



**L'alphabétisation familiale et de la petite enfance :  
Portrait de la situation au Nouveau-Brunswick  
(Printemps 1999)**

**Partie I - Brève revue de la littérature <sup>1</sup>**

**Étude menée par le  
Centre de recherche et de développement en éducation  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Moncton  
Moncton, N.-B.**

**en collaboration avec  
Alphabétisation Nouveau-Brunswick Inc.**

**Étude réalisée grâce à l'appui financier du Secrétariat national  
à l'alphabétisation (DRH-Canada)**

**Décembre 2000**

<sup>1</sup>Ce document est disponible en anglais

---

## **PRÉFACE**

Cette recherche, initiée par Alphabétisation Nouveau-Brunswick Inc. (ANBI), a été possible grâce au soutien financier du Secrétariat national à l’alphabétisation (Développement des Ressources humaines - Canada). ANBI a collaboré étroitement avec le Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE) dans la conception du devis de recherche et dans la conception, la planification et l’exécution des différentes études qui font partie cette recherche. Le rapport de recherche comprend six documents ou parties : Partie I - Brève revue de la littérature; Partie II - Profils sociodémographiques de la population, des familles ayant au moins un enfant de 0 à 4 ans et des enfants de 0 à 4 ans du Nouveau-Brunswick et de ses sept régions socio-sanitaires; Partie III - Inventaire des interventions communautaires en alphabétisation familiale et de la petite enfance au Nouveau-Brunswick; Partie IV - Sondage auprès des parents d’enfants d’âge préscolaire; Partie V - Entrevues de groupe auprès des partenaires en alphabétisation familiale; et Partie VI - Rapport sommaire. Les résultats de chacune de ces parties sont présentés dans six documents disponibles en français et en anglais. ANBI et le CRDE ont aussi travaillé ensemble à l’élaboration des outils de collecte des données (questionnaires et questions d’entrevues) et à la collecte des données.

Concernant la rédaction des rapports, Diane Lord a rédigé une première version de la recension des écrits, document qui a été finalisé par Carole Essiembre. Réal Allard a rédigé les profils sociodémographiques et ANBI a rédigé l’inventaire des interventions en alphabétisation familiale et en collaboration avec le CRDE, l’aperçu des résultats. Carole Essiembre a rédigé le rapport du sondage réalisé auprès des parents, le rapport des entrevues de groupe auprès des partenaires et le rapport sommaire.

Du côté du CRDE, on tient à remercier les différentes personnes qui ont travaillé à une étape ou l’autre de cette recherche : Diane Lord, agente de recherche au CRDE, pour la conception de la recherche, la collecte des données, les entrevues de groupe et la recension

des écrits; Renée LePage, Janine Mazerolle et Manon Cormier, pour leur travail en tant qu'assistantes de recherche au CRDE; Lisa LeBlanc, pour son travail en tant que secrétaire au CRDE; Carole Essiembre, agente de recherche, pour la révision de la recension des écrits, la vérification des données, l'interprétation des données, la rédaction finale de la recension des écrits, le sondage auprès des parents, les entrevues de groupe auprès des partenaires et le rapport sommaire; Donald Long, agent de recherche au CRDE, pour l'entrée des données, la programmation statistique et les analyses statistiques; et Réal Allard, directeur du CRDE, pour son expertise dans les différentes étapes de la recherche et l'étude visant à dresser les profils sociodémographiques des familles du Nouveau-Brunswick ayant au moins un enfant de 0 à 4 ans et des enfants de 0 à 4 ans.

Du côté d'ANBI, on désire remercier Bob Stranach et Charline Vautour, chargés de projets en alphabétisation familiale respectivement en anglais et en français, pour leur participation à la conception du devis de recherche, à la construction des instruments de cueillette des données, à la coordination de la cueillette des données, à la rédaction de la Partie III - Inventaire des interventions en alphabétisation familiale, et à la rédaction de l'aperçu des résultats. On tient aussi à remercier les agentes en alphabétisation familiale qui ont aidé à recueillir les données auprès des parents et des organismes : Robyn Baxter, Carole Beaudin, Kerry Billodeau, Darcy Bunting, Sylvie Comeau, Manon Cormier, Diane Desroches-Dubé, Jocelyne Lavoie, Christine LeBlanc-Dubé, Manon LeBreton, Cindy LeBouthillier, Katrina Jardine, Tracy Kenny, Gloria Lane, Claudia M'Panía, Magen MacDonald, Chrystal Madsen, Lisa Roy, Valérie St-Pierre et Carmel Thibodeau.

## TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE .....	iii
TABLE DES MATIÈRES .....	v
LISTE DES ENCADRÉS .....	vii
INTRODUCTION.....	1
1. DÉFINITIONS DE L'ALPHABÉTISATION FAMILIALE ET DE CONCEPTS	
RELIÉS .....	1
1.1    Alphabétisation familiale .....	2
1.1.1    Problématique de définition .....	2
1.1.2    Revue des définitions .....	3
1.2    Alphabétisation intergénérationnelle.....	6
1.3    Alphabétisation émergente .....	7
1.4    Alphabétisation naturelle.....	8
2. FAMILLE ET ALPHABÉTISATION.....	9
2. 1    Cycle intergénérationnel : pauvreté et analphabétisme .....	9
2.2    Environnement familial et alphabétisation.....	11
2.2.1    Milieu familial.....	11

2.2.2	Influence de la famille sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : le modèle de Snow et ses collaborateurs .....	12
2.2.3	Rôles des parents .....	14
3.	APPROCHES ET TENDANCES NOUVELLES EN ALPHABÉTISATION FAMILIALE .....	16
3.1	Approche socio-contextuelle.....	17
3.2	Alphabétisation naturelle .....	19
3.3	Interaction verbale : la force de la conversation décontextualisée.....	20
3.4	Lecture de livres aux enfants : une activité basée sur l'interaction .....	22
3.5	Typologie de Nickse .....	24
4.	BESOINS EN ALPHABÉTISATION FAMILIALE .....	25
4.1	Développement d'interventions en alphabétisation familiale .....	26
4.2	Formation des intervenantes et des intervenants en alphabétisation familiale ....	29
4.3.	Développement du langage et processus d'alphabétisation au foyer.....	31
4.4	Évaluation des interventions en alphabétisation familiale .....	35
	SOMMAIRE ET CONCLUSION .....	38
	RÉFÉRENCES .....	49
	APPENDICE A - BIBLIOGRAPHIE.....	57

**LISTE DES ENCADRES**

I. Résumé des points saillants soulevés dans la Partie I - Brève revue de la littérature  
(partie 1 de 2) .....39

I. Résumé des points saillants soulevés dans la Partie I - Brève revue de la littérature  
(partie 2 de 2) .....40

## INTRODUCTION

Dans le cadre du projet de recherche *Alphabétisation familiale et de la petite enfance : Portrait de la situation au Nouveau-Brunswick (Printemps 1999)*, le CRDE a préparé une brève recension des écrits. Le projet de recherche comporte six parties et ce document se rapporte à la partie I (voir Préface pour la liste des parties).

Le présent rapport présente les faits saillants de la recension d'écrits portant sur l'alphabétisation familiale. La première section de cette recension présente des définitions de l'alphabétisation familiale et de concepts reliés à celle-ci. La deuxième section aborde le rôle que joue la famille dans le processus d'alphabétisation et la façon dont l'influence de la famille se manifeste. La troisième section fait état des approches et des tendances nouvelles en alphabétisation familiale et décrit la typologie de Nicske servant à catégoriser les différentes interventions dans ce secteur. Enfin, la quatrième et dernière section traite des besoins en matière de recherches futures.

### 1. DEFINITIONS DE L'ALPHABÉTISATION FAMILIALE ET DE CONCEPTS RELIÉS

L'objectif de cette section est de définir l'alphabétisation familiale et quelques concepts connexes. Toutefois, il ne sera pas possible de préciser ce qu'est l'alphabétisation familiale sans au préalable aborder l'ambiguïté entourant ce concept. Dans un premier temps, nous présentons la problématique de la définition de l'alphabétisation familiale et nous passons en revue différentes définitions qu'on lui attribue. Par la suite, nous présentons et définissons quelques concepts qui sont intimement reliés à l'alphabétisation familiale, soit l'alphabétisation intergénérationnelle, l'alphabétisation émergente et l'alphabétisation naturelle.

## **1.1 Alphabétisation familiale**

Plusieurs auteurs en conviennent, il n'existe pas de définition universellement acceptée de l'alphabétisation familiale (Brizius et Foster, 1993; Jongmsa, 1990; Ryan et al., 1991; Thomas, Skage et Jackson, 1998; Weinstein-Shr, 1990). La littérature portant sur ce sujet rapporte de nombreuses définitions et témoigne de la complexité de ce concept.

### **1.1.1 Problématique de définition**

Le concept de l'alphabétisation familiale est très récent (Laberge, 1994). Pour leur part, Thomas et al. affirment : « L'expression alphabétisation familiale a été employée pour la première fois par Denny Taylor dans son étude de 1983 sur le contexte social du domicile comme facteur essentiel de l'alphabétisation des jeunes enfants » (1998, p. 3). La nouveauté du concept de l'alphabétisation familiale explique en partie pourquoi il s'agit d'un terrain très peu exploré par la recherche et le développement (Nickse, 1990). Cet état embryonnaire laisse peu de moyens pour saisir tout ce que comprend l'alphabétisation familiale.

Par ailleurs, les progrès réalisés en alphabétisation sont d'ordre pratique plutôt que théorique ou conceptuel (Nickse, 1993). Il est aussi courant que les intervenantes et les intervenants définissent le concept d'alphabétisation familiale à partir de leurs pratiques (Laberge, 1994) ou à partir du but visé (Desjardins, 1996). La définition du concept d'alphabétisation familiale devient ainsi diversifiée et très controversée (Nickse, 1989; Tracey, 1995). Desjardins (1996) se demande si la complexité du concept est due à la complexité de l'intervention ou à son caractère récent. Il semble que ces deux facteurs contribuent à cette complexité.

Soulignons également ce qu'affirme Nickse (1990) concernant la diversité des domaines ou champs d'études qui constituent la base de recherche de l'alphabétisation familiale. Le concept s'enracine dans plusieurs domaines : alphabétisation des adultes, alphabétisation



émergente, science cognitive, développement de la petite enfance et théorie du système familial. Cette diversité se traduit de façon inévitable dans les pratiques. Cela va sans dire que non seulement les chercheurs et les chercheuses mais aussi les praticiens et les praticiennes proviennent de différents domaines et ont des formations variées. De plus, la plupart d'entre eux préconisent une approche holistique, ce qui complexifie davantage le concept de l'alphabétisation familiale.

On remarque ainsi, à la lecture de textes traitant de l'alphabétisation familiale, le nombre imposant et la diversité des définitions de ce concept. La section suivante en présente quelques-unes.

### **1.1.2 Revue des définitions**

Il existe plusieurs définitions de l'alphabétisation familiale. Certaines sont formulées de manière générale et présentent l'alphabétisation familiale comme un moyen d'améliorer la qualité de vie. En voici quelques exemples :

... on la désigne généralement [l'alphabétisation familiale] comme une démarche basée sur la communauté afin de répondre à un besoin que l'on retrouve d'une génération à l'autre par une intervention auprès de la famille élargie.

(Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français, 1995, p. 26)

... la Fondation québécoise pour l'alphabétisation définit l'alphabétisation familiale comme étant une approche multidisciplinaire visant à répondre à des besoins multiples : services de soutien à la famille, aux parents et aux enfants qui peuvent atténuer les effets des préoccupations quotidiennes de survie empêchant la concentration sur l'apprentissage. Il peut également s'agir de services d'aide au développement d'habiletés susceptibles d'augmenter l'autosuffisance économique et la confiance en soi.

(Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français, 1995, p. 26)

... une approche [l'alphabétisation familiale] étendue d'intervention destinée à briser le cycle de la pauvreté et de la sous-éducation dans le cadre de la famille.

(National Centre for Literacy cité dans Potts, 1994a, p.13)

S'ajoute à l'imprécision de ces définitions la tendance à définir l'alphabétisation familiale en tant qu'intervention ou encore d'après l'objectif visé par cette intervention, plutôt que de la définir comme concept.

Par contre, d'autres définitions sont plus restreintes et spécifient qu'il s'agit d'un concept relié au développement de la lecture et de l'écriture. En ce sens, ces dernières semblent mieux définir le concept d'alphabétisation familiale en le distinguant des interventions :

Alphabétisation familiale s'entend des nombreuses façons dont les familles développent et utilisent leurs capacités de lecture et d'écriture pour accomplir des tâches et des activités quotidiennes ...

(Thomas et al., 1998, p. 3)

Des interactions en lecture et en écriture qui développent, à la maison, un environnement propice à l'apprentissage.

(Family Literacy Action Group (FLAG) cité dans Desjardins, 1996, p. 5)

En examinant attentivement toutes ces définitions, il est étonnant de noter que l'alphabétisation familiale soit souvent définie en tant qu'intervention provenant de l'extérieur et agissant sur la famille (voir les trois premières définitions) au lieu d'être définie comme le phénomène ou l'expérience se produisant, de façon inévitable et naturelle, à l'intérieur de la famille (voir les deux dernières définitions). L'alphabétisation familiale est toujours présente, sous différentes formes et à différents degrés, au sein de la cellule familiale. Ces interventions en alphabétisation familiale servent à influencer, diriger, stimuler, enrichir et nourrir ce qui est déjà présent, c'est-à-dire le processus d'alphabétisation déjà en mouvement dans le milieu familial.

