

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Quel soutien scolaire et communautaire offrir aux parents afin de favoriser la réussite de l'entrée dans l'écrit chez les enfants ?

Chercheur principal

Guadalupe Puentes-Neuman, Université de Sherbrooke

Co-chercheur(s)

Julie Myre Bisailon, Université de Sherbrooke
Karine Collette, Université de Sherbrooke
François Larose, Université de Sherbrooke
Paul Morin, Université de Sherbrooke

Rédaction

Stéphanie Breton, M.A.

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Sherbrooke

Numéro du projet de recherche

2010-ER-136894

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture

Partenaire(s) de l'Action concertée

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Rapport scientifique intégral

Chercheur principal

Guadalupe Puentes-Neuman, Université de Sherbrooke

Co-chercheur(s)

Julie Myre Bisailon, Université de Sherbrooke

Karine Collette, Université de Sherbrooke

François Larose, Université de Sherbrooke

Paul Morin, Université de Sherbrooke

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Sherbrooke

Numéro du projet de recherche

2010-ER-136894

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture

Partenaire(s) de l'Action concertée

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Programme de recherche sur l'écriture

Table des matières

Partie A : Contexte de la recherche	6
1. Problématique	6
2. La question de recherche	7
3. Les objectifs de la recherche	7
Partie B : Pistes de solution en lien avec les résultats, retombées et implications de l'étude	9
4. Développement d'outils	10
5. Renouvellement des pratiques et implantation de façons de faire	13
Partie C : Méthodologie	17
Partie D : Résultats	19
6. Développement et intensification des liens au sein du mésosystème	19
6.1. Partenariat entre les milieux scolaire et communautaire	19
6.2. Relation famille-scolaire et famille-communautaire	20
6.2.1. Les liens tissés avec les parents	20
6.2.2. Les changements perçus dans les relations entre les parents, les enseignants et les intervenants communautaires	20
6.2.3. Les changements perçus dans les pratiques parentales d'accompagnement	21
7. Processus cognitifs et métacognitifs en écriture de l'élève (ontosystème)	21
8. Pratiques parentales d'accompagnement en écriture (microsystème)	22
8.1. Le nombre de visites réalisées	22

8.2.	Le rôle familial de l'invité	23
8.3.	Le genre de l'invité	24
Partie E : Pistes de recherche		25
Partie F : Références et bibliographie		26
Annexes		
Annexe 1 :	Recension des écrits et cadre conceptuel	29
Annexe 2 :	Rôles des partenaires des milieux de la pratique	35
Annexe 3 :	Cadre des activités en classe	36
Annexe 4 :	Stratégies d'accompagnement de l'élève	37
Annexe 5 :	Processus de recherche-action	38
Annexe 6 :	Formulaires de consentement	39
Annexe 7 :	Journal de bord pour les enseignants et les intervenants	48
Annexe 8 :	Guides de discussion – Rencontre initiale	49
Annexe 9 :	Guide de discussion – Rencontre de validation	53
Annexe 10 :	Grilles d'observation en classe	54
Annexe 11 :	Entrevue sur les processus cognitifs et métacognitifs	63
Annexe 12 :	Dictées de mots et de phrases	64
Annexe 13 :	Description des participants de l'étude	65
Annexe 14 :	Partenariat entre les milieux scolaire et communautaire	69
Annexe 15 :	Relation famille-scolaire et famille-communautaire	71
Annexe 16 :	Représentation des rôles des enseignants et des intervenants	79

Annexe 17 : Processus cognitifs et métacognitifs	80
Annexe 18 : Moyenne des pratiques parentales d'accompagnement	84
Annexe 19 : Comparaison des pratiques parentales d'accompagnement	85
Annexe 20 : Bibliographie complète	86

Partie A: Contexte de la recherche

1. Problématique

Dans la société québécoise actuelle, l'alphabétisme est un enjeu social et économique majeur. De plus, c'est le résultat d'un processus qui commence dès la petite enfance et se modifie tout au long de la vie, au contact de situations de lecture et d'écriture rencontrées à l'école, au travail, dans les loisirs, avec la famille ou les amis (Wagner, 2002). Ainsi, dans l'optique de favoriser une entrée dans le monde de l'écrit réussie pour le plus grand nombre d'enfants possibles, différentes formes d'intervention ont été mises en place depuis de nombreuses années.

De ce fait, plusieurs programmes d'intervention précoce ont été expérimentés par les éducateurs, les enseignants et les chercheurs (voir par exemple, Barnett, 2001, Strickland, 2002), mais sans toutefois tenir compte des caractéristiques spécifiques de la communauté de l'enfant (Jay et Rhol, 2005). Selon Jay et Rhol (2005), il est essentiel que les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture se construisent en partenariat avec les parents, la communauté et les enseignants. Gadsden (2000) abonde dans le même sens en suggérant que le partenariat entre chercheurs, éducateurs, parents et communauté est primordial pour développer des programmes d'éveil cohérents. Il en va de même pour les enfants qui entrent formellement dans l'écrit. Cette recherche porte donc sur les relations entre les parents et les enseignants ainsi qu'entre les enseignants et les intervenants sociaux dans le cadre d'un projet de recherche-action visant la mobilisation de ces différents acteurs autour de l'entrée formelle dans l'écrit d'enfants de la première année du primaire.

Une recension des écrits complète portant sur le rôle des parents dans l'entrée formelle de l'écrit, et plus particulièrement sur le rôle des pères face à cet enjeu et sur le rôle des acteurs du milieu communautaire est disponible à l'annexe 1. Dans cette même annexe se trouve le contexte théorique présentant le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner et Morris, 1998, 2006) et les fondements liés au dispositif d'accompagnement.

2. La question de recherche

Pour bien réussir son entrée dans l'écrit, l'enfant a besoin du soutien de chaque acteur présent autour de lui. De plus, la création d'une synergie entre les différents acteurs peut favoriser la réussite scolaire de l'enfant. Toutefois, certains acteurs ont un rôle méconnu. À la lumière de ces connaissances, la question se pose ainsi : Quelles pratiques seraient à développer, et comment le faire, pour favoriser la cohérence entre les milieux familial, scolaire et communautaire afin d'améliorer la compétence à écrire chez des enfants de la 1^{re} année du primaire ?

3. Les objectifs de la recherche-action

Considérant que les parents sont les premiers responsables du développement de leur enfant, que l'école occupe une place comme milieu de vie et d'apprentissage, que les services offerts aux familles doivent être intégrés pour fournir un soutien aux familles des élèves à risque et que peu d'exemples de collaboration écosystémique ont été documentés, l'objectif général de ce projet de recherche-action était de développer des pratiques cohérentes entre les milieux familial, scolaire et communautaire pour améliorer la compétence à écrire chez des enfants de 1^{re} année du primaire.

Afin de faciliter une synergie entre les différents acteurs du mésosystème, les objectifs spécifiques du projet étaient: (1) de développer un dispositif d'accompagnement à l'intention des milieux scolaire et communautaire pour favoriser l'arrimage des pratiques visant l'apprentissage à l'écriture de l'enfant entre le parent, l'enseignant et l'intervenant communautaire, (2) de cibler les différences et les similitudes entre les pratiques des différents membres de la famille, (3) de favoriser la collaboration entre les enseignants et les parents pour augmenter la cohérence entre les pratiques de chacun et (4) de faciliter l'arrimage et le partage entre les enseignants et les intervenants communautaires.

Partie B : Pistes de solution en lien avec les résultats, retombées et implications de l'étude

En général, ces travaux s'adressent aux acteurs éducatifs et sociaux qui ont à cœur la réussite scolaire des élèves, laquelle passe, particulièrement en milieux socio-économiquement faible, par la réussite de l'entrée dans l'écrit. Plus spécifiquement, les résultats de ce projet de recherche-action s'adressent en premier lieu aux enseignants de première année qui tentent d'établir un climat de collaboration avec les parents de leurs élèves, et aux intervenants des OCF qui acceptent de devenir des accompagnateurs (catalyseurs) d'une telle collaboration. Deuxièmement, nos travaux s'adressent aux gestionnaires (directeurs ou coordonnateurs d'OCF, directions d'école) qui souhaitent favoriser l'arrimage des actions menées auprès des familles et qui reconnaissent l'importance de travailler auprès de l'enfant dans une perspective systémique. Finalement, ces travaux pourraient alimenter la prise de décisions des décideurs du monde de l'éducation et des affaires sociales, chargés de mettre en place les cadres de référence utilisés dans la planification des services à offrir et des partenariats pouvant être favorisés.

- **En milieu communautaire :** structure de financement flexible pour les OCF qui permet des activités extra-muros directement dans le milieu de vie des enfants, c'est-à-dire, à l'école.
- **En milieu scolaire :** financement consacré aux activités de concertation et de partenariat permettant de reconnaître le temps de libération dans la tâche des enseignants engagés dans le projet pour les rencontres de concertation et la préparation des activités

Puisqu'il s'agit d'un projet de recherche-action, la priorisation des actions et la conception des activités ont été guidées par les besoins identifiés par les partenaires. Ainsi, l'équipe de recherche s'est rendue disponible pour construire avec les milieux partenaires une compréhension de la situation de départ et une vision commune des actions à poser afin de *soutenir les parents dans l'accompagnement de l'entrée dans l'écrit de leur enfant*. Il a été reconnu que ce soutien passe par le développement de *pratiques cohérentes* entourant l'apprentissage à l'écriture chez l'enfant en début de scolarisation. Le souci de soutenir l'entrée dans l'écrit de l'élève est donc un but commun des trois milieux concernés, soit l'école, la famille et le milieu communautaire.

4. Développement d'outils

De cette démarche de recherche-action a surgi un *dispositif d'accompagnement visant à développer des pratiques cohérentes en apprentissage à l'écriture*. Ce dispositif propose l'encadrement des actions de concertation, la création d'un partenariat et les moyens d'inclure les parents dans les activités qui se vivent dans la classe, organisées et animées par l'enseignant et l'intervenant du milieu communautaire.

S'éloignant du programme offrant une banque d'activités, le dispositif en soi se veut un moyen d'intervention. L'implantation de cette initiative présuppose une réflexion autour des pratiques entourant l'apprentissage de l'écriture chez les différents acteurs et, ainsi, permet une transformation de ces pratiques.

Les objectifs du dispositif d'accompagnement ciblent en particulier le développement et l'intensification des relations au niveau du *mésosystème* (Bronfenbrenner et Morris, 1998, 2006) :

1. Développer des pratiques cohérentes entre les milieux familial, scolaire et communautaire pour faciliter l'entrée formelle dans l'écrit des enfants de 1^{re} année du primaire (ex. le parent à la maison ou l'intervenant à l'aide aux devoirs sollicite l'utilisation des stratégies en écriture pratiquées en classe).
2. Favoriser la collaboration entre les enseignants et les parents pour augmenter la cohérence entre les pratiques de chacun.
3. Favoriser la proximité famille-école afin de permettre une collaboration plus étroite entre les deux microsystèmes.
4. Faciliter l'arrimage et le partage entre les enseignants et les intervenants communautaires.
5. Permettre la reconnaissance des compétences respectives entre le parent, l'enseignant et l'intervenant communautaire afin de donner des points d'ancrage communs à l'intervention de chacun.

À l'instar des objectifs, les modalités du dispositif d'accompagnement visent le développement des relations à l'intérieur du mésosystème. Il s'agit essentiellement d'offrir un lieu de rencontre et d'échange qui rejoint les besoins de chacun des partenaires. Ainsi, les rencontres entre les partenaires des milieux scolaire et communautaire permettent l'identification et la reconnaissance des rôles respectifs et des buts communs (voir annexe 2).

Ensuite, les activités se réalisant en classe permettent la rencontre des parents, des enseignants et des intervenants communautaires. Cette rencontre se fait autour d'activités d'écriture authentiques et directement en lien avec les apprentissages faits en classe. Ces activités offrent au parent l'occasion de: 1) voir son enfant en action en contexte d'apprentissage sous un prétexte ludique; 2) constater le fonctionnement de son

enfant dans la classe (voir la même chose que l'enseignant); 3) mieux connaître l'enseignant dans un cadre d'apprentissage, mais en dehors des limites de la rencontre traditionnelle parent-enseignant (ex . remise du bulletin); 4) bénéficier de l'appui de l'intervenant communautaire qui intervient pour soutenir la relation parent-enfant dans le contexte spécifique de la tâche d'écriture (intervention dans l'ici et maintenant); 5) expérimenter des stratégies d'accompagnement de son enfant qui sont cohérentes avec ce qui est appris dans la classe. Tout ceci en partageant avec son enfant un moment agréable dans une tâche d'apprentissage.

L'horaire des activités varie afin de toucher le plus de parents possible (avant-midi ou après-midi et jour de la semaine). Certains parents ont souligné avoir apprécié cette flexibilité, car cela leur permettait de participer à au moins une activité. Les activités étaient structurées selon un même cadre qu'il est possible de consulter en annexe de ce rapport (Annexe 3). Ces modalités ont été élaborées en fonction des besoins et des caractéristiques des partenaires du projet.

À l'intérieur de ce dispositif, huit activités différentes ont été conçues en suivant des balises claires : les fonctions de l'écriture en tant qu'acte de communication, les orthographes approchées, la structure de récit et les processus de rédaction. Les activités sont des situations authentiques d'apprentissage, liant l'écriture à des actions de la vie quotidienne. Elles suivent également le développement des différents éléments entourant l'écriture chez les élèves et s'agencent aux notions travaillées en classe. Les enseignants ont mentionné avoir apprécié que les activités permettent une amorce ou un réinvestissement des apprentissages réalisés en classe. En ce sens, même si les stratégies en lien avec l'écriture mises de l'avant différaient entre les classes, des éléments

communs ont pu être identifiés, et ce, incluant la progression des apprentissages. Ces stratégies d'accompagnement se retrouvent à l'annexe 4.

Dans un autre ordre d'idées, le dispositif d'accompagnement s'adressant à tous les adultes impliqués dans la scolarisation de l'enfant, la participation des pères était un objectif spécifique important. La nature des activités est donc propice à favoriser leur participation en étant dynamique, ludique et transférable. Ces caractéristiques ont été soulevées dans une étude antérieure portant sur les conditions favorisant la participation des pères dans les services d'intervention précoce (Breton, Puentes-Neuman et Paquette, 2009). Ainsi, parmi les parents ayant assisté de façon récurrente aux activités en classe, 22% sont des pères. C'est dire que la nature et le style des activités satisfont les attentes des pères. De plus, les analyses portant sur les différences de genre montrent que les hommes sont moins portés à s'occuper d'autres enfants, à discuter avec d'autres adultes et à donner des consignes durant les activités. Ces résultats suggèrent que les pratiques des pères dans l'encadrement de l'activité sont plus centrées sur leur enfant tout en étant moins contraignantes.

