

VALÉRIE BRISSON

**LES PROFILS DE LITTÉRATIE DES ENFANTS DE MATERNELLE EN LIEN
AVEC LES CONTEXTES SOCIOÉCOLOGIQUES DES FAMILLES**

**Mémoire présenté
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval
dans le cadre du programme de maîtrise en psychopédagogie adaptation scolaire
pour l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)**

**Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC**

2009

©VALÉRIE BRISSON, 2009

Résumé

À l'âge de cinq ans, les enfants québécois intègrent la maternelle. Chacun arrive avec son bagage. Certains ont connu un milieu familial où l'on accorde beaucoup d'importance aux apprentissages liés à la littératie, tandis que pour d'autres, le milieu familial y accordait beaucoup moins d'importance, voire même, pas du tout. Dans cette étude, on tentera de faire la lumière sur les liens entre certaines compétences liées à l'émergence de la littératie et certains facteurs familiaux qui favorisent le développement de ces premières compétences.

Le premier chapitre permettra de définir et de comprendre comment l'émergence de la littératie est liée au milieu familial. Plus spécifiquement, dans un premier temps, on verra que le modèle théorique de Gough, Hoover, Peterson (1996) cité dans Roberts, Scott, (2006) comprend deux grandes compétences soit la compréhension et le décodage ainsi que plusieurs habiletés sous-jacentes nécessaires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En fait, l'utilisation des épreuves liées à ces différentes habiletés sera faite pour mesurer le niveau d'émergence atteint par les élèves : le traitement de ces mesures par des analyses en regroupement hiérarchique (cluster) va permettre d'établir des profils d'élèves en littératie. De plus, le bulletin de maternelle sera utilisé comme le moyen d'évaluer le jeune élève de 5 ans quant à sa compétence à communiquer oralement ou par écrit en français. Dans un deuxième temps, en s'inspirant de l'étude de Bronfenbrenner (1993), on a sélectionné trois facteurs liés à la famille, soit le revenu familial, le niveau de scolarisation, ainsi que les pratiques éducatives qui ont une incidence sur le développement sociocognitif du jeune enfant : ce regroupement de facteurs familiaux s'appelle le contexte socioécologique des familles. Ensuite, dans le deuxième chapitre, celui de la méthodologie, le protocole de passation des diverses épreuves sera décrit. Notre objectif étant de faire des liens entre les différentes mesures de l'élève et les mesures de la famille, alors on a pratiqué les différents types d'analyses qui sont expliqués dans le troisième chapitre, celui des résultats. En fait, l'originalité de cette étude réside probablement dans les analyses non paramétriques (Khi-deux) qui ont permis d'établir des liens entre les profils de littératie et les contextes socioécologiques des familles. Ces analyses font ainsi apparaître des liens entre les élèves les plus et les moins compétents en littératie avec les différents contextes socioécologiques des familles qui seront d'ailleurs décrits et commentés au quatrième chapitre, celui de la discussion et de la conclusion.

Avant-propos

J'aimerais exprimer ma reconnaissance envers certaines personnes qui ont su m'épauler dans la réalisation de ce mémoire. Tout d'abord, je voulais remercier M. Pierre Pagé de m'avoir initiée à la recherche et dirigée au cours des dernières années, car ce mémoire m'a permis de poursuivre mon cheminement personnel et professionnel vers de nouveaux horizons. De plus, j'aimerais souligner le soutien de Mme Jocelyne Giasson, lors de moments d'épuisements et enfin, celui de Mme France Gravel qui m'a redonné confiance dans les derniers milles de cette aventure.

Je voulais aussi remercier spécialement ma famille qui m'a été d'un grand soutien tout au long de cette grande aventure. Sans votre confiance et vos encouragements, cela n'aurait pas été aussi agréable.

Un merci spécial pour Loïc qui m'a motivée à entreprendre cette belle aventure.

La table des matières

Résumé	ii
Avant-propos	iii
La table des matières	1
La liste des figures.....	5
Introduction.....	6
CHAPITRE I.....	8
LE CONTEXTE THÉORIQUE	8
1. L'état de la question.....	9
1.1. L'émergence de la littératie au préscolaire.....	10
1.1.2. La compétence de la compréhension du langage oral.....	12
Le vocabulaire	12
Les questions de compréhension du récit	14
Le rappel du récit.....	14
1.1.3. La compétence en décodage	15
La conscience phonologique	16
Le concept de mot et l'écriture du prénom.....	16
1.2. Une étude portant sur les profils de littératie des enfants d'âge préscolaire	19
1.3. Le modèle théorique de Bronfenbrenner	21
1.3.1. Les mesures de la famille.....	23
Le revenu familial	23
Le niveau d'éducation des parents	25
1.4. Les styles de pratiques éducatives	26
Les pratiques éducatives selon Baumrind	27
Les pratiques éducatives selon Kochanska, Kuczynski et Radke-Yarrow (1989).....	28
La littératie et les pratiques éducatives des parents	28
1.5. Synthèse des éléments principaux.....	31
1.6. L'objectif général de la recherche	32
1.7. Les objectifs spécifiques de l'étude.....	32
CHAPITRE II	33

LA MÉTHODOLOGIE.....	33
2. La méthodologie	34
2.1. Les sujets.....	34
2.2. Les procédures.....	34
2.3. Les instruments de mesure.....	35
2.3.1. Les mesures d'émergence de la littératie liées à la compétence en compréhension et en décodage.....	35
L'épreuve de vocabulaire du EVA.....	35
L'épreuve de reconnaissance des logos.....	36
Le rappel du récit.....	36
Premier sous-test : le rappel du récit	37
Deuxième sous-test : les questions de compréhension du récit	37
Le concept de mot	38
L'écriture du prénom.....	39
La compétence à communiquer oralement ou par écrit en français évaluée par le bulletin le bulletin	39
2.3.2. Le questionnaire des parents.....	40
Les données socioéconomiques de la famille.....	41
Les données concernant les pratiques éducatives de la famille	40
CHAPITRE III.....	42
LES RÉSULTATS	42
3. Les analyses et les résultats	43
3.1. Les analyses descriptives et corrélationnelles.....	43
3.1.1. Les mesures de littératie	43
La compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin	44
3.1.1.1. Les analyses corrélationnelles entre les différentes épreuves de littératie.....	44
Les corrélations des épreuves liées à la compétence en compréhension	45
Les corrélations entre les épreuves en compréhension et la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin.....	45
Les corrélations des épreuves liées à la compétence en décodage	46
Les corrélations entre les épreuves en décodage et la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin.....	46
Les corrélations entre les épreuves liées à la compétence en décodage et en compréhension	46
3.1.2. Les mesures de la famille.....	46
Les analyses corrélationnelles des mesures de la famille.....	47
Les corrélations entre les données socioéconomiques.....	48

Les corrélations entre les styles de pratiques éducatives.....	48
Les corrélations entre les données socioéconomiques et les styles de pratiques éducatives	48
3.1.2.1. Les analyses corrélationnelles entre les épreuves de littératie, les variables socioécologiques de la famille et la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin.....	48
Les corrélations entre les épreuves de littératie et les données socioéconomiques	49
Les corrélations entre les épreuves de littératie et les styles de pratiques éducatives.....	50
3.2. Les analyses principales.....	50
3.2.1. Les analyses en regroupement hiérarchique (cluster)	50
3.2.1.1. Les profils de littératie des enfants	51
Les profils de littératie en fonction de la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin	52
3.2.1.2. Les contextes socioécologiques des familles	53
Les contextes socioécologiques des familles en fonction de la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin.....	55
3.2.2. Les résultats de l'analyse non paramétrique (Khi-deux) entre les regroupements hiérarchiques des profils de littératie et des contextes socioécologiques des familles.....	56
CHAPITRE IV	60
LA DISCUSSION.....	60
4.1. Les analyses relatives aux mesures de littératie	61
4.1.1. L'évaluation des liens entre les mesures de littératie et l'évaluation de la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin	61
Les corrélations entre les épreuves de littératie et la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin.....	63
Les profils de littératie des élèves en fonction de l'évaluation de la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin	64
4.2. Les analyses relatives aux mesures de la famille	65
4.2.1. L'évaluation des liens entre les mesures de la famille et de la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin	65
Les liens entre le milieu socioéconomique et les épreuves de littératie.....	66
Les styles de pratiques éducatives et les mesures de littératie.....	68
Les contextes socioécologiques des familles et les mesures de littératie	69
Les contextes socioécologiques des familles et la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin.....	69
4.3. L'évaluation des liens entre les profils de littératie des élèves et les contextes socioécologiques des familles.....	71
4.3.1.1. Les croisements entre les profils de littératie des élèves et le contexte socioécologique de la famille favorisée/démocratique.....	72

4.3.1.2. Les croisements entre le profil des élèves faibles en littératie et le contexte socioécologique des familles défavorisées/désengagées et défavorisées/autocratiques.....	74
4.4. La conclusion	77
LA BIBLIOGRAPHIE	82
LES ANNEXES	92
ANNEXE A.....	93
La reconnaissance des logos.....	93
Annexe B.....	100
Le protocole de passation et de codification des épreuves de rappel et les questions de compréhension du récit.....	100
Annexe C.....	115
Les fiabilités interjuges du rappel du récit.....	115
Annexe D.....	117
Les fiabilités interjuges des questions de compréhension du récit	117
Annexe E	120
Le concept de mot	120
Annexe F	122
L'écriture du prénom.....	122
Annexe G.....	124
Les bulletins de maternelle.....	124
Annexe H.....	128
Les données socioéconomiques du questionnaire	128
Annexe I	130
Les styles de pratiques éducatives du questionnaire.....	130
Le questionnaire des pratiques éducatives parentales : Traduction du Rearing Practice, Block, J., Block, J.H. (1981).....	131
Facteurs développés par Kochanska et coll. (1989)	131
Annexe J.....	134
Les dendogrammes résultants des analyses en regroupements hiérarchiques (cluster).....	134

La liste des tableaux

Tableau 1. Modèle théorique de Gough, Hoover et Peterson (1996, traduction libre) cité dans Roberts, Scott, (2006)	11
Tableau 2. Les styles de pratiques éducatives Macoby et Martin (1983).....	27
Tableau 3. L'illustration des différences des bulletins selon l'école	40
Tableau 4. La moyenne des épreuves de littératie	44
Tableau 5. La matrice de corrélations entre les épreuves de littératie	45
Tableau 6. La moyenne des mesures de la famille	47
Tableau 7. La matrice des corrélations des mesures de la famille.....	47
Tableau 8. La matrice des corrélations entre les épreuves de littératie, les mesures de la famille et de la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin.....	49
Tableau 9. Les pourcentages de l'analyse non paramétrique (Khi-deux) entre les profils de littératie des élèves et les contextes socioécologiques des familles.....	57
Tableau 10. Les pourcentages de l'analyse non paramétrique (Khi-deux) entre les contextes socioécologiques des familles et les profils de littératie des élèves.....	58

La liste des figures

Figure 1. Le modèle bio-écologique de Bronfenbrenner	22
Figure 2. Les quatre profils de littératie des enfants.....	51
Figure 3. Les quatre profils de littératie en fonction de l'évaluation au bulletin.....	53
Figure 4. Les quatre contextes socioécologiques des familles.....	54
Figure 5. Les quatre contextes socioécologiques des familles en fonction de l'évaluation au bulletin.....	55

Introduction

Les modes d'éducation actuelle sont le résultat d'un continuum d'évolution de l'humanité. Depuis l'Antiquité, différents courants de pensée se sont succédé. Sans faire l'analyse exhaustive de ces divers courants de pensée, qui ont existé au cours des siècles, deux constantes demeurent, soit celle de l'importance de l'influence de la famille et celle de l'école sur le développement de l'enfant.

L'objectif de cette étude est d'observer la relation entre ces deux variables famille, école sur le développement de l'enfant d'âge préscolaire, plus précisément en ce qui concerne son évolution au niveau de la littératie.

La littératie est généralement définie comme l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante à la maison, au travail ou dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. Avec le développement de la technologie, la signification s'est élargie, englobant les connaissances, les compétences et les habiletés qui ont trait à la lecture, aux mathématiques, aux sciences et plus encore. Une bonne compétence en littératie améliore les chances de réussite dans une carrière et dans sa qualité de vie. Elle sert de base à l'acquisition des autres compétences.

D'une part, cette étude propose d'observer la présence de liens entre l'émergence de la littératie et le milieu familial. À partir de nombreuses recherches qui seront présentées dans cette étude, nous tenterons de vérifier l'importance du rôle que la famille peut jouer dans le développement en littératie. Pensons aux apprentissages liés au langage, à la lecture, à l'écriture ou encore à l'initiation aux activités culturelles et cela, à la lumière des habitudes parentales à cet égard. D'autre part, sachant que l'environnement de littératie familiale est reconnu comme ayant une influence considérable sur le succès de l'enfant qui apprend à lire (Burns, Espinosa, Snow, 2003), nous avons aussi étudié cette relation. En fait, cette recherche explore les liens entre le niveau d'émergence de la littératie du jeune enfant, l'influence de sa famille sur l'initiation et le développement de sa compétence à communiquer oralement ou par écrit en français évaluée par le bulletin.

Les apprentissages que font les jeunes enfants au niveau préscolaire sont nombreux, notamment celui du langage et de l'expression orale et écrite. Quant à la maternelle, elle représente un premier environnement d'apprentissage structuré, loin du confort familial protecteur. Ce premier contact avec le monde scolaire permet l'intégration sociale et cognitive du jeune enfant à l'école. Ce contact est très important, car il révèle entre autres l'aptitude du jeune à entreprendre des apprentissages; son comportement, sa capacité d'attention, sa motivation et son niveau de compréhension. En fait, la maternelle permet d'évaluer plus spécifiquement son niveau d'émergence en littératie qui se définit par un ensemble de connaissances touchant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Par exemple, en observant les réactions de l'enfant devant un message oral ou écrit, on peut estimer son niveau de littératie : est-ce qu'il comprend les consignes? Que retient-il des histoires qu'on lui lit? Est-ce qu'il semble différencier les lettres des autres symboles présents dans son environnement? Par ces simples observations, on peut déjà estimer le niveau d'émergence de l'enfant qui fait son entrée à la maternelle.

Toutes ces incitations, ces stimulants à la culture de la part des parents dans la cellule familiale et des intervenants en milieu scolaire permettent à l'enfant de prendre conscience de la réalité, de sa réalité. En identifiant les choses significatives, en les nommant, on place déjà l'enfant dans un mode rationnel et cohérent. Ce développement de la littératie donne à l'enfant une clef qui lui permet d'entrer dans la société, de connaître son langage, pour enfin s'y tailler une place.

CHAPITRE I
LE CONTEXTE THÉORIQUE

1. L'état de la question

C'est en observant des enfants à la prématernelle âgés de trois à cinq ans que l'idée de cette étude m'est venue. Les élèves, malgré leur courte expérience, présentent diverses connaissances liées à la lecture. Certains élèves, dès l'âge de trois ou quatre ans, semblent déjà disposés à faire des apprentissages formels, car ils utilisent déjà un vocabulaire varié, s'expriment clairement, comprennent les consignes, travaillent de manière autonome et se sont fait lire plusieurs histoires, tandis que d'autres enfants, même à l'âge de cinq ans démontrent de graves difficultés langagières, adoptent des comportements inappropriés et sont peu attirés par les livres et les activités qui en découlent.

Dans ce mémoire, on s'est intéressé à cette période de préscolarisation et plus particulièrement à l'émergence de la littératie¹ chez les enfants de cinq ans. Cette période de jeu où l'enfant découvre la parole, le langage, les activités orales comme la discussion, les devinettes, les histoires, les comptines et les chansons semblent être déterminantes pour le développement sociocognitif de l'enfant. En fait, lorsque les parents stimulent l'enfant en lui proposant des activités de littératie dès le bas âge, on s'aperçoit qu'ils lui transmettent le goût pour la lecture, ce qui lui permettra d'apprivoiser certaines habiletés nécessaires à l'apprentissage ultérieur de la lecture et de l'écriture (Thériault, 1996). Lorsque les enfants de cet âge jouent à découvrir les livres, ils font aussi leur entrée dans le processus de l'émergence de la littératie, en acquérant des connaissances liées aux apprentissages de la lecture et de l'écriture (Delahaie, Billard, Calvet, Gillet et Tichet, 1998). Par conséquent, cela diminuerait le risque que ces derniers rencontrent d'éventuelles difficultés persistantes en lecture (Bus et IJzendoorn, 1995).

Par ailleurs, dans ce mémoire les différents contextes familiaux sont mis de l'avant afin de voir comment ils permettent de favoriser l'émergence de la littératie chez les enfants de cinq ans : le contexte socioécologique des familles est défini par le regroupement d'indices socioéconomiques et du style de pratiques éducatives parentales. On s'intéressera donc au milieu socioéconomique, au revenu familial, ainsi qu'au niveau de scolarisation des parents qui en regard de la littératie pourraient avoir une importance capitale sur le bon développement de l'enfant. De plus, on

¹ Selon le grand dictionnaire terminologique (2008), la littératie se définit par l'ensemble des connaissances en lecture et en écriture permettant à une personne d'être fonctionnelle en société.

s'attardera au style de pratiques éducatives des parents qui pourrait aussi être à l'origine de difficultés développementales chez l'enfant.

En somme, lorsque les enfants intègrent la maternelle à l'âge de cinq ans, de manière générale, leurs apprentissages, notamment celui de la littératie, sont inhérents à ce qu'ils ont appris au sein de leur famille (Pelligrini, 2001) et c'est pourquoi le contexte familial est particulièrement intéressant. Il y a un grand nombre de recherches qui indiquent que le milieu socioéconomique ainsi que le style de pratiques éducatives parentales sont déterminants dans le processus d'apprentissage du jeune enfant. Cela a justifié l'importance de faire cette étude qui propose de définir et d'évaluer différents profils d'élèves en littératie en lien avec le contexte socioécologique des parents.

1.1. L'émergence de la littératie au préscolaire

Les cinq premières années sont déterminantes dans l'acquisition du langage chez le jeune enfant, car cette période est propice au développement de plusieurs habiletés nécessaires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Storch et Whitehurst, 2001). La période préscolaire est primordiale chez les enfants pour développer de l'intérêt quant à la littératie (Snow, Burns et Griffin, 1998 cité dans Brodeur, Gosselin, Mercier, Legault, Vanier, 2006). Par exemple, lorsque l'adulte lit une histoire de manière interactive avec l'enfant, il contribue au développement de nombreuses habiletés : les enfants apprennent de nouveaux mots, la structure du récit, se familiarisent aux sons de la langue, aux lettres, aux mots, à l'orientation du texte, etc. En fait, les habiletés que l'on retrouve dans le langage font partie de l'apprentissage de la lecture et de l'écrit. À ce propos, plusieurs auteurs stipulent que les enfants ayant un langage insuffisant sont susceptibles de rencontrer des difficultés lors de l'apprentissage de l'écrit, c'est pourquoi il est si important de stimuler les jeunes enfants à la lecture dès leur jeune âge (Catts, Fey, Tomblin et Zhang 2002; Goulandris, Snowling et Walker, 2000 cité dans Roberts, Scott, 2006). Ces difficultés d'apprentissage tant orales qu'écrites s'expliqueraient soit par un manque de stimulations précoces, soit par un langage oral déficient attribuable au milieu socioculturel entourant l'enfant : bref, la famille joue un rôle essentiel (Maltais, 2005; Schneuwly, 1989; Sénéchal, LeFevre, Thomas et Daley, 1998; Snow et coll. 1998 cité dans Brodeur, Gosselin,

Mercier, Legault, Vanier, 2006). Cela démontrerait l'interdépendance entre le développement oral en bas âge et celui de l'écrit et expliquerait les différences importantes entre les habiletés langagières et cognitives lorsque l'enfant fait son entrée à la maternelle. Afin d'illustrer comment les différentes habiletés orales et écrites entrent en relation, le modèle théorique de Gough, Hoover et Peterson (1996) cité dans Roberts, Scott, (2006) a été présenté au tableau 1. Ce dernier propose une explication des relations entre les deux compétences complémentaires dans le phénomène de la lecture : la compréhension de l'oral et le décodage ou la reconnaissance des mots.

Tableau 1. Modèle théorique de Gough, Hoover et Peterson (1996, traduction libre) cité dans Roberts, Scott, (2006)

	Habilité		Compétence	
Composantes du langage oral	phonologie	~	Décodage	vue simple de la lecture
	Sémantique	~	Compréhension	
	Syntaxe	~		
	Morphosyntaxe	~		
	Discours	~		
	(Connaissance des mots)	~		

Ce modèle théorique est présenté dans ce mémoire, afin de montrer l'interdépendance des compétences liées à la compréhension de l'oral et au décodage dans l'apprentissage de la lecture, même si a priori ce modèle théorique sert plutôt à montrer les différents niveaux cognitifs des lecteurs confirmés (Lautrey, Mazoyer, Van Geert, 2002). Tout en respectant le cadre du modèle, certaines habiletés comprises dans les compétences ont été intégrées ou supprimées, afin de mieux circonscrire celles qui semblaient plus déterminantes quant à l'émergence de la littératie chez les jeunes élèves de maternelles.

1.1.2. La compétence de la compréhension du langage oral

Dans ce mémoire, la compétence en compréhension du langage oral est définie par des habiletés comme le vocabulaire, la reconnaissance des logos, les questions de compréhension et le rappel de récit. L'évaluation de ces habiletés va permettre d'indiquer la capacité des élèves à communiquer oralement, ainsi que leur niveau de compréhension d'un message. Par exemple, l'épreuve de vocabulaire permettra à l'élève de nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action qui fait partie de la vie quotidienne de l'enfant.

En fait, la compétence de la compréhension du langage oral illustre le processus dynamique entre le lecteur, ses expériences antérieures et le texte (Neal et Everson, 1990, cité dans Duguay, 1996). Le jeune recherche un sens à ce qu'il lit et met celui-ci en rapport avec ce qu'il connaît déjà. Lorsque l'enfant fait appel à ses expériences antérieures pour rechercher les pistes qui rendent le texte prévisible comme les répétitions ou les informations contenues dans l'image, il prend conscience que lire est beaucoup plus qu'un simple décodage de mots.

Le vocabulaire

La connaissance des mots est nécessaire pour l'apprentissage de la lecture (Storch et Whitehurst, 2002). Les expériences de communication durant la petite enfance tant à la maison qu'en milieu de garde seraient d'importantes sources d'influence pour le développement langagier du jeune enfant (Hart et Risley, 1995, cité dans Parent, Montésinos-Gelet, Séguin, Zelazo, Tremblay, 2006). Selon Walley (1993), les enfants de quatre ans connaissent en moyenne entre 2 500 et 3 000 mots de vocabulaire, alors qu'en première année, leur répertoire augmenterait à 7 000, voire 10 000 mots. Cet écart croissant s'expliquerait par l'acquisition d'un haut niveau de compétence syntaxique. Les adultes qui cultivent des échanges verbaux de qualité et qui pratiquent la lecture interactive feraient bénéficier leur enfant d'un grand enrichissement lexical (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fishel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca et Caulfield, 1988). Par exemple, dans l'étude de Wasik, Bond et Hindman (2006), les auteurs examinent les effets des interventions des enseignants dans une tâche de littératie sur l'acquisition du langage. Les résultats significatifs démontrent que l'entraînement des enseignants à promouvoir les activités de discussion autour de la lecture favorise le développement langagier et le vocabulaire des

enfants préscolarisés. Par des stratégies de questionnements, ces enseignants servent de modèles aux jeunes tout au long de la lecture et favoriseraient ainsi l'écoute active des enfants. De plus, par ces stratégies de lecture interactive les enfants auraient l'occasion de nommer, d'identifier, de s'informer, de définir les rôles et les utilités des choses et de faire des liens entre les personnes, les objets, les lieux et les relations spatiales. Les enfants se familiariseraient de cette façon avec de nouveaux mots tout en comprenant leur sens et comment les employer correctement dans une phrase (Bruner, 1983). Comme ces questionnements interactifs se font à tout moment durant la lecture, ils incitent les jeunes à exprimer leurs réflexions, leurs réactions par rapport au texte et à activer leurs connaissances antérieures liées au contenu du récit, etc. En répondant aux questions, les enfants font des opérations de haut niveau cognitif qui les aident à structurer leur pensée afin de l'exprimer clairement. Ces discussions leur permettraient d'une part de clarifier leur pensée et d'autre part, d'augmenter leur langage réceptif et expressif. On comprend donc que les activités de discussions tant à la maison qu'à l'école vont permettre de favoriser les habiletés liées à la compréhension du langage oral. Bref, la façon dont les adultes interagissent verbalement avec les jeunes enfants a une incidence importante sur le développement des habiletés langagières.

À ce propos, les travaux d'Alison et coll. (2004) indiquent un lien entre l'étendue du vocabulaire et le niveau de compréhension de texte. Par contre, les résultats des deux expériences de Freebody et Anderson (1983) remettent en question cette idée de relation entre la compréhension et le vocabulaire. D'ailleurs, d'autres chercheurs ont démontré que certains enfants peuvent présenter des difficultés de compréhension en lecture tout en ayant une bonne connaissance du vocabulaire (Cain et Oakhill, 2006). Il semble donc que les liens ne soient pas toujours aussi prédictifs que l'a démontré Alison et coll. (2004). C'est pourquoi, le modèle de Gough et coll. (1996) cité dans Roberts, Scott, (2006) présenté au tableau 1 est intéressant, car il nuance légèrement cette relation prédictive : la compréhension s'expliquerait par un regroupement d'habiletés telles que la connaissance du vocabulaire et de la syntaxe structure narrative qui prédit l'apprentissage de la lecture (Storch et Whitehurst, 2002) et non pas par une seule habileté.

Les questions de compréhension du récit

La littérature jeunesse peut être considérée comme un outil pédagogique qui permet au jeune de développer le concept de structure narrative ou de grammaire du récit : cette habileté semble d'ailleurs contribuer à l'enrichissement du savoir lire et écrire (Rentel, 1993, cité dans Duguay, 1996). La connaissance de la grammaire du récit peut servir de pierre d'assise, entre autres, pour approfondir la compréhension qu'ont les élèves de la structure et du développement d'un récit ou pour permettre aux enseignantes et enseignants d'identifier les bons livres de littérature qui peuvent être utilisés comme modèles d'écriture. » (Ohio State Department of Education, 1982, p.2 cité dans Duguay, 1996)

Selon Olson et Gee (1988), les enfants à qui on a lu plusieurs histoires comprennent mieux le schéma du récit. Ils comprennent que les récits sont organisés de manière prévisible : la situation initiale, l'événement déclencheur, la réaction des personnages, la tentative, la résolution et la fin. Cette connaissance est fondamentale, pour les jeunes enfants, car elle leur permet d'organiser leur pensée : les enfants se construisent une toile de fond, sur laquelle ils insèrent les informations retenues sur les personnages tout en tenant compte des différentes parties du récit. Lorsqu'ils se font une idée de l'ordre des informations, ils améliorent alors leur compréhension de l'histoire. Évidemment, le développement de cette habileté nécessite un certain niveau de langage et une bonne gestion de l'information.

Le rappel du récit

Le rappel du récit est cette habileté qui découle directement de la compréhension d'un texte. Le rappel est plus exigeant, car il requiert une gestion rigoureuse des informations retenues par le lecteur. Plus spécifiquement, à partir du schéma narratif que l'enfant aura construit, il devra reformuler l'histoire, raconter un épisode ou faire une description d'un épisode dans ses propres mots et de manière compréhensible. On remarque que les plus jeunes auraient tendance à retenir seulement ce qui les intéresse, plutôt que les idées générales et que par conséquent, cela provoquerait des rappels pauvres, voire absents (Le Roy et White, 1979). Quant à la situation initiale et l'événement déclencheur, il semblerait que ce soit les parties les plus facilement retenues. Pour ce qui est du but de l'histoire, ce serait les enfants plus âgés qui habituellement

s'en rappelleraient. De plus, cette compétence évoluerait tout au long du primaire et elle améliorerait l'articulation du langage oral chez les petits ainsi que leur capacité d'écoute (Morrow, 2001). Enfin, cette capacité à se souvenir d'informations de manière ordonnée est importante pour l'apprentissage de l'écriture à court terme; à plus long terme, l'enfant raffinerait cette compétence lorsqu'il sera appelé par exemple à faire des résumés (Wetsby, 1984, cité dans Roth, Speece, Cooper, 2002).

