs interverties</p> <p><u>Sonorités</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ « -ar » et « -war » <p><u>Onomatopée</u> « Hopi, Hopa » : symbolise les sauts de la grenouille</p> | <p><u>Difficultés de prononciation</u> : -s, -d et -t muets, pleuvoir</p> <p>Prédiction (questionnement) possible sur la base des pages 6-7, 10-11 et 14-15 : à qui/à quel animal pourrait correspondre l'action de pleuvoir (indice) ?</p> | <p><u>Couleur dominante</u> : jaune-orange</p> <p>Il est plus difficile de deviner le prochain animal à l'aide de l'image que pour les autres pages de la même forme.</p> |

| | | | |
|----------|---|--|---|
| | | Image/implicite : pleuvoir pour signifier le « pipi » d'un oiseau. | |
| p.20-21 | <p><u>Explication supplémentaire au manque d'informations des deux pages précédentes</u>: réplique introductive de l'oiseau par rapport aux autres animaux.</p> <p>4^e apparition de l'expression :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ « T'es ... ! T'es qui toi ? » ○ « Et tu manges quoi toi ? » <p><u>Répétitions</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ « t'es » ○ « toi » (3x) – mise en évidence ○ <p><u>Sonorités</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ « t » ○ « oi » <p><u>Police</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 2 couleurs différentes pour faciliter la distinction des deux interlocuteurs. ○ Onomatopée <p><u>Onomatopée</u> Ouah ! → surprise</p> | <p><u>Difficultés de prononciation</u> : -eau, est, -er, asticots</p> <p>Possibilité que l'enfant réponde aux questions posées par la grenouille avant de lire les réponses → connaissances antérieures.</p> <p>Image/implicite : « qui s'est laissé aller »</p> | <p>Grenouille sur page de gauche et oiseau sur page de droite (qui s'est déjà envolé)</p> <p>Plus difficile de faire une comparaison avec les deux pages précédentes : implicite plus fort</p> |
| p.22-23 | <p>5^e apparition de l'expression : « Hopi, Hopa, la voilà qui s'en va. » → police différente : 2 couleurs interverties</p> <p><u>Sonorités</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ [wa] <p><u>Onomatopée</u> « Hopi, Hopa » : symbolise les sauts de la grenouille</p> | <p><u>Difficultés de prononciation</u> : le son é/è</p> <p>Prédiction (questionnement) possible sur la base des pages 6-7, 10-11, 14-15 et 18-19 : à qui/à quel animal pourrait appartenir ces rayures (indice) ?</p> <p>Les rayures ne sont pas cette fois traduites par une image textuelle. La prédiction ne peut se faire qu'à partir de l'image.</p> | <p><u>Couleur dominante</u> : jaune-noir et vert</p> <p>On peut deviner la fourrure d'un tigre.</p> |
| p. 24-25 | <p>5^e apparition de l'expression :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ « T'es ... ! T'es qui toi ? » ○ « Et tu manges quoi toi ? » <p><u>Répétitions</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ « t'es » ○ « toi » (3x) – mise en évidence ○ <p><u>Sonorités</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ « t » ○ [wa] <p><u>Police</u></p> | <p><u>Difficultés de prononciation</u> : doux, gazelles</p> <p>Possibilité que l'enfant réponde aux questions posées par la grenouille avant de lire les réponses → connaissances antérieures.</p> | <p>Rhinocéros occupant la majorité de l'espace → dominance de gris avec arrière-plan jaune/vert</p> <p>Identification de la tête d'un tigre</p> |

| | | | |
|-------|---|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ 2 couleurs différentes pour faciliter la distinction des deux interlocuteurs. ○ Onomatopée <p><u>Onomatopée</u> Aaahhh ! → surprise</p> | | |
| p. 26 | <p><u>Répétition des expressions :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ « gober des mouches » ○ « la grenouille à grande bouche » <p><u>Sonorités</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ « -ouche » <p><u>Police</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Onomatopée <p><u>Onomatopée : Bah</u></p> | <p><u>Difficultés de prononciation :</u> c'est, ça, vais, rentrer</p> | <p><u>Couleurs du contenu</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Vert</u> : grenouille et nénuphars ○ <u>Rouge</u> : bouche et langue <p>Mouches</p> |
| p. 27 | <p><u>Mot connu :</u> nénuphar, mare</p> <p><u>Sonorités</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ « -ar » ○ « -eux » | <p><u>Difficultés de prononciation :</u> deux yeux</p> <p><u>Prédiction (questionnement)</u> possible sur la base des pages 6-7, 10-11, 14-15, 18-19 et 22-23 : à qui/à quel animal pourrait appartenir ces deux yeux dans la mare (indices) ?</p> | <p><u>Couleur dominante :</u> couleurs sombres de la mare</p> <p>Bouche ouverte rouge de la grenouille bien mise en évidence (questionnement)</p> |