5. Renouvellement des pratiques et implantation de façons de faire

Au cours du développement et de l'expérimentation du dispositif d'accompagnement, il a été possible d'identifier des conditions qui s'avèrent favorables à la réussite d'un tel projet. Les analyses subséquentes ont permis de valider ces observations et d'en ressortir de nouvelles. Ces conditions qui appellent au renouvellement des pratiques et à l'implantation de façons de faire, relèvent des directions scolaires, des directions d'organismes communautaires famille, des enseignants et des intervenants communautaires.

1. Les rencontres entre les partenaires scolaires et communautaires

Des rencontres doivent être tenues en amont du début de l'année scolaire pour la planification des activités, en milieu d'année scolaire pour l'évaluation et l'ajustement des actions posées puis, en fin d'année scolaire pour la réalisation d'un bilan complet. Il importe alors que les directions scolaires et d'organismes communautaires famille facilitent la tenue de ces rencontres et y participent si cela est possible. Cela implique une planification dans l'emploi du temps des intervenants communautaires et les libérations pour les enseignants.

2. L'arrimage des thèmes et des activités

Les thèmes et les activités proposés aux parents lors des « visites » doivent s'arrimer avec la planification de la classe, mais également avec ce qui se fait dans les organismes communautaires famille. L'utilisation des temps de l'année aide à cet arrimage (rentrée/faire connaissance, les saisons, l'Halloween, Noël, St-Valentin, Pâques), mais celui-ci peut se faire autrement. Par exemple, si l'organisme communautaire famille offre des ateliers de cuisine, il est possible de choisir une recette commune ou une façon similaire de présenter une recette écrite.

3. La synergie pour le recrutement

Des actions mises en place ont permis la création d'une synergie autour du recrutement des pères et des mères, notamment la collation des parents qui a lieu avant ou après les activités en classe. Ces collations permettent à l'intervenant communautaire de servir de médiateur entre l'école et le parent. Cette médiation passe souvent par le soutien au parent dans ses préoccupations quant au fonctionnement de son enfant dans la classe. L'intervenant peut ainsi permettre au parent d'être plus à l'aise de s'adresser à l'enseignant. Percevoir la collaboration et le lien de confiance professionnelle entre

l'intervenant communautaire et l'enseignant peut à son tour promouvoir la confiance du parent envers l'enseignant. De plus, c'est également par cette pratique, soit la collation des parents, que ceux-ci peuvent découvrir et alors participer aux services offerts par l'organisme communautaire famille. Ainsi, la présence de l'intervenant communautaire permettrait d'attirer les familles vers les services offerts par l'OCF puis, en même temps, l'intervenant peut diriger le parent vers l'enseignant en les rassurant.

4. Le soutien à la relation parent-enfant

En orientant les activités ou toutes autres actions posées vers le soutien à la relation parent-enfant, un point de convergence est alors créé entre les intervenants et les enseignants. Cette orientation se veut la porte d'entrée pour l'implantation future du dispositif d'accompagnement dans d'autres milieux. Tant le milieu scolaire que communautaire vise le développement et l'intensification d'une relation positive entre le père ou la mère et son enfant. Lorsque les intervenants et les enseignants partagent ce point de mire, les aspects didactiques deviennent un enjeu de moindre envergure.

5. La reconnaissance des rôles de chacun

Les quatre conditions de réussite précédentes préparent les différents partenaires à la reconnaissance de leurs rôles respectifs, que ce soit les enseignants, les intervenants communautaires ou les pères et les mères. Au cours du projet, les rôles ont été mis en place, puis questionnés et adaptés pour à la fin, être reconnus de tous. Ainsi,

- L'intervenant communautaire peut :
 - féliciter le parent lorsque celui-ci réinvestit les stratégies utilisées en classe;
 - aider le parent à accompagner son enfant en l'amenant à comprendre la réticence ou l'anxiété de son enfant;
 - assister le parent dans la régulation du rythme de l'activité.

- L'enseignant peut :
 - aider le parent à comprendre les défis ou difficultés de l'enfant au regard des apprentissages ;
 - favoriser le réinvestissement des stratégies utilisées en classe.
- Le père ou la mère peut :
 - communiquer à l'enseignant les caractéristiques spécifiques de son enfant ;
 - partager les contraintes du milieu familial dans l'accompagnement de l'enfant (ex. enfants plus jeunes).

Il est indéniable que les résultats de cette étude reposent sur la volonté des milieux partenaires de trouver un terrain d'entente pour favoriser la collaboration et de libérer les ressources en conséquence. Dans ce sens, le niveau de généralisation des résultats est limité par l'engagement des milieux concernés. Par ailleurs, le dispositif développé peut être facilement repris par une école de concert avec l'OCF qui dessert le territoire de l'école. Il serait difficile pour un enseignant seul de mettre en pratique les activités proposées. Le rôle de l'intervenant communautaire s'avère capital dans l'animation auprès des parents durant l'activité en classe, ainsi que lors de la collation après l'activité en classe.

Partie C : Méthodologie

Puisque ce projet s'inscrit dans la transformation de pratiques, tant dans les familles que dans les écoles et les organismes, la recherche-action s'impose. L'annexe 5 présente de façon visuelle le processus mis en place dans cette étude.

Le projet de recherche a été évalué et accepté par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Les formulaires de consentement utilisés se trouvent à l'annexe 6.

Les outils de collecte visant le processus de recherche-action sont les journaux de bord complétés après chacune des activités en classe (annexe 7), la rencontre initiale avec les partenaires (annexe 8), les rencontres de planification et de suivi qui ont eu lieu, pour les deux années d'expérimentation, au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire et la rencontre de validation des résultats (annexe 9).

Les outils de collecte visant les élèves et les parents sont les observations lors des activités en classe (annexe 10), les entrevues semi-dirigées sur les processus cognitifs et métacognitifs réalisées en janvier et en juin (annexe 11) et les dictées de mots réalisées en septembre, en janvier et en juin (annexe 12).

Les participants de ce projet de recherche-action étaient de deux types : les partenaires des milieux de la pratique et les participants aux activités en classe, soit les élèves et leurs parents. On retrouve la description des participants de l'étude à l'annexe 13.

Deux stratégies d'analyse de données ont été mises de l'avant dans le cadre de cette recherche-action. Une partie des données collectées au moyen de questions fermées ou de grilles d'observation ont fait l'objet d'un traitement statistique au moyen du logiciel SPSS. Les analyses statistiques non paramétriques sont basées sur des mesures d'association (Kuskal-Wallis), des comparaisons de moyennes et de médianes (U de Mann-Withney) et des corrélations de Spearman. Quant aux verbatim des entrevues et des différentes rencontres avec les partenaires des milieux de la pratique, ils ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique (Attride-Stirling, 2001). Une triangulation des méthodes d'interprétation a été effectuée grâce à la rencontre de validation afin de permettre aux partenaires de valider l'adéquation des résultats à leur expérience dans le projet (Dolbec, 2004).

Partie D : Résultats

Dans cette partie, les résultats issus des différentes collectes de données servant à mieux comprendre la démarche mise en place et à appuyer le dispositif d'accompagnement seront présentés. Il est également nécessaire de se rappeler que la présente recherche-action est exploratoire et descriptive ; les résultats obtenus sont difficilement généralisables.

6. Développement et intensification des liens au sein du mésosystème

6.1. Partenariat entre les milieux scolaire et communautaire

L'un des objectifs du projet de recherche-action est de favoriser l'arrimage et le partage entre les enseignants et les intervenants communautaires et cela implique l'établissement ou l'intensification d'un partenariat. Nous remarquons que, malgré le fait que les propos soient positifs et respectueux, tant les enseignants que les intervenants communautaires s'expriment peu sur les relations partenariales entre leurs milieux respectifs. Il s'agit majoritairement d'un partenariat opérationnel (Boisclair, 2004) où les enseignants et les intervenants communautaires font un partage de travail.

En milieu d'année, des rencontres impliquant tous les partenaires du projet ont eu lieu. Ce fut un espace de négociation des rôles de chacun. Une hypothèse explicative est que cette rencontre leur a permis de mieux se connaître sur le plan professionnel et personnel. Un approfondissement de la question du partenariat entre les milieux scolaires et communautaires incluant des extraits des journaux de bord est disponible en consultant l'annexe 14.

6.2. Relation famille-scolaire et famille-communautaire

Cette partie de la présentation des résultats ne couvre que les résultats principaux. L'annexe 15 collige ces mêmes résultats, mais de façon plus détaillée et approfondie.

6.2.1. Les liens tissés avec les parents

Un autre objectif du projet de recherche-action cible directement la collaboration Famille-École-Communauté en favorisant la collaboration des enseignants et des intervenants communautaires avec les parents pour augmenter la cohérence entre les pratiques de chacun.

À travers leur discours et ce qu'ils ont retenu de leurs interactions avec les parents, il est possible d'appréhender leurs représentations de leur rôle auprès des parents (annexe 16). Du côté des enseignants, trois rôles principaux émergent : un rôle de transmission auprès des parents, un rôle de modélisation et un rôle de soutien à la relation parent-enfant. Le discours des intervenants communautaires a également permis d'identifier deux rôles principaux : la médiation et, tout comme chez les enseignants, le soutien de la relation parent-enfant. Ce constat nous mène sur la piste que les représentations des rôles des enseignants et des intervenants communautaires sont étroitement liées à leur profession.

6.2.2. Les changements perçus dans les relations entre les parents, les enseignants et les intervenants communautaires

En tenant compte du passage du temps dans l'analyse des journaux de bord, il est manifeste que, tant chez les enseignants que chez les intervenants communautaires, les

relations avec les parents évoluent. D'abord, les enseignants et les intervenants communautaires ont voulu que les parents se sentent accueillis et respectés, puis les interactions se transforment en interventions ciblées pour finalement qu'une forme de dynamique relationnelle s'établisse. Néanmoins, l'analyse des journaux de bord par participant indique que leur perception quant à la nature de leurs liens n'évolue pas vraiment. Les interactions sont plus naturelles, mais le discours demeure le même.

Les enseignants et les intervenants communautaires étaient très satisfaits de leurs expériences auprès des parents. Les enseignants et une directrice scolaire ont souligné la transformation des relations avec les parents, devenant plus aisées et positives.

6.2.3. Les changements perçus dans les pratiques parentales d'accompagnement

Dans leurs réponses aux questions faisant partie des journaux de bord, les enseignants et les intervenants communautaires relatent des changements percevables chez les parents. Leurs pratiques d'accompagnement de leur enfant évolueraient en fonction de leur présence aux activités, passant du « dire quoi faire » à l'étayage. Ces résultats sont appuyés par les données de nature quantitative.

7. Processus cognitifs et métacognitifs en écriture de l'élève (ontosystème)

Les entrevues réalisées auprès des élèves (voir l'annexe 17) nous indiquent que les stratégies verbalisées sont en lien avec les apprentissages effectués en classe et, de ce fait, les stratégies d'accompagnement.

8. Pratiques parentales d'accompagnement en écriture (microsystème)

Au cours des activités réalisées en classe lors de la deuxième année d'expérimentation, les pratiques d'accompagnement des parents ont été observées. Un tableau présentant les moyennes et les écarts-types de chacun des comportements observés se trouve en annexe 18 et l'annexe 19 présente un tableau comparatif des dix comportements les plus fréquemment observés lors de la période d'exploration de l'écriture et lors de la période d'enseignement formel.

8.1. Le nombre de visites réalisées

Nous pouvons constater certaines différences dans les pratiques d'accompagnement selon la fréquence des visites réalisées. Ainsi, il a été observé que la dyade est plus calme ($U=638,50$, $p<0,05$) lorsque l'invité est venu plus d'une fois ($\bar{X}=0,06$; $\text{é.t.}=0,12$) que lorsque l'invité n'est venu qu'une seule fois ($\bar{X}=0,02$; $\text{é.t.}=0,07$). De même, les invités ont démontré davantage de tendresse ($U=509,00$, $p<0,01$) lorsqu'ils sont venus plus d'une fois ($\bar{X}=0,09$; $\text{é.t.}=0,07$) que lorsqu'ils ne sont venus qu'une fois ($\bar{X}=0,05$; $\text{é.t.}=0,07$).

Il est également possible de trouver des associations significatives à l'intérieur du sous-échantillon des invités ayant participé à au moins une activité durant la période d'exploration de l'écrit (ELE) et à au moins une activité durant la période d'enseignement formel (EF) lors d'analyses non paramétriques pour échantillons appariés. Les dyades se tiennent moins souvent à distance ($p<0,028$) lors de la période EF ($\bar{X}=0,32$; $\text{é.t.}=0,27$) que la période ELE ($\bar{X}=0,45$; $\text{é.t.}=0,21$). Aussi, les invités ramènent moins souvent l'enfant à la tâche lorsqu'il est inattentif ($p<0,008$) à la période EF ($\bar{X}=0,01$; $\text{é.t.}=0,03$)

qu'à la période ELE ($\bar{X}=0,13$; é.t.=0,16). Puis, les invités font moins les parties difficiles ($p<0,002$) à la période EF ($\bar{X}=0,09$; é.t.=0,11) qu'à la période ELE ($\bar{X}=0,39$; é.t.=0,26).

8.2. Le rôle familial de l'invité

Le rôle familial joué par l'invité auprès de l'élève a un impact sur les pratiques d'accompagnement observées. Les parents et les grands-parents ont des pratiques similaires, alors que des différences sont notées lorsque l'invité est un oncle ou une tante, un beau-parent ou un ami de la famille. Ainsi, l'élève est davantage centré sur la tâche ($X^2=9,05$, $p<0,05$) lorsque c'est son parent ($\bar{X}=0,71$; é.t.=0,30) ou son grand-parent ($\bar{X}=0,70$; é.t.=0,23) que lorsque c'est un autre invité ($\bar{X}=0,33$; é.t.=0,39). L'invité laisse davantage l'élève être inattentif ($X^2=8,29$, $p<0,05$) lorsque c'est un parent ($\bar{X}=0,17$; é.t.=0,17) ou un grand-parent ($\bar{X}=0,12$; é.t.=0,14) que lorsque c'est un autre invité ($\bar{X}=0,04$; é.t.=0,12). Puis, l'invité guide davantage l'élève ($X^2=8,03$, $p<0,05$) lorsque c'est un parent ($\bar{X}=0,35$; é.t.=0,24) ou un grand-parent ($\bar{X}=0,30$; é.t.=0,25) que lorsque c'est un autre invité ($\bar{X}=0,12$; é.t.=0,19). L'invité démontre davantage d'approbation face à la tâche ($X^2=7,11$, $p<0,05$) lorsque c'est un parent ($\bar{X}=0,07$; é.t.=0,10) ou un grand-parent ($\bar{X}=0,13$; é.t.=0,15) que lorsque c'est un autre invité ($\bar{X}=0,02$; é.t.=0,04). Finalement, l'invité questionne davantage l'élève et répond plus souvent à ses questions ($X^2=12,017$, $p<0,01$) lorsque c'est un parent ($\bar{X}=0,10$; é.t.=0,11) ou un grand-parent ($\bar{X}=0,16$; é.t.=0,11) que lorsque c'est un autre invité ($\bar{X}=0,02$; é.t.=0,03).