En somme, pour évaluer la compétence en compréhension du langage oral des jeunes élèves de maternelle, des épreuves liées aux quatre habiletés telles que le vocabulaire, la reconnaissance des logos, les questions de compréhension et le rappel du récit sont été utilisées. Par ailleurs, comme le suggère le modèle de Gough et coll. (1996) cité dans Roberts, Scott, (2006), cette première compétence est nécessaire, mais non suffisante pour évaluer la capacité du jeune lecteur. En fait, dans la littérature l'idée selon laquelle la lecture et l'écriture prennent appui l'une sur l'autre est largement répandue (Ehri, 1997, Ferreiro, 2000; Frith, 1985, cité dans Claret-Girard, Balslev, 1998). On doit alors évaluer en parallèle la compétence du décodage afin de mieux cerner le niveau d'émergence de l'élève.

1.1.3. La compétence en décodage

Le modèle théorique de Gough et coll. (1996) cité dans Roberts, Scott, (2006), a été conçu initialement afin de montrer les différents niveaux cognitifs des lecteurs confirmés (Lautrey, Mazoyer, Van Geert, 2002). Cependant, ce modèle peut être intéressant pour cette étude, car il propose une interdépendance entre les compétences de compréhension et de décodage dans le phénomène de la lecture. En préservant le cadre théorique du modèle, certaines habiletés comprises dans les compétences ont été ajoutées ou supprimées afin de mieux circonscrire celles qui semblaient plus déterminantes quant à l'émergence de la littératie chez les jeunes élèves de maternelles. Le but de ce mémoire étant de s'intéresser aux habiletés sous-jacentes à l'émergence de la littératie et non pas au processus de la lecture comme Gough et coll. (1996) cité dans Roberts, Scott, (2006) le présente, une légère modification s'est imposée quant au sens attribué à la compétence du décodage : on s'est alors intéressé davantage à l'habileté de la conscience phonologique. Cette dernière habileté permet de bien cerner les savoirs-faires

précurseurs à l'apprentissage de la lecture. De plus, les épreuves de concept de mot et d'écriture du prénom qui seront considérées comme des manifestations liées au décodage des mots sont intégrées.

La conscience phonologique

La conscience phonologique est liée à la compétence en décodage parce qu'elle permet de prendre conscience des sonorités de la langue : par exemple, lorsque l'élève commence à manipuler les composantes sonores d'un mot. En encourageant un jeune à jouer avec les sons de la langue, à réciter des comptines et à identifier des rimes, cet enfant développerait alors sa conscience phonologique en aménageant sa représentation de la langue. En augmentant ainsi sa sensibilité à identifier les structures lexicales des mots, l'enfant verrait parallèlement ses représentations graphiques et phonémiques s'améliorer. En faisant des hypothèses sur les sons des mots et en établissant des correspondances entre l'oral et l'écrit, il entrerait alors dans le monde de l'écrit (Ferreiro, 1988, cité dans Montésinos-Gelet, Besse, 2003). Les contacts réguliers avec l'écrit au préscolaire permettraient donc un éveil à la phonétique des lettres : les éléments graphiques et phonémiques qui correspondent aux sons élémentaires du mot (Sprenger-Charolles et Colé, 2003, cité dans Cormier, 2004). Ces moments d'éveil autour de la littératie à la maison formeront les fondations de son apprentissage formel. D'ailleurs, Schneuwly (1989) affirme que : «Il faut apprendre plus tôt à écrire, avant d'aller à l'école; il faut apprendre dans des contextes qui ont un sens, qui font apparaître la nécessité de l'écriture; il faut apprendre «naturellement», c'est-à-dire : enseigner non pas des lettres mais un langage, le langage de l'écrit.» (p.111)

Le concept de mot et l'écriture du prénom

Pour cette étude, l'ajout des épreuves du concept de mot et d'écriture du prénom qu'on associe à la compétence en décodage du modèle de Gough et coll. (1996) cité dans Roberts, Scott, (2006) a été fait, afin de rendre l'évaluation de la compétence en décodage plus appropriée dans l'évaluation des habiletés liées à l'émergence de la littératie. En explorant plus spécifiquement les modèles de Frith (1985) cité dans Claret-Girard, Balslev, 1998 et de Rieben et Saada-Robert

(1997), il devient plus facile de voir comment se fait le va-et-vient entre les compétences de la compréhension et du décodage dans le processus de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Dans un premier temps, il y a la présentation du modèle de modèle de Frith (1985) cité dans Claret-Girard, Balslev, 1998 qui décrit l'acquisition de la langue écrite par le résultat de la succession de trois phases : logographique, alphabétique et orthographique suivi du modèle de Rieben et Saada-Robert (1997).

Au départ, durant la phase logographique, le jeune enfant se familiarise avec les mots écrits dans son entourage, il s'éveille ainsi aux aspects graphiques des lettres. En s'exerçant à identifier les lettres de son prénom, l'enfant prend de l'expérience (Bloodgood, 1999, cité dans Cormier, 2004; Écalle, 2004) et apprivoise le système de correspondances graphophonémiques nécessaires pour accéder au principe alphabétique (Byrne et Fielding-Barnsley, 1989).

Dans le cadre de cette étude, l'épreuve du concept de mot est retenue, car elle permet d'identifier si les élèves savent ce qu'est un mot : parfois une lettre ou un assemblage de lettres séparés par un espace blanc. Ne sachant pas lire les sons qui composent le mot, les jeunes enfants doivent se fier à leur seul repère, soit l'espace blanc entre les deux mots. Le jeune rechercherait ainsi les frontières en identifiant la dernière et la première lettre des mots.

Ensuite, durant la phase alphabétique, l'enfant va prendre conscience de la nécessité de découper l'oral en segments phonologiques, les sons et de leur faire correspondre des graphèmes, des lettres. Il prend alors conscience que les mots entendus correspondent à l'ensemble de lettres ordonnées (Adams, 1990) et tente un premier décodage en utilisant ses connaissances lettres-sons (McBride-Chang, 1999, cité dans Écalle, 2004). Il entre alors dans la phase où il progresse dans le processus du décodage de certains mots simples.

Enfin, en lisant différents mots, l'enfant en viendrait à observer des régularités et des irrégularités orthographiques de la langue écrite. Il peut ainsi apprendre comment écrire certains mots; il accède donc à la phase orthographique.

Dans un deuxième temps, le modèle, de Rieben et Saada-Robert (1997), comme celui de Frith (1985) cité dans Claret-Girard, Balslev, 1998 sous-tend également des liens très forts entre les compétences de compréhension et de décodage. Par contre, dans ce deuxième modèle les phases peuvent être mobilisées par l'enfant de manière beaucoup plus souple : une phase à la fois ou deux ou les trois en même temps, cela variant en fonction des enfants et des situations de lecture ou d'écriture : ce qui explique les différents niveaux d'écriture des jeunes enfants. Selon leur niveau de développement et de connaissance, ils feraient des traces picturales, graphiques ou pseudo lettres, des lettres issues du prénom ou de mots familiers et finalement écrire des lettres qui sont phonétiquement associées à la composition du mot qu'ils souhaitent écrire.

Dans ce mémoire, on considère qu'un jeune enfant de cinq ans qui est capable de repérer des mots dans une phrase (épreuve du concept de mot) ou encore d'écrire son prénom est le signe qu'il a commencé à s'intéresser à la reconnaissance des mots, donc de manière plus générale, il commencerait à s'éveiller au décodage des mots : en identifiant les mots d'une phrase et en écrivant son prénom, il explore aussi d'autres habiletés et connaissances autour de l'écrit comme celle de l'orientation de l'écrit (Clay, 1979, cité dans Boudreau, 2005) et celle de la connaissance des lettres (Adams, 1990; Ferreiro et Teberosky, 1982, cité dans Écalle, 2004). D'ailleurs, plusieurs chercheurs croient que l'ensemble de ces connaissances liées au décodage semble prédire une plus grande facilité d'apprentissage de la lecture (Adams, 1990; Clay, 1979, cité dans Boudreau, 2005; Foulon et Pacton, 2006; Stevenson et Neuman, 1986; Whithurst et Lonigan, 1998), car l'enfant qui a ce bagage se montrerait plus réceptif et bénéficierait davantage des stimulations autour de l'écrit offertes par son milieu (Burgess et Lonigan, 1998). De plus, il est important de mentionner que l'habileté d'écrire son prénom à cinq ans est reconnue comme un indice important du futur apprentissage de la lecture parce que cette première production nécessiterait une connaissance globale des lettres et de leurs correspondances graphophonémiques (Bloodgood, 1999 cité dans Cormier, 2004 ; Écalle, 2004). De plus, en extrapolant, on pourrait voir un lien entre l'écriture du prénom et les épreuves de reconnaissance de lettres qui sont elles aussi de bons indices quant à l'apprentissage en lecture en première année (Écalle 2004; Muter, Hulme, Snowling et Taylor, cité dans Écalle, 2004; 1998; Snow et coll. 1998, cité dans Brodeur, Gosselin, Mercier, Legault, Vanier, 2006; Stevenson et Newman, 1986).

En somme, les recherches suggèrent des liens entre la lecture faite aux enfants et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Rentel, 1993, cité dans Duguay, 1996). Par exemple, présenter une histoire à un enfant pourrait être un moyen de favoriser l'émergence de la littératie au niveau de la compréhension et du décodage. La compréhension nécessite un certain nombre d'habiletés telles qu'un vocabulaire varié, des connaissances à propos de la structure narrative qui permettent un approfondissement du texte lu ou rappelé. De même, le décodage nécessite une certaine conscience phonologique qui comprend des connaissances de l'écrit : comme quelques correspondances graphophonémiques, leur assemblage dans le prénom et dans d'autres mots, l'orientation du texte et la reconnaissance de mots (épreuve du concept de mot). Les enfants qui à l'âge préscolaire acquerraient ces habiletés liées aux compétences de compréhension et de décodage, pourraient ainsi développer un plus grand intérêt pour les livres, la lecture et l'écriture, car ils auraient les principes de base en tête pour progresser dans ces apprentissages.

1.2. Une étude portant sur les profils de littératie des enfants d'âge préscolaire

On sait que les enfants connaissent des expériences de littératie fort différentes avant leur scolarisation formelle, car leurs parents cultivent un intérêt plus ou moins grand envers la littératie. C'est d'ailleurs ce qui intéresse van Steensel (2006). Ce dernier propose d'observer l'émergence des habiletés nécessaires à l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants scolarisés sachant qu'ils ont connu des environnements de littératie familiale différents.

L'échantillon initial de l'étude comprend 116 familles. Ces dernières ont été classées en fonction de leur nationalité hollandaise ou appartenant à une minorité ethnique et selon le niveau d'éducation des mères (primaire, secondaire, ou un diplôme supérieur). De plus, ces familles ont dû répondre à un questionnaire concernant leurs habitudes de lectures personnelles et celles qui impliquent leur enfant. À partir de ces mesures soumises à une analyse de regroupement hiérarchique (cluster), van Steensel a pu établir trois profils de littératie familiale : a) riche : les parents lisent régulièrement pour eux-mêmes et pour leur enfant; b) dirigé par l'enfant : les parents lisent régulièrement pour eux-mêmes et pour leur enfant quand cela leur semble une nécessité scolaire; c) pauvre : les parents lisent peu de manière générale. Les enfants ont été aussi évalués quant à leur niveau d'émergence en littératie : en maternelle au test de concept,

d'observation langage oral, de conscience phonologique, de connaissance des concepts reliés à l'écrit, en première année et en deuxième année en décodage de mots, en vocabulaire, en compréhension en lecture I et II ainsi qu'en épellation.

Selon les résultats de cette recherche, utilisant les analyses de variance et les analyses post-hoc et portant sur les facteurs socioculturels en relation avec l'environnement de littératie familiale, il ressort dans un premier temps que les parents du profil riche sont de loin les meilleurs quant au facteur de la pratique quotidienne d'activités de lecture et d'écriture ($F(2, 96) = 6,52, p < .01$). Concernant le facteur du plaisir personnel associé aux activités de lecture et d'écriture, les parents du profil riche sont encore significativement plus forts ($F(2,96) = 70,46, p < .001$). Enfin, lorsque les parents privilégient ce type d'activité pour leur enfant, car ils croient que c'est important pour leur cursus, ces parents des profils, riche et dirigé par l'enfant, obtiennent de meilleurs résultats que ceux du profil pauvre ($F(2,96) = 81,26, p < .01$).

Dans un deuxième temps, van Steensel compare les mesures de littératie entre elles, au sein des trois profils. Il découvre alors que les élèves appartenant au profil riche sont significativement plus forts aux différentes épreuves, que ceux qui appartiennent aux profils, dirigé par l'enfant ou pauvre : concept ($F(2,92) = 6,82, p < .01$), observation $F(2,96) = 6,57, p < .01$), habileté en langue orale ($F(2,92) = 8,36, p < .001$) et conscience phonologiques en maternelle ($F(2,91) = 3,85, p < .05$). De plus, en première année, on observe que les épreuves de vocabulaire ($F(2,87) = 15,15, p < .001$) et de compréhension en lecture ($F(2,81) = 5,74, p < .01$) sont aussi significativement mieux réussies par les élèves appartenant au profil riche. En deuxième année, les résultats élevés des élèves du profil riche sont significativement meilleurs que ceux des deux autres profils concernant les épreuves de vocabulaire ($F(2,77) = 7,76, p < .001$) et de la compréhension en lecture ($F(2,77) = 10,40, p < .001$).

Dans un troisième temps, une analyse de covariance a été réalisée aux trois niveaux scolaires en maternelle, en première et en deuxième année entre les différentes mesures de littératie et les facteurs socioéconomiques de l'étude : le profil de littératie familiale et l'éducation de la mère bas, moyen ou élevé. D'abord, en maternelle, les résultats démontrent des liens significatives entre le facteur socioéconomique tel que l'éducation de la mère et les épreuves d'observation

(F (2,96)= 6,43, p<.05), ainsi qu'avec l'épreuve de concept reliée à l'écrit (F (2,92)= 6,65, p <.05). Puis, lorsque l'élève passe en première année, on observe des liens significatives entre le facteur profil d'environnement de littératie familiale et les épreuves de vocabulaire (F (2,87) = 3,88, p<.05) et de compréhension en lecture (F (2,83)= 3,81, p<.05). Enfin, en deuxième année, il y a des liens significatives entre le facteur profil d'environnement de littératie familiale et la compréhension en lecture (F (2,77)= 4,05, p <.05).

Cette recherche de van Steensel (2006) est fort intéressante, car elle révèle que les expériences socioculturelles en bas âge ont une incidence déterminante sur le développement cognitif de l'enfant. En somme, lorsque les parents lisent régulièrement par plaisir pour eux-mêmes et pour leur enfant meilleur serait le niveau d'émergence en littératie des petits. En ce qui concerne ce mémoire, on propose d'étudier le lien entre le contexte socioécologique des familles et l'émergence de la littératie de l'enfant de maternelle. L'expression socioécologique rappelle d'ailleurs les travaux de Bronfenbrenner (1993) qui portent sur la théorie des systèmes écologiques dans lesquels un ensemble d'interrelations complexes influence le développement de l'enfant.

1.3. Le modèle théorique de Bronfenbrenner

Comme on le sait, un enfant ne se développe pas seul : « l'enfant est influencé à la fois par ses caractéristiques biologiques (ce qui est inné), son environnement immédiat, et le contexte physique, socioéconomique et culturel dans lequel il vit (ce qui est acquis après sa naissance). » (Gouvernement du Québec, 2007 p.11) Ce qui rejoint directement l'approche écologique de Bronfenbrenner (1993), par laquelle il explique comment la structure familiale de l'enfant est incluse dans une société qui influence ce dernier dans son développement. Il y a donc un ensemble de contextes étroitement reliés qui interviennent plus ou moins directement dans son apprentissage. La figure 1, illustre les différentes sphères du « socius² » autour de l'enfant et indique comment elles agissent sur celui-ci.

² Selon Bronfenbrenner (1993), le socius se définit par l'environnement social de l'individu.

Processus interpersonnels : Contraintes et opportunités Modèle bio-écologique de Bronfenbrenner

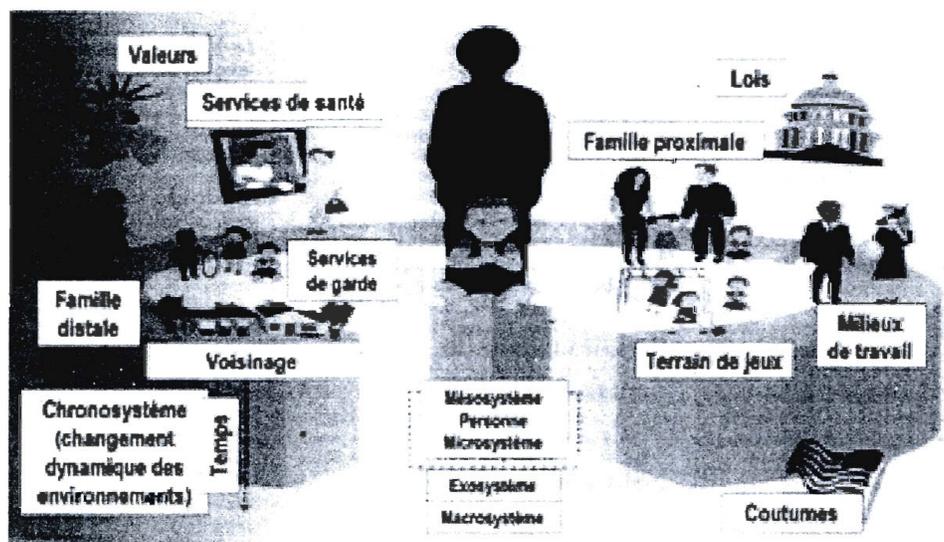


Figure 1. Le modèle bio-écologique de Bronfenbrenner (Berk, 2001)

La première sphère est celle du « microsystème » qui réfère aux relations bidirectionnelles entre l'enfant et son environnement immédiat comme les parents et la fratrie. Dans le socius, il y a aussi des sphères plus éloignées de l'enfant qui vont l'influencer indirectement. Ce sont les sphères supérieures telles que le « mésosystème ». Cette deuxième sphère comprend les effets interactifs de plusieurs environnements auxquels l'enfant participe : par exemple, la continuité des pratiques éducatives entre la maison et l'école permettrait au jeune un meilleur développement sociocognitif. Une troisième sphère, est celle de « l'exosystème » qui comprend le système social qui entoure l'enfant, mais dans lequel il n'a pas d'implication directe : par exemple, lorsque les parents bénéficient de congé de maternité ou d'horaires de travail souples, cela facilite la conciliation travail-famille. La quatrième, celle du « macrosystème » est large, car elle réfère aux aspects culturels entourant l'enfant comme les croyances, les normes, les valeurs véhiculées par la société. Par exemple, en vivant au Québec, l'enfant vit dans une société où l'on privilégie la scolarisation : la société encourage et facilite le droit à l'instruction. Enfin, la dernière sphère, celle du « chronosystème », réfère au changement développemental dans le temps et à l'influence cumulative des environnements au fil des ans : « Une perspective

axée sur le cycle de la vie qui permet de prendre en considération l'histoire, le développement et l'influence réciproque des environnements. » (Deslandes, 1996, p.2, cité dans Smit, van der Wolf, Slegers, 2001).

Ce modèle bio-écologique présenté à la figure 1, est évocateur : il illustre un ensemble d'environnements sociaux en interaction avec l'enfant. Ces liens sont multiples et leur incidence est plus ou moins directe sur ce dernier. En somme, on comprend que le milieu socioculturel autour de l'enfant influence grandement son développement sociocognitif.

1.3.1. Les mesures de la famille

Selon de nombreuses recherches, il existerait plusieurs facteurs qui peuvent prédire l'émergence de la littératie au préscolaire, notamment le revenu familial et le niveau de scolarisation des parents (Bradley et Corwyn, 2002; Evans, 2004 ; Hart et Risley, 1995, cité dans Parent, Montésinos-Gelet, Séguin, Zelazo, Tremblay, 2006; Kainz et Vernon-Feagans, 2007; Molfese, Modglin, Beswick, Neamon, Berg et Molnar, 2006; Sénéchal, LeFevre, Hudson et Lawson, 1996). Selon Barbarin et coll. (2006), ces facteurs seraient corrélés de manière positive ($r= 0,56$, $p < .01$). Pour la présente étude, le contexte socioécologique des familles, c'est-à-dire celui qui se définit par le revenu et l'éducation des parents ainsi que par leurs pratiques éducatives, sera analysé.

Le revenu familial

Le revenu des familles semble déterminant, car il révélerait une différence concernant la qualité de l'environnement de la littératie (Hart et Risley, 1995) : selon l'état des finances de la famille, on remarque que les gens plus aisés ont généralement plus de livres, fréquentent plus souvent la bibliothèque ou encore écrivent régulièrement dans leur vie quotidienne (Sénéchal et coll. 1996). En effet, lorsque l'environnement de la littératie est stimulant, le jeune bénéficie d'un meilleur apprentissage de la lecture et de l'écriture (Whitehurst et Lonigan, 1998). Par conséquent, il paraît évident qu'il peut y avoir un manque d'accès aux ressources matérielles et culturelles dans les familles défavorisées comme voyager, visiter des musées, fréquenter les bibliothèques ou voir des pièces de théâtre, car tout cela a un impact fondamental sur le

développement intellectuel et scolaire des enfants et des adolescents (Bradley, 1994, cité dans Bradley et Corwyn, 2002). On rapporte ainsi chez les jeunes enfants de milieux défavorisés, moins en contact avec les ressources matérielles et culturelles, une hausse des heures d'écoute de télévision, comparativement aux jeunes des milieux mieux nantis (Evans, 2004). Sans compter toutes les conséquences sur l'apprentissage de la littératie (Hosp et Reschly, 2003, cité dans Kainz, Vernon-Feagans, 2007; Justice, Bowles et Skibbe, 2006; Kainz et Vernon-Feagans, 2007) et les différences marquantes, selon les revenus des parents, concernant le langage (Whitthurst et Lonigan, 1998), la sensibilité phonologique (Bowey, 1995) et la connaissance des concepts de l'écrit (Smith et Dixon, 1995) chez les trois à cinq ans.

En fait, on comprend que le revenu dans certaines familles peut favoriser la stimulation cognitive des jeunes. Comme le relate Adams (1990), un enfant qui débute sa première année et qui provient d'un milieu aisé a en moyenne entre 1000 et 1700 heures de lecture comparativement à 25 heures pour l'enfant provenant d'un milieu défavorisé. L'étude de Molfese et coll. (2006) montre aussi l'effet de la pauvreté sur le développement sociocognitif des enfants. Ces auteurs suggèrent que les enfants issus de milieux défavorisés, pauvres et peu scolarisés, ont un développement en littératie plus lent que ceux issus des milieux aisés dû à un manque de moyens engendrant un effet négatif sur l'apprentissage du langage ainsi que sur ses usages (Kaiser et Delaney, 1996, cité dans Huaqing Qi, Kaiser, Milan, Hancock, 2006 ; Mercy et Steelman, 1982 cité dans Bradley, Corwyn, 2002).

Par contre, il existe aussi certains cas, où malgré les conditions de vie précaire, les parents conscients de l'importance de la littératie vont créer un milieu propice à son émergence. Dans de tels cas, on soutient que la découverte de la littératie en bas âge pourrait agir comme facteur de résilience comme le proposent Hart et Risley, 1995, cité dans Parent, Montésinos-Gelet, Séguin, Zelazo, Tremblay, 2006, qui ont constaté une forte corrélation positive ($r = 0,65$) entre les pratiques de littératie des enfants de moins de trois ans et le développement du langage dans ces milieux financièrement moins favorisés.

Le niveau d'éducation des parents

Selon le modèle intergénérationnel de Taylor, Clayton et Rowley (2004) qui décrit le « processus social à l'école », l'expérience du parent lorsqu'il était élève est décisive : elle pourrait être déterminante dans la manière dont celui-ci accompagnera son enfant dans son cursus. On observe que celui qui fut un bon élève a tendance à faire plus de lectures interactives, à réciter des comptines et chanter des chansons, à poser des devinettes et à prendre part à des jeux symboliques (Shore, 1997) : cette stimulation précoce procurerait aux enfants un avantage quant à l'apprentissage de la lecture et cela tout au long du primaire (Morisson, 1993).

On remarque d'une part que le parent qui a étudié longtemps démontrerait généralement un intérêt particulier envers la vie intellectuelle de son enfant, ainsi qu'envers son rendement scolaire (van Steensel, 2006). D'ailleurs, les travaux de Morrow (1983) portant sur les lecteurs précoces sont corroborés par ceux de van Steensel (2006) et de Purcell-Gates (1996) en justifiant la présence de certaines caractéristiques familiales qui facilitent les apprentissages des petits : le parent vivant aisément prendrait davantage de plaisir à lire plusieurs types d'ouvrages, à fréquenter régulièrement la bibliothèque avec son enfant, ce qui aurait pour effet d'augmenter la compétence du jeune quant à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Potts, 1994 ; Taylor et coll. 2004). Le jeune s'approprierait alors facilement ces habitudes de lecture lorsqu'il observerait l'adulte prendre plaisir à lire (Bus et coll. 1995) que ce soit des livres, des revues ou des journaux, faire des listes de courses, écrire des lettres ou des cartes postales, utiliser l'ordinateur, etc.

D'autre part, plus le parent s'investirait dans son rôle de guide, plus il en retirerait un grand sentiment de compétence (Bandura, Barbaranelli, Caprara et Pastorelli, 1996) et établirait d'étroites collaborations avec les enseignants (Fehrmann, Keith et Reimers, 1987), ce qui consoliderait à long terme le succès scolaire de son enfant (Mangione et Speth, 1998, cité dans Taylor, Clayton, Rowley, 2004; Smith, Connell, Wright, Sizer, Norman, Hurley et Walker, 1997).

Dans la même logique, il existe aussi une corrélation positive entre une mauvaise expérience du parent quand il était élève et l'apparition de difficultés scolaires chez l'enfant. Dans l'étude de

van Steensel (2006), les parents du profil pauvre sont ceux qui autrefois auraient connu des difficultés à l'école entraînant chez eux un faible niveau de lecture et par conséquent, considérant la lecture comme une tâche scolaire plutôt qu'une source de plaisir. On imagine facilement que de tels parents accompagneraient leur enfant de manière désorganisée ou négative tout au long de son cursus (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997), seraient envahis par un sentiment d'incompétence les empêchant de bien soutenir leur enfant dans l'émergence de la littératie (Potts, 1994). Il serait alors beaucoup plus difficile pour eux de transmettre le goût de la lecture et de créer dans leur maison un environnement de littératie favorable. Ces parents risqueraient même de démotiver leur enfant en ne leur offrant pas la chance de vivre des expériences de littératie stimulantes (Scarborough, Dobrich et Hager, 1991) ou encore en les forçant à s'intéresser à la lecture sans y croire eux-mêmes (Bus, 1993); cela pourrait même amener les enfants à abandonner l'école (Alexander et Entwisle, 1988 cité dans Verreault, A., Pomerleau, Malcuit, 2005).