Les écrits présentent quelques définitions d'interventions (programmes, projets) en alphabétisation familiale sans prétendre définir le concept comme tel. Voici quelques-unes de ces définitions :

Projet d'alphabétisation familiale s'entend d'un vaste éventail d'initiatives qui reconnaissent le rôle de la famille dans l'alphabétisation de ses membres et qui visent à aider les familles à s'alphabétiser et à obtenir des ressources d'alphabétisation.  
(Thomas et al., 1998, p. 3)

[...] les programmes d'alphabétisation familiale misent sur l'éducation des deux groupes [enfants et parents], en investissant dans les enfants grâce à l'application de mesures préventives et en réinvestissant dans l'éducation de leurs parents, lorsque la prévention n'a pas été suffisante. En mettant l'accent sur le développement de l'alphabétisation dans le contexte familial, on transmet aux parents le message à l'effet qu'ils sont les éducateurs les plus importants dans la vie de l'enfant.  
(Potts, 1994b, p. 30, trad.)

Le but des programmes d'alphabétisation familiale est d'améliorer les conditions de vie du parent et de l'enfant et d'améliorer les habiletés, les attitudes, les valeurs et les comportements associés à la lecture.  
(Nickse cité dans Desjardins, 1996, p. 5)

Bien qu'il n'existe pas de définition de l'alphabétisation familiale ou de ce qu'on entend par intervention en alphabétisation familiale qui soit partagée par tous, les tentatives théoriques ou pratiques semblent avoir les constantes suivantes : la reconnaissance de l'importance de la famille dans le développement de l'alphabétisation et l'objectif de briser le cycle de l'analphabétisme (Auerbach, 1989; Brizius et Foster, 1993; Bus, van IJzendoorn et Pellegrini, 1995; Cronan, Walen et Cruz, 1994; Darling, 1993; Gaudet, 1994; Jongsma, 1990; Kerka, 1991; Laberge, 1994; Nickse, 1990; Potts, 1994a, 1994b; Poulton, 1993).

## **1.2 Alphabétisation intergénérationnelle**

L'alphabétisation intergénérationnelle est, tout comme l'alphabétisation familiale, un concept récent qui est utilisé de différentes façons par différentes personnes (Weinstein-Shr, 1990). Cette confusion dans la signification d'« intergénérationnel » et de « famille » est clairement identifiée dans les propos de Nickse (1993) :

Le thème de l'alphabétisation « intergénérationnelle » et « familiale » est un sujet d'actualité – pourtant, peu de gens s'entendent sur la signification de ces deux termes. Pour certains concepteurs de programmes, le terme « intergénérationnelle » limite la participation aux parents et aux enfants d'une même famille, alors que pour d'autres, il signifie une interaction entre une personne plus âgée et une autre, plus jeune (des adolescents aidant des plus jeunes, des personnes âgées faisant la lecture à des petits). Le terme « familial » peut signifier des parents et un enfant (ou des enfants) ou inclure les gardiens, les membres de la famille élargie et les amis. Les programmes dits d'alphabétisation « familiale » peuvent cibler uniquement les mères, alors que d'autres sont en fait offerts à davantage de mères parce que les pères sont absents ou non disponibles pour d'autres raisons, p. ex. leur travail. Ainsi, le titre donné à un programme peut être trompeur – on ne peut déterminer sa nature en se basant sur son titre. (p. 29, trad.)

Les concepts d'alphabétisation intergénérationnelle et d'alphabétisation familiale sont très reliés de par leur nature et leurs objectifs. Tous deux reconnaissent le transfert intergénérationnel des aptitudes et habiletés de lecture et d'écriture et visent à briser le cycle de l'analphabétisme (Cronan et al., 1994; Nickse, 1990). Les groupes cibles dans les deux types d'intervention comprennent ainsi les adultes et les enfants, ce qui a pour conséquence que certaines personnes accordent peu d'importance à les distinguer : « Quels que soient les titres des programmes, l'intention est toujours de traiter l'alphabétisation comme une activité sociale touchant à la fois les jeunes apprenants et les apprenants plus âgés [...] » (Jongsma, 1990, p. 426, trad.).

Toutefois, certains auteurs sont de l'avis qu'il faut distinguer entre ces deux concepts (Nickse, 1989, 1993; Weinstein-Shr, 1990). Cette distinction s'établirait au niveau du groupe ciblé par l'intervention. Alors que les interventions en alphabétisation familiale visent les adultes et les enfants à l'intérieur d'une même famille, celles en alphabétisation intergénérationnelle sont considérées dans une perspective plus englobante en ce sens qu'elles incluent les adultes et les enfants de l'ensemble de la communauté, peu importe leurs relations.

L'alphabétisation intergénérationnelle est employée dans un sens plus large. En plus des parents et des enfants, d'autres adultes peuvent être impliqués, par exemple les grands-parents, les voisins, les gardiens ne faisant pas partie de la famille et des bénévoles qui établiront de nouvelles relations avec les jeunes. (Weinstein-Shr, 1990, p. 12, trad.)

Ce ne sont donc pas toutes les interventions en alphabétisation intergénérationnelle qui cadrent dans l'éventail des programmes d'alphabétisation familiale (Nickse, 1990). Mais l'inverse est juste. Les programmes d'alphabétisation familiale font partie de l'éventail plus large de ceux en alphabétisation intergénérationnelle (Nickse, 1993).

### **1.3 Alphabétisation émergente**

On croyait jadis que les enfants apprenaient d'abord à écouter et à parler, et plus tard, en arrivant à l'école, qu'ils apprenaient à lire et écrire (Bradt, 1991). Les recherches récentes, effectuées entre autres en science cognitive et en éducation, prouvent autrement. Ces apprentissages ne se font pas ainsi, c'est-à-dire de façon séquentielle, mais plutôt de façon concomitante. À ce phénomène dans le développement de l'enfant, on a donné le nom de « emergent literacy » ou d'alphabétisation émergente :

L'expression à la mode qu'est l'alphabétisation émergente a trait à la combinaison des habiletés de lecture, d'écriture, de parole et d'écoute dans le processus d'alphabétisation. Lorsque ces habiletés sont acquises en même temps, chacune favorise

l'apprentissage des autres [...] Selon la philosophie de l'alphabétisation émergente, les enfants acquièrent effectivement des connaissances avant leur entrée à la maternelle; l'apprentissage débute immédiatement et se perpétue. (Bradt, 1991, p. 10, trad.)

En d'autres termes, l'alphabétisation émergente part du principe selon lequel le processus d'alphabétisation chez une personne commence avant l'instruction formelle (Bus, vanIJzendoorn et Pellegrini, 1995; Marvin et Wright, 1997; Nickse, 1990). C'est, comme l'exprime Laberge (1994), «... un processus qui s'amorce dès la naissance » (p. 3). De plus, l'alphabétisation émergente préconise que le développement de l'écoute, de la parole et des habiletés de lecture et d'écriture se fait simultanément, l'un et l'autre agissant sur leur développement.

#### **1.4 Alphabétisation naturelle**

L'alphabétisation émergente, en tant que processus enclenché avant l'instruction formelle, fait appel à un autre concept, à savoir celui de l'alphabétisation naturelle. Teale (1983) définit ce phénomène comme suit : « Certains enfants apprennent à lire et à écrire avec compétence avant même leur entrée à l'école, sans qu'on le leur enseigne de façon formelle. » (p. 1, trad.).

Par ailleurs, en plus de reconnaître que l'alphabétisation naturelle implique une dimension intrinsèque de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez l'enfant, Teale (1983) et Watkins et Bunce (1996) ajoutent que l'environnement occupe une place prédominante comme matrice du développement cognitif de cet enfant. Les adultes significatifs pour l'enfant qui font partie de cet environnement jouent alors un rôle de premier plan dans le processus d'alphabétisation de l'enfant :

[...] l'enfant est actif dans le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture avant son entrée à l'école, mais le processus ne se fait pas entièrement de façon naturelle; la plus grande part du

milieu propice à l'alphabétisation lui est «présentée» par l'adulte sous une forme sociale et interactive et, par conséquent, un enseignement entre aussi en jeu. (Teale, 1983, p. 2, trad.)

En d'autres termes, l'alphabétisation se développe de façon «naturelle» chez l'enfant tant et aussi longtemps que les parents et l'environnement dans lequel vit cet enfant nourrissent son apprentissage de la lecture et de l'écriture.

## **2. FAMILLE ET ALPHABÉTISATION**

Les définitions de l'alphabétisation familiale et de l'intervention en alphabétisation familiale que nous avons présentées dans la première section ont ceci en commun qu'elles accordent à la famille et aux parents un rôle de premier plan dans le processus d'alphabétisation des enfants. Il est donc évident que l'on ne peut étudier le concept de l'alphabétisation familiale sans aborder le transfert intergénérationnel des pratiques de lecture et d'écriture ainsi que l'environnement familial dans lequel ce transfert s'effectue.

### **2.1 Cycle intergénérationnel : pauvreté et analphabétisme**

Par le passé, de nombreuses études ont démontré que les enfants de milieux socio-économiquement faibles ont moins de succès à l'école, particulièrement en lecture et en écriture, que les enfants de milieux socio-économiquement favorisés (National Assessment of Educational Progress, 1981, 1985; Stein, 1971; St. John, 1970). Toutefois, d'autres recherches contemporaines dans ce domaine ont démontré que la variable socio-économique, à elle seule, n'explique pas les différences dans le développement du langage et de l'alphabétisation des enfants (Beals et De Temple, 1993; Chaney, 1994; Freeman et Wasserman, 1986; Gaudet, 1994; Greaney, 1986; Neuman, 1996; Payne, Whitehurst et Angell, 1994; Snow, 1991).

Dans une étude portant sur le rôle de l'environnement familial dans le développement des habiletés reliées au langage chez les jeunes enfants de milieux socio-économiques faibles,

Payne et al. (1994) ont découvert des différences significatives dans la qualité de ces environnements. De plus, ils ont observé que ces différences avaient des effets notables sur le développement des habiletés en lecture et en écriture des enfants. Ces auteurs interprètent leurs résultats comme suit :

Ces résultats indiquent que, malgré une situation économique difficile et les autres problèmes avec lesquels doivent composer les familles à faible revenu, plusieurs de ces familles réussissent à prendre part à des interactions, comme par exemple la lecture à deux d'un livre d'images, qui visent des objectifs à long terme tels la préparation à l'entrée scolaire. De plus, nos résultats montrent que de telles interactions ont une incidence sur les habiletés des enfants, et ce, autant dans les familles à faible revenu que dans les familles à revenu moyen qui ont fait l'objet de recherches précédentes. (Payne, Whitehurst et Angell, 1994, p. 438, trad.)

Par ailleurs, plusieurs chercheurs ont établi un lien relativement étroit entre le niveau d'alphabétisation des enfants et celui de leurs parents (Cronan et al., 1994; Darling, 1993; Mason et Allen, 1986; Neuman et Gallagher, 1994; Nickse, 1990; Potts, 1994b; Poulton, 1993; Teale et Sulzby, 1986). Ce lien met en évidence le cycle intergénérationnel de l'alphabétisation. Potts (1994b) explique la nature de ce lien en ces termes : « [...] nous savons, en fait, que les parents qui ont eux-mêmes des habiletés de base insuffisantes en lecture et en écriture, ne sont pas en mesure d'offrir un environnement d'alphabétisation et un climat propices, pouvant stimuler le développement intellectuel d'un enfant » (p. 28, trad.). Il est à noter qu'il ne faut pas confondre ici l'expression cycle intergénérationnel avec l'expression alphabétisation intergénérationnelle. Le cycle intergénérationnel réfère aux interventions à l'intérieur d'une même famille alors que l'alphabétisation intergénérationnelle réfère aux interventions en alphabétisation familiale mais pas nécessairement à l'intérieur d'une même famille.

Les recherches démontrent en effet que le niveau d'éducation des parents a un impact sur les accomplissements de leurs enfants (Nickse, 1990; Potts, 1994b). Les parents qui n'ont



pas les habiletés de base ne peuvent fournir un environnement ou des outils propices au développement de leurs enfants (Potts, 1994b). Ainsi, l'analphabétisme s'ancre dans un cycle intergénérationnel qui peut être défini comme suit : « un manque d'habiletés de base en lecture et en écriture qui, non seulement limite fortement la qualité de vie des adultes (parents) et leurs rôles au sein de la société, mais aussi le développement des capacités de lecture et d'écriture chez leurs enfants » (Poulton, 1993, p. 3, trad.). Le développement des habiletés en lecture et en écriture, affirment Cronan et al. (1994), est transmis d'une génération à l'autre.

## **2.2 Environnement familial et alphabétisation**

Le cycle intergénérationnel de l'analphabétisme engendre un intérêt particulier, diversifié et grandissant dans le domaine de la recherche qui tente de comprendre et de décrire l'environnement familial dans le contexte de l'alphabétisation. Dans la prochaine section, nous présentons un bref aperçu de certains écrits qui traitent de la place qu'occupe le milieu familial dans le processus d'alphabétisation et du rôle que jouent les parents dans ce processus.

### **2.2.1 Milieu familial**

L'école est évidemment un endroit propice pour guider l'enfant dans l'acquisition de connaissances et d'habiletés intellectuelles. Ce milieu a été conçu spécifiquement pour répondre à cet objectif. Toutefois, on sait aujourd'hui que le milieu familial joue lui aussi un rôle de premier plan dans ce développement, particulièrement en ce qui concerne les habiletés en lecture et en écriture (Anglum, Bell et Roubinek, 1990; Freeman et Wasserman, 1986; Greaney, 1986; Marvin et Wright, 1997; McMackin, 1993; Neuman, 1996; Neuman et Roskos, 1997; Sénéchal, LeFevre, Thomas et Daley, 1998; Strickland et Morrow, 1989; Thompson, 1985). Mais à quel point la famille assume-t-elle ce rôle?