Lorsque l'on scrute plus attentivement le sous-échantillon des participants ayant participé à la période d'ELE et à la période EF, nous constatons des différences selon le rôle familial durant la période ELE, mais celles-ci s'estompent lors de la période EF. Lorsque l'on compare les parents aux autres types d'invités, nous pouvons relever que le parent sourit davantage à l'enfant ($U=4,50$, $p<0,05$) et qu'il le laisse être plus inattentif ($U=1,50$, $p<0,01$), mais seulement à la période ELE.

8.3. Le genre de l'invité

Il est possible de distinguer des différences selon le genre de l'invité, soit le fait d'être un homme ou une femme. Les analyses ont également permis de constater qu'il n'y a pas de différences selon le rôle familial lorsque l'on prend en compte le genre. Ainsi, l'invité donne davantage de consignes à l'enfant ($U=507,00$, $p<0,05$) si c'est une femme (mère, grand-mère ou autre) ($\bar{X}=0,23$; é.t.=0,18) que si c'est un homme (père, grand-père ou autre) ($\bar{X}=0,13$; é.t.=0,15). L'invité jase davantage avec un autre adulte dans la classe ($U=530,50$, $p<0,05$) si c'est une femme ($\bar{X}=0,15$; é.t.=0,20) que si c'est un homme ($\bar{X}=0,10$; é.t.=0,19). L'invité prend davantage soin de l'élève ($U=504,00$, $p<0,05$) si c'est une femme ($\bar{X}=0,34$; é.t.=0,19) que si c'est un homme ($\bar{X}=0,23$; é.t.=0,20). Puis, l'invité est davantage orienté vers un autre enfant ($U=488,50$, $p<0,01$) si c'est une femme ($\bar{X}=0,21$; é.t.=0,18) que si c'est un homme ($\bar{X}=0,13$; é.t.=0,19).

Ces résultats issus d'une recherche-action de type exploratoire sont un appui au développement de nouvelles pratiques et d'outils afin de mieux entourer les enfants qui amorcent leur entrée formelle dans l'écrit. Ils permettent de décrire et de mieux comprendre l'expérimentation qui a eu lieu.

Partie E: Pistes de recherche

Une piste de recherche qui serait pertinente d'explorer dans une étude ultérieure serait l'approfondissement de notre compréhension des pratiques parentales d'accompagnement dans l'écriture, particulièrement en lien avec le sentiment de compétence du parent. Comment le parent conçoit son rôle dans les apprentissages liés à l'écriture de son enfant? Est-ce que son sentiment d'efficacité se modifie lorsqu'il s'approprie des stratégies vues en classe?

De plus, en sachant que les parents participent à ces activités et modifient leurs pratiques d'accompagnement, un suivi longitudinal serait pertinent pour évaluer la cohérence des pratiques mises en place. Est-ce que ces pratiques se maintiennent? Est-ce que ces pratiques évoluent avec le cheminement de l'enfant? Est-ce que les parents collaborent davantage avec l'enseignant et le milieu scolaire?

Finalement, il est important d'étudier de plus près les partenariats existants entre les milieux scolaire et communautaire. Ces partenariats existent, mais de quelle nature sont-ils? Quels en sont les enjeux? Quelles sont les conditions de réussite ou les facteurs d'échec de ces partenariats?

Partie F : Références et bibliographie

Bibliographie complète à l'annexe 20

- Burns, S., Espinosa, L. et Snow, C.E. (2003). Début de la littéracie, langue et culture : perspective socioculturelle, *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXIX (1), 75-100.
- Jay, J. et Rohl, M. (2005). Constructing a Family Literacy Program: Challenges and Successes. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 57.
- Johnston, P. et Yanoff, E. (2004). Early childhood assessment and family literacy. In B. Wasik (dir.), *Handbook of family literacy* (503-524). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gadsden, V. L. (2000). Intergenerational literacy within families. In M .L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson et R Barr (dir.). *Handbook of Reading Research*. (p. 871-887). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gadsden, V.L. (2004). Family literacy and culture. In B. Wasik (dir.), *Handbook of family literacy* (401-425). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lavoie, N. (2000). *Les parents et l'apprentissage de l'écriture*. Thèse de doctorat inédite, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Masny, D. (2001). « Pour une pédagogie axée sur les littératies », dans D. Masny (dir.), *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer*, Montréal (Québec), Logiques.
- Powell, D., Okagaki, L. et Bojczyk, K. (2004). Evaluating parent participation and outcomes in family literacy programs: cultural diversity considerations. In B. Wasik (dir.), *Handbook of family literacy* (551-566). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Purcell-Gates, V. (2004). Family literacy as the site for emerging knowledge of written language. *In* B. Wasik (dir.), *Handbook of family literacy* (101-115). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J. et Drolet, M. (2001). *Lire et écrire à la maison*. Montréal: Éditions La Chenelière-McGraw-Hill.
- Therault, J. et Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture, une responsabilité familiale et communautaire*. Outremont, QC: Éditions Logiques.
- Vernon-Feagans, L., Head-Reeves, D. et Kainz, K. (2004). An ecocultural perspective on early literacy: avoiding the perils of school for nonmainstream children. *In* B. Wasik (dir.), *Handbook of family literacy* (427-448). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wasik, B.H. (2004). Family literacy programs: synthesizing across themes, theories, and recommendations. *In* B. Wasik (dir.), *Handbook of family literacy* (617-631). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wasik, B. et Herrmann, S. (2004). Family literacy : history, concepts, services. *In* B. Wasik (dir.), *Handbook of family literacy* (3-22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Annexes

Annexe 1 : Recension des écrits et cadre conceptuel

1. Recension des écrits

1.1. L'apport des pratiques éducatives parentales

Outre le milieu scolaire dont l'implication et l'importance dans l'entrée formelle de l'écrit de l'enfant est indéniable, le milieu familial a une importance toute aussi grande. L'attitude et les pratiques parentales face à la littératie semblent influencer l'adaptation et la réussite scolaire des jeunes enfants (Puentes-Neuman, Cournoyer et Martin, 2004). Notamment, l'entrée dans l'écrit est mieux réussie lorsque des expériences sociales familiarisent l'enfant avec l'écriture et la lecture (Burns, Espinosa et Snow, 2003; Thériault et Lavoie, 2004). De nombreuses recherches ont été menées dans le but d'examiner le rôle de la famille et des attitudes parentales dans la réussite reliée au monde de l'écrit (Copeland et Edwards; Lavoie, 2000; Prêteur, Louvet- Schmauss, 1993; Trudelle, 1992). Entre autres, Scarborough, Dobrich et Hager (1991) ont observé que les enfants vivant des difficultés en lecture avaient vécu moins d'expériences avec l'écrit que ceux qui étaient identifiés comme bons lecteurs. Les parents sont des acteurs de premier ordre en ce qui a trait à l'entrée dans l'écrit de leur enfant.

1.2. L'implication du père dans la vie scolaire de son enfant

Devant l'absence du père dans les recherches ou les programmes d'intervention, nous sommes en droit de nous interroger sur la pertinence de son implication. Or, il est manifeste que le père a des contributions uniques au développement de l'enfant. Tout d'abord, sur le plan cognitif, les recherches révèlent que les enfants ayant un père présent

ont une plus grande compétence cognitive et un meilleur rendement scolaire (Palkovitz, 2002). Par ailleurs, Le Camus (2000, 2001) explique qu'en situation de résolution de problème, le père encourage plus l'enfant à persévérer dans la tâche, mais donne moins de gratification et a moins tendance à utiliser l'aide directe que la mère. En somme, le père laisse l'enfant se débrouiller et apprendre par lui-même. Le père a aussi un rôle à jouer dans le développement des habiletés langagières de l'enfant. Les enfants dont le père est engagé ont une meilleure compétence verbale et cela peut s'expliquer par le fait que le père utilise moins de mots familiers que la mère, qu'il fait deux fois plus de demandes de clarification et plus de demandes de reformulation (Le Camus, 2000, 2001; Lewis, 1997). Ensuite, l'apport du père dans le développement social de l'enfant est bien documenté. Les enfants dont le père est engagé présentent de meilleures habiletés sociales, notamment pour les comportements sociaux associés à l'altruisme (Lewis, 1997; Palkovitz, 2002; Parke *et al.*, 2002; Pleck, 2004). De plus, les garçons dont le père est peu impliqué sont moins populaires auprès de leurs pairs, sont moins satisfaits de ces relations et sont plus à risque de développer des problèmes d'adaptation scolaire et sociale (Parke *et al.*, 2002). Sur le plan des caractéristiques individuelles de l'enfant, les contributions du père sont nombreuses : les enfants présentent plus d'empathie, ont une meilleure estime de soi et ont une plus grande capacité d'autocontrôle (Palkovitz, 2002; Parke *et al.*, 2002; Pleck, 2004). On indique également que ces enfants présentent moins de symptômes externalisés et internalisés (Pleck, 2004).

Par ailleurs, le père joue un rôle particulier dans l'entrée dans l'écrit de son enfant. En fait, la sensibilité et le soutien à l'autonomie manifestés par le père lors de ses interactions avec son enfant, fille ou garçon, en maternelle et en 1^{re} année, prédisent de façon significative les perceptions qu'ont les enseignants du degré de troubles de comportement

de l'enfant, de ses habiletés sociales avec ses pairs et de la qualité de ses relations avec les enseignants. Ces capacités prédictives surpassent les associations entre la sensibilité et le soutien à l'autonomie de la mère envers son enfant (NICHD Early Child Care Research Network, 2004). De plus, la sensibilité et le soutien à l'autonomie du père et de la mère, analyse séparée des parents, sont reliés à l'amélioration entre la 1^{re} et la 3^e année des compétences en lecture et en mathématiques, mais seulement pour les garçons (NICHD Early Child Care Research Network, 2008). Ces résultats soulignent l'importance de la relation père-enfant pour le développement de l'autonomie de l'enfant lorsque ce dernier est en transition entre le milieu familial et un milieu extérieur, ici l'école (NICHD Early Child Care Research Network, 2008).

1.3. Le rôle des acteurs communautaires dans l'entrée dans l'écrit

Dans une recherche portant sur les pratiques de lecture et d'écriture de familles en contexte de vulnérabilité, Purcell-Gates (1996) met l'accent sur le fait que ces familles utilisent l'écrit et le font dans des contextes variés. Toutefois, il existe une grande variabilité dans l'utilisation. Les écrits les plus souvent consultés sont les courts textes sur les contenants ou les emballages, les circulaires et les coupons, les publicités, le guide horaire de la télévision, la liste d'épicerie et les listes de choses à faire (Purcell-Gates, 1996). Nous pouvons en conclure que les enfants de milieux défavorisés ont des occasions variées de se familiariser avec l'écrit, mais que ce n'est pas la littératie légitimée par l'école. Cependant, ces écrits peuvent prendre une grande importance lorsqu'ils se posent sous le regard des littératies multiples. Définies comme un construit social, les littératies multiples se composent de mots, de gestes, d'attitudes et de l'identité. Il s'agit d'une approche relevant des traditions anthropologiques, sociolinguistiques, et socioculturelles.

En fait, « les littératies multiples permettent de lire, de lire le monde et de se lire en tant que textes », et vu le processus dialectique de lire et produire, ce sont « des façons de devenir dans le monde » (Masny, 2001). Ici, la littératie est considérée non pas comme une compétence unique, mais plutôt comme un ensemble de pratiques enracinées dans des contextes sociaux multiples et dans différents rôles sociaux.

Il serait alors intéressant de voir quel rôle peut jouer le milieu communautaire auprès des familles et du milieu scolaire sur le plan de l'entrée dans l'écrit. Les organismes communautaires famille pourraient devenir des médiateurs de pratiques d'écriture, de représentations de l'écrit et de sens en construction entre les familles ayant des pratiques qui leur sont propres et l'école qui fait la promotion d'un type de littératie avec lequel les parents sont peut-être moins familiers.

2. Contexte théorique

2.1. Le modèle écosystémique

Le modèle qui soutient la recherche proposée reconnaît l'influence combinée, directe et indirecte, des caractéristiques individuelles de l'enfant, des caractéristiques familiales, des caractéristiques du contexte scolaire et de la communauté comme déterminantes de la réussite du jeune enfant. Inspirée du modèle personne-contexte-temps de Bronfenbrenner et Morris (1998, 2006), l'approche proposée reconnaît non seulement que les expériences immédiates de l'enfant dans un contexte microsystemique (famille, milieu de garde, école) ont un impact sur sa réussite, mais aussi que les interactions entre ces expériences, soit le mésosystème, se développent à travers le temps et ont, elles aussi, un impact sur sa réussite scolaire. La cohérence au chapitre des mésosystèmes,

notamment entre les pratiques parentales d'accompagnement et les pratiques de littératie serait une variable favorisant le développement de cette dernière chez l'enfant (Vernon-Feagans, Head et Kainz, 2004 ; Wasik et Herrmann, 2004). Ainsi, les liens tissés entre les différents microsystèmes de l'enfant sont placés au cœur de ce projet de recherche-action.

Une telle perspective permet d'orienter la collecte et l'analyse de données dans le but de fournir un portrait large des actions des différents intervenants et des transitions nécessaires à l'adaptation de l'enfant dans le milieu scolaire de manière à connaître non seulement les éléments des différents contextes à un moment donné, mais aussi l'évolution de leurs interrelations. Toutefois, elle ne soutient pas directement les activités préconisées. Pour ce faire, nous devons recourir à d'autres concepts s'inscrivant dans la continuité et la complémentarité du modèle écosystémique de Bronfenbrenner.