| | | | |
|-----------------|---|--|--|
| <p>p. 28-29</p> | <p>6^e apparition de l'expression :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ « T'es ... ! T'es qui toi ? » <p>MAIS adjectif plus négatif : « bizarre »</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ « Et tu manges quoi toi ? » <p><u>Répétitions</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ « t'es » ○ « toi » (3x) – mise en évidence ○ « grenouilles à grande bouche » <p><u>Sonorités</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ « t » ○ [wa] <p><u>Police</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 2 couleurs différentes pour faciliter la distinction des deux interlocuteurs. ○ Onomatopée <p>Chute surprenante La grenouille n'a pas le temps de partir. Le crocodile décide de la manger, puisque les grenouilles font partie de son alimentation.</p> <p>Pas d'onomatopée mais peur de la grenouille transcrite dans l'image.</p> | <p><u>Difficultés de prononciation</u> : bizarre, crocodile</p> <p>Prédiction (questionnement) possible : que va faire le crocodile après avoir prononcé ses paroles ? → indice : précision que les grenouilles font partie de son alimentation</p> | <p>Bouche du crocodile occupant la majorité de l'espace → dominance des couleurs sombres de la mare</p> <p>Identification d'un crocodile dont on ne pouvait identifier que les deux yeux sur les deux pages précédentes.</p> <p>Bouche ouverte rouge de la grenouille bien mise en évidence (peur)</p> |
| <p>p. 30-31</p> | <p>Chute surprenante La grenouille veut se faire passer pour un autre animal en posant la question : « Et t'en as vu beaucoup par ici ? »</p> <p>Modification de l'expression : « Hopi, Hopa, le conte finit là. » → la grenouille ne saute plus. Elle se fait manger.</p> | <p><u>Difficultés de prononciation</u> : beaucoup</p> | <p>Dans la bouche du crocodile : couleurs sombres et dent pointues</p> |

Annexe VI

Activité de lecture n°1 – les prédictions

Prends ton album *la grenouille à grande bouche* et installe-toi confortablement au côté d'un adulte.

1. Avant de l'ouvrir, observe bien la couverture :

Qu'observes-tu ?

Que lis-tu ?

De quoi va parler l'histoire ?

Fais marcher ton imagination en t'aidant toujours de ce que tu vois.

2. Lisez l'album ensemble. Vous ne devez pas forcément le lire en une fois, mais n'oubliez pas de bien observer les images !

Avant de tourner une page et de poursuivre ta lecture, imagine la suite en t'aidant de ce que tu as lu et observé. Pour t'aider, réponds aux questions suivantes :

Quels animaux va rencontrer la grenouille ?

Comment pourrait se terminer l'histoire ?

Quel est le problème de la grenouille ? Va-t-il être résolu ?

Si oui, dans quelle condition ?

3. Compare ce que tu as imaginé avec l'histoire réelle.

Annexe VII

Activité de lecture n°2 – la reformulation / le résumé

Reprends ton album *la grenouille à grande bouche* et installe-toi confortablement au côté d'un adulte.

Zut ! l'adulte qui t'accompagne a oublié de quoi parlait cette histoire...

1. Parcours à nouveau les pages de l'album. N'oublie pas de bien observer les images !
2. Arrête-toi régulièrement (toutes les 2 à 4 pages) et raconte ce que tu as lu.
3. A chaque fois que la grenouille rencontre un nouvel animal, essaie de répondre à sa question : « *et tu manges quoi toi ?* ».
4. Dès que tu as terminé, cours raconter l'histoire à quelqu'un de la maison ou à l'une de tes peluches. Choisis des voix différentes pour chaque animal.

Annexe VIII

Activité de lecture n°3 – imagerie mentale

Reprends ton album *la grenouille à grande bouche* et installe-toi confortablement au côté d'un adulte.

On part à la découverte de ce qui se cache dans ta petite tête lorsque tu lis...

1. Relisez à nouveau quelques pages du livre (maximum la moitié).
2. Lorsque tu le décides, prends une feuille de dessin et des crayons et dessine ce que tu as lu. On ne doit pas t'aider pendant ce moment.
3. Montre ton dessin et décris-le. On doit retrouver ce qui a été lu !

Si tu n'as pas très envie de dessiner, tu peux aussi...

- Relire l'album et répondre à quelques questions avant de passer à la page suivante. Pour t'aider, voici des exemples de questions :

Où se trouve la grenouille ?

Qui a-t-elle rencontré ?

Comment se termine l'histoire ?

N'oublie pas de bien observer les images !