Quelle est l'ampleur de l'influence du milieu familial sur le processus d'alphabétisation de l'enfant?

Dans une étude effectuée en 1985 portant sur les effets des divers environnements (famille, école, voisinage) d'élèves âgés de 7 ans et de 10 ans sur leur rendement scolaire, Thompson (1985), de la Nouvelle-Écosse, observe l'importance du rôle que joue le milieu familial « Parmi les facteurs éducatifs importants, aux deux niveaux d'âge, la contribution du milieu familial à la variance totale de l'environnement est d'au moins 70 p. cent. Les analyses de régression confirment à la fois le degré et l'importance de cette influence du milieu familial sur le rendement scolaire. » (p. 20, trad.). Ces résultats suggèrent que le milieu familial a une plus grande influence sur le rendement scolaire que tout autre milieu dans lequel l'enfant se développe. De plus, les résultats de cette étude démontrent que cette influence est plus importante dans l'acquisition des habiletés en lecture que dans l'acquisition des habiletés en mathématiques (Thompson, 1985).

Greaney (1986) fait le même genre de constat : « En comparaison avec l'influence de l'école, le milieu familial semble avoir un impact plus grand sur la compréhension en lecture, alors que l'école joue un rôle dominant dans des matières telles que les sciences, les mathématiques et les langues étrangères. » (p. 814, trad.). Whitehurst et al. (1994) abondent dans le même sens en spécifiant que la qualité du milieu scolaire semble être en lien plus étroit avec les mesures de l'intelligence et du rendement tandis que la qualité du milieu familial semble être plus étroitement reliée au développement des habiletés propres au langage.

### **2.2.2 Influence de la famille sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : le modèle de Snow et ses collaborateurs**

Toutes les recherches mentionnées précédemment contribuent à démontrer l'importance de l'influence de la famille sur le développement des habiletés intellectuelles de l'enfant,

particulièrement celles reliées à la lecture et à l'écriture. Or, ce milieu familial est complexe. Il comporte différents volets qui, les uns en relation avec les autres, créent une dynamique familiale unique pouvant être plus ou moins propice au développement des habiletés en lecture et en écriture des personnes qui y vivent (Snow, Barnes, Chandler, Goodman et Hemphill, 1991). La question suivante s'avère alors très pertinente : comment cette influence du milieu familial se manifeste-t-elle dans le développement des habiletés en lecture et en écriture?

À la suite de plusieurs études antérieures, Snow et al. (1991) ont développé un modèle théorique de l'influence de la famille sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces chercheurs ont identifié cinq catégories de facteurs qui permettent de comprendre en quoi consiste ce milieu familial et de décrire comment son influence se manifeste dans le développement des habiletés de lecture et d'écriture.

Le premier facteur, l'environnement éducatif dans la maison, se décrit par la présence de divers types de matériel reliés à la lecture et à l'écriture dans la maison. L'influence de ce facteur sur le développement des habiletés en lecture et en écriture se manifeste par la façon dont ce matériel est utilisé et par la qualité du climat dans lequel ils sont utilisés.

La création d'autres occasions d'apprentissage est un deuxième facteur relevé par Snow et al. (1991). Ce facteur se décrit par l'organisation d'activités diverses qui permettent aux enfants de rencontrer d'autres personnes et de vivre des expériences enrichissantes dans différents domaines. Ces rencontres et expériences servent de modèles aux enfants et stimulent leur développement, y compris leurs habiletés en lecture et en écriture.

Le niveau d'éducation des parents est un troisième facteur qui influence, selon Snow et al. (1991), l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces chercheurs prétendent que les enfants de parents plus instruits réussissent mieux à l'école, particulièrement au niveau du langage, parce que ces parents voient davantage l'importance de l'éducation et

transmettent cette valeur à leurs enfants en créant une vie familiale basée sur un modèle d'éducation.

Un quatrième facteur identifié par Snow et al. (1991) est celui des aspirations des parents pour leurs enfants. Les attentes des parents et des autres membres de la famille vis-à-vis le rendement scolaire des enfants prennent la forme d'attentes et d'exigences en rapport avec le rendement scolaire, d'appui et d'encouragement manifestés envers les enfants ou encore de suggestions de métiers ou professions. La perception qu'ont les membres de la famille du potentiel des enfants joue un rôle important dans le développement des habiletés en lecture et en écriture de ces derniers.

Le dernier facteur consiste en l'enseignement direct par les parents. Snow et al. (1991) font l'hypothèse qu'une interaction positive entre le parent et l'enfant durant des activités d'enseignement, de stimulation intellectuelle ou d'aide aux devoirs favorise un meilleur rendement de l'enfant dans son apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Le modèle de Snow et al. (1991) met en évidence les nombreux et différents aspects du milieu familial qui affectent le processus d'alphabétisation des enfants. Mais il fait surtout ressortir l'importance que peut prendre le rôle des parents dans ce processus. La prochaine section traitera donc spécifiquement de quelques recherches qui ont étudié le rôle des parents dans le développement des habiletés en lecture et en écriture chez l'enfant.

### **2.2.3 Rôles des parents**

Plusieurs auteurs indiquent que les parents, comme intervenants, personnes ressources et modèles, sont la pierre angulaire dans le développement des habiletés en lecture et en écriture chez les enfants. Plusieurs recherches mettent en lumière cette constatation (Anglum et al., 1990; Bus et al., 1995; Danielson, 1997; Freeman et Wasserman, 1986;

McMackin, 1993; Payne et al., 1994; Strickland et Morrow, 1989; Thompson, 1985; Wolfendale, 1994).

Par exemple, les résultats de l'étude de Thompson (1985) et ceux de l'étude de Bus et al. (1995) indiquent qu'à l'intérieur même du milieu familial, ce sont les parents et non le matériel qui s'y trouve qui influencent le plus le développement des habiletés en lecture et en écriture des enfants.

Pour sa part, l'étude d'Anglum et al. (1990) démontre que le niveau d'éducation du père est la variable sociale qui prédit le plus fortement le rendement en lecture des enfants à tous les niveaux, de la première à la sixième année scolaire.

Freeman et Wasserman (1986) résument bien la place qu'occupent les parents, en tant qu'intervenants, personnes ressources et modèles, dans ce développement :

Ce qui est beaucoup plus important, selon les résultats de la recherche, c'est la présence des parents qui consacrent du temps à leurs enfants, qui leur font la lecture, qui répondent à leurs questions et à leurs demandes d'aide, et qui démontrent, dans leur quotidien, que la lecture est une source importante de relaxation, d'information et de satisfaction. (p. 115, trad.)

Par ailleurs, les résultats d'autres recherches établissent des nuances importantes dans le niveau d'influence des différents rôles que peuvent jouer les parents dans le processus d'alphabétisation des enfants. Par exemple, Bus et al. (1995) et Payne et al. (1994) ont démontré que le parent en tant qu'intervenant a plus d'influence sur le développement de la lecture et de l'écriture chez son enfant que le parent en tant que modèle de lecteur.

Pour leur part, Payne et al. (1994) ainsi que Greaney (1986) ont trouvé que l'influence du parent en tant qu'intervenant et personne ressource est d'autant plus efficace si, durant les interventions, l'enfant est invité à être un participant actif.

Enfin, il est important de noter qu'une partie imposante de la littérature préconise la nécessité de développer, dans le milieu familial, le plein potentiel des deux composantes principales, soit l'accessibilité au matériel et l'implication parentale (Bus et al., 1995; Freeman et Wasserman, 1986; Marvin et Wright, 1997; Neuman et Gallagher, 1994; Neuman et Roskos, 1993; Snow et al., 1991). Marvin et Wright (1997) font une synthèse de l'ensemble de ces aspects :

Des interactions précoces entre un adulte et un enfant ainsi qu'un contact avec l'écrit peuvent offrir aux enfants d'âge préscolaire l'occasion d'observer les diverses formes de transmission des messages. Un environnement dans lequel les enfants écoutent régulièrement des histoires qu'on leur lit, voient fréquemment les autres lire, ont facilement accès à du matériel de lecture et d'écriture, et sont encouragés à poser des questions et à y répondre au cours d'activités de lecture et d'écriture est considéré comme étant essentiel au développement des habiletés de lecture et d'écriture chez les jeunes enfants. (p. 154, trad.)

Par ailleurs, selon Auerbach (1989), Potts (1994b) et Bus et al. (1995), c'est la prise de conscience croissante que le milieu familial influence grandement l'alphabétisation des enfants qui aurait donné naissance aux programmes d'alphabétisation familiale. Sans faire une description des nombreux programmes d'alphabétisation familiale existants, la troisième partie de cette revue vise à présenter les approches et les tendances nouvelles préconisées par certains auteurs et chercheurs.

### **3. APPROCHES ET TENDANCES NOUVELLES EN ALPHABÉTISATION FAMILIALE**

La grande quantité et diversité de programmes en alphabétisation familiale s'explique en grande partie par cette prise de conscience grandissante que le milieu familial joue un rôle très important dans le développement de l'alphabétisation des enfants et des autres

membres de la famille (Auerbach, 1989; Bus et al., 1995; Potts, 1994a, 1994b). Elle s'explique aussi par la diversité des domaines de recherche et de développement qui s'intéressent à ce phénomène ainsi que par la multitude d'organismes communautaires et gouvernementaux qui prennent part à la mise sur pied d'interventions visant à promouvoir et à développer l'alphabétisation dans le contexte familial (Nickse, 1990).

Les programmes d'alphabétisation familiale sont trop nombreux pour en faire une liste et les décrire dans le cadre du présent document. Toutefois, il est possible de présenter quelques approches contemporaines et certains principes récents qui semblent vouloir modeler les tendances nouvelles en alphabétisation familiale. Dans les pages suivantes, nous décrivons brièvement certaines de ces approches et quelques-uns de ces principes et nous présentons la typologie de Nickse qui sert à classer les différents programmes d'intervention en alphabétisation familiale.

### **3.1 Approche socio-contextuelle**

L'approche socio-contextuelle en alphabétisation familiale est basée sur le principe qu'il faut reconnaître la réalité sociale de la famille et faire connaître et développer les forces de celle-ci si l'on veut maximiser l'efficacité des programmes d'alphabétisation familiale (Auerbach, 1989; Neuman, 1996; Neuman et Gallagher, 1994; Potts, 1994a, 1994b; Topping, 1986; Wolfendale, 1994).

En fait, cette approche préconise d'abord une intervention qui prend racine dans les activités familiales quotidiennes plutôt qu'une intervention provenant de l'extérieur et qui vient s'ajouter à un horaire familial déjà chargé (Auerbach, 1989; Neuman, 1996). Cette forme d'intervention serait beaucoup plus viable parce qu'elle est intégrée à la vie familiale et parce qu'elle devient significative aux yeux des membres de la famille.

Sans minimiser les effets de la lecture de contes pour enfants, Neuman et Gallagher (1994) expliquent comment une intervention basée sur une approche socio-contextuelle agit dans le développement des habiletés de lecture et d'écriture des enfants :

[...] une influence familiale sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les enfants nécessite beaucoup plus que le simple fait de leur offrir des livres et du temps de lecture; elle comporte aussi, par l'entremise d'activités communes, la mise en valeur de diverses façons d'utiliser l'écrit dans la vie de tous les jours, par exemple en faisant l'épicerie ou en payant les factures, qui agissent simultanément pour favoriser l'apprentissage du langage écrit chez l'enfant. (p. 383, trad.)

D'autre part, cette approche prône une intervention qui met l'accent sur les forces (c'est-à-dire les points forts ou les aspects positifs) et les valeurs déjà présentes dans le milieu familial plutôt qu'une intervention qui ne colle pas aux valeurs familiales et qui demande des habiletés spécifiques qui ne sont pas toujours présentes au départ. « Les programmes d'alphabétisation familiale devraient être mis en pratique comme des modèles de la force du milieu familial, en reconnaissant que toutes les familles ont des points forts qui contribuent à la situation d'apprentissage. » (Potts, 1994b, p. 30, trad.). Encore une fois, l'intervention devient beaucoup plus viable parce qu'elle fait appel aux forces et aux habiletés déjà acquises par les membres de la famille et qu'elle est en concordance avec les valeurs véhiculées au foyer (Auerbach, 1989; DeBaryshe, 1995; Topping, 1986).

Cette tendance peut provoquer des changements importants dans les interventions actuelles en alphabétisation familiale qui sont, selon Auerbach (1989) et Topping (1986), souvent trop élaborées à l'image de celles que l'on retrouve dans le système scolaire. Topping (1986) décrit ces changements comme suit :

Plutôt que de vouloir faire des parents de faibles ombres mécanistes des enseignants mettant en application quelque fragment transplanté d'une technique professionnelle, les projets actuels misent davantage sur l'apport unique des parents dans le



développement de leurs enfants, en mettant en relief leurs habiletés naturelles et en accordant une grande importance à leurs opinions et à leurs priorités. (p. 4, trad.)

Il est évident que, de par la nature de ce modèle, les interventions qui s'en inspirent peuvent prendre autant de formes qu'il y a de familles. Selon Auerbach (1989), il est important, avant d'intervenir auprès d'une famille ou d'une communauté, de se poser la question suivante : «Comment peut-on tirer profit des connaissances et de l'expérience des parents pour améliorer l'enseignement au lieu de comment peut-on intégrer les pratiques scolaires au contexte familial». (p. 177, trad.). Les interventions en alphabétisation familiale doivent donc tenir compte des expériences et des connaissances des parents. Il faut cesser d'imposer le modèle scolaire au contexte familial.