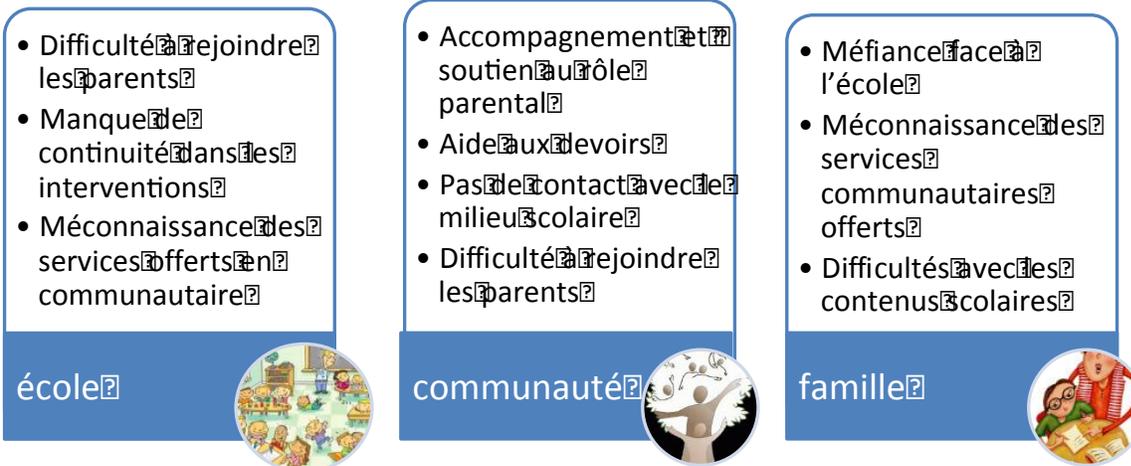
2.2. Les fondements théoriques orientant les activités

Rejoignant les fondements du concept de littératies multiples tel que développé par Masny (2001), les recherches sur le rôle parental dans les premiers apprentissages de l'écrit se placent entre autres sous une approche descriptive ou socioculturelle (Gadsden, 2004). Ainsi, la littératie se conceptualise en termes de niveau ou de type de pratique du vocabulaire, de la syntaxe et des objets référés, le tout se développant dans un environnement culturel donné (Vernon-Feagans, Head et Kainz, 2004). Dans cette perspective, les parents sont les premiers agents de socialisation qui introduisent leur jeune enfant dans le monde, ils leur apprennent comment se conduire, apprendre et interagir avec les autres et leur environnement social. Ensuite, la famille constitue un

contexte social important au sein duquel les pratiques culturelles, les croyances, les significations et les valeurs autour de la littératie sont partagées, comprises et transmises d'une génération à l'autre (Gadsden, 2004). La littératie et son apprentissage ne peuvent être conceptualisés en termes de carence ou même « d'absence », mais plutôt en tant que niveau ou type de pratique (Powell, Okagaki et Bojczyk, 2004). Somme toute, la littératie concerne à la fois l'expérience vécue et écrite de l'apprenant en tant que membres de la famille et de la société. La littératie est plus que la lecture et l'écriture, elle implique toute une gamme de stratégies de résolution de problèmes que les enfants et les adultes doivent posséder et qui sont utilisés au quotidien dans un contexte culturel donné (Gadsden, 2004).

Annexe 2 : Rôles des partenaires des milieux de la pratique

État de la situation initiale



La position de départ



Meilleure compréhension de chacun des groupes impliqués permettrait de

- Générer des principes pratiques et des stratégies pour améliorer le partenariat
- Accompagner les parents lors de l'entrée dans l'écrit de leur enfant

Annexe 3 : Cadre des activité en classe

Déroulement type d'une activité

- ❑ Accueil des invités
- ❑ Mise en situation
 - ❑ Thèmes de la classe
 - ❑ Livre
 - ❑ Moments de l'année
- ❑ Activité d'écriture // contexte ludique
 - ❑ La partie ludique est parfois après l'écriture, parfois avant
- ❑ Partage des réalisations (parce que l'écriture est un acte de communication)
- ❑ Retour sur l'activité
- ❑ Collation des parents/invités (avant ou après l'activité)

Les activités du projet

1. Les avions porteurs de mots (Octobre)
2. La parade des ombres géantes (Novembre)
3. Une décoration pour mon beau sapin (Décembre)
4. Un bonhomme de neige pas comme les autres (Janvier)
5. Ma ribambelle d'amour (Février)
6. Les apprentis chefs cuisiniers (Mars)
7. Mais qu'est-il arrivé à Lapinot ? (Avril)
8. Des insectes extraordinaires (Mai)

Annexe 4 : Stratégies d'accompagnement de l'élève

Les stratégies d'accompagnement de l'élève

Octobre à décembre:

- ❑ Comment écrire un mot que je ne connais pas
- ❑ Étape de rédaction
- ❑ Orthographe approchées
- ❑ Exploration de l'écriture

Janvier à mars:

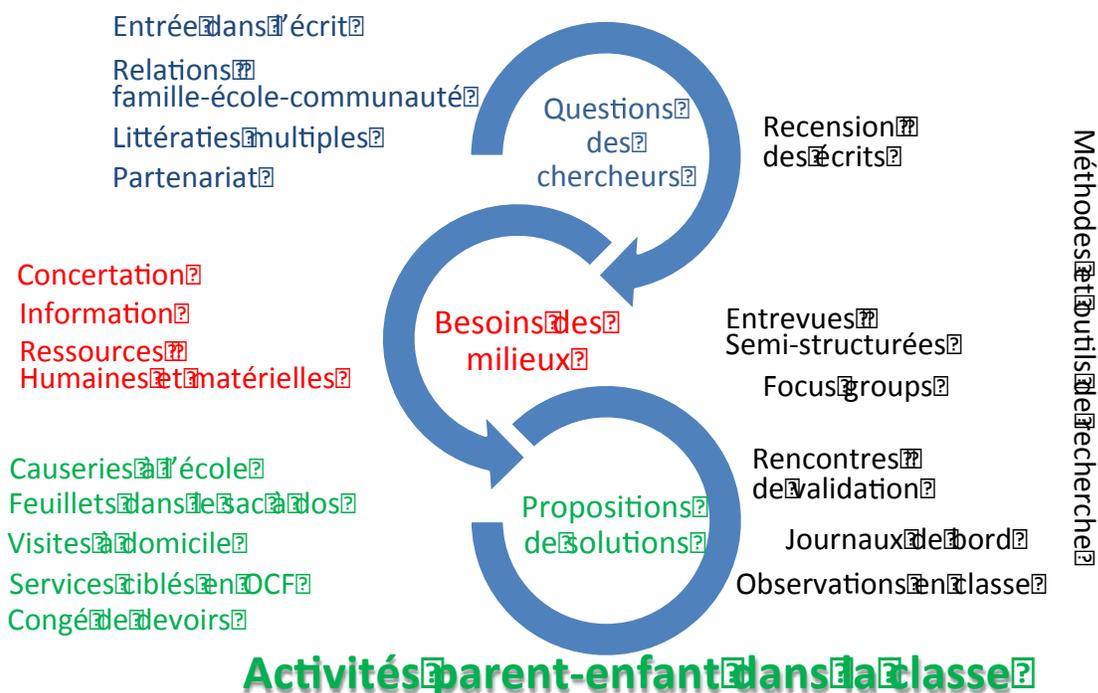
- ❑ Comment écrire un mot que je ne connais pas
- ❑ Comment écrire une phrase (majuscule, point, « qui fait quoi »)
- ❑ Étape de planification
- ❑ Orthographe approchées sauf pour les mots familiers

Avril et mai:

- ❑ Comment écrire une phrase (de plus en plus complexe)
- ❑ Structure de récit
- ❑ Étape de révision
- ❑ Orthographe approchées sauf pour les mots familiers

Annexe 5: Processus de recherche-action

Processus de recherche-action



Annexe 6 : Formulaire de consentement

L'écriture, toute une aventure avec ma famille, dans mon quartier et à l'école

Les activités d'écriture

Chercheur responsable du projet :

Guadalupe Puentes-Neuman
Département de Psychologie
Université de Sherbrooke
819-821-8000, poste 61613
g.puentes@usherbrooke.ca

Organisme subventionnaire :

Fonds québécois de recherche sur la société et la culture
Programme d'Actions concertées en collaboration avec
le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Bonjour,

Nous vous invitons à participer à la recherche sur l'accompagnement des enfants dans l'apprentissage de l'écriture. Le but principal de ce projet est de développer et d'améliorer la concertation et la collaboration entre la famille, l'école et la communauté pour aider les enfants dans l'apprentissage de l'écriture. Le projet de recherche se base sur des activités parent-enfant qui se feront à l'école ou dans un organisme communautaire.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à assister, en classe ou dans un organisme communautaire, à des activités avec votre enfant d'une durée d'une heure lorsque votre horaire vous le permet. Vous serez également invité à participer à un groupe de discussion à la fin de l'année scolaire pour faire un bilan des activités. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit environ une heure par mois pour les activités lorsque vous êtes disponible et environ 1h30 lors du groupe de discussion.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par l'emploi d'un code alphanumérique pour chaque participant et toute information pouvant mener à votre identification sera enlevée. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes puisque ce sont des résultats de groupe et non individuels.

Les résultats seront diffusés par le biais *d'articles, de thèses, de mémoires, de communications dans des colloques, de présentation des résultats aux organismes partenaires ainsi qu'à l'organisme subventionnaire*. Les données recueillies seront conservées sous clé dans un local assigné à la recherche à l'Université et les seules personnes qui y auront accès sont les personnes travaillant sur le projet. Il est possible que les données soient utilisées par des étudiantes et étudiants de maîtrise ou de doctorat, qui réaliseraient une recherche sur une thématique étroitement reliée au projet original. Les données seront détruites au plus tôt cinq ans après la publication des résultats et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. La décision de participer ou non à cette étude n'affectera en rien les services reçus.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfiques?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici, les chercheuses et chercheurs considèrent que les risques possibles sont minimaux. Vous pourrez bénéficier d'un moment privilégié avec votre enfant, vivre des activités amusantes autour de l'écriture et mieux aider votre enfant dans ses apprentissages. Votre enfant recevra une aide supplémentaire autour de l'apprentissage de l'écriture.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec nous aux coordonnées indiquées ci-dessous :

Chercheur responsable du projet :

Guadalupe Puentes-Neuman
Département de Psychologie
Université de Sherbrooke
Téléphone : 819-821-8000, poste 61613
g.puentes@usherbrooke.ca

Coordonnatrice de la recherche :

Stéphanie Breton
Téléphone : 819-821-8000, poste 65636
stephanie.breton@usherbrooke.ca

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet de recherche. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Pour le parent :

-
- J'accepte de participer aux activités d'écriture lorsque mon horaire le permet.*
- J'accepte que les données recueillies lors des activités d'écriture soient diffusées tout en sachant que mon nom et mes coordonnées seront confidentiels.*

Pour l'enfant :

- J'accepte que les données recueillies lors des activités d'écriture soient diffusées tout en sachant que son nom et ses coordonnées seront confidentiels.*

Signature : _____ Date : _____

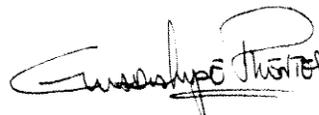
Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. André Balleux, président de ce comité, au (819) 821-8000 poste 62439 ou à Andre.Balleux@USherbrooke.ca

L'écriture, toute une aventure avec ma famille, dans mon quartier et à l'école

Les activités d'écriture

Chercheur responsable du projet :

Guadalupe Puentes-Neuman
Département de Psychologie
Université de Sherbrooke
819-821-8000, poste 61613
g.puentes@usherbrooke.ca



Organisme subventionnaire :

Fonds québécois de recherche sur la
société et la culture
Programme d'Actions concertées en
collaboration avec le ministère de
l'Éducation, du Loisir et du Sport

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet de recherche. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Pour le parent :

-
- J'accepte de participer aux activités d'écriture lorsque mon horaire le permet.*
- J'accepte que les données recueillies lors des activités d'écriture soient diffusées tout en sachant que mon nom et mes coordonnées seront confidentiels.*

Pour l'enfant :

- J'accepte que les données recueillies lors des activités d'écriture soient diffusées tout en sachant que son nom et ses coordonnées seront confidentiels.*

Signature : _____ Date : _____

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. André Balleux, président de ce comité, au (819) 821-8000 poste 62439 ou à Andre.Balleux@USherbrooke.ca

SVP, nous remettre cette copie une fois signée.

L'écriture, toute une aventure avec ma famille, dans mon quartier et à l'école

Portrait de classe « J'apprends à écrire »

Chercheur responsable du projet : g.puentes@usherbrooke.ca

Guadalupe Puentes-Neuman
Département de Psychologie
Université de Sherbrooke
819-821-8000, poste 61613

Organisme subventionnaire :

Fonds québécois de recherche sur la société et la culture
Programme d'Actions concertées en collaboration avec
le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Bonjour,

Nous sommes l'équipe qui fait des activités autour de l'écriture dans la classe de votre enfant dans le cadre de la recherche *L'écriture, toute une aventure! Avec ma famille, dans mon quartier et à l'école.*

Afin de voir l'évolution des apprentissages de votre enfant et de sa classe, nous désirons lui faire passer une courte évaluation sur ses compétences en écriture. Il y a une évaluation en septembre, en janvier et une évaluation en juin.

En évaluant chaque élève de la classe, nous pourrons faire un portrait de la classe entière et mieux connaître les élèves et comment ils apprennent à écrire. Il n'y aura pas de portraits individuels, seulement des résultats pour tout le groupe.

En quoi consiste la participation au portrait?

- Une partie de l'évaluation se réalisera en grand groupe (dictée de mots) et une autre partie en individuel (courte entrevue sur l'écriture).
- Les tâches demandées seront en lien avec l'écriture.
- Le portrait de classe sera fait en trois temps : en septembre, en janvier et en juin.
- Le seul inconvénient lié à la participation de votre enfant à l'évaluation est le temps consacré à la recherche, soit environ une heure en tout.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?

- Pour éviter l'identification de votre enfant comme personne participante à cette évaluation, les données recueillies seront traitées de manière **entièrement confidentielle**.
- La confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un code pour chaque participant.
- Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes.
- Les résultats seront diffusés par le biais *d'articles, de thèses, de mémoires, de communications dans des colloques, de présentation des résultats aux organismes partenaires ainsi qu'à l'organisme subventionnaire.*
- Les données recueillies seront conservées sous clé dans un local assigné à la recherche à l'Université et les seules personnes qui y auront accès sont les personnes travaillant sur le projet.

- Il est possible que les données soient utilisées par des étudiantes et étudiants de maîtrise ou de doctorat, qui réaliseraient une recherche sur une thématique étroitement reliée au projet original.
- Les données seront détruites au plus tôt cinq ans après la publication des résultats et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer à l'évaluation?