Dans les milieux défavorisés, il serait deux fois plus fréquent de trouver des parents qui sont de mauvais lecteurs que dans les milieux aisés (Johnston, 1989, cité dans Therrien, 2004). Ces mauvais lecteurs ne proposeraient pas spontanément d'activités stimulantes autour de la littératie à leur enfant préscolarisé (Duncan, Brooks-Gunn et Klebanov, 1994). En somme, l'éducation des parents serait intimement liée à l'attitude de l'enfant envers l'écrit. Cela expliquerait que celui-ci peut alors être vite découragé par l'apprentissage de la lecture puisque les parents ne développeraient pas cet intérêt (Kurdek et Sinclair, 1988).

1.4. Les styles de pratiques éducatives

Les styles de pratiques éducatives parentaux en maternelle sont mesurés, car ils agissent sur le développement sociocognitif de l'enfant (Forehand et Jones, 2002; Kennedy, Rubbin, Hastings et Maisel, 2004, cité dans Dopkins Stright, Gallagher, Kelley, 2008) et car ils sont stables dans le temps (Belsky, Domitrovich et Crnic, 1997).

Les pratiques éducatives selon Baumrind

Il est important de se rappeler que les styles de pratiques éducatives réfèrent à la synergie des deux dimensions la chaleur et le contrôle que les parents exercent sur leur enfant. Baumrind (1971) a défini ces deux dimensions comme suit : la chaleur est décrite par l'importance de la place que le parent accorde à son enfant ou par la sensibilité avec laquelle il répond à ses besoins. Le contrôle est défini par un ensemble de manifestations pouvant se traduire par de la rigidité des prises de position des parents vis-à-vis des demandes et exigences de l'enfant restreignant plus ou moins son autonomie. De l'interaction de ces dimensions, on retrouve alors les trois styles pratiques définis par Bee, Boyd, Gosselin (2003) :

« Le style permissif est empreint d'affection mais comprenant peu d'exigences, peu de discipline et peu de communication ; le style autoritaire où l'on retrouve beaucoup de discipline et d'exigences, mais peu d'affection et de communication ; le style démocratique où l'on retrouve une bonne dose de ces quatre dimensions. »

Dans cette étude, le modèle de Macoby et Martin (1983) cité dans Kochanska, Kuczynski, Radke-Yarrow, (1983), qui est plus complet sera privilégié. Ce dernier modèle reprend les deux dimensions initiales amenées par Baumrind (1971), tout en y ajoutant le style de pratiques éducatives désengagées qui se caractérise par une indifférence et un manque de soutien de la part des parents.

Tableau 2. Les styles de pratiques éducatives Macoby et Martin (1983)

		contrôle	
		-	+
chaleur	-	désengagé	autocratique
	+	permissif	démocratique

Les pratiques éducatives selon Kochanska, Kuczynski et Radke-Yarrow (1989)

Dans l'étude de Kochanska, Kuczynski et Radke-Yarrow (1989), les auteurs sélectionnent 40 énoncés parmi les 91 types de conduites parentales recensées qui ont été exprimées dans le questionnaire « Child-Rearing Practices Report » (CRPR) de Block (1981). Ils les répartissent sur deux grandes échelles, soit « authoritative », soit « authoritarian » (Dekovic et coll. 1991; voir annexe I). Chacune de ces échelles regroupe 20 énoncés différents concernant les types de conduites parentales.

On retrouve donc sous l'échelle « authoritative », traduite par démocratique, les types de conduite qui font appel au raisonnement de l'enfant, ceux qui encouragent le jeune à exprimer ses émotions, tant positives que négatives, par des discussions ouvertes, ceux qui mettent l'accent sur les méthodes inductives, où l'on encourage l'enfant dans ses réussites et ceux qui amènent l'enfant à être autonome. Selon Duclos (2000), cette vision participative de l'éducation permettrait à l'enfant de nourrir sa confiance en lui, de se dépasser et de développer un sentiment d'autorégulation. Tandis que les échelles « authoritarian » ou autocratique comprennent les types de conduite parentale qui font appel au contrôle ou à la supervision rigide de l'enfant et aux conduites qui induisent de l'anxiété chez l'enfant comme la punition physique, la réprimande verbale, les menaces, la peur, le découragement et les interdits.

La littératie et les pratiques éducatives des parents

Selon Steinberg, Mounts, Larnborn et Dorbusch (1991), le parent qui démontre des conduites associées au style de pratiques éducatives démocratiques, plus sensibles et favorisant l'autonomie, permet à son enfant de vivre de meilleures réussites scolaires tout au long de son cursus. Par exemple, lorsque le parent s'intéresse aux apprentissages de son enfant, il démontre alors une sensibilité, une ouverture à ses besoins, ce qui aidera ce dernier à faire ses choix : bref, cela le rendra plus autonome (Grolnick et Ryan, 1989; Pianta et Harbers, 1996; Stright et Nietzel, 2003). À court terme, ces enfants préscolarisés auraient d'abord un meilleur niveau d'émergence en littératie (Alison et Watson, 1994 cité dans Beaudoin, 2002). Puis, en première année, ils seraient plus compétents à l'école auraient plus d'habiletés sociales et entretiendraient de meilleures relations avec leur enseignant et leurs camarades que les jeunes ayant connu des

conduites moins sensibles et moins tolérantes (Baumrind, 1973, cité dans Silva, Dorso, Azhar, Renk, 2007-2008; Dopkins, Stright, Cranley, Ghallagher et Kelley, 2008; Dornbusch, Ritter, Leidman, Roberts et Fraleigh, 1987). À long terme, au secondaire et au collège, ces élèves se distingueraient par leur réussite scolaire (Silva, Dorso, Azhar et Renk, 2007-2008).

Cependant, lorsque les parents préconisent un style de pratiques éducatives autocratiques, l'obéissance sans discussion, ils déresponsabilisent leur enfant face aux décisions et les rendent plus dépendants et moins engagés socialement (Baumrind et Black, 1967). Les comportements d'autorité rigide dans les pratiques éducatives engendreraient une diminution de la compétence cognitive et sociale au primaire (Baumrind, 1973 cité dans Silva, Dorso, Azhar, Renk, 2007-2008; Dopkins et coll. 2008 ; Dornbusch et coll. 1987), voire même au secondaire et au collégial (Silva et coll. 2007-2008). Par conséquent, ces jeunes se sentiraient moins motivés par l'école que leurs camarades qui auraient connu des conduites parentales démocratiques (Steinberg, Larnborn et Dorbusch, 1992). En fait, plusieurs études admettent qu'un manque de sensibilité et d'ouverture dans les pratiques éducatives pourrait mener le jeune dans la voie des comportements impulsifs, déviant, voire même délinquants (Gorman-Smith, Tolan et Henry, 2000, cité dans Hoeve, Blokland, Dubas, Loeber, Gerris, van der Laan, 2007; Macoby et Martin, 1983 cité dans Kochanska, Kuczynski, Radke-Yarrow, (1989); Steinberg et coll. 1992). C'est ce que démontre l'étude de Taylor et coll. (2004), réalisée auprès de jeunes Américains : les parents autoritaires qui éduqueraient leurs enfants en exerçant un grand contrôle psychologique ou physique, qui prônent l'obéissance sans discussion conduiraient leur enfant vers plus de comportements inadaptés.

Dans les recherches sur les pratiques éducatives parentales, on note aussi que le manque de constance dans l'attitude parentale affecte le comportement de l'enfant : l'enfant risque de développer un faible niveau intellectuel, un haut niveau émotif et conséquemment, des comportements inappropriés (Duncan, Brooks-Gunn et Klebanov, 1994 ; Pagani, Boulerice et Tremblay, 1997).

En somme, les pratiques éducatives démocratiques comportant un degré important de sensibilité favoriseraient la réussite scolaire de l'enfant, car ces parents démontreraient plus de soutien dans

leur accompagnement. En fait, la combinaison de facteurs socioéconomiques favorables, soit un bon niveau de revenu familial et d'éducation et l'emploi de pratiques éducatives démocratiques, permettraient d'offrir au jeune enfant un contexte de vie favorable à l'émergence de la littératie (DeGermo, Forgatch et Martinez, 1999). Par contre, l'emploi des pratiques éducatives autocratiques ou tout simplement non constantes pourraient engendrer à long terme des difficultés scolaires chez l'enfant (Taylor et coll. 2004).

1.5. Synthèse des éléments principaux

Le contexte théorique a permis de mieux cerner les liens entre l'émergence de la littératie chez les enfants de trois à cinq ans et le contexte socioécologique des familles.

L'émergence de la littératie se définit par la familiarisation au langage écrit et aux concepts associés à la lecture et à l'écriture. Selon le modèle de Gough et coll. (1996) cité dans Roberts, Scott, (2006), il y a deux grandes compétences en interaction dans le processus de la lecture, soit la compréhension et le décodage. Dans ce mémoire, l'apprentissage de la lecture est au cœur de nos préoccupations, c'est pourquoi certaines habiletés sous-jacentes aux compétences ont été modifiées: la compétence en compréhension inclut maintenant les habiletés de vocabulaire, de reconnaissance des logos, des questions de compréhension et de rappel du récit. Ensuite, la compétence en décodage est circonscrite par deux épreuves, soit la reconnaissance du concept de mot et l'écriture du prénom. Ces épreuves permettront d'évaluer si l'élève manifeste des habiletés quant à l'apprentissage de la lecture.

Par ailleurs, comme le montre l'étude de van Steensel (2006), il existe un lien entre le développement de la littératie en bas âge et l'influence des expériences socioculturelles. Alors, on s'est intéressé au rôle de la famille dans le développement sociocognitif du jeune enfant. C'est pourquoi, il est apparu important d'évaluer les facteurs socioécologiques des familles : le revenu familial, le niveau de scolarisation des parents et enfin, leur style de pratiques éducatives. Selon les nombreuses études consultées, il serait justifié de croire que ces facteurs seraient déterminants quant à l'acquisition des habiletés liées à l'apprentissage de la lecture.

1.6. L'objectif général de la recherche

Dans ce mémoire, la présence de liens entre les mesures de littératie des élèves et les mesures de la famille est d'abord étudiée. Ensuite, l'existence de liens potentiels entre ces mêmes mesures et la compétence à communiquer oralement ou par écrit en français évaluée par le bulletin de fin de maternelle est évaluée.

1.7. Les objectifs spécifiques de l'étude

1.7.1. Le premier objectif de notre étude est d'évaluer la présence de liens entre les différentes épreuves de la littératie et de les mettre en relation avec l'évaluation de la compétence à communiquer oralement ou par écrit en français évaluée par le bulletin d'enfants âgés de cinq ans.

1.7.2. Notre deuxième objectif est d'évaluer les liens entre les données relatives aux familles et de les mettre en relation avec l'évaluation de la compétence à communiquer oralement ou par écrit en français évaluée par le bulletin d'enfants âgés de cinq ans.

1.7.3. Enfin, notre troisième objectif vise à évaluer les liens entre les profils de la littératie des élèves et les contextes socioécologiques des familles.

CHAPITRE II
LA MÉTHODOLOGIE

2. La méthodologie

Ce mémoire est réalisé à partir des résultats recueillis par le Groupe de Recherche en Écologie Sociale du Développement de l'Université Laval (GRESO). Les chercheurs Pagé et Gravel ont mené cette étude dans les milieux préscolaires durant les années 2001-2002.

2.1. Les sujets

L'échantillon initial de cette étude était de 223 sujets. Par contre, l'échantillon retenu se compose de 111 élèves du préscolaire qui ont participé à toutes les différentes mesures de littératie. Ils proviennent de sept écoles de la grande région de Québec. Les élèves ont un âge moyen de 66,89 mois avec un écart-type de 3,61 mois; ils sont donc en début de maternelle. Les plus jeunes élèves ont 61,4 mois et les plus vieux ont 76,1 mois. De plus, l'échantillon retenu dans ce mémoire comprend aussi la participation de 112 parents qui ont répondu aux deux questionnaires : le premier étant le « Child-Rearing Practices Report » (CRPR) de Block (1981) et le deuxième évaluant les caractéristiques socioéconomiques de la famille (Pagé et Gravel, 1998).

2.2. Les procédures

Dans un premier temps, au début de l'année scolaire 2001, les parents des élèves des classes sélectionnées ont accordé leur consentement écrit et ont rempli les questionnaires : une version française du questionnaire « Child-Rearing Practices Report » (CRPR) de Block (1981), pour que leur enfant participe à l'étude et un autre concernant leur situation familiale. Le premier questionnaire a permis de relever les pratiques éducatives parentales, tandis que dans le second, seules les données socioéconomiques concernant le revenu familial et le niveau de scolarité ont été conservées. Dans un deuxième temps, des examinatrices du baccalauréat en sciences humaines (éducation, psychologie et orientation) se sont rendues dans les écoles pendant les mois d'octobre et de novembre 2001 afin d'évaluer les compétences en littératie de ces enfants, au moyen de rencontres individuelles et « semi-structurées ». Elles ont pu administrer les diverses épreuves de littératie telles que le EVA, la reconnaissance des logos et les épreuves de rappel et de compréhension de récit, le concept de mot ainsi que l'écriture du prénom.

L'ensemble de ces épreuves va constituer les variables de l'étude servant à mesurer le degré d'émergence de littératie des jeunes enfants de maternelle. De plus, les enseignants ont remis en fin d'année aux responsables de l'étude les bulletins de fin d'année afin qu'ils puissent évaluer le bilan des acquis et des difficultés du jeune concernant sa compétence à communiquer oralement ou par écrit en français.

La collecte des différentes mesures de littératie va permettre d'évaluer la présence de liens entre les différentes épreuves et d'établir une relation avec l'évaluation de la compétence à communiquer oralement ou par écrit en français évaluée par le bulletin d'enfants âgés de cinq ans. De plus, les données recueillies par les questionnaires « Child-Rearing Practices Report » (CRPR) de Block (1981) et celui concernant la situation socioéconomique de la famille, vont permettre l'évaluation de liens entre les données relatives aux familles et la mise en évidence ces dernières et l'évaluation de la compétence à communiquer oralement ou par écrit en français évaluée par le bulletin.

2.3. Les instruments de mesure

2.3.1. Les mesures d'émergence de la littératie liées à la compétence en compréhension et en décodage

L'épreuve de vocabulaire du EVA

Pour évaluer l'habileté en vocabulaire liée à la compétence en compréhension, dans cette étude, deux épreuves ont été retenues, celle du EVA et celle de la reconnaissance des logos. L'échelle de vocabulaire audiovisuelle EVA (Dunn, Whalen et Dunn, 1985) qui est en fait une adaptation française du Peabody Picture Vocabulary Test-Revised, (PPVT-R) de Dunn et Dunn (1981) a été appliquée aux sujets prélecteurs afin d'évaluer l'étendue de leur vocabulaire réceptif. Dans cette épreuve standardisée, une examinatrice lit un mot à l'élève et ce dernier sélectionne l'image correspondante parmi les 4 images de la planche. Ce test comprend 175 planches sur lesquelles apparaissent quatre dessins. En fonction de l'âge des participants, la procédure du test indique que l'examinatrice débute la lecture des mots à partir de l'item no 10 (tambour). Ensuite, elle présente successivement les planches suivantes et attend que l'enfant pointe avec son doigt

l'image correspondante. Il est à noter que les noms sont prononcés sans article et les verbes sont à l'impératif par exemple : « Montre-moi : tambour. » L'épreuve se termine lorsque le sujet échoue six items consécutifs.

Le calcul du score brut est effectué en soustrayant tous les échecs de l'item plafond, celui-ci étant le dernier item échoué de l'épreuve. Les cotes peuvent donc varier de 0 à 140. Ces cotes brutes sont alors transformées en des scores standardisés qui varient entre 1 et 145.

L'épreuve de reconnaissance des logos

Les élèves sont soumis à l'épreuve de vocabulaire visuel fonctionnel qui est liée à la compétence en compréhension. Cette épreuve de reconnaissance des logos est tirée de l'évaluation Instrument de Mesure de la Conscience de l'Écrit (IMCE) de Bélanger et La Brecque (1984). Ce test comprend cinq planches de vocabulaire visuel sur lesquelles, il y a quatre logos appartenant à une même catégorie. Ces catégories regroupent des logos illustrant des chaînes de restaurants, des supermarchés, des stations d'essence, des marques de dentifrice et des boissons gazeuses. L'évaluatrice demande à l'enfant : « Est-ce que tu reconnais quelque chose ? » Lorsque ce dernier identifie la catégorie, un point est accordé ou lorsque l'identification du logo est précise, deux points sont donnés. L'enfant peut donc obtenir un score maximal de 10 points (voir l'annexe A).

Le rappel du récit

Pour évaluer la compétence en compréhension, dans ce mémoire, les épreuves de rappel et de compréhension de récit ont été retenues, car elles utilisent des habiletés qui sont intimement liées. À partir du livre « Benjamin et la nuit » de Paulette Bourgeois (1996), deux sous-tests de compréhension d'histoires repris par Morrow, O'Connor et Smith (1990) et adaptés par Beaudoin (1997) sont utilisés. Le protocole de passation et de codification a été adapté, car le test d'origine s'adressait à des élèves de première année (voir l'annexe B).

Premier sous-test : le rappel du récit

Dans un premier temps, l'histoire est lue à l'enfant. Ensuite, on lui demande de la raconter dans ses mots. Pendant que l'élève raconte son histoire, les examinatrices appliquent la procédure suivante :

- Lorsque l'enfant ne commence pas son rappel suite à la consigne, on propose la formule d'introduction : « Comment ça commence... »
- Lorsque l'enfant s'arrête longtemps pendant son récit, il est encouragé à poursuivre par des questions telles que : « Qu'est-ce qui arrive ensuite ? »
- Lorsque l'enfant met fin à son rappel sans mentionner comment se termine l'histoire, on lui pose la question : « Est-ce que ça se termine comme ça ? »

Deuxième sous-test : les questions de compréhension du récit

Ensuite, le deuxième sous-test, celui des questions de compréhension du récit qui selon Morrow (1990) permet de vérifier l'habileté à repérer des éléments présents dans la structure de l'histoire, soit la situation initiale, l'élément perturbateur, les épisodes, la résolution de problèmes et la fin de l'histoire. L'examinatrice pose alors des questions d'approfondissement à l'élève afin d'évaluer sa compréhension de l'histoire (voir l'annexe B).

1. Quel est le problème de Benjamin ? De quoi avait-il peur ?
2. Pourquoi Benjamin est-il allé voir le canard, le lion, l'oiseau et l'ours ?
3. Quelles solutions ces animaux lui ont-ils proposées ? Est-ce qu'elles ont fonctionné ? Pourquoi ?
4. Qu'est-ce que Benjamin a découvert en parlant avec tous ces animaux-là ? Qu'est-ce qu'ils lui ont tous avoué ? Est-ce qu'ils avaient un problème commun ? Lequel ?
5. Est-ce que Benjamin a réussi à résoudre son problème ? Comment ? Quelle solution a-t-il trouvée ?

À partir de l'évaluation originale de Morrow (1990) du rappel du récit, Beaudoin (1997) en a fait une adaptation. La grille d'évaluation porte sur les cinq éléments suivants soit : la situation

initiale (8 points), le problème ou but du personnage principal (2 points), les épisodes (2 points), la résolution (4 points) et la séquence (4 points). De cette évaluation originale nous avons fait quelques modifications. D'abord, nous avons retiré deux points de la situation initiale qui étaient alloués à la présentation des personnages secondaires, car le livre n'en fait pas mention. De plus, deux autres points ont été retirés de la situation initiale, car les enfants de maternelle n'utilisent pas de formule pour introduire leur rappel. Toutefois, le reste de la grille a été respecté, ce qui donne un nouveau score total de 16 points. Certains rappels plus difficiles à coder ont nécessité un accord consensuel. Ce score a été ramené sur 100 pour en faciliter la lecture. Quatre examinatrices ont participé à la procédure de fiabilité interjuges (voir l'annexe C).

L'épreuve de la du récit a été codée sur dix points, soit deux points par question. Les examinatrices ont accordé deux points lorsque la réponse était complète, un point si elle était partielle et zéro pour une réponse erronée. Il y a eu un processus de fiabilité interjuges entre trois examinatrices pour cette épreuve (voir l'annexe D). En cas de litige, les trois examinatrices se sont entendues afin de trouver un consensus. Les sessions se sont poursuivies jusqu'à ce qu'un accord satisfaisant soit atteint.

Le concept de mot

Pour évaluer la compétence en décodage, l'épreuve du concept de mot a été administrée afin de vérifier l'habileté du jeune à se représenter le mot et ses frontières (Karmiloff-Smith, Grant, Sims, Jones et Cuckle, 1996). L'examinatrice demande à l'élève d'identifier tous les mots d'une phrase : « Encerle chacun des mots que tu vois. Pas tout ensemble, mais l'un après l'autre. » L'élève doit alors encerler les dix mots dans la phrase : « **Un alligator traverse la cuisine et entre dans le garage.** ». Il est important de noter que la phrase comprend trois mots de deux lettres, car les enfants du préscolaire ont tendance à ne pas considérer comme des mots les assemblages de lettres qui comptent moins de trois lettres (Ferreiro, 1988, cité dans Montésinos-Gelet, Besse, 2003). Les enfants obtiennent un point par mot encerlé jusqu'à concurrence de dix points (voir l'annexe E).

L'écriture du prénom

Cette épreuve liée à la compétence en décodage permet de vérifier si l'élève connaît les lettres de son prénom et leur ordre d'apparition (Ferreiro, 1988, cité dans Montésinos-Gelet, Besse, 2003). L'examinatrice demande à l'enfant d'écrire son prénom sur une feuille blanche. Des points lui sont alors attribués comme suit :

0 point : il n'y a aucune lettre reconnaissable ;

1 point : il y a au moins une lettre reconnaissable ;

2 points : il y a un minimum de deux lettres consécutives ou trois dispersées qui sont reconnaissables ;

3 points : le prénom est reconnu malgré l'inversion ou l'absence de lettres ;

4 points : le prénom est bien écrit sans faute ni inversion (voir l'annexe F).

La compétence à communiquer oralement ou par écrit en français évaluée par le bulletin le bulletin

L'item « communiquer en utilisant les ressources de la langue » du bulletin de fin d'année 2001-2002 permet de qualifier le bilan des acquis et des difficultés du jeune concernant sa compétence à communiquer oralement ou par écrit en français. Les bulletins recensés sont de trois types différents, tels que présentés dans le tableau 4 à l'annexe G. La première école possède un bulletin de six items auxquels seulement quatre cotes sont attribuées sur une échelle de un à quatre (1 étant la meilleure performance). La deuxième école utilise un bulletin qui comprend 21 items évalués selon une légende qualitative : bleu indiquant une bonne performance. La troisième école a un bulletin comprenant 24 items décrits selon l'enseignante comme étant acquis ou à améliorer.

Tableau 3. L'illustration des différences des bulletins selon l'école

	Nombres d'items au bulletin	Échelle descriptive du bulletin (cotes)
École 1	6	1, 2, 3, 4
École 2	21	Bleu, Rose, Orange, X
École 3	24	acquis ou à améliorer

Étant donné que le format des bulletins est différent d'une école à l'autre, on a sélectionné les informations concernant la compétence à communiquer oralement ou par écrit en français afin de créer un indice pour notre étude : 1 étant la meilleure performance, 2 très bonne, 3 bonne et 4 la moins performante.

2.3.2. Le questionnaire des parents

De l'échantillon initial de 223 répondants, il n'y avait que 112 parents qui ont complètement rempli les deux questionnaires. Le premier est une version française du questionnaire « Child-Rearing Practices Report » (CRPR) de Block (1981). Afin de faciliter sa passation, l'échelle Q-sort (choix forcé) du questionnaire a été modifiée pour sept échelons de Likert, à l'instar de certaines études (Pagé, Gravel, Ladouceur et Strayer, 1996). Le deuxième questionnaire mesure certaines données socioéconomiques telles que le revenu familial et le niveau de scolarisation du parent.

Les données concernant les pratiques éducatives de la famille

Le questionnaire d'origine « Child-Rearing Practices Report » (CRPR) de Block (1981) comprend 91 énoncés se rapportant aux valeurs, aux attitudes et aux pratiques éducatives des parents. Toutefois, pour la présente étude, il n'y a que 40 énoncés retenus dont 20 font appel à la dimension « authoritarian » traduite par autocratique et les 20 autres se rapportent à la dimension « authoritative » traduite par démocratique selon les travaux de Kochanska et coll.

(1989). Concernant la passation de ce questionnaire, les chercheurs ont apporté quelques modifications afin de faciliter la tâche aux parents : au lieu d'utiliser un Q-sort en sept piles de 13 cartes, on a présenté une échelle de Likert en sept points qui s'échelonne de 1 étant atypique à 7 étant typique (voir l'annexe I). Par exemple, l'énoncé 1 qui est relié à la dimension de pratique démocratique se lit comme suit : « Je respecte les opinions de mon enfant et je l'encourage à les exprimer. »

Concernant la validité de cette échelle, Kochanska et coll. (1989) n'avaient pas rapporté les coefficients de consistance interne. Quant à Dekovic et coll. (1991), ils ont obtenu des coefficients de consistance interne de ($r= 0,65$) pour le style de pratiques éducatives démocratiques et de ($r= 0,71$) pour le style autocratique avec un échantillon de 239 parents. Dans notre étude, des analyses de cohérence interne (alpha de cronback) ont été faites à partir de l'échantillon initial, soit de 223 questionnaires. De cette analyse, un coefficient de ($r= 0,80$) en a découlé pour l'échelle démocratique et de ($r= 0,75$) pour l'échelle autocratique.

Les données socioéconomiques de la famille

Concernant les données socioéconomiques des parents, ceux-ci doivent cocher la situation correspondant à leur niveau de scolarité entre les 12 choix, du primaire au doctorat et à leur revenu familial entre les 10 choix, de 0 \$ à 70 000 \$ (voir le tableau à l'annexe H).

CHAPITRE III
LES RÉSULTATS

3. Les analyses et les résultats

Ce chapitre présente les résultats de l'étude en deux sections. D'abord, l'analyse descriptive des mesures de littératie et de la famille ainsi que leurs corrélations sont présentées. Ensuite, l'analyse principale relate les analyses en regroupement hiérarchique (cluster) sur les variables de l'étude afin d'établir des profils de littératie à partir des résultats des jeunes élèves. De plus, ce même type d'analyse (cluster) permet de déterminer des groupes de familles en fonction de leur contexte socioécologique (les mesures socioéconomiques et les pratiques éducatives des parents). Enfin, à l'aide d'une analyse non paramétrique (Khi-deux), les profils de littératie des enfants et les contextes socioécologiques des familles seront croisés afin de faire ressortir les liens significatifs.

3.1. Les analyses descriptives et corrélationnelles

La première partie de ce chapitre comprend l'analyse descriptive qui présente d'abord les moyennes et les écarts-types des mesures quant aux épreuves de littératie telles que le EVA, la reconnaissance des logos, les questions de compréhension et le rappel du récit. Il y a aussi les mesures socioéconomiques de la famille soit le revenu familial et le niveau de scolarisation du parent et les styles de pratiques éducatives c'est-à-dire les styles démocratiques et autocratiques.

3.1.1. Les mesures de littératie

Dans un premier temps, les différentes épreuves de littératie sont présentées en deux grandes catégories comme dans le modèle théorique de Gough et coll. (1996) cité dans Roberts, Scott, (2006) :

- 1) Les épreuves relevant de la compétence en compréhension telles que celles du vocabulaire, le EVA et la reconnaissance des logos, ainsi que les questions de compréhension du récit et le rappel;
- 2) Les épreuves liées à la compétence en décodage telles que le concept de mot et l'écriture du prénom.

La moyenne, le pourcentage, l'écart-type, le score minimum et maximum des épreuves en littératie sont rapportés en pourcentage dans le tableau 4.