### **3.2 Alphabétisation naturelle**

Selon le principe de l'alphabétisation naturelle, l'enfant joue un rôle central dans le développement de ses habiletés en lecture et en écriture puisque le processus d'alphabétisation chez lui est déclenché de façon naturelle et spontanée (Teale, 1983; Watkins et Bunce, 1996). Teale (1983) explique les implications de ce principe :

Les implications pour le développement de l'alphabétisation au cours de la petite enfance sont qu'il n'existe pas simplement en quelque part un environnement d'apprentissage, que l'on présente à l'enfant. Ce dernier participe plutôt activement à la création du milieu d'alphabétisation. Les initiatives de l'enfant, son tempérament, ses questions et toute autre action ou qualité de ce dernier ont une incidence réelle sur la nature et la fréquence des activités d'alphabétisation réalisées dans son milieu. (p. 6, trad.)

Ce principe préconise une intervention qui vise à stimuler, favoriser et encourager les initiatives spontanées de l'enfant dans les activités qui développent ses habiletés en lecture et en écriture plutôt qu'une intervention qui prend la forme d'activités étroitement structurées.

Toutefois, pour que l'enfant s'implique dans de telles activités, son milieu doit lui fournir un environnement riche en matériel relié au développement des habiletés en lecture et en écriture et la présence d'adultes qui pourront identifier les initiatives de l'enfant reliées à la littératie afin d'en maximiser les bienfaits (Greaney, 1986; Payne et al., 1994; Teale, 1983; Watkins et Bunce; 1996). Watkins et Bunce (1996) présentent les principes théoriques qui sous-tendent cette approche et suggèrent plusieurs interventions d'alphabétisation naturelle au niveau préscolaire.

### **3.3 Interaction verbale : la force de la conversation décontextualisée**

L'interaction verbale entre le parent et l'enfant, si elle est riche et positive, influence grandement le développement du langage des tout-petits et leur initiation aux habiletés en lecture et en écriture (Anglum et al., 1990; Danielson, 1997; Greaney, 1986; McMackin, 1993; Thompson, 1985; Wolfendale, 1994). Greaney (1986) abonde dans ce sens en ces termes : « L'interaction verbale entre le parent et l'enfant favorise l'acquisition des habiletés cognitives linguistiques importantes pour la lecture [...] La qualité de l'interaction verbale entre le parent et l'enfant est liée au rendement en lecture. » (p. 815, trad.).

Certaines recherches ont toutefois mis en lumière la force d'un type spécifique d'interaction verbale, celui de la conversation «décontextualisée» (Reese, 1995; Snow, 1991). La conversation décontextualisée se définit par l'interaction verbale entre l'adulte et l'enfant qui met l'accent sur des sujets ou des thèmes, tels des événements passés ou des histoires imaginaires, qui ne sont pas reliés à l'environnement immédiat (Reese, 1995; Snow, 1991). L'enfant ne peut donc pas s'appuyer sur des indices concrets fournis par des objets ou des événements présents dans le contexte immédiat.

Dans ce genre d'interaction verbale, l'enfant doit faire appel à ses habiletés cognitives de distanciation et de représentation abstraite, deux habiletés étroitement reliées au

développement du langage (Reese, 1995; Snow, 1991). C'est pourquoi la conversation décontextualisée entre l'adulte et l'enfant joue un rôle important dans le développement des habiletés reliées au langage (De Temple et Beals, 1991; Gearney, 1986; Reese, 1995; Snow, 1991). Snow (1991) va plus loin en ajoutant : « Les stratégies de décontextualisation employées par les adultes au cours des conversations peuvent aider à préparer les enfants à comprendre les mots écrits. » (p. 8, trad.).

Reese (1995), dans une étude effectuée auprès d'enfants âgés entre 3 et 5 ans et leurs mères, obtient les résultats suivants :

À l'opposé, les conversations entre la mère et l'enfant qui consistent en la narration d'événements passés ont été un facteur prédictif beaucoup plus important que la lecture de livres, particulièrement pour les habiletés liées à l'écriture et à la sémantique. Ces conversations, qui n'ont rien à voir avec les livres d'histoires ou l'écriture, étaient néanmoins le principal facteur prédictif des concepts d'écriture des enfants, de leur vocabulaire et de leur compréhension d'histoires. (p. 400 et 401, trad.)

Ces résultats, entre autres, contribuent à sensibiliser les personnes oeuvrant dans le domaine de l'alphabétisation au fait que le processus d'alphabétisation chez l'enfant ne se fait pas strictement au moyen d'activités et d'interventions faisant appel à du matériel directement relié à la lecture et à l'écriture (p. ex. livres, crayons, lettres magnétiques). En effet, la qualité et la quantité de conversations entre l'adulte et l'enfant influencent grandement non seulement le développement du langage des enfants, mais aussi le niveau de développement de leurs habiletés en lecture et en écriture.

Le rôle que jouent les stratégies reliées aux interactions verbales entre l'adulte et l'enfant, particulièrement celle de la conversation décontextualisée dans le processus de l'alphabétisation des enfants, suscite de plus en plus d'intérêt auprès de chercheuses comme Catherine Snow (1991) et Elaine Reese (1995). Il reste à voir si les interventions

futures feront davantage appel à ce type de stratégies comme moyen de stimuler le processus d'alphabétisation chez l'enfant.

### **3.4 Lecture de livres aux enfants : une activité basée sur l'interaction**

La recherche dans les domaines du développement du langage et du processus d'alphabétisation des enfants d'âge préscolaire a grandement contribué à la découverte de nouvelles approches qui trouveront peut-être leur place dans les interventions futures. Mais la recherche a aussi permis de découvrir la force que peut avoir une approche déjà bien connue et fréquemment utilisée, celle de la lecture de livres aux enfants (Bus et al., 1995; DeBaryshe, 1995; Freeman et Wasserman, 1986; Gearney, 1986; McMackin, 1993). DeBaryshe (1995) écrit ceci :

La lecture faite aux jeunes enfants est peut-être l'une des plus importantes activités d'apprentissage que les parents peuvent réaliser à la maison. Elle semble contribuer de façon substantielle au langage oral et aux habiletés d'alphabétisation émergentes [...] Des recherches corrélationnelles semblent indiquer qu'un important contact avec la lecture de livres tout au long de l'âge préscolaire est associé à des compétences linguistiques solides, à une conscience de l'écrit accrue et, plus tard, à une compréhension de la lecture. (p. 1 et 2, trad.)

Freeman et Wasserman (1986) ajoutent que l'enfant qui bénéficie de ce type d'activité tôt dans sa vie développe le désir et la motivation d'intégrer les livres et la lecture dans sa vie d'enfant, d'adolescent et d'adulte. « Nous sommes d'avis que les enfants d'âge préscolaire qui manifestent un intérêt spontané et naturel pour les livres sont issus de foyers où les parents participent à des activités de lecture stimulantes. » (Freeman et Wasserman, 1986, p. 114, trad.).

La lecture aux enfants semblerait être, à première vue, une activité dans laquelle seul le parent joue un rôle actif (celui qui lit) tandis que l'enfant adopte un rôle plutôt passif (celui qui écoute). Plusieurs auteurs estiment cependant que cette activité peut en être une

dans laquelle les enfants eux-mêmes deviennent des intervenants actifs (Bus et al., 1995; DeBaryshe, 1995; Gearney, 1986; Neuman, 1996).

Ces auteurs identifient de nombreuses façons de donner un rôle plus actif à l'enfant dans l'activité de lecture. En voici quelques exemples : laisser l'enfant choisir le livre, lui permettre de tenir le livre et d'en tourner les pages, lui poser des questions, lui donner l'occasion de poser des questions ou d'intervenir, laisser l'enfant compléter lui-même certains passages de l'histoire, l'inviter à raconter une fin d'histoire différente de celle écrite dans le livre, et amener l'enfant à faire des liens entre l'histoire et sa réalité (Bus et al., 1995; DeBaryshe, 1995; Gearney, 1986; Neuman, 1996).

Neuman (1996) mentionne les bien-faits de la lecture aux enfants lorsque celle-ci permet aux tout-petits d'interagir avec l'adulte : « En tant qu'activité sociale intense, la lecture de livres offre aux enfants un contexte interactif leur permettant d'acquérir et de perfectionner des aptitudes verbales et des habiletés conceptuelles [...] augmentant ainsi leurs capacités au niveau du développement du langage, du raisonnement autonome et de la résolution de problèmes. (p. 496, trad.).

En effet, la lecture de livres aux enfants, lorsque celle-ci accorde une place privilégiée à l'enfant comme participant actif, développe chez lui le goût de la lecture ainsi que ses habiletés reliées au langage, à la résolution de problèmes et à la compréhension de textes (DeBaryshe, 1995; Neuman, 1996).

Les quatre sections précédentes ont présenté quelques approches et tendances nouvelles en alphabétisation familiale. De nombreuses interventions découlent de celles-ci. Dans la section suivante, nous présentons la typologie de Nickse qui permet de classer les différentes interventions dans ce domaine.

### **3.5 Typologie de Nickse**

Ruth Nickse présente dans plusieurs de ses ouvrages une typologie qu'elle a développée pour classer les interventions en alphabétisation intergénérationnelle et familiale (Nickse, 1989, 1990, 1993). De nombreux auteurs font référence à cette typologie (Gaudet, 1994; Kerka, 1991; Laberge, 1994; Poulton, 1993) selon laquelle Nickse classifie les programmes d'alphabétisation intergénérationnelle et familiale à partir de deux axes :

- le degré d'intervention : directe ou indirecte;
- le type de participant cible : adulte ou enfant.

Ce cadre typologique produit quatre catégories dans lesquelles on peut classer les différents types d'interventions faites en alphabétisation intergénérationnelle et familiale.

#### Type 1 : directe adultes - directe enfants

Ce type de programme hautement structuré offre à la fois aux adultes et à leurs enfants un enseignement intensif formel. Les parents peuvent participer à un entraînement parental, un entraînement vocationnel, etc. On leur enseigne à interagir avec leurs enfants, à jouer, à lire avec eux et à eux. La participation est supervisée par des professionnels de l'éducation aux adultes et des enseignantes et enseignants de la petite enfance.

#### Type 2 : indirecte adultes - indirecte enfants

Dans ces programmes, les deux types de participants, adultes et enfants, sont invités à participer. Le développement en alphabétisation se limite à l'appui et à l'encouragement de la lecture comme activité de plaisir, outil de connaissance et occasion d'échange. Il n'y a aucun sinon peu d'enseignement direct aux parents et aux enfants. Les événements à caractère d'alphabétisation incorporent une variété d'activités.

Type 3 : directe adultes - indirecte enfants

Cette catégorie regroupe les interventions qui offrent des cours d’alphabétisation aux adultes, ainsi qu’une formation dans l’art d’être parent. L’enseignement est structuré et didactique ou participatif. Les parents deviennent plus alphabétisés et conscients des faits reliés au développement des habiletés de lecture et d’écriture chez leurs enfants.

Type 4 : indirecte adultes - directe enfants

Le développement des habiletés de lecture et d’écriture des enfants est la composante principale de ce type d’intervention. Le programme des adultes peut inclure des ateliers d’information sur les moyens d’influencer ce développement chez leurs enfants.

Comme déjà mentionné, cette typologie est utile pour regrouper et situer la multitude d’interventions en alphabétisation familiale. Les sections précédentes ont permis de faire le point sur quelques éléments de la recherche en alphabétisation familiale, dont les nombreuses conceptions de l’alphabétisation familiale, l’importance de la famille dans celle-ci et les approches ou tendances nouvelles dans ce secteur. Dans la section suivante, nous identifions des besoins en matière de recherche et de développement en alphabétisation familiale.

#### **4. BESOINS EN ALPHABÉTISATION FAMILIALE**

L’alphabétisation familiale est un domaine de recherche très récent et peu exploré. Ceci entraîne de nombreux besoins en matière de recherche et de développement. Dans les pages qui suivent, nous abordons quelques-uns de ces besoins. Nous traiterons premièrement du développement d’interventions futures, deuxièmement, de la formation

des intervenantes et des intervenants, et troisièmement, de la recherche au sujet des facteurs de développement du langage et du processus de l'alphabétisation, et quatrièmement, de l'évaluation des programmes d'intervention en alphabétisation familiale.

#### **4.1 Développement d'interventions en alphabétisation familiale**

Selon Laberge (1994), tout développement de programmes d'intervention en alphabétisation familiale devrait tenir compte des trois éléments suivants. Premièrement, les interventions devraient être adaptées aux nouvelles approches et découvertes en alphabétisation familiale. Deuxièmement, elles devraient être développées selon les besoins particuliers de la clientèle. Finalement, les interventions en alphabétisation familiale devraient être basées sur des partenariats solides avec la communauté. Précisons ces trois éléments.

Le premier élément, soit celui d'adapter les interventions aux nouvelles approches en alphabétisation familiale, rappelle l'importance de tenir compte des nouvelles découvertes dans le développement d'interventions en alphabétisation familiale. Les sections 2 et 3 de cette recension des écrits ont fait ressortir plusieurs de ces découvertes et de ces nouvelles tendances. Nous rappelons quelques-unes de celles-ci dans les paragraphes suivants.