Non. La participation à cette évaluation se fait sur une base volontaire. Vous et votre enfant est entièrement **libre d'accepter ou non.**

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfiques?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici, les chercheuses et chercheurs considèrent que les risques possibles sont minimaux.

Que faire si j'ai des questions concernant l'évaluation?

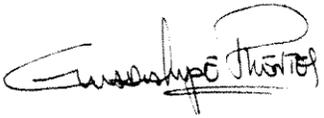
Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec nous aux coordonnées indiquées ci-dessous :

Chercheur responsable du projet :

Guadalupe Puentes-Neuman
Département de Psychologie
Université de Sherbrooke
Téléphone : 819-821-8000, poste 61613
g.puentes@usherbrooke.ca

Coordonnatrice de la recherche :

Stéphanie Breton
Téléphone : 819-821-8000, poste 65636
stephanie.breton@usherbrooke.ca



J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet de recherche. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Pour l'enfant

-
- J'accepte que mon enfant participe aux évaluations touchant l'écriture.*
- J'accepte que les données recueillies lors des évaluations soient diffusées tout en sachant que son nom et ses coordonnées seront confidentiels.*

Signature : _____ Date : _____

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. André Balleux, président de ce comité, au (819) 821-8000 poste 62439 ou à Andre.Balleux@USherbrooke.ca

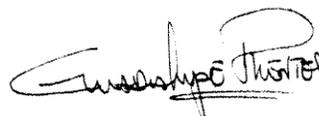
**** Retourner cette feuille à l'enseignant ou l'enseignante de votre enfant ****

L'écriture, toute une aventure avec ma famille, dans mon quartier et à l'école

L'activité d'évaluation

Chercheur responsable du projet :

Guadalupe Puentes-Neuman
Département de Psychologie
Université de Sherbrooke
819-821-8000, poste 61613
g.puentes@usherbrooke.ca



Organisme subventionnaire :

Fonds québécois de recherche sur la
société et la culture
Programme d'Actions concertées en
collaboration avec le ministère de
l'Éducation, du Loisir et du Sport

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet de recherche. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Pour l'enfant

-
- J'accepte que mon enfant participe aux évaluations touchant l'écriture.*
- J'accepte que les données recueillies lors des évaluations soient diffusées tout en sachant que son nom et ses coordonnées seront confidentiels.*

Nom de l'enfant : _____

Signature du parent : _____ Date : _____

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. André Balleux, président de ce comité, au (819) 821-8000 poste 62439 ou à Andre.Balleux@USherbrooke.ca

SVP, nous remettre cette copie une fois signée.

L'écriture, toute une aventure avec ma famille, dans mon quartier et à l'école

Les partenaires scolaires et communautaires

Chercheur responsable du projet :

Guadalupe Puentes-Neuman
Département de Psychologie
Université de Sherbrooke
819-821-8000, poste 61613
g.puentes@usherbrooke.ca

Organisme subventionnaire :

Fonds québécois de recherche sur la société et la culture
Programme d'Actions concertées en collaboration avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Bonjour,

Nous vous invitons à participer à la recherche sur l'accompagnement des enfants dans l'apprentissage de l'écriture. Le but principal de ce projet est de développer et d'améliorer la concertation et la collaboration entre la famille, l'école et la communauté pour aider les enfants dans l'apprentissage de l'écriture. Le projet de recherche se base sur des activités parent-enfant qui se feront à l'école ou dans un organisme communautaire.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à prendre part à la planification du projet et des activités liées au projet de recherche, à l'animation des activités et à une rencontre de suivi à la fin de l'année scolaire. Il y aura une première rencontre d'environ deux heures en août pour planifier les activités, puis les activités parent-enfant seront réalisées une fois par mois et dureront environ une heure chacune. L'animation des activités sera partagée entre les enseignants, les intervenants communautaires et un membre de l'équipe de recherche. À la fin de l'année scolaire, une rencontre de suivi sera réalisée avec les enseignants et les intervenants communautaires. Afin de conserver des traces sur les activités, un membre de l'équipe de recherche observera le déroulement de celles-ci et vous serez invité à tenir un journal de bord sur votre expérience dans ce projet.

Afin de faciliter et de reconnaître votre implication dans le projet de recherche-action, il sera possible d'être libéré de vos tâches habituelles pour toute activité liée à la recherche et le coût de cette libération sera assumé par le projet de recherche.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par l'emploi d'un code alphanumérique pour chaque participant et toute information pouvant mener à votre identification sera enlevée. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes puisque ce sont des résultats de groupe et non individuels.

Les résultats seront diffusés par le biais *d'articles, de thèses, de mémoires, de communications dans des colloques, de présentation des résultats aux organismes partenaires ainsi qu'à l'organisme*

subventionnaire. Les données recueillies seront conservées sous clé dans un local assigné à la recherche à l'Université et les seules personnes qui y auront accès sont les personnes travaillant sur le projet. Il est possible que les données soient utilisées par des étudiantes et étudiants de maîtrise ou de doctorat, qui réaliseraient une recherche sur une thématique étroitement reliée au projet original. Les données seront détruites au plus tôt cinq ans après la publication des résultats et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Ainsi, il est entendu qu'un retrait de votre participation au projet de recherche n'aura **aucune conséquence sur votre rôle dans l'organisme ou l'établissement pour lequel vous travaillez.**

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfiques?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici, les chercheuses et chercheurs considèrent que les risques possibles sont minimaux. Sur le plan des bénéfiques, vous pourrez développer des liens, nouveaux ou existants, avec le milieu scolaire ou communautaire selon votre organisme d'appartenance. Vous pourrez également intensifier la collaboration avec les parents et découvrir de nouvelles avenues d'intervention. Au-delà de ces deux bénéfiques principaux, vous pourrez participer à l'avancement des connaissances par rapport à l'entrée dans l'écrit et mieux comprendre comment on peut aider les enfants dans ces apprentissages.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec nous aux coordonnées indiquées ci-dessous :

Chercheur responsable du projet :

Guadalupe Puentes-Neuman
Département de Psychologie
Université de Sherbrooke
Téléphone : 819-821-8000, poste 61613
g.puentes@usherbrooke.ca

Coordonnatrice de la recherche :

Stéphanie Breton
Téléphone : 819-821-8000, poste 65425
stephanie.breton@usherbrooke.ca

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet de recherche. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Signature : _____ Date : _____

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. André Balleux, président de ce comité, au (819) 821-8000 poste 62439 ou à Andre.Balleux@USherbrooke.ca.

L'écriture, toute une aventure avec ma famille, dans mon quartier et à l'école

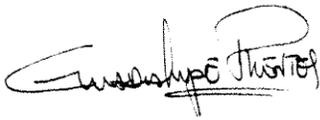
Les partenaires scolaires et communautaires

Chercheur responsable du projet :

Guadalupe Puentes-Neuman
Département de Psychologie
Université de Sherbrooke
819-821-8000, poste 61613
g.puentes@usherbrooke.ca

Organisme subventionnaire :

Fonds québécois de recherche sur la société et la culture
Programme d'Actions concertées en collaboration avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport



J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet de recherche. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Signature : _____ Date : _____

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. André Balleux, président de ce comité, au (819) 821-8000 poste 62439 ou à Andre.Balleux@USherbrooke.ca.

SVP, nous remettre cette copie une fois signée.

Annexe 7 : Journal de bord pour les enseignants et les intervenants

Projet de recherche-action

*L'écriture, toute une aventure
avec ma famille, dans mon quartier et à l'école*

Comme il s'agit d'une recherche-action, cela nous donne la possibilité d'ajuster et d'améliorer le projet à chaque activité. Votre expérience et vos perceptions sont donc très précieuses pour nous.

Après chaque activité dans le cadre du projet, vous êtes invités à répondre à ces quelques questions. Utiliser ce document pour compléter vos réponses et retournez-le par courriel à Stéphanie (stephanie.breton@usherbrooke.ca). **Vous avez aussi la possibilité de prendre un rendez-vous téléphonique avec moi (819-674-8511) et de répondre aux questions de façon orale. C'est à votre choix, selon vos préférences.**

Par expérience, il est plus facile de répondre à ce type de question la journée même ou le lendemain d'une activité. N'oubliez pas que vos réponses peuvent être courtes et sous forme de points.

Merci de votre collaboration!

Activité :

Nom :

1. Qu'est-ce que je retiens de l'activité ?
 - a. Par rapport aux *enfants*
 - b. Par rapport aux *parents*
 - c. Par rapport aux *autres partenaires* du projet
2. Quelles interventions ai-je faites auprès des parents d'élèves ?
3. Qu'est-ce que je retire de l'activité sur le plan professionnel ?
4. Autres commentaires ou questionnement :

Annexe 8 : guides de discussion – Rencontre initiale

Rencontre avec les partenaires communautaires

Projet de recherche – Université de Sherbrooke

Quel soutien scolaire et communautaire offrir aux parents afin de favoriser la réussite de l'entrée dans l'écrit chez les enfants ?

Ordre du jour

- 1. Mot de bienvenue et présentation de tous les partenaires**

- 2. Présentation du projet et liens avec le projet existant à la maternelle et dans les camps de jour estivaux**

- 3. Apports du milieu communautaire**

- 4. Prochaines étapes**

- 5. Levée de l'assemblée**

Les grandes lignes du projet de recherche

Le but et les objectifs du projet en 1^{re} année

Développer des **pratiques cohérentes entre les milieux familial, scolaire et communautaire** pour améliorer la compétence à écrire chez des enfants de 1^{re} année du primaire.

- (1) Développer un dispositif d'accompagnement des parents pour améliorer l'apprentissage de l'écriture chez les enfants,
- (2) Favoriser la collaboration entre les enseignants et les parents pour augmenter la cohérence entre les pratiques de chacun,
- (3) Faciliter l'arrimage et le partage entre les enseignants et les intervenants communautaires.

À quoi peut ressembler le projet ?

- Activités parent-enfant autour de l'écrit dans les classes ou les locaux des écoles (environ une par mois).
- Envoi d'une activité à faire à la maison pour tous les enfants.
- Animation des activités : une enseignante, un(e) intervenant(e) communautaire et un(e) universitaire.
- En septembre, on offrira un portrait des habiletés de l'enfant à tous les parents. Une partie se fait en classe et l'autre partie à la maison. Utilisation de ces portraits individuels pour créer un portrait de classe.
- Soutien à la maison par le milieu communautaire pour des parents qui en ont besoin ou pour amener le parent à participer aux activités à l'école.
- Des activités spéciales pour les pères ou tout adulte masculin significatif.

Quel est l'apport des milieux communautaires dans le projet ?

Votre contribution au projet est primordiale.

- Vous offrez déjà des services à ces enfants et à leur famille, vous les rencontrez et œuvrez auprès d'eux dans un autre contexte que le scolaire.
- Vous possédez une expertise quant aux liens avec les parents et la famille.
- Vous pourriez être un pont entre ce qui se fait à la maison et ce qui se fait à l'école, particulièrement pour le père ou tout adulte masculin significatif pour l'enfant.
- Pour les parents, vous n'êtes pas un organisme qui sanctionne les apprentissages de leur enfant.
- Vous pourrez reprendre ce qui aura été fait dans ce projet pour assurer une pérennité et l'implanter dans d'autres écoles.

Quels bénéfices ou avantages ?

- Soutenir différemment les enfants qui apprennent à écrire et à lire.
- Observer les enfants et les parents dans le contexte de la classe.
- Développer et intensifier les partenariats avec le milieu scolaire.
- Possibilité de dégagement pour reconnaître l'implication.

Rencontre avec les partenaires scolaires

Projet de recherche – Université de Sherbrooke

Quel soutien scolaire et communautaire offrir aux parents afin de favoriser l'entrée dans l'écrit chez les enfants ?

la réussite de

Ordre du jour

- 1. Mot de bienvenue et présentation de tous les partenaires**
- 2. Présentation du projet et liens avec le projet existant à la maternelle**
- 3. Attentes du milieu scolaire**
- 4. Les prochaines étapes**
- 5. Levée de l'assemblée**

Les grandes lignes du projet de recherche

Le but et les objectifs du projet en 1^{re} année

Développer des **pratiques cohérentes entre les milieux familial, scolaire et communautaire** pour améliorer la compétence à écrire chez des enfants de 1^{re} année du primaire.

- (1) Développer un dispositif d'accompagnement des pères et des mères pour améliorer l'apprentissage de l'écriture chez les enfants,
- (2) Favoriser la collaboration entre les enseignants et les pères et les mères pour augmenter la cohérence entre les pratiques de chacun,
- (3) Faciliter l'arrimage et le partage entre les enseignants et les intervenants communautaires.

À quoi peut ressembler le projet ?

- Activités parent-enfant autour de l'écrit dans les classes ou les locaux des écoles (environ une par mois).
- Envoi d'une activité à faire à la maison pour tous les enfants.
- Autour des activités : une enseignante, un(e) intervenant(e) communautaire et un(e) universitaire.
- En septembre, on peut offrir un portrait des habiletés de l'enfant à tous les parents. Une partie se fait en classe et l'autre partie à la maison. Utilisation de ces portraits individuels pour créer un portrait de classe.
- Support à la maison par le milieu communautaire pour des parents qui en ont besoin ou pour amener le parent à participer aux activités à l'école.
- Des activités spéciales pour les pères ou tout adulte masculin significatif.

Quels bénéfices ou avantages ?

- Un appui pour établir des liens positifs avec les parents.
- Soutenir différemment les élèves qui apprennent à écrire et à lire.
- Observer les élèves dans un contexte autre que celui de la classe.
- Solidifier des liens entre l'école et la communauté.
- Possibilité de libérations pour reconnaître l'implication.

Annexe 9

Annexe 9 : Guide de discussion – Rencontre de validation

Guide de discussion pour la rencontre de validation des résultats

- ❑ Mot de bienvenue et présentations des participants
- ❑ Déroulement de la rencontre : présentation entrecoupée de moments de discussion
« À vous la parole ! »
- ❑ Présentation et discussion des résultats de la recherche
 - ❑ Ce que nous avons appris sur les élèves
 - ❑ Ce que nous avons appris sur les parents/invités
 - ❑ Ce que nous avons appris sur le projet
- ❑ Discussion sur les suites du projet ou comment l'intégrer au quotidien
 - ❑ La trousse d'accompagnement du projet
 - ❑ Les acteurs dans le projet
- ❑ Formulation des recommandations à faire à l'organisme subventionnaire

Annexe 10 : Grilles d'observation en classe

Un observateur notait les comportements affectifs pour toutes les dyades tandis que le travail de l'autre observateur portait sur les comportements pédagogiques de ces mêmes dyades.