	N	Moyenne	Pourcentage	Écart-type	Minimum	Maximum
COMPRÉHENSION						
EVA standardisé	131	132,31	83	18,89	87	160
Logo	177	4,36	44	1,99	0	9
Rappel du récit	160	3,27	20	2,90	0	13
Compréhension du récit	175	3,73	41	2,03	0	9
DÉCODAGE						
Concept de mot	173	2,82	28	3,31	0	10
Prénom	177	3,36	84	1,03	0	4

Tableau 4. La moyenne des épreuves de littératie

La compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin

En ce qui concerne la compétence à communiquer oralement et par écrit en français évaluée au bulletin de fin d'année, sur 170 bulletins, la moyenne est de 2,09 avec un écart-type de 0,71. Il est important de signaler que l'indice du bulletin est inversé, c'est-à-dire que la valeur de 1 représente le score maximal et que 4 correspond au score minimal.

3.1.1.1. Les analyses corrélationnelles entre les différentes épreuves de littératie

Le tableau 5 présente les résultats d'une analyse corrélacionnelle de Pearson qui a été effectuée sur les différentes épreuves de littératie et sur l'évaluation de la compétence à communiquer en utilisant les ressources de la langue.

Tableau 5. La matrice de corrélations entre les épreuves de littératie

	1	2	3	4	5	6	7
COMPRÉHENSION							
1. EVA standardisé	--	0,16	0,11	0,27**	0,01	0,18*	-0,21*
2. Logo		--	0,03	0,07	0,20**	0,26**	-0,27**
3. Rappel du récit			--	0,37**	0,16*	0,13	-0,26**
4. Compréhension du récit				--	0,20**	0,23**	-0,20*
DÉCODAGE							
5. Concept de mot					--	0,30**	-0,17*
6. Prénom						--	-0,35**
7. Bulletin							--

*= $p < .05$; ** = $p < .01$

Les corrélations des épreuves liées à la compétence en compréhension

En considérant la compétence en compréhension du modèle théorique de Gough et coll. (1996) cité dans Roberts, Scott, (2006), il y a seulement deux couples d'épreuves qui sont corrélées de manière significative : le rappel et les questions de compréhension du récit obtiennent une corrélation de ($r = 0,37, p < .01$) ainsi que l'épreuve de vocabulaire EVA et les questions de compréhension du récit ont une corrélation de ($r = 0,27, p < .01$).

Les corrélations entre les épreuves en compréhension et la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin

En ce qui concerne la compétence à communiquer oralement et par écrit en français évaluée par le bulletin, on constate que l'ensemble des épreuves en littératie est corrélé de manière négative, car l'indice du bulletin est un indice inversé (1 étant le meilleur score et 4, le plus faible). De plus, elles sont toutes significatives : le EVA ($r = -0,21, p < .05$) ; la reconnaissance des logos ($r = -0,27, p < .01$) ; le rappel du récit ($r = -0,26, p < .01$) ; les questions de compréhension du récit ($r = -0,20, p < .05$).

Les corrélations des épreuves liées à la compétence en décodage

D'autre part, il existe une corrélation positive et significative entre l'épreuve de l'écriture du prénom et celle du concept de mot ($r = 0,30, p < .01$).

Les corrélations entre les épreuves en décodage et la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin

Il y a deux corrélations significatives entre le concept de mot ($r = -0,17, p < .05$), l'écriture du prénom ($r = -0,35, p < .01$) et la mesure de la compétence à communiquer oralement ou par écrit en français évaluée par le bulletin.

Les corrélations entre les épreuves liées à la compétence en décodage et en compréhension

D'autres corrélations significatives sont remarquées entre les épreuves en décodage et en compréhension : une série de corrélations sont observées entre l'épreuve du concept de mot et l'épreuve de rappel du récit ($r = 0,16, p < .05$) ; ou avec l'épreuve de compréhension du récit ($r = 0,20, p < .01$) et enfin celle du logo ($r = 0,20, p < .01$). Concernant l'épreuve de l'écriture du prénom, il y a aussi plusieurs corrélations qui sont significatives : l'épreuve du EVA ($r = 0,18, p < .05$) ; les questions de compréhension du récit ($r = 0,23, p < .01$) et enfin la reconnaissance des logos ($r = 0,26, p < .01$).

3.1.2. Les mesures de la famille

Les moyennes, les pourcentages, les écarts-types, les scores minimums et maximums des mesures de la famille telles que les données socioéconomiques (le revenu familial et le degré de scolarisation du parent) et les styles de pratiques éducatives des parents (démocratiques, autocratiques) sont rapportés dans le tableau 6.

Tableau 6. La moyenne des mesures de la famille

	N	Moyenne	Pourcentage	Écart-type	Minimum	Maximum
DONNÉES SOCIOÉCONOMIQUES						
Revenu familial	112	5,98		2,36	1	10
Scolarisation du parent	119	4,77		2,91	1	12
STYLES DE PRATIQUES ÉDUCATIVES						
Démocratique	78	5,74	82%	0,61	2,55	6,95
Autocratique	78	3,83	55%	0,75	1,4	5,6

Selon la charte de correspondance en annexe H, on peut donc comprendre que les familles ont un revenu moyen entre 20 000\$ et 40 000\$ et que les mères ont obtenu un diplôme professionnel long ou une attestation collégiale (une année). De plus, on observe que les familles ont tendance à privilégier les styles de pratiques éducatives démocratiques (82 %), plutôt qu'autocratiques (55 %).

Les analyses corrélationnelles des mesures de la famille

Le tableau 7 présente les résultats de l'analyse corrélacionnelle de Pearson faite avec les deux variables socioécologiques liées à la famille.

Tableau 7. La matrice des corrélations des mesures de la famille

	1	2	3	4
DONNÉES SOCIOÉCONOMIQUES				
1. Revenu familial	--	0,44**	0,24*	-0,20*
2. Scolarisation du parent		--	0,23*	-0,27**
STYLES DE PRATIQUES ÉDUCATIVES				
3. Démocratique			--	0,04
4. Autocratique				--

* = $p < .05$; ** = $p < .01$

Les corrélations entre les données socioéconomiques

Les données socioéconomiques recueillies indiquent une corrélation significative entre le revenu familial et le degré de scolarisation du parent ($r = 0,44$, $p < .01$). Donc, plus un parent mentionne un niveau de scolarité est élevé, plus son revenu familial est élevé.

Les corrélations entre les styles de pratiques éducatives

Aucune corrélation significative n'est observée entre les styles de pratiques éducatives démocratiques et autocratiques.

Les corrélations entre les données socioéconomiques et les styles de pratiques éducatives

Il existe des corrélations significatives entre les données socioéconomiques et les styles de pratiques éducatives des parents :

- 1) le revenu familial avec le style de pratiques éducatives démocratiques ($r = 0,24$, $p < .05$) ainsi qu'avec le style autocratique ($r = -0,20$, $p < .05$) ;
- 2) la scolarisation des parents avec le style démocratique ($r = 0,23$, $p < .05$) ainsi qu'avec le style autocratique ($r = -0,27$, $p < .01$).

Donc, plus le revenu et la scolarité des parents sont élevés, plus ils adopteraient des pratiques éducatives démocratiques. Inversement, plus le revenu et le niveau de scolarité d'un parent sont faibles, plus il a recours à des pratiques éducatives autocratiques.

3.1.2.1. Les analyses corrélationnelles entre les épreuves de littératie, les variables socioécologiques de la famille et la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin

Cette dernière analyse corrélationnelle de Pearson permet de voir, au tableau 8, les relations significatives entre l'ensemble des variables de l'étude.

Tableau 8. La matrice des corrélations entre les épreuves de littératie, les mesures de la famille et de la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin

	Revenu familial	Scolarisation du parent	Démocratique	Autocratique
COMPRÉHENSION				
1. EVA standardisé	0,18	0,24*	0,28**	-0,13
2. Logo	0,03	0,01	0,15	-0,10
3. Rappel du récit	0,03	0,18	-0,04	-0,26**
4. Compréhension du récit	0,21*	0,22*	-0,01	-0,26**
DÉCODAGE				
5. Concept de mot	0,18	0,22*	0,02	-0,17
6. Prénom	0,19*	0,26**	0,30**	-0,01
7. Bulletin	-0,07	-0,25**	-0,23*	-0,06

* = $p < .05$; ** = $p < .01$

Les corrélations entre les épreuves de littératie et les données socioéconomiques

En se référant au modèle théorique de Gough et coll. (1996) cité dans Roberts, Scott, (2006), le tableau 8 permet de voir les corrélations significatives tant au niveau de la compétence en compréhension qu'en décodage. Il y a d'abord les corrélations significatives entre les mesures en compréhension comme l'épreuve du EVA et le niveau de scolarisation du parent ($r = 0,24$, $p < .05$), l'épreuve de compréhension du récit et le revenu familial ($r = 0,21$, $p < .05$), l'épreuve de compréhension du récit et la scolarisation du parent ($r = 0,22$, $p < .05$). Ensuite, il y a les corrélations significatives entre les mesures liées à la compétence en décodage telles que le concept de mot et la scolarisation du parent ($r = 0,22$, $p < .05$), l'écriture du prénom et le revenu familial ($r = 0,19$, $p < .05$), l'écriture du prénom et la scolarisation du parent ($r = 0,26$, $p < .01$). Il y a aussi une autre corrélation significative entre la compétence à communiquer oralement ou par écrit en français évaluée par le bulletin et la scolarisation du parent ($r = -0,25$, $p < .01$). Il semble alors que plus le parent détient un niveau de scolarité élevé, meilleur est le résultat de son enfant en français au bulletin final de maternelle.

Les corrélations entre les épreuves de littératie et les styles de pratiques éducatives

Concernant les mesures de littératie liées à la compétence en compréhension, les corrélations significatives touchent le EVA et le style de pratiques éducatives démocratiques ($r = 0,28, p < .01$), le rappel du récit et le style de pratiques éducatives autocratiques ($r = -0,26, p < .01$), ainsi que les questions de compréhension du récit et le style autocratique ($r = -0,26, p < .01$). Par ailleurs, en ce qui concerne la compétence en décodage, l'épreuve d'écriture du prénom et le style démocratique sont corrélés positivement ($r = 0,30, p < .01$). De plus, il y a aussi une corrélation significative entre la compétence à communiquer oralement ou par écrit en français évaluée par le bulletin et le style démocratique ($r = -0,23, p < .05$).

3.2. Les analyses principales

Toutes les mesures des différentes variables ont été standardisées afin de normaliser les échelles présentant des unités de mesure différentes. Ces nouveaux scores Z ont été utilisés pour les analyses principales qui visent à regrouper les enfants en fonction de leur profil de littératie et du contexte socioécologique de leur famille (les données socioéconomiques et les styles de pratiques éducatives). Ensuite, les profils de littératie des enfants et le contexte socioécologique des familles ont été mis en relation avec les résultats obtenus quant à la compétence à communiquer oralement et par écrit évaluée par le bulletin de fin d'année. Puis, une analyse non paramétrique (Khi-deux) a été effectuée afin de découvrir les liens entre les profils de littératie des enfants et les contextes socioécologiques des familles.

3.2.1. Les analyses en regroupement hiérarchique (cluster)

Pour discriminer les différents profils de littératie des enfants ainsi que les contextes socioécologiques des familles, des analyses multivariées en regroupement hiérarchique ont été effectuées sur les sujets de l'échantillon. Les analyses en regroupement hiérarchique à liens intermédiaires (WARD) ont été faites sur la base d'un indice de dissimilarité (distance euclidienne au carré). Cette technique vise à maximiser les dissimilarités entre les sujets ayant certains points en commun, tout en formant des regroupements cohérents et de taille relativement équivalente (Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1992; Pagé, 1995). L'annexe J, présente le modèle réduit des différents dendogrammes qui résultent de ces analyses.

3.2.1.1. Les profils de littératie des enfants

À partir des 111 élèves faisant partie de l'échantillon, des analyses de variance et des analyses post-hoc selon la méthode LSD (Last Square Differences) ont permis de distinguer quatre profils de littératie (voir l'annexe J).

Sur la base de ces résultats, les 111 élèves ont été répartis en quatre profils différents:

- Le profil 1, dit faible, comprend 42 élèves faibles tant en compréhension qu'en décodage.
- Le profil 2, dit fort, se compose de 27 élèves forts en compréhension et en décodage.
- Le profil 3, dit faible en compréhension/fort en décodage, comprend 15 enfants qui présentent une faible compétence en compréhension, mais une forte compétence en décodage.
- Le profil 4, dit mixte, rassemble 27 élèves qui sont forts en vocabulaire et en écriture du prénom, moyens en rappel et compréhension du récit et faibles à l'épreuve du concept de mot.

La figure 2 illustre les courbes de chaque profil notamment l'écart par rapport à la moyenne ($M=0$) des enfants de l'échantillon pour chacune des épreuves.

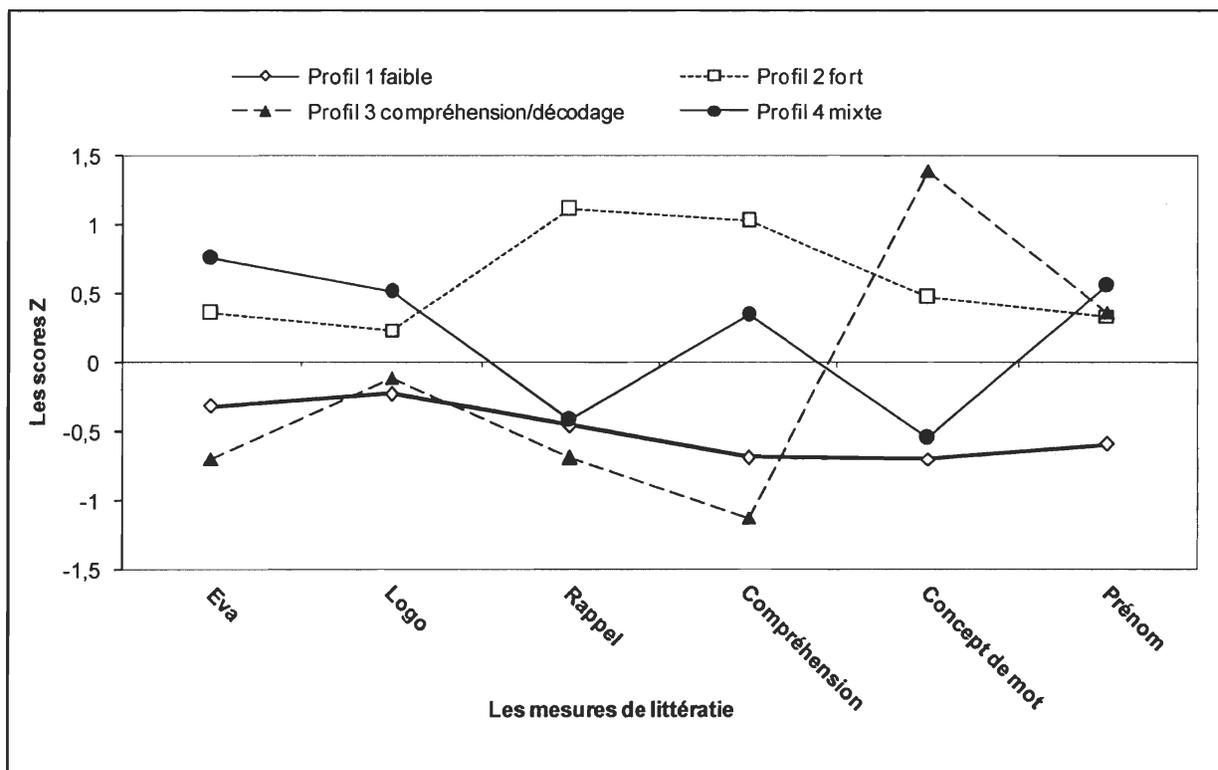


Figure 2. Les quatre profils de littératie des enfants

En suivant le modèle théorique de Gough et coll. (1996) cité dans Roberts, Scott, (2006), au niveau de la compétence en compréhension, on remarque que pour l'épreuve du EVA, les élèves du profil 4 ($M = 0,75$) et ceux du profil 2 ($M = 0,35$) ont des résultats significativement plus élevés que ceux du profil 1 ($M = -0,32$) et que ceux du profil 3 ($M = -0,70$) ($F(3,107)=12,95, p<0.001$). À l'épreuve du logo, les élèves du profil 4 ($M = 0,51$) et du profil 2 ($M = 0,23$) ont des résultats significativement plus élevés que ceux appartenant au profil 3 ($M = -0,11$) et que ceux du profil 1 ($M = -0,23$) ($F(3,107)= 4,70, p<0.005$). En ce qui concerne le rappel du récit, seuls les jeunes du profil 2 ($M = 1,11$) se démarquent significativement du profil 4 ($M = -0,42$), du profil 1 ($M = -0,46$) et du profil 3 ($M = -0,69$) ($F(3,107)=36,82, p<0.001$). À propos de l'épreuve de compréhension du récit, les jeunes du profil 2 ($M= 1,03$) obtiennent un résultat significativement plus élevé que ceux du profil 4 ($M = 0,36$), ceux du profil 1 ($M = -0,69$) et ceux du profil 3 ($M = -0,13$). De plus, concernant cette dernière épreuve, les jeunes des profils 3 et 4 n'ont pas obtenu de résultats significativement différents ($F(3,107)=30,20, p<0.001$). Puis, concernant les épreuves relevant de la compétence en décodage, l'épreuve du concept de mot fut mieux réussie par les élèves du profil 3 ($M= 1,39$) qui se sont démarqués significativement des autres profils. De plus, les élèves du profil 2 ($M = 0,47$) ont aussi obtenu un résultat significatif. Par contre, les résultats des enfants du profil 4 ($M = -0,55$) et du profil 1 ($M = -0,66$) ne sont pas significativement différents ($F(3,107) = 43,63, p<0.001$). Enfin, à l'épreuve d'écriture du prénom, les élèves du profil 4 ($M = 0,55$), du profil 2 ($M = 0,33$) et du profil 3 ($M = 0,36$) ne sont pas significativement différents les uns des autres, mais ils le sont par rapport au profil 1 ($M = -0,58$) ($F(3,107)=16,00, p<0.001$).

Les profils de littératie en fonction de la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin

La figure 3, illustre la répartition des 111 élèves en quatre profils de littératie pour lesquels l'évaluation concernant la compétence à communiquer oralement et par écrit en français évaluée par le bulletin est disponible : le score est exprimé en score réel, maximum=1, minimum= 4 ($F(3,105)= 5,70, p<0.001$).

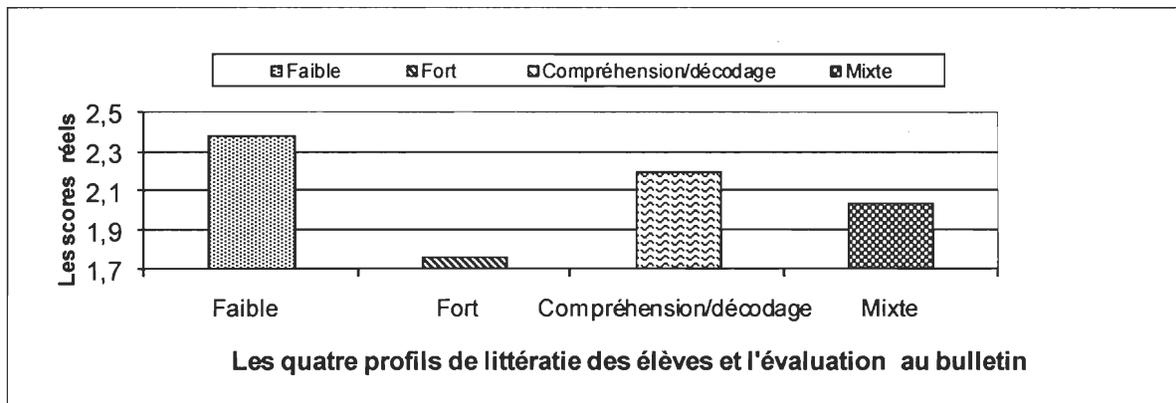


Figure 3. Les quatre profils de littératie en fonction de l'évaluation au bulletin

On se rappelle qu'un score plus élevé (maximum 4) indique une évaluation plus faible. On observe que ce sont les 27 élèves qui font partie du profil fort qui réussissent le mieux ($M=1,77$). Ils se démarquent significativement des 15 élèves du profil faible en compréhension/fort au décodage ($M=2,20$) et des 42 enfants du profil faible ($M=2,39$). De plus, les 27 élèves du profil mixte ($M=2,04$) se démarquent significativement du profil faible ($M=2,39$).

3.2.1.2. Les contextes socioécologiques des familles

Une analyse en regroupement hiérarchique (cluster) permet de distinguer quatre contextes socioécologiques des familles en fonction des données socioéconomiques et des styles de pratiques éducatives mesurées (voir l'annexe J). À la figure 4, les courbes illustrent les résultats obtenus suite aux analyses de variance et aux analyses post-hoc selon la méthode LSD qui permettent de discriminer les quatre contextes socioécologiques. Cette figure démontre notamment l'écart des familles par rapport au score moyen ($M=0$) pour les pratiques éducatives et pour les données socioéconomiques.

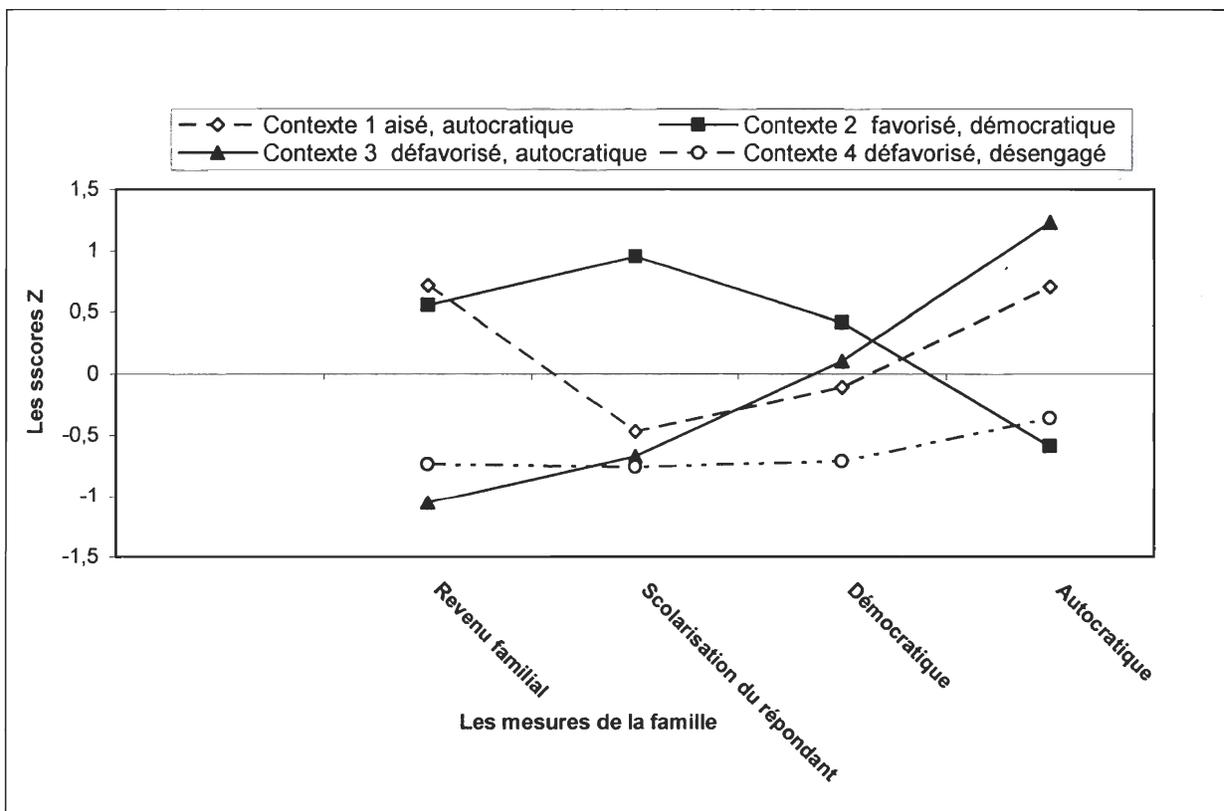


Figure 4. Les quatre contextes socioécologiques des familles

On remarque que les revenus familiaux des contextes socioécologiques 1 ($M = 0,70$) et 2 ($M = 0,55$) se démarquent significativement de ceux des contextes 4 ($M = -0,74$) et 3 ($M = -1,06$) ($F(3,108) = 40,59$, $p < 0,001$). Concernant le dernier diplôme obtenu par le parent, il n'y a que le contexte 2 ($M = 0,95$) qui se démarque significativement des autres contextes socioécologiques des familles; il est différent des contextes 1 ($M = -0,47$), 3 ($M = -0,67$) et 4 ($M = -0,76$) ($F(3,108) = 61,58$, $p < 0,001$). En ce qui a trait aux styles de pratiques éducatives démocratiques, le contexte 4 se démarque significativement des autres contextes ($M = -0,71$), comme le 2 ($M = 0,41$), le 3 ($M = 0,10$) et le 1 ($M = -0,11$) ($F(3,108) = 0,92$, $p < 0,001$). De même, le contexte 2 se distingue des contextes 1 et 3. Enfin, à propos du style de pratiques éducatives autocratiques, les contextes 3 ($M = 1,23$) et 1 ($M = 0,70$) se différencient des contextes 4 ($M = -0,36$) et 2 ($M = -0,59$) ($F(3,108) = 39,10$, $p < 0,001$).

En résumé, la figure 4 illustre les quatre styles socioécologiques des 112 familles. D'abord, les 29 familles appartenant au contexte 4 ont été désignées comme étant défavorisées/désengagées,

car elles obtiennent de faibles résultats pour l'ensemble des facteurs. Ensuite, au contexte 2, on l'appelle favorisé/démocratique, car il regroupe 46 familles qui recueillent de forts résultats aux deux mesures socioéconomiques tout en démontrant davantage de pratiques éducatives démocratiques que la moyenne. Puis, le contexte 1, nommé aisé/autocratique, regroupe 20 familles financièrement à l'aise tout en étant peu scolarisées et adoptant des pratiques éducatives plus autocratiques que la moyenne. Enfin, le contexte 3, défavorisé/autocratique, regroupe 17 familles qui présentent un faible niveau socioéconomique et qui adoptent des pratiques éducatives plus autocratiques que démocratiques.

Les contextes socioécologiques des familles en fonction de la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin

La figure 5 illustre les quatre contextes socioécologiques des 107 familles pour lesquelles l'évaluation concernant la compétence à communiquer oralement et par écrit en français évaluée par le bulletin était disponible.

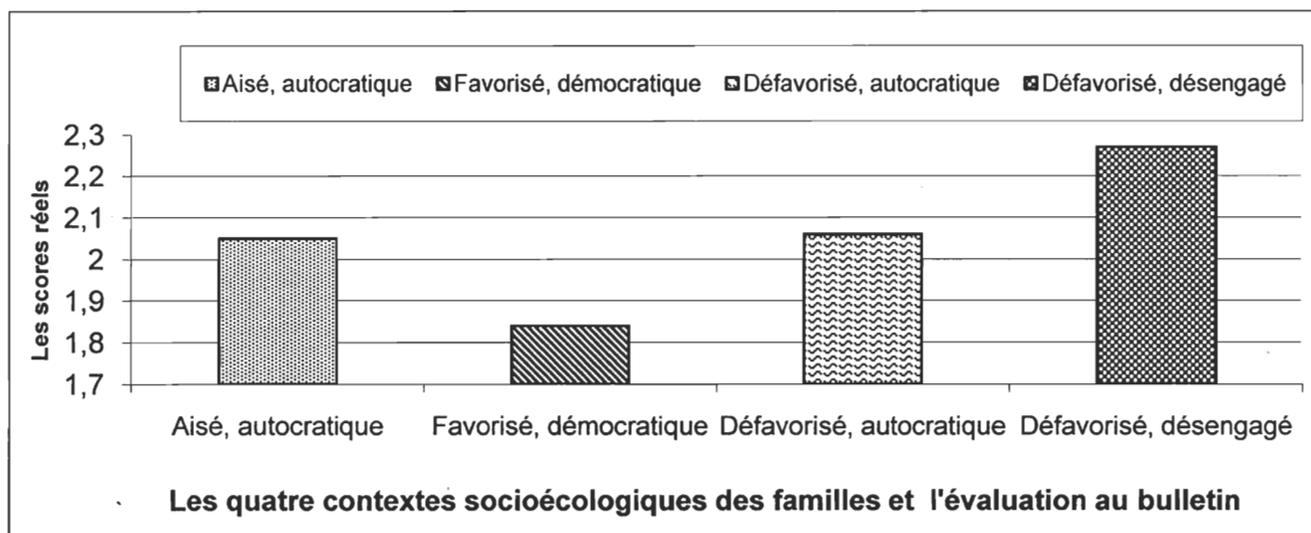


Figure 5. Les quatre contextes socioécologiques des familles en fonction de l'évaluation au bulletin

Les résultats observés de l'analyse de variance sont marginalement significatifs ($F(3,103) = 2,44, p = 0,07$). Les 46 familles du contexte favorisé/démocratique ($M = 1,84$) se différencient des 29 familles du contexte défavorisé/désengagé ($M = 2,27$). Par contre, les 20

familles du style aisé/autocratique ($M = 2,05$) et les 17 familles du contexte défavorisé/autocratique ($M = 2,06$) n'ont pas de moyennes significativement différentes des contextes favorisé/démocratique ou défavorisé/désengagé.