Plusieurs recherches ont soulevé l'importance de la famille dans le développement d'interventions en alphabétisation familiale. Il semblerait que la qualité de l'environnement familial soit la variable qui a le plus d'impact sur le processus de l'alphabétisation. De plus, Snow et al. (1991) insistent entre autres sur l'accessibilité ou la présence à la maison de divers types de matériel reliés à la lecture et à l'écriture, sur la façon dont ces différents types de matériel sont utilisés et le climat dans lequel ils sont utilisés. Un bon nombre de recherches soulèvent la nécessité de développer des



interventions où le parent joue un rôle important en tant qu'intervenant et où l'enfant est invité à participer activement.

Les tenants de l'approche socio-contextuelle préconisent le développement d'interventions en alphabétisation familiale qui tiennent compte des réalités familiales, du système de valeurs et des croyances de la famille et qui s'intègrent à l'ensemble des activités de la vie familiale. L'approche socio-contextuelle mise sur les forces des familles et non sur l'apport d'interventions provenant de l'extérieur de la famille.

Nickse (1990) soulève l'importance de développer des programmes qui font appel à la participation. Ces programmes seraient basés sur la participation et l'implication des parents et des enfants. Dans ce type de programme, les parents et les enfants pourraient prendre les décisions, faire la planification, choisir les activités et donner leurs idées et préoccupations aux personnes responsables du programme.

Selon l'approche de l'alphabétisation naturelle, les interventions doivent accorder une place importante aux initiatives spontanées de l'enfant dans les activités qui développent ses habiletés en lecture et en écriture, plutôt qu'aux activités très structurées.

D'autres recherches ont soulevé l'importance d'avoir des interventions qui permettent l'interaction verbale entre le parent et l'enfant. Rappelons que le processus de l'alphabétisation ne se fait pas strictement au moyen d'activités et d'interventions faisant appel à du matériel directement relié à la lecture et à l'écriture. La conversation décontextualisée (Reese, 1995; Snow, 1991) est d'ailleurs une technique très puissante dans le développement des habiletés reliées au langage (voir la section 3.3 de ce document).

Le deuxième élément identifié par Laberge (1994) est relié aux besoins particuliers de la clientèle. Les programmes qui ont le plus de succès sont ceux qui considèrent les besoins, les valeurs et les pratiques des différentes familles.

[...] il sera nécessaire à toute personne qui souhaite mettre en place un programme d'alphabétisation familiale ou intergénérationnelle d'identifier les préoccupations des membres des communautés et d'adapter ou de créer le matériel de façon à tenir compte de ces préoccupations spécifiques. (Weinstein-Shr, 1990, p. 4, trad.).

Selon Freeman et Wasserman (1986) et Hannon (1993), étant donné que les actions des parents sont intimement reliées à leurs croyances, les programmes d'alphabétisation doivent concorder avec les croyances des parents pour qu'ils soient bénéfiques pour les enfants. Fingeret (1991), dans Kerka (1991), se questionne sur la nature des programmes existants en alphabétisation familiale et intergénérationnelle. Selon lui, la culture et la langue sont au coeur de l'alphabétisation. Il note que si les programmes d'alphabétisation enseignent les croyances et les valeurs du système scolaire aux parents, cela les obligerait à se conformer aux croyances de la majorité des personnes de la société et d'oublier leurs propres croyances et valeurs. Nickse (1990) s'est posé la question à savoir si l'on doit modifier les comportements appris par les enfants dans leur milieu culturel pour répondre au besoin de l'école ou si l'on doit plutôt changer l'école pour qu'elle s'adapte aux comportements appris par l'enfant dans son contexte culturel.

En plus de considérer les croyances et les valeurs des familles, les interventions devraient tenir compte de leurs besoins qui découlent de leur niveau socio-économique et de leur niveau d'éducation. Les interventions devraient être adaptées aux besoins de toutes les familles, que celles-ci soient riches, pauvres, sous-éduquées ou sur-éduquées.

Le troisième élément identifié par Laberge (1994) stipule que les interventions en alphabétisation familiale devraient être basées sur des partenariats solides avec la communauté. Ces interventions sont basées sur des partenariats entre les parents et l'école, les parents et les organismes communautaires et les gouvernements. Par exemple, on retrouve des programmes d'alphabétisation familiale et intergénérationnelle dans des écoles élémentaires, des maternelles, à la maison et dans divers organismes de la

communauté, tels que les bibliothèques, les garderies, les centres de ressources et les programmes d'éducation aux adultes (Darling, 1993 et Nickse, 1990).

Selon DeBarysche (1995), il est important de développer une approche holistique dans le domaine de l'alphabétisation afin de considérer tous les environnements concernés et non pas un seul. Il faut alors considérer l'environnement familial, social et scolaire de l'enfant, ainsi que les divers intervenants, dans le développement des programmes d'alphabétisation. Kerka (1991) soutient qu'une approche holistique fait appel à la collaboration entre divers organismes et à une équipe multidisciplinaire.

Explorons maintenant les besoins en matière de formation des intervenants en alphabétisation familiale.

#### **4.2 Formation des intervenantes et des intervenants en alphabétisation familiale**

Deux constantes sont retenues dans la recension des écrits pour décrire les besoins de formation des intervenantes et des intervenants en alphabétisation familiale : une formation répondant à leurs besoins et une formation qui tient compte des nouveaux rôles des intervenants préconisés par les nouvelles connaissances, tendances et approches en alphabétisation familiale.

Dans les programmes d'alphabétisation familiale, on retrouve plusieurs types d'intervenants. Selon la plupart des recherches effectuées dans ce domaine, les enseignants et surtout les parents jouent un rôle primordial dans l'apprentissage de l'enfant (Freeman et Wasserman, 1986).

Selon Topping (1993), les parents, et non les enseignants, sont les meilleurs éducateurs pour leurs enfants :

[...] lorsque comparé à la contribution des enseignants, l'apport du parent en tant que modèle est plus puissant, le renforcement exercé

par les parents est plus valable et peut être plus fréquent, leur rétroaction est plus immédiate et la mise en pratique se fait de façon plus régulière. (Topping, 1993, p. 22, trad.).

Par ailleurs, même si les parents sont considérés comme des apprenants à l'intérieur des programmes d'alphabétisation, ils jouent également le rôle d'intervenant auprès de leurs enfants. Selon Hannon (1993), c'est le parent, en partenariat avec l'école et la communauté, qui aide son enfant dans le processus d'alphabétisation.

Les programmes de formation doivent fournir aux parents les diverses habiletés pour aider leurs enfants à parler, lire et écrire. Cet entraînement inclut les habiletés parentales et les habiletés reliées à l'alphabétisation (stratégies d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du langage). De plus, les programmes offrent de l'information reliée au processus d'apprentissage des enfants et des suggestions reliées aux activités d'alphabétisation qui peuvent être pratiquées à la maison. La formation des parents implique que ceux-ci assument le rôle d'enseignant ou d'enseignante auprès de leur enfant. Les programmes d'alphabétisation encouragent le parent à montrer que la lecture et l'écriture sont des expériences plaisantes et de relaxation. De plus, ils offrent des sessions sous forme de groupes de support pour les parents d'enfants d'âge préscolaire.

Plusieurs auteurs parlent aussi de l'importance du rôle de l'école et des enseignants envers les parents dans le processus d'alphabétisation familiale. Topping (1993) note que le milieu scolaire doit inclure non seulement un parent, mais aussi plusieurs intervenants pour aider au processus d'alphabétisation des élèves. Ces intervenants sont : les familles de différentes races et cultures, les familles de différents statuts socio-économiques, les familles de différentes langues, les grands-parents, les soeurs et frères, les autres membres de la famille et les amis et/ou voisins.

Quant aux enseignants, selon les recherches effectuées, les programmes en alphabétisation familiale ne leur offrent aucune ou très peu de formation. Cependant,

certaines chercheurs notent que le personnel enseignant devrait donner des instructions aux parents et leur montrer certaines pratiques de l'école sous forme de sessions afin que ceux-ci puissent les réaliser avec leur enfant à la maison (Brizius et Foster, 1993). D'autres chercheurs affirment que l'on doit respecter la culture et les pratiques de chaque famille. Ils ajoutent que les familles ne devraient pas être obligées de pratiquer les mêmes activités que l'école (Auerbach, 1989).

Selon Strickland et Morrow (1989), les enseignants ont un double rôle à jouer; ils doivent offrir de l'entraînement et du support aux parents et ils doivent intervenir auprès des enfants afin de favoriser le processus de l'alphabétisation. Certains auteurs, tel que Taylor (1981), notent que les enseignants devraient apprendre autant des parents que ceux-ci apprennent des enseignants. Les parents possèdent des habiletés qu'ils pourraient transmettre aux enseignants. Selon Wolfendale (1994), chacun peut offrir des suggestions à l'autre.

D'autres chercheurs, tels que Kerka (1991) et Potts (1994a), notent que les intervenants des programmes d'alphabétisation représentent une équipe interdisciplinaire, c'est-à-dire provenant de divers domaines. Par exemple, on retrouve des gestionnaires de cas, des experts dans le domaine du développement de l'enfance, des spécialistes de la langue, des travailleurs sociaux, des bénévoles et divers organismes de la communauté, tels que les bibliothèques et les garderies. Les programmes de formation doivent refléter cette diversité.

### **4.3. Développement du langage et processus d'alphabétisation au foyer**

Les besoins en matière de recherche sur les facteurs qui favorisent le développement du langage et le processus d'alphabétisation familiale sont regroupés en trois principales catégories : le contexte familial (foyer et parents), le contexte social (la communauté) et le contexte scolaire (école et enseignants).

Premièrement, les recherches sur le contexte familial ont davantage exploré le rôle des parents comme personnes ressources dans l'apprentissage de leur enfant, l'impact du niveau d'éducation des parents et l'influence du niveau socio-économique de la famille sur l'alphabétisation des enfants. Comme déjà mentionné dans ce travail, les parents sont les premiers éducateurs de l'enfant. L'engagement des parents est un facteur crucial dans l'alphabétisation de l'enfant. Les parents doivent participer aux activités à la maison et à l'école avec leur enfant. Ils doivent lire à l'enfant, lui parler, lui raconter des histoires et se rendre aux réunions d'écoles. Les parents doivent fournir du feedback à leur enfant, lui poser des questions, planifier des visites à la bibliothèque et rendre le matériel accessible pour l'enfant. Les activités énumérées ci-haut ont pour effet de favoriser le développement des habiletés de lecture et d'écriture des enfants d'âge préscolaire. Développement des ressources humaines Canada (1997) affirme que plus les parents sont engagés dans des activités d'alphabétisation à la maison, plus l'enfant aura de la facilité à lire et à écrire. Selon de nombreux chercheurs, l'interaction entre le parent et l'enfant est d'une importance primordiale, en particulier l'interaction avec la mère. Nickse (1989) note que les conseils, les attitudes, les aspirations ainsi que les conversations tenues à la maison représentent des caractéristiques familiales importantes pour l'alphabétisation de l'enfant. Les parents servent de modèles pour leurs enfants.

D'autres recherches soulèvent que le niveau d'éducation des parents a également une influence sur le processus d'alphabétisation de l'enfant d'âge préscolaire. Willms (1997) note que plus le niveau d'éducation des parents est élevé, plus les niveaux de lecture et d'écriture de l'enfant seront élevés. Selon Développement des ressources humaines Canada (1977, trad.), « les parents possédant une meilleure éducation sont davantage portés à élever des enfants susceptibles d'atteindre des degrés d'alphabétisation supérieurs ». Nickse (1990) ajoute que :

[...] des chercheurs ont déterminé que le niveau d'éducation des parents a une incidence sur le rendement de leurs enfants.

Lorsque les parents ne possèdent pas une éducation adéquate, le cycle intergénérationnel est enclenché ce qui, souvent, maintient un cycle d'alphabétisation peu élevée. (p. 16, trad.).

Le niveau socio-économique des parents peut aussi influencer le développement du langage et le processus d'alphabétisation de l'enfant. L'effet du statut socio-économique de la famille sur l'alphabétisation ne fait cependant pas l'unanimité. Certains auteurs notent que les familles de statut socio-économique moyen ou élevé favorisent l'alphabétisation chez l'enfant d'âge préscolaire. Ces familles peuvent avoir accès à plus de matériel (exemples : livres, crayons, films), de services (bibliothèque) et de ressources (activités à l'extérieur du foyer) pour l'enfant. D'autres chercheurs pensent que le statut socio-économique de la famille n'a aucune influence sur le développement des habiletés de lecture et d'écriture. Durkin, dans Freeman et Wasserman (1986), note que les recherches n'ont pas réussi à établir un lien clair entre l'apprentissage de la lecture à un jeune âge et le niveau socio-économique de la famille. Il ajoute que d'autres facteurs sont plus importants, tels que la présence de parents qui passent du temps avec leur enfant, qui lisent à leur enfant, qui répondent aux questions de leur enfant et qui montrent que la lecture est une source d'information et de relaxation.

Selon Auerbach (1989), plusieurs études démontrent que dans les familles de niveau socio-économique faible, une forme d'alphabétisation est bel et bien pratiquée dans la vie familiale de tous les jours :

[...] des corrélations significatives suggèrent que, malgré un environnement de pauvreté et les difficultés qui en découlent, un grand nombre de parents ont un comportement favorisant l'atteinte d'objectifs à long terme pour les enfants, par exemple le développement du langage et de l'alphabétisation. (Payne et al., 1994, p. 429, trad.).