Chaque dyade (formée d'un enfant et d'un adulte invité) était observée pendant 2 minutes à la fois. Selon la durée de l'activité et le nombre de dyades présentes, une dyade était généralement observée pendant plusieurs périodes de deux minutes. Durant chaque période d'observation, l'observateur notait chaque comportement observé seulement une fois bien qu'il pouvait apparaître plus d'une fois pendant cette période. Au bout de deux minutes, l'observateur changeait de dyade. Si un enfant avait plus d'un invité, il pouvait y avoir plusieurs dyades pour un seul enfant.

Liste des comportements regroupés pour fin d'analyses et leur définition

La dyade se tient à distance	L'invité est assis en retrait de l'enfant. Il a été décodé assis à distance lorsque l'invité quittait l'enfant pour faire autre chose.
La dyade se tient proche	L'invité est assis près de l'enfant. Il est tourné vers lui mais ne le touche pas.
La dyade se tient très proche	L'invité est assis très près de l'enfant. Il peut le toucher.
L'enfant manifeste du mécontentement	Il y a du mécontentement dans la dyade, mais principalement exprimé par l'enfant.
La dyade semble calme	La dyade travaille calmement sans effusion d'émotions. Toute se fait dans la tranquillité et sans agitation et l'enfant est concentré à la tâche.
La dyade manifeste de l'enthousiaste	Il y a effervescence dans la réalisation de la tâche. Il y a excitation exprimée par les deux ou par un des deux protagonistes.
L'invité console l'enfant	L'invité console l'enfant.
L'invité donne une consigne à l'enfant	L'invité donne une consigne en lien avec le comportement de l'enfant.
L'invité manifeste de la tendresse	L'invité caresse, colle ou embrasse l'enfant. L'invité prend son enfant sur les genoux.

L'invité jase de tout et de rien avec l'enfant	L'invité converse avec l'enfant sur un sujet autre que la tâche à exécuter.
L'invité jase avec un autre adulte	L'invité jase avec un autre adulte que ce soit un professeur, un invité, un intervenant communautaire.
L'invité observe l'enfant	Le regard de l'invité est orienté vers l'enfant effectuant une tâche.
L'invité est orienté vers un autre enfant	L'attention (le regard ou les gestes) de l'invité est orientée envers un autre. L'invité aide un autre enfant à la tâche.
L'invité prend soin de l'enfant	Les gestes de l'invité sont orientés vers le bien-être de l'enfant. Par exemple, il arrange son sac à dos, son vêtement. Il place sa feuille devant son enfant. Il cherche l'efface pour la donner à l'enfant, etc.
L'invité sourit à l'enfant	L'invité sourit à l'enfant.
L'invité rit avec l'enfant	La dyade rit ensemble.
L'invité est autoritaire auprès de l'enfant	L'invité dit à l'enfant quoi faire : va chercher ci...fais-ça... L'invité dit à son enfant que le mot est mal écrit et lui dit comment l'écrire. L'invité ramène l'enfant à la tâche avec autorité.
L'enfant est centré sur la tâche	L'enfant est centré sur la tâche à réaliser.
L'invité manifeste de l'approbation	L'invité félicite et approuve ce que fait l'enfant.
L'invité critique l'enfant	L'invité exprime verbalement son désaccord face à une décision pédagogique de l'enfant, et ce, de façon irritée et mécontente. Par exemple, l'invité souligne à l'enfant qu'il trouve qu'il exécute mal sa tâche, et ce, de façon irritée.
L'invité laisse faire l'enfant si inattentif	L'invité n'intervient pas ou donne l'impression d'être indifférent au fait que l'enfant ne soit pas à sa tâche.
L'invité ramène avec intérêt si inattentif	L'invité ramène l'enfant à la tâche en suscitant son intérêt.
L'invité dirige physiquement l'enfant	L'invité dirige physiquement l'enfant pour le ramener à la tâche.
L'invité n'est pas centré sur la tâche	L'invité semble ailleurs dans sa tête, le regard dans le vide ou orienté vers autre chose hors contexte.
L'invité guide l'enfant	L'invité guide son enfant dans sa tâche.
L'invité fait lui-même la tâche	L'invité fait une partie de la tâche à la place de l'enfant.
L'invité fait ce qui est difficile	L'invité fait une partie de la tâche qui est difficile pour l'enfant.
L'invité et l'enfant se partagent la tâche	L'invité et l'enfant se partagent les tâches à réaliser.
L'invité questionne l'enfant ou répond à ses questions	L'invité questionne l'enfant et répond à ses questions.

GRILLE AFFECTIVITE		Numéro de la dyade	Nom de l'enfant	Père	Mère	Autre : adultes et enfants
Description du contexte						
École :						
Classe :						
Jour et heure :						
Activité :						
Animation :						
Observation :						
Local :						

GRILLE PEDAGOGIE		Numéro de la dyade	Nom de l'enfant	Père	Mère	Autre : adultes et enfants
Description du contexte						
École :						
Classe :						
Jour et heure :						
Activité :						
Animation :						
Observation :						
Local :						

Annexe 11 : Entrevue sur les processus cognitifs et métacognitifs

Entrevue sur les processus cognitifs et métacognitifs

Consignes de passation :

- Informer l'élève qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous voulons savoir ce qu'il fait quand il écrit.
- Ne pas reformuler les questions, uniquement les répéter au besoin
- Si l'élève répond « Je ne sais », valider la compréhension de la question. S'il comprend mais qu'il ne sait pas quoi répondre, passer à la question suivante.
- Si la réponse de l'élève n'est pas claire, il est possible de lui demander nous expliquer sa réponse (qu'est-ce que tu veux dire? Donne-moi un exemple).

Planification

1. Avant d'écrire tes phrases, qu'as-tu fait pour les préparer?
2. Comment as-tu fait pour trouver tes idées?
3. Est-ce que c'était difficile ou facile? Pourquoi?

Rédaction

4. Comment as-tu fait pour écrire les idées que tu avais dans la tête?
5. Est-ce que c'était facile ou difficile? Pourquoi?
6. As-tu rencontré des difficultés? Qu'as-tu fait alors?
7. Quand tu n'as plus eu d'idées, qu'as-tu fait?
8. Quand tu ne savais pas comment écrire un mot qu'est-ce que tu faisais?

Révision

9. Quand tu as fini tes phrases, est-ce que tu les as relues?
10. Quand tu relis tes phrases qu'est-ce que tu regardes en premier?
11. As-tu rencontré des difficultés? Qu'as-tu fait alors?
12. Qu'est-ce que ça veut dire pour toi être bon en écriture?

Annexe 12 : Dictées de mots et de phrases

Dictées mots et phrases (Septembre)

- Demander aux élèves d'écrire comme ils le pensent.
- Sur une demi-feuille, faire la dictée de trois mots d'un côté et la dictée de la phrase de l'autre côté

Papa – Éléphant – Train – Le papa éléphant est dans le train.

Dictées de mots (janvier et juin) – Odédys 2

Janvier = 5 premiers mots de chaque liste

Juin = Complet

Liste A Mots irréguliers	Liste B Mots réguliers	Liste C Pseudo-mots
seconde	ordure	gontra
monsieur	poisson	copage
million	jardin	bartin
femme	bille	datoir
ville	chapeau	majon
fusil	vigne	nagule
tabac	frite	savette
galop	gare	bracho
août	verbe	famire
parfum	couleur	poulan

Annexe 13 : Description des participants de l'étude

Description des partenaires des milieux de la pratique

Dans le cadre de ce projet de recherche-action visant des milieux défavorisés, deux écoles primaires en Estrie, soit quatre classes de première année du primaire, et deux organismes communautaires Famille ont été des partenaires actifs pendant les deux années qu'aura duré l'expérimentation. En tout, six enseignants (cinq femmes et un homme) et quatre intervenants communautaires (trois femmes et un homme) ont participé aux activités qui avaient lieu en classe. De plus, les écoles et les organismes communautaires famille ont été jumelés selon leur situation géographique.

Description des participants aux activités en classe

Les tableaux ci-dessous présentent les participants lors des activités en classe, principalement les invités.

Nombre de garçons et de filles par école selon l'année de l'étude

		Garçons		Filles		Tous	
		%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
An1	École A	61,5	24	38,5	15	54,2	39
	École B	66,7	22	33,3	11	45,8	33
	Total	63,9	46	36,1	26	100,0	72
An 2	École A	71,4	25	28,6	10	47,9	35
	École B	73,7	28	26,3	10	52,1	38
	Total	72,6	53	27,4	20	100,0	73
An 1 et 2	École A	66,2	49	33,8	25	51,0	74

École B	70,4	50	29,6	21	49,0	71
Total	68,3	99	31,7	46	100,0	145

Nombre d'élèves ayant eu au moins un invité par école selon l'année de l'étude

		Au moins un invité		Aucun invité		Tous	
		%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
An 1	École A	64,1	25	35,9	14	54,2	39
	École B	45,5	15	54,5	18	45,8	33
	Total	55,6	40	44,4	32	100,0	72
An 2	École A	74,3	26	25,7	9	47,9	35
	École B	57,9	22	42,1	16	52,1	38
	Total	65,8	48	34,2	25	100,0	73
An 1 et 2	École A	68,9	51	31,1	23	51,0	74
	École B	52,1	37	47,9	34	49,0	71
	Total	60,7	88	39,3	57	100,0	145

Nombre d'invités selon leur rôle familial par école (An 2)

	École A		École B		Tous	
Invités	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Père	27,5	14	25,0	8	26,5	22
Mère	47,1	24	46,9	15	47,0	39
Parent	74,5	38	71,9	23	73,5	61
Grand-père	0,0	0	3,1	1	1,2	1
Grand-mère	15,7	8	6,3	2	12,0	10
Grand-parent	15,7	8	9,4	3	13,3	11
Oncle	0,0	0	3,1	1	1,2	1
Tante	3,9	2	9,4	3	6,0	5
Oncle/tante	3,9	2	12,5	4	7,2	6
Beau-père	2,0	1	3,1	1	2,4	2
Belle-mère	0,0	0	3,1	1	1,2	1
Beau-parent	2,0	1	6,3	2	3,6	3
Ami de la famille	2,0	1	0,0	0	1,2	1
Amie de la famille	2,0	1	0,0	0	1,2	1
Ami(e) de la famille	3,9	2	0,0	0	2,4	2
Tous	61,4	51	38,6	32	100,0	83

 Nombre d'invités selon leur genre par école (An 2)

Invités	École A		École B		Tous	
	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Homme	31,4	16	34,4	11	32,5	27
Femme	68,6	35	65,6	21	67,5	56
Tous	61,4	51	38,6	32	100,0	83

 Fréquence de participation des invités selon le rôle familial catégorisé (An 2)

Fréquence	Parent		Grand-parent		Autre		Tous	
	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Une fois	55,7	34	54,5	6	90,9	10	60,2	50
Deux et trois fois	26,2	16	27,3	3	0,0	0	22,9	19
Quatre fois et plus	18,0	11	18,2	2	9,1	1	16,9	14

 Fréquence de participation des invités par activité selon le rôle familial catégorisé (An 2)

Activité	Parent	Grand-parent	Autre	Tous	1 ^{re} présence	
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	%	<i>n</i>
1. Octobre	15	3	1	19	100,0	19
2. Novembre	18	3	4	25	68,0	17
3. Décembre	20	0	1	21	52,4	11
4. Janvier	15	5	1	21	61,9	13
5. Février	8	2	2	12	33,3	4
6. Mars	12	1	2	15	53,3	8
7. Avril	16	5	3	24	29,2	7
8. Mai	17	2	1	20	20,0	4

Sous-échantillon des invités ayant participé à au moins une activité durant la période d'exploration à l'écriture et à au moins une activité durant la période d'enseignement formel (n=18).

Parmi ces invités ayant participé de façon régulière aux activités, nous dénombrons 15 parents, 2 grands-parents et 1 beau-parent. De ce nombre, 14 femmes (dont 12 mères) et 4 hommes (dont 3 pères). Puis, 7 invités sont venus à deux ou trois activités et 11 invités ont participé à 4 activités ou plus.

Annexe 14 : Partenariat entre les milieux scolaire et communautaire

Partenariat entre les milieux scolaire et communautaire

L'un des objectifs du projet de recherche-action est de favoriser l'arrimage et le partage entre les enseignants et les intervenants communautaires et cela implique l'établissement ou l'intensification d'un partenariat. Il est défini ici comme étant une action de partage des avoirs et des savoirs de chacun des partenaires, doublée d'une démarche concertée dont les modalités de réalisation et les objectifs sont connus et acceptés de tous (Boutin et Le Cren, 2004). À la lumière de l'analyse de contenu thématique effectuée grâce aux journaux de bord, nous remarquons que tant les enseignants que les intervenants communautaires s'expriment peu sur les relations partenariales entre leurs milieux respectifs.

Leurs propos sont positifs et révèlent une appréciation mutuelle : « *Les professeurs nous ont fait une belle grande place auprès de leurs élèves. (PiOsf)* ». Les partenaires s'intéressent également aux activités du projet auxquelles ils ne participent pas : « *La soirée offerte par l'intervenant communautaire a-t-elle rejoint des parents différents¹ ? (SaEsf), J'aime bien la nouvelle formule de prendre la collation avant ou après l'activité. (JuEsf)* ». En approfondissant l'analyse de leur discours, nous remarquons qu'il s'agit majoritairement d'un partenariat opérationnel (Boisclair, 2004) où les enseignants et les intervenants communautaires font un partage de travail :

¹ L'enseignant veut savoir si l'activité a rejoint des parents qui ne participent habituellement pas aux activités en classe.

« *J'apprécie l'aide active de l'intervenant communautaire auprès des élèves qui se sont pas accompagnés d'un adulte. (SaEsf)* ».

En milieu d'année, des rencontres impliquant tous les partenaires du projet ont eu lieu. Ces rencontres visaient principalement à établir le calendrier des activités pour la deuxième partie de l'année et à valider le niveau de difficulté de ces activités. Ces rencontres ont également été une occasion privilégiée pour discuter des attentes et des besoins liés au projet de recherche-action. Elles ont eu, pour les deux années d'expérimentation, un impact important sur le plan du partenariat car il ne faut pas oublier que « le partenariat, être partenaire, c'est probablement quelque part partager des pouvoirs et pour cela la communication est nécessaire pour que les partenaires s'enrichissent mutuellement (Clénet et Gérard, 1994, p. 22). ». Ce fut effectivement un espace de négociation des rôles de chacun : « *Intéressant de voir que suite à notre de planification du début de janvier, le contact se fait plus facilement avec les enseignants. (PaOqv)* ». Une hypothèse explicative est que cette rencontre leur a permis de mieux se connaître sur le plan professionnel et personnel. Toutefois, des rencontres avec les mêmes objectifs ont également lieu en début d'année et celles-ci n'ont pas la même portée sur le plan du partenariat. Somme toute, l'analyse des journaux de bord nous renseigne peu sur l'établissement du partenariat entre les milieux scolaire et communautaire. Cet aspect du projet ne semble pas être porteur de la même importance que les liens tissés avec les parents.