3.2.2. Les résultats de l'analyse non paramétrique (Khi-deux) entre les regroupements hiérarchiques des profils de littératie et des contextes socioécologiques des familles

Les tableaux 9 et 10 présentent les résultats croisés obtenus suite à une analyse non paramétrique (Khi-deux) qui a permis d'établir l'existence de liens significatifs entre les profils de littératie des enfants et les contextes socioécologiques des familles ($\chi^2 (9) = 23,99, p < 0.005$). Le tableau 9 met en évidence les pourcentages obtenus par les élèves appartenant aux différents profils d'enfants, tandis que le tableau 10, priorise plutôt les pourcentages obtenus par les familles ou les contextes socioécologiques des familles.

Tableau 9. Les pourcentages de l'analyse non paramétrique (Khi-deux) entre les profils de littératie des élèves et les contextes socioécologiques des familles

		Les contextes socioécologiques des familles				
		Contexte 1 Aisé, autocratique	Contexte 2 Favorisé, démocratique	Contexte 3 Défavorisé, autocratique	Contexte 4 Défavorisé, désengagé	Total
Les profils d'enfants	Profil 1 Faible	18,5%	14,8%	29,6%	37,0%	27
	Profil 2 Fort	11,8%	52,9%	0	35,3%	17
	Profil 3 Compréhension/décodage	54,5%	36,4%	0	9,1%	11
	Profil 4 Mixte	20,0%	50,0%	15,0%	15,0%	20
	Total	17	27	11	20	75

Le tableau 9 met en évidence :

- que la plupart des élèves du profil faible sont associés soit au contexte défavorisé/désengagé (37 %), soit au contexte défavorisé/autocratique (29,6 %) pour un total de (67%) des élèves de ce profil;
- que la majorité des élèves du profil fort sont associés au contexte favorisé/démocratique (52,9 %) mais aussi qu'il y a 35,3% de ces élèves qui sont associés au contexte favorisé/désengagé;
- qu'aucun élève du profil fort n'est associé au contexte socioécologique défavorisé/autocratique;
- que (54,5 %) des élèves profil faible en compréhension/fort en décodage proviennent du contexte aisé/autocratique;
- que (36,4 %) de ces élèves sont associés au contexte favorisé/démocratique;

- qu'aucun élève des profils fort et compréhension décodage ne provient du contexte défavorisé/autocratique;
- que (50 %) des élèves du profil mixte sont reliés au contexte socioécologique favorisé/démocratique.

Le tableau 9, privilégie la perspective du profil d'élève appartenant à un contexte socioécologique. Cependant, il est tout aussi intéressant de prendre connaissance des pourcentages qui illustrent le lien entre les différents contextes familiaux et les profils d'élèves.

Tableau 10. Les pourcentages de l'analyse non paramétrique (Khi-deux) entre les contextes socioécologiques des familles et les profils de littératie des élèves

		Les contextes socioécologiques des familles				
		Contexte 1	Contexte 2	Contexte 3	Contexte 4	
		Aisé,	Favorisé,	Défavorisé,	Défavorisé,	
		autocratique	démocratique	autocratique	désengagé	Total
Les profils d'enfants	Profil 1					
	Faible	29,4%	14,8%	72,7%	50,0%	27
	Profil 2					
	Fort	11,8%	33,3%	0	30,0%	17
	Profil 3					
	Compréhension/décodage	35,3%	14,8%	0	5,0%	11
	Profil 4					
	Mixte	23,5%	37,0%	27,3%	15,0%	20
	Total	17	27	11	20	75

Le tableau 10 fait ressortir que :

- au sein du contexte familial aisé/autocratique, il y aurait (35,3 %) des élèves provenant du profil faible en compréhension/fort en décodage;
- dans le contexte familial favorisé/démocratique (37 %) des élèves appartiennent au profil mixte et (33,3 %) au profil fort;
- dans le contexte défavorisé/autocratique, il y a (72,7 %) des élèves de ce groupe qui présentent un profil faible;
- pour le contexte défavorisé/désengagé, la présence de (50 %) des élèves du profil faible, mais aussi 30 % des élèves du profil fort est à noter.

Ainsi, les similarités les plus marquantes entre les profils de littératie des élèves et les contextes socioécologiques des familles sont les suivants :

- les élèves du profil fort sont davantage liés aux familles favorisées/démocratiques;
- la majorité des élèves du profil faible en compréhension/fort en décodage sont associés aux familles aisées/autocratiques;
- les élèves du profil mixte semblent reliés aux familles favorisées/démocratiques;
- les élèves du profil faible proviennent en grand nombre de familles défavorisées/autocratiques, mais aussi des familles défavorisées/désengagées.

CHAPITRE IV
LA DISCUSSION

Dans ce chapitre les résultats seront discutés en fonction des trois objectifs spécifiques de l'étude que nous rappelons :

- Évaluer la présence de liens entre les différentes mesures de la littératie et les mettre en relation avec l'évaluation de la compétence à communiquer oralement ou par écrit en français évaluée par le bulletin d'enfants âgés de cinq ans;
- Évaluer les liens entre les données relatives aux familles et les mettre en relation avec l'évaluation de la compétence à communiquer oralement ou par écrit en français évaluée par le bulletin d'enfants âgés de cinq ans;
- Évaluer les liens entre les profils de la littératie des élèves et les contextes socioécologiques des familles.

Par la suite, les forces et les limites de l'étude seront abordées. Finalement, nous proposerons une synthèse des résultats obtenus.

4.1. Les analyses relatives aux mesures de littératie

4.1.1. L'évaluation des liens entre les mesures de littératie et l'évaluation de la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin

Le premier objectif était d'évaluer la relation entre les épreuves de littératie passées au début de l'année et l'évaluation de la compétence à communiquer oralement ou par écrit en français évaluée par le bulletin en fin de maternelle. Plusieurs analyses de mesure permettent de circonscrire cet objectif. Parmi les nombreuses analyses de résultats, des liens ont été établies entre les différentes épreuves de littératie. De plus, dans les analyses principales, il y a quatre profils de littératie qui sont présentés en fonction de l'évaluation faite en français.

En se référant au modèle de Gough et coll. (1996) cité dans Roberts et Scott, (2006), cette étude a permis d'établir que l'apprentissage de la lecture relève de deux grandes compétences : la compréhension et le décodage. La compréhension a été mesurée à l'aide de quatre épreuves : le EVA, la reconnaissance des logos, les questions de compréhension et le rappel du récit.

Dans un premier temps, deux couples d'épreuves sont significativement corrélés: le EVA avec les questions de compréhension du récit ($r= 0,27$, $p <.01$) et le rappel avec les questions de compréhension du récit ($r= 0,37$, $p<.01$). Ces corrélations ne sont pas étonnantes, car les recherches de Alison et coll. (2004) et celles de Bruner (1983) avaient déjà indiqué la présence d'un lien entre la connaissance du vocabulaire et les questions de compréhension du récit: les discussions interactives avec les adultes augmenteraient le vocabulaire et pousseraient l'élève à clarifier sa pensée. De plus, comme les épreuves de compréhension et de rappel du récit sont étroitement liées, faisant toutes deux appels au schéma narratif, il n'est pas surprenant que ces épreuves soient corrélées.

Dans un deuxième temps, il est inattendu d'observer une absence de corrélation entre l'épreuve de vocabulaire du EVA et l'épreuve du rappel, car selon Morrow (2001), le rappel du récit permettrait d'améliorer l'étendue du langage oral. De plus, Alison et coll. (2004) avaient trouvé un lien entre l'étendue du vocabulaire du jeune enfant et sa capacité à comprendre un texte. Étant donné que les épreuves du rappel et les questions de compréhension du récit sont similaires, on s'attendait à un fort degré de corrélation avec les épreuves de vocabulaire, soit le EVA et la reconnaissance des logos. Toutefois, d'autres chercheurs retiennent que la connaissance du vocabulaire n'est pas un gage de réussite scolaire, ayant observé que des élèves présentaient des difficultés en compréhension de texte même s'ils avaient une bonne connaissance du vocabulaire (Freebody et Anderson, 1983).

Relativement à la compétence en décodage, l'épreuve du concept de mot et celle de l'écriture du prénom ont été soumises aux élèves afin d'évaluer leur niveau d'émergence quant à leurs connaissances liées à l'écrit. Le jeune élève peut ainsi démontrer qu'il a une certaine connaissance des lettres, de leur assemblage, de leur écriture en encerclant les mots d'une phrase et en écrivant son prénom. Les résultats de cette étude montrent une corrélation significative entre ces deux épreuves ($r= 0,30$, $p <.01$), ce qui appuie nos attentes : en jouant avec les lettres de son prénom, l'enfant expérimenterait l'écrit (Bloodgood, 1999, cité dans Cormier, 2004 ; Écalle, 2004) et apprivoiserait le système de correspondances graphophonémiques nécessaires pour accéder au principe alphabétique.

Dans un troisième temps, en considérant le modèle de Gough et coll. (1996) cité dans Roberts, Scott, (2006), on s'attendait à voir un partage clair entre les épreuves de littératie appartenant à l'une ou l'autre des deux compétences, soit la compréhension ou le décodage. À la lumière de l'analyse de nos résultats, on constate qu'il existe de nombreuses corrélations croisées dont l'épreuve de reconnaissance des logos (compétence en compréhension) corrélée avec celle du concept de mot (compétence en décodage) ($r= 0,20, p <.01$); les épreuves du EVA (compétence en compréhension) corrélées avec celle du prénom (compétence en décodage) ($r= 0,18, p <.05$); l'épreuve du logo et d'écriture du prénom ($r= 0,26, p <.01$); le rappel du récit (compétence en compréhension) corrélé à l'épreuve du concept de mot ($r= 0,16, p <.05$); l'épreuve de la compréhension du récit (compétence en compréhension) corrélée à celle du concept de mot ($r= 0,20, p <.01$); les questions de compréhension du récit corrélées avec celle du prénom ($r= 0,23, p <.01$). Tous ces résultats indiquent fortement que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture nécessite un entrecroisement d'habiletés qu'il est difficile de départager ou de considérer séparément.

Bref, ce constat permet de reconsidérer l'utilisation du modèle de Gough et coll. (1996) cité dans Roberts, Scott, (2006) comme on l'a fait dans cette recherche : le modèle original propose deux compétences distinctes (compréhension et décodage). Pour cette étude, il semble qu'il soit plus révélateur de considérer l'ensemble des habiletés évaluées par les différentes épreuves de littératie, sans tenir compte de la compétence à laquelle ils sont associés. Par conséquent, il en ressort que le nombre d'épreuves réussies témoigne du niveau d'émergence en littératie du jeune élève.

Les corrélations entre les épreuves de littératie et la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin

Dans cette étude, toutes les mesures de littératie prélevées en début d'année ont obtenu des corrélations significatives avec la compétence à communiquer en utilisant les ressources de la langue évaluée par le bulletin en fin de maternelle. Il est important de rappeler que l'indice du bulletin est inversé (1 étant le meilleur score et 4, le plus faible) ce qui explique les corrélations négatives avec les différentes épreuves de littératie : le EVA ($r = -0,21, p <.05$); la reconnaissance des logos ($r = -0,27, p <.01$); le rappel du récit ($r = -0,26, p <.01$); les questions

de compréhension du récit ($r = -0,20, p < .05$). Ces résultats contribuent donc à soutenir l'idée selon laquelle le développement des habiletés telles que le vocabulaire, les questions de compréhension et le rappel du récit, le concept de mot et l'écriture du prénom permettraient d'améliorer la compétence à communiquer oralement ou par écrit en français des enfants de maternelle.

Les profils de littératie des élèves en fonction de l'évaluation de la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin

En regardant les différents profils de littératie en fonction de l'évaluation de la compétence à communiquer oralement ou par écrit en français à la fin de l'année, on peut ordonner les quatre profils de littératie comme suit :

- les 27 élèves du profil fort réussissent bien les six épreuves de littératie et obtiennent une moyenne de ($M = 1,77$) à la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin;
- les 27 élèves du profil mixte ont des résultats supérieurs à la moyenne quant aux épreuves de vocabulaire (EVA et la reconnaissance des logos), compréhension de récit et pour l'écriture du prénom. Par contre, ils obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne pour les épreuves de rappel du récit et à l'épreuve concept de mot. Leur moyenne est de ($M = 2,04$) à la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin;
- les 15 élèves du profil faible en compréhension et fort en décodage obtiennent des résultats supérieurs à la moyenne pour les épreuves du concept de mot et de l'écriture du prénom et leur moyenne est de ($M = 2,20$) à la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin;
- les 42 élèves du profil faible n'obtiennent pas la moyenne pour l'ensemble des mesures de littératie et leur moyenne est de ($M = 2,39$) à la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin, donc la plus faible.

La représentation du modèle de Gough et coll. (1996) cité dans Roberts, Scott, (2006) suggère un partage entre les deux compétences, compréhension et décodage, ainsi que les habiletés qui en découlent. À la lumière des résultats mentionnés ci-haut, on remarque que le découpage par compétence proposé par ce modèle semble un peu arbitraire du moins en ce qui concerne le profil mixte qui ne respecte pas ce partage. Cependant, en comptant le nombre d'épreuves de littératie réussies par les élèves sans porter attention à la compétence dont elles relèvent, on

trouve une explication plus claire des résultats. Il semble que les élèves du profil fort réussissent bien l'ensemble des six épreuves de littératie, alors que les élèves du profil mixte parviennent à réussir tout de même quatre épreuves sur six ; d'autre part, les élèves du profil faible en compréhension et fort en décodage en réussissent seulement deux et enfin, les élèves du profil faible éprouvent de la difficulté de manière générale. Même si les élèves du profil mixte ont mieux réussi les trois épreuves le EVA, la reconnaissance des logos et l'écriture du prénom, que les élèves du profil fort, il n'en demeure pas moins qu'au classement général, les élèves du profil mixte restent bon deuxième derrière ceux du profil fort. On peut donc s'attendre à ce que les élèves qui ont une plus grande compétence à communiquer en français tant à l'oral qu'à l'écrit évaluée par le bulletin soient ceux qui développent un nombre maximal d'habiletés en littératie sans pour autant réussir le mieux certaines épreuves comme le EVA, la reconnaissance des logos, le rappel et les questions de compréhension du récit, le concept de mot et l'écriture du prénom. Ces dernières observations suggèrent que pour augmenter son niveau d'émergence en littératie, l'enfant aurait avantage à se familiariser avec un plus large éventail d'habiletés liées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, plutôt que de prioriser certaines habiletés liées à une compétence donnée comme la compréhension ou le décodage.

4.2. Les analyses relatives aux mesures de la famille

4.2.1. L'évaluation des liens entre les mesures de la famille et de la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin

Dans cette section, notre objectif est de décrire les liens entre les résultats obtenus aux mesures de la famille comme le revenu familial, le niveau d'éducation du parent et les styles de pratiques éducatives des parents et ceux obtenus aux épreuves de littératie ainsi que l'évaluation de la compétence à communiquer oralement ou par écrit en français faite par le bulletin final en maternelle. Plusieurs corrélations ont été établies dans la partie consacrée à l'analyse descriptive.

Les liens entre le milieu socioéconomique et les épreuves de littératie

Dans la partie consacrée au contexte théorique, les relations pouvant être élaborées entre les revenus familiaux et l'émergence de la littératie de l'enfant préscolarisé ont retenu notre attention. On avait remarqué une corrélation positive entre ces deux variables. Il est donc plus plausible de croire qu'un enfant provenant d'une famille ayant des revenus modestes risque davantage d'éprouver de la difficulté avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture que celui qui provient d'un milieu financièrement plus aisé (Hosp et Reschly, 2003, cité dans Kainz, Vernon-Feagans, 2007; Justice, Bowles et Skibbe, 2006; Kainz et Vernon-Feagans, 2007).

Les résultats de l'étude indiquent que le revenu familial moyen de l'échantillon est de 30 000 \$ par année. Par contre, il est important de se rappeler que les familles appartenant au contexte aisé/démocratique ($M= 0,71$) ainsi qu'au contexte favorisé/démocratique ($M= 0,55$) ont des revenus nettement supérieurs à cette moyenne. De même que les familles provenant des contextes socioécologiques défavorisés/désengagés ($M= -0,74$) et défavorisés/autocratiques ($M= -1,06$) vivent selon des conditions financières beaucoup plus modestes. Malgré cet écart considérable, il semble que le revenu n'est pas d'incidence sur la compétence à communiquer en français des enfants, puisqu'il n'y a pas de relation significative entre le revenu familial et l'évaluation de la compétence à communiquer oralement ou par écrit en français évaluée par le bulletin ($r= -0,07$, $p= 0,47$). Ces résultats nous étonnent et vont à l'encontre de nos attentes. En effet, les études consultées ont clairement établi un lien entre l'accès aux ressources matérielles et culturelles des enfants et leur développement cognitif (Bradley et Corwyn, 2002). Autrement dit, il est attendu que plusieurs enfants provenant de familles mieux nanties débutent leur cursus avec une avance considérable sur leurs camarades (Adams, 1990): leurs parents pouvant leur offrir un meilleur environnement de littératie (Hart et Risley, 1995, cité dans Parent, Montésinos-Gelet, Séguin, Zelazo, Tremblay, 2006; Whithehurst et Lonigan, 1998). Par conséquent, on devrait remarquer une différence concernant le langage (Bradley et Corwyn, 2002; Hart et Risley, 1995, cité dans Parent, Montésinos-Gelet, Séguin, Zelazo, Tremblay, 2006; Whithehurst et Lonigan, 1998), la sensibilité phonologique (Bowey, 1995) et la connaissance des concepts de l'écrit (Smith et Dixon, 1995).

Dans notre étude, ce sont essentiellement les mères qui ont répondu aux questionnaires et elles ont en moyenne obtenu qu'un diplôme de professionnel long. Dans un premier temps, il est opportun de rappeler que les études consultées dans le cadre du contexte théorique n'établissaient pas de lien direct entre un niveau de scolarité minimum et le développement cognitif du jeune enfant. On se rappellera que ces études présentaient plutôt l'expérience personnelle du parent à titre d'élève comme étant déterminante dans la façon dont celui-ci va accompagner son enfant dans son cursus (Taylor et coll. 2004).

Or, en considérant les résultats significatifs obtenus quant à la mesure de scolarisation des parents et aux mesures de littératie, soit le EVA ($r= 0,24, p<.05$), les questions de compréhension du récit ($r= 0,22, p<.05$), le concept de mot ($r= 0,22, p<.05$), l'écriture du prénom ($r= 0,26, p<.01$), la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin ($r= -0,25, p<.01$), on observe l'existence de forts liens positifs entre ces variables. Même si la moyenne concernant la scolarité des parents dans cette étude indique qu'ils ont un diplôme de professionnel long, il faut faire attention aux apparences trompeuses. Il faut voir que les parents des contextes favorisés/démocratiques sont des gens qui sont beaucoup plus scolarisés ($M= 0,95$) que les autres parents faisant partie de l'étude : les parents provenant des trois autres contextes n'ont qu'un diplôme primaire ou secondaire. Cette dernière remarque permet de mieux comprendre l'écart considérable quant à l'expérience scolaire des parents et par conséquent, l'intérêt qu'ils accordent aux études de leur enfant. On peut donc supposer que les parents du profil aisé/démocratique se sentent davantage concernés par l'apprentissage de la lecture de leur enfant, car on remarque plusieurs relations significatives entre les habiletés en littératie et le niveau d'éducation des parents. De plus, en regard des études consultées dans ce mémoire, ces relations significatives laissent croire que ces parents seraient intéressés et se sentiraient aptes à accompagner leur jeune dans des activités de littératie (Bandura et coll. 1996 ; Taylor et coll. 2004) comme l'indique la corrélation significative ($r= -0,25, p<.01$) avec l'évaluation de la compétence à communiquer oralement ou par écrit en français qui renforce cette idée.

Les styles de pratiques éducatives et les mesures de littératie

Pour ce qui est du style de pratiques éducatives parentales, on a aussi obtenu des résultats significatifs concernant le style démocratique et les mesures de littératie: le EVA ($r= 0,28, p<.01$), l'écriture du prénom ($r= 0,30, p<.01$) et la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin ($r= -0,23, p<.05$). Il s'agit de résultats intéressants, car ils sont en concordance avec des recherches articulées autour de l'idée selon laquelle le style démocratique favoriserait l'émergence de la littératie des jeunes enfants, celui-ci ayant pour effet d'augmenter leur réussite tout au long de leur cursus scolaire (Steinberg et coll. 1991). En s'intéressant aux apprentissages de son enfant, notamment celui de la littératie, le parent témoigne d'une sensibilité à ses besoins, il peut discuter ouvertement avec lui et l'aider à faire de bons choix en lui donnant plus d'autonomie (Grolnick et Ryan, 1989 ; Pianta et Harbers, 1996; Stright et Nietzel, 2003).

À l'inverse, il semble que le style autocratique aurait l'effet contraire quant au développement de l'autonomie chez le jeune : il serait plus dépendant, moins engagé socialement (Baumrind et Black, 1967) et souvent démotivé par l'école (Steinberg et coll. 1992). C'est d'ailleurs ce que laissent croire les résultats significativement négatifs entre le style de pratiques éducatives autocratiques et les mesures de littératie : les questions de compréhension du récit ($r= -0,26, p<.01$) et le rappel du récit ($r= -0,26, p<.01$). En d'autres termes, on comprend qu'en employant des pratiques éducatives autocratiques, ces parents accompagnent leur enfant de manières moins adéquates. En fait, ces résultats coïncident avec l'idée selon laquelle les relations parent-enfant sensibles et ouvertes sont primordiales au bon développement de l'enfant. L'absence de ces relations dans les pratiques éducatives pourrait mener le jeune à des comportements impulsifs, déviants, voire même délinquants (Gorman-Smith et coll. 2000, cité dans Hoeve, Blokland, Dubas, Loeber, Gerris, van der Laan, 2007; Macoby et Martin, 1983 cité dans Kochanska, Kuczynski, Radke-Yarrow (1989) ; Steinberg et coll. 1992). Et comme le démontre l'étude de Taylor, Clayton et Rowley (2004), il est fréquent de rencontrer des jeunes Américains qui présentent des conduites inadaptées lorsque les parents emploient des pratiques éducatives hautement autoritaires. On remarque en outre que le manque de constance dans les pratiques éducatives serait aussi un facteur non négligeable, puisque lorsque les pratiques éducatives sont aléatoires, l'enfant risque de subir un faible développement intellectuel, un haut

niveau émotif et par conséquent, des comportements inappropriés (Duncan et coll. 1994 ; Pagani et coll. 1997).

Les contextes socioécologiques des familles et les mesures de littératie

Selon le modèle de Bronfenbrenner (1993), il est important de considérer les différents contextes et l'effet de leurs interactions plus ou moins directes sur le développement d'un enfant. Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi d'évaluer le milieu socioéconomique (revenu familial et niveau d'éducation du parent) et les pratiques éducatives de la famille. Nos analyses statistiques nous ont permis d'obtenir une corrélation positivement significative ($r= 0,44$, $p <.01$) entre les mesures du milieu socioéconomique (revenu familial et niveau d'éducation du parent). Ces résultats vont également dans le même sens que ceux de Barbarin et coll. (2006) ($r= 0,56$, $p <.01$). Dans notre étude, on observe également des corrélations significatives entre les données socioéconomiques et le style de pratiques éducatives soit:

- entre le revenu familial et le style démocratique ($r = 0,24$, $p <.05$);
- entre le revenu familial et le style autocratique ($r= -0,20$, $p <.05$);
- entre la scolarisation du parent et le style démocratique ($r= 0,23$, $p <.05$);
- entre la scolarisation du parent et le style autocratique ($r= -0,27$, $p <.01$).

Ceci indique que le contexte socioécologique (le revenu familial, le niveau d'éducation du parent et le style de pratiques éducatives) des familles compose un ensemble de variables interreliées selon lesquelles il est possible de percevoir la qualité du milieu familial comme étant un contexte favorisant ou non pour le développement de l'enfant.

Les contextes socioécologiques des familles et la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin

Les différents contextes socioécologiques des familles furent désignés, en croyant que leur appellation devait définir la qualité du milieu socioéconomique favorisé ou défavorisé ainsi que leur prédilection en matière de pratiques éducatives démocratiques ou autocratiques. Or, en nous inspirant des études recensées, lorsque le milieu socioéconomique est favorisé et que les pratiques éducatives sont empreintes de sensibilité et d'ouverture, comme dans le contexte favorisé/démocratique ($M= 0,41$), on s'attend à ce que la famille offre un contexte de vie

favorable à l'émergence de la littératie (Alison et coll. 1994 ; Bradley et Corwyn, 2002; DeGermo et coll. 1999 ; Duclos, 2000 ; Evans, 2004 ; Grolnick et coll. 1989 ; Steinberg, 1991 ; Taylor et coll. 2004). C'est bien ce qu'indiquent les résultats de notre étude : le revenu familial, la scolarisation des parents ainsi que les pratiques éducatives démocratiques sont significativement corrélés de manière positive avec les différentes mesures de littératie. Par contre, pour ce qui est de l'évaluation de la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin, nos résultats n'indiquent que des corrélations significatives avec les variables de la scolarisation du parent ($r = -0,25$, $p < .01$) et avec le style démocratique ($r = -0,23$, $p < .05$). Par ailleurs, le revenu familial ne semble pas être significativement corrélé avec la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin ($r = -0,07$, $p = .47$). Ceci dit, on ne peut pas affirmer avec certitude que l'union de ces trois facteurs soit déterminante pour évaluer la qualité d'un contexte familial. Par contre, il semble que de nier son effet serait aussi incorrect. Il semble alors plus approprié d'adopter une position modérée, en soulignant que le revenu n'est peut-être pas significativement corrélé à l'évaluation de la compétence en français faite par le bulletin, mais qu'il l'est avec le style démocratique ($r = 0,24$, $p < .05$), ainsi qu'avec la scolarité ($r = 0,44$, $p < .01$). C'est pourquoi, on présume que le contexte socioécologique favorisé/démocratique serait le contexte le plus favorisant pour les jeunes enfants.

Lorsqu'on regarde les différents contextes socioécologiques des familles en fonction de l'évaluation de la compétence à communiquer en français, on se rappelle que se sont des indices inversés : c'est-à-dire que les meilleures familles ont des moyennes qui s'approchent du zéro. Par conséquent, le score des enfants obtenu au bulletin, on peut ordonner les quatre contextes familiaux comme suit :

Au premier rang, il y a les 46 familles favorisées/démocratiques qui ont de forts résultats aux deux mesures socioéconomiques suivantes, le revenu familial ($M = 0,55$) et la scolarisation du parent ($M = 0,95$). Dans ce groupe de parents, on voit que les pratiques démocratiques ($M = 0,41$) sont vraiment plus élevées que les pratiques autocratiques ($M = -0,59$). Enfin, ces 46 familles observées se classent au premier rang quant à la meilleure moyenne concernant la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin ($M = 1,84$).