D'autres recherches sont nécessaires pour mieux comprendre et saisir toute la portée du contexte familial sur le processus d'alphabétisation. Il faut approfondir les connaissances

sur le rôle des parents dans le développement du langage et le processus d'alphabétisation de leur enfant. De même, il est nécessaire d'explorer l'impact véritable du niveau d'éducation des parents sur le processus d'alphabétisation des enfants d'âge préscolaire. Il faut aussi clarifier davantage l'effet du niveau socio-économique sur l'alphabétisation des enfants, effet qui jusqu'à présent ne fait pas l'unanimité parmi les chercheurs.

Le deuxième facteur qui favorise le développement du langage et le processus de l'alphabétisation chez l'enfant est le contexte social. Le contexte social regroupe plusieurs éléments, tels que la communauté, l'église, le travail, la bibliothèque et la garderie, etc. (Nickse, 1990). « Une communauté est un groupe d'individus qui se partagent des responsabilités liées à l'éducation et au soin de leurs enfants. » (Willms, sous presse). Selon Eldering et Leseman (1993), les interactions sociales entre l'enfant, les parents, les professionnels, les tuteurs et les amis représentent la principale source de développement des habiletés culturelles d'alphabétisation. Certains chercheurs affirment que le contexte social est d'une importance primordiale pour le processus de l'alphabétisation (Nickse, 1990). Il faut donc continuer à explorer l'impact réel du contexte social.

Le troisième facteur principal qui favorise le développement du langage et le processus de l'alphabétisation chez l'enfant est l'école. Cette institution représente un milieu d'apprentissage où l'enfant continue d'apprendre la lecture et l'écriture. L'entrée à l'école et l'expérience vécue à l'école sont deux aspects importants pour l'apprentissage de l'enfant. La qualité de l'école est également importante dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez l'enfant. Selon Whitehurst et al. (1994), le contexte de l'éducation à lui seul ne favorise pas le développement d'habiletés de langage; il doit être regroupé avec les contextes social et familial. Parmi les trois facteurs favorisant le développement du langage et le processus d'alphabétisation mentionnés ci-haut, l'environnement familial représente le facteur le plus important (Thompson 1985).



Enfin, plusieurs chercheurs soulignent un autre facteur qui influence le processus d'alphabétisation, soit l'âge de l'enfant. Plus l'enfant est jeune lorsque débutent les activités d'alphabétisation, plus il développera ses habiletés de lecture, d'écriture, et de langage. Les premières années de la vie de l'enfant sont cruciales pour le développement de l'alphabétisation (Willms, sous presse). Selon Freeman et Wasserman (1986), il ne faut pas attendre que l'enfant soit à l'école pour lui apprendre à lire et écrire. Selon Willms et Sloat (1998), la recherche indique que l'intervention en alphabétisation familiale devrait commencer quand l'enfant est jeune et continuer jusqu'à l'âge adulte. Il faut poursuivre les recherches concernant l'impact de l'âge sur le processus d'alphabétisation des enfants. Les résultats de celles-ci sont d'une importance certaine pour assurer la réussite du processus de l'alphabétisation dès les premières années de la vie.

#### **4.4 Évaluation des interventions en alphabétisation familiale**

Kerka (1991) mesure les effets des programmes d'alphabétisation de deux façons : l'évaluation des habiletés mesurables ou quantifiables et l'observation d'expériences vécues. En général, les résultats sont positifs. Laberge (1994), pour sa part, regroupe les conséquences des programmes d'alphabétisation familiale en cinq catégories : les conséquences chez les enfants, celles chez les parents, celles au sujet de l'interaction entre parents et enfants, celles pour la communauté et celles pour le milieu scolaire.

Premièrement, on perçoit des changements chez les enfants. Le développement linguistique et les compétences cognitives de l'enfant sont améliorés. L'enfant a une meilleure concentration et une plus grande indépendance. Les habiletés de résolution de problème et de compréhension en lecture de l'enfant sont développées. Les programmes d'alphabétisation familiale facilitent l'entrée à l'école pour les enfants (Laberge, 1994). On remarque que les enfants ont une meilleure discipline de soi et une meilleure estime de soi suite à leur participation dans ces programmes. Dans Développement des ressources humaines Canada (1997), on note que certaines interventions pour les parents ont des

effets positifs sur le développement du langage, de la santé et du bien-être des enfants. Danielson (1997) remarque que les enfants d'âge préscolaire qui avaient participé à un programme d'alphabétisation familiale étaient plus avancés au niveau du langage, du développement social, de la résolution de problèmes et d'autres habiletés cognitives que les enfants qui n'avaient pas participé au programme. Selon Darling (1993), les programmes d'alphabétisation familiale sont une source de motivation face à l'apprentissage pour les enfants.

Deuxièmement, il y a des changements au niveau de la famille, surtout chez les parents. La famille a des occasions d'obtenir de meilleurs emplois et il y a plus d'activités et d'interactions positives au sein de la famille. On remarque une plus grande stabilité familiale et une réduction du stress familial. Les parents démontrent une plus grande implication et un plus grand intérêt à incorporer des activités reliées à l'alphabétisation dans leurs jeux avec leur enfant. Les parents sont plus intéressés à l'école et dans les organismes communautaires qui promouvoient la lecture, par exemple, les bibliothèques. Ils veulent devenir des modèles pour leur enfant dans le processus d'alphabétisation et ils se sentent plus confiants dans ce processus. De plus, les programmes d'alphabétisation familiale permettent aux parents d'augmenter leur niveau d'éducation (Auerbach, 1989).

Troisièmement, les programmes d'alphabétisation favorisent l'interaction entre le parent et l'enfant. Les parents et les enfants apprennent à interagir ensemble sur une base régulière. Les programmes entraînent un plus grand nombre d'heures passées à la lecture et à l'écriture au foyer chez les enfants et les parents. Selon Tracey (1995), les recherches montrent un lien entre la participation à des programmes d'alphabétisation et une amélioration dans les interactions liées à l'alphabétisation entre les parents et leur enfant.

Quatrièmement, les programmes d'alphabétisation entraînent des changements dans la communauté. Il y a une plus grande participation au sein des groupes et des activités communautaires. Les programmes d'alphabétisation familiale favorisent la force et la

cohésion des communautés et ils améliorent l'économie (Laberge, 1994). Selon Potts (1994b), la société est le bénéficiaire ultime d'un tel programme. Les citoyens qui participent aux programmes d'alphabétisation familiale sont plus productifs. Ils prennent leurs responsabilités envers l'éducation de leurs enfants et envers la communauté.

Finalement, on remarque un impact positif sur les services scolaires. Il y a une plus grande implication de la part des enseignants envers l'alphabétisation chez les élèves. Le rendement et la performance des élèves se sont améliorés dans le milieu scolaire (Laberge, 1994).

Laberge (1994) et Nickse (1990) font une distinction entre les effets à long terme et à court terme des programmes d'alphabétisation familiale. Premièrement, à court terme, ces programmes ont pour effet d'améliorer les habiletés de lecture, d'écriture et de langage de l'enfant et du parent. Ces derniers développent donc des habiletés spécifiques. Deuxièmement, à long terme, ces auteurs notent que les enfants et les parents apprennent à maintenir les comportements et attitudes développés. Les enfants ont de meilleures chances de réussite si les parents sont alphabétisés. De plus, les interventions reliées à l'alphabétisation familiale ont pour effet de rompre le cycle de l'analphabétisation familiale qui se transmet de génération en génération.

Enfin, Nickse (1989) affirme que même si la recherche en matière d'alphabétisation familiale et intergénérationnelle est encore plutôt limitée, les effets des programmes d'alphabétisation familiale et intergénérationnelle existants sont prometteurs. Nickse (1989) propose que les évaluateurs de ces programmes développent de nouvelles techniques d'évaluation qui tiennent compte des différences culturelles et des différents types de relations qui existent dans les familles. Selon lui, ils pourront ainsi obtenir des informations plus significatives par rapport aux effets des programmes.

## SOMMAIRE ET CONCLUSION

Cette recension des écrits n'a pas la prétention d'être exhaustive. L'objectif principal était plutôt de rapporter quelques-uns des principaux points soulevés dans les recherches en alphabétisation familiale, les nouvelles approches et tendances ainsi que les besoins. Les pages qui suivent présentent les points saillants de chaque section de cette brève revue de la littérature. L'encadré 1 résume ces faits saillants.

### 1. Définitions de l'alphabétisation familiale et de quelques concepts reliés

**1.1 Alphabétisation familiale.** Il n'existe pas de définition universellement acceptée du concept d'alphabétisation familiale. Les définitions sont diversifiées et font l'objet de nombreux débats. Le concept de l'alphabétisation familiale est très récent. L'expression « alphabétisation familiale » a été employée pour la première fois en 1983 par Denny Taylor dans son étude sur le contexte social du domicile comme facteur essentiel à l'alphabétisation des jeunes enfants. Il y a une diversité dans les champs d'études qui s'intéressent à l'alphabétisation familiale : alphabétisation des adultes, alphabétisation émergente, science cognitive, développement de la petite enfance et théorie du système familial.

Il existe plusieurs définitions de l'alphabétisation familiale. Certaines sont très générales. D'autres définitions spécifient qu'il s'agit d'un concept relié au développement des habiletés en lecture et en écriture :

- « Alphabétisation familiale s'entend des nombreuses façons dont les familles développent et utilisent leurs capacités de lecture et d'écriture pour accomplir des tâches et des activités quotidiennes ...» (Thomas et al., 1998, p. 3).

## **I. Résumé des points saillants soulevés dans la Partie I - Brève revue de la littérature (partie 1 de 2)**

### Définitions de l'alphabétisation familiale

- Il n'existe pas une définition de l'alphabétisation familiale acceptée par tous. Il s'agit d'un concept récent auquel s'intéresse des chercheurs de divers champs d'études.
- L'alphabétisation intergénérationnelle, l'alphabétisation émergente et l'alphabétisation naturelle sont des concepts reliés à l'alphabétisation familiale.
- Les progrès réalisés dans ce domaine sont d'ordre pratique plutôt que théorique ou conceptuel.
- Malgré les différentes conceptions de l'alphabétisation familiale, de nombreux chercheurs s'entendent pour reconnaître l'importance et le rôle premier de la famille et des parents dans le développement de l'alphabétisation.

### Famille et alphabétisation

- La variable socio-économique, à elle seule, n'explique pas toutes les différences dans le développement du langage et de l'alphabétisation des enfants. Les recherches n'ont pas réussi à établir un lien clair entre l'apprentissage de la lecture à un jeune âge et le niveau socio-économique de la famille.
- Plusieurs chercheurs ont trouvé qu'il existe un lien relativement étroit entre le niveau d'alphabétisation des enfants et celui de leurs parents.
- Des chercheurs ont trouvé que l'implication ou l'engagement des parents est un facteur crucial dans l'alphabétisation des enfants.
- Une recherche montre que le milieu familial a une plus grande influence sur le rendement scolaire que tout autre milieu.
- Le parent en tant qu'intervenant a plus d'influence sur le développement de la lecture et de l'écriture de son enfant que le parent en tant que modèle de lecteur.
- Il est nécessaire d'exploiter dans le milieu familial l'accessibilité au matériel et l'engagement des parents.
- Enfin, selon un modèle théorique, il y a cinq catégories de facteurs reliés à l'influence de la famille sur l'apprentissage de la lecture et l'écriture sont : 1) l'environnement éducatif dans la maison; 2) la création d'occasions d'apprentissage; 3) le niveau d'éducation des parents; 4) les aspirations des parents pour leurs enfants et 5) l'enseignement direct par les parents.

### Approches et tendances nouvelles en alphabétisation familiale

- L'approche socio-contextuelle reconnaît la réalité sociale de la famille et accentue les forces de celle-ci dans le but de maximiser l'efficacité des programmes d'alphabétisation familiale.

## **I. Résumé des points saillants soulevés dans la Partie I - Brève revue de la littérature** **(partie 2 de 2)**

### Approches et tendances nouvelles en alphabétisation familiale (suite)

- L'approche de l'alphabétisation naturelle reconnaît que l'enfant joue un rôle central dans son propre développement des habiletés en lecture et en écriture puisque le processus d'alphabétisation chez lui est déclenché de façon naturelle, spontanée. Les interventions visent à stimuler, favoriser et encourager les initiatives spontanées de l'enfant dans les activités qui développent ses habiletés en lecture et en écriture.
- L'interaction verbale entre le parent et l'enfant, si elle est riche et positive, influence grandement le développement du langage des tout-petits et leur initiation aux habiletés en lecture et en écriture. La conversation « décontextualisée » se définit par l'interaction verbale entre l'adulte et l'enfant qui met l'accent sur des sujets ou des thèmes qui ne sont pas reliés à l'environnement immédiat.
- La lecture de livres aux enfants devrait être « interactive ».
- Une typologie catégorise les programmes d'alphabétisation intergénérationnelle et familiale selon le degré de l'intervention (directe ou indirecte) et selon le participant cible (parent ou enfant). Cette typologie définit quatre types d'interventions.

### Besoins en alphabétisation familiale

- Le développement d'interventions en alphabétisation familiale devrait être adapté aux nouvelles approches, tenir compte des besoins particuliers de la clientèle, être basé sur des partenariats solides avec la communauté et se baser sur une approche holistique qui fait appel à la collaboration entre divers organismes et à une équipe multidisciplinaire.
- La formation des intervenantes et des intervenants devrait répondre à leurs besoins et tenir compte de leurs nouveaux rôles tels que préconisés par les nouvelles connaissances, tendances et approches en alphabétisation familiale.
- Les programmes de formation des parents doivent leur fournir les diverses habiletés nécessaires pour aider leurs enfants à parler, lire et écrire.
- La recherche indique que l'intervention en alphabétisation familiale devrait commencer quand l'enfant est jeune et continuer jusqu'à l'âge adulte. Les premières années de la vie sont cruciales dans le développement de l'alphabétisation.
- Des chercheurs recommandent l'utilisation de nouvelles techniques d'évaluation qui tiennent compte des différences culturelles et autres qui existent dans les familles.