Annexe 15 : Relation famille-scolaire et famille-communautaire

Les liens tissés avec les parents

L'un des objectifs du projet de recherche-action cible directement la collaboration Famille-École-Communauté en favorisant la collaboration des enseignants et des intervenants communautaires avec les parents pour augmenter la cohérence entre les pratiques de chacun. L'analyse de contenu thématique des journaux de bord révèle que les liens tissés avec les parents et leur évolution sont au cœur des préoccupations des enseignants et des intervenants communautaires. À travers leur discours et ce qu'ils ont retenu de leurs interactions avec les parents, il est possible d'appréhender leurs représentations de leur rôle auprès des parents.

Du côté des enseignants, trois rôles principaux émergent. Premièrement, certains enseignants se perçoivent comme ayant un rôle de transmission auprès des parents. Ils possèdent les connaissances nécessaires pour bien accompagner l'enfant dans ses apprentissages et se doivent de les transmettre aux parents : *« J'ai mentionné à certains parents qu'ils ne doivent pas corriger les erreurs de leur enfant. L'important, c'est d'être capable de comprendre ce que l'enfant écrit. (JuEsf) »*. Ce rôle transparaît également dans certaines interventions directes auprès des parents : *« Je suis aussi intervenue auprès d'un élève qui n'avait mis aucune majuscule et aucun point alors que le père était en train de découper le bonhomme... Malheureusement, je pense que le père m'a écoutée distraitement tout en*

continuant de découper... (SaEsf) ». Le rôle de transmission va bien au-delà du projet, un enseignant nous explique bien sa vision de son rôle auprès des parents : « Ça fait déjà quelques années que j'organise des rencontres de parents dans le but de leur montrer comment aider leur enfant à la maison. Ce genre d'activité ne fait que renforcer mon opinion. (CaEqv) ».

Ensuite, le deuxième rôle est en lien avec le premier, car l'enseignant se place aussi dans une position d'expert, mais le moyen de transmission est différent. Il s'agit d'un rôle de modélisation : « *L'enseignante a fait une intervention à tout le groupe concernant l'écriture. Un peu comme elle doit faire en classe habituellement. La maman présente a repris les mêmes termes et les mêmes stratégies avec sa fille plus tard. (StUqv) ».* Cette modélisation se fait parfois à l'insu de l'enseignant : « *J'ai entendu un papa faire comme moi pour aider son enfant lorsque j'en aidais un autre. (SaEsf) ».*

Puis, le troisième rôle perçu chez les enseignants est le soutien de la relation parent-enfant. Ce n'est pas uniquement d'intervenir auprès du parent, mais plutôt sur la relation ou le climat affectif entre le parent et l'enfant : « *J'ai essayé d'être très enthousiaste face au travail de l'élève pour donner un modèle positif au papa et ainsi, je le souhaite, diminuer l'angoisse que vit le petit face à sa performance et aux exigences de son père. (SaEsf) ».* Ce rôle est toutefois moins présent dans le discours des enseignants que les deux premiers.

Le discours des intervenants communautaires a également permis d'identifier deux rôles principaux : la médiation et, tout comme chez les enseignants, le soutien de la relation parent-enfant. Les propos des intervenants communautaires indiquent qu'ils servent fréquemment d'intermédiaire entre le parent et l'enseignant : « *Elle a eu l'ouverture de me nommer le fait que son enfant éprouvait de la difficulté à l'école [...] Je l'ai invité à prendre contact avec l'enseignante, tout en valorisant le rôle de cette dernière. (PaOqv)* ». Ils deviennent les confidents des parents, surtout lors des collations où ils sont seuls avec eux comme l'explique un intervenant en résumant une des discussions : « *Ils [les parents] se mettent beaucoup de pression si leur enfant ne performe pas car ils ont peur d'être jugé par les enseignantes et/ou la direction et n'osent donc pas contacter les profs pour prendre des ententes. (AdOqv)* ».

Le deuxième rôle identifié est similaire à un des rôles des enseignants, soit le soutien de la relation parent-enfant : « *J'ai valorisé un papa et son garçon sur le résultat de sa ribambelle. Il a dit à son fils : «Regarde, tout le monde vient voir notre carte!» Ils avaient mis plusieurs couleurs différentes et formes. (KaOqv)* ». Ce rôle est si important à leur yeux que cela apporte parfois quelques tensions s'ils ne peuvent le jouer : « *Un peu d'insatisfaction car encore une fois, je n'ai pas eu le temps de créer mon lien avec les parents car je me retrouve à m'occuper des enfants qui ne sont pas accompagnés. (AdOsf)* ». Toutefois, ces tensions ne sont plus présentes dans

les journaux de bord qui suivent la rencontre des partenaires en milieu d'année. Nous présumons que les intervenants agissent davantage en accord avec leur représentation personnelle de leur rôle auprès des parents et à l'intérieur du projet.

Finalement, sur le plan des représentations quant aux rôles à jouer auprès des parents, un dernier élément doit être soulevé. En effet, le rôle de transmission et de modélisation est très peu présent dans le discours des intervenants communautaires. Or, ils ont joué ces rôles auprès des parents au même titre que les enseignants. Ce constat nous mène sur la piste que les représentations des rôles des enseignants et des intervenants communautaires sont étroitement liées à leur profession, soit l'enseignement dans un cas et la relation d'aide dans l'autre cas.

Les changements perçus dans les relations entre les parents, les enseignants et les intervenants communautaires

En tenant compte du passage du temps dans l'analyse des journaux de bord, il est manifeste que, tant chez les enseignants que chez les intervenants communautaires, les relations avec les parents évoluent. Cette évolution lors des deux années d'expérimentation s'est déroulée en trois temps. D'abord, les enseignants et les intervenants communautaires ont voulu que les parents se sentent accueillis et respectés : *« J'ai tenté de bien les accueillir, de les mettre à l'aise pour ne pas qu'ils se sentent jugés. (SaEsf) »*. Le souci

premier était de faire connaissance et d'établir un lien : « *C'était plus du social que des interventions. (CaEsf)* », « *Le lien est difficile à créer, mais du moins l'expérience est positive, donc c'est un bon début. (PaOqv)* ». Dans un deuxième temps, les interactions se transforment en interventions ciblées. Cela signifie que les enseignants et les intervenant communautaires, connaissant mieux les parents, tentent de les aider de façon plus personnelle : « *J'ai amené un père à ne pas effacer et corriger les mots de son fils lors de l'activité. (KaOqv)* ». Finalement, une forme de dynamique relationnelle s'établit. Les enseignants et les intervenants communautaires connaissent la plupart des parents et ces derniers se sont appropriés les façons de faire de la classe ou des activités. Il est devenu fréquent de lire de telles phrases dans les journaux de bord : « *Les parents étaient bien impliqués, donc nous avons eu à peine à les solliciter, parce qu'ils sont aidants autant dans la tâche d'écriture que dans la partie plus amusante. (JoAnEqv)* », « *Je n'avais qu'à circuler et à répondre à leur question au niveau de l'orthographe si nécessaire. (JuEsf)* ». Néanmoins, l'analyse des journaux de bord par participant indique que leur perception quant à la nature de leurs liens n'évolue pas vraiment. Les interactions sont plus naturelles, mais le discours demeure le même. En fait, l'enseignant qui perçoit son rôle comme étant un rôle de transmission ne change pas de perception au fil des ateliers.

Somme toute, les enseignants et les intervenants communautaires étaient très satisfaits de leurs expériences auprès des parents. « *Je réalise que j'ai*

un lien différent avec mes parents cette année, probablement dû au fait que je n'ai jamais rencontré aussi souvent des parents pendant une année scolaire. (SaEsf) ». « Le projet permet de voir la même chose que le parent en même temps, c'est donc plus facile de savoir de quoi on parle. (SaEsf) ». « J'aurais vraiment aimé vous avoir dans ma classe cette année. J'ai un parent qui a peur de moi et il le dit à son enfant. Cela fait en sorte que l'enfant a aussi peur de moi et que le lien est difficile à établir. Avec ce genre d'activités, j'aurais pu montrer au parent que je suis fine et j'aurais pu avoir eu une autre relation que celle que j'aie présentement. (JuEsf) ». « La directrice m'a parlé d'un parent qui avait toujours des commentaires sur tout et lorsqu'elle lui demandait comment ça allait en classe, il disait que ça allait bien. Elle m'a aussi dit que d'après elle, s'il ne venait pas aux activités en classe, elle l'aurait eu plus souvent dans son bureau. (StUsf_rv) ».

Les changements perçus dans les pratiques parentales d'accompagnement

Dans leurs réponses aux questions faisant partie des journaux de bord, les enseignants et les intervenants communautaires relatent des changements percevables chez les parents. Leurs pratiques d'accompagnement de leur enfant évolueraient en fonction de leur présence aux activités. Lors des premières présences des parents aux activités, on rapporte qu'ils n'utilisent pas les stratégies d'écriture connues des enfants, qu'ils leur disent quoi faire ou font des choses à la place des enfants : « *Je remarque que les parents ont*

tendance à faire à la place de leur enfant. (KaOqv) », « Les parents, sauf une maman, disaient aux enfants comment écrire le mot au lieu de les accompagner pour écrire. Je n'ai pas vu de parents dire aux enfants d'utiliser ses gestes, même si moi je le faisais avec ceux que j'aidais. (SaEsf) ».

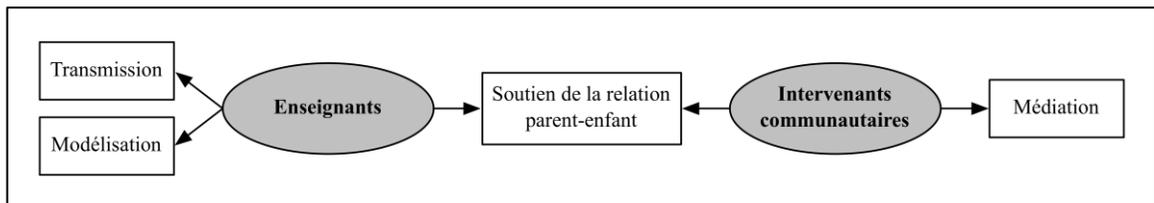
Toutefois, les parents découvrent rapidement comment guider leur enfant en utilisant les stratégies d'écriture connues ou les ressources de la classe : « Je suis contente qu'un papa ait dit que ça lui a donné des pistes sur la façon dont on travaillait. (CaEqv) », « Une maman a fait des liens avec les mots de dictée de la semaine. Elle et sa fille ont profité de ce moment pour pratiquer un mot. Super! Je les ai félicité! (SaEsf) », « Les parents ont besoin de moins de soutien parce qu'ils savent comment on fonctionne maintenant dans la classe en ce qui concerne les stratégies d'écriture. (JuEsf) ». Ces nouvelles pratiques appellent à l'étayage et les travaux de Juel (1996) indiquent une relation positive entre la pratique de l'étayage et le développement des habiletés relatives à la lecture et l'écriture. Dans un troisième temps, avec le développement de pratiques d'accompagnement plus favorables à l'apprentissage de l'enfant, les parents présents apportent leur support à d'autres enfants de la classe : « La mère de J... est intervenue avec S... qui refusait de travailler et pleurait. Je ne l'avais jamais vu ainsi. Elle a réussi à savoir ce qui n'allait pas et à ce qu'il fasse l'activité. (JuEsf) », « J'ai aussi dit à un autre enfant non accompagné qu'il pouvait demander l'aide d'un papa qui était proche. Je sais que le papa l'a aidé et ça lui a permis de voir les difficultés de sa fille par rapport à un autre enfant. (SaEsf) ». En conclusion, les parents et les enfants ont certainement

bénéficié de ce changement dans les pratiques d'accompagnement. Une enseignante exprime avec éloquence qu'il s'agit bien d'une première étape, d'un premier pas pour certains d'entre eux : « *Le père est de plus en plus conscient des difficultés de son garçon. Il m'a dit qu'il avait vu une différence en entendant les autres amis lire au début. Avec ce papa, c'est un travail de petits pas à la fois. Tranquillement, je pense qu'il comprend que son petit amour a besoin d'aide réelle. (SaEsf) ».*

Annexe 16 : Représentation des rôles des enseignants et des intervenants

Figure 1

Représentations des enseignants et des intervenants communautaires quant à leur rôle auprès des parents.



Annexe 17 : Processus cognitifs et métacognitifs

Stratégies les plus fréquemment nommées par les élèves.

Planification

Étapes	Nom de la stratégie	Fréquence de la stratégie		Pourcentage	
		Janvier	Juin	Janvier	Juin
Préparation	Penser dans sa tête	8	19	17,8 %	42,2 %
	Pratique de l'écriture (couper les mots en syllabes, écrire lettre par lettre et faire des sons)	10	11	22,2 %	24,4 %
	Ne sait pas	11	5	24,4 %	11,1 %
Recherche d'idées	Penser dans sa tête pour trouver des idées	15	25	33,3 %	55,6 %
	Ne sait pas	8	1	17,8 %	2,2 %

Rédaction

Étapes	Nom de la stratégie	Fréquence de la stratégie		Pourcentage	
		Janvier	Juin	Janvier	Juin
Comment écrire les idées?	Penser dans sa tête	9	8	20,0 %	17,8 %
	Pratique de l'écriture (couper les mots en syllabes, écrire lettre par lettre et faire des sons)	18	23	40,0 %	51,1 %
	Ne sait pas	1	0	2,2 %	0,0 %
Manque d'idées? Que faire?	Penser, repenser, réfléchir	14	14	31,1 %	31,1 %
	Demander à un adulte	10	12	22,2 %	26,7 %
	Ne sait pas	5	4	11,1 %	8,9 %
Difficulté pour écrire un mot? Que faire?	Penser, repenser, réfléchir	13	11	28,9 %	24,4 %
	Regarder dans le dictionnaire ou le coup de pouce	7	14	15,6 %	31,1 %
	Faire des sons dans ma tête	12	9	26,7 %	20,0 %
	Demander à un adulte	7	8	15,6 %	17,8 %
	Ne sait pas	1	0	2,2 %	0,0 %

Révision

Étapes	Mots à vérifier	Fréquence de la stratégie		Pourcentage	
		Janvier	Juin	Janvier	Juin
Relecture des phrases? Que regardes-tu en premier?	Les majuscules et points	13	13	28,9 %	28,9 %
	Les fautes ou les erreurs	13	20	28,9 %	44,4 %
Que regardes-tu en premier?	Bulles de son et lettres manquantes	9	4	20,0 %	8,9 %
	Ne sait pas	3	2	6,7 %	4,4 %
As-tu relu tes phrases ?					
Oui		31	39	68,9%	86,7 %
Non		11	4	24,4 %	8,9 %
Je ne sais pas		1	0	2,2 %	0,0%

Qu'est-ce que ça veut dire pour toi être bon en écriture?