Au deuxième rang, on retrouve les 20 familles aisées/autocratiques, ce sont des familles à l'aise financièrement, le revenu familial obtient un score plutôt élevé ($M= 0,71$). Par ailleurs, ce sont des familles où le niveau de scolarité est faible ($M= -0,47$), qui adoptent des pratiques éducatives plus autocratiques ($M= 0,70$) que démocratiques ($M= -0,11$). Malgré leur faible niveau de scolarisation, on note que ces familles aisées/autocratiques ont la deuxième meilleure moyenne à la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin ($M= 2,05$).

Au troisième rang, les 17 familles appartenant au contexte socioécologique défavorisé/autocratique ont les plus faibles revenus familiaux ($M= -1,06$) et sont peu scolarisées ($M= -0,67$). En plus, elles utilisent des pratiques éducatives nettement plus autocratiques ($M= 1,23$) que démocratiques ($M= 0,10$), mais étonnement elles ont une moyenne similaire à celle du groupe précédent ($M= 2,06$) quant à la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin.

Au quatrième rang, les 29 familles défavorisées/désengagées obtiennent de très faibles résultats pour l'ensemble des mesures : le revenu familial ($M= -0,74$), la scolarisation des parents ($M= -0,76$), les pratiques éducatives démocratiques ($M= -0,71$) et autocratiques ($M= -0,36$) ainsi que la plus faible moyenne ($M= 2,27$) quant à la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin.

Ce classement des contextes familiaux par rapport à la moyenne obtenue au bulletin permet d'appuyer notre perception quant au contexte socioécologique favorisée/démocratique comme étant le plus favorable au bon développement de la compétence en français de l'enfant. On note que ce contexte regroupe des moyennes supérieures appréciables quant aux trois variables tels le revenu familial, le niveau de scolarisation du parent et des pratiques éducatives.

4.3. L'évaluation des liens entre les profils de littératie des élèves et les contextes socioécologiques des familles

Notre troisième objectif était d'évaluer les liens entre les mesures de littératie des élèves et les contextes socioécologiques des familles. Nous avons établi des rapprochements lors de l'analyse non paramétrique (Khi-deux) entre les regroupements hiérarchiques des profils de littératie et les

contextes socioécologiques des familles. Nous discuterons des profils de littératie ainsi que des contextes socioécologiques qui étaient significativement différents en regard de l'évaluation de la compétence à communiquer oralement ou par écrit en français évaluée par le bulletin.

4.3.1.1. Les croisements entre les profils de littératie des élèves et le contexte socioécologique de la famille favorisée/démocratique

Selon l'analyse non paramétrique (Khi-deux), on voit un premier lien important entre les deux profils, fort et mixte, et le contexte socioécologique soit les familles favorisées/démocratiques. On se rappellera que les élèves du profil fort ont obtenu les six moyennes les plus élevées, soit des moyennes supérieures à zéro, aux épreuves de littératie : le EVA (M=0,35), la reconnaissance des logos (M= 0,23), les questions de compréhension (M= 1,03) et le rappel de récit (M= 1,11), le concept de mot (M= 0,47) et l'écriture du prénom (M= 0,33). Par contre, les 27 élèves du profil mixte en ont obtenu quatre : le EVA (M= 0,75), la reconnaissance des logos (M= 0,51), les questions de compréhension du récit (M= 0,34) et l'écriture du prénom (M= 0,55). De plus, ces élèves des profils fort (M=1,77) et mixte (M= 2,04) sont arrivés au premier et deuxième rang lors de l'évaluation de la compétence à communiquer oralement ou par écrit en français. Il semble donc que les élèves appartenant aux profils, fort et mixte, soient les plus performants par rapport aux tâches proposées et aux éléments évalués. Par ailleurs, il est important de mentionner que 52,9 % des élèves du profil fort et que 50 % du profil mixte sont associés au contexte favorisé/démocratique. Inversement, de ce contexte favorisé/démocratique, on retrouve un taux de 33,3% des familles qui sont associés au profil fort et un taux de 37% des familles qui le sont au profil mixte.

Le contexte théorique de cette étude a permis de mettre en lumière le rôle des parents dans l'apprentissage de la lecture des jeunes enfants. Nos résultats révèlent d'ailleurs une tendance marquée, à savoir que les 54 élèves les plus performants par rapport à nos mesures proviennent des familles où les parents semblent accorder de l'importance à l'apprentissage de la lecture et se disent plus sensibles aux besoins de leur enfant, telle qu'illustrées par le recours à des pratiques éducatives démocratiques. On décrit les parents dont les enfants sont les plus performants à l'école comme des gens qui lisent et écrivent régulièrement (Sénéchal, LeFevre, Hudson et Lawson, 1996) : bref, ce sont de bons modèles de littératie (Bus et coll. 1995). Ces gens ont

généralement atteint un bon niveau de scolarisation (Purcell-Gates et coll. 1996 ; van Steencel, 2006) leur permettant d'accompagner naturellement leur enfant dans son cursus scolaire (Bandura et coll. 1996). D'autre part, dans le contexte théorique, nous avons déjà indiqué comment l'emploi des pratiques éducatives démocratiques favorise le développement sociocognitif du jeune enfant (Baumrind, 1973 cité dans Silva, Dorso, Azhar, Renk, 2007-2008; Dopkins Stright et coll. 2008; Dornbusch et coll. 1987 ; Forehand et Jones, 2002; Kennedy et coll. 2004, cité dans Dopkins Stright, Gallagher, Kelley, 2008) : lorsque l'accompagnement de l'enfant dans son cursus se fait de manière bienveillante, ouverte et sensible, ces parents ont tendance à développer l'autonomie de leur jeune (Alison et Watson, 1994 cité dans Beaudoin, 2002; Baumrind, 1973, cité dans Silva, Dorso, Azhar, Renk, 2007-2008 ; Dopkins Stright et coll. 2008; Dornbusch et coll. 1987 ; Grolnick et coll. 1989 ; Pianta et coll. 1996 ; Steinberg et coll. 1991 ; Stright et coll. 2003). Enfin, comme l'ont démontré les travaux de DeGarmo et coll. (1999), le contexte familial serait en interrelation avec le développement de l'émergence de la littératie. À ce propos, des études avaient déjà mis de l'avant l'idée selon laquelle les meilleures conditions pour faire émerger la littératie chez l'enfant étaient la présence d'un milieu socioéconomique favorable, soit un revenu et un niveau d'éducation élevés, soit la présence de sensibilité et d'ouverture dans les relations parents-enfants (Bradley et Corwyn, 2002; DeGarmo et coll. 1999 ; Evans, 2004 ; Taylor, Clayton et Rowley, 2004). C'est pourquoi nous nous attendions à ce croisement entre les deux meilleurs profils, fort et mixte, et le contexte socioécologique de la famille favorisée/démocratique.

Les résultats révèlent un deuxième lien est obtenu. Ce lien modéré entre les enfants du profil fort et le contexte socioécologique défavorisé/désengagé est certes surprenant. Il y aurait donc 35,3% des élèves du profil fort qui seraient associés à ce contexte, et inversement, de ce contexte familial, il y aurait de 30% de ces familles qui seraient associées au profil fort. Ces derniers résultats sont préoccupants, car ils vont à l'encontre de l'idée selon laquelle les enfants les plus performants proviendraient de milieux favorisants, comme on vient de le démontrer par le premier lien. Ces résultats démontrent d'une part que dans certains contextes socioécologiques, a priori moins favorables à l'épanouissement de l'enfant, il n'est pas impossible que certaines personnes dans l'entourage de l'enfant puissent agir comme facteurs de protection en stimulant l'enfant : par exemple, dans certains quartiers défavorisés, la présence de garderies éducatives

stimulantes pour l'enfant peut agir comme facteur de protection pour ces enfants. Bref, nous ne pouvons que constater ces résultats surprenants sans en expliquer la cause exacte. Par contre, dans une prochaine étude, il serait intéressant de pousser plus loin l'investigation afin de découvrir les raisons de ces résultats étonnants.

4.3.1.2. Les croisements entre le profil des élèves faibles en littératie et le contexte socioécologique des familles défavorisées/désengagées et défavorisées/autocratiques

À partir des résultats obtenus de l'analyse non paramétrique (Khi-deux) effectuée entre les regroupements hiérarchiques des profils de littératie et des contextes socioécologiques des familles, il y a un lien important entre les élèves appartenant au profil faible et les familles des contextes défavorisées/désengagées et des contextes défavorisés/autocratiques. Les élèves du profil faible n'avaient obtenu aucun résultat supérieur à la moyenne aux différentes épreuves de littératie. Les élèves de ce profil étaient donc les plus faibles de l'échantillon. De plus, ils se sont classés au quatrième rang lors de l'évaluation de la compétence à communiquer oralement ou par écrit en français avec une moyenne de ($M = 2,39$). Par contre, le lien entre ces élèves et le contexte socioécologique des familles peut paraître a priori moins important : en effet, il y a respectivement 37 % et 29,6 % des élèves du profil faible qui sont associés aux contextes familiaux défavorisé/désengagé et défavorisé/autocratique. Par contre, si on regarde d'abord du point de vue du contexte familial, on s'aperçoit alors que 50% des familles appartenant au contexte défavorisé/désengagé sont associés aux élèves du profil faible et que 72,7% des familles des contextes défavorisés/autocratiques sont associés aux élèves du profil faible.

Ces liens entre le profil faible et les contextes socioécologiques défavorisés/désengagés et défavorisés/autocratiques pourraient s'expliquer par l'absence de conditions favorisantes de ces deux contextes socioéconomiques. Ajoutons également que même si plusieurs auteurs ont démontré que le revenu familial permettait un accès aux ressources culturelles favorisant l'environnement de la littératie au sein de la famille (Bradley et Corwyn, 2002; Evans, 2004 ; Hart et Risley, 1995, cité dans Parent, Montésinos-Gelet, Séguin, Zelazo, Tremblay, 2006; Kaiser et Delaney, 1996, cité dans Huaqing Qi, Kaiser, Milan, Hancock, 2006 ; Molfese et coll. 2006 ; Sénéchal et coll. 1996 ; Whitehurst et Lonigan, 1998), nos résultats n'ont pu confirmer de manière significative ce lien entre la compétence à communiquer oralement ou par écrit en français évaluée par le bulletin et le revenu familial ($r = -0,07$, $p = .47$). D'ailleurs, les très

basses moyennes de ces familles quant à la variable scolarisation des parents ($M = -0,76$ pour le contexte défavorisé/désengagé et $M = -0,67$ pour le contexte défavorisé/autocratique) ont probablement influencé négativement le niveau de compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin de leurs enfants, ces deux variables étant négativement corrélées de manière significative ($r = -0,25$, $p < .01$). Cette dernière corrélation pourrait donc constituer un facteur explicatif des différences entre les enfants de cette étude : les enfants des profils, mixte et fort, réussissent au moins quatre épreuves sinon les six épreuves de littératie comparativement aux élèves du profil faible qui n'en réussissent aucune. Concernant le langage (Whithehurst et Lonigan, 1998), la sensibilité phonologique (Bowey, 1995) et la connaissance des concepts de l'écrit (Smith et Dixon, 1995), les enfants des milieux défavorisés seraient moins performants que ceux des milieux favorisés.

De plus, ces liens modérés entre le profil faible et les deux contextes socioécologiques défavorisés/désengagés et défavorisés/autocratiques s'expliqueraient par l'utilisation de pratiques éducatives essentiellement autocratiques ou désengagées. En effet, on se rappelle que dans le contexte théorique les pratiques éducatives autocratiques semblaient engendrer une diminution de la compétence sociocognitive (Baumrind, 1973, cité dans Silva, Dorso, Azhar, Renk, 2007-2008; Dopkins et coll. 2008; Dornbusch et coll. 1987) et un manque de motivation envers l'école (Steinberg et coll. 1992). Dans cette étude, il apparaît que la corrélation entre les pratiques éducatives autocratiques et la compétence à communiquer en français évaluée par le bulletin ($r = -0,06$, $p = .52$) ne soit pas significative, on observe donc que ce style de pratiques éducatives ne semble pas influencer la réussite scolaire. De plus, quant aux pratiques éducatives désengagées comme l'avaient décrit Macoby et Martin (1983) cité dans Kochanska, Kuczynski, Radke-Yarrow (1989), elles reflètent l'absence de pratiques éducatives démocratiques et autocratiques. Ce qui nous amène à constater que l'attitude parentale d'ouverture ou l'emploi de pratiques éducatives démocratiques semble fondamentale pour le développement du jeune enfant et à contrario, lorsque les parents ont une attitude dénuée de sensibilité et d'autorité dans les rapports avec l'enfant, ils se déresponsabilisent de leur rôle éducatif. L'enfant se retrouve alors livré à lui-même. D'ailleurs, des études portant sur des familles défavorisées ont signalé un lien entre des conditions de vie difficiles et l'emploi de pratiques éducatives ultimes ou encore des comportements trop ou pas assez sévères pour se faire respecter (Bradley et Corwyn, 2002;

Dopkins et coll. 2003 ; Dornbusch et coll. 1987 ; Macoby et Martin 1983 cité dans Kochanska, Kuczynski, Radke-Yarrow(1989); Taylor et coll. 2004). Il apparaît donc raisonnable de constater que généralement, les élèves les moins compétents en français tels que mesurés dans le bulletin proviennent de familles défavorisées/autocratiques et défavorisées/désengagées.

En dépit de ce que nous venons de dire, cette tendance qui associe le profil faible et le contexte familial défavorisé/désengagé ou défavorisé/autocratique est plutôt modérée, car les pourcentages d'appartenance sont de l'ordre de 37% et 30 %, tandis que dans la première association (profils fort et mixte liés aux contextes socioécologiques des familles favorisées/autocratiques) le taux était plus élevé, soit autour de 50 %. Ce qui veut dire que l'effet des variables interreliées (le revenu, l'éducation et les pratiques éducatives) semble plus évident lorsque les conditions sont favorables à l'émergence de la littératie, tandis que l'effet de ces mêmes variables serait moins évident lorsque les conditions sont défavorables.

4.4. La conclusion

Cette étude avait pour but et a permis de montrer l'existence de liens significatifs entre l'émergence de la littératie des élèves de maternelle et le contexte socioécologique de la famille et la compétence à communiquer oralement ou par écrit en français évaluée par le bulletin.

Pour réaliser ce projet, dans un premier temps, le cadre du modèle théorique de Gough et coll. (1996) cité dans Roberts, Scott, (2006) a été utilisé: les deux grandes compétences soit la compréhension et le décodage qui sont toutes deux nécessaires au processus de compréhension en lecture ont été conservées. Par contre, dans cette étude, comme notre but était d'évaluer le niveau d'émergence en littératie des jeunes enfants, quelques habiletés liées aux deux grandes compétences ont été légèrement modifiées afin de mieux cerner les savoirs-faires essentiels à l'apprentissage de la lecture, voici donc les six habiletés qui furent évaluées par cette étude : le EVA, la reconnaissance des logos, le rappel et les questions de compréhension du récit, le concept de mot et l'écriture du prénom. Les résultats de ces évaluations ont d'ailleurs permis d'observer que les élèves les plus compétents étaient ceux qui avaient une meilleure moyenne concernant la compétence à communiquer oralement et par écrit en français évaluée par le bulletin. Dans un premier temps, il est important de rappeler que ces résultats ont éclairé l'interprétation qu'on avait faite du modèle théorique de Gough et coll. (1996) cité dans Roberts, Scott, (2006) : il était alors apparu plus logique de prendre en compte le nombre d'épreuves réussies plutôt que de tenter de découvrir si les élèves étaient plus forts en compréhension ou en décodage. Nous avons ainsi trouvé que les meilleurs élèves aux bulletins sont ceux qui ont développé un nombre maximum d'habiletés en littératie.

Il nous semble que les résultats obtenus permettent de comprendre un peu mieux ce phénomène d'émergence de la littératie. À la fois, comme parent et comme intervenant, il est important de retenir que la stimulation précoce en compréhension et en décodage augmente la capacité de l'enfant à s'exprimer clairement. Ceci implique que la stimulation doit être constante et diversifiée : on doit guider le jeune enfant dans son apprentissage en lui proposant différentes activités et formes de jeux : des comptines, des histoires, des devinettes, des charades, des lettres, des crayons et du papier. Le but est d'amener le jeune à s'exprimer progressivement et aussi à

découvrir le plus rapidement possible le monde de l'écrit. De cette manière, le jeune comprendra mieux l'interdépendance entre l'oral et l'écrit.

Dans un deuxième temps, une corrélation positive a été établie entre le contexte socioécologique des familles du type favorisé/démocratique et le bon développement de la compétence à communiquer oralement ou par écrit en français évaluée par le bulletin. Dans cette étude, les 46 familles catégorisées favorisées/démocratiques sont décrites comme ayant des revenus familiaux élevés par rapport à la moyenne qui est de 30 000\$ par année et ont un niveau de scolarité universitaire en plus d'adopter des pratiques éducatives démocratiques avec leur enfant : les parents témoignent de la sensibilité à leurs besoins et de l'ouverture à la discussion. Il nous paraît donc vraisemblable que ces parents scolarisés se soient montrés intéressés par le cursus de leur enfant et aient fait des efforts pour les accompagner dans leur cheminement.

À la lumière de ces résultats, on comprend donc que les parents jouent un rôle très important dans le processus d'émergence de la littératie de leur enfant. Certains s'en tirent mieux que d'autres certes, mais ce qu'il faut retenir de tous ces résultats, c'est qu'il est toujours temps ou possible d'améliorer la situation. Le but est de créer un environnement de littératie stimulant autour du jeune enfant. Certains parents ont eu la chance de réussir dans leurs études et reconnaissent l'importance de savoir s'exprimer, lire et écrire correctement, d'autres n'ont pas eu cette chance. Le but est d'entourer l'enfant de gens qui aiment la littératie et qui peuvent partager leur engouement avec ce dernier. Bien entendu, il existe une multitude de moyens, il suffit d'être attentif aux différents événements qui se proposent à nous. Par exemple, le choix d'une garderie ayant un programme éducatif pourrait compenser ou compléter la stimulation offerte par les parents à la maison. Un deuxième choix pourrait être de prévoir plus d'activités culturelles comme les différentes activités d'animation proposées par les bibliothèques municipales. On y offre souvent, des présentations de films pour enfant, de pièces de théâtre, du théâtre de marionnettes, des séances de lecture dirigée et animée, ou encore fréquenter les ateliers associés aux expositions muséales où l'enfant peut créer des œuvres : souvent tout le matériel nécessaire est à la disposition de l'enfant (crayons, papiers, colles, ciseaux). Ces ateliers sont souvent dirigés par des gens formés à cet égard. Il y a certainement place à amélioration, mais déjà ce qui existe à notre disposition est impressionnant et cela sans grands frais.

Par ailleurs, cette étude nous a permis dans un troisième temps de croiser les profils de littératie des élèves avec les contextes socioécologiques des familles à l'aide d'analyses non paramétriques (Khi-deux) et ainsi mettre en évidence deux liens importants : primo, les élèves des profils fort et mixte qui seraient associés au contexte socioécologique des familles favorisées/démocratiques et secundo, il existerait également une relation entre les élèves du profil faible et les familles appartenant au contexte défavorisé/autocratique ou défavorisé/désengagé. Plus précisément, en ce qui a trait au premier lien, on remarque un taux égal ou supérieur à 50 % entre les élèves des profils fort ou mixte et les familles favorisées/démocratiques. Ce qui confirme l'idée selon laquelle les élèves les plus compétents proviennent de manière générale de milieux familiaux favorisés/démocratiques où les revenus familiaux, le niveau de scolarité du parent et les pratiques éducatives démocratiques sont nettement plus élevés que la moyenne. Ce résultat nous incite à croire que ces familles assument plus activement leur rôle d'accompagnant dans le cursus de leur enfant. Généralement, ces familles utilisant la lecture et l'écriture dans leurs habitudes de vie, il leur est plus naturel d'aider leur enfant dans ses apprentissages. Pourtant, il ne faut pas se fier aux apparences qui sont parfois surprenantes, comme l'indique un deuxième lien modéré, entre 35,3% des élèves du profil fort et 30% des familles appartenant au contexte socioécologique défavorisé/désengagé. Ces derniers résultats permettent de nuancer les liens qui semblent évidents et ouvrent la porte vers de nouvelles voies à explorer comme les facteurs de protection.

En ce qui a trait au deuxième lien, notre analyse permet d'observer un taux variant respectivement de 30 % à 37 % entre les élèves ayant un profil faible et les familles défavorisées/autocratiques et défavorisées/désengagées. Nos résultats apportent un nouvel éclairage sur les élèves les moins compétents au bulletin qui sont associés aux contextes familiaux défavorisés/autocratiques. Ce contexte familial est décrit comme étant celui qui regroupe les familles très peu scolarisées et vivant avec un revenu familial extrêmement modeste. De plus, ses parents rapportent utiliser des pratiques éducatives les plus autocratiques ou encore désengagées. Ceci laisse donc croire que ces gens seraient sans doute les moins bons modèles de littératie, car ils auraient plus de difficulté à combler les besoins de leur enfant tant au niveau matériel, qu'au niveau de l'encadrement scolaire et émotif. En effet, les liens établis par notre analyse entre le profil faible et les contextes socioécologiques défavorisés/désengagés

et défavorisés/autocratiques semblent s'expliquer, d'une part par l'absence de conditions favorisantes au niveau du milieu socioéconomique. On remarque que ces parents sont moins scolarisés que la moyenne de l'échantillon, ce qui peut laisser croire qu'ils ont eux-mêmes connu certaines difficultés scolaires, ce qui les rendrait moins aptes à accompagner leur enfant dans leur cursus. D'autre part, le fait que ces parents adoptent des pratiques éducatives fermes et moins sensibles ne semble pas aider leur enfant à être autonome ou actif dans son cheminement scolaire. Par ailleurs, étant donné les taux obtenus de 30 % à 37 %, il faut demeurer prudent et éviter de généraliser. C'est pourquoi nous proposons aux parents et aux intervenants qui accompagnent les jeunes enfants de créer un environnement de littératie, ceci est fondamental dans le développement de l'émergence de la littératie. En guidant les enfants dans la découverte de la littératie non seulement cela aiderait à prévenir d'éventuelles difficultés en lecture et en écriture, mais cela pourrait aussi les aider à développer un engouement pour l'apprentissage, susciter une curiosité intellectuelle et développer une sensibilité aux arts. En fait, ce qu'on souhaite à l'enfant, c'est qu'il puisse s'ouvrir au monde de la création et de la communication. Au détour, l'enfant pourrait acquérir de plus en plus de confiance en lui et en ses possibilités au fil de toutes ses petites expériences diversifiées. Toutes ces nouvelles connaissances intellectuelles emmagasinées, ces efforts d'apprentissage qui aboutissent à un résultat concret, sont autant de victoires qui jalonnent son parcours. Ce don que l'on peut offrir à l'enfant est, à mon humble avis, un cadeau sans égal pour débiter un cursus scolaire du bon pied.

Nos résultats les plus significatifs confirment les liens entre l'émergence de la littératie et le contexte socioécologique des familles certes, mais nous sommes d'avis qu'un échantillon plus important aurait probablement amélioré et renforcé notre analyse et nos conclusions. De plus, en utilisant un plan de recherche longitudinal, on aurait pu commencer à mesurer les habitudes de lecture des parents. De plus, il aurait été intéressant de vérifier la qualité des milieux de garde fréquentés par les enfants afin de mieux définir le portrait des contextes socioécologiques qui entourent l'enfant avant son entrée à la maternelle. De plus, en prolongeant de quelques années la cueillette des résultats, cela aurait permis de voir l'évolution du jeune quant à sa compétence à communiquer oralement ou par écrit en français durant les trois premières années du primaire. Une telle étude permettrait de mieux comprendre nos liens entre les profils des élèves et le contexte socioécologique et d'expliquer certains résultats qui sont demeurés pour le moment

surprenants. Enfin, une étude à long terme permettrait de vérifier si les résultats obtenus résistent à l'épreuve du temps.

En outre, pour donner suite à cette recherche, il serait intéressant et profitable, d'un point de vue académique de relever le poids de chaque facteur étudié afin d'établir quels sont les meilleurs indices quant à l'émergence de la littératie. Par exemple, en sachant que les pratiques éducatives démocratiques sont plus influentes que le niveau d'éducation des parents, cela pourrait redonner davantage de confiance aux parents et aux intervenants de voir l'enfant qu'ils accompagnent réussir en français, car ils auraient non seulement l'intérêt, mais l'espoir de participer à l'amélioration de ce contexte socioécologique.

LA BIBLIOGRAPHIE

Adams, M. J. (1990). Beginning to read. In S.R., Burgess, G.J., Lonigan, (Eds.), *Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample* (pp.117-141). Florida: Academic Press.

Alison, F., Garton, A.F., Pratt, C. (2004). Reading Stories. In T., Nunes, P., Bryant, (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp. 213-228). Great Britain : Kluwer academic publisher.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of personality and social psychology*, 71, 364-374.

Barbarin, O., Bryant, D., McCandies, T., Burchinal, M., Early, D., Clifford, R. Pianta, R., Howes, C. (2006). Children enrolled in public pre-K: the relation of family life, neighborhood quality, and socioeconomic resources to early competence. *American journal of orthopsychiatry*, 76, 265-276.

Baumrind, D., Black, A.E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child development*, 38, 291-327.

Baumrind, D. (1971). Currents patterns of parental authority. In Kochanska, G., Kuczynski, L., Radke-Yarrow, M. (Eds.), *Correspondence between mother's self-reported and observed child-rearing practices* (pp. 56-63). Chicago, IL : University of Chicago Press.

Beaudoin, I. (1997). Les interactions enseignante-élève lors de la lecture d'histoires en première année. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.

Beaudoin, I. (2002). La qualité des interventions du parent supervisant la lecture de son enfant: relation avec le niveau d'habileté en lecture de l'enfant. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.

Bee, H., Boyd, D., Gosselin, F. (2003). *Psychologie du développement: Les âges de la vie*. Paris : Les éditions De Boeck Université.

Bélangier, D., LaBrecque, A. F. (1984). Élaboration et validation d'un instrument de mesure de la conscience de l'écrit pour les enfants de maternelle [microforme]. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.

Belsky, J., Domitrovich, C., Crnic, K. (1997). Temperament and parenting antecedents of individual differences in the three-year-old boys' pride and shame reactions. *Child development*, 68,456-466.

Berk, L.E. (2001). Development through the life span. (pp.25-26). Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.

Block, J.H. (1981). The Child-Rearing Practices Report (CRPR): A set of Q items for the description of parental socialization attitudes and values. Berkley, MI : institute of human development, University of California.

Boudreau, M. (2005). La littératie familiale et le développement de la conscience phonologique chez les enfants de la maternelle. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.

Bourgeois, P. (1996). Benjamin et la nuit. Markham, ON : Les éditions scholastic.

Bowey, J.A. (1995). Socioeconomics status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement. *Journal of educational psychology*, 87, 476-487.

Bradley, R.H., Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*, 53, 371-399

Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J., Legault, F., Vanier Dans, N. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture: l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelles chez leurs élèves (pp.56-83). Québec : Association canadienne d'éducation de langue française.

Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. New Jersey: Laurence Erlbaum associates.

Bruner, J.S. (1983). Child's talk: Learning to use language. New York: Norton.

Burns, S., Espinosa, L., Snow, C. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 75-100.

Burgess, S.R., Lonigan, C.J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of experimental child psychology*, 70, 117-141.

Bus, A.G., van Ijzendoorn, M.H., Pelligrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, 65, 1-21.