- « Des interactions en lecture et en écriture qui développent, à la maison, un environnement propice à l'apprentissage. » (Family Literacy Action Group (FLAG) cité dans Desjardins, 1996, p. 5).

Malgré les différentes conceptions de l'alphabétisation familiale, de nombreux chercheurs s'entendent pour reconnaître l'importance de la famille dans le développement de l'alphabétisation.

**1.2 Alphabétisation intergénérationnelle.** L'alphabétisation familiale vise les adultes et les enfants à l'intérieur d'une même famille alors que l'alphabétisation intergénérationnelle vise les adultes et les enfants de l'ensemble de la communauté, peu importe leurs relations.

**1.3 Alphabétisation émergente.** L'alphabétisation émergente part du principe selon lequel le processus d'alphabétisation chez une personne commence avant l'instruction formelle. De plus, l'alphabétisation émergente préconise que le développement de l'écoute, de la parole et des habiletés de lecture et d'écriture se fait simultanément.

**1.4 Alphabétisation naturelle.** L'alphabétisation naturelle reflète une dimension intrinsèque et naturelle de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez l'enfant. Toutefois, l'environnement occupe une place prédominante dans ce processus d'apprentissage. Les adultes significatifs pour l'enfant, faisant partie de cet environnement, jouent alors un rôle de premier plan dans le processus d'alphabétisation de l'enfant.

## **2. Famille et alphabétisation**

**2.1 Cycle intergénérationnel : pauvreté et analphabétisme.** Par le passé, de nombreuses études ont démontré que les enfants de milieux socio-économiquement faibles ont généralement moins de succès à l'école, particulièrement en lecture et en

écriture, que les enfants de milieux socio-économiquement favorisés. Aujourd'hui, d'autres recherches dans ce domaine démontrent que la variable socio-économique, à elle seule, n'explique pas toutes les différences dans le développement du langage et de l'alphabétisation des enfants. Certaines recherches montrent que les familles à faible revenu qui réussissent à créer un environnement propice au développement des habiletés liées au langage et qui participent activement à des activités d'alphabétisation familiale avec leurs enfants favorisent le développement de l'alphabétisation chez ces derniers. Par ailleurs, il existe un lien relativement étroit entre le niveau d'alphabétisation des enfants et celui de leurs parents. Ce lien met en évidence le cycle intergénérationnel de l'alphabétisation.

**2.2 Environnement familial et alphabétisation.** Le milieu familial joue un rôle de premier plan dans le développement des habiletés en lecture et en écriture des enfants. Une étude menée auprès d'élèves âgés de 7 et 10 ans démontre que le milieu familial a une plus grande influence sur leur rendement scolaire que tout autre milieu (école, voisinage). Elle démontre aussi que cette influence est plus importante dans l'acquisition des habiletés en lecture que dans l'acquisition des habiletés en mathématiques.

Snow et al. (1991) ont développé un modèle théorique de l'influence de la famille sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ils ont identifié cinq catégories de facteurs :

- 1- L'environnement éducatif dans la maison
- 2- La création d'autres opportunités d'apprentissage
- 3- Le niveau d'éducation des parents
- 4- Les aspirations des parents pour leurs enfants
- 5- L'enseignement direct par les parents

Le parent joue un rôle de modèle, de personne-ressource et d'intervenant dans le développement des habiletés en lecture et en écriture chez son enfant. Deux études indiquent, qu'à l'intérieur même du milieu familial, ce sont les parents, et non le matériel



qui s’y trouve, qui influencent le plus le développement des habiletés en lecture et en écriture des enfants. Il existe des nuances dans le niveau d’influence des différents rôles que peuvent jouer les parents dans le processus d’alphabétisation des enfants. Deux études démontrent que le parent en tant qu’intervenant a plus d’influence sur le développement de la lecture et de l’écriture chez son enfant que le parent en tant que modèle de lecteur. Il est nécessaire d’exploiter dans le milieu familial le plein potentiel des deux composantes principales : l’accessibilité au matériel et l’engagement des parents.

### **3. Approches et tendances nouvelles en alphabétisation familiale**

**3.1 Approche socio-contextuelle.** L’approche socio-contextuelle reconnaît la réalité sociale de la famille et fait valoir les forces de celle-ci dans le but de maximiser l’efficacité des programmes d’alphabétisation familiale. Neuman et Gallagher (1994) expliquent que :

[...] une influence familiale sur l’apprentissage de la lecture et de l’écriture chez les enfants nécessite beaucoup plus que le simple fait de leur offrir des livres et du temps de lecture; elle comporte aussi, par l’entremise d’activités communes, la mise en valeur de diverses façons d’utiliser l’écrit dans la vie de tous les jours, par exemple, en faisant l’épicerie ou en payant les factures, qui agissent simultanément pour favoriser l’apprentissage du langage écrit chez l’enfant. (p. 383, trad.)

Cette approche s’intègre aux interventions en alphabétisation familiale de la manière suivante. Selon Potts (1994b) « Les programmes d’alphabétisation familiale devraient être mis en pratique comme des modèles de la force du milieu familial, en reconnaissant que toutes les familles ont des points forts qui contribuent à la situation d’apprentissage. » (p. 30, trad.).

**3.2 Alphabétisation naturelle.** L'enfant joue un rôle central dans le développement de ses habiletés de lecture et d'écriture puisque le processus d'alphabétisation est déclenché de façon naturelle et spontanée chez lui. Ce principe s'intègre aux interventions en alphabétisation familiale par la présence d'interventions qui visent à stimuler, favoriser et encourager les initiatives spontanées de l'enfant dans les activités qui développent ses habiletés en lecture et en écriture, plutôt que des interventions qui prennent la forme d'activités créées préalablement et présentées à l'enfant. Le milieu de l'enfant doit lui fournir un environnement riche en matériel relié au développement des habiletés en lecture et en écriture et la présence d'adultes qui pourront détecter ses initiatives reliées à la lecture et l'écriture et en maximiser les bienfaits.

**3.3 Interaction verbale : la force de la conversation décontextualisée.** L'interaction verbale entre le parent et l'enfant, si elle est riche et positive, influence grandement le développement du langage des tout petits et leur initiation aux habiletés de lecture et d'écriture. La conversation « décontextualisée » se définit par l'interaction verbale entre l'adulte et l'enfant qui met l'accent sur des sujets ou des thèmes qui ne sont pas reliés à l'environnement immédiat (par exemple, des événements passés ou futurs, des histoires imaginaires). L'enfant doit alors faire appel à ses habiletés cognitives de distanciation et de représentation abstraite; deux habiletés étroitement reliées au développement du langage qui le préparent à comprendre le monde de l'écrit. Une étude menée auprès d'enfants de 3 à 5 ans démontre que la conversation « décontextualisée » entre l'enfant et la mère semble avoir plus d'influence sur le processus d'alphabétisation de l'enfant que la lecture de livres pour enfants à elle seule.

**3.4 Lecture de livres aux enfants : une activité basée sur l'interaction.** Les recherches ont démontré à maintes reprises les effets bénéfiques de la lecture de livres aux enfants sur le développement de leur langage et de leurs habiletés en lecture et en écriture. La lecture aux enfants semble être, à première vue, une activité dans laquelle seul le parent joue un rôle actif (celui qui lit) tandis que l'enfant adopte une position plutôt

passive (celui qui écoute). Toutefois, cette activité peut en être une dans laquelle les enfants eux-mêmes deviennent des participants actifs.

Les interventions en alphabétisation familiale doivent rendre la lecture de livres aux enfants « interactive ». Il s'agit par exemple de laisser l'enfant choisir le livre, lui permettre de tenir le livre et d'en tourner les pages, lui poser des questions, lui donner l'occasion de poser des questions ou d'intervenir, laisser l'enfant compléter lui-même certains passages de l'histoire, l'inviter à raconter une fin d'histoire différente de celle écrite dans le livre, amener l'enfant à faire des liens entre l'histoire et sa réalité, etc. En plus de permettre à l'enfant d'être en contact avec du matériel relié à la lecture et à l'écriture, la lecture « interactive » de livres devient une activité sociale intensive durant laquelle le parent et l'enfant partagent leurs expériences, leurs émotions, leurs valeurs.

**3.5 Typologie de Nickse.** Cette typologie, développée par Ruth Nickse, classifie les programmes d'alphabétisation intergénérationnelle et familiale à partir de deux axes : le degré d'intervention (directe ou indirecte) et le type de participant cible (adulte ou enfant). Elle définit quatre types d'interventions.

Type 1 : directe adultes - directe enfants. Cette catégorie inclut les interventions structurées qui offrent, à la fois aux adultes et à leurs enfants, un enseignement formel en alphabétisation. Elle inclut aussi des interactions entre les deux groupes.

Type 2 : indirecte adultes - indirecte enfants. Ce type d'intervention en alphabétisation se limite à l'appui et à l'encouragement de la lecture comme activité de plaisir, outil de connaissance et occasion d'échanges. Il n'y a aucun, sinon peu, d'enseignement direct aux parents et aux enfants.

Type 3 : directe adultes - indirecte enfants. Cette catégorie regroupe les interventions lors desquelles les adultes reçoivent des cours d'alphabétisation ainsi qu'une formation sur les

moyens d'influencer positivement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez leurs enfants.

Type 4 : indirecte adultes - directe enfants. Le développement des habiletés en lecture et en écriture des enfants est la composante principale de ce type d'intervention. Les adultes sont sensibilisés sur les moyens d'influencer ce développement chez leurs enfants.

#### **4. Besoins en alphabétisation familiale**

**4.1 Développement d'interventions en alphabétisation familiale.** Tout développement d'interventions en alphabétisation familiale devrait se faire à la lumière des nouvelles découvertes dans ce domaine et être adaptées aux nouvelles approches. Les programmes devraient aussi être développés selon les besoins spécifiques des groupes ciblés. Les interventions devraient aussi être basées sur des partenariats solides dans la communauté.

**4.2 Formation des intervenants en alphabétisation familiale.** Deux constantes sont retenues dans la recension des écrits pour décrire les besoins de formation des intervenants en alphabétisation familiale : une formation répondant à leurs besoins et une formation qui tient compte des nouveaux rôles des intervenants préconisés par les nouvelles connaissances, tendances et approches en alphabétisation familiale.

Des besoins de formation sont aussi soulevés en rapport avec les parents et le personnel enseignant. Du côté des parents, les programmes de formation doivent leur fournir les diverses habiletés nécessaires pour aider leurs enfants à parler, lire et écrire. Pour leur part, il semblerait que les membres du personnel enseignant reçoivent très peu de formation en matière d'alphabétisation familiale.

**4.3 Développement du langage et processus d'alphabétisation au foyer.** Les besoins de recherche sur les facteurs qui favorisent le développement du langage et le

processus d’alphabétisation familiale touchent le contexte familial (foyer et parents), le contexte social (la communauté) et le contexte scolaire (école et enseignants). L’âge de l’enfant est un autre facteur important. Les premières années de la vie de l’enfant sont cruciales pour le développement de l’alphabétisation.

Rappelons que de nombreuses recherches sur le contexte familial reconnaissent l’engagement des parents comme un facteur crucial dans l’alphabétisation de l’enfant. Aussi, comme le remarque Nickse (1990), plusieurs chercheurs ont trouvé que le niveau d’éducation des parents a une incidence sur le rendement de leurs enfants. Enfin, Durkin, dans Freeman et Wasserman (1986), note que les recherches n’ont pas réussi à établir un lien clair entre l’apprentissage de la lecture à un jeune âge et le niveau socio-économique de la famille. Il ajoute que d’autres facteurs sont plus importants, tels que l’implication ou l’engagement des parents.

**4.4 Évaluation des interventions en alphabétisation familiale.** Des conséquences des programmes d’alphabétisation familiale sont observées chez les enfants, chez les parents, chez l’interaction entre parents et enfants, chez la communauté et chez le milieu scolaire. L’évaluation des effets, à court et à long termes, des différentes interventions montre entre autre qu’à court terme, ces programmes ont pour effet d’améliorer les habiletés de lecture, d’écriture et de langage chez l’enfant et chez le parent. À long terme, on note que les enfants et les parents apprennent à maintenir les comportements et attitudes développés. Des chercheurs recommandent l’utilisation de nouvelles techniques d’évaluation qui tiennent compte des différences culturelles et des différents types de relations qui existent dans les familles.

Pour terminer, mentionnons, comme les sections précédentes en font foi, que d’autres recherches sont nécessaires afin de mieux comprendre le domaine de l’alphabétisation familiale. Il s’agit d’un secteur très récent qui connaît un essor important sur le plan de la pratique, mais moins considérable sur le plan théorique et de la recherche. Tous

reconnaissent l'importance de l'alphabétisation familiale dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les enfants. La multiplicité et la diversité des interventions qui se développent dans les différentes communautés en témoignent. Cependant, d'autres efforts sont nécessaires pour mieux comprendre l'alphabétisation familiale et pour approfondir les connaissances théoriques du processus d'alphabétisation en vue de développer des interventions qui répondent aux besoins réels des familles et qui ont un impact certain.