Conception	Fréquence		Pourcentage	
	Janvier	Juin	Janvier	Juin
Connaissances déclaratives	3	7	6,7 %	15,6 %
Connaissances procédurales	9	21	20,0 %	46,7 %
Connaissances conditionnelles	0	3	0,0 %	6,7 %
Niveau normatif	13	10	28,9 %	22,2 %
Prise en compte de modèle	1	1	2,2 %	2,2 %
Caractéristique personnelle	3	2	6,7 %	4,4 %
Peu ou pas de conception	16	1	35,6 %	2,2 %

Inventaire des stratégies verbalisées par les élèves

1. Planification

a. Préparation

- Lire à la maison
- Penser dans ma tête
- Pratique de l'écriture (voir la définition)
- Écriture spontanée dès que le mot est trouvé
- Piger dans « qui fait quoi » (boîtes avec mots et images)
- Faire un plan
- Encadrer la majuscule
- Écrire le titre
- Dessiner
- Aide d'un adulte
- Trouver des idées autour (visuel)
- Aide-mémoire
- Regarder dans le Mini-Pouf (dictionnaire)
- Crayon à mine (s'assurer que le matériel est là?)

b. Recherche d'idées

- Penser dans ma tête
- Coupure de mots à la maison
- Trouver des idées autour (visuel)
- Rappel de connaissances antérieures (activités, film)
- Inventer ce qu'on peut faire
- Piger dans « qui fait quoi »
- Aide d'un adulte
- Regarder dans le Coup de pouce/ Mini-pouf (dictionnaire)
- Faire le son des lettres

2. Rédaction

a. Écrire ses idées

- Je pense à ce que j'ai trouvé et j'écris
- Je pense dans ma tête
- Faire les bulles de son
- Faire le son des lettres (Pratique d'écriture)
- En regardant l'image
- Aide d'un adulte
- Regarder dans mini-pouf
- Mot par mot (pratique de l'écriture)
- Couper le mot (syllabe, pratique de l'écriture)
- Regarder au tableau
- Majuscule et point
- Prendre son temps
- Je répète le mot dans ma tête

b. Manque d'idées

- Penser, repenser et réfléchir
- Aide d'un adulte

- Aide des autres élèves
- Chercher dans le dictionnaire/ dictionnaire mural
- Couper en syllabe
- Recommencer
- Faire le son des lettres
- Trouver des idées autour (visuel)

c. Difficulté à écrire un mot

- Penser, repenser et réfléchir
- Regarder dans le dictionnaire (mini-pouf, coup de pouce, mural)
- Faire les sons dans ma tête
- Aide d'un adulte
- Aide des autres élèves
- Couper les mots en syllabe
- Lettre par lettre
- Je ne me décourage pas

3. Révision

a. Quoi réviser

- La majuscule
- Les bulles de son
- Les erreurs, les fautes
- Le point
- Des lettres ou des mots manquants
- Regarder ses idées
- Si chaque mot est à sa place
- Les sons
- Les images

Annexe 18 : Moyenne des pratiques parentales d'accompagnement

Moyennes et écarts-types des comportements observés lors des activités en classe

Comportements observés	Total (n=83)		Exploration de l'écriture (n=18)		Enseignement formel (n=18)	
	\bar{X}	ET	\bar{X}	ET	\bar{X}	ET
1. L'enfant est centré sur la tâche	0,66	0,33	0,76	0,30	0,58	0,25
2. La dyade se tient proche	0,47	0,25	0,51	0,22	0,56	0,25
3. La dyade se tient à distance	0,44	0,33	0,45	0,21	0,32	0,27
4. L'invité observe l'enfant	0,42	0,21	0,41	0,22	0,41	0,20
5. L'invité sourit à l'enfant	0,35	0,24	0,33	0,18	0,38	0,24
6. L'invité guide l'enfant	0,31	0,25	0,26	0,22	0,39	0,21
7. L'invité jase de tout et de rien avec l'enfant	0,30	0,22	0,31	0,22	0,39	0,22
8. L'invité prend soin de l'enfant	0,30	0,20	0,32	0,21	0,31	0,22
9. L'invité fait ce qui est difficile	0,28	0,24	0,39	0,26	0,10	0,11
10. L'invité donne une consigne à l'enfant (sans lien avec la tâche à accomplir)	0,20	0,18	0,25	0,19	0,22	0,15
11. La dyade se tient très proche	0,20	0,21	0,22	0,18	0,21	0,18
12. L'invité est orienté vers un autre enfant	0,19	0,19	0,27	0,19	0,19	0,19
13. L'invité laisse faire l'enfant si inattentif	0,15	0,17	0,19	0,22	0,12	0,13
14. L'invité jase avec un autre adulte	0,14	0,20	0,14	0,16	0,11	0,14
15. L'invité ramène avec intérêt si inattentif	0,11	0,21	0,13	0,16	0,01	0,03
16. L'invité questionne l'enfant ou répond à ses questions	0,10	0,11	0,05	0,08	0,10	0,10
17. L'invité fait lui-même la tâche	0,09	0,17	0,04	0,10	0,04	0,08
18. L'invité rit avec l'enfant	0,08	0,13	0,11	0,14	0,10	0,15
19. L'invité manifeste de l'approbation	0,07	0,10	0,07	0,10	0,06	0,08
20. L'invité manifeste de la tendresse	0,06	0,07	0,10	0,11	0,07	0,05
21. La dyade manifeste de l'enthousiasme	0,05	0,09	0,07	0,11	0,07	0,17
22. La dyade semble calme	0,04	0,10	0,07	0,14	0,02	0,09
23. L'invité et l'enfant se partagent la tâche	0,03	0,10	0,08	0,14	0,00	0,01
24. L'invité n'est pas centré sur la tâche	0,01	0,04	0,04	0,10	0,01	0,02
25. L'enfant manifeste du mécontentement	0,01	0,02	0,00	0,00	0,02	0,05
26. L'invité dirige physiquement l'enfant	0,00	0,01	0,02	0,05	0,00	0,00
27. L'invité critique l'enfant	0,00	0,01	0,01	0,02	0,00	0,01
28. L'invité console l'enfant	0,00	0,01	0,00	0,00	0,02	0,07
29. L'invité est autoritaire auprès de l'enfant	0,00	0,01	0,00	0,01	0,00	0,00

Annexe 19 : Comparaison des pratiques parentales d'accompagnement

Tableau comparatif des dix comportements les plus observés lors de la période d'exploration de l'écriture et d'enseignement formel

Exploration de l'écriture (n=18)	Enseignement formel (n=18)
1. L'enfant est centré sur la tâche	L'enfant est centré sur la tâche
2. La dyade se tient proche	La dyade se tient proche
3. La dyade se tient à distance	L'invité observe l'enfant
4. L'invité observe l'enfant	L'invité jase de tout et de rien avec l'enfant
5. L'invité fait ce qui est difficile	L'invité guide l'enfant
6. L'invité sourit à l'enfant	L'invité sourit à l'enfant
7. L'invité prend soin de l'enfant	La dyade se tient à distance
8. L'invité jase de tout et de rien avec l'enfant	L'invité prend soin de l'enfant
9. L'invité est orienté vers un autre enfant	L'invité donne une consigne à l'enfant (sans lien avec la tâche à accomplir)
10. L'invité guide l'enfant	La dyade se tient très proche

Annexe 20 : Bibliographie complète

- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405.
- Barnett, W.S. (2001). Preschool education for economically disadvantaged children: Effects on reading achievement and related outcomes. In S.B. Neuman et D.K. Dickinson (Eds.). *Handbook of early literacy research* (p. 421-443). New York: The Guildford Press.
- Boisclair, M. (2004). *Le partenariat : principes, définition, enjeux et mise en œuvre*. École nationale d'administration publique, Éducation Québec.
- Boutin, G., & Le Cren, F. (2004). *Le partenariat : Entre utopie et réalité*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Bronfenbrenner U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. 1, pp. 993–1028). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U., et Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Dans R. M. Lerner (Dir.) *Theoretical models of human development*. Vol. 1 of *Handbook of Child Psychology* (6th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Burns, S., Espinosa, L. et Snow, C.E. (2003). Débuts de la littéracie, langue et culture : perspective socioculturelle, *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXIX (1), 75-100.
- Clenet, J. et C. Gérard. (1994). *Partenariat et alternance en Éducation, des pratiques à construire*. Paris : L'Harmattan.

- Copeland, K. A., et Edwards, P. A. (1990). Towards understanding the roles parents play in supporting young children's development in writing. *Early Child Development and Care*, 56, 11-17.
- Jay, J. et Rohl, M. (2005). Constructing a Family Literacy Program : Challenges and Successes. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 57.
- Johnston, P. et Yanoff, E. (2004). Early childhood assessment and family literacy. In B. Wasik (dir.), *Handbook of family literacy* (503-524). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gadsden, V. L. (2000). Intergenerational literacy within families. In M .L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson et R Barr (dir.). *Handbook of Reading Research*. (p. 871-887). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gadsden, V.L. (2004). Family literacy and culture. In B. Wasik (dir.), *Handbook of family literacy* (401-425). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lavoie, N. (2000). *Les parents et l'apprentissage de l'écriture*. Thèse de doctorat inédite, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Le Camus, J. (2001). La fonction du père dans les premières années de la vie de l'enfant: Perspectives ouvertes par la psychologie du développement. In C. Zaouche-Gaudron (Ed.), *La problématique paternelle* (pp. 75-93). Ramonville Saint-Agne, France: Érès.
- Le Camus, J. (2000). *Le vrai rôle du père*. Paris: Editions Odile Jacob.

- Lewis, C. (1997). Fathers and Preschoolers. In M. E. Lamb (Ed.), *The Role of the Father in Child Development* (pp. 121-348). New York: Wiley.
- Masny, D. (2001). « Pour une pédagogie axée sur les littératies », dans D. Masny (dir.), *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer*, Montréal (Québec), Logiques.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2004). Fathers' and mothers' parenting behavior and beliefs as predictors of children's social adjustment in the transition of school. *Journal of Family Psychology*, 18(4), 628-638.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2008). Mothers' and fathers' support for child autonomy and early school achievement. *Developmental Psychology*, 44(4), 895-907.
- Palkovitz, R. (2002). Involved Fathering and Child Development: Advancing Our Understanding of Good Fathering. In C. S. Tamis-LeMonda et N. Cabrera (Eds.), *Handbook of Father Involvement: Multidisciplinary Perspectives* (pp. 119-140). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parke, R. D., McDowell, D. J., Kim, M., Killian, C., Dennis, J., Flyr, M. L., et al. (2002). Fathers' Contributions to Children's Peer Relationships. In C. S. Tamis-LeMonda et N. Cabrera (Eds.), *Handbook of Father Involvement: Multidisciplinary Perspectives* (pp. 141-167). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Pleck, J. H. (2004). Paternal Involvement: Levels, Sources, and Consequences. In M. E. Lamb (Ed.), *The Role of the Father in Child Development* (4e ed., pp. 66-103). Hoboken, NJ: Wiley.
- Powell, D., Okagaki, L. et Bojczyk, K. (2004). Evaluating parent participation and outcomes in family literacy programs: cultural diversity considerations. In B. Wasik (dir.), *Handbook of family literacy* (551-566). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Prêteur, Y., Louvet-Schmauss, E. (1993). Hétérogénéité précoce des compétences à l'écrit et troubles de la socialisation, In P. Tap et H. Malewska-Peyre (Dir.), *Marginalités et troubles de la socialisation*, Paris: PUF, p.85-107.
- Puentes-Neuman, G., M. Cournoyer et I. Martin (2004). « *On reconnaît l'arbre à ses fruits...* » *La pertinence du concept de compétence parentale dans notre compréhension de la relation parent-enfant : Faut-il aussi veiller sur le verger?* Rapport de recherche soumis au Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec (CDRFQ), Trois- Rivières (Québec).
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 406-428.
- Purcell-Gates, V. (2004). Family literacy as the site for emerging knowledge of written language. In B. Wasik (dir.), *Handbook of family literacy* (101-115). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Robeyns, I. (2006). The Capability Approach in Practice. *The Journal of Political Philosophy*, 14(3), 2006, 351–376.
- Robeyns, I. (2005) The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93-117.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J. et Drolet, M. (2001). *Lire et écrire à la maison*. Montréal: Éditions La Chenelière-McGraw-Hill.
- Scarborough, H. S., Dobrich, W. et Hager, M. (1991). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 24(8), 508-511.
- Strickland, D.S (2002). The importance of effective early intervention. In A.E. Farstrup et S.J. Samuels (dir.). *What Research has to say about reading instruction* (p. 69-86) (3e éd.). Newark, DE: International Reading Association. (1re éd. 1978).
- Terrisse, B. et Boutin, G. (1994). *La famille et l'éducation de l'enfant de la naissance à six ans*. Outremont, QC: Éditions Logiques.
- Theriault, J. et Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture, une responsabilité familiale et communautaire*. Outremont, QC: Éditions Logiques.
- Trudelle, D. (1992). *Sentiment de compétence, attitudes et pratiques éducatives chez des parents québécois d'enfants d'âge préscolaire en fonction de leurs caractéristiques socio-économiques*. (Thèse de doctorat inédite). Montréal : Université du Québec à Montréal.

- Vernon-Feagans, L., Head-Reeves, D. et Kainz, K. (2004). An ecocultural perspective on early literacy: avoiding the perils of school for nonmainstream children. *In* B. Wasik (dir.), *Handbook of family literacy* (427-448). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wagner, S. (2002). Huit champs d'intervention pour améliorer l'alphabétisme des francophones. Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français.
- Wasik, B.H. (2004). Family literacy programs: synthesizing across themes, theories, and recommendations. *In* B. Wasik (dir.), *Handbook of family literacy* (617-631). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wasik, B. et Herrmann, S. (2004). Family literacy : history, concepts, services. *In* B. Wasik (dir.), *Handbook of family literacy* (3-22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.