Bus, A.G. (1993). Attachment and emergent literacy. *International Journal of educational research*, 19,573-581.

Byrne, B., Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of educational psychology*, 81,313-321.

Cain, K. Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British journal of educational psychology*, 76, 683-696.

Catts, H.W., Fey, M.E., Tomblin, J.B., Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of speech, language, and hearing research*, 45, 1142-1157.

Claret-Girard, V., Balslev, K. (1998). Aborder dès 4 ans la lecture et l'écriture. Récupéré le 21 mars 2007 sur le site <http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2001/septembre/ClaretGirard.htm>

Cormier, P. (2004). Connaissance du nom des lettres chez les enfants francophones de 4, 5 et 6 ans au Nouveau-Brunswick. *Éducation et francophonie*, 34, 5-27.

DeGarmo, D.S., Forgatch, M.S., Martinez, C.R.Jr. (1999). Parenting of divorced mothers as a link between social status and boy's academic outcomes: unpacking the effects of socioeconomic status. *Child Development*, 70, 1231-1245.

Dekovic, M., Janssens, J. M.A. M., Gerris, J.R. M. (1991). Factor structure and construct validity of the Block Child Rearing Practice Report (CRPR). *Psychological assessment: A journal of consulting and clinical psychology*, 3, 182-187.

Delahaie, M., Billard, C. Calvet, C. Gillet, P., Tichet, J. (1998). Un exemple de mesure du lien entre dyslexie développementale et illettrisme. *Revue de santé publique* 4.

Doise, W. Clémence, A., Lorenzi-Cioldi, F. (1992). Représentations sociales et analyses de données. Grenoble : PUG.

Dopkins Stright, A., Cranley Gallagher, K., Kelley, K. (2008). Infant temperament moderates relations between maternal parenting in early childhood and children's adjustment in first grade. *Child development*, 79, 186-200.

Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, F.D., Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.

Duclos, G. (2000). L'estime de soi, un passeport pour la vie. Montréal : Éditions Hôpital Ste-Justine.

Duguay R.M. (1996). Possibilités pédagogiques de la littérature de jeunesse (pp.11-16). Québec : Association canadienne d'éducation de langue française.

Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J., Klebanov, P.K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child development*, 65, 296-318.

Dunn, L.M., Dunn, L.M. (1981). Peabody picture vocabulary test-revised. Circles Pines, MN : American Guidance Service.

Dunn, L.M., Whalen, C.M., Dunn, L.M. (1985). Échelle de vocabulaire audiovisuelle Peabody EVA I. Adaptation française de Peabody Picture Vocabulary Test-Revised. Form A.

Écalle, J. (2004). Les connaissances des lettres et l'écriture du prénom chez l'enfant français avant l'enseignement formel de la lecture-écriture (p.111). Ottawa : Canadian Psychological Association.

Evans, G.W. (2004). The environment of childhood poverty. *American psychologist*, 59, 77-92.

Fehrmann, P.G., Keith, T.Z., Reimers, T.M. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *Journal of educational research*, 80, 330-337.

Forehand, R., Jones, D.J. (2002). The stability of parenting : A longitudinal analysis of inner-city African-American mothers. *Journal of child and family studies*, 11, 455-467.

Foulin, J.N., Pacton, S. (2006). La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres. *Éducation et francophonie*, 34, 28-55.

Freebody, P., Anderson, R.C. (1983). Effects of vocabulary difficulty, text cohesion, and schema availability on reading comprehension. *Reading research quarterly*, 18, 277-296.

Hoeve, M., Blokland, A., Dubas, J.S., Loeber, R. Gerris, J.R.M., van der Laan, P.H. (2007). Trajectories of delinquency and parenting styles (pp.223-235). New York : Plenum Press.

Gouvernement du Québec. (2007). Accueillir la petite enfance, Programme éducatif des services de garde du Québec, mise à jour. Récupéré le 12 février 2008 sur le site [www.mfa.gouv.qc.ca/publications/index.asp?categorie+servgard\(no\)liste](http://www.mfa.gouv.qc.ca/publications/index.asp?categorie+servgard(no)liste)

Grand dictionnaire terminologique. (2008). Récupéré le 3 septembre 2008 sur le site http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp.

Grolnick, W.S., Ryan, R.M. (1989). Parental styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of educational psychology*, 81, 143-154.

Hoeve, M., Blokland, A., Dubas, J.S., Loeber, R. Gerris, J.R.M., van der Laan, P.H. (2007). Trajectories of delinquency and parenting styles (pp.223-235). New York : Plenum Press.

Hoover-Dempsey, K.V., Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of educational research*, 67, 3-42.

Huaqing Qi, C., Kaiser, A. P., Milan, S. Hancock, T. (2006). Language performance of low-income African American and European American preschool children on the PPVT-III (pp.5-16). Washington : American Speech-Language-Hearing Association.

Justice, L. M., Bowles, R.P., Skibbe, L.E. (2006). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: a study of typical and at-risk 3 to 5 years old children using item response theory. *Language, speech and hearing services in schools*, 37, 224-235.

Kainz, K., Vernon-Feagans, L. (2007). The ecology of early reading development for children poverty. *Elementary school journal*, 107, 407-427.

Karmiloff-Smith, A., Grant, J., Sims, K., Jones, M.C., Cuckle, P. (1996). Rethinking metalinguistic awareness: representating and accessing knowledge about what counts as a word *Cognition*, 58, 197-219.

Kochanska, G., Kuczynski, L., Radke-Yarrow, M. (1989). Correspondence between mother's self-reported and observed child-rearing practices. *Child development*, 60, 56-63.

Kurdek, L.A., Sinclair, R.J. (1988). Relation of eight grader's family structure, gender, and family environment with academic performance and school behaviour. *Journal of educational psychology*, 80, 90-94.

Lautrey, J., Mazoyer, B., Van Geert, P. (2002). Invariants et variabilités dans les sciences cognitives. Paris : Les éditions MSH.

Le Roy, D.T., White, W.B. (1979). *Experimental manipulation of the recall of narrative material by five year olds*. *The Alberta journal of educational research*, 25, 137-146.

Maltais, C. (2005). Relation entre les types de services de garde et le développement du langage chez les enfants du préscolaire. *Éducation et francophonie*, 33, 207-222.

Molfese, V.J., Modglin, A.A., Beswick, J.D., Neamon, S.A., Berg, C., Berg, J., Molnar, A. (2006). Letter knowledge, Phonological processing and print knowledge: skill development in nonreading preschool children. *Journal of learning disabilities*, 39, 296-305.

Montésinos-Gelet, I., Besse, J.M. (2003). La séquentialité phonogrammique en production d'orthographe inventées. Récupéré le 15 avril 2007 sur le site <http://www.erudit.org/revue/rse/2003/v29/n1/009496ar.html>

Morrow, L.M. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of educational research*, 76, 221-230.

Morrow, L.M., Smith, J.K. (1990). Assessment for instruction in early literacy (pp.110-134). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Morrow, L.M. (2001). Literacy development in the Early Years Helping Children read and Write, Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.

Morisson, P. (1993). Two strikes from the start. Paper presented at the annual meeting of the society for research in child development. In D.K., Dickinson, J., DeTemple, (Eds.), *Putting parents in the picture: maternal reports of preschooler, literacy as a predictor of early reading* (pp.241-261). New York : Elsevier Science Inc.

Olson, M.W., Gee, T.C. (1988). Understanding narratives: A review of story grammar *research* (pp.302-306). Washington : Association for Childhood Education International.

Pagani, L., Boulerice, B., Tremblay, R.E. (1997). The influence of poverty on children's classroom placement and behavior problems. In G.J., Duncan, J., Brooks-Gunn, (Eds.), *Consequences of growing up poor* (pp.311-339). New York : Russell Sage Foundation.

Pagé, P., Gravel, F., Ladouceur, C., Strayer, F.F. (1996, août). A french canadian ecological study of maternal child-rearing styles. Communication dans le cadre du symposium "Cultures, Parenting and Child Development" présentée à la conférence "International Society for the Study of Behavioral Development" (ISSBD), Québec, Québec.

Pagé, Pierre (1995). Analyse socioécologique des modes de pensée sociale du jeune enfant. Thèse de doctorat inédite, UQAM, Québec.

Parent, S., Montésinos-Gelet, I., Séguin, J.R., Zelazo P.D., Tremblay, R.E. (2006). La contribution de la diversité des expériences littéraires préscolaires aux habiletés émergentes en littéracie (pp.169-188). Québec : Association canadienne d'éducation de langue française.

Pelligrini, A.D. (2001). Some theoretical and methodological considerations in studying literacy in social context. In S.B., Neuman, D.K., Dickinson, (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp.54-65). New York : Guilford Press.

Pianta, R.C., Harbers, K.L. (1996). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry : relations with academic achievement. *Journal of school psychology*, 34, 307-322.

Potts, M., (1994). The past, present and the promise of family literacy. *Catholic library world*, 64, 28-31.

Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons and the TV Guide: Relationship between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading research quarterly*, 31, 406-428.

Roberts, J.A., Scott, K.A. (2006). The simple view of reading: Assessment and intervention (pp.127-143). Gaithersburg, MD : Aspen Publications.

Roth, F.P., Speece, D.L., Cooper, D.H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early literacy (pp.259-273). Washington : American Psychological Association.

Scarborough, H. S., Dobrich, W., Hager, M. (1991). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of learning disabilities*, 24, 508- 511.

Schneuwly, B. (1989). La conception vygotskienne du langage écrit. *Études de linguistique appliquée*, 73, 107-117

Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E., Lawson, P. (1996). Knowledge of picture-books as a predictor of young children's vocabulary. Dans S.A., Storch, G.J., Whitehurst, (Eds.), *The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds* (pp.53-71). San Francisco : Jossey-Bass.

Sénéchal, M., D.S., LeFevre, J., Thomas, E.M., Daley, K.E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. In S.A., Storch, G.J., Whitehurst, (Eds.), *The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds* (pp.53-71). San Francisco : Jossey-Bass.

Shore, R. (1997). What have we learned? In *Rethinking the brain* (pp. 15-27). New York: Families and Work Institute.

Silva, M, Dorso, E., Azhar, A., Renk, K. (2007-2008). The relationship among parenting styles experienced during childhood anxiety, motivation, and academic success in college students (pp.149-167). Amityville, NY : Baywood Pub. Co.

Smit, F., van der Wolf, K., Slegers, P. (2001). A bridge to the future: collaboration between parents schools and communities (pp. 11-24). ITS, Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen.

Smith, S.S., Dixon, R.G. (1995). Literacy concepts of low-and middle-class four-year-olds entering preschool. *Journal of educational research*, 88, 243- 253.

Smith, E.P., Connell, C.M., Wright, G., Sizer, M., Norman, J.M., Hurley, A., Walker, S.N. (1997). An ecological model of home, school, and community partnerships: Implications for research and practice. *Journal of educational psychological consultation*, 8, 339-360.

Steinberg, L., Mounts, N.S., Larborn, S.D., Dorbusch, S.M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of research on adolescence*, 1, 19-36.

Steinberg, L., Larborn, S.D., Dorbusch, S.M. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child development*, 63, 1266-1281.

Stevenson, H. W., Newman, R. S. (1986). Long term prediction of achievement and attitudes in mathematics and reading. Dans S.A., Storch, G.J., Whitehurst, (Eds.), *The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds* (pp.53-71). New York : Wiley Periodicals, Inc.

Storch, S.A., Whitehurst, G.J. (2001). The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds. *New directions for child and adolescent development*, 92, 53-71.

Storch, S.A., Whitehurst, G.J. (2002). Oral language and code related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structure model. *Developmental psychology*, 38, 934-947.

Stright, A.D., Nietzel, C. (2003). Beyond parenting : coparenting and children's classroom adjustment. *International journal of behavioral development*, 27, 31-40.

Taylor, L.C., Clayton, J.D., Rowley, S.J. (2004). Academic socialization: understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of general psychology*, 8, 163-178.

Thériault, J. (1996). *J'apprends à lire, aidez-moi: comment l'enfant apprend à lire et à écrire*. Montréal : Éditions Logiques.

Therrien, M.C. (2004). Lien entre la littératie familiale, l'émergence de la littératie et les compétences en lecture. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.

van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of research in reading*, 29, 367-382.

Verreault, M., Pomerleau, A. Malcuit, G. (2005). Impact de programmes d'activités de lectures interactives sur le développement cognitif et langagier d'enfants âgés de 0 à 5 ans : les programmes ALI (pp.184-206). Québec : Association canadienne d'éducation de langue française.

Walley, A.C. (1993). The role of vocabulary development in children's spoken word recognition and segmental ability. *Developmental review*, 13, 286-350

Wasik, B.A., Bond, A., Hindman, A. (2006). The effects of language and literacy intervention on head start children and teachers. *Journal of educational psychology*, 98, 63-74.

Whitthurst, G.J., Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. In S.R., Burgess, G.J., Lonigan, (Eds.), *Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample* (pp.117-141). New York : Academic Press.

Whitthurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fishel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C., Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental psychology*, 24, 552-559.

LES ANNEXES

ANNEXE A

La reconnaissance des logos

I M C E

Instrument de Mesure de la Conscience de l'Écrit

Anne-France La Brecque

Desanges Bélanger

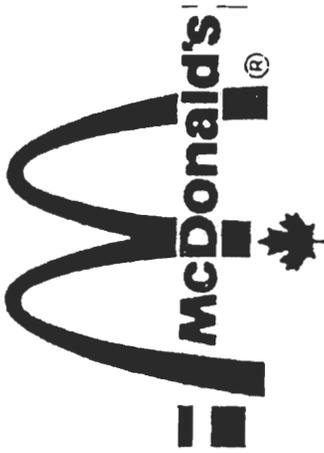
Jocelyne Giasson

Madeleine Baillargeon

Nom de l'évaluatrice: _____

Code de l'enfant: _____

1



Code de l'enfant: _____ 2

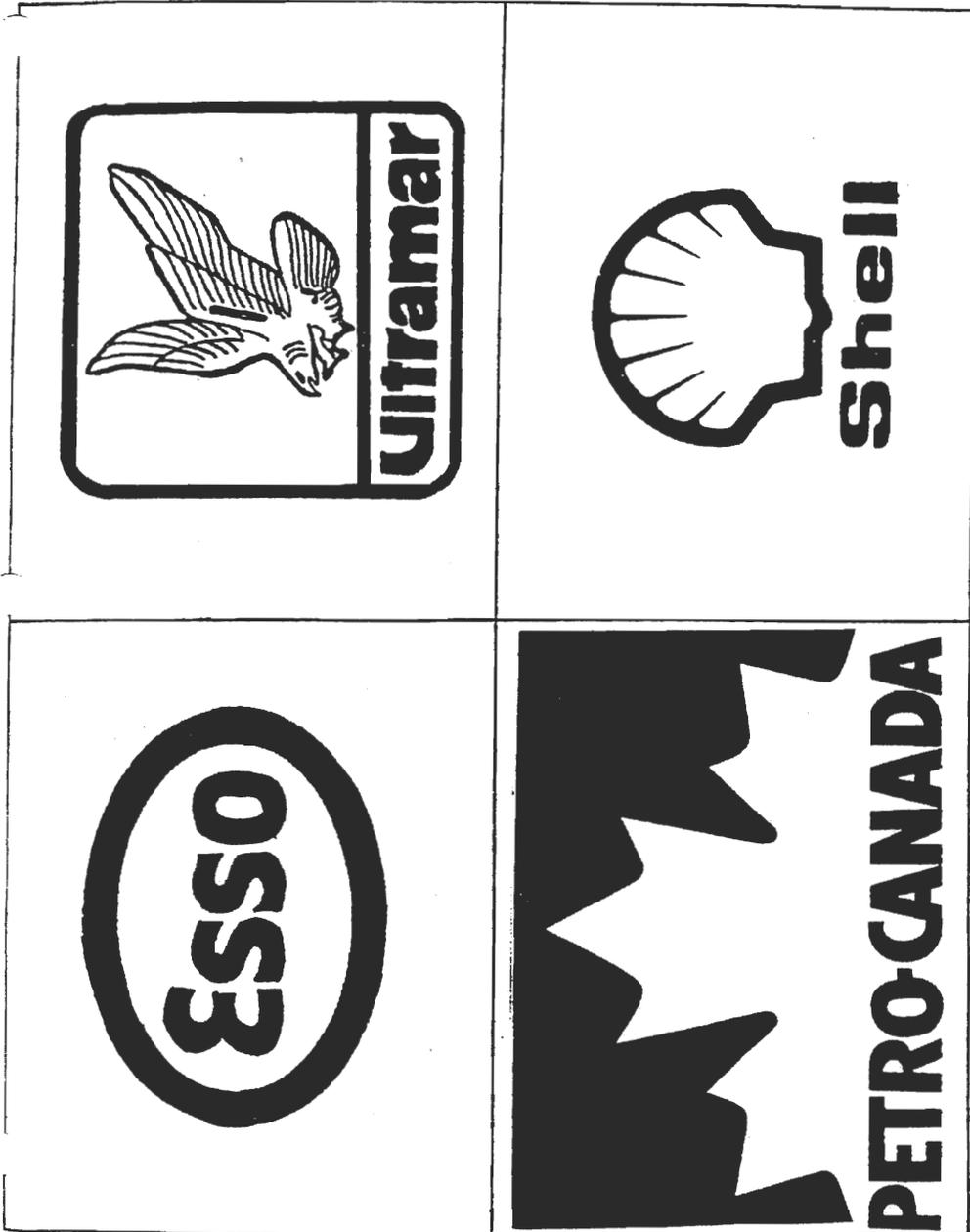
maxiCie

IGA

LES SUPERMARCHÉS
provigo

METRO

Code de l'enfant: _____ 3



Code de l'entant: _____ 4.

INNOVATION CLINIQUE!

Colgate

SAVEUR POPULAIRE DENTIFRICE 50ml

FORMULE fluorure MFP ACTIVE

FLUORURE

Aqua-fresh

50 ml

COMBAT LA CARIE ET RAFRAÎCHIT L'HAÏNE

Aim*

GEL AU FLUORURE

AU FLUORURE
MONOFLUOROPHOSPHATE DE SODIUM
0.80 % FPP

CLINIQUEMENT ÉPROUVÉ
POUR COMBATTRE LA CARIE

DIN 02240042

**TOUJOURS
33%
PLUS DE
PRODUIT***

100 mL

A UNE LES FORMATS DE 75ml
DE NOS CONCURRENTS

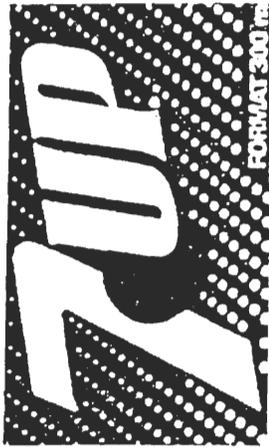
Crest

DENTIFRICE ESSENCE ORDINAIRE 50 mL

FLUORURE DE SOLIDE DIN 487944

fluoristat

Code de l'enfant: _____ 5



Annexe B

Le protocole de passation et de codification des épreuves de rappel et les questions de compréhension du récit

Protocole de codification de rappel de récit

Se référer à la grille du rappel de récit pour calculer les points. Il faut placer le nombre de points accordés pour chaque sous-section.

Le total des points pouvant être accordés pour un rappel est 16 :

Situation initiale : Total de 4 points :

- nomination du personnage principal : 2 points
- mention du lieu, du temps et de l'action de la situation initiale : 2 points

Problème : Total de deux points :

- référence au but du personnage principal ou à son problème à résoudre : 2 points

Episodes : Total de 2 points :

- évocation des différents épisodes de l'histoire : 2 points (le score est d'abord fixé sur 12, puis est divisé par 6.)= 'ARRONDIR AU .5 PRÈS ; exemple .25 est ramené à .5'

Résolution : Total de 4 points

- réfère à la solution trouvée au problème ou l'atteinte du but : 2 points
- fin de l'histoire : 2 points

Raconte l'histoire dans l'ordre : Total de 4 points :

- respect du cadre du récit et de l'ordre des épisodes : 4 points

IMPORTANT :

SI LE RAPPEL N'A PAS ÉTÉ ENREGISTRÉ AU TOTAL OU EN PARTIE, CODER -9.

SI L'ÉVALUATRICE, APRÈS QUE L'ENFANT AIT COMMENCÉ SON RAPPEL, DEMANDE À L'ENFANT COMMENT ÇA COMMENCE, CODER -9.

SI L'ÉVALUATRICE POSE DES QUESTIONS QUI SONT HORS DU CADRE DU PROTOCOLE ET QUI MODIFIENT SENSIBLEMENT LE RAPPEL DE L'ENFANT, CODER -9.

SI L'ÉVALUATRICE MONTRE LES IMAGES À L'INTÉRIEUR DU LIVRE : CODER -9.

Si l'enfant relate une partie de l'histoire qui est hors de cette histoire de Benjamin, enlever 1 à la partie où l'enfant effectue cette méprise : exemple : si à la situation initiale l'enfant dit que Benjamin glisse dans l'eau avec une girafe, enlever 1 point à la situation initiale.

Premier bloc évalué : La situation initiale : Total de 4 points

Ce qu'est une situation initiale :

- 1) la présentation du personnage principal (Benjamin la tortue),
- 2) l'endroit où débute l'histoire (près de la rivière),
- 3) l'action que fait le personnage principal (glisse seul, boutonne sa chemise et noue ses lacets).
- 4) moment de l'histoire (cela se produit durant le jour).

a. Nomme le personnage principal : Maximum 2 points

- Accorder 0 point si l'enfant ne nomme pas Benjamin ou le nom de l'animal ou le demande à l'évaluatrice (à l'intérieur de la situation initiale, où qu'elle soit.).

Exemples :

Il a tiré sa carapace. OU Je ne me rappelle plus de son nom. OU Il a tiré sa carapace.

- Accorder 1 point si l'enfant nomme Benjamin mais ne spécifie pas le nom de l'animal ou nomme la tortue mais ne se rappelle plus son nom et/ou il le demande à l'évaluatrice.

Exemples :

Il s'appelait Benjamin. OU Il était une fois une tortue. OU C'est une tortue, c'est quoi son nom déjà? OU C'est l'histoire de Benjamin. OU C'est un animal qui a une carapace.

- Accorder 2 points si l'enfant nomme le nom de l'animal (tortue) et le nom de Benjamin.

Exemples :

C'est Benjamin la tortue. C'est Benjamin et c'est l'animal qui porte une carapace.
Il s'appelait Benjamin (n'importe où dans l'histoire).
Il était une fois une tortue (n'importe où dans l'histoire).

b. Parle du temps, de l'action, des lieux : Maximum 2 points

- Accorder 0 point si l'enfant ne fait aucune mention de ce que fait Benjamin au début de l'histoire ni où et quand il le fait. (avant de mentionner le problème)

Exemples :

C'est l'histoire de Benjamin. ou L'enfant débute par : il a peur d'entrer dans sa carapace.

- Accorder 1 point si l'enfant fait mention d'une des éléments de l'action du temps et du lieu de la mise en situation avant de raconter le problème.

Exemples :

Rivière ou glisse ou sait compter ou boutonne sa chemise ou noue ses lacets ou cela commence le jour.

- Accorder 2 points si l'enfant fait mention de plus de deux éléments de l'introduction avant de positionner le problème.

Exemples :

Saute dans l'eau. ou Glisse seul et sait compter. ou Sait compter et boutonne sa chemise.
Ou Saute dans l'eau. ou C'est le jour et il glisse seul. ou Il glisse seul dans la rivière.

Deuxième bloc évalué : le problème : Total de 2 points

a. Fait référence au but du personnage principal ou à son problème à résoudre :
Maximum 2 points

- Accorder 0 point si aucune mention du problème de Benjamin ou de ce qu'il cherche (une solution pour arriver à rentrer dans sa carapace.)

Exemples :

Sa mère lui montre qu'y a pas de monstres dans sa carapace.

Y'a tiré sa carapace.

- Accorder 0,5 point si le problème est peu défini. Ou encore, si un élément de réponse est présent mais qu'il y a incompréhension.

Exemples :

Il a peur.

Il a peur du noir. (ce problème n'est pas relié à la condition de Benjamin : une tortue).

Il a peur d'entrer dans sa carapace parce qu'il est une tortue.

Il n'aime pas sa carapace parce qu'il y a des monstres dedans.

Y est pas capable de rentrer dans sa carapace.

- Accorder 1 point si mention d'un seul élément de réponse. Ou encore, accorder 1 point si plus d'un élément de réponse mais présence d'incompréhension.

Exemples :

Benjamin y voit des monstres pis sa mère a l'a pas peur.

Il a peur d'entrer dans sa carapace

Il a peur des monstres

Il veut entrer dans sa carapace.

- Accorder 2 points si plus d'un élément de réponse.

Exemples :

Il ne veut pas rentrer dans sa carapace parce qu'il fait noir.

Il a peur de rentrer dans sa carapace parce qu'il a peur des monstres.

Troisième bloc évalué : les épisodes : Total de deux points

Pour les quatre premiers épisodes (rencontre du canard, du lion, de l'oiseau et de l'ours polaire), il n'est pas nécessaire que les événements soient ordonnés chronologiquement. On doit seulement calculer leur présence. Accorder 0,5 point par élément qui se retrouve pour chaque animal. Il y a possibilité d'accorder 2 points par animal rencontré.

- 1) nomme le personnage que Benjamin rencontre.
- 2) demande d'aide (ou conseil) de la part de Benjamin pour lui aider à résoudre son problème (peur des endroits sombres ou d'entrer dans sa carapace) ou seulement description du problème (peur du noir, carapace.).
- 3) mention de la peur de l'animal rencontré.
- 4) solution propre à l'animal.
- 5) offre de la solution à Benjamin ou/et refus de Benjamin parce qu'il n'a pas peur de cela.

Si jamais l'enfant n'explique pas chaque rencontre avec un animal un par un mais qu'il en effectue la synthèse, calculer ainsi :

- 1) Si l'enfant nomme chacun des personnages, accorder 2 points (enlever 0,5 par oubli). Accorder 0,5 point si l'enfant mentionne seulement qu'il rencontre des animaux, ou encore, ses amis, ou des personnages.
- 2) Si l'enfant mentionne que Benjamin leur explique son problème ou leur demande de l'aide, accorder 2 points.
- 3) S'il mentionne seulement que chaque animal a peur de quelque chose, accorder 0,5 point. Accorder 0,5 point par peur de chaque animal. Si l'enfant dit que chaque animal a peur de quelque chose et qu'il nomme une peur de seulement 1 animal, accorder 1 point. Accorder 0,5 point par énumération de peur supplémentaire. Accorder un maximum de 2 points.
- 4) S'il mentionne seulement que chaque animal a trouvé une solution à son problème, accorder 0,5 point. S'il explique la solution de chacun des animaux, accorder 0,5 point supplémentaire par solution décrite. Maximum de 2 points.
- 5) L'enfant mentionne que chaque animal offre sa solution à Benjamin ou/et refus de Benjamin parce qu'il n'a pas les mêmes peurs, accorder 2 points.

N.B. Accorder un maximum de 8 points pour la synthèse de la rencontre des 4 animaux.

Accorder jusqu'à deux points pour l'épisode (5) de la rencontre avec la mère. Calculer 0,5 par présence de chacun des éléments :

- 1) Marche longtemps et/ou rencontre sa maman et/ou nomme sa maman.
- 2) Maman avait peur qu'il soit perdu
- 3) Raconte ce qui lui est arrivé (rencontre des animaux) .
- 4) Si l'enfant énumère la rencontre avec les quatre personnages i.e. il nomme au moins trois animaux et/ou explique la peur ou la solution de chacun, accorder 0,5 point de plus.

Accorder jusqu'à deux points pour l'épisode (6) du retour à la maison et du souper. Calculer 0,5 par élément présent :

- 1) marche longtemps,
- 2) retour à la maison
- 3) mange
- 4) souhaite bonne nuit à sa mère et/ou maman serre son fils dans ses bras.