## RÉFÉRENCES

- Anglum, B.S., Bell, M.L. et Roubinek, D.L. (1990). Prediction of elementary student reading achievement from specific home environment variables. *Reading Improvement, 27* (3), 173-184.
- Auerbach, E.R. (1989). Toward a social-contextual approach to family literacy. *Harvard Educational Review, 59* (2), 165-181.
- Beals, D.E. et De Temple, J.M. (1993). Home contributions to early language and literacy development. *National Reading Conference Yearbook, 42*, 207-215.
- Bradt, M. (1991, mai). *Home literacy the natural way*. Communication présentée à la National Conference on Migrant and Seasonal Farmworkers, Nevada.
- Brizius, J.A. et Foster, S.A. (1993). *Generation to generation : Realizing the promise of family literacy*. Ypsilanti, MI : High/Scope Press.
- Bus, A.G., van IJzendoorn, M.H. et Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read : A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65* (1), 1-21.
- Chaney, C. (1994). Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class. *Applied Psycholinguistics, 15* (3), 371-394.
- Cronan, T.A., Walen, H.R. et Cruz, S.G. (1994). The effects of community-based literacy training on Head Start parents. *Journal of Community Psychology, 22* (3), 248-258.
- Danielson, K.E. (1997). Improving parental involvement in children's literacy. *Reading Horizons, 37* (4), 274-280.

- Darling, S. (1993). Family literacy : An intergenerational approach to education. *In Family literacy. Viewpoints : A series of occasional papers on basic education* (p. 2-5). London : Adult Literacy and Basic Skills Unit.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems : Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology, 16* (1), 1-20.
- Desjardins, Y. (1996). *Outil de réflexion pour une intervention en alphabétisation familiale* (Rapport de recherche). Chaudière-Appalaches, QC : Les commissions scolaires des régions de Québec.
- De Temple, J.M. et Beals, D.E. (1991). Family talk: Sources of support for the development of decontextualized language skills. *Journal of Research in Childhood Education, 6* (1), 11-20.
- Développement des ressources humaines Canada. (1997). *For the knowledge society : Further results from the international adult literacy survey*. Ottawa : Organisation for Economic Co-operation and Development (Paris), Human Resources Development Canada and Minister of Industry Canada.
- Eldering, L. et Leseman, P. (dir.). (1993). *Early intervention and culture : Preparation for literacy. The interface between theory and practice*. France : Netherlands National Commission for UNESCO.
- Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français. (1995). *Les actes du colloque : C'est écrit dans le ciel*. Montréal : auteur.
- Freeman, E. B. et Wasserman, V. (1986). A will before there's a way : Preschoolers and books. *Reading Horizons, 27* (2), 112-122.



- Gaudet, C. (1994). *La famille et l'alphabétisation* (Rapport de recherche). Montréal : La fondation québécoise pour l'alphabétisation.
- Greaney, V. (1986). Parental influences on reading. *The Reading Teacher*, 39, (8), 813-818.
- Hannon, P. (1993). Intergenerational literacy intervention : Possibilities. In *Family literacy. Viewpoints : A series of occasional papers on basic education* (p. 6-8). London : Adult Literacy and Basic Skills Unit.
- Jongsma, K.S. (1990). Intergenerational literacy (Questions and Answers). *Reading Teacher*, 43, 426-427.
- Kerka, S. (1991). *Family and intergenerational literacy*. Washington, DC : Office of Educational Research and Improvement.
- Laberge, Y. (1994 ). *L'alphabétisation familiale en français : une démarche à reconnaître, des liens à définir*. Vanier, ON : Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français.
- Marvin, C. et Wright, D. (1997). Literacy socialization in the homes of preschool children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28 (2), 154-163.
- Mason, J.M. et Allen, J. (1986). A review of emergent literacy with implications for research and practice in reading. *Review of Research in Education*, 13, 3-47.
- McMackin, M.C. (1993). The parent's role in literacy development : Fostering reading strategies at home. *Childhood Education*, 69 (3), 142-145.
- National Assessment of Educational Progress (1981). *Reading, thinking, writing: A report on the 1979-80 assessment*. Denver, CO : Auteur.

National Assessment of Educational Progress (1985). *The reading report card: Progress toward excellence in our schools*. Princeton, NJ : Educational Testing Service.

Neuman, S.B. (1996). Children engaging in storybook reading : The influence of access to print resources opportunity, and parental interaction. *Early Childhood Research Quarterly, 11*, 495-513.

Neuman, S.B. et Gallagher, P. (1994). Joining together in literacy learning : Teenage mothers and children. *Reading Research Quarterly, 29*, 382-401.

Neuman, S.B. et Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal, 30*, 95-122.

Neuman, S.B. et Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice : Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly, 32* (1), 10-32.

Nickse, R. (1989). *The noises of literacy : An overview of intergenerational and family literacy programs*. Washington, DC : Office of Educational Research and Improvement.

Nickse, R. (1990). *Family and intergenerational literacy programs : An update of "The noises of literacy"*. Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment.

Nickse, R (1993). A typology of family and intergenerational literacy programmes : Implications for evaluation. *In Family literacy. Viewpoints : A series of occasional papers on basic education* (p. 34-40). London : Adult Literacy and Basic Skills Unit.

- Payne, A.C., Whitehurst, G.J. et Angell, A.L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- Potts, M. (1994a). *Comment instaurer un programme d'alphabétisation familiale de qualité* (S. Jeanson, trad.). Vanier, ON : Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français.
- Potts, M. (1994b). The past, present, and the promise of family literacy. *Catholic Library World*, 64 (2-3), 28-31.
- Poulton, C. (1993). *Family literacy programs : Adult curricula and evaluation*. Thèse de maîtrise inédite, Weber State University, Utah.
- Reese, E. (1995). Predicting children's literacy from mother-child conversations. *Cognitive Development*, 10 (3), 381-405.
- Ryan, K. et al. (1991, avril). *An evaluation framework for family literacy programs*. Communication présentée à la National Working Conference on New Directions in Child and Family Research : Shaping Head Start in the 90s, Chicago, IL.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E. et Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33 (1), 96-116.
- Snow, C.E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6 (1), 5-10.
- Snow, C.E., Barnes, W.S., Chandler, J., Goodman, I.F. et Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations : home and school influences on literacy*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

- Stein, A. (1971). Strategies for failure. *Harvard Educational Review*, 41, 158-204.
- St. John, N.H. (1970). Desegregation and minority group performance. *Review of Educational Research*, 40, 111-134.
- Strickland, D.S. et Morrow, L.M. (1989). Family literacy and young children (Emerging readers and writers). *Reading Teacher*, 42, 530-531.
- Taylor, D. (1981). The family and the development of literacy skills and values. *Journal of Research and Reading*, 4 (2), 92-103.
- Teale, W.H. (1983, novembre). *Toward a theory of how children learn to read and write "naturally" : An update*. Communication présentée à la Annual Meeting of the National Reading Conference, Austin, TX.
- Teale, W. et Sulzby, E. (dir.). (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ : Ablex.
- Thomas, A. (1998). *Family literacy in Canada : Profiles of effective practices*. Welland, ON : Soleil.
- Thomas, A., Skage, S. et Jackson, R. (1998). *Relations familiales : répertoire de 1998 des projets d'alphabétisation familiale au Canada*. Welland, ON : Soleil.
- Thompson, W.W. (1985). Environmental effects on educational performance. *Alberta Journal of Educational Research*, 31 (1), 11-25.
- Topping, K. (1986). *Parents as educators*. London : Croom Helm.
- Topping, K. (1993). Techniques in family literacy. *In Family literacy. Viewpoints : A series of occasional papers on basic education* (p. 22-33). London : Adult Literacy and Basic Skills Unit.

- Tracey, D.H. (1995). Family literacy : Overview and synthesis of an Eric search, In K.A. Hinchman, D. J. Leu et C. K. Kinzer (dir.), *Perspectives on literacy research and practice*. Chicago : The National Reading Conference.
- Watkins, R.V. et Bunce, B.H. (1996). Natural literacy : Theory and practice for preschool intervention programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16 (2), 191-212.
- Weinstein-Shr, G. (1990). *Family and intergenerational literacy in multilingual families*. Washington, DC : Office of Educational Research and Improvement.
- Whitehurst, G.J., Epstein, J.N., Angel, A.L., Payne, A.C., Crone, D.A. et Fischel, J.E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555.
- Willms, J.D. (In press). Quality and Inequality in Children's Literacy – The effects of families, schools and communities, In D. Keating and C. Hertzman (dir.), *Developmental health and the wealth of nations : Social, biological and educational dynamics*. New York : Guilford Press.
- Willms, J.D. (1997). *Improving Literacy Skills in New Brunswick : Challenges and Strategies*. Fredericton : University of New Brunswick, Atlantic Centre for Policy Research in Education.
- Willms, J. D. et Sloat, E. A. (1998). *Policy Brief no. 4 : Literacy for life*. Fredericton, NB : Atlantic Centre for Policy Research, University of New Brunswick.
- Wolfendale, S. (1994). The contribution of parents to their children's development and education : The U.K. perspective. *International Journal of Early Childhood*, 26 (1), 41-47.

## APPENDICE A - BIBLIOGRAPHIE

Cette bibliographie présente d'autres ouvrages pertinents au thème abordé dans ce document. Elle fait la liste de 31 autres articles de recherche, livres ou autres documents relatifs au concept de l'alphabétisation familiale.

Atkinson, B. (1981). Literacy, minimal competence, and what we can learn from Iceland : Suggestions on how to cope with the literacy crisis. *Education Canada*, 21 (3), 24-29.

Board of Directors of the International Reading Association. (1986). IRA position statement on reading and writing in early childhood. *Reading Teacher*, 39, 822-824.

Bryant, D.M., Lau, L.B., Burchinal, M. et Sparling, J.J. (1994). Family, teacher, and classroom correlates of Head Start Children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9 (3-4), 289-309.

Burns, J.M. et Collins, M.D. (1987). Parents' perceptions of factors affecting the reading development of intellectually superior accelerated readers and intellectually superior nonreaders. *Reading Research and Instruction*, 26 (4), 239-246.

Calahan, C.A. (1995). Temperament of primary caregivers and development of literacy. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 828-830.

Crawford, R. (1996). Examining the literacy perceptions of non-reading parents. *The State of Reading*, 3 (1), 5-9.

Cronan, T.A., Cruz, S.G. et Arriaga, R.I. (1996). The effects of a community-based literacy program on young children's language and conceptual development. *American Journal of Community Psychology*, 24 (2), 251-272.

Cuckle, P. (1996). Children learning to read - exploring home and school relationships. *British Educational Research Journal*, 22 (1), 17-32.

Dale, P.S., Crain-Thoreson, C. et Robinson, N.M. (1995). Linguistic precocity and the development of reading : The role of extralinguistic factors. *Applied Psycholinguistics*, 16 (2), 173-187.

Davidson, R. G. et Snow, C. E. (1995). The linguistic environment of early readers. *Journal of Research in Childhood Education*, 10 (1), 5-21.

DeBaryshe, B. D. et Binder, J. C. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 1303-1311.

DeJesus, S. E. B. (1985). Literacy and the home : A true story. *Language Arts*, 62 (8), 845-847.

Denton, W. H. (1989). The next educational reform : Family support systems. *Community Education Journal*, 16 (2), 6-10.

Doiron, R. et Shapiro, J. (1988). Home literacy environment and children's sense of story. *Reading Psychology*, 9 (3), 187-202.

Goelman, H. et Vineberg Jacobs, E. (dir.). (1994). *Children's play in child care settings*. Albany, NY : State University of New York Press.

Gray, L. S. (1995). Taking from books by asking questions. *Journal of Research in Childhood Education*, 10 (1), 23-28.

Hulme, C. et Snowling, M. (dir.). (1994). *Reading development and dyslexia*. San Diego, CA : Singular Publishing Group.

Leu, D.J. et Kinzer, C.K. (dir.). (1993). *Examining central issues in literacy research, theory, and practice : Forty-second yearbook of the National Reading Conference*. Chicago : The National Reading Conference.

Lombardino, L.J., Bedford, T., Fortier, C., Carter, J. et Brandi, J. (1997). Invented spelling : Developmental patterns in kindergarten children and guidelines for early literacy intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28, 333-343.

Mandel Morrow, L. (1993). *Literacy development in the early years : Helping children read and write* (2e ed). Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.

Pelligrini, A.D., Galda, L., Bartini, M. et Charak, D. (1998). Oral language and literacy learning in context : The role of social relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44 (1), 38-54.

Rohl, M. et Pratt, C. (1995). Phonological awareness, verbal working memory and the acquisition of literacy. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 7, 327-360.

Rowe, D.W. (1998). The literate potentials of book-related dramatic play. *Reading Research Quarterly*, 33 (1), 10-35.

Sarkin, A.J., Tally, S.R., Cronan, T.A., Matt, G.E. et Lyons, H. (1997). Analyzing attrition in a community-based literacy. *Evaluation and Program Planning*, 20, 421-431.

Scarborough, H.S. (1989). Prediction of reading disability from familial and individual differences. *Journal of Educational Psychology*, 81 (1), 101-108.

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



Shenkman, H. (1984). Reading - The perfect scapegoat. *Educational Forum*, 49 (1), 81-90.

Spiegel, D.L., Fitzgerald, J. et Cunningham, J.W. (1993). Parental perceptions of preschoolers' literacy development : Implications for home-school partnerships. *Young Children*, 48 (5), 74-79.

St. Pierre, R.G., Layzer, J.L. et Barnes, H.V. (1995). Two-generation programs : Design, cost, and short-term effectiveness. *Future of Children*, 5 (3), 76-93.

Taylor, D. (1982). Children's social use of print. *The Reading Teacher*, 36 (2), 144-148.

Wade, B. et Moore, M. (1996). Children's early book behavior. *Educational Review*, 48 (3), 283-288.