Pour l'ensemble des 6 épisodes, calculer le nombre de points (maximum 12), Indiquer le résultat sur la ligne sous-total.

Diviser ce total par 6 (nombre d'épisodes dans l'histoire).

Inscrire le total sur la ligne du Total du rappel des épisodes (a/b) : ____

Ce total est sur 2.

Quatrième bloc évalué : La résolution : Total de 4 points

a. Nomme la solution au problème ou l'atteinte du but : Maximum 2 points

Accorder 0 point s'il n'y a aucune mention de la solution ou de l'atteinte du but.

Accorder 0,5 point s'il l'enfant démontre qu'il comprend que Benjamin surmonte son problème (sa peur).

Exemples:
Il dit bonne nuit aux monstres.
Il n'a plus peur.

Accorder 1 point si l'enfant démontre qu'il comprend que Benjamin surmonte sa peur du noir ou des monstres.

Exemples :
Il regarde avec sa torche et rentre dedans.
Il dit bonne nuit aux monstres puis il a plus peur.
Va se coucher sans avoir peur des monstres.

Accorder 2 points si l'enfant mentionne la solution qui permet à Benjamin de ne plus avoir peur à l'intérieur de sa carapace.

Exemples :
Il allume sa lumière (ou veilleuse ou lampe de poche).

b. Termine l'histoire : Maximum 2 points

Accorder 0,5 point si la réponse semble peu pertinente mais indique la conclusion de l'histoire.

Il faisait nuit.

Accorder 1 point si l'enfant mentionne un des éléments de la fin de l'histoire (ne pas compter des éléments qui pourraient faire partie de la solution, c'est à dire l'aider à entrer dans sa carapace).

Exemples :
Dort
se couche
Entre dans sa carapace.

Accorder 2 points si l'explication de la fin est plus explicite. L'enfant coordonne au moins deux éléments de la fin du récit ensemble.

Exemples :
Aller se coucher dans sa carapace.
C'est la nuit et il entre dans sa carapace.
Entre dans sa carapace et dort.
Fait mention de la nuit et entre dans sa carapace.

Cinquième bloc évalué : la séquence : Total de 4 points

Raconte l'histoire dans l'ordre : situation initiale, problème, épisodes, résolution
Le total maximal est de 4 points.

- Cadre d'une histoire (situation initiale, problème, solution et fin) : Maximum 2 points

Accorder 2 points si tous les éléments du cadre d'une histoire sont présents et dans l'ordre. Enlever 0,5 par élément absent. Dès qu'il y a une inversion dans les étapes du récit, on enlève 1 point.

- Les épisodes : Maximum 2 points

Accorder 2 points si les six épisodes sont présents (voir plus haut). Enlever 0,5 point si un épisode est manquant. Dès qu'il y a une inversion dans l'ordre des épisodes, on enlève 1 point.

À noter : Lorsque l'enfant effectue une synthèse de la rencontre des animaux, considérer l'ordre de la synthèse. Par exemple, si l'enfant dit que Benjamin demande de l'aide après que les animaux offrent de lui prêter leurs solutions, il y a inversion, donc -1. Considérer un maximum de 4 épisodes.

Calculer le nombre de points. Inscrire le score total sur 16.

GRILLE DE CODIFICATION DU RAPPEL DE RÉCIT

1. Situation initiale	Score total : ___/4
a. Nomme le personnage principal	___ / 2
b. Parle du temps, des lieux, de l'action	___ / 2
2. Problème	Score total : ___/2
a. Fait référence au but du personnage principal ou à son problème à résoudre (but)	___ / 2
3. Episodes	Score total : ___/2
a. 1). 1 ^{er} (canard) : _____	___ / 2
2 ^e (lion) : _____	___ / 2
3 ^e (oiseau) _____	___ / 2
4 ^e (ours) : _____	___ / 2
5 ^e (rencontre mère) : _____	___ / 2
6 ^e (souper) : _____	___ / 2
Sous-total : ___	
Divisé par 6	
Total du rappel des épisodes (a/b) : ___	
ou	
a. 2). Synthèse : _____	___ / 8
5 ^e (rencontre mère) : _____	___ / 2
6 ^e (souper) : _____	___ / 2
Sous-total : ___ / 12	
Divisé par 6 (Nombre d'épisodes dans l'histoire)	
Total du rappel des épisodes (a/b) : ___	
4. Résolution	Score total : ___/4
a. Nomme la solution au problème ou l'atteinte du but	___ / 2
b. Termine l'histoire	___ / 2
5. Séquence	Score total : ___/4
Ordre du cadre du récit : situation initiale, problème, épisodes, résolution	___ / 2
Ordre des 6 épisodes : _____	___ / 2
Score maximal : 16	Score de l'enfant : ___/16

Protocole de codification des questions de compréhension

Les questions de compréhension d'histoire sont corrigées sur un total de 10 points, soit deux points par question. Selon la qualité de la réponse, il y a allocation de 2 points pour la réponse complète, 1 point pour réponse incomplète et 0 pour réponse erronée. À noter : lorsqu'il y a plus d'une question posée à l'enfant, on considère la réponse fournie à la dernière question car les autres sont plus difficiles à comprendre pour l'enfant de 5 ans.

1. Quel est le problème de Benjamin ? De quoi avait-il peur ? Raconte le début, les épisodes ou la fin de l'histoire ou parle d'autres choses.

- Réponse erronée = 0 point

Exemples :

Ne sait pas

Fallait que quelqu'un l'aide

- Réponse incomplète = 1 point

Exprime la peur de Benjamin

Exemples :

Y'avait peur du noir (sombre) ou des monstres ou de certains endroits.

Y'avait peur dans sa carapace ou de sa carapace

Y veut pas rentrer dans sa carapace ou y'a peur de rentrer dans sa carapace.

Y'avait peur, y'avait des méchants dans sa carapace.

- Réponse complète = 2 points

Explique la peur de Benjamin

Exemples :

Y'avait peur d'entrer dans sa carapace parce qu'il pensait qu'il y avait des monstres

Y'avait peur d'entrer dans sa carapace parce que c'est noir (sombre) en dedans.

Pouvait pas aller dans sa carapace, y'avait peur qu'y'avait des choses gluantes pis y'avait des monstres.

Y'a peur des monstres dans sa carapace.

2. Pourquoi Benjamin est allé voir le canard, l'oiseau et l'ours ?

- Réponse erronée = 0

Ne s'applique pas

Exemples :

Parce qu'y veut que y dort sur sa carapace.

Parce que y'avait des monstres dans sa tortue.

- Réponse incomplète = 1

Mentionne seulement besoin d'aide ou/et la peur de Benjamin ou son but(sans définir)

Exemples :

- Besoin d'aide (vague) *N'est pas l'équivalent de : aide + dans ou entrer carapace.
ou de : aide + ne plus avoir peur (noir, sombre, monstres)*

Pour l'aider pour y donner un truc. Pour l'aider pour sa carapace. Parce qu'il est allé chercher de l'aide il est allé voir s'ils pouvaient l'aider. Aider carapace. Aide à ne plus avoir peur.

◆ Peur de Benjamin

Parce que y'avait peur. Pour leur dire qu'avait peur des endroits sombres. Parce qu'y'avait peur de rentrer dans sa carapace. À cause qu'y'avait peur de rentrer à cause qu'avait peur des fantômes.

◆ But de Benjamin

Parce qu'il veut entrer dans sa carapace. Parce qu'il veut dormir dans sa carapace.

- Réponse complète =2

Mentionne la raison qui fait que Benjamin demande de l'aide et explique la raison de sa peur ou son but.

Exemples :

Pour y donner un truc pour qu'il n'ait plus peur d'entrer dans sa carapace. Pour leur demander si eux avaient peur du noir puis s'ils pouvaient l'aider.

Parce qu'il veut que quelqu'un l'aide à rentrer dans sa carapace.

3. Quelles solutions ces animaux lui ont proposées ? Est-ce qu'elles ont fonctionné ? Pourquoi ?

- Réponse erronée = 0

L'enfant démontre qu'il ne comprend pas la question ou l'histoire.

Ne sait pas

Demande de l'aide.

- **Parle que les solutions ne fonctionnaient pas parce que les vêtements étaient trop petits.**

L'ours y dit est-ce que je peux mettre mon linge pis y'était trop grand. L'oiseau y voulait lui prêter son parachute ; y va pas y faire parce qu'y est bien trop petit Benjamin parce que tout le monde y'avait peur.

Explique seulement la peur des animaux.

Qu'y' avaient peur. Parce que l'oiseau avait peur du bruit, le canard.

- **Parle de la peur des animaux et que ce n'était pas de bonnes solutions, ces peurs**

Ils y disaient : « Moi j'ai peur de quelque chose... », parce qu'il voulait pas rentrer dans sa carapace quand les autres y l'aidaient. Peur du froid, du bruit, de nager, du vertige, c'était pas de bonnes solutions. Non parce que y'avaient peur des choses pis c'était pas des bons trucs. Peur de l'eau, peur du froid, de tomber, du bruit, cela ne fonctionnait pas parce que y'avait peur tous les jours.

- **Mentionne les solutions seulement ou ajoute que Benjamin voulait savoir s'il y avait des monstres dans sa carapace.**

Y voulaient leur donner des choses mais cela ne fonctionnait pas parce qu'il voulait qu'ils l'aident à dire si y'avait des monstres dans sa carapace pis eux autres voulaient lui donner des choses. De lui prêter leurs affaires.

- **Mentionne que les animaux n'avaient pas donné de solution.**

À cause qu'y'ont dit peut-être pis y'avaient pas d'idées pour l'aider. Y'ont pas donné des solutions, y'avaient peur de tout. Parce qu'y avait pas d'idées.

- Réponse incomplète = 1

Ne parle pas des solutions mais explique pourquoi ce que les animaux proposent ne fonctionne pas dans la situation de Benjamin.

Ou encore, l'enfant parle que les animaux voulaient lui prêter des choses et que cela ne convenait pas à Benjamin, mais les explications sont vagues (il ne faut pas qu'elles soient erronées).

- **Les solutions proposées ne l'aident pas à ne plus avoir peur**

Y'ont décidé de prêter ses choses mais Benjamin a dit non parce qu'y'avait pas peur de rien sauf son fantôme pis sa carapace. Le canard y met ses flotteurs mais Benjamin a pas peur de l'eau. Ils ont proposé de prendre ses flotteurs, cache-oreille (...) mais il n'avait pas froid, pas peur des gros bruits, pas peur des endroits hauts. Est-ce que tu veux mes flotteurs, mes choses comme ça ?, non parce que ça avait pas rapport aux monstres. Prêter quelque chose ne fonctionne pas parce que lui y voulait que quelqu'un lui explique comment y'aurait plus peur.

- **Les solutions ne sont pas ce dont Benjamin a besoin (sans expliquer précisément pourquoi).**

Le parachute, les vêtements chauds, les écouteurs ne fonctionnent pas parce que c'était pour l'aider dans sa carapace. Mes habits chauds, mes écouteurs, mon parachute, mes flotteurs, cela ne fonctionne pas car c'était pas le même sujet. Ils voulaient lui prêter des choses mais ce n'était pas les bonnes choses. Ils voulaient lui donner des choses mais lui ne voulait pas.

Les autres animaux lui offrent leurs affaires mais il n'accepte pas parce que ce n'est pas ce dont il a de besoin. Parce que c'étaient des choses pas pour la nuit.

- **Les animaux n'avaient pas la même peur que celle de Benjamin**

Non parce que l'ours y'avait peur du froid mais Benjamin avait pas peur du froid (...) Le canard peur de si (...) n'a pas fonctionné parce que lui avait peur de sa carapace pis les autres avaient peur de quelque chose d'autre. Y'avait pas peur, pas froid et pas le vertige.

- Réponse complète = 2

Explique bien les solutions offertes par les animaux et pourquoi elles ne fonctionnent pas pour la situation de Benjamin qui cherche une solution pour entrer dans sa carapace, ne plus avoir peur dans sa carapace, du noir ou des monstres.

Exemples :

Le canard offre ses flotteurs, l'oiseau ; son parachute, le lion ; ses écouteurs, l'ours polaire ; ses vêtements chauds, les solutions ne fonctionnaient pas parce que lui c'était qui voulait s'endormir dans sa carapace.

L'ours y voulait lui prêter du linge, l'oiseau son parachute, le lion ses trucs (cache-oreilles), le canard ses bouées, mais c'était pas de bonnes solutions, lui, y'avait peur du noir.

(solutions...) Non. Parce qu'y'avait peur là-dedans.

4. Qu'est-ce que Benjamin a découvert en parlant à tous ces animaux-là ? Qu'est-ce qu'ils lui ont tous avoué ? Si nécessaire : Est-ce qu'ils avaient un problème en commun ?

- Réponse erronée = 0

Ne se rapporte pas à la question.

Exemples :

Ils voulaient prêter leurs choses à Benjamin.

Y'avait pas de problème de rentrer dans sa carapace.

Qu'avait pu peur du noir.

Sa mère.

De donner quelque chose.

Qu'avait pas de monstres.

- Réponse incomplète = 1

Comprend que tous avaient peur de quelque chose, mais ajoute une erreur d'interprétation.

Exemples :

Y'a découvert que lui avait pu peur de sa carapace parce que tous les animaux y'avaient peur de quelque chose (...)

Il est allé voir avec sa torche.

- Réponse complète = 2

Mentionne que tous avaient peur de quelque chose ou énumère les peurs de chacun.

Exemples :

Ils avaient tous peur de quelque chose.

L'ours y'avait peur du froid, l'oiseau y'avait peur de (...)

5. Est-ce que Benjamin a réussi à résoudre son problème ? Comment ? Quelle solution a-t-il trouvée ?

- Réponse erronée = 0

La réponse de l'enfant ne se rapporte pas à ce qui permet à Benjamin de dormir à l'intérieur de sa carapace.

Exemples :

Oui, en parlant avec ses amis.

Y'a trouvé qu'y'aurait pu peur.

Non parce qu'y'avait peur pis y'avait personne qui pouvait l'aider.

Non, parce que c'était pas ça qu'il voulait.

Il pourrait dormir dans sa carapace.

Les monstres, ça existe pas, peut-être qu'y a pensé à ça.

Y a rentré sa tête dans sa carapace.

- Réponse incomplète = 1

Parle de la lumière mais fournit aussi un signe évident d'incompréhension.

Exemple :

Y'a mis de la lumière dans sa chambre.

- Réponse complète = 2

L'enfant nomme la solution qui permet à Benjamin d'entrer dans sa carapace sans avoir peur : allumer sa veilleuse (ou lumière...)

Exemples :

Il a allumé sa veilleuse.

Y'a mis de la lumière pendant la nuit.

Annexe C

Les fiabilités interjuges du rappel du récit

	Codeur A	Codeur J	Codeur M	Codeur V	Moyenne
<u>Variable:</u>	Situation initiale				
Session 1	1	1	1	1	
Session 2	1	1	1	1	1
<u>Variable:</u>	Problème ou but du personnage principal				
Session 1	0,93	0,98	0,98	0,98	
Session 2	1	1	1	1	1
<u>Variable:</u>	Épisodes				
Session 1	0,95	0,86	0,95	0,95	
Session 2	0,97	0,97	0,92	0,97	0,96
<u>Variable:</u>	Résolution				
Session 1	1	1	1	1	
Session 2	0,96	0,96	0,96	0,88	0,94
<u>Variable:</u>	Séquence				
Session 1	0,93	0,98	0,98	0,98	
Session 2	1	1	1	1	1

Chacune des colonnes d'un codeur correspond à la moyenne de ses scores par rapport aux autres codeurs. La fiabilité des deux premières sessions a été calculée à l'aide de l'analyse corrélative de Pearson. Le codeur D a participé à la fiabilité seulement à partir de la troisième session. Le codeur J n'a pas participé à la fiabilité de mi-chemin, car il ne codifiait plus de données. La fiabilité a été faite à partir de neuf cas de l'automne 2001.

Annexe D

Les fiabilités interjuges des questions de compréhension du récit

Fiabilités interjuges: Données des questions de compréhension du récit

variable 1:			
	Question portant sur le problème de l'histoire		
	Codeur A	Codeur J	Codeur D
session 1	0,56	0,56	
session 2	0,75	0,75	
session 3	1	1	1
session 4	1		1
(mi-chemin)			
variable 2:			
	Question portant sur l'aide recherchée par Benjamin		
	Codeur A	Codeur J	Codeur D
session 1	0,88	88	
session 2	0,75	0,75	
session 3	1	1	1
session 4	1		1
(mi-chemin)			
variable 3:			
	Question portant sur les offres de solutions par les animaux		
	Codeur A	Codeur J	Codeur D
session 1	1	1	
session 2	0,9	0,9	
session 3	0,76	0,88	0,88
session 4	1		1
(mi-chemin)			
variable 4:			
	Question portant sur les épisodes du récit		
	Codeur A	Codeur J	Codeur D
session 1	0,95	0,95	
session 2	0,43	0,43	
session 3	1	1	1
session 4	1		1
(mi-chemin)			

Question portant sur la résolution du problème

variable 5:

	Codeur A	Codeur J	Codeur D
session 1	0,95	0,95	
session 2	1	1	
session 3	1	1	1
session 4	1		1
(mi-chemin)			

Annexe E

Le concept de mot

Un alligator traverse la cuisine et entre dans le garage.

Annexe F

L'écriture du prénom

Reve h

Annexe G

Les bulletins de maternelle

Les écoles 1

Commission scolaire
des Découvre



Compétence 1

Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur.

(développement psychomoteur : motricité globale-motricité fine)



Compétence 2

Affirmer sa personnalité.

(développement affectif : estime de soi-confiance-besoins-émotions-autonomie)



Compétence 3

Interagir de façon harmonieuse avec les autres.

(développement social : ouverture-participation-collaboration-conflits-droits-responsabilités)

Légende Dans cette compétence, votre enfant a progressé :
1 = très facilement 2 = facilement
3 = avec un peu d'aide 4 = avec beaucoup d'aide



Compétence 4

Communiquer en utilisant les ressources de la langue.

(développement langagier : habiletés de communication à l'oral et à l'écrit)



Compétence 5

Construire sa compréhension du monde.

(développement cognitif, connaissances et savoirs : arts-histoire-géographie-mathématique-science-technologie)



Compétence 6

Mener à terme une activité ou un projet

(développement des méthodes de travail : engagement-réalisation-appréciation)

Commentaires de l'enseignante

Étapes	1	2	3	4
Absences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pour 2002-2003 votre enfant sera en _____

Les écoles 2

ENFANT	Nom et prénom		Code cem.
	Adresse complète		
	Gr. école	Date de naissance	Âge
	No fiche	École	



COPIE DE L'ÉCOLE

Année scolaire 19__ - 19__

BILAN

APPRENDRE À SE CONNAÎTRE SOI-MÊME

Votre enfant :	habileté acquise	habileté à améliorer
<ul style="list-style-type: none"> • s'exprime correctement • exprime facilement ses idées, ses besoins • maîtrise les mouvements de base (grimper, courir, sauter...) • maîtrise les mouvements fins (dextérité manuelle) • s'organise bien • s'adapte aisément aux lieux nouveaux, aux choses ou aux personnes nouvelles • 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

APPRENDRE À ENTRER EN RELATION AVEC LES AUTRES

Votre enfant :	habileté acquise	habileté à améliorer
<ul style="list-style-type: none"> • communique facilement avec les autres enfants • communique facilement avec l'adulte • respecte les règles du groupe • trouve un accord dans les situations de conflit • respecte les autres (écoute, attention) • coopère à la vie de groupe • 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

APPRENDRE À INTERAGIR AVEC L'ENVIRONNEMENT

Votre enfant :	habileté acquise	habileté à améliorer
<ul style="list-style-type: none"> • s'intéresse à un éventail d'activités • est persévérant dans ses réalisations • se concentre facilement sur une tâche • utilise les informations reçues (mémoire, compréhension) • s'intéresse aux activités reliées à la lecture • s'intéresse aux activités reliées à la communication écrite • s'intéresse aux activités reliées à la mathématique • s'intéresse aux activités artistiques • s'intéresse aux activités scientifiques • 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Promotion de l'enfant: _____

_____ Signature de l'enseignante	_____ Date
-------------------------------------	---------------

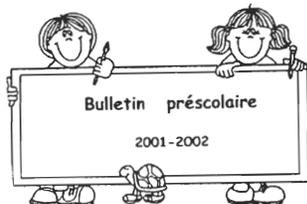
_____ Signature de la direction	_____ Date
------------------------------------	---------------

	ASSISTÉ PAR ÉTAPE			
	1 ^{re} Nov.	2 ^e Fév.	3 ^e Avril	4 ^e Jun
Nombre de journées de classe				
Nombre de journées d'absence				

Les écoles 3

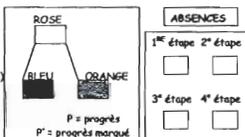


143 rue St-Olivier, Beauport, Québec, G1B 1E2
 Téléphone : 418-666-9212
 Télécopieur : 418-666-4566
 Courriel : sousjour@1489.net



ÉVALUATION en cours d'année

- progresse au-delà des attentes. (bleu)
- progresse selon les attentes. (rose)
- progresse en deçà des attentes. (orange)
- compétence non évaluée. X



LÉGENDE pour le bilan

- > M' : dépasse le niveau de maîtrise attendu
- > M : maîtrise cette compétence
- > M' : éprouve des difficultés dans la maîtrise de cette compétence
- > NM : ne maîtrise pas cette compétence

Cet élève a quitté le :

Signature de la direction :

1^{er} bulletin

Commentaires des parents :

2^{ème} bulletin

Commentaires des parents :

3^{ème} bulletin

Commentaires des parents :

Compétence 4

Communiquer en utilisant les ressources de la langue



Compétence 5

Construire sa compréhension du monde



Compétence 6

Mener à terme une activité ou un projet



Indices de progrès

- . Manifeste de l'intérêt et de la curiosité pour la communication (orale et écrite).
- . Comprend un message (oral ou écrit).
- . Produit un message (oral ou écrit).

Bulletins

- 1^{er}
- 2^{ème}
- 3^{ème}

Bilan

Indices de progrès

- . Manifeste de l'intérêt et de la curiosité dans différents domaines (arts, sciences, mathématiques, technologie, ...).
- . Expérimente différents moyens pour exercer sa pensée (associe, compare, observe...).
- . Se questionne sur sa manière d'apprendre.

Bulletins

- 1^{er}
- 2^{ème}
- 3^{ème}

Bilan

Indices de progrès

- . Se donne un défi et se met en action pour un projet.
- . Utilise les ressources disponibles.
- . Persévère.
- . Réfléchit sur son projet.

Bulletins

- 1^{er}
- 2^{ème}
- 3^{ème}

Bilan

Annexe H

Les données socioéconomiques du questionnaire

Le dernier diplôme obtenu par le parent

Primaire	1 Collégial général (2 ans)	7
Secondaire	2 Universitaire 1er cycle (certificat)	8
Professionnel court	3 Universitaire 1er cycle (baccalauréat)	9
Professionnel long	4 Universitaire 2e cycle (diplôme)	10
Collégial (attestation d'un an)	5 Universitaire 2e cycle (maîtrise)	11
Collégial technique (3 ans)	6 Universitaire 3e cycle (doctorat)	12

Le revenu familial

Moins de 4 999\$	1 Entre 30 000 et 39 999\$	6
Entre 5 000 et 9 999\$	2 Entre 40 000 et 49 999\$	7
Entre 10 000 et 14 999\$	3 Entre 50 000 et 59 999\$	8
Entre 15 000 et 19 999\$	4 Entre 60 000 et 69 999\$	9
Entre 20 000 et 29 999\$	5 Plus de 70 000\$	10

Annexe I

Les styles de pratiques éducatives du questionnaire

Le questionnaire des pratiques éducatives parentales : Traduction du Rearing Practice, Block, J., Block, J.H. (1981).

Facteurs développés par Kochanska et coll. (1989)

Le style autocratique

Contrôle

Je pense que la punition physique est la meilleure façon de maintenir la discipline. (14)

Je crois qu'en présence d'adultes mon enfant devrait jouer sans faire de bruit. (15)

Je ne permets pas à mon enfant de dire des choses déplaisantes à propos des adultes qui sont impliqués dans son éducation. (27)

Je ne permets pas à mon enfant de se fâcher contre moi. (31)

J'ai établi des règles strictes et bien organisées pour mon enfant. (43)

Je pense que les enfants ne devraient pas avoir de secrets pour leurs parents. (54)

J'apprends à mon enfant à contrôler ses sentiments à tout moment. (55)

Je crois que la réprimande et la critique aident mon enfant à s'améliorer. (64)

Contrôle par induction d'anxiété

J'apprends à mon enfant que d'une façon ou de l'autre une punition l'attend s'il est tannant. (29)

Je contrôle mon enfant en le mettant en garde contre les mauvaises choses qui pourraient lui arriver. (83)

Surveillance

Je m'assure de savoir où se trouve mon enfant et ce qu'il fait. (76)

Je pense qu'il n'est pas sage de laisser les enfants jouer souvent ensemble sans la surveillance d'un adulte. (91)

Je punis mon enfant en le laissant seul dans un coin pour un moment. (7)

Il m'arrive quelquefois d'oublier des promesses que j'ai pu faire à mon enfant. (16)

Je m'attends à ce que mon enfant ait de la gratitude et apprécie tous les avantages qu'il a. (47)
Je menace plus souvent de punitions que je ne le fais en réalité. (50)
Je punis mon enfant en lui retirant un privilège qu'autrement il aurait eu. (60)
Je crois que mon enfant devrait être conscient de tous les sacrifices que je fais pour lui. (65)
Lorsque mon enfant se conduit mal, je lui laisse savoir que je suis consterné(e) et déçu(e). (73)
Je ne permets pas à mon enfant de contester mes décisions (70)

Le style démocratique

Incitation à l'indépendance

Je respecte les opinions de mon enfant et je l'encourage à les exprimer. (1)
Si mon enfant doit faire face à un problème, je m'attends à ce que la plupart du temps il le règle lui-même. (6)
D'habitude, je tiens compte des préférences de mon enfant lorsque je planifie des activités pour la famille. (22)
Je laisse mon enfant prendre plusieurs décisions par lui-même. (26)
Je donne à mon enfant un bon nombre de fonctions et de responsabilités familiales. (41)
J'apprends à mon enfant à être responsable de ce qui lui arrive. (67)

Expression de l'affect

On devrait reconforter et essayer de comprendre un enfant lorsqu'il a peur ou qu'il est préoccupé. (11)
J'exprime de l'affection pour mon enfant en le serrant, en l'embrassant et en le prenant. (18)
Je suis détendu(e) et relaxe avec mon enfant. (34)
Je plaisante et m'amuse avec mon enfant. (40)
J'ai des moments chaleureux et intimes avec mon enfant. (42)
Lorsque je suis fâché(e) avec mon enfant, je le lui laisse savoir. (58)

Conseils rationnels

Lorsque mon enfant se conduit mal, je lui en parle et tente de raisonner avec lui. (38)

Je crois qu'il faut encourager un enfant qui est gentil puisque cela donne de meilleurs résultats que de le punir s'il n'agit pas bien. (51)

Je m'assure que mon enfant sache que j'apprécie ses essais ou ses accomplissements. (52)

J'encourage mon enfant à s'interroger et à réfléchir sur la vie. (21)

Je crois qu'un enfant doit avoir du temps pour penser, rêvasser et même flâner à l'occasion. (24)

J'ai établi des règles strictes et bien organisées pour mon enfant. (43)

J'encourage mon enfant à être curieux, à explorer et à poser des questions. (45)

J'encourage mon enfant à être indépendant de moi. (75)

Annexe J

Les dendogrammes résultants des analyses en regroupements hiérarchiques (cluster)

*** HIERARCHICAL CLUSTER ANALYSIS ***

Les profils des élèves en littératie. Dendrogram using Ward Method
Rescaled Distance Cluster Combine

